

## Kedves Olvasó!

Az **Opus** ez évi, harmadik száma tematikailag nagyon színes, ugyanakkor orientációját tekintve egyértelműen érzékelteti, hogy az innovációs folyamatok, valamint alkalmazott jellegű kutatások egyre szorosabban kapcsolódnak a szakképzéshez. A közlemények, melyek között örvendetes módon több, az **Opus**-ban visszatérően publikáló kutató írása olvasható, olyan kutatási eredményeket ismertetnek, melyek közvetlenül vagy módszertani szempontból közvetve, de lényeges módon kapcsolódnak a munkaerő-fejlesztés, a tágabban vett oktatás-képzés folyamatainak megújításához.

A **Tanulmányok** sorában elsőként a közelmúltban sikeresen PhD fokozatot szerzett **Sós Tamás** számol be legújabb kutatásairól, melynek célja az volt, hogy a regionalitás szempontjából feltárja az iskola-rendszerű szakképzés kompetenciakínálatát, s az mennyire követi a munkaerőpiaci keresletet, így a képzés mennyire tud hozzájárulni a régióban lévő vállalkozások folyamatosan változó igényeihez. A szerző felhívja figyelmet az Ipar 4.0 során végbemenő gazdasági paradigmaváltásra, a tudásvezérelt innovációs társadalomra jellemző robotizáció kihívásaira, a mesterséges intelligencia fejlesztésére. Rámutat ugyanakkor arra is, hogy a mindennapi helyzetet viszont az jellemzi, hogy jól képzett, megfelelő végzettségű munkavállalókat sok esetben nehéz találni, miközben a munka világának a fiatal szakemberekkel szembeni minőségi elvárásai dinamikusan növekednek.

Ismert, hogy a vizuális tanulás témakörével periodikánk folyamatosan foglalkozik. Ezt érzékelteti **Delí Eszter** és **Németh Gabriella** írása, mely friss kutatási eredményekre hivatkozva, a vizuális retorika korunkban a mindennapi kommunikációban lényeges hatással bíró összefüggéseire, a szillogisztikus struktúrák jelentőségére hívja fel a figyelmet. Látszólag tematikai ugrásnak tűnik, ugyanakkor számos vonatkozásban is lényeges sajátosságokkal rendelkezik **Gyarmathy Éva**, **Gyarmathy Zsófia**, **Szabó Zénó**, **Papp Anna**, **Kraicziné Szokoly Mária** tanulmánya, mely arra hívja fel a figyelmet, hogy a megnövekedett ingergazdagság a diverzitás növekedése a képességszerkezet megváltozásához vezet. Kutatásuk a képességek fejlődésének vizsgálatára irányul, melyben a tizenévesek és felnőttek kognitív profiljának online mérésére vállalkoztak. E folyamatban gyorsan és könnyen használható, az iskolai sikerességben legfontosabb kognitív mutatókat megbízhatóan mérő, pedagógusok által is használható vizsgálati rendszert dolgoztak.

Kutatási eredményeket ismertető sajátosság érzékelhető a **Munkaügyi Szemle** rovatunk három tanulmányában is. **Poór József**, **Juhász Tímea**, **Hazafi Zoltán**, **Székács Gábor**, **Kovács Ádám** elemző írása jól érzékelteti, hogy milyen jelentős problémát jelent a fluktuáció a szervezetek életében. Sőt ma már a fluktuáció számít a humán erőforrások egyik fontos teljesítményindexének. A fluktuáció emelkedése olyan történésekre, problémákra és hibákra következtet, amelyek egy szervezet jövőbeni sikeres és effektív működését merőben gátolják.

A kutatási eredmények bemutatásának sorát **Langerné Buchwald Judit** és **Muityi György** írása folytatja, mely a munkaerő oktatási célú mobilizációjának összefüggéseit elemzi. A szerzők rámutatnak arra, hogy az oktatás nemzetközivé válásának hatására az egyes országok oktatási rendszerei globálisan versengő termékké váltak. Kutatásuk azzal foglalkozók, hogy a nyugat-magyarországi régióban az osztrák oktatás a magyar konkurenciájává vált. A tanulási céllal Ausztriába ingázó magyar tanulók száma a 2000-es évektől kezdve emelkedést mutat, jelenleg meghaladja az 1000 főt. Az ingázó diákokkal és szüleikkel készített interjúk alapján megállapítható, hogy az osztrák iskoláztatással a szülők elsődleges célja a majdani ausztriai munkavállalás biztosítása, a gyerekek munkavállalással és letelepedéssel kapcsolatos tervei pedig egyértelműen Ausztriához kötődnek. A szerzők a tanulási célú ingázás munkaerőpiaci és gazdasági hátterét, a vizsgált határmenti térségben megfigyelhető gazdasági hatásait tekintették át.

E blokkban olvasható *Stadler Katalin* intézményi szintű pályakövetés módszertana az iskola rendszerű szakképzésben írása, mely a kutatás-fejlesztés tematikai keretei között a módszertan fontosságára, annak projektszerű fejlesztési lehetőségeire hívja fel a figyelmet.

**Eszmélés** rovatunk írásai is tükrözik az empirikus kutatások és azok eredményeinek szemléltetésének szándékát. *Bacsa-Bán Anetta* előző számban már közlésre került kutatási beszámolójának második része olvasható, mely a szakmai pedagógusok pálya-elhagyásának vizsgálatára több dimenzióban vállalkozott. Ez a különösen aktuális kérdés részletesebb bemutatása azért is fontos számunkra, mert a pedagógusképzés, azon belül a szakmai pedagógusképzés alapvető problémáira konkrét empirikus eredmények alapján hívja fel a figyelmet. Ehhez kapcsolódóan a korszerű intézményvezetői szemlélet kialakításához járulhat hozzá *Ferencsik Andrea Ágnes* írása, melynek szerzője azt állítja, hogy hasonló problémák, elakadások jelenhetnek meg a köznevelési intézményvezetésben is, mint a profitorientált üzleti szférában, illetve ezekre az elakadásokra a leadership szemlélet és a coaching módszertan gyors és hatékony megoldásokat kínál. A szerző, további kutatásokra is motiválva, kifejti, hogy érdemes volna feltárni a pedagógusi létformából fakadó speciális területeket, és kidolgozni egy pedagógus coachingot, melynek segítségével a tanári társadalom egy nagyon fontos mentőövet kaphatna szakmai problémáinak megoldásához. E rovat utolsó tanulmányában *Bednárík Judit* a szülői-pedagógusi attitűd és a tanulói értékelés, személyiségfejlődés összefüggésének vizsgálatát mutatja be, az iskola rendszerű szakképzésben. E téma azért is fontos, mert manapság egyre többet emlegetjük a közoktatásban, hogy milyen nagymértékben befolyásolja egy iskola sikerességét a vezető személye, a vezetés rátermettsége, kompetenciája. Érdekes az a panelvizsgálat, melynek keretében a szerző 30 szakgimnáziumi és 30 szakközépiskolai tanulót kérdezett meg a következő témákról: a vizsgált tanuló önértékelése, a vizsgált tanuló tapasztalata saját szüleinek nevelői attitűdjéről. Az esettanulmány, s a szerző felmérése hozzájárulhat ahhoz, hogy feltárjuk, mely életkorban, mely pedagógusi attitűdök hatnak leginkább pozitívan a tanulói önértékelésre, ami segítségül szolgálhat a lehető leghatékonyabb tanári kar megszervezésében, illetve a pedagógusok munkájának orientálásában.

Három állandó rovatunk tanulmányait végig tekintve a szerkesztő még inkább meggyőződéssel összegzi, hogy az elméleti és gyakorlati kutatások szemléletes keresztmetszetét sikerült e számunkban bemutatni, érzékeltetve azokat a problémákat, korszerű kutatási megközelítéseket, melyek a mai szakképzést, annak tágabb környezetét, valamint e közegben az új jelenségek vizsgálatát az olvasó számára is szemléltetik. E számunk, mely szándékolatlanul is egy implicate kutatási tematikus összeállítás, szerkesztése a nyáron zajlott, megjelenése szeptemberi. Ezért indokolt az elköszönés:

*Jó olvasást, s különösen a pedagógusoknak sikeres tanévet kívánunk!*

*Benedek András*

az **Opus** főszerkesztője

Budapest, 2019. szeptember

---

Sós Tamás

## A tudásalapú gazdaság regionális kihívásai a szakképzésben

Napjainkban a szakképzés területén tapasztalható „útkeresések” is azt mutatják, hogy komoly kihívást jelent – a képzés valamennyi szereplője részéről – az egyre magasabb szintű elvárásoknak megfelelni, a gazdasági igényeknek megfelelő mennyiségi és minőségi követelményeket teljesíteni. A szakképzés továbbfejlesztésével összefüggő közös gondolkodáshoz kívánok kapcsolódni közelmúltban elfogadott PhD értekezésemmel, amely a „A kompetenciaigények vizsgálata a szakképzés és a munkaerőpiac összefüggéseiben az észak-magyarországi régióban” címmel készült.

A kutatás célja az volt, hogy feltárjam, hogy az iskolarendszerű szakképzés kompetenciakínálata mennyire követi annak a munkaerőpiaci keresletét, a képzés mennyire tud hozzájárulni a régióban lévő vállalkozások folyamatosan változó igényeihez, és a – térségben lévő – gazdasági egységek humánerőforrás-fejlesztéséhez. Abból indultam ki, hogy a szakképzés jelenét, de még inkább a jövőjét az határozza meg, hogy hogyan tud reagálni a gyors technológiai változásokra, az ipar 4.0 során végbemenő gazdasági paradigmaváltásra, a tudásvezérelt innovációs társadalomra jellemző robotizáció kihívásaira, a mesterséges intelligencia fejlesztésére. A mindennapi helyzetet viszont az jellemzi, hogy jól képzett, megfelelő végzettségű munkavállalókat sok esetben nehéz találni, miközben dinamikusan növekednek a munkavilágának a fiatal szakemberekkel szembeni minőségi elvárásai. Átalakul a munka tartalma. Az új típusú munkaerő új típusú kompetenciákat, és új típusú foglalkoztatási formákat igényel. A szakmák is átalakulnak, egy részük megszűnik és újak jönnek létre. Mindezt az Országos Képzési Jegyzék permanens változásain is lehet érzékelni. A szakember-utánpótlás neuralgikus pontja, hogy a szakképzésben tanuló fiatalok korosztályon belüli aránya folyamatosan csökken. Ebben – többek között – közrejátszanak a demográfiai tényezők, a családi identitás, az oktatás hiányosságai, valamint az is, hogy a szakmunkások presztízse, megbecsültsége, Nyugat-Európában dolgozó munkavállalókkal összevetésben nagyon alacsony.

### Fókuszban a pályakezdők, a szakképző intézmények, és a munkaadók

A kutatás során a hátrányos helyzetű mutatókkal rendelkező Észak-Magyarország megyéiben végeztem felmérést három területen: a pályakezdő fiatalok, a szakképző intézmények, valamint a munkaadók körében. A kérdések a pályakezdő fiatalokkal kapcsolatos kompetenciaelvárásokra irányultak. Az általában jellemző egy-két szereplős: iskolák, munkáltatók megkérdezésével készült kutatásokat igyekeztem meghaladni a pályakezdők bevonásával. A három kérdőíves vizsgálat során 172 fő pályakezdő szakmunkás fiatal, 127 fő munkáltató és 107 fő szakképző iskolai vezető válaszolt a kérdésekre. A kérdőíves kutatást jól kiegészítette egy félig strukturált fókuszcsoporthoz tartozó interjú 21 fő megkérdezésével. A vizsgálat fő módszere a primer adatgyűjtés, a kérdőíves lekérdezés volt, amit a kutatás során kiegészítettem félig strukturált interjúkkal. A kompetenciaalapú megközelítés a munkaerő-gazdálkodásban és a szakképzésben, mint elmélet és gyakorlat, a rendszerváltás időszakában terjedt el hazánkban, majd ezt követően különösen az uniós hatásokra erősödött fel.

**A munkaerőpiac által elvárt és a szakképzésben résztvevők által elsajátított kompetenciák összehasonlítása**

Először a pályaválasztási módszereket vizsgálom a szakképzésben, ezt követi a szakképzés hangsúlyai és a pályakezdők felkészültsége közötti összefüggések elemzése. A harmadik problémakör a gazdasági elvárások és a szakképzés gyakorlatának áttekintése. A negyedik témakör a készségkínálat és a munkaerőpiaci kereslet közötti kapcsolat. Ötödik hangsúlyos terület a pályakezdőkkel szembeni elvárások a kompetenciák tükrében. Ezeknek a kérdésköröknek vizsgálata segít a hazai iskolarendszerű szakképzésben résztvevők által elsajátított kompetenciák és a munkaerőpiacon elvártak összehasonlításában.

***A pályakezdő fiatalok, a szakképző intézmények és a munkaadók elégedettségének összefüggései az iskolarendszerű szakképzésről.***

A fókuszcsoporthoz félig strukturált interjúk során megállapítható, hogy a pályakezdő szakmunkások, az iskolák és a munkaadók képviselőinek véleménye nem áll távol egymástól. A jövő munkavállalóival kapcsolatban megfogalmazódott az egyik ipari képzőintézmény vezetője részéről, hogy a képzésbe bekerülő tanuló „rendelkezzen alpműveltséggel, legyen együttműködő”, utalva a résztvevők hiányos alapismereteire és motivációs hiányosságaira. Gond, az is hogy tanulók részéről sok a hiányzás, még ma is egyharmados a lemorzsolódás. A következő felvetés a szakemberhiányra utalt, nagyvállalati HR-es mondta el, aki fontosnak tartotta kiemelni több más mellett, hogy „OKJ-s végzettséggel érkezőt várunk, még ha nem is a nekünk szükséges szakmával rendelkezik, átképezzük”.

A következőkben az iskolai képzést vizsgáltam. A leendő munkavállalók képviselője egy – érettségi után szakmát tanult és kiemelkedő tanulmányi eredményt elért, 2017-ben végzett – autószerelő tanuló mondta el véleményét: „Az iskola legyen rugalmas, értse meg gondjainkat, vannak társaim között olyanok, akik már családfenntartók”. Érzékeltetve a tanulók nehéz helyzetét, illetve azt, hogy az ittlévőknek nemcsak szakmai kompetenciára, hanem szociális kompetenciafejlesztésre is szükségük van. A szakmai képzést érintve elmondta, hogy „profi felkészítést kaptam, ezért tudtam a szakmában kiemelkedő eredményt elérni”. Ez viszont azt mutatja, hogy ahol megfelelő személyi és tárgyi feltételek rendelkezésre állnak, és elkötelezett tanulók vannak, a magyar szakképzés kiemelkedő eredményekre képes egy-egy területen. A munkáltatók részéről egy mikrovállalkozó az iskola felé a következőket fogalmazta meg: „Az iskola alapozza meg a gyakorlati képzést, illetve az életpálya-építést”. Valójában ez nem kisebb feladatot jelent, mint a szakmai alapoknak az iskolában történő élményszerű elsajátítását, valamint felkészülést az átképzésekre, a változásokra. Az imént említett leendő munkavállaló a gazdasági egységgel szembeni elvárásként mondta el a következőt: „A munkáltató biztosítson versenyképes fizetést, megfelelő munkafeltételeket, előrehaladást”. Ez a gondolat is mutatja, hogy a fiatalok elhelyezkedését, beilleszkedését a szakképzettségén túl számos tényező befolyásolja. Ilyenek lehetnek a munkakörülmények, a javadalmazás, illetve, hogy milyen perspektívát kínál az adott munkahely. A lakókörnyezetben van-e megfelelő álláslehetőség, vagy el kell menni az ország más pontjára, illetve külföldön szükséges keresni a boldogulást?

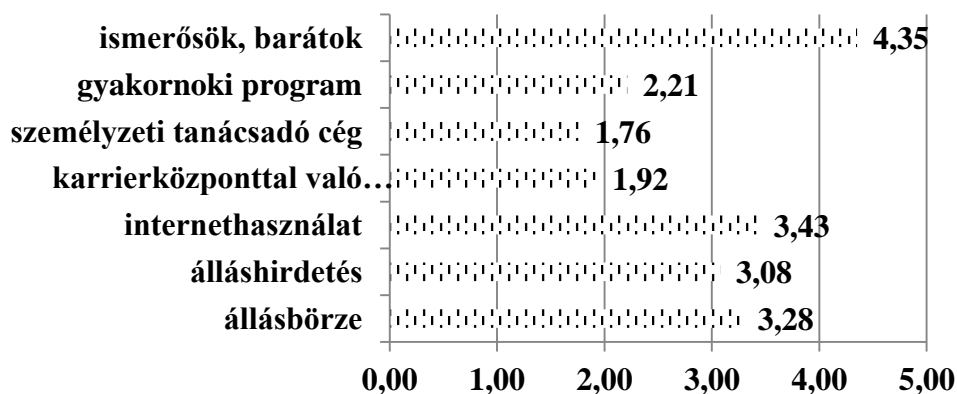
Egy, a kereskedelem-vendéglátásra szakosodott magániskola vezetője fontosnak tartotta kiemelni a gyakorlati képzésben is résztvevő és a pályakezdőket fogadó egyik potenciális munkahelyről a következőket: „A munkáltató a szakma teljes spektrumát a Szakmai és Vizsgakövetelmények (SZVK) szerint oktassa, és ne csak egy szűkebb szeletét a követelményeknek”. Ez jelzi azt is, hogy nem mindegyik, a szakmai oktatást felvállaló képzőhelyen van meg a feltétele a gyakorlati oktatás teljeskörűségének. Az eddigieket árnyalja egy az igazgatási területen dolgozó, foglalkoztatással foglalkozó szakember véleménye: „Mind három, a szakképzésben meghatározó tényező saját

aspektusából indul ki. A pályakezdő szeretné magát pozicionálni, szakmájában érvényesülni. Az iskola olyan szakmában szeretne képezni, amiben leginkább megvannak a személyi és tárgyi feltételek, amiben ő a legjobb. A munkáltató kész, új munkaerőt szeretne, a mostani igényeiből indul ki.” Ehhez a gondolathoz kapcsolódik egy mezőgazdasági iskola igazgatóhelyettesének véleménye: „Nincs érdemi, csupán formális kommunikáció az érintettek között sok esetben”. Az iménti megnyilatkozások rávilágítanak arra is, hogy a lényegi kérdések nem helyben, decentralíisan, hanem központilag dőlnek el, amire a térségi szereplőknek minimális a befolyása. Eredetileg is azt gondoltam, hogy a régiókban az iskolarendszerű szakképzés színvonala nem rosszabb, mint az ország más részein lévő szakképzés. Mégis meglepő volt számomra, hogy rendkívül meggyőző módon minősítették a különböző térségekkel összevetésben a három megyében folyó szakképzést a több évtizedes tapasztalattal rendelkező szakképzési szakértők. A huszonegy megkérdezett véleményformáló szakemberből tizenhatan (76,2%) mondták, hogy más régióhoz képest nem gyengébb a szakképzési rendszer iskolai és tanulói teljesítményátlagja Észak-Magyarország megyéiben. Öten (23,8%) úgy ítélték meg, hogy gyengébb az itt folyó képzés színvonala.

***A szakképzésbe történő jelentkezés, a pályaválasztási döntés nem egy tudatos választás eredménye, meghatározó a család, a barátok, az ismerősök véleménye.***

A szakképzés egészére kihat, hogy Észak-Magyarország három megyéjében a szakképzést nem egy tudatos életpálya-építés alapján választják a fiatalok. Ezért is csekély mértékű a pályakezdő fiatalok motivációja. A pályaválasztási döntéseknél meghatározó jelentőséggel bír a szülők, barátok, ismerősök véleménye. Ezt vallja a félig strukturált fókuszcsoporthoz tartozó interjúban részt vett huszonegy főből tizennyolc fő (85,7%), hárman (14,3%) azonban nem így látják. A kérdőíves vizsgálat során pedig – a pályaválasztási témakörnél – először azt vizsgáltam, hogy a pályakezdők álláskeresési szokásai hogyan alakultak. A pályakezdők a pályaválasztási döntésük meghozatalakor a legmagasabb arányban a családot, a barátokat és az ismerősöket jelölték meg, mint elsődleges forrást, míg a legkisebb arányban a személyzeti tanácsadókat választották. Azt vizsgálva, hogy mely módszerekkel keresnek a pályakezdő fiatalok munkát, azt tapasztaltam, hogy kiemelkedően magas volt az ismerősök, barátok segítségével talált munkalehetőség. A válaszok szórása 2 és 5 között volt, mindösszesen két ember adott erre 2-es értéket, vagyis ezt tartotta kevésbé jellemzőnek. Ahogyan az 1. ábrán is látható a legalacsonyabb értéket a személyzeti tanácsadó cégek kapták. És hasonlóan alacsony értékkel bír a karrierközponttal való konzultáció lehetősége.

**1. ábra: A pályakezdő fiatalok által hatékonynak tartott álláskeresési lehetőségek**



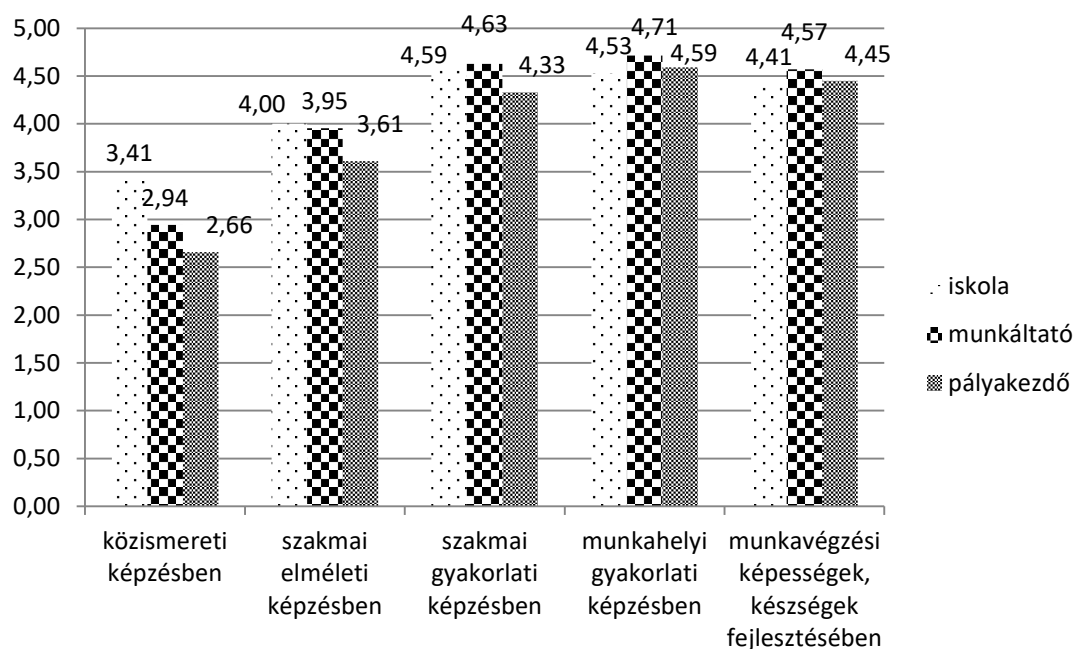
Forrás: Saját kutatás és szerkesztés, 2018

Összességében a tárgyalt megyékben a fiatal pályakezdők és a munkaadók jobban bíznak az ismerősök által adott ajánlásokban, mint a gyakornoki állásokban vagy a karrier-, esetleg a személyzeti tanácsadókkal történő kapcsolatfelvételen.

***A szakképzés során erősebb a szakmai elméleti oktatás, kevés a gyakorlati képzés időtartama, és ennek intenzitása sem elegendő.***

Egy gyakorisági keresztábra-elemzéssel a következő vizsgálatban azt néztem meg, hogy az elméletinek vagy gyakorlatinak tartott képzések közül mi az, amit fejleszteni kellene az interjúalanyok szerint. Az ötös skálán jelölt válaszok minél kisebb értéket kaptak, annál kevésbé tartották őket fejlesztendőnek. Az elemzéshez az átlagokat vettem egybe. Ahogyan az a 2. ábrán is látható, mind a három vizsgált csoport leginkább a közismereti képzéssel volt elégedett: azt mondják, hogy ezt kell a legkevésbé fejleszteni. Bár az átlagok aránya a megkérdezett csoportonként változott, mégis a sorrendiség mindenhol ugyanaz volt.

**2. ábra: A leginkább fejlesztendőnek ítélt területek**



Forrás: Saját kutatás és szerkesztés, 2018

A legmagasabb értéket a munkahelyi gyakorlati képzés jelentette, ami azért ütközik nehézségekbe, mert ehhez olyan partner gyakorlati képzőhelyek kellene, ahol a diákok munkahelyen, élesben gyakorolhatnak. A következő fejlesztendő terület a szakmai gyakorlati képzés, ami hasonló problémát jelent. Itt az iskolák magasabb értéket adtak, mint a munkahelyi képzésben. Ennek az oka az lehet, hogy az iskolák tisztában vannak a gyakorlati képzés mindennapi gondjaival, és nekik mégis keresni kell ilyen gyakorlati helyeket. Ettől egyszerűbbnek tűnik a szakmai gyakorlat helyi megszervezése, vagyis az iskolai tanműhelyi oktatás. Ám maguk az iskolák is elmondják, hogy mivel nincsen elegendő erőforrásuk, így nehézséget jelent sok esetben megfelelően felkészült gyakorlati oktatók bevonása a képzésbe. Az a feltételezés erre vonatkozóan, hogy a szakmai képzés túlságosan elméleti oldalról történik; ezt támasztotta alá az is, hogy a legkevésbé fejlesztendő területnek a szakmai elméleti képzést tartják.

### **A munkaadók közepes színvonalúnak tartják a szakképző iskolák tevékenységét.**

Az összehasonlíthatóság érdekében egy ötös skálán kértem a véleményeket, ahol a magasabb pontszám jobb eredményt jelentett. Az 1. táblázat mutatja, hogy a vizsgálat szerint az egyes megyékben mért középértékei között jelentős eltérések vannak. A munkaadók az elvárásaikhoz képest alacsonyabb színvonalúnak – közepesnek – tartják az iskolák teljesítményét. Míg B-A-Z megyében inkább elégedetlenek voltak a képző intézményekkel, addig mind Heves, mind Nógrádban ez valamivel pozitívabb, és a hevesiek legelégedettebbek az iskoláikkal. Az átlagos eloszlás magasabb ebben a két megyében, vagyis a válaszadók véleménye jobban eltér.

**1. táblázat: A munkaadók elégedettsége a szakképző iskolák teljesítményével**

Megye	Átlag	Elemzés	Szórás
Heves	3,44	62	0,969
Borsod-Abaúj-Zemplén	2,99	91	0,707
Nógrád	3,21	29	0,819
<b>Összesen</b>	<b>3,19</b>	<b>182</b>	<b>0,850</b>

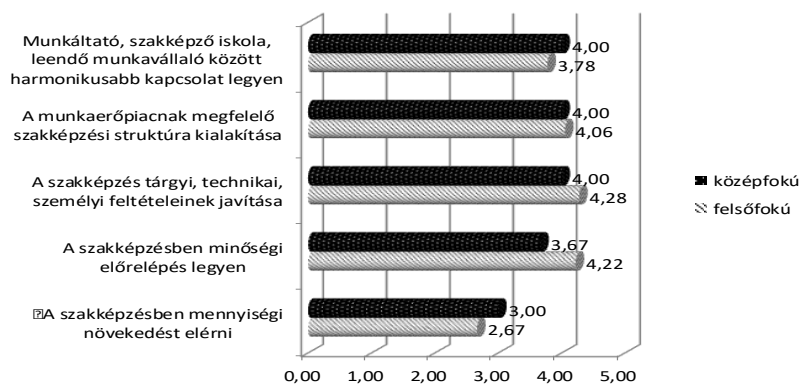
Forrás: Saját kutatás és szerkesztés, 2018

A korrelációt is vizsgáltam a megyék és az adott válaszok tükrében, de nem találtam közöttük kimutatható kapcsolatot. A Khi-négyzet próba mértéke 0,04 ( $p=0,01$ ), vagyis nincs közöttük összefüggés.

### **Igény van arra az iskolák, munkáltatók, pályakezdekők részéről, hogy a szakképzés dinamikusabb legyen, a munkaerőpiaci igényeknek megfelelően időről időre megújítsák.**

Arra kérdeztem rá, hogy mit gondolnak, a térségben milyen feladatok vannak a szakképzés és a munkaerőpiac kapcsolatrendszerének megújítását tekintve. Az ötös skálán jelölt értékek közül – ahogy a 3. ábrán is látható – a legkisebb eredményt a szakképzés mennyiségi növekedése jelenti. Míg a felsőfokú végzettségű szakképzésben dolgozó szakemberek – tanárok, szakoktatók, igazgatási szakdolgozók – inkább a minőségi előrelépést tartanák fontosnak, addig a középfokú végzettségűek – tanulókkal foglalkozó szakmunkások, szakoktatók – a leendő munkaadókkal kialakított harmonikus kapcsolatot, a munkaerőpiaci megfeleléshez alkalmazkodó képzést.

**3. ábra: Az interjú alanyainak válasza szerint a szakképzés megújításáról**



Forrás: Saját kutatás és szerkesztés, 2018

A munkaerőpiaci képzések területén van egy erős megújítási igény a szakképzés minden résztvevőjétől. A véleménykülönbség abban áll, hogy ez milyen mértékű legyen. A válaszadók a régióban lévő szakképzés minőségének fejlesztését a térség gazdaságfejlesztésével együtt látják megoldhatónak. A képzés személyi és tárgyi feltételeinek javítását, a gyakorlati képzés fejlesztését kiemelt feladatnak tartják, valamint a munkáltatók, szakképző iskolák képviselői és a leendő munkavállalók közötti érdemi együttműködés megteremtését.

***A munkaadók által elvárt kompetenciák a gyakorlatban eltérnek a szakképző iskolák és a pályakezdeők számára fontosnak tartott kompetenciáktól.***

Arra kerestem a választ, hogy milyen különbségek és azonosságok vannak az egyes vizsgált csoportok elvárásai között a készség tekintetében, azaz mennyire tartják fontosnak a pályakezdeő szakmunkások munkakörében az adott készségeket. Az látható a 2. táblázaton az egyes készségek sorrendjét vizsgálva, hogy mindhárom megkérdezett csoport a legalacsonyabb értékűnek az idegennyelv-ismeretet választotta. A legfontosabbnak pedig a munkafegyelmet.

**2. táblázat: A munkavégzés során fontosnak ítélt képességek sorrendje**

	<b>Iskolai</b>	<b>Pályakezdeő</b>	<b>Munkáltatói</b>
<b>1</b>	munkafegyelem	munkafegyelem	munkafegyelem
<b>2</b>	szakmai gyakorlati	szakmai gyakorlati	önálló munkavégzés
<b>3</b>	problémamegoldó készség	problémamegoldó készség	együttműködő képesség
<b>4</b>	együttműködő képesség	önálló munkavégzés	problémamegoldó készség
<b>5</b>	önálló munkavégzés	együttműködő képesség	szakmai gyakorlati
<b>6</b>	tanulási képesség	tanulási képesség	tanulási képesség
<b>7</b>	szakmai elméleti ismeretek	szakmai elméleti ismeretek	szakmai elméleti ismeretek
<b>8</b>	kommunikációs készségek	szervezési képesség	szervezési képesség
<b>9</b>	informatikai ismeret	döntéshozó képesség	kommunikációs készségek
<b>10</b>	döntéshozó képesség	kommunikációs készségek	döntéshozó képesség
<b>11</b>	szervezési képesség	informatikai ismeret	informatikai ismeret
<b>12</b>	idegennyelv-ismeret	idegennyelv-ismeret	idegennyelv-ismeret

Forrás: Saját kutatás és szerkesztés, 2018

Mind a három esetben első helyre került a munkafegyelem. A második helyen már eltérés volt tapasztalható, az iskolai és pályakezdeők esetében a szakmai gyakorlati ismeret a második legfontosabbnak tartott készség, addig ez a munkáltatóknál csak a problémamegoldó képességgel esik egybe a 4. helyen. A munkaadók fontosabbnak tartották az együttműködő készséget, a problémamegoldó készségnél is. A pályakezdeők esetében egyedül a szakmai gyakorlati felkészültségnél van nagyobb hasonlóság az iskolai sorrenddel, míg a többi esetben inkább a munkáltatói eredménnyel mutat nagyobb azonosságot a készségek és képességek sorrendje.



**Az alapkészségek fejlesztése – a szakképzés továbbfejlesztésénél – gazdasági szükségszerűség**

A szakirodalmi elemzések és a közvetlen kutatásaim alapján is megállapítottam, hogy – válaszul a munkaerőpiaci kihívásaira – szükséges, hogy rugalmasan változzon a szakképzés irányai és beiskolázási arányai, mert várhatóan a szakmai struktúrák változásai képzetesebb munkaerőt igényelnek az elkövetkezendőkben. Jellemzően a képzés hosszútávra történő alapozó jellegének a fejlesztését, az érettségire épülő szakképzés nagyobb térnyerését szorgalmazzák a megkérdezettek, ezzel összefüggésben a szakképzés személyi, tárgyi feltételeinek javítását, valamint a szakmunkáslét megbecsültségének a növelését tartják indokoltnak.

A „lifelong learning”, az egész életen át tartó tanulás paradigmaváltást indított el – az alapkészségek, a képességek, a kulcskompetenciák fejlesztésében – az oktatás, a szak- és felnőttképzés, a munkahelyi át- és továbbképzések egymásra épülő rendszerében. A változás új tanulási kultúrát, kompetenciaelven alapuló oktatásfejlesztést igényel. A pályakezdő szakmunkásoknál a közvetlen munkahelyi igényeknek történő megfelelésén túl fontos megtanulni a távlatos célokhoz történő alkalmazkodást, az önálló tanulás képességét. A szakképzés, a pályakezdők foglalkoztathatóságának megteremtése folyamatos megújulást indokol, együttműködési készséget feltételez az ismeretek elsajátíttatása, a humán erőforrás-fejlesztése a leendő munkavállalók, az iskola és a potenciális munkahelyek között.

A kutatás során a megkérdezettek megerősítették, hogy az alapkészségek fejlesztése – a szakképzés továbbfejlesztésénél – gazdasági szükségszerűség, ami magába foglalja az írás, olvasás, beszéd, a szövegértés, a számolás, valamint az információs kommunikációs technikákat (IKT) illetve az idegen nyelvek ismeretét. Ezzel összefüggésben a tankötelezettségi korhatár emelése, a közismereti órák számának Nyugat-Európai mintára történő emelésének kérdése, különös aktualitással vetődött fel a vizsgálat során. A leendő munkavállalók egy részét jellemző alapképesség hiányosságok – túlmutatnak a szakképzésen – ez várhatóan az életvezetésüket is hátrányosan érinti. Számukra maradnak a különböző iskolarendszereken kívüli – nem kellően hatékony – a felnőttképzéssel összekapcsolt felzárkóztatási formák.

A kutatásom igazolja, hogy alapvető ellentmondás van a szakképzésbe kerülők pályaválasztási gyakorlatában, nem valósul meg az az elv, hogy a tanulók a számukra legmegfelelőbb szakma tanulását választják. A szakképzésben tanulók életpályáját jelentősen meghatározó pályaválasztási döntések kevésbé egy tudatos folyamat eredményei, inkább meghatározó jelentőségű a család anyagi és szociális helyzete, a mobilitás hiánya; az alacsony általános iskolai tanulmányi eredménynek pedig az a következménye, hogy a szakképzés választása során a diákok részéről a „maradék elv” érvényesül.

Vizsgálataim rávilágítanak arra, hogy a szakmák oktatásában domináns az elméleti képzés, ennek az oktatási formának van meg leginkább a személyi, tárgyi feltétele. Elsősorban az iskolai szakmai gyakorlati és a munkahelyi gyakorlati oktatást szükséges fejleszteni, a közismereti és a szakmai elméleti képzésnek jobban kialakult a feltételrendszere és a gyakorlata. Ezen körülményt a duális képzés továbbfejlesztésénél feltétlenül célszerű figyelembe venni. A strukturált interjúban résztvevők közül egyetlen válaszadó sem értékelte jónak – alapvetően közepesnek tartják – az iskolai szakképzés színvonalát.

Az iskolai szakképzés helyzetét mutatja az is, hogy bár mind a három fél azonosan ítéli meg a legfontosabb munkafegyelmet és a legkevésbé fontosnak tartott idegennyelv-ismeret kulcskompetenciákat – a többi kompetencia fontossági sorrendje a három félnél jelentősen eltér. Ez azt eredményezi, hogy a munkafegyelmet – ami előfeltétele a képzésnek és a munkavégzésnek is – ma cél és nem evidencia, a megteremtése jelentős erőfeszítést igényel a szakképzésben dolgozók részéről.

Azt is kimutattam, hogy a munkaadók kompetenciaelvárásai jobban megegyeznek a pályakezdőkével, mint az iskolákéval.

Néhány gondolatot felvet az a tény is, hogy a fiatal szakmunkások számára fontosnak ítélt kompetenciák rangsorában csak leghátul találhatóak az idegen nyelvi, a kommunikációs és az informatikai készségek. Ez nem jó. Az idegennyelv-ismeret, illetve az informatika még nem mindenhol nyert teret, ezért több figyelmet érdemelne ez a két kompetencia. Lehet ez tünete, következménye a jelenlegi hazai munkaerőpiaci elvárásoknak, foglalkoztatási gyakorlatnak. Egyedül az iskoláknál érzékelhető pozitív elmozdulás a „digitális világ” fontosságának felismerésében. Ez riasztóan kevés! Az iskoláknak nemcsak a pillanatnyi elvárásoknak szükséges megfelelni, hanem hosszabb távra kell képezniük a tanulóikat, emiatt is nézik másképpen a fontosnak tartott képességeket és készségeket.

A következőkben a régió felzárkóztatásának gátja lehet, amennyiben a jövő fejlődését meghatározó kompetenciák fejlesztésének a kérdésében nem lesz gyökeres előrelépés. Fentiek miatt célszerűnek látszik visszatérően vizsgálni, hogy a digitalizációt ösztönző ágazati (esetleg szélesebb kitekintésben: kormányzati) intézkedések hatására hogyan lehet elérni kedvező átalakulást ezen a területen. A változások iránya és üteme megfelelően segíti-e a régiót a felzárkózásban, vagy inkább csak arra elegendő, hogy ne következzen be a térség drámai leszakadása, mert emiatt mai hátrányos helyzet beláthatatlan időre konzerválódik.

Későbbi kutatási célként határoztam meg a szakképzési kínálat és a munkaerőpiaci kereslet regionális kompetenciavizsgálatának kibővített folytatását, az iskolarendszerű szakképzésen túl a kompetenciavizsgálat felnőttképzésre történő kiterjesztését is. További kutatás tárgya lehet a szakmai képzettségen túl a szakmunkások foglalkoztathatóságát befolyásoló más fontos tényezők – az ösztönzés, bérezés, munkakörülmények, mobilitás, dinamizmus – vizsgálata.

### Felhasznált szakirodalom

- Benedek A. (2015): Az európai és hazai szakképzési rendszer fejlődésének tendenciái. Budapest: BME Tanárképző Központ, 126 p.
- Lükő I. (2015): A szakmai nevelés, szakmai szocializáció összefüggéseiről. *Opus et Educatio: Munka és nevelés* (2) pp 17-25.
- Molnár Gy. (2016): Pillanatképek az IKT szakképzésben alkalmazható megoldásairól – avagy kételyek és jó gyakorlatok az innovatív módszerek útján – visszatekintés az EDU elmúlt időszakára. *EDU* 6 (2) pp 7-18.
- Sós T. (2018): A kompetenciaigények vizsgálata a szakképzés és munkaerőpiac összefüggéseiben, az észak-magyarországi régióban. PhD értekezés, Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdálkodási és Szervezéstudományok Doktori Iskola, 187 p.
- Varga E.– Szira Z. – Bárdos I.K. – Hajós L. (2017): The most relevant labour market competencies for employers and their assesment by students. *Practice and theory in systems of Education* 11 (2) pp 95-104.

---

DELI Eszter – NÉMETH Gabriella

## Szillogisztikus struktúrák a vizuális retorikában Dilemma vagy enthüméma?

### Bevezetés

Jelen tanulmány szerzői kutatótársakként újra és újra szembetalálják magukat olyan helyzetekkel, amikor egy adott dolgot két eltérő tudományos szemszögből közelítenek meg. Jelen tanulmány célja nyilvános vitába bocsátkozni rendhagyó módon, egy tanulmány keretében. Nem célunk annak igazolása, hogy a klasszikus retorika verbális alakzatai érvényesek-e a vizuális artefaktumok esetében is, erre korábbi tanulmányainkban tettünk kísérletet (Németh [2011]; Németh [2015]; Deli-Németh [2017]; Deli-Németh [2018]).

Jelen tanulmányban komplex, összetett retorikát mutatunk be, amely az érvelélmélet három dimenzióját – az érvelés mint produktum, procedúra és processzus (3 P) – a képek esetében is érvényesnek tekinti. E triadikus megközelítés legszembetűnőbb kiválósága, hogy a 3 P együttes alkalmazása esetén nem pusztán a megjelenített dologról, hanem elkészültének eljárásáról, és alkalmazási módjairól is szól. Az érvelésnek három megközelítését adjuk így meg. Az érvelés mint egyfajta eredmény a vizuális artefaktumot produktumként kezeli és figyelmen kívül hagyja a kontextust, valamint a retorikai szituációt. Az érvelés mint processzus, a retorikai szituációt és a külső kontextuális elemeket szervesen az érvelés részének tekinti. Végül, az érvelés mint eljárás olyan szabályszerűségekre világít rá, amelyek mentén a diskurzus felépül. Ez a fajta megközelítés nem annyira a tartalomra, mint inkább a szabályok, szabályos minták dinamikájára épül.

Ezen három érvelélméletet használjuk majd fel saját érveink keretezéséhez, amikor Deli Eszter a hasonló tematikában gyűjtött WWF képeket vizuális enthümémaként azonosítja, Németh Gabriella ugyanazon képeket mint vizuális retorikai dilemmákat elemzi. Jelen tanulmány kizárólag a dilemma és enthüméma párhuzamba, illetve szembeállításával foglalkozik, direkt módon. Egyazon vizuális artefaktumot (Figure 1) megvizsgálva érvelünk elsőként a dilemma, másodikként amellet, hogy a kép enthümémaként értelmezendő a retorikai struktúrák szintjén.<sup>1</sup>

A tanulmány függelékében feltüntetett reklámképek mindegyike ugyanazon tematikára épül. A szándékolt üzenet az, hogy amennyiben rajtam áll a választás, és én teszem meg a következő lépést az amőba játékban, a környezetvédelmet válasszam. A nyilvánvaló szándékolt üzenet hatékonysága azonban meglehetősen vitatható, amennyiben részletes elemzésnek vetjük alá a képek vizuális retorikai struktúráját, érvelését vizsgálva. A megfelelő analízishez ezért a 3 P szempontrendszerét ajánljuk és a képeket dilemmaként, majd enthümémaként azonosítva megnézzük, hogy mennyire éri el a szándékolt hatást.

Szándékoltan nem merítjük ki az összes érvet és megközelítést, fókuszáltan szűkítjük le a vitát az enthüméma és a dilemma tárgyköreire, és fenntartjuk, hogy az általunk vizsgált képek mindegyike tovább vizsgálható, és a mi vitánk is tovább mélyíthető szemiotikai, kulturális, etikai, esztétikai, reprezentáció-

---

<sup>1</sup> Figure 2,3,4,5 az érvelés mint eljárás megerősítése céljából kerülnek felsorolásra, azonban – bár dilemma és enthüméma esetében is csak Figure 1 kerül kiemelésre, a megállapított struktúrák egyaránt érvényesek a többi képre is.

elméleti, kognitív-elméleti és képiműveltség-elméleti szempontokból is, továbbá vizsgálható a retorika elméleti-gyakorlati vetületei mentén akár alakzati, akár fogalmi aspektusok alapján.

### **A szillogizusból keletkező retorikai struktúrák: dilemma és enthüméma**

Mielőtt az érvelés e három fent felsorolt megközelítését felvezetnénk, amelyek segítségével végső soron alátámasztjuk majd az enthümémára és a dilemmára vonatkozó állításainkat, szükséges felvázolnunk az enthüméma és dilemma gyökereit. Mind az enthüméma, amelyet retorikai szillogizmusnak is szoktak nevezni, mind a dilemma olyan retorikai struktúrák, amelyek a szillogizmus szűkítése vagy bővítése által keletkeznek.

Az érvelés szempontjából A. Jászó két területet különböztet meg: logika, valamint retorika-dialektika. A retorikai és a dialektikai érvelés nemcsak a formális logika szabályaira építenek, hanem a valószínűségekre, ezért valószínűségi érvelésnek nevezik őket. A formális logika a szillogizmusra épül, amely a deduktív következtetés alakjának tekinthető és amelyet a formális logika egyetlen igaz és érvényes következtetésfajtaként aposztrofál. A dedukció mindig az általános érvényű igazságból vezet le azt, ami kérdéses, tehát az általános szabályból, törvényből következtet az egyes esetekre. A. Jászó Anna a dedukció fogalmát vizsgálja mind a logika, mind a retorika szemszögéből. A logika felől közelítve a dedukció eszközeként a szillogizmust tartja, amelynek három típusát különbözteti meg: kategorikus, feltételes és választó szillogizmus. A. Jászó kiemeli, hogy retorikai szemszögéből a kategorikus szillogizmus ismertetésének van értelme, mivel a szillogizmus a formális logika eszköze, azonban a retorikai érvelés nem formális, hanem valószínűségi érvelés, így a szillogizmust nem teljességében, hanem vagy leszűkítve, vagy kibővítve alkalmazza.

A kategorikus szillogizmus olyan szerkezet, mely három kategorikus kijelentésből: két premisszából és egy konklúzióból áll, azaz két előzményből és egy végkövetkeztetésből (Adamikné Jászó [2013] p. 149.).

A szillogizmus bizonyító ereje abban áll, hogy amit igaznak fogadunk el az egészre nézve, az igaz lesz az esetre is (a részre).<sup>2</sup> Amikor a szillogizmus hitelességéről, vagy az érvelés helyességéről beszélünk, ki kell emelnünk, hogy különbség van a szillogizmus igazsága és a szillogizmus érvényessége között. Az igazság a szillogizmus tartalmára vonatkozik, az érvényesség a szillogizmus formájára. A tartalom/igazság azt vizsgálja, hogy egy adott állítás igaz vagy hamis. Az érvényesség esetében azt vizsgáljuk, hogy a következtetések igazolhatók-e. Mindig vigyáznunk kell arra, amikor a konklúziót vizsgáljuk, hogy "a premissza igaz voltát v. az érvelés érvényes voltát vetjük el" (A. Jászó [2010] p. 232.).

A. Jászó Anna kifejti, hogy a mindennapi érvelés a formális logika kategorikus szillogizmusát nem alkalmazza, azonban a mindennapi érvelésben keletkeznek a szillogizmus szűkítésével vagy bővítésével retorikai érvelési módok. Ilyenek az enthüméma és az epikheiréma, a poliszillogizmus vagy a dilemma.

A szillogizmus rövidített formája az *enthüméma*, kibővített formája az *epikheiréma* és a *poliszillogizmus*, kettős alakja a *dilemma* (Adamikné Jászó [2013] p. 153.).

<sup>2</sup> A. Jászó példájával illusztrálva: Minden ember halandó. (nagyobb premissza-főtétel) / Szókratész ember. (kisebb premissza – altétel) / Szókratész halandó. (konklúzió – zárótétel). A kategorikus szillogizmus három terminussal rendelkezik: nagyobb terminus a konklúzió állítmány (halandó), kisebb terminus a konklúzió alanya (Szókratész) és a középső terminus az, amely mindkét premisszában, a főtételben és az altételben is előfordul, de ami a konklúzióból hiányzik (ember). A dedukció útján nyert részleges igazság csak akkor helytálló, ha 1. a főtétel kétségtelenül általános igazságot mond ki; minden egyes esetre érvényesnek kell lennie; 2. a főtétel alanya magában foglalja az altétel alanyát; 3. helyesen vonjuk le a következtetést. (A. Jászó [2013] p. 151.)

### **Dilemma**

A dilemma (gör. 'kettős állítás') általános meghatározásában magában foglal minden érvelési technikát, amely elfogadhatatlan választást kínál az ellenfél számára (Lanham [1991] pp. 54-55.). Pl. *Nem fogok neked fizetésemelést adni, mert vagy lustává és kevésbé hatékonyá tesz téged, vagy fukarrá és kevésbé elégedetté.* Az alkalmazott erre adott válasza: *Nem, ez engem még energikusabbá tesz, mert kevésbé leszek elégedetlen.*<sup>3</sup>

Logikai meghatározásában a dilemma egy szillogizusból származó retorikai szerkezet, amelyben a fő premissza összetett feltételes állítás, a kis premissza választó állítás. Riedl meghatározásában<sup>4</sup> A. Jászó Annát követve mi a dilemma következő meghatározását vesszük alapul: „a dilemma szillogizusból származó szerkezet, tkp. kettős szillogizmus, amelyben két egymással ellentétes premisszából kiindulva, ugyanazon eredményre jutunk.” (A. Jászó [2010] p. 259). *1. Te vagy őrt álltál, vagy nem álltál őrt. / 2. Ha ott voltál, áruló vagy. / 3. Ha nem voltál helyeden, megszegted parancsomat. // 4. Tehát halált érdemelsz.*<sup>5</sup>

A dilemmák esetében tehát a főtételek kettős vagy vagylagos, és mindkét tagjához más altétel társul, azonban a konklúzió mindkettő esetében ugyanaz lesz.

### **Az enthüméma**

Arisztotelész retorikai elemzésének fókuszában az enthüméma áll. A görög tudós *Rétorika* című munkájának egy ismert szakaszában az enthümémát a retorikai meggyőzés esszenciájának nevezi (Arisztotelész [1354a15]).

Conley nyomán Jasinski az enthüméma domináns megközelítését javasolja, amely szemlélet különösen a retorikakutatók körében terjedt el, és amely más fénybe helyezi az enthüméma fogalmát a korábbi meghatározásokkal szemben. Eddig ugyan nem alakult ki teljes konszenzus a domináns perspektívát illetően, hat pontban mégis megegyezésre jutottak e terület tudósai:

1. Az enthüméma egy deduktív típusú érvelés, egy retorikai szillogizmus, amely az általánostól halad a konkrét felé, szemben a retorikai példával, amely egy induktív mozgást testesít meg a specifikustól az általánosig. Egy enthümematikus érv, csakúgy, mint logikai unokatestvére, a szillogizmus, három részből áll: kettő premissza és egy konklúzió.
2. Az enthüméma csonkított szerkezet, egy hiányos vagy csonka szillogizmus. E megközelítés gyakran ellenvéleményekbe ütközik, amely elvezet bennünket a konszenzus harmadik pontjához.
3. Számos kutató szerint mégsem érdemes csonka szillogizmusnak tekinteni az enthümémát, ha mégis megtörténik, annak pusztán gyakorlati okai vannak, nem formai. A korai vélekedés szerint egy jó rétornak ugyanis mindig ki kéne hagynia a közönség számára nyilvánvaló premisszát, nehogy megsértse hallgatósága intellektusát. Amikor egy premissza kimarad, a közönség feladata azt behelyettesíteni.
4. A harmadik ponthoz szorosan kapcsolódó negyedik azt mondja ki, hogy az enthümematikus érvelés kooperatív kölcsönhatás függvénye a beszélő és közönsége között.
5. Az enthüméma premisszái pusztán lehetséges állításokat takarnak, nem bizonyosakat.
6. A megelőző állításhoz csatlakozva az utolsó pont azt mondja ki, hogy egy enthüméma premisszái nem pusztán valószínű tényeket, hanem értékeket, attitűdöket is kifejeznek.

<sup>3</sup> A példa forrása: A. Jászó [2010] p. 259.

<sup>4</sup> Riedl Frigyes [1905] *Rhetorika és retorikai olvasókönyv*. Hatodik, az új tanterv szerinti javított kiadás. Budapest: Lampel.

<sup>5</sup> A példa forrása: A. Jászó [2010] p. 259.

Ezáltal, retorikai kontextusukban nem csak logoszként funkcionálnak, hanem az éthoszt és pathoszt is segítségül hívják működésükkor (Jasinski [2001] pp. 206-207.).

1. táblázat 1<sup>6</sup>

<b>Szillogizmus</b>	<i>Mindazt, ami igazságtalan, el kell törölni.</i>
	<i>A rabszolgaság igazságtalan.</i>
	<i>Tehát a rabszolgaságot el kell törölni.</i>
<b>Enthüméma</b>	<i>Mindaz, ami igazságtalan, el kell törölni.</i>
	<i>A rabszolgaság igazságtalan.</i>
<b>Dilemma</b>	<i>Vagy ellenség az illető, vagy honfitárs.</i>
	<i>Ha ellenség, kötelességem elfogni.</i>
	<i>Ha honfitárs, csak áruló lehet.</i>
	<i>Tehát mindenképpen el kell fognom.</i>

Jelen tanulmányban tehát két szillogizmusból eredeztethető retorikai struktúrát, az enthümémát és a dilemmát vetjük össze oly' módon, hogy ugyanazon képeket vizsgálva egyikünk amellet érvel, hogy vizuális enthümémát látunk, másikunk ugyanazt a képet vizuális dilemmaként azonosítja. Értekezésünk következő részeként bemutatjuk az érvelési stílusokat (3 P). Ezen érvelési módokra épül majd gyakorlati érvelésünk az enthüméma és a dilemma mellett az adott képek vetületében. Az érvelési módok bemutatását követően a képek elemzését végezzük el.

### **Az argumentáció mint eredmény (produktum)**

Az érvelés produktum típusú megközelítése az érvelést eredményként, termékként vagy artefaktumként kezeli, vizsgálata során pedig elsősorban a formális logika elveit veszi alapul. Segítségével a bizonyítás érvényességét és helyességét, helytállóságát, vagy ezek ellenkezőjét állapíthatjuk meg, így az ilyesfajta vizsgálat a bizonyítás formájának értékelésében, az érvformák felismerésében és logikájuk formai tisztaságának detektálásában valósul meg (Aczél [2005] p. 326.).

A bizonyítás elemi szervező elve, s egyszersmind alkotóeleme a szillogizmus, azaz propozicionális (igazságértékkel rendelkező) állítások sorozata, elhatárolható premisszákkal, amelyek maguk után vonják a konklúziót. Amennyiben az érvelés formája nem helyes és a konklúzió nem nyer bizonyítást, maga a szillogizmus is érvénytelennek tekinthető. E szemlélet szerint az érvényesség tehát pusztán a formákra vonatkozik és független az érv tartalmától (al-Musawi [2006] p. 43.).

Az érvelés produktumorientált megközelítése tehát nem a retorikai, hanem a formális logikai megközelítést érvényesíti, amely – feltételezésünk szerint – mindenképpen fogalmi alapot ad a vizualitásnak is, amelynek középpontjában egy kontextualitástól független termék, műalkotás, vagy

<sup>6</sup> A példák forrása: A. Jászó Anna [2013] pp. 153-154.

tárgy, tehát egy artefaktum áll, pl.: festmények, hirdetések, műalkotások vagy épületek stb. E szemlélet előnye és egyben hátránya, hogy nem foglalkozik azzal, hogy az érvelést ki hozza létre, kinek és milyen célból, születése gyakorlatilag egy kontextuális elemeitől megfosztott szempont. A produktumorientált tehát olyan struktúráközpontú nézet, amely eltekint azoktól, vagy nem elsősorban foglalkozik a közlésfolyamat egyéb szempontjaival (Deli [2018] p. 24.).

### **Strukturális eljárások a retorikában**

A klasszikus retorika az alakzatok máig vitatott definíciókhoz abból indult ki, hogy alakzati formák a felszínen akkor jönnek létre, ha szabályt/normát sértünk. (Németh [2018] pp. 41; 64; 66) Amikor ilyen jellegű normasértésre vezetjük vissza az alakzatok kategóriáit, a klasszikus retorika négy eljárást/műveletet ismer: hozzátoldás, elvétel, helyettesítés felcserélés. Quintilianus nyomán Adamik Tamás összefoglalásában „az első három változtatási eljárás az egészen kívül fekvő tartománnyal való érintkezés nyomán következik be” (Adamik [2010] pp. 839-840.). Az adjekció felvesz egy külső elemet, a detrakció elhagy valamit, míg a kicserélés behelyettesít egy külső elemmel egy másikat. A negyedik eljárás, a transmutatio az adott egészen belül lebonyolítja az eljárást. Bár sokszor vitatott kérdés, hogy a négy változtatási kategória csak szó-, vagy gondolatalakzatokat is létrehozhat-e (lásd még Németh [2018] p. 62.), jelen tanulmány szempontjából ez a kérdés mellőzhető. Az ok, amiért a strukturális változtatási kategóriákat mégsem mellőzhetjük az enthüméma és a dilemma vizsgálatánál, az érvelés produktumként való azonosításakor nyer jelentős szerepet.

A vizuális artefaktumok produktumként való vizsgálata független a kontextuális tényezőktől. Azt, hogy a vizsgált vizuális artefaktum enthüméma vagy dilemma, az határozza meg, hogy az adott premisszák retorikai szempontból érvényesnek tekinthetők-e vagy sem. A vizuális artefaktum produktumként való azonosítása nem teszi lehetővé, hogy igazolást a premisszák érvényességére külső elemből, a kontextusból, vagy a retorikai szituációból nyerjünk.

### **Az argumentáció mint folyamat (processzus)**

Az argumentáció mint folyamat szemléletének fókuszában a mindennapi kommunikációs helyzetekben létrejövő ellentétek, konfliktusok és azok megoldása, illetve az argumentáció mint ellentétek és ellentmondások leszűkítésének, kiterjedésének vagy megszüntetésének folyamata áll (Deli [2018] p. 27.). Ebben az értelemben az argumentáció az interakció egy típusaként értelmezhető. Az argumentatív folyamat típusú megközelítés az argumentáció helyességét funkcionális fogalomnak, ezáltal a meggyőzést szándéknak, hatásnak tekinti, a retorika elveit alapul véve. Az argumentáció e pragmatikus, hatás és szándékalapú felfogása szintén érvényesnek tekinthető a vizualitás esetében is, elsődleges célja pedig bizonyos toposzok megjelenítése. A toposz fogalma olyan helyre vagy forrásra utal, ahonnan érveinket meríthetjük, ezért gyakran „közös helynek” vagy „érvelési közhelynek” is nevezik, retorikai terminusként azonban nem a közfelfogás szerinti bölcsességeket, vagy az irodalmi művek közismert képeit, hanem érvforrásokat értünk alatta (Lanham [1991] p. 169.). A képek, létrehozóik akaratát evokatív, sűrített módon képesek közvetíteni, bizonyos toposzokat, érveket láttatva és elhítelve, valamint bevonva és interakcióra bírva ezzel a közönséget (Aczél [2012] p. 102.).

### **Kontextus**

Az érvek kontextusát tekintve Tindale négy kategóriát különít el: a lokalitás, a háttér, az érvelő és a kifejezés összefüggéseit.

1. A lokalitás: fogalma arra az időre és térre utal, amelyben az érv elhelyezkedik. A téma függvényében tekinthetjük e tényezőket periferikusnak, de játszhatnak centrális szerepet is az érvel értékelésében. Az, hogy az emberek hol és milyen korban élnek meghatározza gondolkodásukat, és ezáltal érvelésük természetét. Éppen ezért kihívást jelenthet, hogy – az esetleges helyi vagy időbeli különbségek ellenére – a rétor szemszögéből lássuk a problémát. Még tovább növelheti az érvekkel kapcsolatos félreértéseket, ha interkulturális érvelésről beszélünk, amely szintén elvárásokat támaszt értelmezési készségeinkkel szemben, amely során ugyan közös időn és világon osztozunk, gyakran még sincs egyetértés abban, hogy hogyan tesszük mindezt.
2. A háttér: Az előző megfontoláshoz kapcsolódva a következő kontextus a háttér, amelyet számos kutató magával a kontextussal tesz egyenértékűvé. Háttér alatt olyan eseményeket értünk, amelyek meghatározzák a szóban forgó érvelés értelmezését, pl.: az esemény, amelyen a diskurzus megvalósul, az érvelő és közönsége között megfogalmazott előzetes érvek a témában, aktuális társadalmi/politikai kérdések, amelyek hatással lehetnek az évrre, a felsorakoztatott érvekkel kapcsolatos ironia, vagy az érvek hatására létrejövő következmények az érvelőre és közönségére.
3. Az érvelő: Az érvelés nélkülözhetetlen komponense annak forrása: a jelentés intelligens kezdeményezője. Míg a lokalitás és háttér a forráshoz járul hozzá, az érvelő annak fő alkotóeleme. Az érvelő lehet egyetlen individuum, de lehet csoport is, mint a reklámok, érdekképviselési nyilatkozatok, politikai beszédek vagy – akár csak jelen dolgozat esetében – civil szervezetek reklámkampányainak forrása esetében.
4. A kifejezés: Az érvek felépítése, azonosítása, rekonstruálása és értelmezése szempontjából elengedhetetlenül fontos azok kifejezésének vizsgálata: az érvek kiejtése és kifejező módjuk erőssége, hogy mit mondanak, és mit nem mondanak ki (ld. Enthüméma), az érvelő modorosságá és a médium, amin keresztül az érvelés megvalósul (Tindale [1999] pp. 7580.).

Tátrai Szilárd felfogásában egy diskurzus résztvevői nem belépnek egy már eleve létező kontextusba, hanem maguk konstruálják azt, ezáltal a kontextus nem eleve adott realitás, hanem olyan dinamikus viszonyrendszer, amely a kommunikáció résztvevőit és az ő ismereteiket foglalja magába (Tátrai [2004] p. 479). A megnyilatkozás értelmezésekor azon tudásainkat mozgósítjuk, amelyhez a hasonló megnyilatkozások értelmezésével jutottunk, amelyet Tátrai az analógiás értelmezés alapelvének nevez. Meghatározása szerint tehát a kontextus a megnyilatkozás kommunikációs környezetére vonatkozó tudás, illetve annak alkalmazása, amely felfogás alapján háromféle kontextusról beszélhetünk:

1. Szituációs kontextus, avagy beszédhelyzet: amelynek fókuszában egyfelől személyközi, másfelől tér- és időbeli viszonyok állnak (ki, kinek, mikor és hol nyilatkozik meg);
2. A cselekvés kontextusa: amely a megnyilatkozó szándékára vonatkozik (vagyis arra, hogy milyen cselekvést kíván a megnyilatkozással végrehajtani);
3. Tematikus kontextus: azokra a háttérismeretekre koncentrál, amelyek szükségesek annak a megértéséhez, hogy a megnyilatkozás miről szól, mire vonatkozik (Tátrai [2004] pp. 479-481.).



A processzuális megközelítés és az enthüméma fogalmának kapcsán felmerülő kontextus mellett a retorikai szituáció kifejtése is szükségszerű. Retorikai szituáció alatt általában személyek, események, viszonyok és dolgok természetes kontextusát tekintjük, illetve azt a szükségletet, amely határozottan megnyilatkozásra szólít fel. Ez az igényelt megnyilatkozás része a szituációnak, sőt, nélkülözhetetlen a szituációs tevékenység létrejöttéhez, és a szituációban való részvétele által nyeri el jelentését és retorikai jellegét (Adamik [2010] p. 1031.). Bitzer felfogásában a retorikai szituáció „személyek, események, tárgyak és viszonyok együttese, amelyben egy tényleges vagy lehetséges szükséglet merül fel, s ezt a szükségletet akkor lehet részben vagy egészben kielégíteni, ha a szöveg, beszéd, amely a szituációban létrejön, az emberi döntést és tevékenységet úgy tudja korlátozni és kényszeríteni, hogy az a szükséglet lényegi módosításához vezessen” (Bitzer [1968] p. 6.). Ez alapján a retorikai szituáció a következő állításokkal írható le:

1. A retorikai beszéd egy bizonyos szituációra adott válaszként jön létre.
2. A beszéd a szituáció által nyeri retorikai jellegét: mint válasz egy kérdésre, vagy mint megoldás egy problémára.
3. A retorikai szituáció a retorikai beszéd szükségszerű feltételeként létezik.
4. Ahogyan sok kérdés és probléma megválaszolatlan marad, úgy a retorikai szituációk egy része is anélkül keletkezik és múlik el, hogy megnyilatkozásra készletne.
5. Egy szituáció akkor tekinthető retorikusnak, ha beszédre invitál, amely képes részt venni a szituációban, megváltoztatva annak jellegét.
6. A beszéd akkor tekinthető retorikusnak, ha illő válaszként funkcionál arra a szituációra, amelyben létre jön.
7. A szituáció oly módon kontrollálja a retorikai választ, ahogyan a kérdés kontrollálja a választ.

Ezt követően Bitzer a retorikai szituáció három alkotóelemét mutatja be, amely a beszéd vagy vizuális tartalom elkészítése előtt valósul meg:

1. Szükséglet (exigence): a szükséglet valamilyen tökéletlenség, amely azonnali megoldást igényel. A retorikai szituáció szervező elve és egyben az egyén igénye, hogy valamilyen problémát a beszéd – vagy jelen tanulmány esetében a kép – segítségével oldjon meg. A szükséglet retorikai, ha képes megváltozni, ehhez a változáshoz pedig reaktív tevékenység szükséges. A szükségletnek vannak tényszerű, valóságos és érdek-függő összetevői.
2. Hallgatóság (audience): a hallgatóság szerves része a retorikai szituációnak, hiszen a retorikai megnyilatkozás oly módon idézi elő a változást, hogy befolyásolja olyan személyek döntését, akik befolyásolhatók a beszéddel vagy képpel, képesek döntést hozni az ügyben, vagy közvetíteni az üzenetet a döntéshozóknak.
3. Kényszerek (constraint): minden retorikai helyzet tartalmaz bizonyos korlátokat, amelyek eseményekből, személyekből, tárgyakkól és olyan viszonyokból állnak, amelyek részei a szituációnak, mivel hatalmukban áll döntést vagy cselekvést kikényszeríteni a szükséglet pozitív megváltoztatása érdekében. A kényszer általános forrásai közé a hiedelmek, az attitűdök, a dokumentumok, a tények, a hagyományok, a képek, az érdekek, a motívumok és egyéb hasonló jelenségek tartoznak. Amikor a szónok belép egy retorikai szituációba, megnyilatkozása során nem csak felhasználja a helyzet által adott korlátokat, hanem maga is további fontos korlátokat ad hozzá a szituációhoz (a jellemét, a logikáját, a stílusát). (Bitzer [1968] pp. 6-8.).

A függelékben bemutatott WWF képeket az érvelés produktumként való értelmezésekor dilemmának tekintem. A produktum a formális logika elveit követi, ily módon lehetőség nyílik az érvmódozók felismerésére, a logika formai tisztaságának megállapítására. Mint azt feljebb kifejtettük, a dilemma esetében kettős szillogizmusról van szó, a főtételek vagylagos vagy kettős, és mindkettőhöz más-más al-tétel társul, azonban a konklúzió közös. A strukturális változtatási kategóriák tekintetében az adott dilemma egyszerű hozzátoldás segítségével épül fel. Mivel a hiányt – az enthümémával szemben – nem kell kitöltenem ahhoz, hogy a retorikai szerkezet érvényes legyen, nem igényli a kontextuális külső elemek bevonását az értelmezésbe. Belülről, produktumként elemezhető.

A képek produktumként, artefaktumként való értelmezése esetén kizárólag az amőba játékokra fókuszálunk. Nem vesszük figyelembe sem a közlésfolyamat egyéb tényezőit, vagyis, hogy az üzenetet ki, kinek és milyen szándékkal hozta létre, sem a kontextust. Felmerülhet a kérdés, hogy amennyiben az adott kép a produktum, úgy kép alatt csak az amőba játékot vagy a verbális szöveget és a WWF logót egyaránt beszámítjuk-e. Bármely verziót vesszük is figyelembe, a végeredmény mindkét esetben egy-egy retorikai dilemma. Ennek részletes kifejtésére a továbbiakban kerül sor.

A képek elemzésekor a premisszák egymás mellé sorakoztatásából indulunk ki. Amikor egy hiányt látunk a vizuális artefaktumban, amelynek jelentését a nézőnek kell kikövetkeztetnie, a retorikakutató elsőként valóban az enthümémára gondol, mint ahogyan kutatótársam is, aki a vizsgált képeket vizuális enthümémáknak tartja. Azonban az érvelés produktum alapú megközelítése kizárja a WWF képek enthümémaként való azonosítását. Ennek oka, hogy kép produktumként való felfogása nem tekinti értelmezési tárgyának a WWF értékrendjét és a sugallt választást (krokodil élete vagy a táskák). Ezzel szemben azt fejezi ki: Most te jössz a játékban. Azt, hogy a játékban én következem, tudhatom egyrészt a verbális kíséző szövegből (It's your turn), vagy a kísézőszöveg nélkül abból a tényből, hogy a néző én vagyok, és fel kell oldanom a képben a hiányt, mentálisan ki kell töltenem a vizuális űrt. Nézőként arra jövök rá, hogy akár a krokodilt, akár a táskát rakom az üres mezőbe, a konklúzió közös lesz: nyerek.

Ha figyelembe vesszük az amőba játék mellett a WWF logót és a mellette szereplő feliratot (It's your turn), a premisszák a következőképpen alakulnak: 1. ÉN JÖVÖK ÉS VÁLASZTANOM KELL A KROKODIL ÉS A TÁSKA KÖZÖTT. / 2. HA A KROKODILT TESZEM, NYEREM. / 3. HA A TÁSKÁT VÁLASZTOM, NYEREM. / 4. MINDEGY, MIT VÁLASZTOK. Egy másik értelmezés, amely már figyelembe veszi azt is, hogy az amőbajátékot szükségszerűen ketten játsszák: 1. ÉN JÖVÖK ÉS VÁLASZTANOM KELL A KROKODIL ÉS A TÁSKA KÖZÖTT. / 2. HA A KROKODILT TESZEM, NYEREM. / 3. HA A TÁSKÁT VÁLASZTOM, NYEREM. / 4. A WWF VESZÍT.

Az érvek logikai formájának érvényessége nem függ az értékítéletektől, nem függ a retorikai szituációtól, kizárólag a formákra vonatkozik. A táskák választása a krokodillal szemben nem hordoz negatív konnotációt, mert pusztán strukturális jelentősége van a képben. E felfogás szerint annak sincs különösebb jelentősége, hogy ki lép a játékban. Amennyiben a WWF logót és a verbális szöveget nem veszem figyelembe a kép produktumként való elemzésekor, a fenti premisszákhoz képest az egyetlen különbség az, hogy nem feltétlenül tudjuk, ki következik a játékban. Azonban a kép retorikai dilemmaként való azonosítására ez nincs hatással. Adott tehát egy főtételek ebben a kettős szillogizmusban: 1. EBBEN A JÁTÉKBAN VALAKI MOST LÉP. Adott két vagylagos al-tétel 2. AKI LÉP, TEHETI A KROKODILT. / 3. AKI LÉP, TEHETI A TÁSKÁT. És van egy közös konklúzió: 3. A JÁTÉK VÉGET ÉR. Vagy: 1. EBBEN A JÁTÉKBAN VALAKI MOST LÉP. / 2. HA A KROKODILT TESZI, A JÁTÉK VÉGET ÉR. / 3. HA A TÁSKÁT TESZI, A JÁTÉK VÉGET ÉR. / 4. AZ, AKI MOST TESZ, NYER/ AZ, AKI MOST NEM TESZ, VESZÍT.

Mivel a produktum felfogású érvelés nem foglalkozik az olyan kíséző, szituatív elemekkel, mint a WWF értékrendje, az állatkínzás, gyilkosság vagy személyes érzelmek, a WWF szándékolt üzenete, miszerint

válaszd a krokodilt, nem jön át, hiszen a dilemma sajátossága, hogy a vagylagos alpremisszák bármelyike esetén a konklúzió ugyanaz. Ily módon a WWF reklám az érvelés produktumként való felfogása esetén megbukott.

***Kritika – Problémák a produktum-orientált megközelítés dilemmaként történő képtelmezésével – Deli Eszter***

A WWF (World Wildlife Fund) nemzetközi civilszervezet 2009-es kampányának posztersorozatában bemutatott képek értelmezését a produktum-orientált szemléletmód nem elégíti ki. Az érvelés produktum típusú, szillogizmuson alapuló megközelítése az érvelés atipikus módját írja le, amely csak egy zárt rendszerben képzelhető el és a puszta formára koncentrálnak, figyelmen kívül hagyva az emberi tapasztalatokat, a kontextuális és jelentésbeli különbségeket és a nyelvi konvenciókat is (al-Musawi [2006] p. 43.). A szillogizmus központi szerepét megkérdőjelező retorikusok úgy vélik, az érvelőnek nem az az elsődleges szándéka, hogy megismételje a már ismert tudásokat, hanem, hogy elfogadtassa közönségével álláspontját (al-Musawi [2006] p. 43.). Ahogyan arra korábban utaltunk, a képek sűrített módon közvetítik létrehozóik szándékát, amelynek segítségével interakcióra bírhatják közönségüket (Aczél [2012] p. 102.). Gondoljunk a hírek vagy jelen esetben a reklámok képeire, amelyek elsősorban nem információt, hanem eseményeket, értékeket közvetítenek, az átélés és véleményformálás lehetőségét biztosítva ezzel. A médiában megjelenő toposzokat tekintve egy kép hatására vélhetem egy ábrázolt személyről, hogy áldozat és azt is, hogy gazember, mindez pedig az érvelés szemiotikájának köszönhető. Ugyanezt teszik a WWF amőba kampányának képei is, amelyeknek egy lehetséges értelmezés (a processzuális értelmezés) szerint elsődleges célja valamely toposzok szemléltetése.

**1. Az enthüméma: A WWF képei mint vizuális retorikai enthümémák – Deli Eszter**

Jelen tanulmány szerint az enthüematikus gondolkodás része az érvelés processzus-orientált, retorikai perspektívájú megközelítésének, hiszen szándék, hatás és együttműködés alapú mivolta, valamint a logosz, éthosz és pathosz koncepciójához való kötődése mind retorikai kötődését erősíti. A dolgozatunk középpontjában álló képek enthümémaként való megközelítésekor azonban elengedhetetlenül fontos a kontextus, valamint a retorikai szituáció fogalmainak tisztázása, amelynek a fentiekben eleget tettünk.

Kutatótársammal ellentétben a függelékben található kampányfotókat az érvelés processzusként való értelmezésekor enthümémának tekintem. A processzus a retorika elveit követi, amely a fent részletezett elméletek alapján hatás és szándék alapú felfogást kínál, és bizonyos toposzokat jelenít meg. Az érvelés retorikai vagy processzus alapú modelljében a közönség nem játszik passzív szerepet, elsősorban a megragadásra, megfontolásra és az értékelésre törekszik. Ezzel egy időben azonban a közönség meg is győz, méghozzá saját magát, az enthüméma sajátosságainak köszönhetően, amely határozottan véleményformálásra, megnyilatkozásra sarkall: az érvelés legitimitásáról, igazságáról a hallgatóság sokkal inkább győzi meg önmagát, mint amennyire a rétor teszi ezt beszédével, vagy a kép készítője imágójával.

Mint azt feljebb részletezzük, az enthüméma deduktív típusú érvelésnek tekinthető, azaz olyan retorikai szillogizmus, amely az általánostól halad a konkrét felé, ezáltal az okokra következtet az okozatokból, nem pedig okozatokra az okokból. Gyakran csonka szerkezetként vagy csonka szillogizmusként is említik, hiszen létrejött a beszélő és közönsége kooperatív kölcsönhatásainak függvénye. A csonka jelző egy burkolt, kimondatlan (implicit) előfeltevésre (premisszára) utal, ahol az előfeltevést vagy azért nem fogalmazzák bele az érvrendszerbe, mert azt eleve ismert tényként kezelik, vagy azért nem jelenítik meg, hogy ezáltal a közönség bevonódását szorgalmazzák, az implicit utalás

explicitté tételén keresztül. A csonka szillogizmusban felmerülő hiányt – a dilemmával szemben – mindenképpen ki kell töltenünk ahhoz, hogy a retorikai szerkezet érvényes legyen, ezáltal az enthümatikus érvelés nem csak igényli, hanem meg is követeli a kontextuális külső elemek bevonását az értelmezésbe. Ezáltal kívülről, processzusként, egyfajta interakcióként elemezhető.

Így a WWF képek processzuális megközelítésekor nem kizárólag az amőba játékra fókuszálunk, hanem a kép retorikai kontextusára és a retorikai szituációra, amelyben létrejön. A kontextust a fentiek értelmében olyan dinamikus viszonyrendszernek tekintem, amely tartalmazza a kommunikáció résztvevőit, illetve ezen résztvevők ismereteit, ezáltal nem eleve adott realitásról, hanem egy adott szituáció kapcsán megvalósuló összefüggésről beszélünk. A szituáció, amelyben a WWF képeket vizsgálom mindenképpen retorikusnak tekinthető, hiszen – az enthüéma szerkezeti felépítésének köszönhetően – bevonódásra, véleményalkotásra, cselekvésre invitál, megváltoztatva ezzel a szituáció eredeti jellegét.

Az érvelés processzus alapú megközelítése kizárja a WWF képek dilemmaként való azonosítását, amelynek oka, hogy kép processzusként való felfogása mindenképpen értelmezési tárgyának tekinti a WWF értékrendjét és a sugallt választást (krokodil élete vagy a táska), nagyban alapozva a retorikai kontextusra és szituációra, amelyben a kép megjelenik, illetve a beszélő és közönség közötti interakcióra. A jelen képek enthüemaként való azonosítása – a poszteren megjelenő verbális elemek (It's your turn) figyelembevételével – a dilemmához hasonlóan szintén azt fejezi ki: Most én jövök a játékban, ezt pedig tudhatom egyrészt a verbális kíséző szövegből, vagy abból a tényből, hogy a néző én vagyok, és ezáltal nekem kell feloldanom a képen megjelenő vizuális hiányt. Eddig nem különbözik értelmezésem kutatótársamétól. Németh Gabriella dilemma-megközelítése azonban a következőkben azt az értelmezést kínálja, hogy akár a krokodilt, akár a táskát rakom az üres mezőbe, a konklúzió közös lesz, a néző nyer, amely konklúzió nem tekinthető érvényesnek az enthümatikus szemlélet szerint.

Figyelembe véve az amőba játék szabályai mellett a WWF logót és a mellette szereplő feliratot (It's your turn), az enthümatikus megközelítés szerint a premisszák a következőképpen alakulnak: 1. ÉN JÖVÖK ÉS VÁLASZTANOM KELL A KROKODIL ÉS A TÁSKA KÖZÖTT. / 2. HA A KROKODILT TESZEM, A KROKODIL ÉLETBEN MARAD. / 3. HA A TÁSKÁT VÁLASZTOM, A KROKODIL MEGHAL. / 4. NEM MINDEGY, MIT VÁLASZTOK. Az érvek retorikai formájának érvényessége nem kizárólag a strukturális elemekre és formákra vonatkozik, nagyban függ az értékítéletektől, a retorikai kontextustól, szituációtól, és a kibocsátó és befogadó közötti interakciótól. Amennyiben a krokodilt választjuk, az állat megmenekül és a krokodilbőr táska nem készül el. Abban az esetben, ha a táskát választjuk, az állatot megkínózzák bőréért és a táska elkészülte érdekében a krokodil elpusztul. A dilemma-típusú megközelítéssel szemben e felfogás szerint nem kettő, pusztán csak egy személy (a befogadó) kezében van a döntés, ezáltal nem kérdés, hogy kinek kell lépnie a játékban, amelynek értelmében az érvelés a következőképpen alakul: 1. EBBEN A JÁTÉKBAN VALAKI MOST LÉP. / 2. EZ A VALAKI SZÜKSÉGSZERŰEN ÉN VAGYOK. / 3. HA A TÁSKÁT TESZEM, A KROKODIL MEGHAL. 4. / HA A KROKODILT TESZEM, AZ ÁLLAT ÉLNI FOG. / 4. EGYEDÜL AZ ÉN KEZEMBEN VAN A DÖNTÉS.

A szándék és hatás alapú processzuális megközelítés szükségszerűen értékterhelt szemléletet kínál, amely az értelmetlen állatkínzás, az emberi önzés, az állatok és a környezet védelme, valamint a felesleges pusztítás toposzainak megjelenítését adja, a befogadó felelősségét és szerepvállalását előtérbe helyezve. A képek enthüemaként való azonosítása tisztán közvetíti a WWF szándékolt üzenetét, azaz, hogy a krokodilt, cápát, tehenet, fákat vagy magát a Földet kell választanunk. A processzuális szemlélet mégis megbukni látszik, hiszen eleve feltételezi a közönség azonosulását, problémaérzékenységét és kiállását az állat- és környezetvédelem mellett.

**Kritika – Problémák a processzus-orientált megközelítés enthüematikus képértelmezésével – Németh Gabriella**

Bár kétségtelen, hogy produktumként a képek nem értelmezhetők enthüemaként, és processzusként nem értelmezhetők dilemmaként, a processzus alapú megközelítésben is vannak felmerülő kritikai kérdések a képek enthüematikus jellegével kapcsolatban. A szillogizmus mint kifejtettük, a bizonyítás elemi szervező elve, amely szűkíthető (enthüéma) és bővíthető (dilemma). Az állítások vagy premisszák jelen képek vizsgálatakor kis ikonokból (krokodil, táska, üres hely) állnak össze, és adják ki a verbálisan megfogalmazható premisszákat.

Amennyiben a konklúzió nem nyer bizonyítást, a szillogizmus érvényét veszti. Az enthüéma, mint szűkített szillogizmus a processzus alapú felfogás keretében sem feltétlenül és teljességgel érvényes. Enthüemaként ugyanis csak akkor fogadhatjuk el, ha a WWF-fel/ a WWF értékrendjével azonosulok. Mert ebben az esetben a következő az üzenet. 1. AKI TENNI AKAR A KÖRNYEZETÉRT, A KROKODILT VÁLASZTJA. 2. ÉN JÖVÖK. 3. A KROKODILT TESZEM (hiányzó konklúzió).

Azonban az amőba játék jellegzetessége, hogy ketten játsszák, jelen esetben a WWF és én, mint néző. De ebben az esetben nem a WWF-fel azonosulok, hiszen ő az ellenfelem. Következésképpen, ha tudom, hogy a WWF értékrendje szerint a krokodilt tenné, egyértelmű, hogy a játékban én a táskával vagyok, és csak úgy nyerhetek, ha a táskát rakom. Ezt az elméletet megerősíti az It's your turn felirat is. A zéró összegű játszmaiban a WWF üzenete processzusként is megbukott.

**Konklúzió, avagy a retorikai érvelés mint procedúra**

Láthattuk, hogy processzusként értelmezve a képek enthüematikus szerkezeteket mutathatnak. Láthattuk azt is, hogy produktumként dilemmáknak tekinthetők. Azonban sem a képek produktum-orientált, sem a processzus-orientált felfogása nem tette lehetővé önmagában a WWF képek valódi üzenetének teljes mértékben hitelt érdemlő átvitelét.

Ami rendet tesz, az az érvelés procedurális felfogása. A teljes tanulmány folyamán figyelmen kívül hagytuk az érvelést mint procedúrát, holott ennek segítségével – noha láttuk, hogy a képek a produktum- és processzus alapú felfogásban teljesen eltérően értelmezhetők, a WWF szándékolt üzenetének hiteles átvitelében segítséget nyújthat.

Mint azt fent leírtuk, amennyiben a szillogizmus, struktúra és a valószínűségi érvelés szempontjából közelítünk, arra jutunk, hogy a képek retorikai dilemmák, azonban, ha figyelembe vesszük a retorikai szituációt és a kontextust, arra a következtetésre jutunk, hogy az üzenet helyes értelmezését a kontextus ismerete, vagyis a WWF értékrendjének ismerete teszi lehetővé. Így pedig valójában enthüemának tekinthetők a képek. Ezen kontextus ismerete nélkül a képek dilemmák. A retorikai alakzat a produktum tekintetében is érvényes lesz, azonban a WWF üzenete értelmezhetetlen. A kontextus szerepe azért jelentős, mert a kontextus nélkül a szándékolt üzenet pusztán a logikai-strukturális értelmezési dimenzió mentén más alakot vesz fel.

Pusztán a kirakós elemeinek egymás mellé rakása nem mutat szabályszerűségeket. Ez az érvelés logikusságát, tisztaságát mutatja, mindazt, amit látunk. Ez a produktum szintje. Amint a közvetlen kontextust is figyelembe vesszük, látjuk, hogy mi lehet a szándékolt üzenet, azonban az értelmezés torzulhat még az enthüéma szintjén is.

Az argumentáció mint eljárás perspektívájának alapvetése, hogy az argumentáció eltér a többi egyet nem értés kifejezésére szolgáló módtól azáltal, hogy meghatározott szabályszerűségeket, előírásokat

tartalmaz, amelyek a diskurzust kontrollálják. Ez pedig azt jelenti, hogy egy adott vélemény viszonyában létező ellenvélemény normaként vonatkoztatható az érvelésre (Aczél [2005] p. 348).

Az elmúlt években az argumentáció mint eljárás szemléletet főként az informálisabb érvelésekre alkalmazták. Ezekkel az informális érvelésekkel pedig az úgynevezett pragma-dialektika területe foglalkozik, amely megközelítést a University of Amsterdam szakemberei vezették be, Eemeren és Grootendorst irányításával. A két érvelélmélettel foglalkozó kutató pragma-dialektikus megközelítése a beszédaktus-elméleten alapszik, amely a pragmatika egyik legátfogóbb nyelvfilozófiai indíttatású elméleti keretének tekinthető (Adamik [2010] pp. 136-137.). Aczél arra hívja fel figyelmünket, hogy az érvelés eljárásként való megközelítése erősíti a szabályfelismerő képességeket, de elvonja a figyelmet a tartalomról, ezáltal nem a *mi*, hanem a *hogyan* kerül a középpontba, amely alapján elmondható, hogy a proceduralitás az érvelési folyamatokra, ezek szabályainak létrehozására, magyarázatára és értelmezésére vonatkozik (Aczél [2012] pp. 35-36.).

Az érvelés eljárásalapú szemlélete tehát arra utal, hogy az argumentációt dinamikák, eljárások, szabályos minták és műveletek működtetik, amely szabályozott eljárások a vizualitásban ugyanúgy fellelhetők, hiszen ezt a szemléletet alkalmazzuk, amikor egy bizonyos képi elemet egy másik elem viszonylatában értelmezzük, megvizsgálva őket összefüggéseikben, kölcsönhatásaikban, fejlődésükben és ellentmondásaikban egyaránt. A képi elemek vizsgálata tehát a hogyan kérdésre ad választ, bemutatva a képek esetleges hangsúlyait, nézőpontjait, és nem melleleg a képek készítőinek logikáját és eljárás módját (Deli [2018] p. 206.).

Az érvelés mint eljárás szoros kapcsolódást mutat a diskurzusanalízis jellegzetességeivel. A diskurzuselemzés három nagy irányzatát különítjük el: 1) Nyelvészeti és szociológiai indíttatású diskurzusanalízis, 2) Társadalommagyarázatra törekvő diskurzuselemzés (pl. kritikai diskurzuselemzés), és 3) A társadalmi hálózatok kötőanyaga a diskurzus. Jelen tanulmány szempontjából a harmadik irányzat a releváns, amely nem nyelvi, hanem szociológiai alapozású és a társadalmi viszonyokat, szabályszerűségeket vizsgálja. A diskurzus mint hálózatosodás kötőanyaga számos területet tesz vizsgálatának tárgyává és a „kommunikatív interakciók minden formája beletartozik” (Boronkai [2010] p. 267.).

A diskurzuselemzés egy nyelvészeti eredetű interdiszciplináris tudományág, a diskurzus a társadalmi cselekvések kommunikatív formája. A diskurzuselemzésben kiemelt szerepet kap a kontextus. A diskurzusban a közlés minden esetben interakció a befogadó, a szöveg és a kontextus között. „A kontextus egyszerre jelöli a megnyilatkozás kommunikációs körülményeivel kapcsolatos ismeretek rendszerét és azok alkalmazásának folyamatát is.” (Boronkai [2010] pp. 262-263.). A diskurzus tekintetében a kontextus három összetevővel bír: 1) szituációs kontextus (az interakció személyközi viszonyait, tér- és idő-vonatkozásait tartalmazza), 2) cselekvés kontextusa (a kommunikáció nyelvi és nem nyelvi cselekvései), 3) tematikus kontextus (a befogadót segíti az értelmezésben).

Az érvelés mint eljárás nem pusztán a retorikai szituációval, a befogadóval, a kontextuális elemek segítségével értelmezi az adott vizuális artefaktumot, hanem rendszerei a megnyilatkozások körülményeit és szisztematikus rendszert ad mind a megnyilatkozásoknak, azok gyakoriságának, formájának, interakciónak és felhasználásának is. Bár a processzuális felfogás képes kezelni a szituációs kontextust, a tematikus kontextus néha inkább az eljárásból és a kommunikációs diskurzus szabályszerűségei képesek átadni. A WWF reklámkép-sorozatot gyártott és ezeket a diskurzus hálózati megközelítésében a társadalmi cselekvés középpontjában helyezte el. Az interakció soha nem pusztán a kép elemei között (produktum) történik, soha nem pusztán a kép készítője, a kép befogadója és a kép között (processzus) történik egy adott retorikai szituációban. Az interakció az adott diskurzusban

elhelyezett képek egymáshoz való viszonyában is történik, amely a kommunikatív tartalmak szándékolt üzenetének helyes retorikai értelmezését lehetővé teszi.

### Felhasznált szakirodalom

- Jászó, Anna; [2010]: Ramus, Peter; Logika, dialektika, filozófia, retorika; Jakobson, Roman. In: Adamik, Tamás – A. Jászó, Anna (szerk.) (2010): Retorikai lexikon. Kalligram: Pozsony. ISBN: 978-80-8101-344-7
- Aczél, Petra; [2012]: Médiaretorika. Magyar Mercurius: Budapest. ISBN: 978-963-9872-15-8
- Adamik, Tamás – A. Jászó, Anna – Aczél, Petra; [2005]: Retorika. Osiris Kiadó: Budapest. ISBN: 9789633894668
- Adamik, Tamás; [2010]: In: Adamik, Tamás – A. Jászó, Anna (szerk.) [2010]: Retorikai lexikon. Kalligram, Pozsony. ISBN: 978-80-8101-344-7
- Adamikné Jászó, Anna; [2013]: Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus. Holnap Kiadó: Budapest. ISBN 978 963 346 855 5
- Al-Musawi, Muhsin J.; Arabic rhetoric. In: Thomas O. Sloane; (szerk.); [2006]: Encyclopedia of Rhetoric. © Oxford University Press: Oxford. Encyclopedia of Rhetoric: (e-reference edition). 16 February 2007. DOI: 10.1093/acref/9780195125955.001.0001; ISBN13: 9780195125955ISBN10
- Arisztotelész; [1982]: Rétorika. Fordította: Adamik Tamás. Gondolat: Budapest.
- Bitzer, Lloyd F.; [1968]: The Rhetorical Situation. Philosophy and Rhetoric. Vol. 1. (pp. 1-14).
- Boronkai, Dóra; [2010]: In: Adamik, Tamás – A. Jászó, Anna (szerk.) [2010]: Retorikai lexikon. Kalligram, Pozsony. ISBN: 978-80-8101-344-7
- Deli, Eszter – Németh, Gabriella; [2017]: Can Pictures Argue? The mutual examination of visual propositions and tropes within images. In: Barkóczi, Janka – Uhl, Gabriella – Túry, György (szerk.) [2017]: Skills for Managing the Arts: Open Educational Resources and Experiential Learning in Support of Youth Entrepreneurship and Employment in the Arts and Creative Sector (SMART). Elérhető: <http://www.managing-art.eu/en/file/27>
- Deli, Eszter – Németh, Gabriella; [2018]: Money does not talk. The image of money talks. In. Society & Economy. Volume 40, Issue 3, September. In Central and Eastern Europe, Journal of the Corvinus University of Budapest. Print ISSN 1588-9726 Online ISSN 1588-970X
- Deli, Eszter; [2018]: A vizuális retorika triadikus koncepciója – Elméleti keret és esettanulmányok; Vizuális retorika a katasztrófa-hírközlésben. Doktori értekezés. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1042/1/Deli%20Eszter\\_dhu.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1042/1/Deli%20Eszter_dhu.pdf)
- Jasinski, James; [2001]: Sourcebook on Rhetoric: Key Concepts in Contemporary Rhetorical Studies. Sage Publications: London and New Delhi. ISBN: 9780761905042
- Lanham, R. A.; [1991]: A Handlist of Rhetorical Terms. University of California Press: Berkeley and Los Angeles. ISBN: 0520076680, 9780520076686
- Németh, Gabriella; [2011]: The Visual Rhetorical Figures of the Giant Billboard of „ARC” (Face) Exhibition. In: Benedek, András – Nyíri, Kristóf (szerk.) [2011]: Images in Language. Metaphors

---

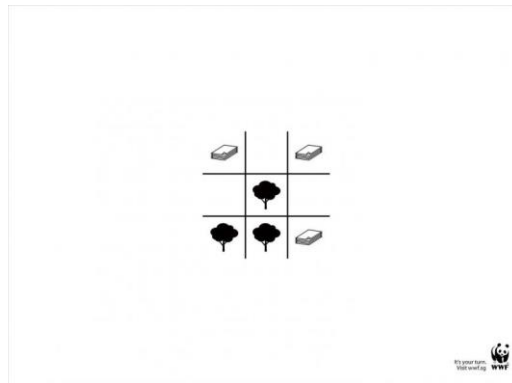
and Metamorphoses. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften: Frankfurt. (pp. 99-113.). [http://vll.mpt.bme.hu/images/stories/PDF/VLL/nemeth\\_fp.pdf](http://vll.mpt.bme.hu/images/stories/PDF/VLL/nemeth_fp.pdf)

- Németh, Gabriella; [2015]: Paradoxical Representation of Tropes in Visual Rhetoric. In: Benedek, András – Nyíri, Kristóf (szerk.) [2014]: Beyond words. Pictures, Parables, Paradoxes. Visual Learning. Volume 5. Peter Lang; Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford: Wien. (pp. 185-193) ISBN: 978-3-631-66385-1 (Print) DOI: 10.3726/978-3-653-05883-3
- Németh, Gabriella; [2018]: A retorikai – szemiotikai elemés. Paradigmák metszetében. Doktori értekezés. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1039/1/Nemeth\\_Gabriella.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1039/1/Nemeth_Gabriella.pdf)
- Riedl, Frigyes; [1905]: Rhetorika és retorikai olvasókönyv. Hatodik, az új tanterv szerinti javított kiadás. Budapest: Lampel.
- Tátrai, Szilárd; [2004]: A kontextus fogalmáról. Magyar Nyelvőr. 128. évf. 4. sz. (pp. 479–494.)
- Tindale, Cristopher W.; [1999]: Acts of Arguing – A Rhetorical Model of Argument. State University of New York Press: USA. ISBN: 0-7914-4387-6



## Függelék

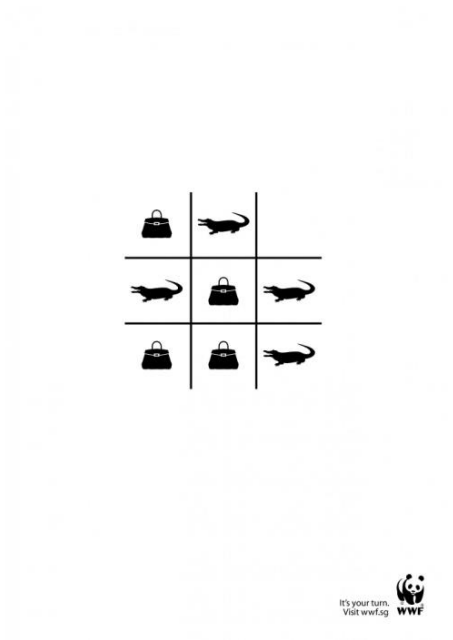
Kép 1.



Kép forrása: [http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf\\_tree.jpg](http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf_tree.jpg)

Utolsó letöltés időpontja: 2019. 03. 31.

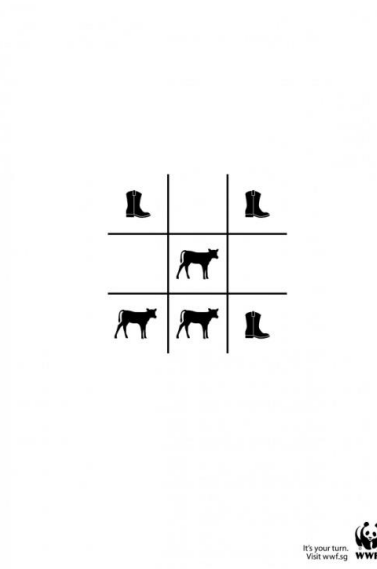
Kép 2.



Kép forrása: [http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf\\_crocodile.jpg](http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf_crocodile.jpg)

Utolsó letöltés időpontja: 2019. 03. 31.

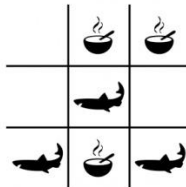
Kép 3.



Kép forrása: [http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf\\_calf.jpg](http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf_calf.jpg)

Utolsó letöltés időpontja: 2019. 03. 31.

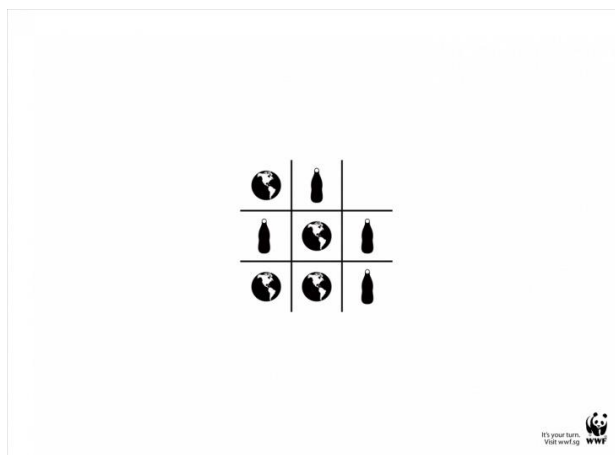
Kép 4.



Kép forrása: [http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf\\_shark.jpg](http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf_shark.jpg)

Utolsó letöltés időpontja: 2019. 03. 31.

Kép 5.



Kép forrása: [http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf\\_earth.jpg](http://theinspirationroom.com/daily/print/2009/6/wwf_earth.jpg)

Utolsó letöltés időpontja: 2019. 03. 31.

---

GYARMATHY Éva, GYARMATHY Zsófia, SZABÓ Zénó, PAP Anna, KRAICINÉ Szokoly Mária

## Tizenévesek és felnőttek kognitív profiljának online mérése

### A diverzitás növekedése

#### *A személyes és környezeti változók interakciója*

A képességek fejlődése a személyes és környezeti tényezők interakciójában alakul. Egy ideje sikerült már túljutni azon a problémán, hogy a belső vagy a külső tényezők határozzák-e meg az egyén képességeit, bár még most is fel-felröppen egy-egy hír az egyik vagy másik irányt bizonyító adatról, de alapvetően elfogadott, hogy elválaszthatatlanok a környezeti és egyéni predispozíciók. Az örökletes genetikai alapok egyénenként eltérő lehetőséget jelentenek a környezeti változók hatásának tekintetében.

Például Coon és Carey (1989) adatokat elemezve azt találta, hogy az éneklés esetében az örökletes meghatározottság férfiaknál 71%, nőknél 20%. A kutatók a különbséget az éneklés megtételének tulajdonították. Vagyis az általános felfogás szerint nőies tevékenységet a nők akkor is választják, ha erre genetikailag adott predispozícióik nincsenek.

Hambrick és Tucker-Dobb (2015) a zenei teljesítmények 26%-áért találták felelősnek az örökletességet. Ez nem túl nagy arány, de azért nem elhanyagolható. Fontos azonban, hogy a gyakorlás mennyisége ennél erősebben, 38%-ban a gének által meghatározott volt.

A belső lehetőségek akkor jelennek meg, ha a külső lehetőségek támogatják. Ezt jelzi az is, hogy a szocioökonómiai szempontból előnyös családokban nevelkedő gyermekek kognitív képességében mutatkozó egyéni különbségek elsősorban a géneknek tulajdoníthatók, míg a hátrányos helyzetű otthonokban élő gyermekek esetében a környezeti tényezők befolyásolják (Turkheimer, 2003).

Az egyén és környezete egymásra hatásának újra gondolásához vezetnek az utóbbi évtizedek genetika eredményeire támaszkodó vizsgálatok. A korábbi reményekkel szemben az ember egyedfejlődését befolyásoló tényezőket korántsem ismerjük annyira, mint hittük, a gének ismerete nem elég, mert egy a DNS aktivizálására vagy blokkolására képes gének feletti rendszer meghatározó befolyással bír a génekben hordozott lehetőségek megjelenésére.

Az epigenetika új molekuláris biológiai értelmezést adott az ember testi és szellemi fejlődési folyamatainak. Az epigenetika a környezet és a gének dinamikus egymásra hatását írja le, amely messze izgalmasabb, mint korábban gondoltuk. Kiderült, hogy nincs minden kódolva a génekben, hanem a környezeti hatásokra megváltozhatnak az öröklődő folyamatok.

Az egyedfejlődés bizonyos kritikus időpontjaiban ható környezeti hatások életre szólóak lehetnek, sőt, a hatás generációkon is átívelhet (Kosztolányi, 2010). Így a szülők és nagyszülők életében történt események, nevelési hatások, gondozás, traumák és a fiziológiai körülmények hatással vannak a génekben kódolt DNS működésére, és ezek örökletes hatások.

Jean Lamarck 1809-ben írta le elméletét a szerzett tulajdonságok örökletességéről. Darwin „természetes szelekció” elmélete azonban háttérbe szorította a lamarck-i szemléletet. Az epigenetika lényegében megtalálta a két elmélet összeegyeztethetőségének hátterét (Handel, Ramagopalan, 2010).

Az epigenetikai esemény „egy kromoszómarégió strukturális adaptációja, hogy regisztráljon, jelezzen, vagy megörökítsen bizonyos megváltozott aktivitásbeli állapotokat (Bird, 2007, 398. oldal).

Adott a hardver, a gének, amelyeket az öröklődésen keresztül változás nélkül kapunk a szüleinktől. A hardver persze sérülhet, de alapvetően nem változik. Ami változik, az a szoftver, ami a hardver működését irányítja. Ezt az üzenetet a környezet generációkon keresztül folytonosan átírja, és a felmenőinket ért környezeti hatások által átírt szoftver működteti a hardverünket, vagyis a géneket. Az epigenetika az öröklött lehetőségeknek a környezet által történt dinamikus meghatározottságát jelzi. A hajlam tehát nem egyszerűen az egyén és környezete interakciója, hanem egy akár többgenerációs bio-pszicho-szocio folyamat.

Az epigenetikai külső hatások közé tartoznak az anyai viselkedés már a magzati élet során, a táplálkozás, a mozgás, a vegyi anyagok és fertőzések hatásai, valamint a klíma és annak változásai (Falus András, 2015).

Mindezek alapján elég egyértelmű a következtetés, hogy a jelentős környezeti változások jelentősen megváltoztatják a gyerekek fejlődését, de ez egyénenként eltérő lehet a belső predispozíciók különbözősége miatt.

A képességmérések nem tudják a predispozíciókat azonosítani, mert a megjelenő teljesítményeket mérik, de már ez az információ is nagy segítség egy gyorsan változó világban a gyorsan változó képességek megismerésére. Korábbi és a jelen vizsgálati eredmények összehasonlítása jelzi a képességváltozások irányát és nagyságát, és bizonyítják, hogy nem illúzió, hanem tény a gyerekeknek néhány évtized alatt történt jelentős képességbeli változása. Gyarmathy és Kucsák (2012) kimutatta például, hogy jelentősen gyengébb a gyerekek beszédészlelési teljesítménye, a szeriális emlékezete és a rajz kvóciensük is alacsonyabb. Ugyanakkor a figurális elvonatkoztatásban javultak. Zajdó Krisztina (2017) a mássalhangzó megkülönböztetés és produkció terén mutatta ki a jelentős romlást összehasonlítva az 1975-ös és 2016-os vizsgálati adatokat.

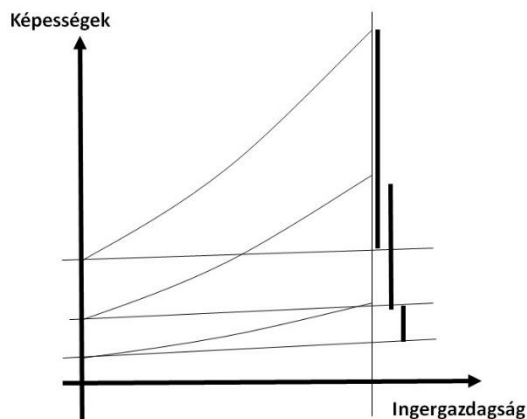
### ***Máté-hatás és ingergazdagság***

Máté evangélista azon gondolatára épül a Máté effektus elmélete, hogy „akinek több van, annak több lesz, akinek kevesebb van, annak kevesebb lesz”. Robert Merton (1968) eredetileg a tudományban megjelenő pszichoszociális hatások elemzésében utalt a fenti gondolatra, miszerint a már hírnevet szerzett, értékes publikációkkal rendelkező kutatóknak nagyobb esélye van újabb publikációk megjelentetésére, mint annak, akinek még nincsen ismertsége.

A Máté effektus nagyon sok területen mutatkozik meg, nem csupán a tudományos publikációk elérésében. A szociokulturális hátránytól kezdve, a képességek fejlődésén és az oktatáson át egyes termékek népszerűségéig, számos helyen alkalmazható Máté evangélista gondolata.

Ha a környezeti ingergazdagság és a képességek fejlődése tekintetében a Máté hatást figyelembe vesszük, kiderül, hogy minél nagyobb az ingergazdagság, annál nagyobbak lesznek az egyéni különbségek.

1. ábra: Az ingergazdagság növekedésével növekszik a képességek diverzitása



A képességek fejlődését a környezet ingergazdagsága támogatja. Minthogy minden elért képesség a környezeti ingerek nagyobb felhasználását teszi lehetővé, a környezet ingergazdagságának növekedése a képességek exponenciális növekedéséhez vezet. Vagyis egy meglévő képesség az ingergazdagságban többet ér, mint ahol nincsen elég lehetőség a fejlődésre. Ennek alapján, akinek több képessége van, annak több lesz, akinek kevesebb, annak kevesebb. Bár az ingerekben gazdag környezetből mindenki profitál, mégis, a különbségek növekedni fognak. A helyzeti előny, illetve hátrány függvényében növekszik a diverzitás. A természetes sokféleség megjelenik, ha a környezet erre lehetőséget ad, és az infokommunikációs korszak ebben a tekintetben igazán megfelelő.

Ráadásul a gyerekek nem csak egymástól különböznek egyre inkább, hanem az egyéni belüli különbségek is megnövekednek. Mindenkinek vannak erős és gyenge oldalai, és az ingerben gazdag környezetben a meglévő képességek gyorsan fejlődnek, és messze lemaradhatnak a kevésbé preferált, mert gyengébb területek. Vagyis az egyéni képességszerkezetben is szirtok és szakadékok mutatkozhatnak. Ebben a helyzetben a pedagógusok számára lassan megoldhatatlan feladat a differenciálás, hiszen az erős és gyenge pontok nem feltétlenül mutatkoznak meg. A kompenzációk és a kudarcok demotiváló hatása miatt a tanuló teljesítményei egyenetlenek lesznek.

Az ingergazdagság mellett az egyre nagyobb fény-, zaj- és sugár-szennyezés, vegyi anyagok, mérgek, gyógyszerek, adalékanyagok bombázzák a fejlődő idegrendszert, és ahogyan fentebb már említésre került, ezek többféle módon, és intergenerációsan is hatnak az egyén fejlődésére. Különböző az embereknek az ilyen ártalmakra mutatott érzékenysége, vagyis ebből az irányból is egy fontos kiinduló pontja van a diverzitás felé vezető útnak.

#### Az oktatás és a sokféleség találkozása

Már a 20. század vége felé elindult az a folyamat, amely során növekszik azon ép intelligenciával rendelkező tanulók aránya, akik nem tudnak megfelelni az iskolai elvárásoknak. A szakemberek sokáig elsősorban a gyerekekben keresték a hibát, és sokféle zavart sikerült diagnosztizálni. A törvényi kategóriák, mint a sajátos nevelési igény, vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség a gyerekek és az iskola össze nem illését jelzik, de egyelőre elsősorban a gyerekekben keresik a „hibát” a szakemberek. A zavarok arányának nagyon gyors növekedése miatt azonban, függetlenül attól, hogy hol a „hiba”, az oktatásnak választ kell adnia a megváltozott környezet okozta hatásokra. Ha ez nem

történik meg, akkor maga az oktatás szorul diagnózisra, és legfőképpen megújulásra, hogy képes legyen a megváltozott környezetben megváltozott gyerekek ellátására.

A jelentős képességbeli diverzitás növekedés miatt is fontos feladat a gyerekek képességszerkezetének megismerését támogató eszközök kidolgozása. Amennyiben elegendő idő áll rendelkezésre, akkor a legbiztosabb módszer a képességek megismerésére, ha a gyerek maga választhatja a feladatait. A választásokból egészen pontosan meg lehet állapítani, hogy mely területeken hol tart, mert a túl könnyű feladatok unalmasak, a nehezek szorongást keltők, frusztrálók számára. Az optimális kihívást a választásával tudja biztosítani, és ezt az optimumot keresi az egyén. Csikszentmihályi és LeFevre (1989) vizsgálatában kimutatta, hogy mind a munkában, mind a szabadidőben az optimálisan nehéz feladatokat keresik az emberek, vagyis ennek megfelelően igyekeznek tevékenységet végezni.

Legtöbbször azonban az oktatásban nincsen elég idő, hogy a gyerekek választásai alapján évek során ismerje meg a pedagógus a diákjait, és gyorsítja a hatékony fejlesztés és tanítás megtervezését, ha tesztvizsgálatokkal szerezhet képet a pedagógus a diákjainak az iskolai tanulás szempontjából releváns képességeiről.

Ráadásul lényeges, hogy kiderüljön, a kognitív működés mely területei és mennyire erősek vagy fejlesztendőek. A kognitív teljesítményekben ugyanis legalább három, egymástól független működés játszik szerepet:

1. Idegrendszer érése, a neurológiai rendszer sajátosságai, amely tipikus vagy atipikus idegrendszeri működés. Egész életben előnyei és hátrányai vannak, amelyek ugyanakkor az iskolai sikerességet befolyásolják.
2. Értelmesség, a gondolkodás- és tanulásbeli hatékonyság. Kompenzációs lehetőség. Az értelmes gyerekeknél az idegrendszeri érésebeli elmaradás gyakran nem kerül azonosításra, mert adaptív alternatív megoldásokat alkalmaznak.
3. Képességterületek: A szellemi teljesítmények és tanulás speciális hátterei, mint a zenei, téri-vizuális mozgás, társas, stb. képességek. Ezek kompenzációs lehetőséget jelentenek, és elfedhetik az idegrendszeri éretlenség miatt gyengébb részképességbeli zavart.

A három működés együttesen hozza létre a kognitív teljesítményeket, és nem mindig nyilvánvaló, hogy adott teljesítményprobléma esetén mely terület okoz zavart. A mögöttes képességszerkezet alaposabb vizsgálatára, a fenti finom megkülönböztetésekre elsősorban profil teszt eljárásokkal van lehetőség.

### **Sokféle teszteljárás sokféle funkcióval**

Számos kiváló vizsgálati eszköz áll rendelkezésre a tanulók képességeinek megismerésére, és valószínűleg egyre több online tesztelési lehetőség is elérhető lesz. Képességprofil tesztek is találhatóak, de a legtöbbje hosszadalmas és bonyolult, általában gyerekek vizsgálatára készül, valamely speciális területet vizsgál, esetleg nagyon alaposan elemez egy-egy fontos képességterületet vagy zavart, de nincsen általánosan és könnyen használható, átfogó képet adó eljárás.

*Az eDia rendszer a matematikai tudás, az olvasás szövegértés és a természettudományi tudás kiváló online diagnosztikus értékelését teszi lehetővé, vagyis kulcs területeken mutatott tudást vizsgál. A diagnosztikus értékelési program egy online mérési rendszer, a tanulók fejlődését az iskolába lépéstől követi a hatodik évfolyamig (Molnár, Csapó, 2013; Magyar, Molnár, 2013; Csapó, Molnár, Nagy, 2014).*

Mohai és munkatársai (2016) a végrehajtó funkciókat vizsgáló eljárásokat hosszú listán mutatják be, és egy ezeket online adaptív formába gyűjtő eljárást adnak közre. Ez a teszt a 21. században előtérbe került végrehajtó funkciók vizsgálatával igen hasznos segítség a fejlesztés számára.

„A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer” (Difer) a kisiskolás életkorban, az iskolai előrehaladás szempontjából kritikus elemi készségek (írásmozgás-koordináció készsége, beszédhallgatás készsége, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) diagnosztikus értékelésére alkalmas tesztrendszer” (Oktatási Hivatal honlapja<sup>1</sup>). Összetett vizsgálati eljárás, amely alapos, de igen hosszadalmas a felvétele. Ráadásul csak a kisiskolások vizsgálatát célozza.

A mindennapi ellátásban az oktatási intézményekben gyorsan elvégezhető, ingyenesen hozzáférhető, az egyénről vagy csoportról a képességszerkezetet átlátását adó teszteljárásokra van szükség, hogy eldönthesse a pedagógus vagy egyéb szakember, hogy a tanítás keretei között végzendő fejlesztést, vagy valamely speciális szakember által nyújtott ellátást kell választania.

A tanulást és fejlődést minden életkorban segíti a képességszerkezet ismerete, így nem csupán a kisgyerekek esetében, hanem még a felnőttoktatásban is használható vizsgálati eljárások kidolgozása is kívánatos. A Kognitív Profil Teszt mindezeknek igyekszik megfelelni. Olyan, a képességek szerkezetét vizsgáló eljárás, amelyet pedagógusok is használhatnak, gyerekek és felnőttek számára is kidolgozott feladatokat ad közre, amelyek segítenek az iskolai kudarcok megértésében és csökkentésében, jó esetben megelőzésében.

### **A Kognitív Profil Teszt bemutatása**

A kognitív profil teszt egy műfaj, amelynek lényege, hogy a kognitív képességekről nem csupán egy végső eredményt ad, hanem a képesség szerkezetet mutatja meg. Számos teszteljárás, amely végeredményt ad, egyben profil eljárás is. Ilyenek például a Wechsler-féle intelligencia tesztek és a fent említett Difer is.

A Kognitív Profil Tesztnek nevezett eljárást Gyarmathy Éva (2009) annak érdekében dolgozta ki, hogy az iskolai sikerességet átfogóan vizsgáló, szabadon felhasználható eljárás álljon rendelkezésre a pedagógusok és szakemberek számára. A teszt három életkorra került standardizálásra: 7-9 év, 9-12 év, 12 év felett. Ez utóbbi a felnőttek vizsgálatára is alkalmas. A tesztfeladatok közül csak néhány különbözik az eltérő korcsoportok vizsgálatában, így a követés jól megoldható. Főképpen az ismereteket kívánó területek esetében kellett az életkorhoz igazodó feladatokat kidolgozni. Ilyen például a verbális elvonatkoztatás feladat és a számolási műveletek. Emellett a szövevényes feladat kisebb gyerekek esetében még nem releváns, így csak a tizenéveseknek ajánlott adni.

A teszt három fő területen vizsgálja a kognitív működést: értelmi képességek, információ feldolgozás, iskolai készségek.

- Az értelmi képesség: a verbális és elvonatkoztatási képesség, valamint az emlékezet.
- Információ feldolgozás: lényegében az idegrendszer érésével kialakuló precíziós információfeldolgozás területei tartoznak ide. A különböző modalitások, vizuális, auditív és mozgásos feldolgozás, a szekvencialitás és a figyelem irányítása.
- Az iskolai készségek: olvasás, helyesírás, számolás. A tanulási zavarok jellegzetesen ezekben a tantárgyakban mutatkoznak meg leghamarabb.

Az iskolai készségek és ezek kialakítása és sikeres alkalmazása szempontjából lényeges mutatókban ad információt a teszt. Nem vizsgálja a speciális képességterületeket, mint a zenei, társas, stb. területeket, mert ezek a teszt elvégzésének időtartamát nagyon megnövelnék, és az iskolai sikeresség szempontjából kevésbé meghatározóak, mint a az információ feldolgozó rendszer működése és az értelmi képességek.

<sup>1</sup> [https://www.oktatas.hu/koznevelés/meresek/difer/difer\\_leiras](https://www.oktatas.hu/koznevelés/meresek/difer/difer_leiras)



A tesztanyag a minimálisan szükséges tesztfeladatokat tartalmazza, és nagy szabadságot ad a felhasználóknak, hiszen az egyes feladatok egymástól függetlenek, és szabadon cserélhetők más feladatokra, illetve kihagyhatók olyan feladatok, amelyek a szakmai kérdés szempontjából irrelevánsak. A be- és felcserélhetőséget az biztosítja, hogy a feladatokban elért eredmény öt kategóriába sorolódik:

- tipikus: az a tartomány, amely az átlagtól egy-egy szórás felfelé és lefelé;
- erős: az a tartomány, amely az átlagtól feljebb esik, és távolsága az átlagtól egy és két szórás között van;
- kiemelkedő: az erős tartomány feletti eredmény;
- fejlesztendő: az a tartomány, amely az átlagtól lejjebb esik, és távolsága az átlagtól egy és két szórás között van;
- erősen fejlesztendő: a fejlesztendő tartomány alatti eredmény.

Ez a kategóriabeosztás más feladatok esetében is megadható, és így igény szerint a profilba beilleszthető az alap tesztanyagba nem tartozó feladat is.

A felhasználóknak lehetősége van egyszerű Excel táblázatkezelő programba gyűjteni az adatokat, és a könnyen kezelhető és mindenki számára elérhető program segítségével statisztikai feldolgozással a teszteredményeket önállóan elemezni. Ezzel az eljárással alkotható csoport profil is, amely nagyon megkönnyítheti a fejlesztő tanítás megtervezését. A tanításba vitt fejlesztéssel hatékonyabb lehet az ellátás, hiszen sok, egyébként fejlesztő pedagógiai foglalkozásokat kívánó tanuló a tanulása során kaphat személyre szabott támogatást, illetve a csoport/osztály a profiljának megfelelő fejlesztést és tanítást kaphat, erős és gyenge oldalainak megfelelően alakítható a tananyagok feldolgozása.

A teszt eredetileg papír-ceruza változatban készült a 21. század fordulóján, amikor erősen kezdett növekedni az iskolában megfelelni nem tudó, sajátos nevelési igényű gyerekek aránya. Ez a változat még ma is elérhető, hiszen sokszor nincsen lehetőség elektronikus eszközök használatára a vizsgálathoz. Ugyanakkor már egy ppt formátumú vetített változattal mind egyéni, mind csoportos vizsgálatok alkalmával egyszerűbben kezelhető a tesztanyag. Emellett már sok éve szabadon elérhető egy online változat is.

A teszt továbbfejlesztése során egy továbbra is ingyenes, de kódokat használó verziót adunk közre. Erre azért van szükség, hogy pontosabb elemzésre legyenek alkalmasak a tesztelés során beérkező adatok.

### **Az Online Kognitív Profil Teszt és feladatai**

A Kognitív Profil Teszt online verzióját Gyarmathy Éva és Szabó Zénó dolgozta ki. Először a „Literacy Projekt”<sup>2</sup> európai kutatási projektben alkalmazták a teszt elemeit. A kutatás során bebizonyosodott, hogy a Kognitív Profil Teszt feladatait tizenéves és felnőtt populáció online vizsgálatában használva nagy biztonsággal azonosítható a diszlexia (Kertzman és mtsai, 2017).

A távmérés számos előnnyel jár, és az eredmények szerint a digitális technika használata nem rontja a megbízhatóságot. A digitális technika nem csupán megkönnyíti a vizsgálatot, és lehetővé teszi, hogy akár távolból is történhessen tesztelés, hanem olyan mutatók mérése is megoldható, amelyek a technika nélkül nem megbízhatóan vizsgálhatók. Ilyen paraméterek a feladat végzési idejének precíz mérése, valamint valamilyen algoritmus szerint megjelenő és változó ingerekre adott reakciók vizsgálata. Ide sorolhatók a munkamemória, a figyelem, és általában is a végrehajtó funkciók, amelyek vizsgálatára egyre többféle online tesztet dolgoznak ki a kutatók. Ugyanakkor számos olyan

<sup>2</sup> <http://www.literacyportal.eu/hu.html>

feladat van, amely gépesítve nehezen vizsgálható, de fontos mutatókat mérnek az egyén kognitív profiljában. Ilyen a verbális gondolkodás tesztelésében, például a verbális elvonatkoztatás.

A Kognitív Profil Teszt offline változatához képest az online verzióban<sup>3</sup> olyan paraméterek felvétele is megoldott, amelyek a digitális technika nélkül nehezen vagy pontatlanul mérhetők. Ilyen elsősorban az idő paraméter. A tesztzorongás csökkentése érdekében a legtöbb feladat nem időhatáros, de lényeges információ, hogy mennyi idő alatt tudja a vizsgálati személy az adott feladatot megoldani. Idői kényszer nélkül a feladatvégzés természetes sebességét vizsgálhatjuk a digitális technika segítségével.

A sok előny mellett vannak hátrányai is az online mérésnek. Kevésbé kontrollálhatók a körülmények és a technikai nehézségek befolyásolhatják az eredményeket. Az ilyen problémák csökkentése érdekében érdemes a csoportos méréseket helyi koordinátor segítségével végezni. Az egyéni online vizsgálatok esetében a vizsgálati személy visszajelzései és az eredményekben megmutatkozó extrémítások mutathatják, ha valamilyen téren nem megfelelő volt a tesztelés.

A kontrollált online vizsgálatokban is ugyanazt a három területet célozzuk meg, amelyeket az offline változatban, hiszen továbbra is az iskolai kudarcok megértése, illetve lehetőség szerint elkerülése érdekében az ebből a szempontból lényeges kognitív jellemzők megismerésére irányul a tesztelés.

Az Online Kognitív Profil Teszttel mért területek és feladatok:

#### I. Iskolai készségek:

- Helyesírás – szavak írása diktálás után
- Számolási képesség – számolási műveletek
- Olvasási sebesség – szóolvasás feladat

#### II. Értelmi képességek

- Figurális elvonatkoztatás –figurák teszt
- Percepció sebesség – megfigyelési idő teszt
- Munkamemória – számsorozat visszafelé
- Szókincs – szóértelmezés feladat

#### III. Információfeldolgozás

- Fonológiai tudatosság – álszavak írása diktálás után
- Auditív szekvenciális emlékezet – számismétlés
- Vizuális szekvenciális emlékezet – képsorozat megjegyzése
- Vizuális parallel emlékezet – képpárok megjegyzése
- Mennyiségfogalom – mennyiség feladat

A teszt megoldható nagyjából 45 perc alatt. Bár sok feladat van, de mindegyik nagyon rövid, mert hosszabb feladatok esetén már a figyelem és egyéb végrehajtó funkciók működése meghatározhatja a sikerességet. A rövid feladatokat a figyelem és hiperaktivitás zavarral küzdő vizsgálati személyek is megtudják oldani, és a képességeik megmutatkozhatnak, nem fedi el a zavar.

A felület kialakításakor törekedtünk arra, hogy a felhasználók, a papíros tesztek vagy egyéb online eszközök használata során már megszokott elemekkel találkozzanak. Lehetőség szerint elkerülve ezzel, hogy a mért eredményeket az esetleges eltérő informatikai kompetenciák torzíthassák. Ugyanakkor az online eszközök mindennapi használatához szokott felhasználói célcsoport megköveteli, hogy a tesztfelület megjelenésében törekedjen az aktuális vizuális trendek követésére, annak érdekében, hogy a felhasználók a feladatokat érdekesnek és hitelesnek találják, a feladatmegoldást komolyan

<sup>3</sup> <http://kognitivprofil.hu> – a régi verzió most is elérhető, de már nem kerülnek tovább fejlesztésre a feladatok.

vegyék. A megvalósításnak nem csupán az eltérő képernyőméretű megjelenítés, hanem más-más beviteli eszközökkel rendelkező készülékeken (asztali PC, laptop, érintőképernyős tablet) is ugyanazon mérési eredményt kell szolgáltatnia. Az egyszerű kattintással megválaszolható feladatok és esetenként a képernyőn megjelenő kattintható számbillentyűzet, a kitöltés eszköz-függetlenségét hivatott szolgálni. Az online tesztek esetében az eszközfüggetlenség mellett az eltérő olvasási-szövegértési képességek kiszűrése is kihívást jelent. Az olvasást megfelelő betűmérettel, és a szöveg-háttér kontraszt arányával segítjük. A diszlexiával élő, írott szöveget nehezen értő tanulók a feladatok instrukcióit auditív formában is meghallgathatják. Bizonyos feladatok esetén pedig, hogy teljesen biztosak lehessünk abban, hogy a tanuló megértette a feladatot, könnyített, a mérésben nem szereplő próbafeladat bevezetését tervezzük. A valódi tesztfeladatok csak a próbafeladat sikeres megoldása után jelennek meg.

A teszt egyénileg és csoportosan is használható. A pontszámok az offline verzióknak megfelelő formában jelennek meg, ami összevethetővé teszi az eredményeket a korábbi teszt verziók által nyert adatokkal. Ez mind kutatási szempontból előnyös, mind az egyének és csoportok fejlődésének követésében segítség.

### **A teszt feladatainak vizsgálata**

Az Online Kognitív Profil Teszt standardizálását átlagos budapesti és vidéki gimnáziumok ( $N \approx 270$ ), valamint egy budapesti szakképzési centrum diákjainak ( $N \approx 1500$ ) vizsgálatával végeztük el. A gimnáziumokban nyert adatokat használtuk fel a teszt kiinduló standardjának, majd a szakképzési centrum eredményeivel egészítettük ki. Így egy széles, és sokféle szintű képzésben résztvevő, 15-16 éves korosztályba tartozó vizsgálati csoportot nyertünk.

A kutatás első részében a teszt feladatainak elemzését végeztük el. Az adatfeldolgozás a Python környezet pandas adatmanipulációs csomagjával történt. Első körben az adatok szűrésére volt szükség: előfordult például, hogy egy felhasználó többször is elvégezte ugyanazt a feladatcsoportot, azonban ilyen esetekben kizárólag az első alkalmat vettük figyelembe. Másrészt előfordult, hogy egy felhasználó nem végzett el egy-egy feladattípust, amire a teszt moduláris kialakítása lehetőséget ad. Ez nem jelentett azonban nagy problémát, épp a feladatok modularitása miatt. Összességében az egyes mutatókra a gimnáziumi tanulók esetén  $N=232$  és  $N=274$ , a szakképzési centrum tanulóinál pedig  $N=1466$  és  $N=1514$  közötti számú eredmény született.

A teszteredmények mellett a teszt kitöltők személyéről a következő információk álltak rendelkezésre: életkor (születési év alapján számolva) és nem, valamint a szakképzési centrum tanulóinál az iskola, évfolyam, osztálylétszám és (legtöbb esetben) a tanult szakma.

Az egyes feladattípusokban (például megfigyelési idő teszt) minden konkrét kérdésnél 0 pontot ért a helyestől eltérő válasz, 1 pontot a tökéletesen helyes válasz. A nagy mintázatok szempontjából nem volt jelentősége a nem bináris, hanem folytonos eredménypontszám alkalmazásának az azt lehetővé tevő feladatok esetében (azaz 0 és 1 közötti pontszám annak függvényében, hogy a válasz milyen távol esik a helyestől), és nagyon erős korreláció mutatkozott a bináris és folytonos pontszámok között, így a régi tesztadatokkal való összehasonlíthatóság érdekében is maradtunk a bináris pontozási rendszernél. A számsorozat és a számsorozat visszafele feladatoknál a helyes válaszok száma mellett a leghosszabb helyesen visszaadott sorozat hosszát is használtuk mutatóként a feladattípusra.

A figurális elvonatkoztatást vizsgáló feladatban az idői adatokat összevetve a helyes válaszokkal kiderült, hogy helyes válaszok esetén a vizsgálati személyek hosszabb időt töltöttek a feladat megoldásával, mint rossz válaszok esetén, vagyis a jól válaszolók érzékelték a problémát, és végig gondolták a megoldást. Minthogy nagyon kevés feladattal kell megoldani a vizsgálatot, az eredményekben kevés a rossz válasz, és helyes válaszok esetén a minta nem volt eléggé széthúzott, mert a medián 14, az első kvartilis 13, a harmadik kvartilis 16, a negyedik pedig 18 pont, amely az elért

legmagasabb és egyben a maximum pontszám. Más feladatoknál is hasonlóan alakultak az adatok, ezért az idővel súlyozott eredményeket is megvizsgáltuk minden feladat esetén.

Az időeredményt (időszint= $t$ ) a standard deviáció alapján a fentiek szerint öt kategóriába soroltuk (azaz  $t$  1 és 5 között lehet; az átlagnál egy szórásnál gyorsabbak a 3-as *alatti* időszintekbe sorolódnak, mivel az idő esetén a nagyobb érték hosszabb, azaz lassabb eredményt jelent), ez adta a súlyozás alapját. Ha jó választ adott a vizsgálati személy, akkor plusz  $(5-t)*0,125$  pontot kapott a válasz. Kérdésenként tehát 1 pontot ér a helyes válasz, és még maximum 0,5 pont szerezhető. Így helyes válasz esetén 1–1,5 pont érhető el egy kérdésre a megoldási idő hosszának függvényében. Az időszintet mindig az adott kérdés kitöltési ideje alapján számoltuk.

Maximum fél ponttal súlyozottak tehát az alábbi feladatok, mert ezek esetében jelentősége van a megoldási időnek, de a helyes válasz a fontosabb (1. táblázat):<sup>4</sup>

- Figura (FIGR) – figurális elvonatkoztatás
- Szókincs (VERB) – szóértelmezés feladat
- Helyesírás (Szó) – szavak írása diktálás után
- Fonológiai tudatosság (Álszó) – álszavak írása diktálás után

1. táblázat: Az idővel súlyozott feladatok

	FIGR_pont	FIGR_súly	VERB_pont	VERB_súly	Szó_pont	Szó_súly	Álszó_pont	Álszó_súly
<b>N</b>	1786	1786	1719	1719	1735	1735	1707	1707
<b>átlag</b>	14.10	17.79	5.94	7.49	9.39	11.82	7.42	9.35
<b>std</b>	2.75	3.51	1.83	2.32	1.31	1.64	2.19	2.75
<b>min</b>	1.00	1.25	1.00	1.13	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>0.25</b>	13.00	16.25	5.00	6.25	9.00	11.25	7.00	8.75
<b>0.50</b>	14.00	18.00	6.00	7.50	10.00	12.50	8.00	10.00
<b>0.75</b>	16.00	20.25	7.00	8.88	10.00	12.50	9.00	11.25
<b>max</b>	18.00	24.38	12.00	15.00	10.00	14.75	10.00	13.63

Ahol a megoldási időnek nincsen relevanciája, nincsen súlyozás. Ezek az alábbi feladatok (2. táblázat):

- Percepció sebesség (Megf.) – megfigyelési idő teszt – nincs súly – értelmi képesség
- Vizuális szekvenciális emlékezet (Serial) – képsorozat megjegyzése – nincs súly
- Vizuális parallel emlékezet (Paral.) – képpárok megjegyzése – nincs súly
- Auditív szekvenciális emlékezet (Számsor, Sorhossz) – számisméltés – nincs súly
- Munkamemória (Számvissz., Vissz. hossz.) – számsorozat visszafelé – nincs súly

<sup>4</sup> Az elemzés során használt elnevezési konvenciók a következők: Year = évfolyam; StudentsInClass = osztálylétszám; age = életkor (születési év alapján számolva); VERB = szóértelmezés; FIGR = figurális elvonatkoztatás; COGS = megfigyelési idő teszt; VISM parallel = vizuális parallel emlékezet, képpárok; VISM serial = vizuális szekvenciális emlékezet, képsorozat; DIGS = számisméltés, auditív szekvenciális emlékezet (2. pontszám: a helyes sorozatok maximális hossza); WRKM = számsorozat visszafelé, munkamemória (2. pontszám: a helyes sorozatok maximális hossza); READ: szóolvasás feladat; SPEL word/Szó = helyesírás, szavak írása diktálás után; SPEL nonword/Álszó = fonológiai tudatosság, álszavak írása diktálás után; MATC = számolási műveletek; MATS = mennyiségfogalom; NEUR = önreflektív kérdőív, amelyből A = figyelem, H = hiperaktivitás, D = diszharmonia, STZ = specifikus tanulási zavarok.

2. táblázat: Az idővel nem súlyozott feladatok

	Megf. pont	Paral. pont	Serial. pont	Számsor. pont	Sorhossz. pont	Számvissz. pont	Vissz.hossz. pont
<b>N</b>	<b>1788</b>	<b>1744</b>	<b>1744</b>	<b>1709</b>	<b>1709</b>	<b>1741</b>	<b>1741</b>
<b>átlag</b>	<b>20.48</b>	<b>8.76</b>	<b>5.27</b>	<b>6.29</b>	<b>5.51</b>	<b>6.05</b>	<b>4.40</b>
<b>std</b>	<b>7.09</b>	<b>2.33</b>	<b>2.46</b>	<b>2.44</b>	<b>1.78</b>	<b>2.16</b>	<b>1.29</b>
<b>min</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>
<b>0.25</b>	<b>18.00</b>	<b>8.00</b>	<b>4.00</b>	<b>5.00</b>	<b>5.00</b>	<b>5.00</b>	<b>4.00</b>
<b>0.50</b>	<b>21.00</b>	<b>10.00</b>	<b>5.00</b>	<b>7.00</b>	<b>6.00</b>	<b>7.00</b>	<b>5.00</b>
<b>0.75</b>	<b>25.00</b>	<b>10.00</b>	<b>7.00</b>	<b>8.00</b>	<b>6.00</b>	<b>8.00</b>	<b>5.00</b>
<b>max</b>	<b>40.00</b>	<b>10.00</b>	<b>10.00</b>	<b>10.00</b>	<b>7.00</b>	<b>8.00</b>	<b>5.00</b>

Ahol egyforma súlya van a helyességnek és az időnek, ott a fent leírtnál erősebben súlyoztuk a megoldást az idővel. Azokban a feladatokban jártunk el így, ahol elvárás a maximum körüli teljesítmény, mert az iskolai képességeket vizsgálják. A hibás megoldás és/vagy hosszú megoldási idő egyaránt jelzi a zavart. Az alábbi feladatoknál az idői súlyozással 1-1 pontot érhet el a vizsgálati személy válasza a helyesség és a sebesség szerint, vagyis a hatékony válaszok 2-2 pontot kapnak (3. táblázat):

- Olvasási sebesség (Olvasás) – szóolvasás feladat
- Számolási képesség (Művelet) – számolási műveletek
- Mennyiségfogalom (Mennyiség) – mennyiség feladat

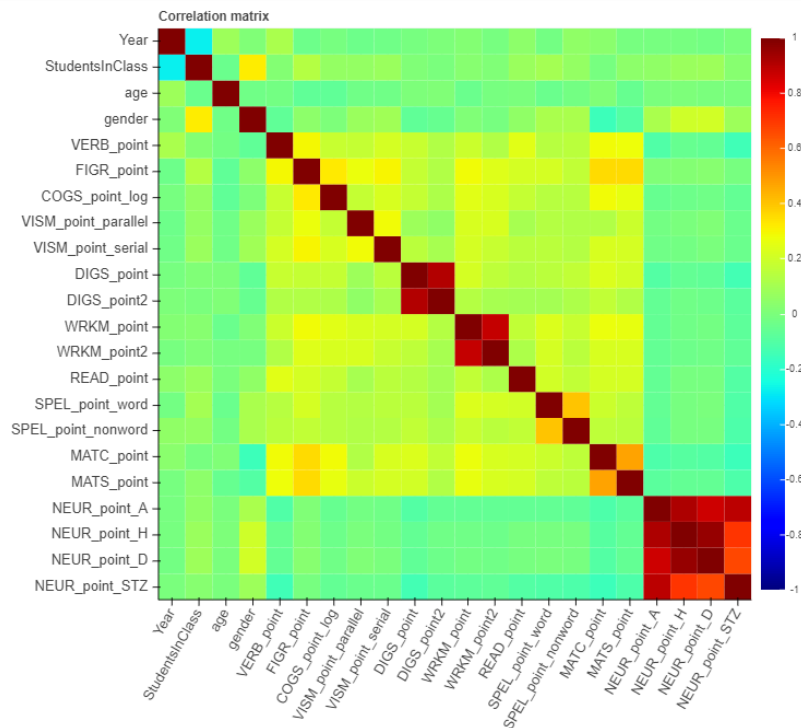
3. táblázat: Az idővel erősen súlyozott feladatok

	Olvasás pont	Olvasás pont súly.	Művelet pont	Művelet pont súly.	Mennyiség pont	Mennyiség pont súly.
<b>N</b>	<b>1722</b>	<b>1722</b>	<b>1728</b>	<b>1728</b>	<b>1724</b>	<b>1724</b>
<b>átlag</b>	<b>8.36</b>	<b>10.54</b>	<b>7.36</b>	<b>9.30</b>	<b>8.86</b>	<b>11.19</b>
<b>std</b>	<b>1.86</b>	<b>2.35</b>	<b>1.71</b>	<b>2.15</b>	<b>1.49</b>	<b>1.89</b>
<b>min</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>0.00</b>	<b>3.00</b>	<b>3.75</b>
<b>0.25</b>	<b>8.00</b>	<b>10.00</b>	<b>7.00</b>	<b>8.75</b>	<b>8.00</b>	<b>10.13</b>
<b>0.50</b>	<b>9.00</b>	<b>11.25</b>	<b>8.00</b>	<b>10.00</b>	<b>9.00</b>	<b>11.63</b>
<b>0.75</b>	<b>10.00</b>	<b>12.38</b>	<b>8.00</b>	<b>10.50</b>	<b>10.00</b>	<b>12.50</b>
<b>max</b>	<b>10.00</b>	<b>14.88</b>	<b>10.00</b>	<b>13.38</b>	<b>10.00</b>	<b>14.13</b>

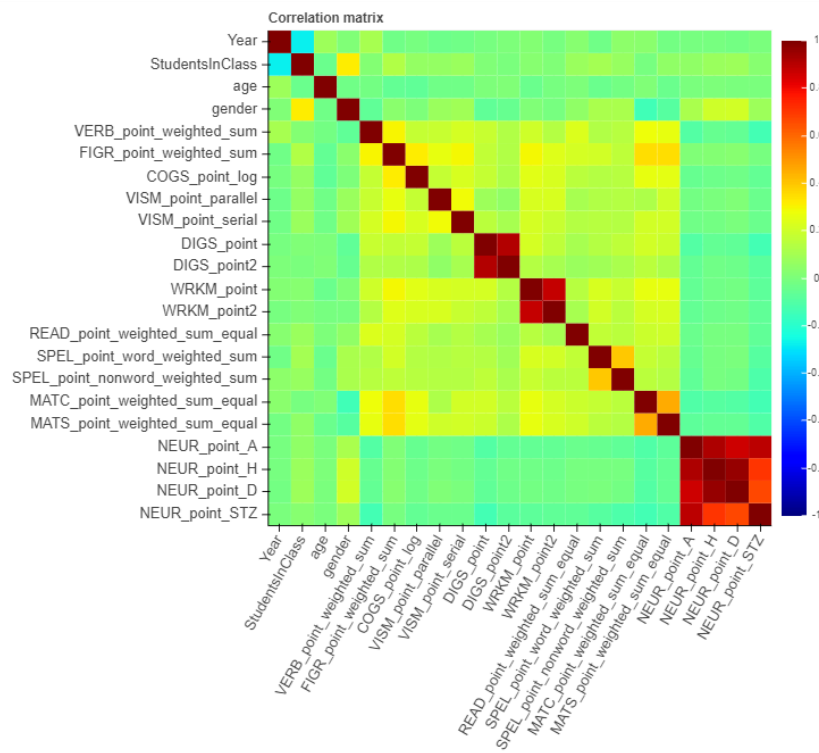
A feladatok közötti korrelációk alapján az egyes vizsgált területek kapcsolata alacsony, de nem teljesen függetlenek a feladatok. Jelentős kapcsolat csak az ugyanazon területek különböző dimenzióit mérő feladatok és mutatók között van (2. és 3. ábra). A feladatok közötti összefüggéseket egy későbbi tanulmányunkban, a vizsgált képességterületek részletes értelmezése során vizsgáljuk majd.

A feladatok stabilitását jelzi, hogy a korrelációk között nincsen jelentős különbség aszerint, hogy van-e idővel súlyozás vagy nincsen. A súlyozás csupán az egyéni eredmények pontosítását szolgálja.

2. ábra: A feladatok közötti korrelációk



3. ábra: A korrelációk súlyozással



### Neurológiai Alapú Teljesítményzavarok Kérdőív<sup>5</sup>

A tesztet kiegészíti Gyarmathy Éva Neurológia Alapú Teljesítményzavarok Kérdőíve, egy szintén szabadon elérhető, de még nem publikált, 2017-ben 260 fős, majd 2018-ban 300 fős vizsgálati csoportokon újra standardizált eszköz a tanulási, figyelem és hiperaktivitás zavar, valamint a beilleszkedés diszharmóniájának azonosítására. A négy egymással gyakran együtt járó tünetcsoportot 35 kérdéssel tárja fel a kérdőív. A kérdésekre 1-5-ig adható válaszok súlyozottan több vizsgált területen is jelzést jelenthetnek. A kérdőív dimenziói erősen korrelálnak egymással, már csak a mérési metódus miatt is, minthogy ugyanaz a kérdés több dimenzióban is pontot jelent. Minthogy a neurológia alapú teljesítményzavarok és az ezek által okozott életvezetési diszharmónia egymással erősen összefüggő jelenségek, a korrelációk természetesen mutatják a kapcsolatot. A kérdőív további elemzése szintén egy későbbi tanulmány feladata lesz.

### Összefoglalás

Az erősen és gyorsan változó környezeti tényezők hatásai miatt a gyerekek fejlődése is jelentősen megváltozott, gyakoribbá vált az atipikus fejlődés, amely különböző szinten és módon, de negatívan befolyásolja az iskolai sikerességet. Megnövekedett a sajátos nevelési igény diagnózis miatt különleges ellátásban részesítendő tanulók aránya is, és ez csak a jéghegy csúcsa, mert számos diák kap beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről papírt, illetve sokan ezek nélkül, de kudarcot szenvednek az iskolában. A kudarc megelőzésében, a fejlesztés és tanítás hatékonyabbá tételében nagy szerepe van a tanulók képességszerkezetének megismerésének, az esetleges neurológiai alapú teljesítményzavarok előrejelzésének. A szabadon elérhető, könnyen és gyorsan a kognitív képességekről profilt adó eszköz közreadásával járul hozzá a kutatásunk ehhez.

Az első vizsgálatok során kiderült, hogy a teszt feladatai stabilak, az alacsony feladatok-közi korrelációk pedig jelzik, hogy eltérő képességeket mérnek, bár természetesen némi átfedéssel. Az eredményeknek az idő paraméterrel történő pontosítása javítja a mérés pontosságát, aminek elsősorban az egyéni képességszerkezet vizsgálatakor van jelentősége.

Korábbi tapasztalataink szerint a 16 éves korosztályra nyert standard már 13-14 éves kortól és felnőtt korban is használható, de ezt az online verzió esetében is szükséges még mérési eredményekkel alátámasztani. Másik tapasztalatunk, hogy a környezeti változásokkal gyorsan változó képességek vizsgálata esetén problémát jelent a standardizálás. Mire elegendő adat gyűlik össze egy megbízható standard kialakításához, a képességek szerkezete megváltozik. Ráadásul a különböző módokon felvett tesztek némileg különböző eredményeket adhatnak, így a tesztfelvétel módja szerint külön standardizálásra van szükség. Az online vizsgálati eljárással gyorsabban lehet adatokat gyűjteni, de a távmérés minden bizonytalanságával is kell számolnunk.

Mindezek ellenére a jelen kutatásban sikerült megalapozni egy a kognitív profil mérésére alkalmas teszt használatát. További feladat a teszt fejlesztése és finomítása, elsősorban a figurális elvonatkoztatás feladatok frissítése és verbális elvonatkoztatás feladatok beépítése. Különböző életkori csoportok, így az idős korosztály vizsgálata is segíti majd a teszt felhasználásának szélesítését.

<sup>5</sup> A kérdőív megtekinthető a Serdülő és Felnőtt Diszlexia Központ honlapján: <http://www.diszk.hu/tesztek/ADHD-D-TZ-teszt>

**Felhasznál szakirodalom**

- Bird, A. (2007) Perceptions of epigenetics. *Nature*, Vol. 447. 24. doi:10.1038/nature05913
- Coon H., Carey G. (1989). Genetic and environmental determinants of musical ability in twins. *Behav. Genet.* 19, 183–193 10.1007/BF01065903
- Csapó, B., Molnár, Gy. Nagy, J. (2014): Computer-based assessment of school readiness and early reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 106. 2. 639-650.
- Csikszentmihalyi, M., LeFevre, J. (1989) Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 815-822. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815>
- Falus András (2015) Mit öröklünk, és mit nem? Perspektíva és realitás. *Magyar Tudomány*, június, 674-680.
- Gyarmathy Éva (2009) Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra 3-4. 60-73.*
- Gyarmathy Éva Kucsák Júlia (2012) A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra 6. 43-53.*
- Hambrick, D.Z., Tucker-Dobb, E.M. (2015). The genetics of music accomplishment: evidence for gene-environment correlation and interaction. *Psychon. Bull. Rev.* 22, 112–120. doi:10.3758/s13423-014-0671-9
- Handel, A. E., Ramagopalan, S. V. (2010) Is Lamarckian evolution relevant to medicine? *BMC Medical Genetics* 2010, 11:73 <http://www.biomedcentral.com/1471-2350/11/73>
- Kosztolányi György (2010) A gyermekfejlődés epigenetikája. *Magyar Tudomány*, 9. sz. 1083-1089.
- Kertzman, S, Gyarmathy E, Vainder, M, Vojtová, V, Mikulášek, L, Sirota, A, Motschnig, R, Hagelkruys, D, Lerer, B. (2017) Web-based Real-time Neuropsychological Assessment in Dyslexia. *BMC Psychiatry*, BPSY-D-16. ISSN 1471-244X.
- Magyar Andrea és Molnár Gyöngyvér (2013): Számítógép alapú adaptív és rögzített formátumú tesztelés összehasonlító hatékonyságvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 113. 3. sz. 181-193.
- Merton, R. K. (1968) The Matthew Effect in Science. *Science*. 159 (3810): 56–63.
- Mohai Katalin, Kálózi-Szabó Csilla, Rózsa Sándor (2016) A végrehajtó funkciók adaptív mérésének lehetőségei *PSYHUNG.* 4. 1.2. KRE Pszichológia Intézete, 40-85.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2013): Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2012. április 11-13. 82. o.
- Rodriguez M, Zaytseva Y, Cvrčková A, Dvořáček B, Dorazilová A, Jonáš J, Šustová P, Voráčková V, Hájková M, Kratochvílová Z, Španiel F, Mohr P (2019) Cognitive Profiles and Functional Connectivity in First-Episode Schizophrenia Spectrum Disorders – Linking Behavioral and Neuronal Data. *Front. Psychol.* 10:689. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00689
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D’Onofrio, B., & Gottesman, I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14, 623–628.
- Zajdó Krisztina (2017) Speech sound acquisition in 3-8 years old children acquiring Hungarian: Data from 1975 and 2016. Poster presented at the 2017 Annual Convention of the American Speech, Language and Hearing Association, Los Angeles, CA, November 10, 2017.



---

POÓR József–JUHÁSZ Tímea–HAZAFI Zoltán–SZAKÁCS Gábor–KOVÁCS Ádám

## Az alkalmazottak fluktuációjának és munkaerőhiányának elemzése a közsférában egy országos empirikus kutatás tükrében

### Bevezetés

Jogos a kérdés. Miért foglalkozunk a fluktuáció és a munkaerőhiány kérdéseivel egy olyan országban, ahol még öt évvel ezelőtt is kétszámjegyű (10,2%) volt a munkanélküliség (KSH, 2018).

Sokáig csak olyan előrejelzésekkel és gondolatokkal találkoztunk szembe, hogy kevés a munkahely, az embereknek vigyázni kell a meglévő állásukra, becsülnék meg, hogy van munkájuk, mert ha azt elveszítik, akkor általában véve nehéz lesz új munkát találni illetve számolni kell a munkanélküliség fenyegetésével is.

Különösen igaz volt a fiatal pályakezdőkre, az ötvenévesnél idősebb korosztályra, a kistelepülésekben vagy hátrányos helyzetű régiókban élőkre.

Az elmúlt években, pontosabban az elmúlt három-négy évben azonban a szemünk láttára változás következett be. Hiszen manapság csupán bizonyos régiókban és szakmákban van kevés munkalehetőség és egyre inkább az kezd jellemzővé válni, hogy hiány van a munkaerőből és nehéz megtalálni a megfelelő munkaerőt az üres pozíciókra (Mádi, 2018).

A munkaerőhiány és a munkaerő megtartása a mai modern gazdaság egyik legnagyobb problémája (Kovács,2012). Egyre nagyobb területeken foglalkoznak ezzel a problémával és a vállalatokat komoly kihívások elé állítja, vagyis a vállalaton belül a vezetőket, illetve a vállalatok humán erőforrás menedzsereit, szakembereit. Munkaerőhiány esetén a vállalatoknak emelniük kell a béreket, mivel a munkaerőpiacon fokozódik a verseny a szakképzett munkaerő megszerzéséért. Egyre gyakrabban előfordul viszont, hogy hiányzik a munkaképes lakosság, amelynek hiánya kritikus munkaerőhiányhoz vezethet. Az ilyen esetekben a vállalatok számára az egyik ilyen jövőbeni megoldást a robotizáció jelentheti. A bekövetkezendő technológiai változások hatására az automatizálható szakmák esetében a munkahelyek száma és a képzetlen munkaerő iránt a kereslet egyre inkább csökken, viszont ezzel a folyamattal párhuzamosan a magasan képzett munkaerő iránti kereslet növekedésére kell számítani (Harari,2018).

A munkaerőhiány és a fluktuáció tehát jelen van és nagy problémát okoz a vállalatoknak és a szervezeteknek és ez a modernkori probléma nem kerüli el természetesen a közsférát sem, mivel a közsférán belül is egyre nagyobb mértékben váltanak az alkalmazottak munkahelyet, nem elégedettek és ebből kifolyólag a szervezetek egyre nehezebben találnak a megüresedő posztokra, kulcspozíciókra szakképzett munkaerőt.

Több ezer betöltetlen álláshely van most is. Kazánkezelőt, rendszergazdát, óvópedagógust, mentőst és tudományos munkatársakat is keresnek közalkalmazotti helyekre. A szakszervezet szerint mégis 160 ezer olyan ember dolgozik a szférában, akinek a bére 10 éve nem változott (Hír TV, 2018).

## Elméleti háttér

Először is mi az a munkaerőpiac? A munkaerőpiac az, ahol a munkaerő-kereslet és kínálat találkozik és a kettő közötti különbség a munkaerőhiány vagy a munkaerő-felesleg (munkanélküliség).

Egy holland kutatás eredményei azt mutatják, hogy a női alkalmazottak fluktuációja leginkább összefüggésbe hozható belső tényezőkkel, míg a férfiak döntései, hogy elhagyják a közszférát, leginkább külső (extrinsic) tényezők motiválják. Az etnikai kisebbséghez tartozó férfiak esetében a szervezet irányítása és a felügyeleti vezetési stílus fontos meghatározó tényezője az állami szektor elhagyására irányuló szándéknak. A sokféleség kezelésének csak csekély negatív hatása van a munkahely elhagyásra vonatkozó szándéknak (Sandra, 2011).

A bérek emelkednek, a háztartások jobban boldogulnak, de Európában és Szlovákiában is a vállalkozások panaszkodnak és egyre negatívabbak, hiszen már hiányzik a képzett munkaerő és a felmerülő pozíciókba nem tudnak megfelelő tudással rendelkező alkalmazottat találni a munkaerőpiacon. Nemcsak a politikai vezetők, hanem számos európai felmérés is alátámasztja a vállalatok aggodalmait és borúsan látják a helyzetet a jövőre nézve, ha nem következnek be a szükséges változások. És miközben a vállalatok keresnek, a tehetséges emberek eltűnnek, inkább külföldön vállalnak munkát nagyobb bérért és magasabb életszínvonal mellett. Minden azt sugallja, hogy a munkaerő-piaci fejlemények az elmúlt években pozitív irányba haladtak a környező országokban. A közép-európai régióban lévő vállalatok azonban másképp látják a helyzetet (Žuffa, 2017).

Magyarországon a munkaerőhiány az elmúlt évek tendenciájához hasonlóan tovább növekedett. Szélesedett azon munkakör kategóriák száma, ahol egyre hosszabb időt kíván a megfelelő munkaerő megtalálása és az üres, betöltetlen pozíció betöltése (Sebők, 2017).

Egyre növekszik a munkavállalók külföldre való kiáramlása és ezzel párhuzamosan a külföldi munkavállalási kedv. A rendszerváltó országok csatlakozásával a tagországok közötti migráció új lendületet vett és ennek hatására a korábbtól eltérő folyamatokat generált. Ennek az új típusú vándorlásnak az elsődleges célja a munkavállalás. A statisztikai adatok alapján a magyar állampolgárok kivándorlás mértékének erősödése 2008-ban kezdődött, jelentősebb megerősödése 2010-től mutatható ki (Sebők, 2017). Egyes források (BBJ, 2018) szerint ez az érték napjainkra elérte a több mint 340 ezres számot.

A képzési struktúrák mindig nagyon messze vannak attól, hogy összhangban legyenek a vállalkozói érdekekkel és ennek tükrében szakadék jön létre a két fél között. Az egyes szektorokban tapasztalható mennyiségi és minőségi munkaerőhiány két fő tényezőre vezethető vissza. Az egyik az ún. „skill gap”, amikor a munkaképes korú felnőttek nem rendelkeznek a megfelelő készségekkel, sokszor a szükséges alapkompenciákkal sem. A másik az ún. „skill mismatch”, amikor a gazdaság humán erőforrás igényének szerkezete nem egyezik meg a felnőttek képzettségi struktúrájával, tehát a képzésen szerzett tudás nem egyezik meg azzal, amit a vállalatban belül elvárnak és megkövetelnek. Ez úgy kezelhető és csökkenthető, ha már az alapok oktatásánál próbál azonosulni a két érdek és az alapkompenciák szerint felkészíteni az egyéneket (Sebők, 2017).

Nagy problémát jelent maga a fluktuáció jelenléte a vállalatok és intézmények életében. A fluktuáció számít a humán erőforrások egyik fontos teljesítményindexének. A fluktuáció emelkedése olyan történésekre, problémákra és hibákra következtet, amelyek egy szervezet jövőbeni sikeres és effektív működését erősen gátolják. A fluktuáció kezelésére, ezért a gyakorlatban azonnali lépéseket és alkalmazható módszereket szükséges eszközölni (Boudreau, 2010).

A fluktuáció magas szintje gyakran jelentős költségeket ró a szervezetekre. A fluktuációhoz kapcsolódó költségek az üres álláshelyek, a képzésre fordított erőforrások, és talán a legfontosabb, az emberi tőke elvesztésének költségei mind-mind a szervezetnek komoly költségekkel jár (Grissom-Grotty-Keiser, 2016).

A fluktuáció problémakörre és csökkentésére megoldásnak tűnhet egy a gazdaság javítása. Mivel a munkanélküliségi ráta csökkenő tendenciát mutat, a magánszektorban lehetőség van arra, hogy a meglévő munkaerőt a vállalatok magukhoz láncolják és számukra dolgozhatnak. A közszektor számos okból különösen sérülékeny, nem utolsósorban azért, mert sok ország nem tud lépést tartani a magánszektorral a fizetés szempontjából. A morális kérdés is fontos tényező. Egyre inkább csökkennek a kedvezmények, mint például a nyugdíjalapok és az egészségügyi ellátás. A vállalatban belüli létező dolog, hogy egy alkalmazott egyszerre két munkát végez, két pozíciót tölt be és már ott tartunk, hogy a munkavállalói morál rosszabb, mint a recesszió előtt (Barrett-Greene, 2014).

Szóval, mit a teendő a fluktuáció csökkentése érdekében? A fizetés emelése nyilvánvaló válasznak tűnik, de sok esetben nem praktikus. Vannak azonban más útvonalak a fluktuáció csökkentésére, beleértve a következőket:

- *Megérteni, hogy miért hagyják el az emberek munkájukat* – kilépés előtti beszélgetések, az okok feltárása és a szükséges következtetések a jövőre nézve – mélyreható vizsgálat
- *Az elavult fizetési struktúrák frissítése*- versenyképes fizetési rendszer
- *Dolgozni az egyéni munkahelyek megértésén és az alkalmazottak előtt álló akadályok megértésén* – felállítani egy olyan felügyeletet, aki figyel, hogy az alkalmazottak ne terheljék túl magukat (Barrett-Greene, 2014).

Figyelembe véve a szervezetek egyre növekvő igényeit, azaz, hogy a versenytársakkal szemben megtartsák a legjobb munkavállalókat, a tanulmány megállapításai arra utalnak, hogy bizonyos változók döntő szerepet játszanak abban, hogy befolyásolják a munkavállalók döntését akkor, amikor arról döntenek, hogy elhagyják vagy maradjanak egy szervezetben. Az ilyen változók közé tartozik a képzés és fejlesztés, a jó teljesítmény elismerése/jutalma, a versenyképes fizetési csomag és a munkahelyi biztonság. Mindazonáltal az egyéb változók fontosságát nem szabad alábecsülni a megtartási, meggyőzési politika megfogalmazásakor. Egy átfogó keveréke a belső és külső motivációs változóknak, amelyek növelhetik a megtartást és csökkenthetik a különböző szervezetekben a munkavállalók magas forgalmát (Samuel–Chipunza, 2009).

A közszefera egésze igen heterogén, idetartoznak a kormánytisztviselők, köztisztviselők, közalkalmazottak, hivatásos szolgálati jogviszonyban foglalkoztatottak, a munkatörvénykönyv alapján foglalkoztatott, de közszeferai feladatot ellátó személyek, továbbá az állami vállalati szektorban dolgozók. Az elmúlt években a közszeferát érintő szabályozási változások, az elhúzó gazdasági válság és mostanában a piac egyre nagyobb stabilitása mind olyan tényezőknek bizonyulhatnak, amelyek alkalmasak arra, hogy megváltoztassák a munkaerő-áramlás jellegzetességeit, mintázatait, mennyiségi sajátosságait (Gellén, 2013).

Az alkalmazottak fluktuációja kulcsfontosságú terület a közigazgatás kutatásában, de még mindig olyan területnek számít, amelyről sok mindent meg kell még tanulni (Grissom et al., 2016).

Az általános üzleti probléma, hogy a közintézmények költségeket és fontos ismereteket és tudást veszítenek el, valamint tapasztalt munkavállalókat a munkavállalói fluktuáció miatt. A konkrét problémát az okozza, hogy az egyes állami szektor vezetőinek nincsenek stratégiái a munkavállalók megtartásának javítására (Carroll–Izard, 2016).

Hatalmas a munkaerőhiány a közszférában, több ezer betöltetlen álláshely van most is. Kazánkezelőt, rendszergazdát, óvópedagógust, mentőst és tudományos munkatársakat is keresnek közalkalmazotti helyekre. A szakszervezet szerint mégis 160 ezer olyan ember dolgozik a szférában, akinek a bére 10 éve nem változott. Van olyan közalkalmazott, akinek a bére több évtizedes munkaviszony után sem éri el a pályakezdő szakmunkás bérét (HRPortal, 2018).

A közszféra dolgozói közfeladatok ellátását végzik, munkáltatóik költségvetésből működő szervezetek. A közszeaktor, amely a munkaerőpiac keresleti oldalán álló szereplőként jellemezhető, és aki az összes többi munkaadóval versenyben áll a jó szakemberek megszerzéséért, megtartásáért. Az automatizálható, robotizálható megoldásokkal kiváltható szellemi munkát végzők iránt csökkenni, míg a szociális empátiával, kreativitással, vezetői, elemzői képességekkel rendelkező munkatársak iránt nőni fog a kereslet. Tehát a jelenleginél kevesebb, de más tudással és készségekkel rendelkező munkaerőre lesz szükség a jövőben és ez a jelenség a közszoalgalat számos területére is nagy hatással lesz (Domokos–Jakovác–Németh, 2016).

A hazai közszféra hatalmas munkaerőpiac kihívások elé néz és ez csak fokozódni fog a jövőben. Magyarországon a közszférában dolgozók aránya nemzetközi összehasonlításban az átlagnál magasabb; a 4,5 millió főt elérő, gazdaságilag aktív népesség 19 százalékát teszi ki, a KSH adatai szerint minden ötödik munkavállaló a közszférában dolgozik, amely csaknem 860 ezer főt jelent (Linder, 2014).

A közszférában dolgozó alkalmazottak rendkívül fontos szerepet töltenek be, mind méretben, mind a feladatellátás tekintetében. Mindenki érdekül szolgál, hogy a közszféra dolgozói feladataikat jó minőségben, hatékonyan lássák el. Ez a folyamat viszont, csak úgy érhető el, ha a közszférába kerülők magas szintű tudással és jó képességekkel rendelkeznek és hosszabb távon az adott helyen maradnak is. De a legtöbb szakember véleménye szerint, valamint az ehhez kapcsolódó kutatások azt mutatják, hogy bár a közszférában sokan dolgoznak, a jó munkaerő megszerzése, megtartása egyre nehezebbé válik. Így munkaerő-többlet és munkaerő-hiány egyaránt jelen van.

A közszféra, mint a kereslet oldal szereplője a piacon a magánszektossal, a külföldi munkaadókkal kell versenyeznie a megfelelő munkaerőért. Azonban az üzleti szféra magasabb béreket és presztízst kínál, miközben a közszférát az alacsony jövedelem, a (relatív) lapos bérpálya, a jellemzően nem teljesítményalapú bérezés, illetve a jövedelem-differenciálás szűk tere jellemzi. Ezen felül a közszférában további okok merülnek fel, amelyek elégedetlenséghez vezetnek, ezek az okok a korábbi komparatív előnyök (stabilitás, kevesebb munkaidő) mérséklődése, a közszoalgalat alacsonyabb presztízse, a karriertervezés problémái, az elsősorban nem teljesítményalapú előmeneteli rendszer, a túlbürokratizált folyamatok, illetve az (információ) technológiai lemaradás (Domokos–Jakovác–Németh, 2016).

A közszférától való távolmaradás, illetve a közszoalgalatból való kilépés legfontosabb, és egyben leggyakrabban említett oka az alacsony jövedelem. A jövedelem után gyakori oknak minősül a jelenlévő bürokrácia és tehetetlenség az alkalmazottak részéről. Gondolunk itt arra, hogy egyes intézkedéseket bonyolultak és feleslegesek, lehetetlen előrelépni és fejlődni. Minden innovatív ötletnek az állam az útját állja. A következő ok szintén ide köthető, azaz a túlzott politikai befolyás, a pozíciókat azért kapják meg egyesek, mivel befolyásos kapcsolatokkal rendelkeznek és nem a tudásuk vagy a tapasztalatuk miatt. A távolmaradás és a gyors kilépés oka a tisztelet hiányából is fakad és a rossz, alkalmatlan vezetők, igazgatók és menedzserek személye miatt (Barrett-Greene, 2007).

Az elérhető jövedelmen kívül azonban több más és fontos tényező is hozzájárul a jó munkaerő megszerző és megtartó képességhez. Ilyen lehet például maga a munka presztízse, a szakmai megbecsültség, a karrierlehetőségek, a továbbképzési lehetőségek (munkaidő részeként), a

munkahely stabilitása, a rugalmas munkabeosztás lehetősége, a több szabadidő és a megfelelő munkakörülmények megléte. A Select International konzultációs szakértője, Thomas (2017) szerint a vállalatoknak az alábbi öt szempontot kell figyelembe venniük, ha meg akarják tartani a tehetséges munkavállalóikat:

- Megfelelő munkavállalói környezet, munkahelybiztonság kialakítása.
- Egyértelműen tisztázott célok és elvárások, amelyben kulcsfontosságú szerepe van a szervezeti kommunikációnak és munkaköri leírásoknak.
- Nyílt munkakörnyezet, amiben szerepet játszanak a rendszeres visszacsatolások.
- Képzés-fejlesztés támogatása, kihívást és ösztönzést jelentő munkafeladatok.
- A jó munka elismerése, megbecsülése és jutalmazása (Thomas, 2017).

A pénzbeli és nem pénzügyi juttatások szintje jelentős hatással van arra, hogy hány munkavállalót foglalkoztat egy közsféra szervezete, és hány munkavállaló lesz hajlandó a felkínált pozíciókat elfogadni és ott maradni a szervezetben (McGuire, 2015).

A munkavállalói termelékenység és a forgalom közötti kapcsolat a politika és a menedzsment szempontjából lényeges, mert részben meghatározza, hogy a forgalom csökkentésére irányuló hatások hosszú távon valószínűleg hatékonyabb szervezetet eredményeznek (Grissom et al., 2016). A munkaerőhiány okainak megközelítése során több okot is megfogalmazhatunk. Ezek az okok a következők:

- a jelenlegi demográfiai folyamatok következtében csökken a gazdaságilag aktív, a munkaerőpiac kínálati oldalán megjelenő munkavállalók száma,
- továbbra is magas a munkaképes lakosság körében a gazdaságilag nem aktívak száma,
- a külföldön munkát vállalók száma 2010 óta folyamatos növekszik,
- az oktatási rendszerből fakadó problémák (pl. alap- és digitális kompetenciák vagy a szakképzési hiányosságok) következtében,
- a munkanélküliek és a közmunkások között is magas az alacsony iskolai végzettségűek aránya,
- a magyar bérek alacsony színvonala és versenyhátránya már a szomszédos országokkal szemben is (Bagó, 2018).

A munkaerőpiac állandóan és gyorsan változik. Olyan világban élünk, ahol minden piacon óriási verseny folyik: az áruk, szolgáltatások piacán a vevőkért, a tőkepiacon a befektetőkért, a munkaerőpiacon a legjobb munkaerőért. A munkáról és az ideális munkaadóról alkotott kép is gyorsan változik, a globalizáció, az innováció, az automatizáció térnyerése gyökeresen megváltoztatja a munkaerőpiac keresleti és kínálati oldalát egyaránt (Domokos–Jakovác–Németh, 2016).

A munkaerőhiányt tehát orvosolni kell, melynek során különböző stratégiákat választhat a vezető, amennyiben a munkáltatási körülmények és jogi, pénzügyi, szabályozási feltételek megfelelő teret biztosítanak.

A munkaerő hiánya 2019-ben is az egyik fő téma lesz. Ebben az évben a munkaerőpiac fokozatosan fellélegezhet. A gazdasági növekedés várható lassulása fokozatosan csökkenteni fogja a munkaadók munkaerő-igényeit (TASR, 2019).

Ha 2018-as év arról szólt, hogy kik kapnak munkát, a 2019-es év fő kérdése az lehet, hogy a munkahelyi munka hogyan is működik. Valójában ez lehet az az év, amikor a szervezetek megkezdik megtervezni az újrakezdés alapjait, megújulnak, hogyan találják meg, értékeljék és fizessék (Macdonald, 2018).

A Korn Ferry tehetségszerző szakembereket, kompenzációs szakértőket és HR szakembereket kérdezett meg és dolgozott velük össze a világ minden tájáról, hogy 2019-ben 10 új tehetség trendet azonosítsanak, amely előre lendítheti a munkahelyeket, azaz hatékony munka mellett elégedett alkalmazottak (Macdonald, 2018). A 10 új trend a következő:

- *A mesterséges intelligenciát még inkább intelligenssé fejleszteni:* A mesterséges intelligenciát (AI) a toborzás új szent gráljává tették. A szakértők azonban attól tartanak, hogy az „intelligencia” nem összpontosít majd a sokféleségre és a befogadásra. Az AI gyakran a rendelkezésre álló tényezőkből képes a jelentkező nemére következtetni. Például a „vétélért felelős” és a „kemény feladatok” gyakran a férfiakhoz kapcsolódik, míg a „meggyőzés” és a „megértés elkötelezettségét” a nők gyakran használják és hozzájuk csatolja. Az AI-t arra is ki kell képezni, hogy jobban megismerje az adott szerephez szükséges készségeket ahelyett, hogy a szubjektív módosítókra összpontosítana – az egyik ilyen mód lehet, hogy a részleges adatok helyett bővebb és szerteágazóbb adatokat táplálunk a rendszerbe
- *Ne felejtsünk:* Előfordul olyan időszak, hogy az adott jelentkező képességei éppen nem aktuálisak, nem működőképes a kapcsolat. Az ilyen jelentkezőket észben tartani és a jövőben gondolni rájuk. Sok cég kezdi el keresni az ilyen elfeledett embereket és ennek érdekében műhelyeket, testreszabott céloldalakat, valamint más eszközöket használnak az emberek megtalálásához.
- *Személyre szabott fizetés: menj előre, mi meghallgatunk:* Jelenleg négy generáció van a munkaerőpiacon, amelyek mindegyike eltérő elvárásokkal rendelkezik a fizetési és jutalomcsomagok tekintetében. Az előre gondolkodó cégek társasági beszélgetéseket, fókuszcsoportokat és felméréseket használnak arra, hogy kitalálják, hogy mit is akarnak az egyes generáción belül. Ezzel az információval képesek a jutalomcsomagokat személyre szabni, különféle fizetési, időszakos, fizetett szabadidő, nemzetközi megbízások, hallgatói kölcsön visszafizetés és egyéb előnyök kínálatával.
- *Az éves teljesítmény felülvizsgálatának átgondolása:* A szakemberek a felmérések alapján azt vallják, hogy az éves felülvizsgálás nem befolyásolja a vállalat működését, nincs kellően hatással rá és jobb lenne erre kiegészítőként tekinteni, mivel a valós idejű visszajelzés sokkal hatékonyabban működik. A folyamatos visszajelzés segítheti a munkavállalókat a tanulásban és a munkaképességeik fejlesztésében.
- *Mélyebbre ásni a sokféleség és a befogadó csővezetékébe:* A világ minden táján egyre több nőnek van az igazgatósági és egyéb vezetői pozíciókban munkája. Míg ez egy jó kilátás, a vállalatoknak a szervezet minden szintjére kell összpontosítaniuk, hogy létrejöjjön a változatosság a tehetségek folyamatos csővezetékén keresztül, köztük a nők, a színes emberek, a fogyatékkal élők és az LGBTQ alkalmazottai egyaránt összhangban és megértésben.
- *Hogyan csináljuk? Hogyan érezzük?:* A fogyasztói termékeket árusítók és a kiskereskedők évek óta felmérik az ügyfeleket a márkával kapcsolatos tapasztalataikról. Ez a gyakorlat egyre inkább része a toborzási folyamatnak. A technológia lehetővé teszi a jelentkezők valós idejű visszajelzéseit a felvételi ciklus során szerzett tapasztalataikról. A felmérési eszközök visszajelzést keresnek a folyamat minden pontján, ami a toborzóknak és a vezetők adatvezérelt betekintéseinek és intelligenciájának felvételére szolgál. Az adatok segítségével módosíthatják a toborzási gyakorlatokat, beleértve a konkrét munkahelyi követelményeket és a jelöltekkel való kölcsönhatásokat, hogy sikeresen működjön a felvételi rendszer és a legjobb embereket vegyék fel.

- *Ez valóban egy létező pozíció?* : Az adathordozóként funkcionáló vezérigazgató. Úgy tűnhetnek ezek a posztok, mint valami falon kívüli munkakörök, de az ilyen szerepek számos iparágban jelentkeznek, hogy megfeleljenek a szervezetek változó stratégiáinak. Néhány érv ugyancsak felbukkan a fiatalabb munkavállalók vonzására. Például az adatgyűjtők felelősek az adatok halmozásának megszervezéséért és értelmezéséért és ezek az ún. jogi ninják és a hozzájuk társuló jogi segédanyagok számítanak az új generációjának. Az egészségügyben és a pénzügyekkel foglalkozó cégek arra törekednek, hogy olyan vezetőt nevezzenek ki, akinek nagy tapasztalata van az adott területen.
- *A tehetség elemzés ugyanolyan fontos, mint az üzleti elemzés:* Az üzleti vezetők hagyományosan az üzleti elemzések elemzésével határozzák meg stratégiájukat, hogy meghatározzák a költségeket és a működési hatékonyságot. A szakértők azonban azt mondják, hogy kudarcot vallanak, mert nem találják meg a megfelelő típusú tehetségeket. A cégek egyre inkább a tehetségek elemzését veszik be a keverékbe. Ezek az adatok olyan dolgokat mérnek, mint például a régió minősített tehetségének versenye és a kompenzációs normák összefüggései.
- *Beszélgetés és a tehetségek megértése - a munkakezdéstől a nyugdíjba vonulásig:* Az adatok hatalmas beáramlásával feltételezhető, hogy a szervezetek integrált módokat használnak a tehetségdöntések összes elemének elemzésére, beleértve a toborzást, a kompenzációt és a fejlesztést. Sajnos sok szervezetben ezek a funkciók különböző „nyelveken” működnek, gyakran nem tudnak egymással beszélni, kommunikálni  
A szakértők azt mondják, hogy van egy tendencia egy alaposabb, adatközpontú megközelítés irányába, amely betekintést nyújt a szervezeti, csapat és egyéni perspektívákból. Ez lehetővé teszi a tehetségek kalibrált megközelítését, amely szorosan kapcsolódik az üzleti eredményekhez. Például a felvételi folyamat során gyűjtött adatok felhasználhatók arra, hogy a jelölt felvételekor hozzanak létre egy személyre szabott fejlesztési programot.
- *A rövid távú alkalmazotti igények kezelése hosszú távú üzleti célokkal:* A technológiai fejlődés sebessége és a változó üzleti prioritások megismerése elősegíti annak megértését, hogy mi fog történni a következő évben - vagy akár a jövő hónapba. Valójában egy közelmúltbeli Korn Ferry által készített felmérésben a tehetséggazdálkodási szakemberek 77% azt mondja, hogy ma már olyan szerepeket vesz fel, amelyek nem is léteztek egy évvel ezelőtt. A vezető szervezetek holisztikus megközelítést alkalmaznak a tehetségserzésben. Rövid távon felgyorsítják a bérbeadást. Ugyanakkor egy hosszabb távú megközelítésre összpontosítanak azzal, hogy mélyen merülnek be az üzleti szükségletekbe, hogy egy olyan teljes stratégiai tervet hozzanak létre, amely egyértelműen meghatározott célokat tartalmaz, de szükség szerint módosítható (Macdonald, 2018).

## **Empirikus vizsgálat**

### **Minta**

A Szent István Egyetem Menedzsment és HR Kutató Központja és a Nemzeti Közszerológati Egyetem Államtudományi és Közigazgatási Kar Emberi Erőforrás Intézete kutatóinak a TESK Csoport támogatásával, valamint a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara, a Humán Szakemberek Országos Szövetsége (HSZOSZ), és a Országos Humánmenedzsment Egyesület (OHE) szakmai közreműködésével

elkészített felmérés alapján mutatjuk be a tanulmányunkban a fluktuáció és a munkaerőhiány közsférában tapasztalható leglényegesebb kérdéseit.

A szerzők által végzett vizsgálatok adatait 2017-ben gyűjtötték össze. A mostani írásban a kutatók azt elemzik, hogy a közsférában működő magyarországi szervezetek esetében miképpen alakul a munkaerőhiány kérdése a felsőfokú végzettségűek esetében. A kutatásban a mintagyűjtés módszere a hólabda módszer volt ezért a minta nem tekinthető reprezentatívnak.

A kutatásban a kérdőív alapvetően zárt jellegű kérdésekből állt, így nominális és metrikus skálákból. A lekérdezés interneten keresztül valósult meg, a kutatás emiatt sem tekinthető reprezentatívnak. A kiértékelési módszerek egy- és többváltozós vizsgálati eljárások voltak: gyakorisági vizsgálatok, átlag-és szórásértékelések, keresztábra-elemzés, ANOVA, faktor- és klaszterelemzések.

Összesen 2194 magyarországi közsférabeli szervezet vett részt a felmérésben. A résztvevők létszám és a költségvetési jellemzőjét az 1. táblázat mutatja be:

1. táblázat: A résztvevő szervezetek létszám és költségvetési jellemzője (%)

Létszám	%	Éves költségvetés	%
2-9 fő között	1,7	10 millió Ft alatt	21,6
10-50 fő között	19,1	10-100 millió Ft között	22,0
51-100 fő között	11,6	100 millió-1 mrd Ft között	17,9
101-250 fő között	6,7	1-10 mrd Ft között	15,7
251-500 fő között	6,1	10-100 mrd Ft között	12,3
501-1000 fő között	10,3	100 mrd Ft felett	10,4
1000 fő felett	44,4		
Total	100,0		100,0

*Forrás: A szerzők saját szerkesztése*

A táblázat adataiból megállapítható, hogy a minta több mint fele a nagyméretű szervezetekből került ki, és az intézmények közel 40%-a 1 milliárdnál nagyobb költségvetéssel rendelkezett.

A szerzők a következő hipotézis vizsgálatát végzik el a tanulmányban:

### **Hipotézis**

Az előző elemzéseinkből egyértelműen kitűnik, hogy a közsféra elhagyásának egyik leggyakoribb oka az alacsonyjövedelem. Ebből kifolyólag a kutatásunk fő hipotézisének alapjául ezt a tényt választottuk.

*A kutatásban részvevő közsférában működő szervezetek esetében a felsőfokú végzettségűek fluktuációjának alapvető magyarázata a javadalmazás. .A tanulmány további része a fenti állítás elemzését mutatja be:*



**Elemzés**

A kutatásban szereplő szervezetek elmondása szerint 2016-ban a fluktuáció mértéke 0% volt a válaszolók 5%-nál. Ugyanakkor mintegy 50%-uknál 5%-20%-os nagyságú volt az alkalmazottak számának ingadozása, míg 53 szervezet arról nyilatkozott, hogy 40% feletti a fluktuáció nagysága.

A kutatók tovább szűkítették az ingadozásra vonatkozók körét, így rákérdeztek arra, hogy milyen mértékű volt a felsőfokú végzettségűek körében a dolgozói szám alakulása. 65 szervezet e csoportra vonatkozóan megjegyezte, hogy 40% feletti volt az ingadozás, míg 40%-uk 5%-20% mértékűről nyilatkozott.

Összevették a szerzők, hogy van-e összefüggés a létszám, a szervezetek költségvetése és a fluktuáció mértéke között. A Khi-négyzet próba szignifikáns kapcsolatot mutatott a szervezeti fluktuáció nagysága és a szervezeteknél foglalkoztatottak létszáma között (Pearson-féle Khi-négyzet: 87,825 df: 30 szign.: ,000  $p < 0,05$ ): Vagyis a nagy létszámmal dolgozó szervezeteknél a fluktuáció nagysága jellemzőbben kisebb volt, mint az apróbb méretűek esetében. Míg például a nagyszervezetek tekintetében 1,8%-uknál nincs elvándorlás, addig ennek a mértéke a 10-50 fővel dolgozó szervezeteknél már közel 11,4%. A 40%-nál nagyobb nagyságú fluktuáció leginkább a 251-500 főt foglalkoztató szervezeteknél volt jellemző (6,7%):

A felsőfokú végzettségűek fluktuációja és a szervezeti méret között szintén volt szignifikáns kapcsolat (Pearson-féle Khi-négyzet: 95,195 df: 30 szign.: ,000  $p < 0,05$ ): A felsőfokú végzettségű munkavállalók kevésbé hagyják ott a nagyméretű szervezeteket, mint a kisebbeket.

A szervezetek költségvetése és a fluktuáció mértéke között nem volt igazolható a szignifikáns összefüggés.

Felvetődött a kérdés, hogy mi az oka annak, hogy a szervezeteknél a munkavállalói hiány kialakul. A kutatók a vizsgálat során rákérdeztek erre is. Miután jelen tanulmány kimondottan a felsőfokú végzettségűeket vizsgálja, az írás kimondottan erre a munkavállalói csoportra vonatkozó eredményeket tárgyalja.

Egy ötös skálán kellett a válaszadóknak értékelniük, hogy milyen okai lehetnek annak, hogy kevesebb a felsőfokú végzettségű munkavállaló, mint amennyit a közsférában működő szervezeteknél igényelnének. Az egyes ok teljes elutasítását, míg az ötös érték a teljes elfogadását jelentette. A 2. táblázat a válaszok alapján meghatározható átlagokat és szórásokat mutatja be.

2. táblázat: A felsőfokú végzettségűek hiányának okai a közszférában (átlag, szórás)

Okok	N		Átlag	Szórás
	Érvényes	Hiányzó		
A versenytársak konkurenciája	1220	974	3,42	1,461
A túl alacsony bérek	1382	812	3,82	1,284
A szakképzett munkaerő hiánya	1284	910	3,33	1,388
A külföldi elvándorlás	1208	986	2,46	1,443
A gazdasági növekedés miatt kevesebb munkanélküli	1101	1093	2,17	1,248
A csökkenő népesség miatt kevesebb munkaképes személy	1161	1033	2,17	1,238
Az oktatási rendszer problémái	1213	981	2,68	1,385
A rossz munkakörülmények	1273	921	2,46	1,376
A közlekedési infrastruktúra hiányosságai	1234	960	1,95	1,175
A munka és magánélet összehangolásának nehézségei	1251	943	2,56	1,347

*Forrás: A szerzők saját szerkesztése*

Megállapítható, hogy legfontosabb indok a pénzügyi magyarázat, ami miatt felsőfokú tanulmányokkal rendelkezők nem választják a közszférát. A másik igen jellemző ok, hogy máshonnan jobb ajánlatokat kapnak ezek az alkalmazottak. Ugyanakkor jó hír, hogy elhanyagolható indokként azonosítható volt, a közlekedési infrastruktúra hiányosságai. Kevésbé fontos szempontként jelentkezett, még az oktatási rendszer problémája, avagy a munkanélküliek számának alakulása, igaz igen magas átlagot kapott a közszférában megmutató szakemberhiány. Tény azonban, hogy minden indok esetében a szórás igen magas értéket mutatott, ami azt támasztja alá, hogy a válaszadók nem voltak egyöntetű véleményen az indokokról. Továbbá az eredmények értékelésénél nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy sok megkérdezett nem adott választ az adott kérdésre.

A további elemzések céljából a szerzők az indokokat faktorokba tömörítették. Nem minden változó volt alkalmas a faktorképzésre. A KMO érték: 0,784, a Bartlett teszt: a hozzávet. Khi-négyszet: 1869,8 df: 36 szign.: 0,00. A faktorok rotálása ortogonális forgatási módszerrel, és azon belül is Varimax-eljárással történt. A faktorok magyarázott varianciarányada 62,511% lett, amely elfogadhatónak tekinthető. A faktorsúlyok alapján a faktorok a következőképpen azonosíthatóak:

3. táblázat: Rotált komponens mátrix

Változók	Faktorok		
	1	2	3
A rossz munkakörülmények	0,791		
A munka és magánélet összehangolásának nehézségei	0,778		
A közlekedési infrastruktúra hiányosságai	0,765		
Az oktatási rendszer problémái	0,548		
A túl alacsony bérek		0,792	
A versenytársak konkurenciája		0,757	
A szakképzett munkaerő hiánya		0,599	
A gazdasági növekedés miatt kevesebb munkanélküli			0,846
A csökkenő népesség miatt kevesebb munkaképes személy			0,813

*Forrás: A szerzők saját szerkesztése*

A választott faktorok:

1. faktor: Munkahely kínálta objektív lehetőségek.
2. faktor: Finanziális indok és a konkurencia kínálta lehetőség.
3. faktor: A munkaerőszám potenciális csökkenése a munkaerőpiacon.

A faktorok segítségével klasztereket hoztunk létre. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen homogén csoportok alakíthatók ezeknek a faktoroknak a segítségével. A K-közép eljárással 3 klaszter kialakítására került sor. A klaszterek a következő elnevezéseket kapták:

1. klaszter: Azok a válaszadók kerültek ebbe a csoportba, amelyek szervezeteinél a potenciális munkaerőlétszám csökkenése és a szervezet szerény infrastruktúrája okozza a munkaerőhiányt.
2. klaszter: Ezeknél a szervezeteknél alapvetően a bér az alapvető indok, hogy nem választják a felsőfokú végzettségűek az itt adódó munkát.
3. klaszter: Ezeknél a szervezeteknél viszonylag kedvezőek a lehetőségek a felsőfokú végzettségűek számára, különösen az infrastruktúrát illetően.

A válaszadó szervezetek közül 360-an az első klaszterben, a 282-en a második klaszterben, míg 293-an a harmadik klaszterben foglaltak helyet.

Megvizsgálásra került, hogy a klaszterbe sorolás és aközött, hogy milyen az adott szervezet létszáma és költségvetése lehet-e bármilyen szignifikáns kapcsolatot találni. Ennek megválaszolására a szerzők Khi-négyzet próbát végeztek a klaszterek és a létszám, illetve a költségvetési változók között. Az eredmények azt mutatták, hogy egyik változó esetében sem volt igazolható a szignifikáns kapcsolat (a létszám alapján: Khi-négyzet próba: Pearson-féle Khi-négyzet: 12,471 df: 12 szign.: ,409  $p > 0,05$ , az árbevétel szerint Khi-négyzet próba: Pearson-féle Khi-négyzet: 8,831 df: 10 szign.: ,548  $p > 0,05$ ).

A szervezetek, a létszám alapján történő elemzésekor, leginkább az első klaszterben foglaltak helyet, legnagyobb arányban a mikro (53,8%-uk), a 101-250 fővel működő szervezetek (51,4%-uk), míg legkisebben az 51-100 főt foglalkoztató szervezetek (34,2%-uk). A legnagyobb arányban a kedvező lehetőséget nyújtó szervezetek (azaz a 3. klaszterben megtalálhatóak) az 500 főnél több alkalmazottat foglalkoztató szervezetek vannak. Közülük minden harmadik ilyen típusú szervezet volt.

A költségvetési bevétel alapján az első klaszterben, a legnagyobb arányban a 100 millió-1 milliárd közötti szervezetek (47,6%-uk), és az 1-10 milliárd közötti szervezetek voltak (46,5%-uk). A harmadik klaszterben a 10-100 millió közötti szervezetek kerültek (37,1%-uk).

Végezetül a kutatásban a válaszadóknak arra kellett válaszolniuk, hogy a munkaerőhiány megoldására általában, beleértve a felsőfokú végzettségűeket is, milyen megoldási eszközeik vannak. A 4 táblázat ezeket foglalja össze:

4. táblázat: A fluktuációt és a munkaerőhiányt csökkentő eszközök (N,%)

Megoldási variációk	N	%
A toborzás kiterjesztése a határokon túlra	41	0,9
Több elemet kombináló hűségprogram	53	1,2
Életbiztosítás	65	1,4
Egészségbiztosítási program	90	2,0
Atipikus foglalkoztatási formák (részmunkaidő, osztott munkakör, távmunka)	92	2,1
Nyugdíjbiztosítási program	95	2,1
Vonzó hosszú távú ösztönzési rendszer (pl. részvényjuttatás, cash plan)	96	2,1
Karrier és utánpótlás menedzsment program	103	2,3
Általános kompetencia értékelési és fejlesztési program	110	2,5
Munkavállalói elégedettség és elkötelezettség növelő programok működtetése	124	2,8
Extra szabadság napok biztosítása	124	2,8
Kulcsembert megtartási program	128	2,9
Cégautó juttatás	130	2,9
Gyakornoki program	141	3,1
Speciális képzési program, egyéni fejlesztési terv	148	3,3
Oktatási intézményekkel való együttműködés (egyetem, szakképző)	156	3,5
Rugalmas munkaidő alkalmazása	204	4,5
Munkavégzési körülmények javítása	269	6,0
Teljesítményértékelési és prémiumrendszer	277	6,2
Versenyképes bérezési, fizetési rendszer	397	8,9

*Forrás: A szerzők saját szerkesztése*

Jól látható, hogy a közszolgálat munkáltatói is tudják, hogy alapvetően a javadalmazást kell megoldani, amely a hiány leginkább kiváltó oka. Ezt kiegészítve a vonzó prémiumrendszer alkalmazása lehet a jó megoldás. Több foglalkoztató már az utánpótlás kinevelésében látja többek között a kiutat a hiányból. Ezt saját erőből megoldva, a szervezeti keretek között működő képzési rendszerek megvalósításában gondolják, illetve a külső források bevonásával, vagyis az oktatási intézményekkel együttműködve, és esetleg a közös szakképzési fejlesztési megoldásokkal. Ezt szolgálhatja tovább a karrier és utánpótlási menedzsment program, amely viszonylag kevés munkáltatónál valósul meg. Az atipikus foglalkoztatási lehetőségek, habár az okok között közepesként jelentkezett, csak igen szűk körűek a foglalkoztatóknál. Igaz, a rugalmas munkaidővel azért gyakrabban számolhatnak, mint lehetőséggel, a munkavállalók.

### **Következtetések - konklúziók**

A szerzők egy 2017-es empirikus kutatás néhány eredményét mutatták be, amely vizsgálat többek között arra irányult, hogy magyarázatot keressen arra, mi vagy mik lehetnek az okai annak, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők közül kevesebben választják a közszférát, mint amennyit a munkáltatók szeretnének. A vizsgálati eredmények azt támasztják alá, hogy alapvetően a pénzügyi indokokkal lehet magyarázni, hogy nincs elegendő ilyen jelentkező. Másodsorban a más területről érkező ajánlatok sokkal csábítóbbak lehetnek, amelyek elvonzzák a lehetséges munkavállalókat. Ezen eredmények alapján a szerzők a megfogalmazott hipotézist elfogadják.

Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a munkáltatók tisztában vannak azzal, hogy a megoldás egyik alappillére a piacépes javadalmazás és juttatási rendszer megoldása, amellyel a válaszadók közül közel 9% megpróbál is élni. Ám azt is figyelembe kell venni, hogy a hosszú távú megoldás lehet a pénzügyi megoldásokon túl, a képzési rendszer összehangolása a közszféra igényeivel és a belső utánpótlás programok hatékony működése és működtetése.

Összességben a célunk az volt, hogy az elméletben felvázoltakat össze tudjuk hasonlítani a kutatásunkkal. Azaz, hogy a közszférában felmerülő fluktuáció és az ebből adódó munkaerőhiány milyen méreteket ölt Magyarországon. A szervezeteken belül elvégzett kutatás pontosabb képet adhat azokra az okokra, amelyek magához a fluktuációhoz vezetnek, tehát, hogy miért is elégedetlenek az alkalmazottak az adott munkahelyen. A legfőbb ok az elméletek alapján a közszférában egyértelműen az alacsony jövedelem és ezt a tényt a kutatásunk eredménye is teljes mértékben alátámasztja. Az alacsony jövedelem járul hozzá leginkább az elégedetlen alkalmazottakhoz, így, ahhoz, hogy a munkaerőhiány minél nagyobb mértékét csökkenteni lehessen el és javuló tendenciát lehessen felmutatni a bérezést kellene emelni és kedvezőbb feltételeket kínálni az alkalmazottaknak. A bérezésen kívül számos más tényező is közrejátszik a fluktuáció növekedésében, mint a rossz munkakörülmények, az oktatási rendszer hiányosságai, a versenytársak közötti versengés a meglévő szabad munkaerőért a munkapiacon és előrelépési, fejlődési lehetőségek és programok hiánya. A szervezeteknek ezeket a fő problémaforrásokat kellene megvizsgálnia és elvégezni a szükséges intézkedéseket, hogy a problémát csökkenteni lehessen, valamint egy olyan rendszert kidolgozni, amely működőképes és megvalósítható, mint a szervezet, mint az alkalmazott számára.

**Felhasznált szakirodalom**

- Bagó J. (2018): A munkaerőhiány a mai Magyarországon. Opus et Educatio, 5. évfolyam 2. szám, 207-205.
- Balás E. (2018): Fluktuáció az önkormányzati hivataloknál. Comitatus. Önkormányzati Szemle, 28. évf. 229. sz. 94-102.
- Barrett, K., Greene, R. (2014): 3 Ways to Keep Public Employees from Leaving. In Governing. <http://www.governing.com/columns/smart-mgmt/gov-in-and-out.html> (Letöltve: 2019. 01.10.)
- Barrett, K., Greene, R. (2007): Why Do Employees Leave the Public Sector? In Governing. <http://www.governing.com/columns/bg-report/Why-Do-Employees-Leave.html> (Letöltve: 2019. 01.10.)
- Blooment-Bdo (2018): Jelentős munkaerőgondok Kelet-Közép- Európában. Tax [online] <https://ado.hu/munkaugyek/bdo-jelentos-munkaerogondok-kelet-kozep-europaban/> (Letöltve: 2018. 12.17.)
- BBJ. (2018): Hungarians working abroad above EU average. In Budapest Business Journal (BBJ): [online] Available at: <https://bbj.hu/analysis/hungarians-working-abroad-above-eu-average-149883> (Letöltve: 2019.01.11.).
- Boudreau, W. J. (2010): Retooling HR- Using Proven Business Tools to Make Better Decisions About Talent. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Carroll – Izard, D. M. (2016) Public Sector Leaders' Strategies to Improve Employee Retention. In Walden University ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3260&context=dissertations> (Letöltve: 2019. 01.10.)
- Domokos, L., Jakovác, K., Németh, E. (2016): A közsféra munkaerőpiaci kihívásai. In Pénzügyi Szemle <https://www.penzugyiszemle.hu/tanulmanyok-eloadasok/a-kozsfera-munkaeropiaki-kihivasai> (Letöltve: 2019. 01.10.)
- Gellén, M. (2013): A közsféra és a magánsféra viszonya az egyéni karrierutak tervezésében. In Researchgate. [https://www.researchgate.net/publication/304534308\\_A\\_kozsfera\\_es\\_a\\_maganszfera\\_vizonya\\_az\\_egyeni\\_karrierutak\\_tervezeseben](https://www.researchgate.net/publication/304534308_A_kozsfera_es_a_maganszfera_vizonya_az_egyeni_karrierutak_tervezeseben) (Letöltve: 2019. 01.10.)
- Grissom, J. A.- Viano, L. S.-Selin, J. (2016): Understanding Employee Turnover in the Public Sector: Insights from Research on Teacher Mobility. Public Administration Review, 76 (2), 241–251.
- Grissom, J. A.- Crotty, N. J., Keiser, L. (2016): Does My Boss's Gender Matter? Explaining Job Satisfaction and Employee Turnover in the Public Sector. In Journal of Public Administration Research and Theory. Volume 22, Issue 4, 1 October 2012, 649–673, <https://doi.org/10.1093/jopart/mus004>. (Letöltve: 2019. 01.10.)
- Groeneveld, S. (2011): Diversity and employee turnover in the Dutch public sector: Does diversity management make a difference? International Journal of Public Sector Management, Vol. 24 Issue: 6, pp.594-612.
- Hazafi Z. (2015): Néhány gondolat a közigazgatás munkaerő-piaci versenyképességéről. 25. szám, 12-20

- Hír TV. (2018): 10 éve változatlan bérek, több ezer betöltetlen munkahely. In Hír TV. [https://hirtv.hu/ahirtvhirei\\_adattar/10-eve-valtozatlan-berek-tobb-ezer-betoltetlen-munkahely-2462726](https://hirtv.hu/ahirtvhirei_adattar/10-eve-valtozatlan-berek-tobb-ezer-betoltetlen-munkahely-2462726) (Letöltve: 2019. 01.19.)
- HRPortal (2018): Óriási munkaerőhiány, 10 éve változatlan bérek. <https://www.hrportal.hu/hr/oriasi-munkaerohiany--10-eve-valtozatlan-berek-20180612.html> (Letöltve: 2018. 12.22.)
- Izard-Caroll, M. (2016): Public Sector Leaders' Strategies to Improve Employee Retention. Walden University ScholarWorks.
- Kádár K.-Luksander A. – Szászné Fülöp N. (2018):Elemzés az aktivitási ráta alakulásáról. Állami Számvevőszék, Budapest.
- KSH (2018): A társadalmi haladás mutatószámrendszere Munkanélküliség (2003–2017) [http://www.ksh.hu/thm/2/indi2\\_3\\_2.html](http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_3_2.html) (Letöltve: 2018. 12.17.)
- Linder V. (2014): Nemzetközi trendek a közszolgáltatásban; Jogi szabályozás és emberi erőforrásgazdálkodási megoldások, Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE): Budapest. <http://m.ludita.uni-nke.hu/repozitorium/bitstream/handle/11410/8610/Teljes%20sz%C3%B6veg%21?sequence=1&isAllowed=y> (Letöltve: 2019. 01.10.)
- Mádi, L. (2018): Munkaerőpiac és munkanélküliség. In Magyar Idők. <https://magyaridok.hu/velemenymunkaeropiac-es-munkaerohiany-3678329/> (Letöltve: 2019. 01.19.)
- McGowan, A. M. – Andrews, D. (2015): „Skill Mismatch and Public Policy in OECD Countries”, OECD Economics Department Working Papers, No. 1210, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5js1pzw9lnwk-en> (Letöltve: 2019. 01.10.)
- Miller, O. (2018): Employee Turnover in the Public Sector. Routledge, New York.
- Samuel, O. M., Chipunza, C. (2009): Employee retention and turnover: Using motivational variables as a panacea. African Journal of Business Management Vol.3 (8), pp. 410-415.
- Sebők, M. (2017): Munkaerőhiány és a munkaerő-mobilitás empirikus kutatása. In Tudásmenedzsment. A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar periodikája. XVIII. évfolyam 2. szám, 55-64.
- Schrale Á. (2016) Mennyit nőtt a foglalkoztatás 2008 óta Magyarországon? <http://old.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/03scharle.pdf> (Letöltve: 2018. 12.17.)
- Selin, J. L. (2015): Understanding Employee Turnover in the Public Sector: Insights from Research on Teacher Mobility. Public Administration Review • Vol. 76, Issue 2, 241–251. (The American Society for Public Administration) DOI: 10.1111/puar.12435
- Székely, S. (2018): Özönleni kezdtek a külföldi munkavállalók Magyarországra. In Menedzsment fórum. [online] Available at: [https://mfor.hu/cikkek/makro/ozonleni-kezdtek-a-kulfoldi-munkavallalokmagyarorszagra.html?utm\\_source=rss&utm\\_medium=referral](https://mfor.hu/cikkek/makro/ozonleni-kezdtek-a-kulfoldi-munkavallalokmagyarorszagra.html?utm_source=rss&utm_medium=referral) (Letöltve: 2019.01.11).
- TASR (2019): Analytici: Trh práce by sa mohol v roku 2019 postupne uvoľňovať. In Trend. letöltés ideje 2018.12.10. <https://www.etrend.sk/ekonomika/analytici-trh-prace-by-sa-mohol-v-roku-2019-postupne-uvolnovat.html> (Letöltve: 2019. 01.07.)
- Thomas, A. (2017): 5 Things Successful Companies Do to Retain Top Talent <http://www.selectinternational.com/blog/bid/148239/5-things-successful-companies-do-to-retain-top-talent> (Letöltve: 2019. 01.07.)
- Žuffa, R. (2017): Keď zamestnávateľom chýbajú ľudia. In Denník SME. <https://profit.sme.sk/c/20570719/ked-zamestnavatelom-chybaju-ludia.html> (Letöltve: 2019. 01.08.)

---

LANGERNÉ Buchwald Judit–MUIITY György

## A tanulási célú ingázás gazdasági okainak és hatásának vizsgálata az osztrák-magyar határ menti régióban

*Az oktatás nemzetközivé válásának hatására az egyes országok oktatási rendszerei globálisan versengő terméké váltak, így a nyugat-magyarországi régióban az osztrák oktatás a magyar konkurencijává vált. A tanulási céllal Ausztriába ingázó magyar tanulók száma a 2000-es évektől kezdve emelkedést mutat, jelenleg meghaladja az 1000 főt. Az ingázó diákokkal és szüleikkel készített interjúk alapján megállapítható, hogy az osztrák iskoláztatással a szülők elsődleges célja a majdani ausztriai munkavállalás biztosítása, a gyerekek munkavállalással és letelepedéssel kapcsolatos tervei pedig egyértelműen Ausztriához kötődnek. Ennek munkaerőpiacra gyakorolt hatása vitathatatlan, ezért feltérképeztük a tanulási célú ingázás munkaerőpiaci és gazdasági hátterét, a vizsgált határmenti térségben megfigyelhető gazdasági megfontolásokat és motivációkat, amelyek a határ mindkét oldalán – rövid és hosszabb távon egyaránt – jelentős hatást gyakorolnak a vizsgált terület munkaerőpiaci folyamataira.*

### Helyzetkép és problémafelvetés

A rendszerváltozást követő évektől kezdve a jelentős bérkülönbségek miatt Ausztria, illetve Ausztria Magyarországgal határos tartománya, Burgenland akár legális, akár illegális formában (jellemzően a mezőgazdasági idénymunkák, illetve az építőipar területén) mindig is csábító volt a magyar, különösen a határ közelében élő munkavállalók számára. Az osztrák munkaerőpiac nem azonnal, Magyarország 2004-es csatlakozása után nyílt meg, a 2011-es munkavállalási moratórium megszűntét követően pedig ugrásszerűen emelkedett a magyar munkavállalók száma Burgenlandban (is).

A kilencvenes évek végén a naponta átjárók számát mintegy 10-15 ezer fő közé lehetett becsülni. Ezt a becslést az akkor még működő magyar határállomások személyzetének tapasztalatai alapján tettük, de a munkaügyi szervek visszaigazolták annak helyességét. A magyar oldalon kialakuló, jelentős munkaerőhiány ellenére sem csökkentek a bérkülönbségek a határ két oldala között. A kétezres évek második évtizedére az ingázó munkavállalás oly mértékűt öltött, hogy a 2011. évi népszámlálás tanúsága szerint sok határ menti település esetében Ausztria az első számú ingázó célterületté vált, többen járnak oda dolgozni, mint magyar oldalra (Hardi, 2015; 2017: 477-500).

Az Ausztria közelsége adta lehetőségek kiaknázása az oktatási szektorban is megjelent. Magyarország 2004-es Európai Unióhoz való csatlakozása óta lehetőség van az Európai Parlament és a Tanács 200/4/38/EK irányelve az Unió polgárainak és családtagjainak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról, valamint az Európai Közösségek Tanácsa 77/486/EGK irányelve a migráns munkavállalók gyermekeinek oktatásáról alapján arra, hogy magyar állampolgárságú diákok az Európai Unió tagállamaiban ugyanolyan feltételek mellett tanuljanak az adott ország közoktatási rendszerében, mint a nem külföldi tanulók. Ennek hatására az elmúlt években egyre inkább megfigyelhető jelenség a nyugat-magyarországi régióban, hogy a szülők nem helyi,



magyarországi óvodába és iskolába járatják gyermekeiket, hanem az osztrák-magyar határ túloldalán lévő osztrák óvodákba és iskolákba.

A statisztikai adatok alapján az ausztriai iskoláztatást választók számának folyamatos növekedése látszik, mely jelenleg meghaladja az ezer főt. A 2012/2013-as tanévben összesen 905, a 2013/2014-es tanévben 934, a 2014/2015-ös tanévben 977, míg a 2015/2016-os tanévben 1089 magyar anyanyelvű diák tanult az osztrák közoktatás valamely iskolatípusában.<sup>1</sup> Az óvodába járó magyar gyermekek számáról nem áll rendelkezésünkre hivatalos adat, de az ausztriai óvodáztatás iránti érdeklődés növekedése szintén egyértelmű, mivel a határmenti óvodákban az osztrák gyermekek anyanyelvi nevelésének biztosítása érdekében szükség volt az egy csoportra jutó magyar gyermekek létszámát maximalizálásra, ami csoportonkénti 4-5 főt jelent, és ezeket a férőhelyeket minden esetben betöltik.

Nyíri Pál *Nemzetállam, közoktatás és a migráció logikája* című tanulmányában felhívja már a figyelmet arra, hogy az oktatás nemzetközivé válása folytán az egyes országok oktatási rendszerei globálisan versengő termékké válnak (Nyíri, 2004: 49), amit az előzőekben bemutatott helyzetkép is alátámaszt azzal, hogy Magyarország nyugati határa mentén az osztrák oktatás a magyar oktatás konkurenciájává vált, és egyre több magyar diák teljesíti tankötelezettségét ausztriai határmenti iskolába ingázva magyarországi lakhelyéről. Ez a jelenség több kérdést is felvet: vajon milyen okok húzódnak meg az ausztriai iskoláztatás választásának hátterében és milyen rövid és hosszútávú következményei vannak ennek a döntésnek az egyén és a társadalom szempontjából egyaránt. Jelen tanulmány keretében a szülők óvoda- és iskolaválasztási motívumainak, valamint az ingázó gyerekek pályáaspírációinak bemutatására vállalkozunk, melynek vizsgálatára félig strukturált interjút készítettünk hatvan olyan családdal, ahol a gyerekek ausztriai óvodába és/vagy iskolába járnak, valamint a jelenség minél teljesebb megértése érdekében vizsgáljuk a tanulási célú ingázás munkaerőpiaci és gazdasági hátterét, valamint arra gyakorolt hatásait.

### **Az ausztriai iskoláztatás okai és a munkavállalásra vonatkozó elképzelések**

Az iskolaválasztás esetében a társadalomban betöltött pozíciótól függetlenül érvényes az a szülői törekvés, hogy a gyermek legalább olyan vagy jobb helyzetbe kerüljön felnőttként a társadalomban, mint amilyenben ők maguk vannak. Ennek megvalósítása elsődlegesen az iskoláztatáson keresztül lehetséges, mert az itt elsajátított, konvertálható és a munkaerőpiacon hasznosítható tudás és képesség meghatározó szerepű a majdani társadalmi pozíció tekintetében, ezért a szülők a legjobb oktatást nyújtó iskolába szeretnék járatni gyermekeiket (Andor – Liskó, 1999: 6-20). Az iskolaválasztást ezen kívül a sikeres életpályáról alkotott elképzelések is befolyásolják. A siker azonban nem egy objektív kategória, hanem minden ember mást tart sikeres életnek, sikeres szakmai pályafutásnak és eltérő módon képzelik el a sikeres szakmai élethez vezető utat is, amit a személyes képességek, a

<sup>1</sup> Statistik Burgenland Bildung 2012/2013

[https://www.burgenland.at/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Land\\_und\\_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbrochueren/2830\\_Bildung2012hp.pdf](https://www.burgenland.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Land_und_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbrochueren/2830_Bildung2012hp.pdf)

Statistik Burgenland Bildung 2013/2014

[https://www.burgenland.at/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Land\\_und\\_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbrochueren/Bildung2013.pdf](https://www.burgenland.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Land_und_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbrochueren/Bildung2013.pdf)

Statistik Burgenland Bildung 2014/2015

[https://www.burgenland.at/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Land\\_und\\_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbrochueren/Bildung2014.pdf](https://www.burgenland.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Land_und_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbrochueren/Bildung2014.pdf)

Statistik Burgenland Bildung 2015/2016

[https://www.burgenland.at/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Land\\_und\\_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbrochueren/Bildung2015.pdf](https://www.burgenland.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Land_und_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbrochueren/Bildung2015.pdf)

családi erőforrások, valamint a környezet adta lehetőségek mellett annak a tudatosítása is meghatároz, hogy mit akar elérni az ember, milyen jövővel kapcsolatos vágyai, elképzelései vannak. (Langer, 2008: 11-18) A sikeres karrier szempontjából fontos a tudatos karriergondozás, amin keresztül az egyének irányítják és szervezik saját karrierjüket. A karrieraspiráció alapján választjuk ki azokat az iskolákat és járjuk végig azokat az iskolafokokat, amivel fel tudunk készülni felnőtt életünkre és életpályánkra, de ez több tényezőtől is függ, így a történelmi társadalmi környezettől, az egyén korától, nemétől és családi állapotától, a szülők társadalmi-foglalkozási rétegétől, a megszerzett gyakorlattól és tapasztalattól, valamint a születési hely, főként a lakóhely jellegétől. (Koncz, 2013: 86-94)

Mint ahogyan az a helyzetkép bemutatása során említettük, a nyugat-magyarországi régióban magas azon magyar munkavállalók száma, akik ingázó munkavállalóként Ausztriába járnak dolgozni. Az itt élő családoknak nagy rálátása, sokszor saját tapasztalata van a magyar munkavállalók ausztriai munkavállalásával kapcsolatban, így ez befolyásolja a gyermekük jövőjéről alkotott elképzeléseiket és ezáltal az iskolaválasztásukat is, melyet a kutatás eredményei is alátámasztottak. A szülők válaszaiból egyértelműen kiderült, hogy az ausztriai iskoláztatás melletti döntés legfontosabb okaként a német nyelv anyanyelvi szintű elsajátításának biztosítottságát határozták meg, mivel úgy gondolják, hogy erre csak anyanyelvi környezetben van lehetőség. Ezen túlmenően fontosnak tartották az Ausztriában megszerzett iskolai végzettséget is, mivel úgy gondolják, hogy az anyanyelvi környezetben elsajátított német nyelvtudás és az osztrák iskolai végzettség birtokában a gyerekek sokkal könnyebben tudnak majd az osztrák munkaerőpiacon elhelyezkedni, mint azok a munkavállalók, akik Magyarországon végezték tanulmányaikat és nyelvórán/nyelvtanfolyamon tanulták a német nyelvet. A tapasztalataik ugyanis azt mutatták, hogy az osztrák munkaadók előnyben részesítik azokat a magyar munkavállalókat, akik nem az iskolai keretek között tanult „hochdeutsch-ot” beszélnek, hanem értik a német nyelv regionális változatát, és nem csak magyar, hanem olyan osztrák képesítéssel, iskolai végzettséggel is rendelkeznek, ami szükséges az adott munkakör betöltéséhez. (Langerné Buchwald, 2017: 37-40) A gyermekek ausztriai munkavállalásának preferálását a szülők pályaspirációira vonatkozó eredmények is megerősítették: minden interjúalany úgy nyilatkozott, hogy a későbbi életpálya eldöntését természetesen gyermekére bízta, de már az iskolaválasztással is a külföldi, elsősorban ausztriai munkavállalás lehetőségét kívánták biztosítani, így gyermekük jövőjét a munkavállalás szempontjából mindenképpen Ausztriában képzelik el. A szülők ugyanis úgy gondolják, hogy Ausztriában ugyanazért a munkáért magasabb kereset jár, jobbak a munkakörülmények, magasabb életszínvonalat lehet elérni, és megítélésük szerint az ausztriai munkavállalás nagyobb létbiztonságot is nyújt a Magyarországinál. A gyerekek pályaspirációja a vizsgált családok esetében megegyezett a szülőkével: jövőjüket a munkavállalás szempontjából kivétel nélkül ők is Ausztriában képzelik el. Különbség csak a letelepedés szempontjából mutatkozott a szülők és gyermekeik tervei között. A szülők harmada az ingázást vagy a határközeleli ausztriai letelepedést preferálná gyermekük esetében, a megkérdezett gyermekeknek azonban már csak 9%-a ingázna, a többség a letelepedést és a családalapítást is Ausztriában képzelel el. (Langerné Buchwald – Muiy, 2017: 118-126. p.)

Az eredmények alapján látható, hogy az ausztriai oktatást választó szülők választásának háttérében az általános iskolaválasztási motívumokon túl gazdasági okok is kimutathatók:

- A szülők a legalább azonos vagy jobb társadalmi pozíció, valamint életszínvonal elérésének biztosítását a gyermekek számára az ausztriai munkaerőpiacon való elhelyezkedésben látják és nem Magyarországon.

- Az osztrák oktatást azért választják a magyar helyett, mert így a gyermekeik felnőttként olyan nyelvtudással és végzettséggel rendelkeznek, ami az osztrák munkaadók elvárásainak jobban megfelel.

Az iskolaválasztásuk a térség jelenlegi helyzetéből indul ki, de befolyásolja a régió munkaerőpiaci helyzetének alakulását is, hiszen a jól képzett, idegen nyelveket beszélő munkaerő a magasabb jövedelem, a jobb munka- és életkörülmények reményében nem Magyarországon, hanem Ausztriában vállal munkát és telepedik le. Mindezek alapján szükséges a régió munkaerőpiaci és gazdasági helyzetének és a várható trendeknek a feltárása is.

### **Munkaerőpiaci helyzet az osztrák-magyar határ mentén**

A határon átnyúló ingázás, az ingázó munkavállalás az ipari társadalom egyik alapvető jelensége. A közlekedési lehetőségek javulásával lehetővé vált, hogy a munkahely és a lakóhely térben különváljon egymástól. A munkahelyek térbeli koncentrációjának erősödésével egyre nagyobb lett a jelentősége az ingázó forgalomnak, aminek fő iránya a vidék és város között alakult ki. Kutatási eredmények azt mutatják, hogy az ingázó forgalom nagysága függ a megközelítési időtől, s egy-egy munkahelyre ingázók nagy hányada a 60 perces zónán belül mozog (amelyet természetesen befolyásol a határátlépés időtartama is). Jellemző, hogy minél nagyobb egy munkahelyeket kínáló központ, annál nagyobb a munkaügyi vonzókörzete, annál hosszabb lesz az ingázók által az utazással eltöltött átlagos idő. A klasszikus ingázás motivációi között elsősorban a munkahely, mint ingázási cél szerepel, tehát az ingázó saját lakóhelyén nem, vagy csak nagy kompromisszumok árán juthatna munkához. Így szükségszerű, hogy naponta egy másik településre járjon dolgozni.

Némileg más egy határ menti térség munkaerőpiacának helyzete. Az államhatár módosítja az ingázás irányára és távolságára ható tényezőket, különösen abban az esetben, ha a határokon átnyúló létező vagy potenciális vonzókörzetek, illetve gazdasági fejlődési tengelyek, fejlett közlekedési vonalak figyelhetők meg az adott térségben. Ugyanakkor a periférikus területek találkozása, a határ nehéz átjárhatósága, a kevés átvezető közlekedési pálya akadályozhatja a határon átnyúló ingázás megjelenését, fejlődését.

A határ menti térségek ingázó forgalmára a legtartósabb hatást a térszerkezeti szükségszerűségek gyakorolják. Amennyiben a határ valamelyik oldalán gazdaságilag növekvő centrumtérség található, akkor annak a további növekedéshez újabb és újabb erőforrásokra van szüksége, beleértve a szabad munkaerőt is. A határ menti centrumtérség hamar kimeríti saját erőforrásait, hiszen vonzókörzete csonka, összehasonlítva egy nem határ menti központtal, s a növekedéséhez szükséges újabb erőforrások biztosítására a határ másik oldala jöhet számításba. A történelmileg kialakult jellemző térszerkezeti irányok és térségek általában a mai államhatároktól függetlenül alakultak ki. Így a gazdaságilag fejlett tengelyek, a foglalkoztató központok potenciális vonzókörzetei átterjednek az államhatárokon. Így van ez különösen a Kárpát-medencében, ahol a jelentősebb városok nagy része államhatár mellett található, így vonzókörzete torz, potenciális munkaerő-bázisának csak egy részét használhatja ki. A szabad munkaerő áramlás hozzáegítheti ahhoz, hogy a gazdasági potenciáljának megfelelő munkaügyi vonzókörzetre tegyen szert. Fontos szemponttá válik a határátkelők sűrűsége, nyitvatartási ideje, megközelíthetősége. Így a határon átnyúló (elsősorban napi) ingázás kimondottan a határ mentén, vagy a határt átszelő közlekedési tengelyek mentén élők számára adott lehetőség.

Az eltérő gazdasági rendszerek találkozása olyan térbeli mozgási, ingázási folyamatokat indíthat el, amelyek alapvetően eltérhetnek a „hagyományos”, országon, rendszeren belüli ingázási mozgásoktól. Hatásuk ugyanakkor kevésbé tartós, s gyors változások is bekövetkezhetnek.

Az eltérő rendszerek találkozása legkorábban és legszembetűnőbben az árak és bérek különbségében nyilvánul meg, amelyek a munkaerő mozgására a legerősebb hatást gyakorolják. Mindemellert azonban a mozgás irányára hatással vannak más rendszerbeli különbségek is: a munkakörülmények, szociális ellátások különbségei. Fontos szempont lehet, hogy a határ menti térség munkaerő-piacán bizonyos szegmensekben hiány mutatkozik: szakképzettség szerint, életkor szerint stb., így ezeket a hiányokat a másik oldalról tudja csak pótolni a térség. Ez a probléma hatványozottan jelentkezik az osztrák–magyar határtérségben: az osztrák oldal szakember elszívó hatása olyan mértékben érvényesül, hogy a magyar régióban több szakmában jelentős munkaerőhiány alakult ki már a kilencvenes évek végén. Az adók, járulékok, jogi lehetőségek különbségei szintén erősíthetik a határon átnyúló ingázást. Ezek a különbségek időlegesen erősebbek lehetnek a térszerkezeti meghatározottságoknál, akár azokkal szemben is hathatnak. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a megszokottnál nagyobb távolságról is ingáznak a munkavállalók Ausztriába. Az osztrák–magyar határ esetében a jövedelmi különbségek miatt gyakran a hagyományos városokból (Szombathely, Sopron) ingáznak a munkavállalók a burgenlandi vidéki térségekbe, kisvárosokba.

Az ingázó munkavállalást érdemes megkülönböztetni a határmenti térségekben (is) jellemző munkaerő-kölcsönzéstől, valamint attól, hogy az ingázók egy része egy idő után lakóhelyet is válthat, illetve eleve a korábbi lakóhely elhagyásával állandó jelleggel a szomszédos területre települ.

Szintén fontos áttekinteni, hogy azok a területek, térségek esetében, ahol a munkavállalás nem helyben történik, ez a folyamat milyen hatást gyakorol a helyi munkaerőpiacra. Az Európai Unión belül megvalósul az áruk, a személyek, szolgáltatások és a tőke szabad áramlása, tehát abban az esetben, ha ezeket nem korlátozzák adminisztratív szabályok (pl. a korábban már említett munkaerőpiaci moratórium Ausztria esetében), akkor valóban az egyén dönti el, hogy hol kíván az Európai Unión belül munkát vállalni. Ez a „szabadság” azonban egyes területek részleges, illetve adott esetben teljes kiürüléséhez vezethet. A jelenség különösen szembetűnő a közép-kelet európai országok (Lengyelország, Magyarország, Románia, Horvátország) esetében, ahol, különösen a fiatalabb generációk esetében e csábító lehetőség hatalmas tömegek ingázó munkavállalását, illetve hosszabb időre, vagy adott esetben végleges külföldre költözését eredményezheti. Az így keletkező keresletet azonban nem biztos, hogy az adott országon belüli vándorlás/ingázás, illetve a külföldről, jellemzően kevésbé fejlett területekről történő beáramlás és munkavállalási célú bevándorlás ellensúlyozni tudja, különösen olyan esetekben, ahol az adott országokban a külföldi bevándorlással, (gazdasági) migrációval kapcsolatban erős ellenérzések, sztereotípiák működnek és egyes esetekben korlátozó szabályozások is előtérbe kerülnek.

Munkaerőpiaci és nemzetgazdasági szempontból további kihívást jelent, hogy a külföldön munkát vállalók jellemzően „anyaországukban” szerzik meg azokat a tudáselemeket és kompetenciákat, amelyeket egy másik helyen fognak majd kamatoztatni, tehát a beruházás az emberi tőkébe az anyaországban valósul meg, míg a befektetés nem itthon fog megtérülni, a fogadó területek esetében pedig mindez nem merül fel költségként. Ez a sikeres, folyamatosan fejlődő gazdaságok esetében jelentős versenyelőnyt jelentett a múltban (például Amerikai Egyesült Államok és a folyamatos bevándorlás) és a jelenben egyaránt, ha a fogadó terület, jelentős keresletet generálva, folyamatosan fel tudja szívni a munkavállalók tömegeit.

További fontos jelenség, hogy a külföldön dolgozó munkavállalói kör egy része, bizonyos esetekben meghatározó hányada jellemzően azokat a munkákat fogja elvégezni, amelyeket a fogadóterület munkaerőpiaca alacsonyabbra értékkel, és a helyiek jelentős része nem vállal el. Időközben természetesen változhat a helyzet, ha a munkavállaló már komolyabb helyismerettel, kapcsolatokkal, nyelvtudással rendelkezik és más tevékenységek ellátásába is be tud kapcsolódni, valamint abban az esetben, ha a fogadó társadalom nem kirekesztő, toleráns, befogadó és segíti a munkavállalók integrációját.

Érdemes még kiemelni a kiköltözők, illetve ingázók által megszerzett jövedelmek hazaáramlását: a keletkező jövedelmek egy része sok esetben eleve megtakarításra, illetve az otthon maradó család/családtagok segítségét szolgálja. A megtakarítások arra is alkalmasak lehetnek, hogy hazaköltözve ezeket befektessék, akár termelő tevékenységekbe, vállalkozásokba, de természetesen ezek a források akár nem termelő beruházások finanszírozását is szolgálhatják.

Természetesen a határ menti térségekben és más területeken sem mindenki mobil: elsősorban a fiatalabb generációk és azok a csoportok jöhetnek leginkább szóba, akik rendelkeznek más területeken is használható kompetenciákkal és tudáselemekkel, amelyet a fogadóországokban is fel tudnak sikeresen használni. A tanulási folyamatokban résztvevők kompetenciáik, készség- és tudáselemeik megszerzését követően a munkaerőpiacra kerülnek, ahol szintén nagy jelentősége van azoknak az ismereteknek és kompetenciáknak, amelyek egy folyamatosan változó világban elősegít(het)ik a változásokhoz történő hatékonyabb alkalmazkodást. E kompetenciák megszerzésének lehetőségei azonban nem egyformák, az egyes szereplők eltérő eséllyel, háttérrel, szocializációval indulnak ebben a sajátos helyzetben.

Optimális esetben a tanulási folyamatban résztvevők olyan tudáselemekre tehetnek szert, amelyek segítségével aktív állampolgárként képesek kreatív válaszokat adni a gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokra, és – megértve a gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatok működési folyamatait és az egyes alrendszerek összefüggéseit – képesek felelős döntéseket hozni egyéni és közösségi szinten egyaránt. Emellett természetesen szintén lényeges szerephez jut az elemző, kritikus, rendszerben történő gondolkodás elsajátítása, az együttműködés és társas készségek fejlesztése, a tudományterületen átívelő megközelítések felismerése, alkalmazása, az esélyegyenlőség, a társadalmi és kulturális különbségek elfogadtatása, és nem utolsósorban az élethosszig tartó tanulás koncepciója is (Nemeskéri – Zádori, 2016).

A munkavállalók, amellett, hogy a korábbiaknál sokkal komplexebb munkahelyi környezetben végzik tevékenységüket, olyan kompetenciákkal kell rendelkezniük, amelyek segítik őket, hogy folyamatosan bizonyítsák rátermettségüket, és az adott szervezet eltérő területein is képesek legyenek a hatékony munkavégzésre. Mindez magas fokú rugalmasságot, adaptációs képességeket, nyelvi kompetenciákat és folyamatos tanulást kíván, amelyek eredményeképpen a munkavállalók aktív, globális állampolgárként tudnak a világ bármely részén munkát vállalni (Nemeskéri – Zádori, 2016).

Az ingázást/munkavállalási célú migrációt befolyásolja az is, hogy a fejlett területek jelentős része elöregedő népességgel rendelkezik. Egyes becslések szerint 2050-re Európa teljes népességének 40%-a, az aktív népesség 60%-a 60 évnél idősebb lesz, amely a szociális ellátórendszerek működését veszélyezteti/ellehetetleníti, tehát a külföldi munkavállaló szerepe, jelentősége több európai országban komoly mértékben megváltozhat, felértékelődhet.

A megüresedett álláshelyek gyors betöltése, a rugalmasság tehát közel sem nem biztos, hogy működik, előfordulhat, hogy lesznek olyan területek, térségek, szakmák, amelyek lényegében kiürülnek, és az adott térség ebből a helyzetből saját erejéből nem fog tudni talpra állni. Ebben az esetben, az állami

szereplő léphet közbe, foglalkoztatáspolitikai eszközök segítségével menedzselve a kialakuló munkaerőpiaci, foglalkoztatáspolitikai zavarokat, illetve más politikákkal kombinálva próbálhat kedvezőbb eredményeket elérni (elosztás-politikai eszközök, népesedés-politikai eszközök, oktatás-politikai eszközök, szociálpolitikai eszközök, stb.).

Az általános fejlettségi jelzőszámnak tekintett GDP alapján Burgenland Ausztria legelmaradottabb tartománya, Nyugat-Dunántúl pedig Magyarország egyik legkedvezőbb helyzetben lévő régiója, ennek ellenére a két térség gazdasági fejlettsége jelentősen különbözik.<sup>2</sup>

Burgenland és Nyugat-Dunántúl országuk legkisebb, illetve második legkisebb népességű régiói. 2011. január elsején a magyar oldalon három és félszer többen éltek, mint az ausztriain: a népesség nagysága 995 ezer, illetve 285 ezer főt tett ki (EURES - Burgenland 2016: 291 ezer fő). Hasonló különbség látható az egyes térségek államukban képviselt súlyukat illetően is. Minden tizedik magyarországi személy a nyugat-dunántúli régióban élt, Burgenland lakossága pedig az osztrák népesség 3,4%-át képviselte (EURES 2016: 3%). Előbbi a térség gazdasági szerepéből következően kismértékben, de folyamatosan növekszik, utóbbi viszont a kedvezőbb népmozgalmi folyamatok ellenére csökkenést mutat. Népsűrűségük kisebb a magyarországinál, illetve az ausztriainál, a határ osztrák oldalán 1 km<sup>2</sup>-en 72 fő, a magyar oldalon 88 fő élt. A lélekszám változását a határ két oldalán eltérő folyamatok jellemzik. Burgenlandban az 1990 óta eltelt időszakban a 1997 és 2001 közötti éveket leszámítva folyamatosan nőtt a lakosság, s a növekedés üteme 2005-től – az Európai Unió keleti bővítését követően – nagyobb mértéket öltött. Ezzel szemben a Nyugat-Dunántúlon – a Vas és a Zala megyei kedvezőtlen folyamatok hatására – kisebb stagnálást követően folyamatosan fogyó tendencia figyelhető meg.<sup>3</sup>

A népesség számának alakulására mindemellett a belföldi és a nemzetközi vándorlás is hatással van. E tekintetben mind Burgenland, mind Nyugat-Dunántúl vonzó térségnek számít, határon túli és hazai viszonylatban is többen telepednek le, mint ahányan elhagyják a térségeket. Azonban míg a vándorlás pozitív egyenlege Burgenlandban ellensúlyozza a népességfogyást, Nyugat-Dunántúlon pusztán mérsékelni tudja. A határ mindkét oldalán kisebb területi egységenként vizsgálva vándorlás különböző mértéket ölt. Az északi területeken a nagyobb ipari centrumok jelenléte, az osztrák főváros közelsége, s a nemzetközi közlekedési folyosó mentén fekvő területek kedvezőbb gazdasági helyzete révén meglévő munkalehetőségek több embert vonzanak, illetve bírnak maradásra, mint a délebbre fekvő körzetek. E különbség a határ mindkét oldalán megfigyelhető, melyet jól jelez, hogy a nyugatdunántúli régióban egyedül Győr-Moson-Sopron megye tudott számottevő pozitív vándorlási egyenleget felmutatni, Burgenlandban pedig az átlagnál nagyobb bevándorlás a Nezsider (Neusiedl am See), valamint a Kismarton (Eisenstadt), és Ruszt (Rust) városokat övező térségekben figyelhető meg.<sup>4</sup>

Természetesen az adott régión belüli fejlettebb centrumterületek nem csupán a szomszédos Magyarországról, hanem a tartományon belül is, illetve más országokból is vonzóak a munkavállalóknak, ugyanakkor közel sem lehet azt állítani, hogy a határ túloldalán ne lennének munkaerőpiaci problémák, hiszen a statisztikák szerint Burgenlandban a munkavállalók 42% -a dolgozik a centrumterületeken, illetve a szomszédos tartományokban (főleg Bécsben, Alsó-Ausztriában

<sup>2</sup>Burgenland és Nyugat-Dunántúl – a határ két oldala. KSH, Budapest, 2012, 2. p.

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/gyorburgenland.pdf> Utolsó megtekintés: 2018. 09. 22.

<sup>3</sup> uo. 6. p.

<sup>4</sup> uo. 7. o.

és Stájerországban) vagy éppen külföldön.<sup>5</sup> A 2016-ban közel 100 ezer foglalkoztatott (96 827) több mint 20%-a (20 674, 21,35%) külföldi munkavállaló volt Burgenlandban.<sup>6</sup>

A fenti folyamat jól szemlélteti, hogy mi történik, amikor egy adott területen élő népesség (egy része) viszonylag mobil: a kedvezőbb kondíciók, jobb megélhetés és magasabb jövedelem reményében más területeken igyekszik munkát vállalni, amely egyes esetekben az adott területen komoly munkaerőpiaci zavarokhoz vezethet, ha nem „töltődik fel” az adott területeken kívüli hazai/külföldi munkavállalókkal a régió/térség/település.

### Várható munkaerőpiaci trendek a régióban

A globális gazdasági, társadalmi folyamatok, így a tanulási célú ingázás sem hagyják érintetlenül a helyi és a nemzetközi munkaerőpiacot, esetünkben az osztrák-magyar határ menti régió munkaerőpiacát sem. A különböző fejlettségű területeknek eltérő humán erőforrás-kihívásokkal kell szembenéznük, ahol a korábbi időszakokhoz képest felértékelődnek a megfelelő kompetenciák, rugalmasság, valamint az alkalmazkodóképesség, melynek az Ausztriai munkavállalást célul kitűző magyar családok már az iskoláztatás megválasztásával meg kívánják felelni. Az osztrák-magyar határ menti munkaerőpiac legfontosabb kihívásai a teljesség igénye nélkül az alábbiakban foglalhatók össze:

A közlekedés, elérhetőség, megközelíthetőség, valamint az információs, kommunikációs technikák folyamatos fejlődése eredményeként lehetőség van különféle rendszerek, szervezetek digitális és fizikai összekapcsolására is, amely új típusú munkatevékenységeket és termelési folyamatokat, valamint a foglalkoztatás új formáit eredményezheti hosszabb távon, mely megkönnyíti az ausztriai munkavállalást a magyarok számára. E rendszerek működtetése azonban megfelelő kompetenciákat igényel a munkavállalók részéről. Nyilvánvaló, hogy az új típusú munkafolyamatok mellett megmaradnak a „hagyományos” tevékenységek is, másrészt a foglalkoztatottak egy része eleve nem rendelkezik a kapcsolódáshoz szükséges kompetenciákkal, tudáselemekkel.

A munkaerő mobilitásának exponenciális növekedése egyre összetettebb munkahelyi kapcsolatokat, új típusú elvárásokat eredményez; több, különbözőképpen szocializált, oktatott generáció van jelen a munkaerőpiacon és a munkahelyeken, eltérő értékrendekkel, elvárásokkal, motivációval, képzettséggel, szakmai ismeretekkel, nyelvtudással;

A fejlettebb területeken stagnáló, vagy fogyó népességről, előregedő társadalmakról beszélünk, ahol egyre kevesebb aktív szereplő tartja működésben a társadalmi ellátórendszereket, néhány területen intenzív kihívásokat generálva; mely hiányt Burgenland esetében a magyar munkavállalókkal pótolni lehet.

A nyugat-magyarországi területen rendelkezésre álló humán erőforrás mennyiségét jelentősen csökkentheti a fejlettebb, kedvezőbb életfeltételeket biztosító Ausztriába/Burgenlandba történő áramlás, ami már jelenleg is tapasztalható.

Az előregedő, fejlett országok a munkaerő egy részét felszívják, az Ausztriában dolgozó magyar munkavállalók ugyanakkor sok esetben minimális nyelvtudást, kompetenciákat igénylő munkakörökben tudnak csak munkát vállalni, ahol a munkaerőpiac szegmentumai között komoly

<sup>5</sup> EURES – The European Job Mobility Portal

<https://ec.europa.eu/eures/main.jsp?catId=80&acro=imi&lang=en&countryId=AT&regionId=AT1&nuts2Code=AT11&nuts3Code=null&regionName=Burgenland>. Utolsó megtekintés: 2018. 09. 22.

<sup>6</sup> uo.

feszültségek alakulhatnak ki, mint ahogyan problémát jelenthet a nyelvi, kulturális, vallási, szocializációs különbségek miatti feszültségek felerősödése is;

### Összegzés

Az osztrák-magyar határ mentén zajló tanulási célú ingázás vizsgálata rámutatott arra, hogy az iskolaválasztási motivációt a gyermekek nevelésével és oktatásával összefüggő motívumok mellett a tágabb kontextusban szükséges vizsgálni. Esetünkben az ausztriai Burgenland tartomány és a nyugat-magyarországi régió gazdasági, munkaerőpiaci helyzete közvetlenül hatást gyakorol az iskolaválasztásra azáltal, hogy a szülők a magasabb kereseteket és ezáltal a magasabb életszínvonalat, a jobb munkakörülményeket az osztrák munkaerőpiacon való elhelyezkedéssel látják elérhetőnek gyermekeik számára, és nem a Magyarországon. Ezért pedig már a karriertervezés során is eleve az osztrák iskoláztatást választják a magyar helyett, hogy ezáltal is garantálni tudják gyermekeik számára az osztrák munkaerőpiacon való elhelyezkedést. Az osztrák iskoláztatás választásának hatása a társadalomra nézve kettős. Rövid távú hatása, hogy ezek a gyerekek nem a magyar köznevelési intézményben teljesítik tankötelezettségüket, azaz több, mint ezer tanköteles korú gyermek „hiányzik” a határ menti magyar iskolákból. A jelenség hosszútávú hatása a szülők és gyermekeik pályáaspirációinak tükrében egyértelmű: ezek a gyerekek felnőttként egyrészt jól képzett, idegen nyelveket beszélő munkavállalóként nem a magyarországi munkaerőpiacon helyezkednek el, hanem Ausztriában, másrészt pedig ők már nem Magyarországon képzelik el jövőjüket, hanem Ausztriában, így az ingázó munkavállalókkal ellentétben keresetüket sem Magyarországon költik el, így fogyasztóként sem járulnak hozzá magyar gazdaság élénkítéséhez.

### Felhasznált szakirodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra könyvek. Pécs, Iskolakultúra, 6-50.
- Cseresnyés Ferenc (2005): Migráció az ezredfordulón Dialóg Campus, Pécs
- Hardi Tamás (2015): Határok és határtárségek kutatása Magyarországon a rendszerváltástól napjainkig. Pap Norbert (szerk.) Geopolitikai gondolkodás a magyar földrajzban (1989-2014). 139 p. Pécs, IDResearch Kft.; Publikon, 2015. pp. 25-44.
- Hardi Tamás (2017): Ingázó munkavállalás az osztrák–magyar határtárségekben az uniós csatlakozás előtt. Kárpát-medence régiói – Burgenland. Szerk.: Jankó Ferenc, Fábíán Attila, Hardi Tamás. Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, pp. 477-500
- Langer Katalin (2008): Karriertervezés – Személyiségmarketing. Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó
- Langerné Buchwald Judit – Muity György (2017): A tanulási céllal Ausztriába ingázó magyar gyerekek és szüleik pályáaspirációi és sikernarratívái. Tudásmenedzsment 2017/1. 118-126. p.
- Langerné Buchwald Judit (2017): Ingázó diákok – avagy tanulási célú ingázás az osztrák-magyar határ mentén. Fakultás Kiadó, Budapest
- Layard, R. – Blanchard, O. J. – Dornbusch, R. – Krugman, P. (1994): East-West Migration. The Alternatives. The MIT Press, Cambridge, MA



- 
- Nemeskeri, Zs. – Zadori, I. (2016): Global Education Initiatives in Hungary In: Senses-Ozyurt, S., Klein, S., Nemeskeri, Zs. (Eds.) *Educating for Democratic Governance and Global Citizenship*. San Diego: World Council for Curriculum and Instruction, pp. 13-23.
  - Nyíri Pál (2004): *Nemzetállam, közoktatás és a migráció logikája*. 2000, Klnsz. 49-59.
  - Schultz, T. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
  - Tarrósy István (szerk.), Glied Viktor (szerk.), Vörös Zoltán (szerk.) (2014): *Migrációs tendenciák napjainkban – A 21. század migrációs folyamatainak tanulmányozásához*. Publikon Kiadó, Budapest

Molnárné Stadler Katalin (szerk)<sup>1</sup>

## Ajánlás az intézményi szintű pályakövetés módszertanára az iskolai rendszerű szakképzésben<sup>2</sup>

### Bevezetés

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal 2017-ben sikeres pályázatot nyújtott be az Európai Bizottsághoz az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Keretrendszer (EQAVET) nemzeti referenciapontjának (NRP) fejlesztésére. A pályázat részeként a Nemzeti EQAVET Szakértői Hálózat tagjaiból álló munkacsoport 2017 őszi kutatást végzett az iskolai rendszerű szakképzés terén az intézményi pályakövetés helyzetének feltárására, a jó gyakorlatok azonosítására. A kutatás tapasztalataira építve, az EQAVET+ Keretrendszerhez igazodóan került kidolgozásra a pályakövetés intézményi megvalósítására vonatkozó jelen módszertani ajánlás.

Módszertani ajánlásunk az EQAVET+ Keretrendszerhez kapcsolódó intézményi pályakövetés egy lehetséges értelmezését tükrözi, a 2018 tavaszán érvényben lévő jogszabályok és intézményrendszer szerinti állapotok figyelembevételével. Az ajánlást kidolgozó szakértői csoport törekedett a legátfogóbb megközelítésre, ugyanakkor nem volt sem cél, sem lehetőség a magyar szakképzés minden egyedi aspektusának figyelembevételére. E módszertani ajánlást ennek megfelelően minden intézmény a sajátosságainak megfelelően adaptálhatja, módosíthatja, kiegészítheti.

A szakképzésben végzettek pályájának, azaz a végzés utáni munkaerőpiaci helyzetének nyomon követése kulcsfontosságú a magas színvonalú és a munkaerőpiaci igények változására érzékeny szakképzés kialakításához. A pályakövetés azonban különböző szinteken (országos, regionális, intézményi), különböző módszerekkel végezhető, és így különböző célokat szolgálhat a végfelhasználók igényei szerint. Fontos információszerzési forrás lehet a munkaerőpiacról, ugyanakkor pedagógiai-fejlesztési, marketing, pályaaorientációs és egyéb célokra is alkalmazható. A pályakövetés lehet tényleges követés, azaz rendszeres vagy legalábbis több alkalommal végzett felmérés/elemzés (longitudinális vizsgálat), ez azonban a gyakorlatban, főként intézményi szinten, nagyon ritka, mert idő-, munka- és adatigényes. Pályakövetésnek tekintjük az egyszeri pillanatfelvételeket is, melyek egy adott végzős csoport munkaerőpiaci helyzetét rögzítik, egy adott időpontban. Ha az egyszeri visszajelzések minden évben azonos időpontban történnek, e pillanatfelvételekből létrehozható egyfajta idősoros adatbázis, aminek alapján a mindenkori végzettek évfolyamainak helyzete követhető nyomon.<sup>3</sup>

Jelen módszertani ajánlás az iskolai rendszerű szakképzést folytató iskolák számára nyújt segítséget az intézményi szintű pályakövetés bevezetéséhez. Az intézményi pályakövetés célja – a jelen módszertani ajánlás kidolgozásának alapjául szolgáló EQAVET Ajánlás értelmezésében – a végzettek foglalkoztathatóságának támogatása, a szakképzés változó munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodásának javítása és a képzésnek a tanulók, így például a hátrányos helyzetű csoportok igényeihez való adaptálásának támogatása<sup>4</sup>. E pályakövetés az intézményi minőségfejlesztéshez nyújt

<sup>1</sup> Készítette: Bükki Eszter, Hornyák János, Keveiné Mészáros Erika, Marton József, Molnárné Stadler Katalin és Toldi Attila

<sup>2</sup> A tanulmány az Európai Unió támogatásával megvalósult EQAVET NRP FEJLESZTÉS 2017-2019-es projektben készült tanulmány összegzése, a szakmai anyag teljes terjedelmében az EQAVET NRP honlapján – <http://egavet.nive.hu> – érhető el.

<sup>3</sup> Hordósy, R.; Király, G.; Mártonfi, Gy. (2012). Intézményi és helyi pályakövetés a szakképzésben. *Új Pedagógiai Szemle* 2012/11-12. 113-151.

[http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article\\_attachments/upsz\\_2012\\_11-12\\_09.pdf](http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2012_11-12_09.pdf)

<sup>4</sup> Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása a szakoktatás és szakképzés európai minőségbiztosítási referenciakeretének létrehozásáról.

adatokat, információkat. Módszerét tekintve a végzés után egy adott időpontban végzett egyszeri, de rendszeresen (évente) megismételt felméréseket jelent, melynek során az iskolák egyrészt a végzettjeik munkaerőpiaci helyzetét mérik fel, másrészt a végzettek és az őket alkalmazó munkáltatók képzéssel való elégedettségét is értékelik. E pályakövetés tehát elsősorban a képzésből a munkába való átmenet felmérésére lehet alkalmas, melynek eredményei segíthetik az iskolákat a helyi munkaerőpiaci igényekhez jobban alkalmazkodó képzési kínálat és tartalom fejlesztésében, és így a végzettek foglalkoztathatóságának javításában, de az eredmények felhasználhatók az iskola pályaorientációs és marketing tevékenységeiben is. A pályakövetés intézményi szintű bevezetését ösztönzi ugyanakkor egy külső elvárás, a 2017. októberi jogszabályi változás is, miszerint a 2018/2019-es tanévtől kezdődően a szakképző iskolák országos pedagógiai-szakmai ellenőrzése – és a hozzá kapcsolódó önértékelés – során alkalmazott eszközök az EQAVET Keretrendszerhez igazodnak.<sup>5</sup>

E bevezetést követően a szakképzési pályakövetés európai uniós és hazai kontextusát (szakpolitikák, gyakorlat) és a 2017 őszén folytatott kutatásunk eredményeit mutatjuk be röviden, majd a pályakövetés jogszabályi háttérét tárgyaljuk. Ezt követően a tanulmányban meghatározzuk az intézményi pályakövetés célját és az annak bevezetését támogató módszertani ajánlásunk kidolgozásának elveit. Az intézményi pályakövetés megvalósítására vonatkozó módszertani ajánlások a tanulmány végén olvashatók.

### A szakképzési pályakövetés európai uniós és hazai kontextusa

A szakképzésben végzettek pályakövetése kiemelt szakpolitikai célkitűzéssé vált az elmúlt évtizedben mind itthon, mind az Európai Unióban. A téma egyértelmű felértékelődését mutatja a jelenlegi európai uniós szakpolitikában a közelmúltban elfogadott *Tanácsi Ajánlás a végzettek pályakövetéséről*, mely a felsőoktatásban és a szakképzésben végzettek pályakövetését célzó nemzeti rendszerek fejlesztésének támogatását, illetve e téren a kölcsönös tapasztalatcserét és tanulást célzó európai uniós együttműködés kialakítását célozza.<sup>6</sup> A *Tanácsi Ajánlás* kiindulópontja, hogy a végzettek foglalkoztathatósága sok tagállamban jelent problémát, e problémák okainak megértéséhez és megoldásához pedig elengedhetetlen a végzettek szakmai pályafutásáról szóló jó minőségű információk gyűjtése. A pályakövetésből származó adatok gyűjtése, elemzése és felhasználása szükséges a tanulók megalapozott továbbtanulási döntéseinek segítéséhez éppúgy, mint a szakpolitika-fejlesztés és az oktatási programok tervezésének támogatásához. A dokumentum hangsúlyozza ugyanakkor, hogy az iskolából a munka világába történő átmenet folyamatát nem csupán a gazdasági kontextus, a képesítés szintje és a tanulmányok (szakma) területe határozza meg, de hatással vannak erre társadalmi-demográfiai tényezők és a végzettek családi szocioökonómiai háttere is. A pályakövetésből szerzett adatok megfelelő értelmezéséhez ezért nagyon fontos e tényezők hatását vizsgáló adatok gyűjtése is.

A 2017. évi *Tanácsi Ajánlás a végzettek* (valamint szükség esetén a lemorzsolódottak) pályájáról szóló adatok elérhetőségének és minőségének javítását ajánlja a tagállamok számára, ennek keretében pedig olyan pályakövetési rendszerek létrehozását, melyek része lehet:

- az oktatási, adózási, népességi és társadalombiztosítási adatbázisokból származó releváns anonimizált adminisztratív statisztikai adatok gyűjtése;
- rendszer, illetve, ahol lehetséges, intézményi szintű longitudinális pályakövetési felmérések kifejlesztése a végzettek pályájára vonatkozó kvalitatív adatok megismerése érdekében;

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0708%2801%29>

<sup>5</sup> 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. 152. § (2) és 193. § (27). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200020.EMM&celpara=>

<sup>6</sup> A *Tanács Ajánlása a pályakövetésről*.

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1513799260298&uri=CELEX:32017H1209\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1513799260298&uri=CELEX:32017H1209(01)).

- a különböző forrásból származó adatok anonim módon történő összekapcsolása annak érdekében, hogy a végzettek pályájáról összetett képet kaphassanak.

A dokumentum egy szakértői hálózat létrehozását is javasolja a tagállami együttműködés és kölcsönös tanulás elősegítése érdekében, mely összehasonlítható adatok és közös meghatározások és módszertani elvek kialakításának lehetőségeit vizsgálja. A Tanács a pályakövetési adatok megfelelő időben történő, rendszeres és széles körű terjesztését és felhasználását a következő célokra ajánlja:

- pályatanácsadás erősítése;
- tantervek tervezésének és felülvizsgálatának támogatása;
- a készségek megfelelőségének javítása a versenyképesség és innováció támogatása és a készséghiányok megoldása érdekében;
- a foglalkoztatási, oktatási és társadalmi szükségletekre irányuló tervezés és azok előrejelzése;
- nemzeti és EU-s szintű szakpolitika fejlesztéséhez való hozzájárulás.

E 2017 novemberében elfogadott *Tanácsi Ajánlás* (a dokumentum szövegében is hivatkozott) előzményének tekinthető a szakképzés minőségének javítását célzó 2002-ben indult *Koppenhágai Folyamat* terén tett előre lépések legutóbbi értékelése, a *Rigai Következtetések* (2015) pályakövetésre vonatkozó ajánlásai és vállalásai.<sup>7</sup> E dokumentumban a tagállamok képviselői az öt közép-távú (2015-2020) kiemelt feladat egyikeként határozták meg a tanulási kimeneteken alapuló „folyamatos információs és visszacsatolási hurkok” kialakítását a szakképzési minőségbiztosítási mechanizmusok továbbfejlesztése részeként. Az e célt szolgáló konkrét tevékenységek között ajánlják:

- a szakképző intézmények ösztönzését a szakképzésben végzettek foglalkoztathatóságára vonatkozó információk, illetve a tanulásra, a munkaerőpiaci belépésre és az életpálya alakulására vonatkozó kombinált adatok gyűjtésére és felhasználására;
- koherens adatgyűjtési és adatelemzési rendszerek és olyan mechanizmusok kiépítését, melyek a monitoring eredményeinek visszacsatolását szolgálják a képzés adaptálása érdekében;
- a helyi és regionális hatóságok, valamint a szakképző intézmények kapacitásfejlesztését annak érdekében, hogy a minőségbiztosításból és annak részeként a pályakövetésből szerzett információkat alkalmazhassák a tantervek, foglalkozási profilok és a szakképesítések tartalmának fejlesztésében, az új gazdasági és technikai követelményeknek megfelelően.

A Rigai Következtetések (amint a 2017. évi Tanácsi Ajánlás is) hivatkozik az európai uniós szakképzési minőségbiztosítási és minőségfejlesztési rendszerek fejlesztésének támogatását célzó 2009. évi *EQAVET Ajánlásra* (*European Quality Assurance Framework for Vocational Education and Training*, azaz az *Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer*), mellyel összhangban kell e minőségbiztosításra és pályakövetésre vonatkozó fejlesztéseket megvalósítani. A tagállami fejlesztések számára referenciaként szolgáló EQAVET+ Keretrendszerben a végzettek pályakövetése több ponton releváns és fontos eszközként jelenik meg az EQAVET minőségbiztosítási és minőségfejlesztési ciklus közös minőségi kritériumai és az azokat részletező indikatív jellemzők kontextusában. E Keretrendszer tíz *minőségindikátort* is meghatároz, amelyek a szakképzés eredményességének mérésére, és így a folyamatos fejlesztés folyamatának keretében szolgálhatnak rendszer szinten. Egy részük pedig intézményi szinten is alkalmazható: akár egy „eszköztár” értelmében, amiből a felhasználók szabadon válogathatják ki a saját igényeiknek és szükségleteiknek leginkább megfelelő mutatókat, akár „szisztematikus” módon használva őket úgy, mint amik mind kapcsolódnak egymáshoz és beágyazottak a minőségbiztosítási megközelítésbe (azaz input, folyamat,

<sup>7</sup> *Riga Conclusions* (2016). *Declaration of the Ministers in charge of vocational education and training of EU Member States, Candidate Countries, European Economic Area Countries.*

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf)

output és kimenet, valamint kontextus indikátorok).<sup>8</sup> E tíz indikátor közül két kimenet-mutató kapcsolódik közvetlenül a végzetek pályakövetéséhez, melyek mind rendszer, mind intézményi szinten értelmezhetőek:

- az 5. „A szakképzési programok résztvevőinek elhelyezkedési aránya” indikátor a szakképzésben végzetek munkaerőpiaci helyzetéről nyújt információkat.
- a 6. „A megszerzett képesség hasznosítása a munkahelyen” indikátor a szakképzésben végzetek foglalkozását, valamint a végzeteknek és a munkaadóknak a képzés során megszerzett képességekkel/kompetenciákkal való elégedettségének mértékét vizsgálja.

A szakképzésben végzetek pályakövetése a kiemelt szakpolitikai figyelem és erőfeszítések ellenére sem tekinthető minden uniós tagállamban rendszeresen és szisztematikusan folytatott tevékenységnek. Egy 2017-ben folytatott uniós kutatás eredményei alapján a 28 tagállam közül 24-ben van valamilyen pályakövetéssel kapcsolatos intézkedés és csak 19-ben folyik rendszeres, országos szintű pályakövetés.<sup>9</sup> A kutatás 85 releváns intézkedést azonosított a 24 tagállamban, de ezek közül csupán 39 irányul kifejezetten a szakképzésben végzetekre. Az intézkedések nagy része felmérést alkalmaz (50 intézkedés, ebből 42 csak kvantitatív felmérést), 26 intézkedés esetében országos adminisztratív adatbázisok egyéni szintű összekapcsolásával végeznek vizsgálatokat, kilenc intézkedés (hat országban) pedig mindkét adatgyűjtési eszközt alkalmazza. E pályakövetési gyakorlatok többségében (44) a teljes referenciacsoportot követik, a többi viszont mintavételt alkalmaz, ezek kb. fele (19) kényelmi mintavételt, ami korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. A 85 azonosított pályakövetési intézkedés közül 46 egyszeri, a végzést követően egy adott időpontban végzett felmérést végez, 37-ben több időpontban is felméri egy adott végzős csoport helyzetét. A pályakövetésből származó adatok felhasználása is eltérő a tagországokban, van, ahol ezeket szisztematikusan felhasználják a szakpolitikai tervezésben (szakképzési kínálat tervezése, minőségbiztosítási folyamatok támogatása), máshol csak informálisabb felhasználás jellemző, néhány országban pedig a pályaaorientációban is alkalmazzák az eredményeket.

Bár nem kifejezetten pályakövetési célú, de ilyen relevanciával bíró vizsgálatokra itthon is bőven találunk példát (pl. népszámlálás, mikro-cenzusok, munkaerőpiaci előrejelzések és helyzetképek, az Ifjúság kutatássorozat vagy az Életpálya-vizsgálat), a kifejezetten a szakképzésben végzetek pályájának nyomon követését célzó vizsgálatok és gyakorlatok már jóval ritkábbak. Ilyen vizsgálatként elsősorban az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézetének (MKIK GVI) 2008 óta évente ismétlődő ún. *szakiskolai kutatása*, valamint a 2010-2014 között a TÁMOP 3.1.1. „21. századi közoktatás - fejlesztés, koordináció” c. kiemelt projekt keretében végzett országos, reprezentatív *szakképzési pályakövetési kutatássorozat* említhetők.<sup>10</sup> Országos pályakövetési rendszer jelenleg nem működik a szakképzésben, annak ellenére, hogy a 2005. évi Szakképzés-fejlesztési stratégia alapján a közoktatási törvény 2007. évi módosítása ezt elrendelte és kidolgozása már a 2000-es évek második felében megindult. Jelenleg a GINOP-6.2.4-VEKOP/16 „A 21. századi szakképzés és felnőttképzés minőségének, valamint tartalmának fejlesztése” c. projekt keretében folynak az országos pályakövetési rendszer bevezetéséhez kapcsolódó munkálatok.

<sup>8</sup> EQAVET PLA on Indicator 5 Background paper, 2016, 2.

<sup>9</sup> Beadle, S., Vale, P., Zaidi, A., Luomi-Messerer, K., Bacher, T., Humpl, S., Nindl, S., Heinrich, M. (2018). *Mapping of VET graduate tracking measures in EU Member States. Final Report*. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19209&langId=en>

<sup>10</sup> Az MKIK GVI szakiskolai kutatásának eredményei itt érhetőek el: <http://gvi.hu/kutatasaink/szakkepzes>. A TÁMOP projekt eredményeit bemutató tanulmány-kötetek és cikkek: Tomasz, G. (2012). *Párhuzamok – kanyarok. Szakképzettek pályakövetése*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/kiadvany/parhuzamok-kanyarok>; Ercsei, K. (2015). *Tanulási utak – pályautak. A szakképzésben tanulók pályakövetése*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/kiadvany/tanulasi-utak-palyautak>; Fehérvári, A. (2016). Pályakövetési vizsgálatok a szakképzésben. *Educatio* 2016/1. <http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/palyakovetesi-vizsgalatok-a-szakkepzesben>

Az országos szintű pályakövetés hiánya ellenére korábbi kutatási eredmények azt mutatták, hogy a pályakövetés már hosszabb ideje tartós prioritást jelent a hazai iskolarendszerű szakképzést folytató intézmények számára és a 2000-es évek során, részben a TISZK rendszer kiépítését támogató pályázati projekteknek köszönhetően, nőtt az intézmények tényleges pályakövetési aktivitása is.<sup>11</sup> E pályakövetés hazai elterjedtségére és gyakorlatára vonatkozó adatok azonban egy 2009-2010-ben végzett kutatásból származtak, ezért az az intézményi szintű pályakövetés módszertani ajánlásának kidolgozását célzó „EQAVET NRP Fejlesztés Projekt – 2017-2019” 3. alprojektjének keretében 2017 őszén kutatást folytattunk a hazai szakképző intézményekben a jelenleg folyó pályakövetési gyakorlatok feltérképezése, valamint az intézményvezetők pályakövetéssel kapcsolatos nézeteinek és igényeinek feltérképezése érdekében.

Kutatásunkban szakirodalom-elemzés, kérdőíves felmérés, valamint interjúk segítségével vizsgáltuk a szakképző intézmények jelenlegi pályakövetési gyakorlatát, valamint az intézményvezetők nézeteit az intézményi pályakövetés fontosságáról, eredményes módszereiről, az eredmények felhasználási területeiről, a pályakövetési tevékenység akadályairól és az igényelt támogatásról. Kutatásunkba a szakképzési centrumok mellett bevontuk a Földművelésügyi Minisztérium által fenntartott agrár szakképzést folytató iskolákat, valamint egyes egyházi, alapítványi és magán fenntartású szakképző intézményeket. A felmérés eredményei azt mutatták, hogy az intézményvezetők nagyon fontosnak tartják az intézményi pályakövetést és a válaszadó iskolák majdnem fele tesz is több-kevesebb kísérletet a végzetek munkaerő-piaci helyzetének legalább egyszeri felmérésére a végzést követő néhány hónapon belül. Az adatgyűjtést túlnyomó részben és legeredményesebben (gyakran 90% körüli válaszadási aránnyal) az osztályfőnökök végzik, felhasználva személyes kapcsolataikat a végzettekkel és többféle adatgyűjtési (infokommunikációs eszközöket használó) csatornát. Ezekben az iskolákban tehát sikerül biztosítani a pályakövetéshez szükséges emberi erőforrást, a pályakövetést nem folytató iskolákban viszont éppen ez, az adatgyűjtéshez – és aztán az elemzéshez – szükséges munkaerő biztosítása jelenti az egyik fő problémát. Sokan akadályként jelölték meg a pályakövetési tevékenység anyagi támogatásának hiányát is, bár a pályakövetést végző intézmények leírásaiban ez nem merült fel szempontként. Az adatok mélyebb szintű elemzésére viszonylag kevés helyen kerül sor, ennek oka lehet az alacsony válaszadási arány (bár számos iskola ennek ellenkezőjéről számolt be), illetve a gyűjtött adatok korlátozott köre, továbbá módszertani ismeretek hiánya is. A pályakövetés eredményeinek felhasználása is nagy változatosságot mutat, de összességében legfontosabb területnek a képzési szerkezet/kínálat tervezése, illetve a pályorientációban és a marketingben való felhasználás mutatkozik. A válaszolók kétharmada tervezi, hogy a közeljövőben szakképzési centrum (SZC), illetve iskolai szintű pályakövetést vezet be. Az intézményvezetők túlnyomó része igényelne módszertani támogatást (különösen egy útmutató formájában), valamint dedikált humán és anyagi erőforrások, illetve informatikai támogatás biztosítását az intézményi pályakövetés bevezetéséhez és működtetéséhez.

2017 őszén folytatott kutatásunk tehát megerősítette egyrészt azt, hogy az intézményvezetők túlnyomó többsége fontosnak tartja, illetve tartaná a rendszeres intézményi pályakövetési tevékenység folytatását, másrészt azt, hogy nagy az igény e tevékenység folytatását segítő módszertani támogatásra. Jelen tanulmány ez utóbbi célt szolgálja, felhasználva e kutatás eredményei alapján levont tanulságokat, valamint az EQAVET+ Keretrendszer e témakörben született módszertani és egyéb anyagait, kiegészítve mindezt a módszertani ajánlás elkészítésében résztvevő szakértők saját, illetve intézményük pályakövetési gyakorlatában szerzett tapasztalataival.

---

<sup>11</sup> Hordósy és mtsai, 2012.

### A pályakövetés hazai jogszabályi környezete

A szakképzésben végzettek pályakövetését célzó országos szintű rendszer kidolgozása már a 2000-es évek második felében megindult (a 2005. évi *Szakképzés-fejlesztési stratégia* alapján eredetileg a közoktatási törvény 2007. évi módosítása rendelte ezt el az iskolai rendszerű szakképzésre vonatkozóan), azonban e rendszer máig nem került bevezetésre. Jelenleg a 2011 decemberében elfogadott új *szakképzési törvény* 86. paragrafusában rendelkezik az iskolai rendszerű szakképzésben végzettek pályakövetésével kapcsolatos kötelezettségekről a végzettek, a szakképző iskolák és a végzeteket alkalmazó munkáltatók tekintetében:

*86. § (1) Az iskolai rendszerű képzésben részt vevő tanuló a komplex szakmai vizsgája sikeres befejezését követő három éven belül – a pályakövetésről szóló kormányrendeletben meghatározottak szerint – adatot szolgáltat a pályakövetési rendszernek az iskolában megszerzett, államilag elismert szakképesítése hasznosulásával kapcsolatban, feltéve, hogy nem létesített foglalkoztatási jogviszonyt.*

*(2) A szakképző iskola a pályakövetésről szóló kormányrendeletben meghatározottak szerint jelentés megküldésével szolgáltat adatot a pályakövetési rendszer működtetéséért felelős szerv részére a vele tanulói jogviszonyban állt tanulók komplex szakmai vizsgájával kapcsolatban. A jelentés tartalmazza a vizsgázó nevét, oktatási azonosító számát, a megszerzett szakképesítés megnevezését, a vizsga helyét és időpontját. Az adatok személyazonosításra alkalmatlan módon feldolgozhatók, iskolánként csoportosíthatók és nyilvánosságra hozhatók. Az adatok a megküldéstől számított harminc évig tárolhatók.*

*(3) A szakképző iskola a honlapján – egyedi azonosításra alkalmatlan módon – nyilvánosságra hozza a szakképzési évfolyamon tanulmányaikat befejezők munkaerő-piaci helyzetével kapcsolatos, a pályakövetési rendszerben keletkezett adatokat, információkat.*

[...]

*(6) Ha a volt tanuló vagy iskolarendszeren kívüli képzésben részt vett felnőtt az adatszolgáltatás időpontjában vállalkozó vagy önfoglalkoztatóvá vált, közli a pályakövetési rendszer működtetéséért felelős szerv felé, hogy milyen vállalkozást, tevékenységet végez.*

*(7) Ha a volt tanuló vagy az iskolarendszeren kívüli szakképzésben részt vett felnőtt foglalkoztatási jogviszonyt létesített, a foglalkoztató szolgáltat adatot a pályakövetési rendszer részére. Az adatszolgáltatás keretében közölni kell, hogy a volt tanulót milyen munkakörben foglalkoztatják, illetve milyen tevékenységet lát el.<sup>12</sup>*

A szakképzési törvény 2015. évi módosítása a fentiek mellett a létező országos adminisztratív adatbázisok egyéni szintű összekapcsolását is elrendeli az országos pályakövetési rendszer működtetése érdekében:

*(8)\* A foglalkoztatottakról a pályakövetési rendszer működtetéséhez – a pályakövetésről szóló kormányrendeletben meghatározottak szerint – a pályakövetési rendszer működtetéséért felelős szervnek adatot szolgáltat*

*a)\* a Nemzeti Adó- és Vámhivatal az Art. 1. melléklet 7. pontjában,*

*b) a nyugdíjbiztosítási igazgatási szerv a társadalombiztosítási nyugellátásról szóló 1997. évi LXXXI. törvény 96. § (2) bekezdés d) pontjában,*

*c) az oktatásért felelős miniszter köznevelési feladatkörébe tartozó egyes feladatainak ellátására kijelölt szerv a köznevelési információs rendszerben meghatározott adatokról. A pályakövetési rendszer működtetéséért felelős szerv az adatokat kezelheti, feldolgozhatja és konkrét személyhez kapcsolás*

<sup>12</sup> 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100187.TV>

*nélkül összekapcsolhatja a komplex szakmai vizsgákról kiadott bizonyítványok és az oktatási azonosítók adatbázisával.*

A pályakövetési rendszer működtetéséért felelős szerv a 319/2014. (XII.13.) kormányrendelet értelmében a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH). A szakképzési törvény 86. § (1) bekezdése alapján „a pályakövetési rendszer működésére, az adatszolgáltatás rendjére, továbbá a pályakövetési rendszer működtetéséért felelős szerv feladataira vonatkozó részletes szabályokat kormányrendelet állapítja meg”.

A szakképzési pályakövetés jövőben bevezetendő országos rendszerében az iskolai rendszerű szakképzést folytató intézmények egyedüli kötelezettsége tehát az lesz, hogy a végzetek komplex vizsgájával kapcsolatban jelentést küldjenek az NSZFH részére. A szakképzési törvény nem rendelkezik az intézmények alapján folytatható *intézményi szintű pályakövetésről*. Ez utóbbira vonatkozóan a jogszabályokban jelenleg nem találunk közvetlen utalást, közvetetten azonban igen. A *nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról* szóló 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet 152. § (2) és 193. § (27) bekezdései alapján az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során a szakképző iskolákban alkalmazandó ellenőrzési eszközöket az Oktatási Hivatal az EQAVET ajánlásait figyelembe véve dolgozza ki, melyek alkalmazása a 2018/2019-es tanévtől kötelező:

*152. § (2)\* Az ellenőrzési eszközöket – szakképző iskolában folytatott pedagógiai szakmai ellenőrzés során az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszere (a továbbiakban: EQAVET) alapján elkészült ellenőrzési eszközöket is figyelembe véve – a hivatal dolgozza ki, és az oktatásért felelős miniszter hagyja jóvá.*

*193. § (27)\* Az EQAVET alapján a hivatal által átdolgozott ellenőrzési eszközöket a szakképző iskolában az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során a 2018/2019-es tanévtől kezdődően kell alkalmazni.*

A jelenleg jóváhagyás alatt álló, az EQAVET+ Keretrendszer alapján a szakképző iskolák számára átdolgozott tanfelügyeleti és önértékelési kézikönyvek értékelési követelményrendszere elvárja az intézményi pályakövetési gyakorlat működtetését, valamint az EQAVET 5. és 6. indikátorok alapján folytatott adatgyűjtést és az adatok intézményfejlesztési folyamatba történő visszacsatolását.

### **Az intézményi szintű pályakövetés módszertani ajánlásának célja**

A 2009-ben elfogadott *Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer* (EQAVET), illetve a felülvizsgálat után kiadott EQAVET+ Keretrendszer a tagállami fejlesztések számára követelményként határozza meg a végzetek pályakövetését, azzal a szándékkal, hogy rendszer és intézményi szinten is adatokat kapjanak a szakképzés eredményességéről, munkaerőpiaci hasznosulásáról. Majd az adatok elemzése alapján, a partnerek bevonásával elhatározott intézkedésekkel érik el a szakképzés minőségének fejlesztését.

Jelen ajánlás az iskolai rendszerű szakképzést folytató intézmények számára kíván módszertani segítséget nyújtani a pályakövetési rendszerük kialakításához. Mint ilyen, abban is segíti az intézményeket, hogy a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, a 326/2013. (VIII. 31.) Kormányrendelet felhatalmazása alapján, az Oktatási Hivatal által kidolgozott Önértékelési Kézikönyv pályakövetésre vonatkozó követelményét teljesíteni tudják. Az intézmény átfogó önértékelésére 5 évente egyszer kerül sor, azonban az elemzéshez az adatokat az éves önértékelési tervben feltüntetett módon rendszeresen gyűjteni kell.

A pályakövetés részeként a végzett tanulókon kívül az iskolai rendszerű szakképzést folytató intézmények munkaerőpiaci partnereinek, a gyakorlati képzést folytató gazdálkodóknak a véleményfelmérésére is sor kerül. Így a pályakövetés tartalmazza a végzett tanulók munkaerőpiaci



helyzetének felmérését, valamint a szakképzés során végzett felkészítés eredményességéről, a munkavállalók és a munkáltatók ezzel kapcsolatos elégedettségéről is ad információt.

Az önértékelés részeként végzett pályakövetést követően az intézmény felülvizsgálja tevékenységét, az intézmény vezetője az intézmény fejlesztésére intézkedési tervet készít és fogadtat el. Az intézkedési tervek végrehajtását és eredményességét a következő önértékelések és tanfelügyeleti ellenőrzések során mérik vissza és értékelik. A megvalósult fejlesztések a szakképzési szolgáltatás minőségének folyamatos javítását szolgálják.

Az EQAVET+ Keretrendszer *tíz minőségindikátorából* a pályakövetéshez kapcsolódó indikátorok:

- a 4. „A szakképzési programokat elvégzők aránya” indikátor a szakképzési programokat sikeresen elvégzők számáról, arányáról ad információt, bemenő adatot a pályakövetési vizsgálathoz.

Az adott szakképző intézményben a sikeresen végzett tanulók aránya a szakképzésben részt vett tanulók számához viszonyítva, meghatározott időpontban a képzés elvégzése után, a program típusa és az egyéni kritériumok szerint.

- az 5. „A szakképzési programok résztvevőinek elhelyezkedési aránya” indikátor a szakképzésben végzettek munkaerő-piaci helyzetéről nyújt információkat.

A munkaerőpiacon sikeresen elhelyezkedett iskolai rendszerű szakképzésben részt vett tanulók aránya a sikeresen végzett tanulók számához viszonyítva meghatározott időpontban (6-12-24-36 hónappal) a vizsga után adott szakképzést folytató intézményben.

a) a szakképzésben részt vett tanulók közül a foglalkoztatottak aránya meghatározott időpontban a képzés elvégzése után, a program típusa és az egyéni kritériumok szerint.

b) A továbbtanulók aránya az adott szakképző intézményben sikeresen végzett tanulók számához viszonyítva, meghatározott időpontban a képzés elvégzése után, a program típusa és az egyéni kritériumok szerint;

- a 6. „A megszerzett képesség hasznosítása a munkahelyen” indikátor a szakképzésben végzettek foglalkozását, valamint a végzetteknek és a munkaadóknak a képzés során megszerzett képességekkel/kompetenciákkal való elégedettségének mértékét vizsgálja.

a.) Az iskolai rendszerű szakképzést folytató intézményben a szakképzést 12-36 hónappal korábban sikeresen befejezők közül a végzettségének megfelelő munkakörben dolgozók százalékos aránya.

b1.) Az adott iskolai rendszerű szakképzést folytató intézményben a szakképzést 12-36 hónappal korábban sikeresen befejezett munkavállalók százalékos elégedettsége azzal, hogy a felkészítésük megfelel a jelenlegi foglalkozásuknak.

b2.) Az adott iskolai rendszerű szakképzést folytató intézményben a szakképzést 12-36 hónappal korábban sikeresen befejezett tanulókat foglalkoztató munkáltatók százalékos elégedettsége a szakképesítésüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatott munkavállalók felkészítésével, a munkavégzéshez szükséges kompetenciáikkal.

b3.) Az adott iskolai rendszerű szakképzést folytató intézményben a szakképzést 12-36 hónappal korábban sikeresen befejezett tanulókat foglalkoztató munkáltatók százalékos elégedettsége a munkavállalók általános munkavállalói kompetenciáival.

**Összefoglalva**, az iskolai rendszerű szakképzésben alkalmazható intézményi pályakövetés módszertanának kidolgozása azt szolgálja, hogy

- a szakképzést folytató intézmények minőségfejlesztésének egyik területe így egységes elvek mentén valósulhat meg,
- az intézményi önértékelés részeként a pályakövetés EQAVET+ követelményeknek megfelelően valósuljon meg és a pályakövetéshez kapcsolódó minőségi indikátorok (5. és 6. indikátor) meghatározásra és alkalmazásra kerüljenek,
- az intézmények saját pályakövetési szabályainak kialakításához kapjanak eljárási, módszertani segítséget,
- az intézményekben fejlődjön a minőségfejlesztési kultúra azáltal, hogy a módszertan követi a minőségbiztosítás általános elveit, az EQAVET Minőségbiztosítási Ciklust,
- a módszertani ajánlás alapja lehet kapcsolódó továbbképzések kidolgozásának, amelyek segítségével a szakemberek szakmai támogatást kapnak a pályakövetési módszertan alkalmazásához.

### **Az intézményi szintű pályakövetési rendszer kialakításának elvei**

Az EQAVET Ajánlás és a fejlesztést megelőző kutatás alapján a pályakövetés intézményi módszertanának kidolgozása az alábbi **elvek** mentén történt:

- Az önértékelés részeként végzett pályakövetést követően a nyert adatok alapul szolgáljanak ahhoz, hogy az intézmény felülvizsgálja és javítsa tevékenységét.
- Ehhez az intézmény vezetője az intézmény fejlesztésére megalapozott intézkedési tervet tudjon készíteni. A megvalósult fejlesztések a szakképzési szolgáltatás minőségének folyamatos javítását szolgálják.
- Az intézményi pályakövetés módszertani ajánlása az EQAVET+ Keretrendszer célkitűzéseit és elvárásait, valamint a pályakövetésre vonatkozó európai uniós szakpolitikai ajánlásokat vegye figyelembe.
- A választott módszertan illeszkedjen a 20/2012 EMMI rendelet 145.§-a szerint 5 évente elvégzendő intézményi önértékelés és pedagógiai szakmai ellenőrzés (külső értékelés) követelményeihez.
- Az intézményi pályakövetés ajánlott módszertana illeszkedjen az iskolai tanév rendjéhez.
- Az ajánlott módszertan ne igényeljen jelentős többleterőforrást, speciális képzettségű külső szakemberek igénybevételét.
- A végzett tanulók adatainak feldolgozásánál törekedni kell az iskolai adminisztrációs szoftverek által nyújtott lehetőségek kihasználására.
- A pályakövetés eredményeinek felhasználása legyen hatással a képzési szerkezet/kínálat helyi tervezésére, a képzések tantervi fejlesztésére, illetve a pályaaorientációra, és az intézményi marketingre.
- A pályakövetés során személyes adatok kezelésére kerül sor, ezért szükséges a személyes adatok védelméről szóló jogszabályok előírásainak alkalmazása.

A fenti elvek figyelembe vételével az iskolai rendszerű szakképzés intézményi pályakövetési rendszerét egy **kétszintű eljárás**ra építve javasoljuk kialakítani:

- Az intézményi szintű **rövid távú pályakövetést** hat hónappal a képzés sikeres befejezését követően, minden tanévben az osztályfőnökök közreműködésével javasoljuk elvégezni. A felmérés segítségével

valamennyi végzett tanuló bevonásával meghatározható a képzést sikeresen befejezők, a továbbtanulók, a foglalkoztatottak, és a szakképesítésüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatottak aránya.

- Az intézményi szintű **munkaerőpiaci bevélszvizsgálatot** 5 évenként, az intézményi önértékelés részeként, az önértékelési csoport bevonásával, mintavételezés alapján javasoljuk elvégezni. Ennek keretében a szakképzést 12-36 hónappal korábban sikeresen befejezők munkaerőpiaci státuszát, helyzetét vizsgáljuk. A felmérés során az intézményi szakképzéssel kapcsolatos elégedettség felmérésére is sor kerül. A szakképesítésüknek megfelelő munkakörben elhelyezkedett munkavállalók és munkáltatóik körében készített kérdőíves felmérés, interjúk segítségével az intézmények adatokhoz jutnak arról, hogy a szakmai felkészítés mennyire felel meg a munkaerőpiaci elvárásoknak.

Az évente végzett rövid távú pályakövetés a munkaerőpiaci bevélszvizsgálattal együtt alapot ad az öt évenként esedékes intézményi önértékelés elvégzéséhez. Ennek eredményeképpen fejlesztési irányok, intézkedési tervek fogalmazhatók meg.

Ezzel együtt az adott iskolai rendszerű szakképzés munkaerő-piaci hasznosulásának, illetve a munkaerő-piaci igények mérése is megvalósulhat annak érdekében, hogy a szakképzés érzékenyebben reagáljon a változó munkaerő-piaci igényekre.

A következőkben az intézményi szintű rövid távú pályakövetés módszertani ajánlását mutatjuk be.

### **Intézményi szintű rövid távú pályakövetés**

#### ***A felmérés célja***

A pályakövetési rendszer az első szakmai végzettséget megszerzett fiatalok pályakövetésére szolgál. Az első szakképzettség megszerzhető középszinten szakgimnáziumban, szakközépiskolákban és szakiskolákban (HÍD program).

Az intézményi rövid távú pályakövetéssel az intézmények 6 hónappal a végzést követően adatokat gyűjthetnek a szakképesítésüket sikeresen befejezők munkaerőpiaci helyzetéről. A foglalkoztatottak között vizsgálják általában az elhelyezkedést, a szakképesítésüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatást, a hazai és a külföldi munkavállalást. A továbbtanulók esetében a szakirányú, valamint a közép- és felsőfokú tanulmányokról is gyűjtenek adatokat. Az adatokból az EQAVET+ Keretrendszer 5. (a végzettek továbbhaladásáról szóló indikátor) és a 6/a (szakirányban foglalkoztatottak aránya) indikátor meghatározására is vállalkozhatnak. A felmérést minden tanévben a végzősök tanulmányai befejezését követő 6 hónap elteltével ajánlott elvégezni. A felmérés eredményei alapjául szolgálnak az intézményi minőségfejlesztésnek.

Az érintett EQAVET indikátorok meghatározása:

- A képzés befejezését követő 6 hónappal az adott szakképző intézményben a sikeresen végzett tanulók aránya a szakképzésben részt vett tanulók számához viszonyítva. (Összesen, ágazatonként, szakképesítésenként) **(EQAVET 4. intézményi indikátor, az 5. intézményi indikátor bemeneti adata)**
- A képzés befejezését követő 6 hónappal az adott szakképző intézményben a szakképzésben sikeresen végzett tanulók számához viszonyítva a foglalkoztatottak száma. (Összesen, ágazatonként, szakképesítésenként) **(5. intézményi indikátor)**

- A képzés befejezését követő 6 hónappal az adott szakképző intézményben sikeresen végzett tanulók számához viszonyítva a továbbtanulók száma. (Összesen, ágazatonként, szakképesítésenként) (5. intézményi indikátor kiegészítő adata)
- A képzés befejezését követő 6 hónappal az adott szakképző intézményben a szakképzést sikeresen befejezők közül végzettségének megfelelő munkakörben dolgozók százalékos aránya. (Összesen, ágazatonként, szakképesítésenként) **(6/a intézményi indikátor)**

Jelen ajánlás alkalmazásával a fenti EQAVET indikátorok intézményi szinten történő meghatározásán túl további intézményi indikátorok is meghatározhatók, pl. a szakirányban/nem szakirányban továbbtanuló végzett tanulók aránya, valamint országon belüli, illetve nemzetközi munkavállalói mobilitással kapcsolatos mutatók.

### ***A felmérés célcsoportja***

Az előző tanévben tanulóikat befejező, szakiskolában az első rész-szakképesítést, valamint szakközépiskolában az első szakképesítést megszerzők, valamint érettségizők és szakgimnáziumban sikeres ágazati érettségit, illetve sikeres szakképzettséget szerző tanulók.

### ***A felmérés tartalmi elemei:***

Az adott intézményben szakképzésben részt vett tanulók adatközlése kiterjed egyrészt a sikeres szakmai vizsga teljesítésére, a munkaerő-piaci helyzetükre, azaz arra, hogy munkába álltak-e, illetve tanulmányokat folytatnak-e vagy sem. A vizsgálat tárgya továbbá, hogy a megszerzett szakmájukban vagy egyéb szakmában dolgoznak-e, illetve munkahelyük Magyarországon vagy külföldön van-e.

A vizsgálat arra is kiterjed, hogy amennyiben a tanuló a felmérés időpontjában nem rendelkezik munkahellyel, ennek mi az oka (pl. nem talált munkahelyet, vagy egészségügyi, családi illetve egyéb okok miatt). Továbbtanulás választása esetén a magasabb szintű végzettség elérése vagy második szakma megszerzése a cél (szakmacsoporton belül vagy kívül).

A felmérés során begyűjtött adatok alapján többféle indikátor meghatározható, amelyek segítségével képet kapunk az intézmény szakképző tevékenységének eredményességéről. A jelen módszertani ajánlásban a vonatkozó EQAVET indikátorok meghatározásához nyújtunk segítséget.

### ***A felmérés során meghatározásra kerülő EQAVET indikátorok:***

- Az adott szakképző intézményben a sikeresen végzett tanulók aránya a szakképzésben részt vett tanulók számához viszonyítva. (Összesen, ágazatonként, szakképesítésenként) **(EQAVET 4. intézményi indikátor, az 5. intézményi indikátor bemeneti adata)**

### ***A sikeresen végzettek arányának számítási módja:***

A szakképző intézményben sikeresen végzett tanulók számát el kell osztani a szakképző intézményben szakképzésben részt vett végzős tanulók számával, majd szorozni 100-al.

képlettel:

$$N_{\text{sikeresen végzettek}}(\%) = \frac{\text{a szakképző intézményben sikeresen végzett tanulók száma}}{\text{a szakképző intézményben szakképzésben részt vett végzős tanulók száma}} * 100$$

*A továbbtanulók arányának számítási módja:*

- A továbbtanulók aránya az adott szakképző intézményben a sikeresen végzett tanulók számához viszonyítva a képzés elvégzése után egy meghatározott időpontban. (Összesen, ágazatonként, szakképesítésenként) **(EQAVET 5. intézményi indikátor)**

képlettel:

$$N_{\text{továbbtanulók}}(\%) = \frac{\text{továbbtanulók száma}}{\text{a szakképző intézményben sikeresen végzett tanulók száma}} * 100$$

- Az adott szakképző intézményben a szakképzésben sikeresen végzett tanulók számához viszonyítva a foglalkoztatottak száma a képzés elvégzése után egy meghatározott időpontban. (Összesen, ágazatonként, szakképesítésenként) **(EQAVET 5. intézményi indikátor)**

*Elhelyezkedési mutató számításának módja:*

A szakképző intézményben végzett és a munkaerő-piacon foglalkoztatott tanulók munkavállalók számát el kell osztani a szakképző intézményben sikeresen végzett tanulók számával, majd szorozni 100-al.

képlettel:

$$N_{\text{elhelyezkedés}}(\%) = \frac{\text{az intézményben sikeresen végzett és foglalkoztatott elhelyezkedett tanulók száma}}{\text{az intézményben sikeresen végzett tanulók száma}} * 100$$

- Az adott szakképző intézményben a szakképzést sikeresen befejezők közül a képzés elvégzése után egy meghatározott időpontban végzettségének megfelelő munkakörben foglalkoztatottak százalékos aránya. (Összesen, ágazatonként, szakképesítésenként) **(EQAVET 6/a intézményi indikátor)**

*Szakképzettségi elhelyezkedési mutató számításának módja:*

A szakképző intézményben végzett és a munkaerőpiacon a végzettségének megfelelő munkakörben foglalkoztatott tanulók/munkavállalók számát el kell osztani a szakképző intézményben sikeresen végzett tanulók számával, majd szorozni 100-al.

képlettel:

$$N_{\text{szakképzettségi elh. (\%)}} = \frac{\text{végzettségüknek megfelelő munkakörben elhelyezkedett tanulók száma}}{\text{az intézményben sikeresen végzett tanulók száma}} * 100$$

A pályakövetési felmérés megmutatja tehát, hogy

- a képzésben résztvevők a megelőző tanév szakmai vizsgaidőszakában milyen arányban voltak képesek sikeresen megszerezni a szakképesítésüket,
- az adott képzés mennyire alkalmas a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre,
- az adott képzés mennyire alkalmas a továbbtanulásra való felkészítésre,
- a sikeresen végzett tanulók milyen arányban tudnak tanult szakmájukban elhelyezkedni.

### ***A felmérés folyamata***

Az intézményi rövid távú pályakövetés céljából végzett felmérés folyamatát az EQAVET Minőségbiztosítási Ciklus lépései mentén mutatjuk be:

*Tervezés:*

Az intézményi rövid távú pályakövetés adott tanévre vonatkozó feladatainak, időpontjainak áttekintése, megtervezése, munkatervbe történő rögzítése az intézmény vezetőjének a feladata minden tanév megkezdése előtt. A nevelőtestület a tanév előkészítő értekezletén a munkaterv részeként fogadja el a rövid távú pályakövetés megtervezését, amely tartalmazza a feladatokat, felelősöket, határidőket.

*Végrehajtás:*

- Felmérést végzők: Az előző tanév végzős tanulóinak osztályfőnökei.
- Felmérés folyamata: Az igazgató tájékoztató értekezletet hív össze, ahol a rövid távú pályakövetésben érintettek információkat kapnak az aktuális feladatokról.

Legkésőbb az ágazati érettségi és szakmai vizsga befejezésekor az osztályfőnökök összegyűjtik a végzett tanulók elérhetőségeit (a lehető legtöbb, a tanulók által használt elérhetőségi adatot begyűjtve, pl. e-mail, telefon, közösségi média). Az osztályfőnökök tájékoztatják a tanulókat, hogy fél éven belül a begyűjtött információs csatornák valamelyikén pályakövetési céllal adatok közlésére kérik fel őket, és felhívják a figyelmüket arra, hogy az adatszolgáltatással segíteni tudják az intézmény fejlesztését. Fontos, hogy az intézményben rendelkezzenek a tanulók adatkezelési nyilatkozatával, amelyben hozzájárulásukat adják a pályakövetéssel kapcsolatos adatok kezeléséhez, feldolgozásához, tárolásához is, összhangban az intézmény adatkezelési szabályzatával. Ezt követően az osztályfőnök a

Tanulói adatfelvételi ívet feltölti a végzett tanulók adataival, ezzel előkészíti a rövid távú pályakövetési felmérést.

A munkatervben rögzített időpontban (javasolt időszak az adott tanév november-december) az osztályfőnökök a korábban összegyűjtött elérhetőségi csatornák valamelyikét használva (közösségi média, okostelefon alkalmazások: Skype, Viber, Whats up, Messenger, telefon, illetve személyes találkozás útján) begyűjtik azokat az információkat, amelyekkel az osztály/szakmai csoport pályakövetési összesítő táblázatot fel tudják tölteni adatokkal. A végzettek megkeresésénél használható kérdőív is.

A felmérést végző osztályfőnökök az adatokkal feltöltött osztály/szakmai csoport összesítő táblázatot a munkatervben meghatározott időpontig átadják az önértékelési csoport vezetőjének (javasolt időpont december 20.).

Az önértékelési csoport az osztály/szakmai csoport összesítő táblázatok alapján elkészíti az intézményi összesítő táblázatot.

#### *Elemzés:*

Az osztály/szakmai csoport összesítő táblázatok adatainak összegzése és elemzése az igazgató irányításával az önértékelési munkacsoportban történik. Az összesítést követően az elemzés részeként célszerű grafikonokat készíteni az eredmények szemléletesebbé tétele érdekében. A belső partnerek (pl. tanárok, szülők, tanulók) és a külső partnerek (pl. kamara, jelentősebb számú tanuló képzésében résztvevő vállalkozás) képviselőinek bevonása célszerű a folyamatba. Az elemzés eredménye megvitatásra kerül nevelőtestületi körben az első félév értékelésekor.

A rövidtávú pályakövetés összefoglaló eredményei az intézmény döntése alapján kerülnek publikálásra az intézményi információs felületeken.

#### *Felülvizsgálat/fejlesztés:*

Az eredmények alapján – szükség esetén – beavatkozási, fejlesztési lehetőség adódik a szakképzés minőségi javítása érdekében. Célszerű meghatározni a fejlesztendő területeket, azokhoz fejlesztési célokat rendelni és intézkedési terveket készíteni a kompetens fejlesztő munkacsoportok által.

A felülvizsgálat magára az intézményi rövid távú pályakövetés folyamatára is vonatkozhat. Az igazgató irányításával az önértékelési munkacsoport összegyűjti és értékeli a rövid távú pályakövetési eljárás során szerzett tapasztalatokat, és szükség esetén elvégzi annak felülvizsgálatát április 15-ig, majd javaslatot tesz a módosításra. A nevelőtestület legkésőbb a tanév végi értékelő értekezletig megvitatja, majd elfogadja a változtatásokat. Ezt a beavatkozást a következő tanévi munkaterv készítésekor figyelembe kell venni.

#### **Hogyan lehet hasznosítani az eredményeket?**

A pályakövetés eredményeit az intézményben felhasználhatják a képzési szerkezet/kínálat helyi tervezésére, a képzések tantervi fejlesztésére. Az eredményeket az intézmények felhasználhatják továbbá a marketing, illetve a beiskolázási tevékenységükben (nyílt napok, szülői értekezletek, pályaválasztási börze, ismertetőik általános iskolákban, szakmai bemutatók) is.

A tanulók pályájának alakulása mellett a vizsgák sikerességéről (ezen belül a szakképzési programokat sikeresen elvégzők arányáról) is képet kapunk. Ha valamely szakma esetén nagyarányú sikertelenség tapasztalható, meg kell vizsgálni ennek okát, és meg kell tenni a szükséges intézkedéseket.

A felmérés eredményei a szakmaválasztás előtt álló tanulóknak, és szüleiknek is információt szolgáltatnak a szakképesítés megszerzése után adódó lehetőségekről, elhelyezkedési esélyekről.

A felmérésből megismerhető a fiatal szakképzettek jövőbeli tervei. (Pl. Milyen mértékben tervezik a szakmájukon belüli magasabb szintű, illetve a szakmájukon túli új ismeretek megszerzését?)

A frissen végzett tanulók pályakövetése tájékoztatást ad a versenyszektor várható munkaerő-keresletéről és a szakképzett munkaerő kínálatának alakulásáról. Továbbá, megteremtheti a pontosabb előrejelző rendszerek kiépítésének lehetőségét.

A pályakövetés eredménye az iskolai honlapon közzétehető.

Az EQAVET+ Keretrendszerrel összhangban kialakított intézményi szintű pályakövetés (tagintézmény és centrum szinten egyaránt)

- megmutatja, hogy az adott képzés mennyire alkalmas a munkaerő-piacon való elhelyezkedésre,
- adatot szolgáltat a képzés hatékonyságáról és minőségéről, vagyis arról, hogy a sikeresen végzett tanulók milyen arányban tudnak a munkaerő-piacon elhelyezkedni,
- megmutatja az egyes szakképzést folytató intézmények közötti esetleges eltéréseket, a különböző oktatási-képzési módszertanok eredményességét,
- hozzájárul az oktatás-képzés fejlesztési irányainak a kijelöléséhez.

### **Útmutatás/Hasznos tanácsok**

A pályakövetésben fontos az érintett partnerek (szülők, tanulók, tanárok) megfelelő tájékoztatása, így elérhető, hogy a partnerek tájékozottak legyenek a felmérés céljáról, módszertanáról, értsék meg ennek jelentőségét és váljanak elkötelezetteké.

Fontos előre meghatározni az adatfelvételek időpontjait, és azokat pontosan betartani, hogy lehetőség szerint azonos időpontban kapjunk információkat a végzettekről.

Önmagában a rövidtávú pályakövetésből nyert foglalkoztatási és továbbtanulási adatok nem elegendők oktatás-szakképzés irányítási következtetések levonásához, ahhoz az általános munkaerő-piaci helyzetkép elemzése is szükséges.

Az intézmények számára ajánlott a rövid távú pályakövetés helyi eljárásrendjének elkészítése, hogy szisztematikusan, és a helyi sajátosságok szerint legyen meghatározva és megvalósítva a feladat.

Az indikátorok értelmezéséhez kapcsolódó tanácsok:

- *szakképző intézményben sikeresen végző tanulók száma:* minden tavaszi, valamint őszi vizsgaidőszakban sikeres ágazati érettségit vagy szakmai vizsgát tett tanuló.
- *szakképző intézményben szakképzésben részt vevő végzős tanulók száma:* a szakközépiskola 11. évfolyamán, a szakgimnázium 12. évfolyamán, valamint a szakképző évfolyam végzős évfolyamán tanulók.



- *továbbtanulók száma*: minden olyan tanuló, aki tovább tanul (szakközépiskola, szakgimnázium, felsőfokú tanulmányok).
- *az intézményben sikeresen végzett és elhelyezkedett tanulók száma*: a sikeresen végzettek közül azon tanulók száma, akik a felmérés időpontjában bármilyen területen, bármilyen jogviszonyban elhelyezkedtek (közfoglalkoztatott, közalkalmazott, alkalmazott, vállalkozó stb.), valamint vagy/és továbbtanul.
- *a végzettségüknek megfelelő munkakörben elhelyezkedett tanulók száma*: a végzettségének megfelelő munkakörben dolgozók.

---

BACSA-Bán Anetta

## A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban II.

### *Empirikus vizsgálat a szakmai pedagógusok körében*

#### **Bevezetés, problémafelvetés**

A szakmai pedagógusképzésbe belépők száma Magyarországon 2010-től csökkenő tendenciát mutat (Berki 2011); ugyanakkor a középfokú oktatás szakmai fórumai szakemberhiányról beszélnek. A szakképzés ma strukturális tanárhiánnyal küzd (Veroszta, 2012), a szakmai és természettudományos tárgyak esetén nincs, vagy nem megfelelő a pedagógusok képzettsége, végzettsége.

A szakképzés pedagógusai ma idősek, a szakmai tanárképzésbe belépők száma évről évre csökkenő tendenciát mutat, a végzettek körében egyre nagyobb számban jelennek meg pályaelhagyók.

Jogosan tehetők fel a kérdések: Kik képezik a jövő generációit? Baj van a szakmai tanárképzéssel? Baj van a szakmai tanárokkal?

2013 és 2015 között hazánkban is készült egy olyan átfogó országosan reprezentatív kutatás, mely a pedagóguspályát, a pedagógusszerepet teszi vizsgálódás tárgyává. (Paksi és mtsai, 2015a és 2015b) Ennek egy részkutatása volt a pedagógus pályát elhagyók vizsgálata, a kutatássorozatban azonban ez a csoport egy kis – mindössze 40 fős - mintát jelentett, ez adta vizsgálatom egyik kiindulópontját. Míg a másik, kutatásra ösztönző szempont: az ilyen típusú vizsgálatokban a szakmai pedagógusok kisszámú részvétele volt. Azonban tudjuk, hogy „*a szakképzés tanárhiánya az utóbbi időben annyira súlyos, hogy sokan ezt tartják a jelenleg már elodázhatatlanak minősülő reformok legnagyobb kerékkötőjének.*” (Mihály, 2010; 108.)

A kutatás középpontjába ugyanazon kérdéseket állítottuk, amelyek az országos vizsgálat (Paksi és mtsai, 2015a és 2015b) középpontjában álltak, hogy összehasonlításuk lehetséges legyen, tendenciájuk jól felismerhetővé váljon, azaz a pedagógusok pályaelhagyását meghatározó motivációs háttér feltárására, valamint a pályát elhagyók személyiségprofiljának felvázolására törekedtünk.

#### **A vizsgálat köre**

A vizsgálat a pályaelhagyó szakmai pedagógusok, azaz a jelenleg nem a közoktatásban dolgozó, aktív korú mérnöktanár és szakoktató illetve egyéb szakmai és természettudományos pedagógus végzettségű szakemberek körében zajlott.

A minta kialakítása a képző intézményektől elszakadva (azaz nem kizárólagosan egy intézményhez tartozókra irányult) ún. hólabda módszerrel történt. A kutatás az egyes képzőintézmények segítségével, az ott dolgozó szakmai tanárképző kollégák adatbázisának, kapcsolatainak nyomán zajlott. A hólabda módszer a nem valószínűségi mintavételi eljárások körébe tartozik, akkor alkalmazzuk, ha az alapsokaság elemeit csak nagy nehézségek árán tudjuk felkutatni, hiszen adatbázissal nem rendelkezünk azon szakmai pedagógus végzettségű kollégákról, akik elhagyták a pedagóguspályát. Ekkor azokat kérdezzük meg, akiket elérünk. A hólabda-módszernél a megtalált személyt kérjük meg, hogy ajánljon újabb alanyokat. Ha szerencsénk van, a minta így hólabda-szerűen bővül. Egy internetes ismerősi listából továbbosztott vizsgálat jó példája ennek, hiszen az ismerős ismerősének megkérdezése már közelíthet a véletlen mintákhoz.

Az adatfelvétel online önkitöltős kérdőív alkalmazásával és annak internetes továbbosztásával történt 2018 tavaszán.

A kérdőív a következő témakörökben gyűjtött információt:

- a pályaelhagyás hátterében meghúzódó individuális okok feltárása;
- a pályára való visszatérést akadályozó tényezők megismerése;
- a pedagógusi pálya elhagyásával, pályán maradással kapcsolatos, körükben tapasztalt információk begyűjtése
- szakmai pedagógusokról lévén szó, jelentős szempont volt jelenlegi munkájukról információt gyűjteni: milyen távolságban van az a pedagógusi pályától és ismereteik konvertálhatóak-e az adott területre.

Ez utóbbit vizsgálatok sora már bizonyította (Varga, 2007; Mihály, 2010; Chrappán, 2010; Chrappán, 2012), hiszen a mérnöki és pedagógusi ismeretekkel rendelkező szakmai pedagógusok (itt: mérnökstanárok) jelenleg végzett munkája nem mutat nagy távolságot a pedagógusi pályától (annak tartalmában).

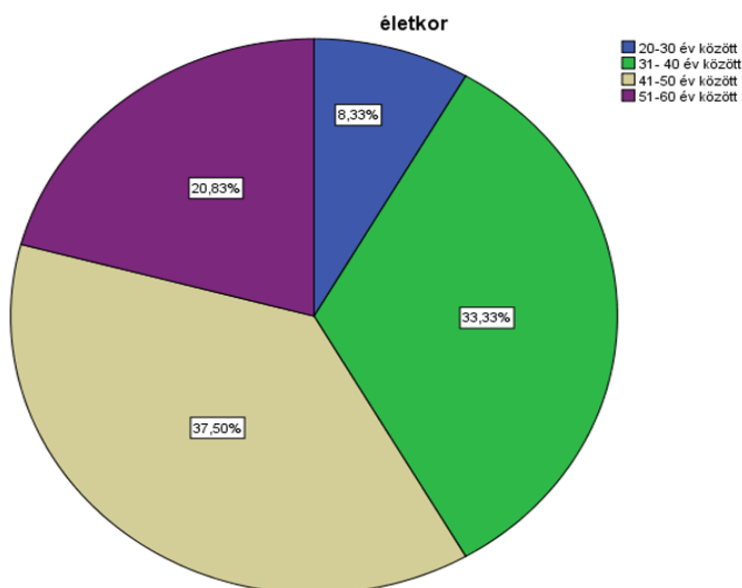
### A minta

A megkérdezés során bár nagy létszámú 108 fős volt a válaszadási arány, de a felhasználható érvényes válaszok ennek csak töredékét jelentették meg. 48 fős szakmai pedagógusi mintával tudtuk vizsgálati kérdőívünk elemzését elvégezni.

### A válaszadók demográfiai és alapmutatói

A válaszadók (N=48) valamivel kevesebb, mint fele (47.9%) férfi, míg 52,1%-uk nő volt. Életkoruk széles spektrumon mozgott, 1958-ban született a legidősebb, míg 1992-ben a legfiatalabb megkérdezettünk, legnagyobb számban a 40-50 év közöttiek jelentek meg a megkérdezésben, ez a minta esetlegességéből is fakadt.

1. ábra: A válaszadók életkor szerinti megoszlása



Első diplomájukat 1986 és 2015 között szerezték, többségük (életkorukból fakadóan) a 2000-2010-es években diplomázott. Míg (első) tanári diplomájukat az 1986 és 2017 közötti időszakban szerezték, itt is zömmel a 2000-es évek dominálnak (Közöttük nagy számban egyszerre szerezték azt, hiszen a hagyományos mérnöktanári főiskolai képzés kettős diplomát adott számukra).

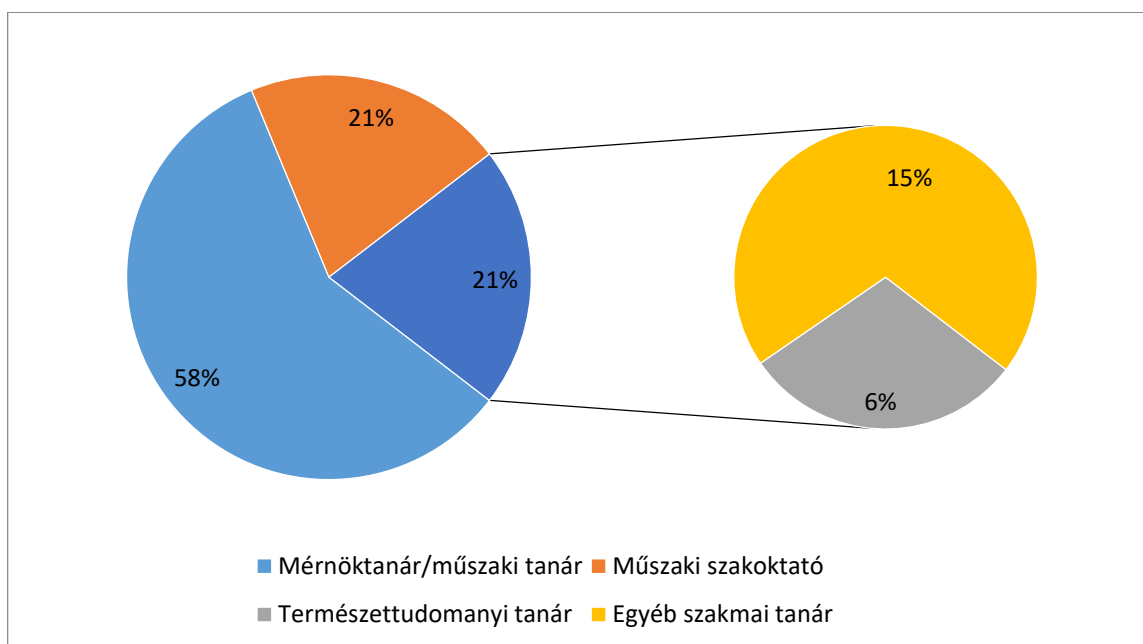
A hólabda-módszer nyomán illetve a hozzáférési minta alapján a vizsgálatba kerültek többsége a Dunaújvárosi Egyetem és elődintézményeiből került ki (70,8%), míg közel 1/3-uk más felsőoktatási intézményben szerezte tanári végzettségét.

A megkérdezettek tanári végzettségüket leginkább hagyományos főiskolai képzési formában szerezték (47,9%), s legkevésbé hagyományos egyetemi formában. Többségük (60,4%) még a tanárképzés bolognai rendszer előtti képzési formáiban tanult.

A képzési formának megfelelően leginkább nappali tagozaton szerezték tanári végzettséget megkérdezettjeink (58,3%-uk), s mindössze egy-egy esti és távoktatásos válaszadó volt; a fennmaradó 37,5%-ot a levelező tagozat válaszai adták.

Tanári végzettségük megnevezésekor láthatjuk, hogy többségük szakmai tanári végzettséggel rendelkezik: azaz mérnöktanárok, műszaki tanárok, műszaki szakoktatók. A vizsgálatba bevonhatók körének kijelölésekor is ezt a feltételt támasztottuk.

**2. ábra: A válaszadók tanári végzettség szerinti megoszlása**



S ez utóbbinak felel meg az is, hogy jelentős létszámban (68,8%-ban) rendelkeznek nem tanári végzettséggel megkérdezettjeink. A bolognai-rendszer szerinti tanárképzésbe való belépésnek ez feltétele, s a korábbi kettős diplomát adó mérnöktanár/műszaki tanár hagyományos főiskolai képzésekbe való részvételnek pedig velejárója ez, így megkérdezettjeink közül leginkább a szakoktató végzettséggel rendelkezőknek nincs más /nem tanári végzettsége (de közöttük is lehetséges).

Nem tanári végzettségük szintjét tekintve megállapíthatjuk, hogy az zömmel alapszintű (hagyományos főiskolai vagy BA/BSc szintű).

Nem tanári végzettségük megnevezését is kértük tőlük, ahol a leggyakrabban említett (közel 50%-os) mérnöki, szakmérnöki megnevezések mellett előfordult az andragógustól a közgazdászig, a médiatervezőtől művelődésszervezőig jónéhány diplomás kategória.

Diplomaszerzésük után a megkérdezettjeink 62,5%-a a pedagógusi pályán helyezkedett el, s csak 37,5%-uk nem választotta azt.

Munkahelyeik száma zömmel az 1-4. közötti skálán mozog, s csak kb. 1/3-uknak többedik ettől. Munkahelyi beosztásukat tekintve 56,3%-uk alkalmazott, ezt követi 18,8%-uk, aki középvezető, s csak kis számban felső- vagy egyéb vezetők illetve vállalkozók a megkérdezettek. Munkakörük pontos megnevezését kérve azt állapíthattuk meg, hogy a tanári megnevezéseken túl elsősorban a műszaki, informatikai területek dominálnak, amelyhez munkahelyük ágazati besorolása is tartozik: oktatás; szakmai, tudományos műszaki tevékenység és egyéb szolgáltatás.

**1. táblázat: A megkérdezettek munkahelyének ágazati besorolása**

	<b>%-os megoszlás</b>
Feldolgozóipar	4,3
Építőipar	2,1
Kereskedelem, gépjárműjavítás	2,1
Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás	2,1
Információ, kommunikáció	8,5
Szakmai, tudományos, műszaki tevékenység	14,9
Adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység	2,1
Közigazgatás, védelem; kötelező társadalombiztosítás	6,4
Oktatás	36,2
Humán-egészségügyi; szociális ellátás	4,3
Művészet, szórakoztatás, szabadidő	4,3
Egyéb szolgáltatás	12,8
Total	100,0

A megkérdezettek 37,5%-a azt állítja, hogy nem dolgozott pedagógusi munkakörben egy évet sem, míg, akik pedagógusként dolgoztak, azok átlagosan 7,7 évet töltöttek a pályán.

Szakmai tanár/oktató szakos felsőfokú végzettségükhöz jelenlegi munkájuk részben kapcsolódik, hiszen egy 1-5-ig terjedő skálán a 2,73-as értéket adták meg átlagosan, viszonylag nagy szórásérték mellett (1,73).

Tanári diplomájukat a megkérdezettek 48,9%-a használja jelenlegi munkakörében, s 51,1%-uk nem, míg korábban láttuk, hogy 62,5%-uk dolgozott pedagógusként.

Egy korábbi, a pályaelhagyó tanárok munkavállalása vizsgálatokor (Veroszta, 2012.) az általuk végzett munka tartalmára vonatkozó kérdés szerint – ahol is a pályát elhagyók egyes munkaerő-piaci

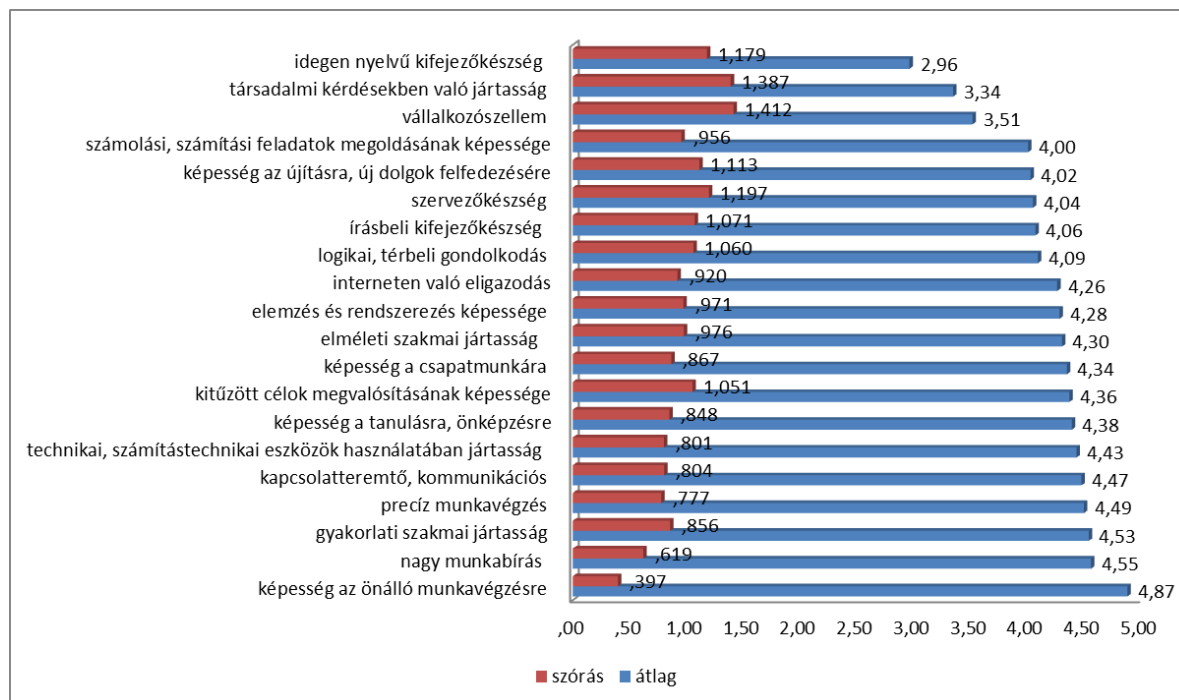
mutatóinak tanári pályától való távolságát vizsgálták – megállapították, hogy a mérnökstanárok esetében mindössze 12,2 % nem használta az elsajátított tudását. Míg a nem tanulmányai területén dolgozóknál 29,2%-uk nyilatkozta ezt; így jelen vizsgálatunkban ettől rosszabb arányt találtunk a közel 50%-os aránnyal.

Veroszta vizsgálatakor is többször megerősítette azt, hogy tartalmi szempontból a pályaelhagyó tanárok között az egyik legnagyobb pályaelhagyási rátával (72%-os) rendelkező csoport: a mérnökstanárok munkája esik legközelebb a tanult szakmához. Közülük sokan nem tanítanak, ám a képzés során tanultakat nagymértékben hasznosítják munkájukban, mely jellemzően a felsőfokú kvalifikációt igényli. (Veroszta, 2012.) Viszont a pályaelhagyó tanárok munkaerő piaci mutatóit vizsgálva azt tapasztalták, hogy a tanári foglalkoztatástól jelentős strukturális távolságot mutat a mérnökstanárok munkavállalása. Hiszen jellemzően alacsony közalkalmazotti arány, a magánszféra átlagosnál nagyobb súlya, a külföldi tulajdonú, s az 1000 főnél nagyobb foglalkoztatottal működő munkáltatók aránya magas körükben. Azaz a mérnökstanárok a felsőfokú tanulmányaik során megszerzett ismereteket hasznosítják ugyan, de más szférában.

### ***Munkavégzéshez szükséges kompetenciák a pedagógusi és nem tanári területeken***

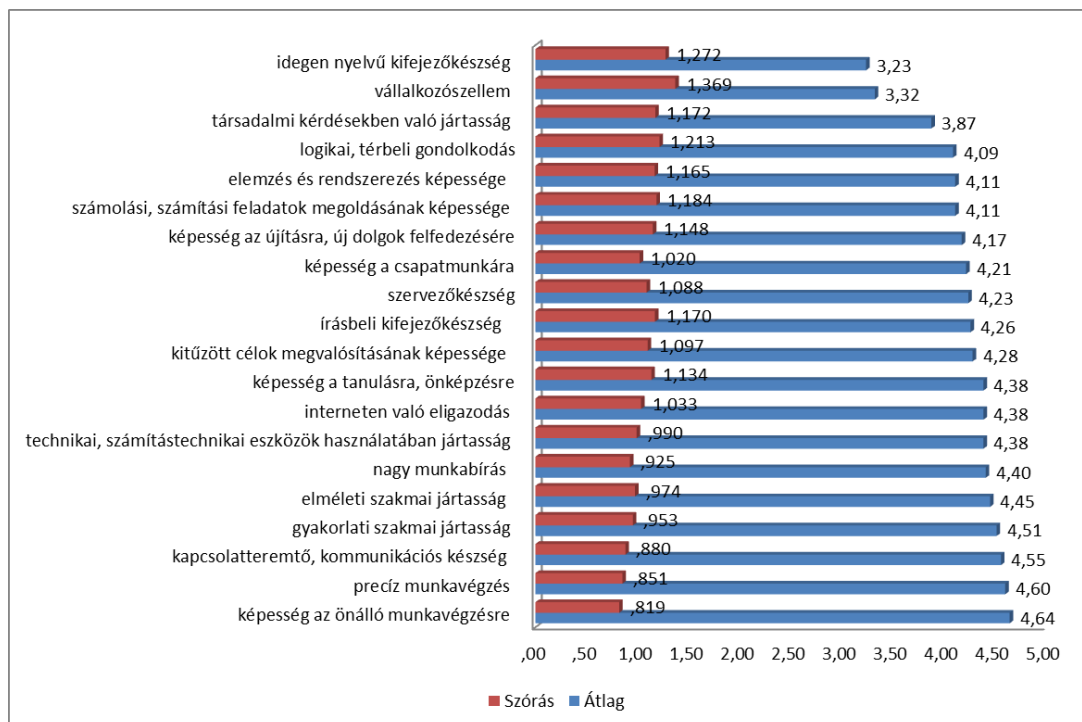
A megkérdezetteket itt arra kértük, hogy egy 6 fokú skálán adják meg a felsorolt készségek szükségességét jelenlegi munkájukhoz illetve, hogy ítélik meg ezek mennyire voltak/lennének szükségesek a szakmai pedagógusi munkájukhoz.

**3. ábra: A munkájukhoz szükséges kompetenciák sorrendje**



Szinte teljes egyetértésben, - hiszen alacsony szórásérték mellett - a válaszadók szerint legnagyobb szükség az önálló munkavégzésre való képességre lenne jelenlegi munkájukban, és legkevésbé az idegen nyelvi kifejezőkészséget értékelték, ugyanakkor a felsorolt 20 kompetencia közül csak az idegen nyelvi volt az, amely középérték alatti pontszámot kapott. Bár összességében igazán kis eltérések mutatkoztak egyes kompetenciák átlagpontjai között, amely egy nagyobb elemszámú minta esetén mást is eredményezhetett volna.

4. ábra: A pedagógusi munkához szükségesnek vélt kompetenciák sorrendje



A pedagógusi munkához szükséges kompetenciák értékelésekor már vegyesebb képet kapunk.

Itt is az önálló munkavégzés kapta a legnagyobb értéket, s az idegen nyelvű kifejezőkészség a legalacsonyabbat, de itt középérték (3) alatti pontszámot egyik kompetencia sem kapott. A sorrend módosult abban a tekintetben, hogy az élboly átrendeződött a nagy teherbírás és a precíz munkavégzés felcserélődött; a vállalkozószellemet és a társadalmi kérdésekben való jártasságot egyik helyzetben sem értékelték magas pontszámmal a megkérdezett szakmai pedagógusaink.

Jelentőségét nagyobbra értékelték jelenlegi munkájuk során a nagy munkabírásnak, a tanulásra, önképzésre való képességnek, a csapatmunkának, csakúgy, mint a célok megvalósításának képességét is nagyságrendileg előbbre sorolták az elemzés rendszerezés képességével együtt valamint a logikai, térbeli gondolkodás készségét. Ezen rangsorolások megérthetőek, ha arra gondolunk, hogy többségük műszaki, mérnöki területen dolgozik; itt ezen kompetenciák valóban fontosabbak, mint a pedagógusi pályán.

Míg a pedagógusi munkájukhoz úgy gondolták előrébb sorolandó a precíz munkavégzés, a kapcsolatteremtés, kommunikáció, az elméletekben való szakmai jártasság, az interneten való eligazodás, csakúgy, mint a szervezőkészség vagy az írásbeli kifejezőkészség és a számolási feladatok megoldásának képessége.

2. táblázat A munkájukhoz szükséges és a pedagógusi munkához szükséges kompetenciák fontossága

	Jelenlegi munka során	Pedagógusi munka során
képesség az önálló munkavégzésre	1	1
<b>nagy munkabírás</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
gyakorlati szakmai jártasság	3	4
precíz munkavégzés	4	2
kapcsolatteremtő, kommunikációs	5	3
technikai, számítástechnikai eszközök használatában jártasság	6	7
<b>képesség a tanulásra, önképzésre</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
<b>kitűzött célok megvalósításának képessége</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<b>képesség a csapatmunkára</b>	<b>9</b>	<b>13</b>
elméleti szakmai jártasság	10	5
<b>elemzés és rendszerezés képessége</b>	<b>11</b>	<b>16</b>
interneten való eligazodás	12	8
<b>logikai, térbeli gondolkodás</b>	<b>13</b>	<b>17</b>
írásbeli kifejezőkészség	14	11
szervezőkészség	15	12
képesség az újításra, új dolgok felfedezésére	16	14
számolási, számítási feladatok megoldásának képessége	17	14
vállalkozószellem	18	19
társadalmi kérdésekben való jártasság	19	18
idegen nyelvű kifejezőkészség	20	20

Ezen kérdés vizsgálatokor is azt tapasztaltuk, hogy munkavégzés során használt ismereteik nem esnek távol a tanult és a pedagógusi pályán szükséges ismeretektől, ugyanakkor foglalkoztatásuk jelentős távolságot mutatott. (ld. Veroszta, 2012.)

Az előző kérdéscsoporthoz lazán köthető következő kérdésünk, melyben a pedagógusképzésükre kérdeztünk, annak hiányosságait igyekeztünk feltárni, azaz mindazon probléma és kérdéskör azonosítását kértük, amelynek beemelése szükséges lenne a szakmai pedagógusképzésbe. Ugyan a megkérdezettek egy csoportja nem dolgozott pedagógusként, de válaszadóink igen nagy számban éltek javaslattal a képzés kibővítését, megváltoztatását illetően.

Az említések között nagy csoportot képviselt azon területek száma, amely a képzés gyakorlatiasságát emeli ki, azaz az iskolai gyakorlatokat valamint az egyes területeken (pl. IKT) megszerzett ismeretek



gyakorlatba való átültetését, de szóltak a gyakorlatok szervezésének lehetőségeiről is pl. több iskolatípusban, változatos csoport- és osztályformákban.

A másik jelentős fókuszpont az SNI-s, BTM-es, hiperaktív és egyéb különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete, de ide sorolhatók azon javaslatok is, amelyek a tehetséggondozásra vonatkozó ismereteket hiányolták képzésükből.

Egy következő javaslatcsoport a kommunikáció kérdéseire hívta fel a figyelmet, amelyet a generációs különbségekhez kötöttek többen.

A javaslatok egy jelentős csoportja a pedagógusképzés és az oktatási rendszer tárgyi, eszköz, felszereltségbeli feltételeiben lát problémát; ehhez kapcsolódott az a véleménycsoport, amely magát az oktatási rendszert alakítaná a gyerekek/tanulók igényeihez.

A problémák átvezettek a képzés hiányosságaihoz azon területekre, amelyekben szerepet kellene vállalnia a képzőintézményeknek. Igen sokan nehezményezték, hogy a szakmai pedagógusképzés területén kevés továbbképzési lehetőség található, a szakmai pedagógusok számára speciális képzések hiányoznak, a szakképzés pedig nem tud alkalmazkodni a munkahelyi struktúraváltozásokhoz. Ez - úgy gondolom- egy sokunk által ismert és elismert problémakör, amelynek javítása egységesen a szakmai pedagógusképzők együttes fellépésével változtatható meg. (Más vizsgálatokból (Sági, 2015a és 2015b.) ismert számunkra is, hogy a szakmai pedagógusok közül pl. a szakiskolában oktatók és a szakmai gyakorlatot oktatók számára mennyire fontosak és szükségesek lennének képzések és továbbképzések, valamint az életpályamodellben való előrejutáshoz is elengedhetetlenül szükségesek ezek.)

Sokan a képzőktől és képzésektől távolra helyezték a probléma fókuszpontjait pl. a fizetési problémákra, az anyagi és ezzel összefüggésbe hozható társadalmi megbecsültség kérdésköreire utaltak.

Néhányan a képzésbe való bejutás feltételein javítanának, az alkalmasságot kérdőjelezték meg, s ide kapcsolható azon vélemények csoportja is, akik az önismeretet, a pszichológiai tanácsadást, a stressz- és konfliktuskezelést hiányolták a felkészítésből.

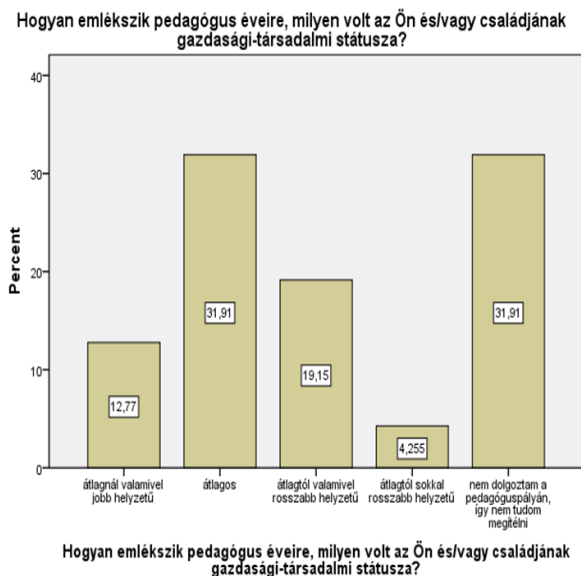
Nem utolsósorban egy jelentős csoportja a válaszadóknak a didaktikai komponensek oktatását hiányolta, részletesen megadva annak összetevőit.

### **Pályaelhagyás**

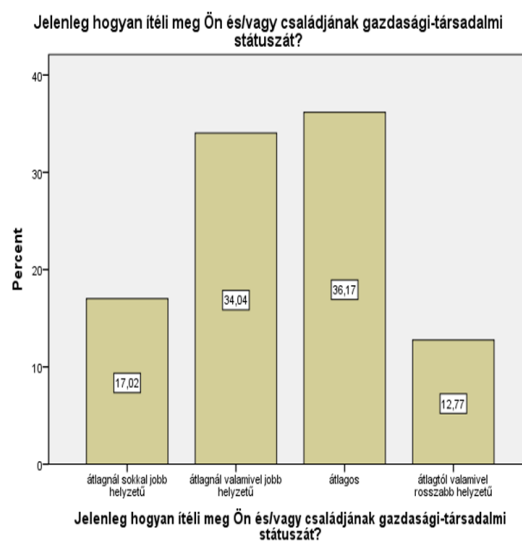
A pályaelhagyás hazai és nemzetközi szakirodalmát korábbi tanulmányunkban tekintettük át, ehhez kapcsolódva mutatjuk be kutatási eredményeinket.

A következőkben a jelenlegi és – amennyiben pedagógusként is dolgozott a megkérdezett – a pedagógus éveinek gazdasági- társadalmi státuszát vizsgáltuk, míg jelenlegi státuszukat tekintve a megkérdezettek többsége átlagos (35,4%) és átlagnál valamivel jobb helyzetűnek (33,3%) tartja magát; addig a pedagógus évekre visszaemlékezők már kisebb %-ban tartották magukat e két csoportba tartozónak. Ezt az adatsort összevetve a pedagógusként dolgozók válaszaival, egyértelműen szignifikánsan kirajzolódik ( $p=0,781$ ) az összefüggés, amely szerint, aki pedagógusként dolgozott, alacsonyabb jövedelműnek vallotta magát azoknál, akik nem dolgoztak pedagógusként.

**5. ábra: A válaszadók gazdasági-társadalmi státusza pedagógusként**



**6. ábra: A válaszadók jelenlegi gazdasági-társadalmi státusza**



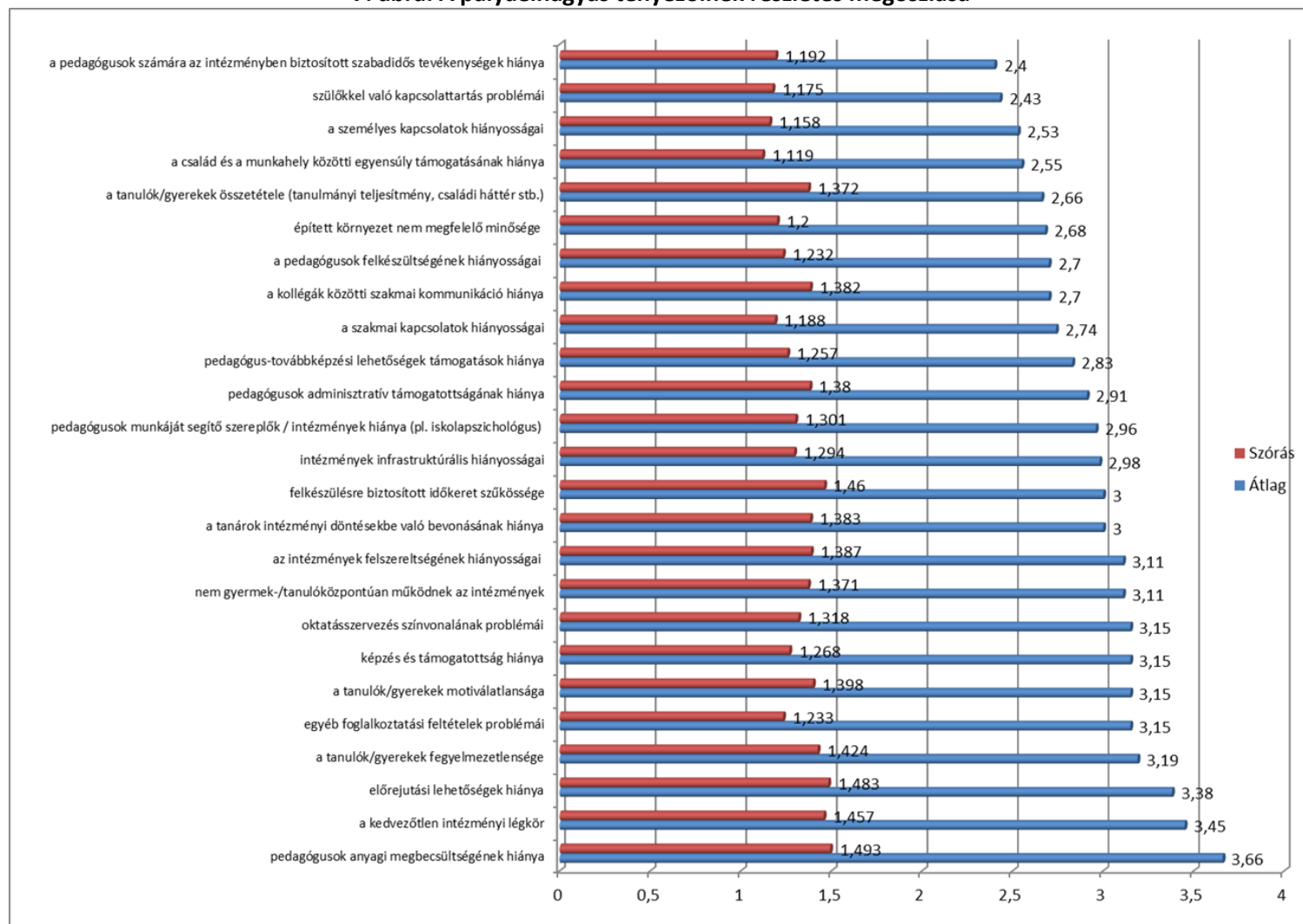
### ***A pályaelhagyás és a pályán maradás körülményei, okai***

A pedagógusok pályaelhagyásának okait feltáró vizsgálatok, csak úgy, mint a pedagógusok pályaválasztását és pályán maradását kutató írások középpontba állítják a tanári pályán maradást befolyásoló fő tényezőket.

Ezen ismeretek és korábbi vizsgálati eredmények (Paksi és mtsai 2015a és 2015b) fogalmazzuk meg kérdésünk a pályaelhagyás okainak feltárására vonatkozóan.

Azaz a következőkben arra kértük a pedagógus pályát elhagyó szakmai pedagógusokat, hogy idézzék fel, pályaelhagyási döntésüket az alábbi 25 tényező milyen mértékben befolyásolta. Válaszaik az alábbiakban láthatók.

7. ábra: A pályaelhagyás tényezőinek részletes megoszlása



Magasan az anyagi megbecsültség hiányzott a pályát elhagyó megkérdezettjeink szerint, ezt követi a kedvezőtlen intézményi légkör és az előrejutási lehetőség, ami egy mérnöki területen dolgozó mérnök-tanár számára kezdettől meglévő lehetőség, motiváló erő. A következő okok egyértelműen: a gyerekek/tanulók fegyelmezetlensége, motiválatlansága, valamint az intézmény feltételei, felszereltségének hiányosságai köré csoportosíthatók. Ezután következnek a pedagógusok munkájához hozzájáruló infrastrukturális, segítő és adminisztratív személyek hiányosságai; majd a szakmai kommunikáció, szakmai kapcsolatok és továbbképzések problémái jelennek meg. A szülőkkel való kapcsolatok, a személyes kapcsolatok és a szabadidős tevékenységek problémája csak az utolsó szempontok közé sorolódtak.

Ezen szempontokat érdemesebb más módszerekkel is megvizsgálni, csoportjait feltárni, a főkomponens-elemzést felhasználva vizsgáltuk tovább az előbb felsorolt tényezőket. A faktoranalízis célja a jelenséget leíró változókat felhasználva olyan látens változók (faktorok) megkeresése, amelyek még megmagyarázzák a jelenségek nagy részét, egymástól függetlenek és számuk is kisebb, mint az eredeti változóké. A faktoranalízis eredményeként 6 faktor-csoport rajzolódott ki.

Az *anyagi megbecsültség* hiánya az egyik legerősebb faktornak bizonyult, amely önállóan magyarázó okot képezett. A következő csoportot a *foglalkoztatási és intézményi feltételek* alkották; a csoportosítás 3. tömbje a *képzés és támogatottság hiányának* csoportja, amely a felkészültséget és a döntésekbe való bevonást is tartalmazta; a 4. csoport az *időkeretre* fűzhető fel: amely az adminisztratív támogatás hiányában is csökken, a felkészülési időkeret is szűkös, de a család és a munkahely egyensúlyának megteremtésében is jelentőségteljes. Az 5. csoport a *tanulók/gyerekek és szüleik* körül szerveződik; jelenti összetételüket, fegyelmezetlenségüket, motiválatlanságukat és a kapcsolattartás problémáit is. A 6. csoport az *intézményi hiányokra* fókuszál: tárgyi, felszereltségi, de a segítő szereplőket is magában foglalja, csakúgy, mint az oktatásszervezés problémáit.

A 6 csoport jellemzően és jól ragadja meg mindazokat a tényezőket, amelyek a pályaelhagyásban erős szereppel bírnak a szakmai pedagógusok körében.

## Faktoranalízis

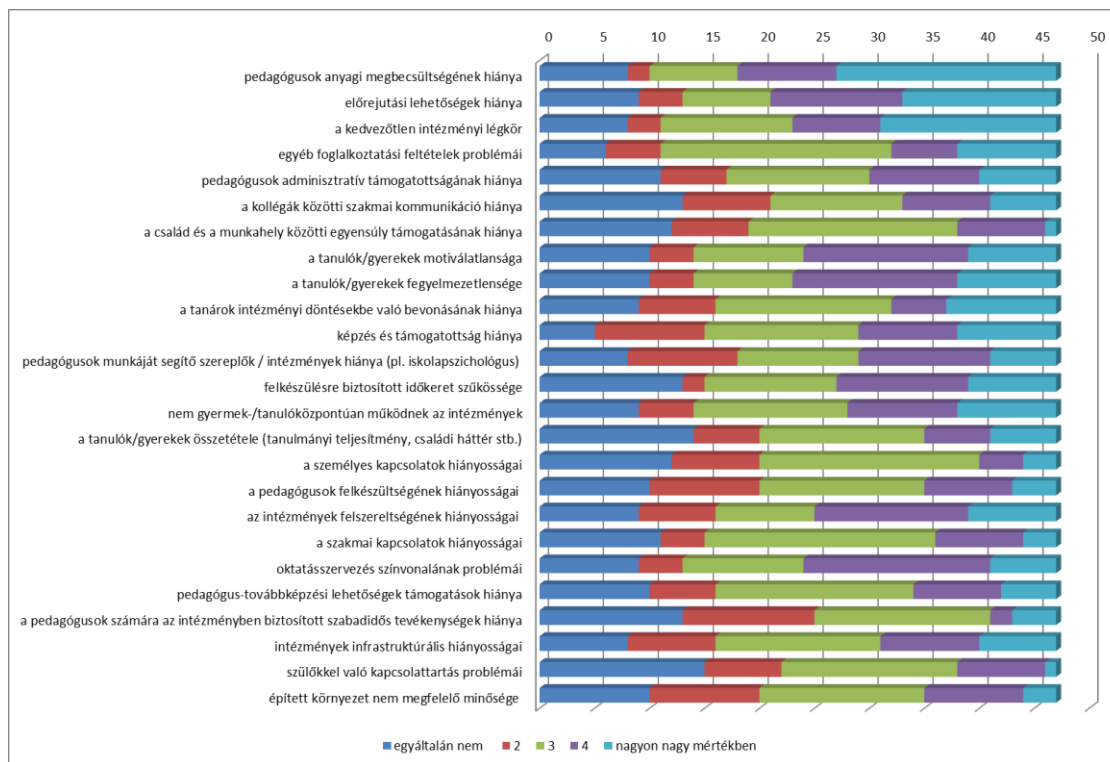
3. táblázat A pályaelhagyás tényezőinek faktor-csoportjai

	Komponens					
	1	2	3	4	5	6
az intézmények felszereltségének hiányosságai	<b>,849</b>	,111	,100	,262	,168	,265
épített környezet nem megfelelő minősége	<b>,800</b>	,255	,303	-,116	,233	,022
intézmények infrastrukturális hiányosságai	<b>,752</b>	,105	,284	,206	,102	,368
oktatásszervezés színvonalának problémái	<b>,681</b>	,241	,191	,403	,189	,153
a szakmai kapcsolatok hiányosságai	<b>,663</b>	,299	,113	,410	,333	-,103
pedagógusok munkáját segítő szereplők/intézmények hiánya (pl. iskolapszichológus)	<b>,458</b>	,261	,436	,280	,298	-,156
a tanulók/gyerekek fegyelmezetlensége	,162	<b>,829</b>	,211	,227	,026	,169
a tanulók/gyerekek motiválatlansága	,154	<b>,790</b>	,162	,248	,161	,173
a tanulók/gyerekek összetétele (tanulmányi teljesítmény, családi háttér stb.)	,162	<b>,782</b>	,406	,008	,196	,054
szülőkkel való kapcsolattartás problémái	,277	<b>,616</b>	,533	,220	,132	-,153
a személyes kapcsolatok hiányosságai	,504	<b>,590</b>	,028	,062	,393	,051

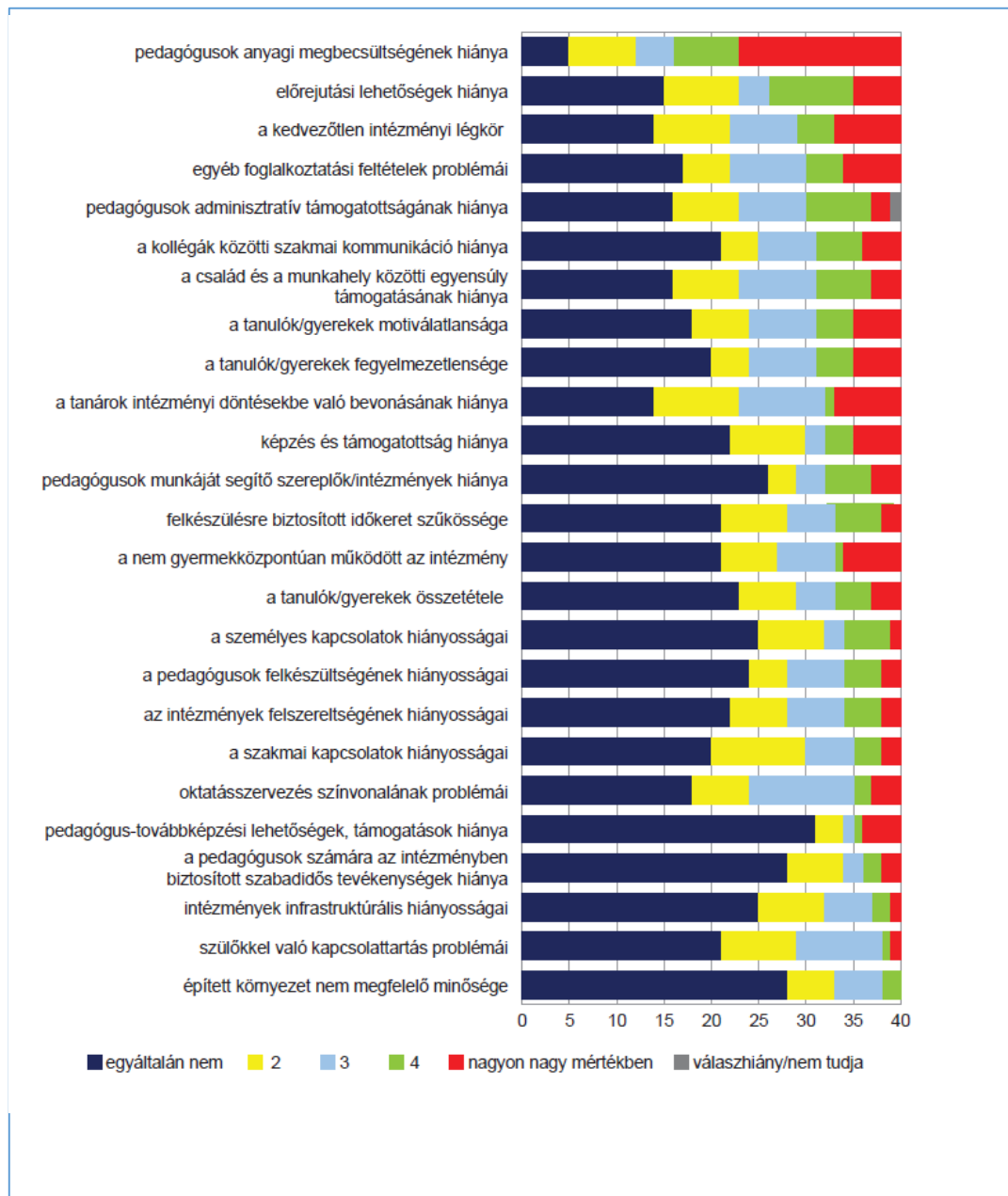
pedagógusok adminisztratív támogatottságának hiánya	,283	,201	<b>,814</b>	,057	,137	,105
felkészülésre biztosított időkeret szűkössége	,131	,333	<b>,657</b>	,354	-,130	,156
a pedagógusok számára az intézményben biztosított szabadidős tevékenységek hiánya	,060	,069	<b>,648</b>	,190	,224	,219
a család és a munkahely közötti egyensúly támogatásának hiánya	,104	,327	<b>,639</b>	,071	,012	,131
előrejutási lehetőségek hiánya	,300	,004	<b>,560</b>	,224	,158	,553
képzés és támogatottság hiánya	,082	,095	,226	<b>,751</b>	,414	,010
a tanárok intézményi döntésekbe való bevonásának hiánya	,429	,404	,213	<b>,602</b>	,228	,028
nem gyermek-/tanulóközpontúan működnek az intézmények	,125	,320	,184	<b>,598</b>	,102	,468
pedagógus-továbbképzési lehetőségek támogatások hiánya	,295	,029	,392	<b>,596</b>	,295	,196
a pedagógusok felkészültségének hiányosságai	,409	,412	,062	<b>,560</b>	-,111	-,038
egyéb foglalkoztatási feltételek problémái	,320	,083	,197	,085	<b>,775</b>	,015
a kedvezőtlen intézményi légkör	,164	,249	,022	,327	<b>,772</b>	,277
a kollégák közötti szakmai kommunikáció hiánya	,390	,205	,147	,418	<b>,563</b>	-,347
pedagógusok anyagi megbecsültségének hiánya	,214	,228	,348	,016	,033	<b>,830</b>

Az országos vizsgálathoz való viszonyításként nézzük meg a két következő diagramot.

8. ábra: A pályaelhagyás tényezőinek értékelése



**9. ábra: Milyen mértékben befolyásolták a megkérdezettek pályaelhagyással kapcsolatos döntését az alábbi tényezők? (országos adatok) (Paksi és mtsai, 2015a és 2015b)**



Mindkét vizsgálatban az anyagi megbecsültség hiánya vált a legfőbb szemponttá, amely a szakirodalommal meglehetősen egyezőséget mutat (Hancock, 2008). A pályaelhagyás másik két szempontja is megegyezett a két empirikus vizsgálatban: az előrejutási lehetőségek hiánya és a kedvezőtlen intézményi légkör egyaránt jelentősek a pedagógusok pályaelhagyásának okai között.

Azonban ha a 4-5. (nagy mértékben és nagyon nagy mértékben) kategóriákat együttesen vizsgáljuk, akkor a sorrend másképp alakul a két vizsgálatban, a szakmai pedagógusok összességében nagyobb szerepet tulajdonítanak a pályaelhagyásban a tanulók/gyerekek motivátlanságának, a tanulók/gyerekek fegyelmezetlenségének csakúgy, mint az intézményi felszerelési hiányoknak és az oktatásszervezés színvonalának, problémáinak. Ez az országos vizsgálatban nem vált jelentős szemponttá, s ekkora nagyságrendet sem öltött. A problémák, amelyek a pályaelhagyáshoz hozzájárultak, nem kaptak akkora mértékű elutasítást az országos mérésben (Paksi és mtsai, 2015a és 2015b), mint jelen vizsgálatunknál a szakmai pedagógusok körében.

### ***A pedagógus pálya választásának tanácsolása***

A megkérdezettek 80,9%-a nem tanácsolná a pedagóguspályát ismerősének, s csak minden 5. megkérdezett igen. Érdekes, hogy ez a tényező semmilyen más tényezővel nem mutatott szoros (szignifikáns) összefüggést.

A kérdés mélysége is fontos lehet számunkra, azaz mely indokok alapján tanácsolnák vagy sem a pedagógus pályát. Egyértelműen a tanácsolás mellett szóló érv volt: az elkötelezettség, elhivatottság, de megjelent a gyermekszeretet tényezője a társadalmi hasznossággal és társadalmi felelősségvállalással együtt, a tudásátadás szépsége, a jó időbeosztás. A pedagógus pálya a „családbarát” nyári szünetet, a kihívásokkal teli munkát testesíti meg, s ami még igazán jelentős említés volt: hivatásnak tekinthető.

A nem tanácsolók az anyagi megbecsültség mellett (amelyhez az alacsony kezdő fizetéstől, a nem megfelelő anyagi előrelépésig) sok más szempontot is soroltak, csakúgy, mint a diákok motivátlanságát, fegyelmezetlenségét, a rendszer, az oktatási rendszer és az oktatáspolitikai hiányosságait; a társadalmi megbecsültség hiányosságait, a túlzott adminisztrációt, a kiszolgáltatottságot, a bizonytalan jövőképet, az érzelmi, idegi megterheltséget, valamint a rossz intézményi infrastruktúrát.

### ***Pedagógusok a megkérdezettek közvetlen környezetben***

A pedagóguspálya választását vizsgáló kutatók kiemelik, hogy a társadalmi-demográfiai háttér tényezőinek a legerősebb a szerepe a pálya választásában, azon belül is a nemek szerepe elsődleges. Ugyanakkor azt is láttatni engedik, hogy a családi hagyomány is hatással van a pálya megválasztására, ezért is lehet érdekes megvizsgálni az ún. átörökítési hatást akár a pályaelhagyók körében is, azaz a pedagógus szülőkkel vagy nagyszülőkkel való rendelkezés pályára gyakorolt hatását.

Kíváncsiak voltunk, hogy van-e a válaszadók közvetlen környezetében (szülő, nagyszülő, testvér, házastárs) pedagógus végzettségű személy. A megkérdezettek 55,3%-ánál igen, van ilyen személy, azaz pályára motiváló és pályát választó hatása ennek vizsgálatra érdemes lehet.

De arra, hogy dolgoztak-e pedagógusként a végzés után a megkérdezettek, ez a tényező egyáltalán nem bírt befolyással. Talán a pályaválasztásukra hatással lehetett, melyre jelen vizsgáltunkban nem tértünk ki.

### ***A pedagógusfoglalkozások presztízse***

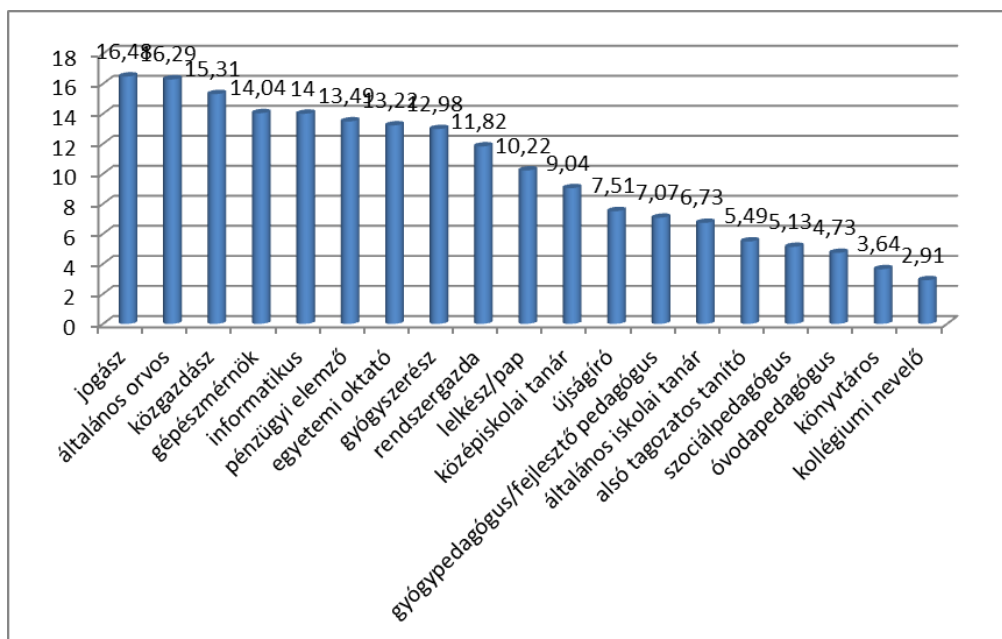
A vizsgálatok többségében az egyes diplomás foglalkozási csoportok társadalmi megbecsültségét is szoktuk vizsgálni, különösen azon foglalkozások lehetnek itt fontosak, amelyek a társadalmi köztudatba hagyományosan magas presztízsszinttel bírnak, míg azon foglalkozási csoportok is érdekesek e szempontból, amelyek betöltésére a kettős vagy két diploma birtokában a szakmai pedagógusok alkalmasak lehetnek (pl. mérnök-tanárok, műszaki tanárok).

E kérdés az elmúlt 2 évtizedben végzett vizsgálatainkban rendre felmerült, mind a hallgatók, mind a gyakorló pedagógusok vagy akár pályaelhagyó pedagógus diplomások körében. (Bán, 2006.; Bacsa-Bán, 2013.) Úgy gondolom, hogy annak érdekében, hogy a pedagóguspályával kapcsolatos attitűdjeiket megérthessük, látnunk kell, hogy a hallgatók/diplomások saját/leendő hivatásukat mennyire tartják elismertnek és megbecsültnek. Ma is azon a véleményen vagyunk, hogy ezekkel a kérdésekkel megítélhetjük a potenciális pedagógusok önértékelését és társadalmi közérzetét.

19 foglalkozási csoport megítélését vártuk a megkérdezettektől. Rangsorolásuk szerint a legjobb megítélésű ma a jogász és közel azonos vele az általános orvos megítélése; ezután következnek a közgazdász, gépészmérnök, informatikus diplomák; amely sok válaszadónk nem tanári diplomájának megfelelően. A pedagógusi pályák a rangsor végén találhatóak szinte kivétel nélkül, hiszen az egyetemi oktatói foglalkozás nem elsősorban pedagógusi munkakört jelent. A rangsorolás első helyein

a pedagógusi pályák szinte alig jelentek meg, míg az utolsó helyeken szinte csak ezen területek képviseltették magukat.

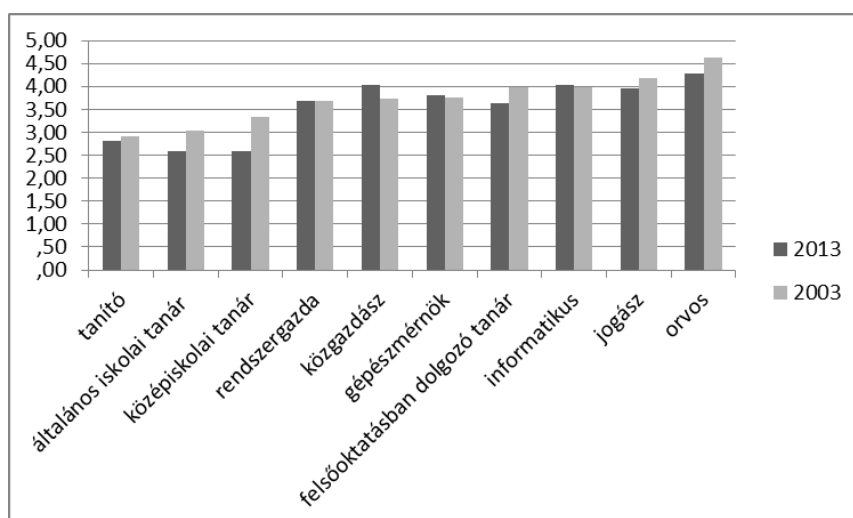
**10. ábra: Foglalkozási csoportok társadalmi presztízse**



Az alacsony társadalmi presztízssal szemben jól kirajzolható, hogy a pedagógusfoglalkozások között is létezik rangsor; melynek élén a középiskolai tanár és a gyógypedagógus található, míg az értékelésre felkínált pedagógusfoglalkozások közül a kollégiumi nevelő a legalacsonyabb társadalmi presztízssű szakma a válaszolók rangsora alapján.

Korábbi vizsgálatunkban (Bán, 2003.) – igaz kevesebb foglalkozási csoport bevonásával – 2003-ban a megkérdezettek véleménye alapján a legnagyobb presztízssűek a következő pályák voltak: orvos, jogász; ezek a köztudatban is hasonlóan jól megítéltek, nemcsak társadalmi presztízssük, hanem anyagi lehetőségeik tekintetében is.

**11. ábra: Foglalkozási csoportok társadalmi presztízssének vizsgálata (Bácsa-Bán, 2013.)**



Míg 2013-ban a legnagyobb presztízssű továbbra is az orvos és a jogász volt, de immár a közgazdász is közéjük tartozott a hallgatói válaszok nyomán. A diplomák révén egyértelműen betölthető mérnöki

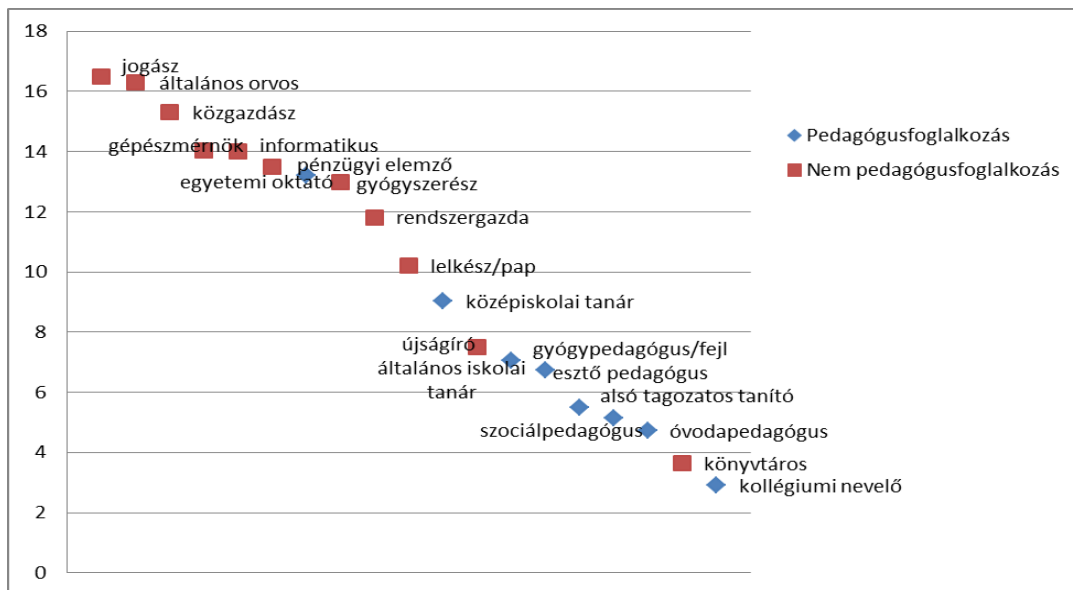


pályák (rendszergazda, gépészmérnök, informatikus) a kérdőívek alapján, a 10 foglalkozás közül, alig maradnak el a kiemelkedően magasnak ítélt orvosi és közgazdászai pályától.

A pedagóguspálya megítélése azonban jelentős változást mutatott 2013-ban, nem a „hagyományos” közfelfogást követte, mint 2003-ban: tanító, általános iskolai tanár, középiskolai tanár és felsőoktatási tanár; hanem a 10 évvel későbbi presztízs-sorban a középiskolai tanár került az utolsó helyre majd az általános iskolai tanár és a tanító követi, azaz némileg átrendeződött a rangsor. Akkor a két megkérdezetti csoport (2003 és 2013) között a t-próba szignifikáns különbséget jelzett. (Bacsa-Bán, 2013).

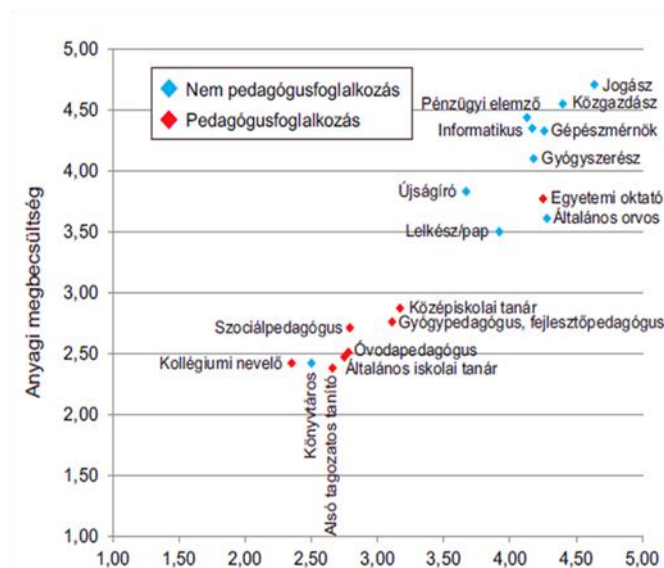
Jelen vizsgálatban kizárólag a társadalmi presztízsről gyűjtöttünk információt, míg korábbi vizsgálatok (ld. Paksi és mtsai 2015a és 2015b) az anyagi és társadalmi presztízst együtt és külön-külön is vizsgálták.

## 12. ábra: Foglalkozási csoportok társadalmi presztízse a szakmai pedagógusok körében



Az előzetes vizsgálatoknak és várakozásainknak megfelelően alakult jelen megkérdezésünk eredménye is e területen, hiszen korábban is lényege különbség mutatkozott a pedagógus és nem pedagógus foglalkozások presztízse között. Ahogyan az alábbi ábrán is láthatjuk, korábban a jogi és mérnöki foglalkozások kiegyensúlyozottan magas presztízis értéke szerepel, alacsony presztízisértékkel a könyvtárosok és kollégiumi nevelők, s következetesen minden pedagógusfoglalkozás alul értékelt – az egyetemi oktatót kivéve. S itt is, mint saját vizsgálatunknál igen jól érzékelhetjük a pedagógus és nem pedagógusfoglalkozások közötti éles határvonalat. A két terület között nagy távolság, azaz markáns különbség tapasztalható (ld. Paksi és mtsai, 2015a és 2015b).

**13. ábra: Az egyes foglalkozások társadalmi és anyagi elismertségének megítélése a felsőoktatási hallgatók és a gyakorló pedagógusok körében (Paksi és mtsai, 2015b)**



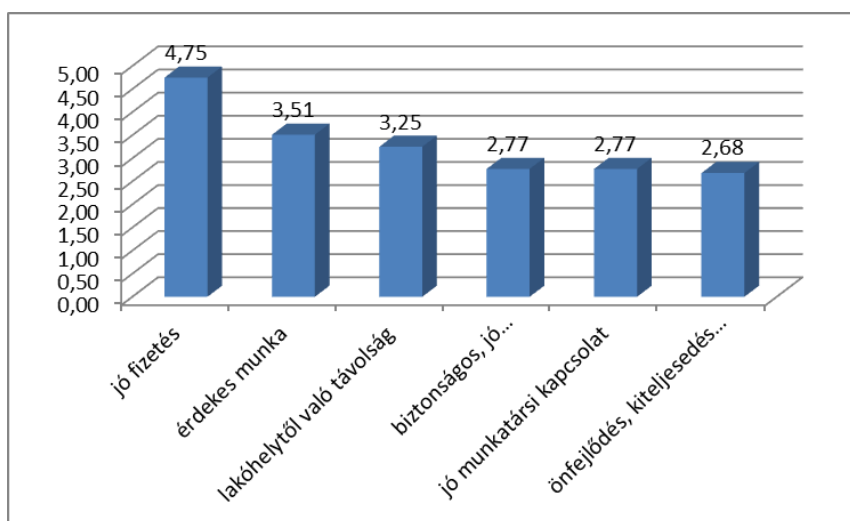
A pedagógusi pályát elhagyó szakmai pedagógus megkérdezettjeink terveiről is érdeklődtünk, azaz várhatóan (a következő 5 éven belül) visszatérnek-e a pedagógusi pályára - tettük fel számukra a kérdést. A válaszadók 65,2%-a, azaz kétharmaduk jelezte, hogy biztosan nem kíván visszatérni e területre, de 1/3-uk igen!

Míg az országos vizsgálatban a megkérdezettek közel fele elképzelhetőnek tartotta, hogy visszatér a pedagóguspályára. (Paksi és mtsai, 2015a és 2015b.) E jelentős különbség oka a minta véletlenszerűségében is rejtőzhet, de abban a sokat emlegetett tényben, hogy tanulmányaik, diplomájuk nyomán több munkakör ellátására is alkalmasak, azaz a szakmai pedagógusi (különösen a mérnöktanári) diploma munka-piaci értéke jelentős. (Bán – Mészáros, 2003)

Új munkahelye megválasztásakor, mely szempontokat venne figyelembe elsősorban - kérdeztük a pedagógusi végzettségű diplomásainktól. Első helyen a jó fizetést jelölték meg, míg minden más megelőzve az érdekes munka került a 2. helyre, s a lakóhelytől való távolság csak a 3. említést kapta, ezt követte teljesen azonos említésszámmal a biztonságos, jó munkakörülmények és a jó munkatársi kapcsolat; s az önfejlődés zárta rangsort.

Elgondolkodtató, s talán előre jelezhető is e rangsor, hiszen az anyagi megbecsültség a kérdőíves vizsgálatban magasan megjelenő faktor volt, de láthatóan az is továbbgondolásra érdemes lehet, hogy az önfejlődés, kiteljesedés utolsó helyre sorolása csupán a Maslowi szükségletpiramis nyomán emberi alapbeállításunk következménye, vagy korunk velejárója.

14. ábra: Új munkahely megválasztásának szempontjai a megkérdezettek körében



### Összegzés, előremutató

A kutatás során a szakmai pedagógusok pályaelhagyását tekintve egy sokrétű, többdimenziós problémakörrel kerültünk szembe. Amely a pedagóguspályától eltávolodott, - hiszen nagy részük nem kíván visszatérni oda, - ugyanakkor munkájuk tartalmi vonatkozásaiban, tanult ismereteik hasznosulásában és hasznosításában ahhoz kapcsolódó csoportot jelent.

A szakmai pedagógusok: mérnökstanárok, műszaki tanárok és műszaki szakoktatók kettős kötődésűek, bár foglalkoztatásukban a pedagóguspályától távol állnak, mégis képzésükben, ismereteikben részesei annak.

Képzésük sajátosságai okán, akár a hagyományos kettős diplomát adó vagy a követő képzéseket, akár a bolognai rendszerű képzéseket tekintjük, ma is kettős identitásúak maradtak. Korábbi vizsgálataink (Bán-Mészáros, 2003.) a munkaerő-piacon értékesnek ítélték helyzetüket; amelyet más hazai vizsgálatok (Veroszta, 2012., Sági, 2015.) is alátámasztottak. A munkaerő-piac elszívó hatása azért jelentős ebben az esetben, mert csak kis százalékban lépnek a pedagógusi pályára, a mérnökstanárok közel 2/3-a pályaelhagyó.

A szakmai pedagógusképzés, ugyanakkor tudjuk, hogy problémákkal küzd: a közoktatás pedagógusainak öregedése mellett, a középfokú oktatás legkevésbé képzett csoportjait is jelenti. Ezért is lenne olyan sürgető és fontos e csoport képzése, folyamatos továbbképzése és pedagógusi szférában való megtartása. (Sági, 2015a és 2015b)

A pedagógusi pályán maradásukat erősíteniük kell, hiszen a pedagógusok közötti strukturális pedagógushiány leginkább e csoportokra jellemző ma Magyarországon.

Mindezen tényezők mellett, ugyan egy szűk, de kizárólag szakmai pedagógusokból álló mintán igyekeztünk bemutatni mindazt, ami miatt a szakmai pedagógusok közül a mérnökstanár, műszaki szakoktató kollégák a pályaelhagyást választják; a végzés után nem lépnek a pályára, vagy elhagyják azt.

A vizsgálatunk során elért pedagógus pályát elhagyó szakmai pedagógusok a pályaelhagyás legfőbb okaként az anyagi megbecsültség jelölték meg; s csak másodsorban a társadalmi megbecsültséget vagy egyéb szempontokat. Nem is tanácsolnák a környezetükben élőknek, hogy a pedagógus pályára lépjenek. Azt is megállapítottuk, hogy a pályaelhagyók jellemzően azon területek műszaki pedagógusai közül kerültek ki, amelyek ma a diplomás mérnökök között is keresettek pl. informatikus és gépészmérnök mérnökstanárok.

A kutatások azt bizonyítják, hogy az életkornak együttes hatása lehet a pályára lépéssel a pedagóguspályára elhagyására.

A nemek tekintetében a szakirodalom ugyan lát összefüggést a pályaelhagyással kapcsolatban, de a szakmai pedagógusoknál semmilyen szignifikáns összefüggést nem hozott vizsgálatunk e tekintetben. Valószínűsíthető oka az, hogy maga a diploma speciális jellege eredményezheti azt, hogy akár nőként, akár férfiként lehetőség mutatkozik a mérnöki szakmai területeken való elhelyezkedésre, a más karrierút választására.

A szakirodalom arra is utal, hogy összefüggés található a között, hogy a diplomás pedagógiai tanulmányait munka mellett végezte vagy a pályára lépéskor már rendelkezett pedagógusi diplomával, megállapíthatjuk, hogy a „Bologna-rendszer” szerinti mérnök-tanárképzés a pályán-maradást erősíti

A pályaelhagyást a szakirodalom természetesen összefüggésbe hozza a tanított tárgyak, a pedagógusi specifikáció témakörével, ismert tény, hogy ezen csoportok nagyobb arányban hagyják el mind a pedagóguspályát, mind az oktatás területét, pedig, ha nem is a formális oktatásban, de pl. a vállalati képzésben is jelentős szerep és feladat lenne rájuk szabható.

A tanári pálya elhagyásának fő tényezőit vizsgálva a sokat emlegetett jövedelemmel való elégedetlenség mellett (melyet a jövedelmi viszonyok változása a pedagógusfoglalkoztatáshoz képest is igazolt) a személyi körülményekkel való elégedetlenséget neveztek meg válaszdóink fő oknak, s csak ezután következett a szakmai tartalom és a presztízselégedetlenség. A tanári pálya elhagyása szignifikáns jövedelem többletet eredményez; s vizsgálataiból is tudjuk, hogy a mérnök-tanár pályaelhagyó kereseti előnye igen jelentős; valamint a munka szakmai, tartalmi része tekintetében is karrier előnnyel jár.

Az *anyagilag megbecsültség* hiánya az egyik legerősebb pályaelhagyási faktornak bizonyult, ezt követték a *foglalkoztatási és intézményi feltételek* és a *képzés és támogatottság hiánya*, csak 4. szempontként jelent meg az *időkeret tényezője*, majd a következő okcsoportot *tanulók/gyerekek és szüleik* körül szerveződött; s az utolsó, 6. csoport az *intézményi hiányokra* fókuszált. A 6 csoport jellemzően és jól ragadta meg mindazokat a tényezőket, amelyek a pályaelhagyásban erős szereppel bírnak a szakmai pedagógusok körében. Összetett problémakörként az anyagi megbecsültség mellé sok egyéb elégedettségi tényező is került, amelyek mind személyes, mind intézményi, munkahelyi légkörként, de a pályaelhagyásra készítették őket.

A pedagóguspálya választásának tényezőit elemezve azt tapasztalhatjuk, hogy a tanári pálya választásának legfontosabb állomásai: a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán való elhelyezkedés és végül döntés a pályán maradásról.

A pedagógusok pályaelhagyását vizsgálva kiemelendő, hogy kisebb arányban találhatók tanári állásban azon végzettek, akik műszaki, informatikai, jogi, közgazdasági szakcsoportban szereztek diplomáikat. De összességében azok találhatók tanári állásban, akiknek kisebb a nem tanárként és tanárként elérhető keresetük között a különbség. Ez igen fontos szemponttá emelkedik a szakmai tanárképzésben végzetek számára! (Veroszta, 2012. és Sági, 2015a és 2015b)

A vizsgált pályaelhagyó pedagógusok között egy kis csoport azonban elképzelhetőnek tartja, hogy a pálya presztízisének, illetve anyagi megbecsültségének növekedése esetén visszatérne a pedagógusi pályára.

A felsőoktatásba jelentkezők között növekszik a pedagógusképzésbe jelentkezők száma, de a szakmai pedagógusképzésben a műszaki területek (mérnök-tanárok) évek óta nem vagy elenyésző számban tudnak nappali tagozatos képzést indítani, s a levelező képzések is kis létszámmal működnek, s ha e kollégák végeznek, még korántsem biztos, hogy a pályára lépnek. A pályaelhagyókkal pedig számolni kell; pl. a 2016/17-es tanévben kb. 5000 tanár esett ki az oktatási rendszerből, közülük, csak minden 5. volt nyugdíjas, a többiek pályaelhagyók, azaz más pályára léptek. Előreszámítások szerint 2025-ig körülbelül 50ezer pedagógus éri el a nyugdíjkorhatárt, pótlásukhoz legalább évente 2000 fő belépőre lenne szükség, de a felsőoktatásba jelentkezők nem érik el jelenleg ezt a számot.

A szakmai pedagógusképzés válságba került, ha a képzés válságban van, az hamarosan a közoktatásba is be fog gyűrűzni, s nemcsak a jó szakember-képzők, de ennek nyomán a jó szakemberek is hiányozni fognak a munkaerő-piacról!

**Felhasznált szakirodalom**

- Bán Anetta: Hogyan vélekednek a mérnöktanárok a pedagóguspálya személyiségjegyeiről és kompetenciáiról?, „Kommunikációkutatás 2003”, MTA Szegedi Területi Bizottsága, 2003. november 28–29., Szeged
- Bán Anetta - Mészáros Attila: A mérnöktanári diploma munkaerő-piaci értéke Szakképzési Szemle 19:(1) 2003. pp. 47-55.
- Bán Anetta: Eredmények, problémák és teendők a mérnöktanár-képzésben egy bevételek vizsgálat alapján Szakképzési Szemle 22:(2) 2006. pp. 195-207.
- Bacsa-Bán Anetta: Mérnöktanár-képzés a pálya változó vonzásában In: Tóth Péter (szerk.) Empirikus kutatások a szakmai pedagógusképzésben. 191 p. Székesfehérvár: DSGI, 2013. pp. 57-74.
- Bacsa-Bán: Mérnöktanárok a pedagóguspályán In: Ősz Rita (szerk.) Empirikus kutatások a szakképzésben és a felsőoktatás-pedagógiában. 235 p. Székesfehérvár: DSGI, 2014. pp. 41-52.
- Bacsa-Bán Anetta: Visszatekintő – a mérnöktanárképzés hallgatóinak és a képzés eredményességének longitudinális vizsgálata In: Bacsa-Bán Anetta (szerk.) Mérnöktanár: tradíció és modernitás: A 45 éves tanárképzés jubileumára. Dunaújváros: DUF Press, 2015. pp. 25-43.
- Benedek András – Szabóné Berki Éva: Szakmai tanárképzés-tradíciók és új késztetések. In: Szakmai tanárképzés: múlt-jelen-jövő Konferencia dokumentumok FKK Füzetek 7. Szerk.: Hrubos Ildikó, Pfister Éva: Nemzetközi felsőoktatási Kutatások Központja Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Budapest AULA Kiadó Kft. 2011.
- Berki Éva: Képzés-fejlesztés a szakmai tanárképzésben, Opus et Educatio 2. évfolyam 2011. 3. szám
- Buda András: Mérnöktanár hallgatók pályaválasztása, *Educatio* 1998/3., 611-614.
- Chrappán Magdolna: Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Garai Orsolya et al. (szerk.): Diplomás pályakövetés IV. Friss- diplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 267–286.
- Chrappán Magdolna 2012. Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében. In: Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsa (szerk.): Frissdiplomások 2011. 267–286. *Educatio* Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Hancock, Carl B.: Music teachers at risk for attrition and migration. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 2008. 130–144.
- Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild– Varga Júlia: Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2009. [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis\\_090618.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf)
- Kocsis Mihály: „Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről”. In: *Iskolakultúra*, 2002/5., 66–78. szám, 66–78. o. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00060/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2002\\_05\\_066-078.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00060/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_05_066-078.pdf)
- Mihály Ildikó: Pedagógusok pályaelhagyása, Szakképzési Szemle XXVI. évfolyam 2010/1., p105-110
- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória - Felvinczi Katalin: Pedagógus – pálya – motiváció Egy kutatás eredményei, OH, Bp. 2015. (2015a)
- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Felvinczi Katalin: Pedagógus – pálya – motiváció II. kötet, OH, Bp. 2015 (2015b)
- Sági Matild: Pedagógus karrierminták, *Educatio*, 2015/1., 83-97. (2015a)
- Sági Matild: Szakképzésben dolgozó pedagógusok változó környezetben, Szakképzési Szemle XXXI., 2015/1. 17-35. (2015b)
- Szabóné Berki Éva: Válság vagy változás a szakmai tanárképzésben? A mérnöktanár-képzés múltja, jelene és jövője Biszterszky Elemér Emlékkonferencia BMF Budapest 2009. <http://tmpk.bmf.hu/conferences/bek09/dl/15E-SzBE.pdf>

- 
- Szabóné dr. Berki Éva: A Budapesti Műszaki és gazdaságtudományi Egyetem innovációja a szakmai pedagógusképzésben 2010. [http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Szemle/2010/2szm/-2100214\\_szabone\\_abmeinnovaciojaaszakmaipedagoguskepzesben-pdf](http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Szemle/2010/2szm/-2100214_szabone_abmeinnovaciojaaszakmaipedagoguskepzesben-pdf)
  - Tóth Péter: A mérnöktanárképzés helyzete a Bologna-folyamatot követően II. Szakoktatás, 60. évf. 9. sz. 2010. p18-24
  - Tóth Péter: A szakmai pedagógusképzés kihívásai napjainkban in Óbuda University e-Bulletin, Vol.2, No. 1., 2011. [http://www.uni-obuda.hu/e-bulletin/TothPeter\\_2.pdf](http://www.uni-obuda.hu/e-bulletin/TothPeter_2.pdf)
  - Varga Júlia: „Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése”. In: Közgazdasági Szemle, 2007/7–8. szám, 609–627. o. <http://www.mktudegy.hu/?q=system/files/VargaJ.pdf>
  - Veroszta Zsuzsanna: A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata, Educatio 2012/4. 607–618.

---

**FERENCSIK Andrea**

## **A leadership és a coaching szemlélet alkalmazása a köznevelési intézményvezetésben a hatékonyabb szervezetfejlesztés érdekében**

### **Bevezetés**

Pedagógusi pályafutásomat megtörte, hogy 2006-2016 között multinacionális környezetben dolgoztam személyzetfejlesztési szakemberként, az utolsó években, mint középvezető. 2015-ben kvalifikált business coach képeztést szereztem a Coach Akadémián. Coaching módszereket elsősorban a cégnél alkalmazott frissdiplomás munkavállalók beillesztése során alkalmaztam, illetve a vezetőfejlesztésben, mint tréner. Személyzetfejlesztői munkám során lehetőségem volt megismerkedni elméletben és gyakorlatban is a leadership szemlélet és a coaching jótékony hatásaival. Meggyőződésemmé vált, hogy egy szervezet csak akkor tud hosszú távon sikeresen működni, ha a vezetők és a munkavállalók között erős szimbiózis van, ami egymás elfogadásán, tiszteletén, egymás segítésén alapul. Szeretném integrálni a jelenlegi oktatási-nevelési és vezetői tevékenységeimbe azt a tudást és tapasztalatot, amit a 10 év alatt személyzetfejlesztőként szereztem, mert úgy gondolom, hogy a köznevelésben dolgozó vezetők is hasonló problémákkal, elakadásokkal küzdenek, mint a versenyszférában dolgozók, de sajnos nem áll a rendelkezésükre elég anyagi forrás ahhoz, hogy például coachokat alkalmazzanak. A köznevelésben elsőként mint munkaközösségvezető hívtam segítségül a coaching módszerét egy pályakezdő kollégám elakadásakor. Azt gondolom, részben a coachingnak is köszönhető, hogy a nehézségek ellenére a pályán maradt, sőt kiváló tehetséggondozó munkát folytat azóta is a mindennapi tanítás mellett. Aztán sorra követték őt a többiek: tanári szerepvállalással, vezetői elakadásokkal, generációs problémákkal, konfliktuskezelési gondokkal küzdők. A coaching valamennyiüket elindította a problémamegoldás útján.

### **A gyakorlatban általam alkalmazott coaching módszerek**

A coaching gyakorlatilag egy célok mentén haladó beszélgetés sorozat, egy mély interjú, mely során a coach, a tanácsadóval ellentétben nem tesz javaslatot egy adott probléma megoldására. A coach csak kérdez, értő figyelemmel kíséri az ügyfelét a problémamegoldás rögzített útján, sokszor hosszasan hallgat, és az elakadás okainak feltárását, majd a helyes út megtalálását a coacheerára bízta.

A coachingban számos folyamatmodell ismert. Én a GROW modellt alkalmazom a leggyakrabban.<sup>1</sup> Maga a szó angolul fejlődést, növekedést jelent, ami egyben a coaching beszélgetés célját is kijelöli. Akkor sikeres egy folyamat, ha az ügyfél közben fejlődött, haladt a célja felé. A modell gyakorlatilag egy négylépcsős célmeghatározó eszköz, mely a következő lépésekből áll:

- **Goal:** a cél meghatározása
- **Reality:** a jelenlegi helyzet feltárása
- **Options:** a lehetőségek feltérképezése
- **Wrap-up:** cselekvési terv kidolgozása

---

<sup>1</sup> Komócsin Laura: Módszertani kézikönyv coachoknak és coachingszemléletű vezetőknek I., Komócsin Laura, 2009. 29-30. o.

Az üzleti életben is gyakorta felmerül a kérdés, hogy hogyan mérhető egy coaching folyamat sikeressége. Vannak szubjektív mérések, amikor a felettestől, kollégától vagy a partnerektől, ügyfelektől kérünk visszacsatolást a coacheeról, és vannak objektív, validált tesztek is, amelyek mérik a folyamat előtt és után a coacholt személy kompetenciáiban, viselkedésében történt változásokat. Ez utóbbi igen költséges, a tanár kollégáimmal folytatott coaching folyamat során nem alkalmaztam, és a köznevelésben sem tartom kivitelezhetőnek. Így maradt a szubjektív mérés, mely során főként a coacheekat kérdeztem arról, mennyire találták hasznosnak a velem folytatott beszélgetéseket.

### **A leadership fogalmának meghatározása**

Napjainkban a menedzser helyett sokan inkább a leader kifejezést használják, sőt számos esetben hangsúlyozzák, hogy a leader és a menedzser fogalmát nem illik összetéveszteni, más és más érték kategóriát képviselnek ugyanis. „A menedzser feladata a szervezet működtetése, a rendelkezésre álló erőforrások tervezése, a vállalati célok, az ütemtervek meghatározása, a költségvetés rögzítése. A menedzser strukturálja a feladatokat, biztosítja az erőforrásokat, építi fel a szervezetet. Rendelkezik, koordinál, utasít, irányít, felügyel és döntéseket hoz és ellenőrzi a végrehajtást.”<sup>2</sup> A leader ezzel szemben inspirál, befolyásol, motivál, támogat, tanácsot ad. A leadership az emberek vezetéséről szól, míg a menedzsment esetében a szervezet a vezetés tárgya. Mivel a leadership esetében maga a vezetett, az ember kerül a középpontba, a vezető módszere nem a szabályok lefektetéséről és betartatásáról szól, sokkal inkább arról, hogyan tud olyan atmoszférát kialakítani, amiben az egyén a lehető legjobban érzi magát, és ezáltal a legjobbat hozza ki magából.

### **A coaching fogalmának meghatározása**

A coaching napjainkban egy hatékony személyi és szervezeti változást támogató eszköz. Egy módszer, amely képessé teszi az egyént arra, hogy fejlődjön, javítsa a teljesítményét, elérje a céljait. Maga a coaching folyamat egy személyes beszélgetés sorozat során valósul meg, méghozzá úgy, hogy a coach, aki a folyamatot irányítja, kérdésekkel vezet rá elakadásának, problémájának saját megoldására az ügyfelét (coachee). Ebben az értelemben az első coach maga Szókratész volt, aki az emberek meggyőzése helyett inkább kérdéseket tett fel.<sup>3</sup> A 20. században a coach a sportban megtalálható fogalom, egy képzett edzőt jelent, aki a versenyzőket segíti abban, hogy kihozzák magukból a maximumot. Az üzleti életben az 1990-es években jelent meg, az IBM volt az első cég, amely sikeresen alkalmazta a coachingot.<sup>4</sup> A business coaching napjainkban üzleti tényezővé vált, ezt bizonyítja, hogy egyre több coach tevékenykedik. Munkájuk sikerét garantálja, hogy a coaching segítségével látványosan növelhető a vezetők és a beosztottak teljesítménye, hatékonysága. Egyénre szabott módszerének köszönhetően a leginkább idomul ahhoz a tendenciához, ami napjainkban megfigyelhető, miszerint a sikeres szervezetek alappillérei az elkötelezett, céltudatos, önazonos munkavállalók.

Fontos elkülöníteni a coach munkáját a tréneri, pszichológusi, tanácsadói feladatköröktől. A coach nem tréner, mert a teamcoaching kivételével nem csoportokkal, hanem egyetlen ügyféllel dolgozik. Ezenkívül nem elméleti fogalmakat (kommunikáció, konfliktuskezelés, aszertivitás stb.) akar közvetíteni, hanem a coachee konkrét és aktuális dilemmáira fókuszál. A coach nem pszichológus, mert

<sup>2</sup> [https://verto.blog.hu/2011/03/22/leader\\_vagy\\_menedzser](https://verto.blog.hu/2011/03/22/leader_vagy_menedzser), 2019. 02. 16.

<sup>3</sup> Kelló Éva: Coaching alapok és irányzatok, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2014. 23.o.

<sup>4</sup> Kelló Éva: i.m. 28.o.



ügyfelei nem pszichés problémákkal küzdenek, hanem mentálisan egészséges, fejlődni, változtatni akaró emberek. És végül a coach nem tanácsadó, mert nem kész megoldásokat ad ügyfele problémáira, hanem a kérdéseivel segíti, hogy ő maga találja meg a számára megfelelő utat a továbblépésre.<sup>5</sup>

Coachingra az üzleti életben akkor kerül sor, ha egyéni vagy szervezeti szinten valamilyen elakadás tapasztalható, ami gátolja a hatékonyságot, a szervezeti célok elérését. A coaching alapfilozófiája arra épül, hogy minden egészséges ember képes arra, hogy felismerje, mi a számára legmegfelelőbb megoldás elakadásának feloldásához. Ehhez elengedhetetlen, hogy a coach és a coachee között egy alapvető bizalmi viszony alakuljon ki. Fontos, hogy a coach mestere legyen az értő figyelemnek, empátikus legyen az ügyfelével. Amennyiben pedig vezetője is a coacheenak, nem alkalmazhat autokratikus vezetői magatartást, a leadership szemlélet kulcsfontosságú a folyamatban.

### **A leader és a coach típusú vezető**

A leader és a coach típusú vezető bármely elmélet alapján vizsgáljuk is, napjainkban a legmagasabb szintet képviseli. Szinte valamennyi menedzsmenttel foglalkozó szakirodalom felhívja a figyelmünket arra, hogy amennyiben egy vezető meg szeretne felelni a 21. század kihívásainak, le kell mondania az utasítás-ellenőrzés módszeréről, és helyette a koordinálás-fejlesztés irányelvét célszerű követnie. A versenyszférában számos vállalat felismerte azt, hogy a vezetésnek demokratizálódnia kell, mert a hatékony munkavégzés alapja, hogy a dolgozók azonosulni tudjanak a vállalati célokkal, ez pedig parancsszóra nem megy. Ezt a felismerést kamatoztatja a gyakorlatban a leader, vagyis az a vezetőtípus, aki arra törekszik, hogy az irányítása alá tartozó emberekkel együtt, konszenzusra törekedve dolgozzon. Ehhez viszont ismernie kell a munkatársait, hogy tudja, mivel lehet őket jobb teljesítményre ösztönözni.

A 20. század utolsó évtizedeiben alakult ki a leadership egy új iránya, amit „New Leadership” néven említ a szakirodalom.<sup>6</sup> Az új irányzat legfontosabb fókuszai a vezetés transzformatív jegyei, a karizma kérdésköre, érzelmi, kulturális hatások és a jövőkép-központúság. „Az „új vezető”: inspirál, eszköze a jövőkép, elősegíti a „van értelme” közös érzésének kialakulását, építi a küldetés közös tudatát, olyan kultúrát alakít ki, amelyben összeérnek az emberek és a szervezet céljai, s ahol a résztvevők képesek és kellő felhatalmazással rendelkeznek a célok megvalósítására.” -idézi tanulmányában Fehér János a Buchanan-Huczinsky szerzőpárost.<sup>7</sup>

A leader és a coach típusú vezető elsődleges feladata tehát a dolgozók csapattá kovácsolása, és a csapat közös célok érdekében való mozgósítása. Ebben a folyamatban borzasztóan fontos a munkatársak folyamatos fejlesztése, aminek kiváló eszköze a coachingban is használt magas szintű kérdezőskultúra. Egy jól megfogalmazott kérdéssel célirányosabban és érzékenyebben tudjuk ráterelni a beosztottat a helyes ösvényre. Nem mellesleg önállóságra készítjük, hiszen nem mi mondjuk meg, mit tegyen, hanem ő maga fogja megtalálni a számára legmegfelelőbb megoldást.

A coaching eredményes eszköze lehet az „új vezetőnek”, melynek segítségével képessé válhat hatékony szervezetet létrehozni és működtetni.

<sup>5</sup> Komócsin Laura: i.m. 21-22.o.

<sup>6</sup> Fehér János: Kortárs személyes vezetési elméletek. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2775/1/vt2010n03p02-13.pdf> 3.o. (2019. 08.15.)

<sup>7</sup> Fehér János: i.m. 5.o.

### **A köznevelési intézményvezetés sajátosságai, a leadership és a coaching eszközök alkalmazási lehetőségei a köznevelési intézményvezetésben**

Dr. Benedek István Szervezettan című tankönyvében számos definícióvariációt sorol fel a szervezet kapcsán, ezek közül a legátfogóbb szerint „bármely, emberek közös tevékenysége révén kialakult társadalmi formációt” szervezetnek nevezhetjük.<sup>8</sup> Gazdasági szervezetek esetében fontos szerepet játszik a minél nagyobb profitot megcélzó vállalati cél, a minél hatékonyabb munkaszervezés, a szervezeti felépítés. Az iskolaszervezet eltérő alapfeladatából adódóan is csak rá jellemző sajátosságokat mutat.<sup>9</sup> Ilyen speciális jellemzője például a fenntartás, üzemeltetés, működtetés szerkezete és folyamata, a költségvetési sajátosságok, a nagymértékű szakmai specializálódás, vagy a törvényben szabályozott szakmai, szervezeti, gazdasági autonómia. Egy oktató-nevelő intézmény elsődleges célja nem a termelékenység növelése a minél magasabb profit érdekében, hanem egy adott pedagógiai program megvalósítása, tudás - érték- és kultúráközvetítés.<sup>10</sup>

A magyar iskolaszervezet alapvetően hierarchikus, törvényben szabályozott. A hierarchián belül azonban a vezetői stílus, magatartás megválasztása szabad. A 21. században amennyiben egy iskola hosszú távon szeretné betölteni küldetését, és oktatni-nevelni a jövő nemzedékét, versenyképesnek kell lennie. A versenyképesség elengedhetetlen feltétele a szervezeten belüli hatékony teammunka biztosítása, a motiváló, együttműködő munkahelyi légkör megteremtése.<sup>11</sup> Az iskola olyan szerepkultúras szervezet, amelyben a vezetési szintek hierarchizáltak, de lehetetlen működtetni erős tartópillérek, együttműködő tantestület nélkül. A szervezet lineáris, „kiszámítható stabilitás és erős bürokratikus háttér” jellemzi.<sup>12</sup> Kevés karrierlehetőséget nyújt az ambiciózus szervezeti tagoknak, emiatt a köznevelési intézmény vezetőinek nincs könnyű dolguk, ha beosztottaikat motiválni szeretnék. A pedagógus életpályamodell és az önértékelési rendszer bevezetése jelentős lépés a szervezeti vérkeringés felpozícionálására még akkor is, ha jelen pillanatban nem minden esetben tudja betölteni a szerepét. Az azonban tény, hogy a szervezeten belüli dolgozói elégedettség mértékének a felelőse a köznevelési intézmény vezetője. Az ő feladata az, hogy az adott keretek között, a köznevelési intézmény mikro-és makrokörnyezetét elemezve hatékony szervezetet hozzon létre. Egy szervezet akkor rugalmas, ha képes alkalmazkodni az állandó környezeti változásokhoz, ha céljai egyértelműek, és a szervezet valamennyi tagja képes azokkal azonosulni, ha a tagok csapatban tudnak gondolkodni, képesek együttműködni, zavartalan az információáramlás, nagyfokú a bizalom.<sup>13</sup> A szervezetfejlesztés elsődleges célja, hogy ilyen ideális szervezeteket hozzon létre. Csak az a vezető képes erre, aki leaderként tud viselkedni. A coaching, mint eszköz alkalmazása pedig garantálja azt, hogy tanácsadóként, mentorként hatékonyan tudjon létrehozni és működtetni egy olyan csapatot, melynek tagjai motiváltak abban, hogy megvalósítsák a szervezeti célokat.

A köznevelési intézmény szervezeti specifikumai miatt az intézményvezetői szerep is jelentős eltéréseket mutat egyéb szervezetekkel összehasonlítva. Az igazgatói kinevezés alapvető kritériumait a köznevelési törvény ide vonatkozó szabályozása határozza meg. Az igazgatói munkakör alapvetően közszolgálati funkcióval bír, ebből adódóan minden köznevelési intézményvezető közéleti ember.<sup>14</sup> Kiemelten fontos, hogy ismerje annak a településnek a kultúráját, politikai és civil szervezeteit, ahol az

<sup>8</sup> Dr. Benedek István: Szervezettan, BME APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 2017. 8.o.

<sup>9</sup> Dr. Benedek István: i.m. 10.o.

<sup>10</sup> Dr. Benedek István: i.m. 11.o.

<sup>11</sup> Dr. Benedek István: i.m. 21.o.

<sup>12</sup> Dr. Benedek István: i.m. 53.o.

<sup>13</sup> Dr. Benedek István, i.m. 60-61.o.

<sup>14</sup> Dr. Kalicz Éva-Dr. Mezei Gyula: Alkalmazott vezetéselmélet, BME APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 2012. 236.o.

iskola található. Hiszen csak ennek ismeretében tudja a legjobban képviselni az iskoláját, és lobbizni érte, ha kell. Emellett fontos, hogy személyisége kiegyensúlyozott legyen, rendelkezzen egészséges becsvágygal, legyen innovatív, tudjon kiválóan kommunikálni. Ahhoz, hogy professzionális vezető legyen, elengedhetetlen, hogy legyenek vezetői készségei és vezetéselméleti tudása. Fontos az is, hogy ahogyan ezt a törvény is előírja, rendelkezzen szakmai tapasztalattal.

Sajátossága a köznevelési intézményvezetésnek, hogy az iskolában nincs kollektív vezetés, vagyis az iskola igazgatója egyszemélyben felelős az intézmény hatékony és sikeres működésért. Ez azonban nem jelenti azt, hogy feltétlenül autokrata vezetési magatartást kellene tanúsítania. Az iskola szervezete ugyan nem tud elmozdulni a lapos szervezetek felé, de ettől függetlenül lehetséges a szervezet tagjainak felelősségben tartása. Ennek egyik legcélravezetőbb módja, ha a vezető képes csapatot kovácsolni, ha a döntései előtt kikéri a beosztottjai véleményét, ha olyan célokat tud megfogalmazni, amivel a szervezet tagjai azonosulni tudnak. Ehhez ismernie kell őket, sokat beszélgetni, segíteni a munkájukat, tanácsot adni, személyre szabottan delegálni és motiválni.

Szerencsére a gyakorlatban egyre több példa van arra, hogy a coaching beépíthető az alternatív tanítási módszerek közé is. A Solutionsurfers a megoldásfókuszú brief coachingot alkalmazta eredményesen egy nagyszénási iskolában, akik elsőként vállalkoztak arra, hogy adaptálják a coaching módszereit iskolai keretek között.<sup>15</sup> Az esetről a life.hu számolt be 2017-ben. A Solutionsurfers munkatársai először a tanári karral kezdtek dolgozni, és miután sikerült őket motiválttá tenni, a diákok felé fordultak. Mindkét esetben a módszer lényege abban állt, hogy a hibákról lekerült a fókusz, és a folytonos kritizálás helyett arra irányították a figyelmet, amit mind a tanárok, mind a diákok jól csináltak. Az eredmény pedig a beszámoló alapján nagyon pozitív lett.

Lubinszki Mária Innovatív módszerek az iskolafejlesztésben című írásában a következőket írja: „A pedagógus coaching egy viszonylag új irány a coaching szakmán belül, amely magában foglalja az iskolaigazgatók vezetői coachingját, szükség esetén life coachingját, megoldásorientált coachingot, készségfejlesztő coachingot, teljesítmény-coachingot, valamint a tantestület számára a csoportos coachingot.”<sup>16</sup> Egy uniós projekt keretein belül 22 iskolaigazgatóval végeztek vezetői coachingot, és a tapasztalatok ebben az esetben is pozitívak voltak.

### **Egy coachingfolyamat bemutatása**

*K.L. középiskolai tanár, 15 éves tanári tapasztalattal. Fejlődési lehetőséget keres, jelenleg úgy érzi, nincs már, ami motiválná, megrekedt egy ponton, és nem lát maga előtt lehetőséget, alternatívákat. A pedagógusi szerepkört szűkösnek érzi.*

#### **Goal**

Coach: Mi az a probléma, szakmai dilemma, ami foglalkoztat, esetleg elakadást okoz számodra?

Coachee: Már elég régóta vagyok tanár, és igazából elég sokat dolgoztam, elég sok plusz feladatot osztottak rám, mégis kezdem úgy érezni, hogy kezdek kiüresedni. Imádok tanítani és imádom a gyerekeket, ez a legjobb része az egésznek. Mégis úgy érzem, hogy szakmailag megrekedtem. Szeretnék valamit, ami kicsit kimozdít a megszokott kerékvágásból, amit eddig csináltam.

<sup>15</sup> <https://www.life.hu/csalad/20170327-brief-coaching-az-oktatasban-suto-hajni-interju.html> (2019. 03. 25.)

<sup>16</sup> [http://www.tani-tani.info/innovativ\\_modszerek](http://www.tani-tani.info/innovativ_modszerek) (2019. 03. 25.)

**Reality**

*A coachee szeretne iskolai környezetben dolgozni, de kevésnek érzi a tanári szerepkört, a saját tantárgyait unatkoztatja, szeretné magát kipróbálni más szerepben is, de tanácstalan, nem tudja milyen irányba mozdulhatna. Azt gondolom, hogy ez sok esetben jelent problémát, mivel a pedagógusi életpálya kevés lehetőséget biztosít arra, hogy sokféle pozícióban, szerepkörben kipróbálhassa magát az ember.*

**Options**

Coach: Ha egy 10-es skálán kellene felmérned a helyzetedet, és a 10 pont azt az állapotot jelzi, hogy motivált vagy, dinamikus, és lelkes az új feladataid miatt, akkor a mostani helyzetedre, motiváltsági szintedre hány pontot adnál?

Coachee: 4-et.

Coach: Minek kellene változnia vagy történnie ahhoz, hogy ez az érték elkezdjen közelíteni a 10-es felé?

Coachee: Hú, hát ez jó kérdés. Nagyon sokat gondolkodom ezen én is otthon, hogy mi segítene. Valójában nem tudom. Azt tudom, hogy miben vagyok jó, és mit szeretek csinálni. Magát a nevelést és az oktatást nagyon nagyon szeretem. Viszont már a saját szakom tananyaga unatkoztat. De arra nem érzek magamban motivációt, hogy tananyagfejlesztéssel foglalkozzak. Ugyanakkor úgy érzem, hogy jó hatással vagyok a gyerekek és a kollégák lelki világára is, mert nagyon sokan kérnek tőlem tanácsot.

Coach: Ha ezen az úton elindulunk, milyen fejlődési lehetőséget rejthet számodra ez a lelki tanácsadói szerepkör?

Coachee: Tanulhatnék pszichológiát. Ez az irány is érdekel. De nem azért, mert pszichológus szeretnék lenni, én jól érzem magam az iskolában. Inkább az iskolák életét szeretném jobbá tenni, mondjuk, mint iskolapszichológus.

Coach: Az iskolapszichológusi pálya mellett mi jöhetne még szóba?

Coachee: Lehetnék mentor is vagy szaktanácsadó.

Coach: Ha 10 ponton lennél, azt miből vennéd észre?

Coachee: Ó, én azt tudom, milyen 10 pontosnak lenni. Akármilyen fáradt is vagyok, ha hazamegyek, arról mesélek, milyen fantasztikus dolgokat tettem aznap. És otthon lefárasztom a családtagokat a munkahelyi dolgaikkal. Én ilyen vagyok, amikor meg vagyok elégedve. Nem levágom a táskámat, amikor hazamegyek, és leroskadok a kanapéra, hanem még föl vagyok pörögve.

**Wrap up?**

Coach: Mit fogsz tenni, annak érdekében, hogy elérd ezt a 10 pontos állapotot?

Coachee: Mérlegelem, hogy felvételizzek-e a pszichológia szakra, mert nem tudom, hogy a család mellett lenne-e időm a tanulásra. Meg azt sem tudom, lenne-e szüksége az iskolának egy pszichológusra, támogatnának-e? Meg érdekel még a mentor tanári vonal is, de még nem néztem utána, hogy ezt hogyan tudnám megvalósítani. Utána fogok járni

### **A coaching eredménye a coachee visszajelzésének tükrében**

„Én támogatnám, hogy legyen az iskolában ilyen coaching beszélgetés. Mert rólam például senki nem gondolná, hogy mennyire rám fér egy ilyen beszélgetés. Nekem is vannak problémáim, dilemmáim, amiket nem mindig viszek haza, nincs kivel megbeszélni. A veled való beszélgetés elindított bennem egy folyamatot. Örülök, hogy sokféle lehetőséget látok már magam előtt. Nem vagyok elkeseredve, és nem gondolkodok azon, hogy iskolán kívül keressek esetleg valamilyen másféle szakmai lehetőséget.”

### **Az eredmények felhasználásának lehetősége, fejlesztési lehetőségek**

A tanár kollégákkal végzett coaching ülések megerősítettek abban, hogy a leadership és coaching eszközök alkalmazásával gyors és látványos eredmény érhető el a köznevelési intézményekben is. Ha egy pedagógus rátalál egy adott esetben évek óta foglalkoztató szakmai probléma megoldására, abból nemcsak ő, hanem az egész szervezet profitál, az iskolavezetéstől a szülőkön át a tanulóig. A coaching módszertana könnyen elsajátítható, vezető beosztásban dolgozóknak, szaktanácsadóknak, szakértőknek kiváló módszertani eszköz lehet. Összhangban áll a tanfelügyeleti tevékenységgel és a pedagógus önértékeléssel, hiszen ezek fő célja is a pedagógus fejlesztése. A coaching nagyon gyengéd módszer, nem fogalmaz meg bántó kritikát, mégis képes arra, hogy a beszélgető partner feltárja a hibáit, elakadásának okát, és megoldást találjon rá.

Nem utolsó sorban a tanulókkal folytatott nevelő munkában is kiválóan hasznosítható, ezt bizonyítja a már magyar nyelven is megjelent *Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal* című tanulmánykötet, melynek szerzői évek óta dolgoznak eredményesen a brief coaching módszerével Londonban.<sup>17</sup>

Meggyőződésem, hogy szükség van speciálisan pedagógusok számára kifejlesztett coaching típusú beszélgetések folytatására vagy ehhez hasonló szupervízióra, mentoringra, esetleg más olyan segítő tevékenységre, amely hozzájárul a tanárok mentális egészségének megőrzéséhez. Vezetőként munkatársi beszélgetés keretében az alkalmazott coaching technika segítségével képes lehetek feltárni elakadásokat, segíteni tudom a munkatársaimat eljutni a számukra megfelelő megoldáshoz. A kollégáktól kapott információ segítségével könnyebbé válik a motiválás, nő a bizalom a vezető és a beosztott között, ezáltal a pedagógiai munka minősége is javulni fog. Minden olyan helyzetben, amikor egy vezetőnek negatív értékelést kell adni a beosztottja munkájáról, a coaching szintén csodákra képes, hiszen segíti abban a vezetőt, hogy ne ő mondja ki az elmarasztaló kritikát, hanem elég elvezetnie az érintett felet a probléma gyökeréhez, és ő maga fogja megfogalmazni, mit kell legközelebb másképp csinálnia.

Azt gondolom, hogy Magyarországon, bár vannak törekvések, még gyermekcipőben jár a coaching elterjedése a köznevelésben. Hiszem, hogy a jövőben ez változni fog, és néhány éven belül szélesebb körben is ismertté válik a fogalom és a módszertana.

<sup>17</sup> Harvey Ratner-Denise Yusuf: *Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal: a brief megközelítés*, Z-Press Kiadó, Miskolc, 2015.

**Felhasznált szakirodalom**

- Dr. Benedek István: Szervezettan, BME APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 2017.
- Dr. Benedek István: Alkalmazott vezetéselmélet B. A köznevelési intézmény hatékonysága, BME APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 2017.
- Csíkszentmihályi Mihály: FLOW. Az áramlat, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2010.
- Dr. Gyökér Irén: Menedzsment alapjai, Oktatási segédanyag, BME Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Budapest, 2012.
- Harvey Ratner-Denise Yusuf: Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal: a brief megközelítés, Z-Press Kiadó, Miskolc, 2015.
- Dr. Kalicz Éva- Dr. Mezei Gyula: Alkalmazott vezetéselmélet, BME APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, 2012.
- Kelló Éva: Coaching alapok és irányzatok, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2014.
- Komócsin Laura: Módszertani kézikönyv coachoknak és coaching szemléletű vezetőknek I-II., Manager Könyvkiadó, Budapest, 2009.
- Krasz Katalin: A hatékony vezetés jellemzői, In: Alapismeretek a vezetői gyakorlathoz, BME Ergonómiai és Pszichológia Tanszék, Oktatási segédlet, Budapest, 2007.

**Internetes hivatkozások**

- <https://www.life.hu/csalad/20170327-brief-coaching-az-oktatasban-suto-hajni-interju.html> (2019. 03. 25.)
- [http://www.tani-tani.info/innovativ\\_modszerek](http://www.tani-tani.info/innovativ_modszerek) (2019. 03. 25.)
- <http://tolerance.hu/vezetokepzes/altalanos-vezetoi-ismeretek-2/> (2019. 03. 10.)
- <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2775/1/vt2010n03p02-13.pdf> (2019. 03. 26.)
- [https://verto.blog.hu/2011/03/22/leader\\_vagy\\_menedzser](https://verto.blog.hu/2011/03/22/leader_vagy_menedzser) , (2019. 02. 16.)

---

**BEDNÁRIK Judit Ibolya**

## **A szülői-pedagógusi attitűd és a tanulói önértékelés, személyiségfejlődés összefüggéseinek vizsgálata szakgimnáziumi és szakközépiskolai tanulók körében**

### **Bevezetés**

Napjainkban egyre fontosabb, hogy egy mai modern, korszerű iskolarendszer törekedjen arra, hogy megfeleljen az éppen aktuális társadalmi-gazdasági követelményeknek, elvárásoknak. Ezek az elvárások ma már nemcsak szakmai jellegűek, talán még fontosabb, hogy a munkavállaló mennyire magabiztos, hogyan gondolkodik a világról, mennyire fejlett az érzelmi intelligenciája, tud-e csapatban dolgozni, kellőképpen igényes-e önmagára és a munkájára. A szakmai hiányosságok tanulással és tapasztalattal könnyedén pótolhatók, az érzelmi intelligencia hiánya és a negatív énkép csak nagyon nehezen orvosolható, ha orvosolható egyáltalán. Ezért rendkívül fontos, hogy otthonról, illetve az oktatási intézményekből milyen lelki munícióval érkezik a fiatal a munka világába. A jelenkori demográfiai hullámvölgynek köszönhetően az intézményvezetők igen nagy kihívásokkal néznek szembe, egyre nagyobb gondot jelent a csökkenő tanulólétszám, így egyre hangsúlyosabb szerepet kap, mennyire rátermett az intézmény vezetője, akinek egyszerre többféle területen kell helytállnia, hogy az általa vezetett iskola talpon maradjon, illetve megfeleljen a fent említett társadalmi-gazdasági elvárásoknak. Alkalmasnak kell lennie arra, hogy megfelelő gazdálkodással, érdekes, innovatív programokkal, tudatosan felépített és irányított marketinggel (szakgimnáziumok, szakközépiskolák esetében széleskörű és piacképes szakmakinálattal) valamint magas szintű oktató-nevelő munkával csalogassa a diákokat az intézménybe. Ez utóbbi részben úgy érhető el, hogy olyan pedagógusokat alkalmaz vagy nevel ki az adott intézményvezető, akik mind tudásukkal, mind magatartásukkal, mind professzionális munkájukkal képesek hozzájárulni a tanulók intellektuális és erkölcsi fejlődéséhez, ezzel segítve őket hozzá ahhoz, hogy később a társadalom hasznos, értékes tagjaivá válhassanak. Úgy gondolom, hogy egy iskola értékét valójában az mutatja meg leginkább, hogy az általa kibocsátott fiatalok hogyan állják meg helyüket az életben, nyilván különböző iskolatípusok különböző pályákra készítene fel, de a siker kulcsa ettől független.

Jelen vizsgálatom legfőbb célja az volt, hogy megismerjem a szülői-nevelői illetve a pedagógusi attitűdöket, valamint egy panelvizsgálat segítségével megkeressem az összefüggést a megismert attitűdök és a tanulói önértékelés között. Mivel a gyermek egészen a felnőttkor eléréséig a szülők és a pedagógusok (mint felnőtt minta) befolyása alatt fejlődik és nevelődik, nyilvánvaló, hogy e két tényező döntően formálja a tanuló önmagáról alkotott képét. Emellett fontos tényező még a kortárs csoportok befolyása is, de jelen dolgozatomnak ez utóbbi nem témája. Ennek az ún. panelvizsgálatnak a segítségével 30 szakgimnáziumi és 30 szakközépiskolai diákot kérdeztem meg három különböző témáról. E három téma a következő: a vizsgált tanuló önértékelése, a vizsgált tanuló tapasztalata saját szüleinek nevelői attitűdjéről, valamint a vizsgált tanuló élménye az általa leggyakrabban tapasztalt pedagógusi attitűdökről. Ezután a felmérés kiértékelését követően igyekeztem az összefüggéseket feltárni a szülői valamint pedagógusi attitűdök és a tanuló önértékelése között. A vizsgálat elvégzését megelőzően azt reméltem, hogy mérhető bizonyítékot kapok arra vonatkozóan, mely szülői illetve mely pedagógusi attitűdök befolyásolják kedvezően, és melyek befolyásolják negatívan a tanulók önértékelését. Ha ez valóban mérhető, akkor pedagógusként (a szülői attitűdök megismerésének köszönhetően) célzottabb nevelési módszereket alkalmazhatunk a tanulók motiválása, egészséges

énképének kialakítása érdekében, valamint intézményvezetőként (a pedagógusi attitűdök vizsgálatával) információkat gyűjthetünk arról, mely életkorban mely pedagógusi attitűdök hatnak leginkább pozitívan a tanulói önértékelésre, ezáltal segítségül szolgálhat a lehető leghatékonyabb tanári kar megszervezésében, illetve a pedagógusok munkájának orientálásában.

### Az attitűd fogalma, dimenziói, funkciói

A szociálpszichológia egyik közkezdvelt fogalma, az *attitűd*, az olasz *attitudine* szóból származik, melynek jelentése: adott feladatok hatékony elvégzéséhez szükséges képesség.<sup>1</sup> Szociálpszichológiai értelemben az 1960-as évek vége óta említik a szakirodalmak, „*az első tudományos ismertetések Hunyady György tollából születtek*”.<sup>2</sup> Az attitűdök tulajdonképpen pozitív vagy negatív viszonyulások személyek, tárgyak, csoportok, politikai nézetek vagy bármilyen más tárgy, fogalom vagy ideológia iránt, melyeket gyakran egy egyszerű véleményként fogalmazunk meg, mely lehet érzésekre alapuló: „szeretem a jógát”, vagy ismeretekre, vélekedésekre épülő: „a jóga az egyik legjobb alak- és lélekformáló tevékenység.”, de lehet cselekedetekhez kapcsolódó is: „minden este jógázok”. A szociálpszichológia ennek okán tehát az attitűdöket *kognitív*, *affektív* és *viselkedéses* összetevők együtteseként fogja fel.

„*Az attitűd alapvető dimenziója az érzelmi-értékelési tartomány.*”<sup>3</sup> Egy adott attitűdtárgy pozitív vagy negatív irányba lendítheti az emberek hozzá kapcsolódó attitűdjeit. Ha egy embernek pozitív az attitűdje a szóban forgó attitűdtárgy iránt, akkor az azt jelenti, hogy előnyben részesíti, kedveli, szereti, imádja, rajong érte, azonban ha negatív az attitűdje, akkor hátrányosan megkülönbözteti, mellőzi, rosszalja, gyűlöli, vagy akár undorodik tőle. Az attitűdöket vizsgáló szakembereknek tehát egyik fő feladata az, hogy az attitűdök irányát, érzelmi pólusok közötti helyzetét felmérje. Másik feladata „*az attitűd elhelyezkedésének megállapítása a pozitív és negatív pólus között feszülő tartományban*”.<sup>4</sup> Értelemszerűen minél közelebb helyezkedik el egyik vagy másik pólushoz, annál jobban szereti vagy gyűlöli a vizsgált személy az adott attitűdtárgyat. Fontos attitűddimenzió a *relevancia* is, mely tulajdonképpen „*az attitűd személyiségbe való beágyazottságának mértéke, a hit, a meggyőződés, az elhivatottság jegye*”.<sup>5</sup> Nem mindegy tehát, hogy az attitűdtárggyal kapcsolatos negatív vagy pozitív érzésem csak egyszerű vélemény, vagy komoly, elhivatott meggyőződés.

D. Katz az attitűdök szerepét az ember életében négy fő funkcióban jelölte meg (Katz, 1979). Az első az *érvédő funkció*, vagyis az önvédelem, az *értékkifejező funkció*, mely annál nyilvánvalóbban jelentkezik, minél relevánsabb egy adott attitűd. A harmadik az *eszköz funkció*, mely a társadalmi környezethez való alkalmazkodást jelöli meg. Az utolsó, azaz a negyedik, a megismerési, ismereti vagy másnéven *tudásfunkció* talán a legfontosabb a négy közül, „*melynek révén az egyén szabályozottnak, értelmesnek és helyénvalónak érzi s tudja viselkedését, az őt körülvevő társadalmi világot*”<sup>6</sup>. Valójában az attitűdök tanulmányozásának egyik fő oka, hogy minél pontosabban feltérképezhessék, lehetővé tegyék a viselkedés bejósolását. Az attitűdök jobban bejósolják a viselkedést, ha erősek, konzisztensek, ha a személy közvetlen tapasztalatán alapulnak vagy specifikusan kapcsolódnak az előre jelzett

<sup>1</sup> *Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1987, 29. p.

<sup>2</sup> Csepeli György, *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 220. p.

<sup>3</sup> Csepeli György, *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 224. p.

<sup>4</sup> Csepeli György, *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 224. p.

<sup>5</sup> Csepeli György, *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 224. p.

<sup>6</sup> Csepeli György, *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 226. p.



viselkedéshez.<sup>7</sup> Tehát ami a legtöbb szakembert foglalkoztatja a fogalommal kapcsolatban, az a vélekedések, az érzések és a viselkedés közti kapcsolat.

### **A család mint szocializációs környezet, a szülői-nevelői attitűdök**

A *család* az emberiség egyik legősibb intézménye. A különböző kultúrákban különféle elképzelés és szokásrend alakult ki a család meghatározását illetően, azonban egy biztos, hogy a világ minden táján ez az életkeret az, amely a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre: melyben biológiai létünk megvalósul, pszichés fejlődésünk alapvető jegyeit, individuális arculatát bontja ki.<sup>8</sup> A család szocializációs funkciója több síkon érvényesül: a gyermek fejlődésére értelemszerűen nemcsak a nyilvánvaló, hangoztatott nevelési módszerek (pl. tiltás, jutalmazás, fegyelmezés, tanítás, ellenőrzés... stb.) hatnak, hanem a mélyben lapuló, kimondatlan, sokszor tudattalan magatartásformák, szerepminták is. Az elsődleges (primer), szándéktalanul érvényesülő családi ráhatás, azaz szociális tanulás az együttélés során folyamatos, mindennapos benyomás a fejlődő lélek számára, melynek kimutathatóan erőteljes hatása van viselkedésére, emberi kapcsolataira. A másodlagos, tudatosan irányított nevelésnek elsősorban a gyermek magatartásának, értékrendjének, életprogramjának kialakításában van fontos szerepe.<sup>9</sup> A szülők modellhatása tehát az egyik legerősebb szocializáló erő, mely részben észrevétlenül érvényesül.

A szülői-nevelői attitűdök, illetve azoknak a gyermek lelki fejlődésére való hatásának vizsgálata, megismerése fontos lehet, miközben azt szeretnénk feltérképezni, hogy egy gyermeknek, adott esetben tanulónak a szorongása vagy agressziója milyen okokra vezethető vissza. Dr. Ranschburg Jenő már régen rávilágított arra, hogy az antiszociális agresszió és a szorongás ugyanannak a jelenségnek két oldala, továbbá, hogy *a szorongó vagy az agresszív személyiség kialakulása többé-kevésbé jól körülhatárolható nevelői magatartás következménye*.<sup>10</sup> E. S. Schaefer (1959) nyomán a pszichológusok általánosan elfogadják, hogy a nevelői magatartás két dimenzió ábrázolható. Az egyik a gyermek testi-lelki szabadságának korlátozására vonatkozik, vagyis annak mértékére: fontos szempont, hogy a szülő által felállított szabályok milyen mértékben és mekkora súllyal nehezednek a gyermekekre. Ez a dimenzió az *engedékenység* és a *korlátozás* két végpontja között helyezkedik el.<sup>11</sup> A korlátozó szülő csak a saját szabályai mentén tűri meg a gyermek viselkedését, elvárja tőle, hogy mindenhol és minden körülményben pedánsan viselkedjen, ügyeljen a rendre és a tisztaságra, viselkedjen úgy, akár egy „kis felnőtt”. Értelemszerűen az engedékeny szülő ennek az ellenkezője. A másik dimenzió, a nevelő ún. emocionális viselkedését mutatja meg, melynek két végpontja a *meleg* és a *hideg* jelzővel jellemezhető leginkább. A meleg szülői magatartás a gyermek felé elfogadó, megértő, szeretetteljes, sosem alkalmaz fizikai büntetést, dicséretet viszont annál többet. A hideg szülői magatartásra azonban ennek az ellentettje jellemző. „*A két dimenzió szélső értékeinek kombinációi négyféle attitűdöt eredményeznek – meleg-engedékeny, hideg-engedékeny, meleg-korlátozó és hideg-korlátozó –, melyek közül az első kettő az agresszió, az utóbbi kettő a szorongás irányában befolyásolja a személyiség alakulását.*”<sup>12</sup>

<sup>7</sup> Rita L. Atkinson – Richard C. Atkinson – Edward E. Smith – Daryl J. Bem – Susan Nolen-Hoeksema, *Pszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 1999, 510. p.

<sup>8</sup> Dr. Bagdy Emőke, *Családi szocializáció és személyiségzavarok*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986, 14. p.

<sup>9</sup> Dr. Bagdy Emőke, *Családi szocializáció és személyiségzavarok*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986, 15. p.

<sup>10</sup> Dr. Ranschburg Jenő, *Félelem, harag, agresszió*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979, 135. p.

<sup>11</sup> Dr. Ranschburg Jenő, *Félelem, harag, agresszió*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979, 136. p.

<sup>12</sup> Dr. Ranschburg Jenő, *Félelem, harag, agresszió*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979, 136. p.

### A pedagógus, mint nevelő, a pedagógusi attitűdök

Nem véletlen, hogy a köznevelés rendszerében egyre nagyobb hangsúlyt kap a „nevelés”, hiszen a jólneveltség az alapköve a tudás elsajátításának is. Ma már tudjuk, hogy az önmegvalósítás és a boldogság nemcsak értelmi képesség (IQ) kérdése, hanem emellett fontos szerepe van az ún. érzelmi intelligenciának (EI vagy EQ) is. „Az érzelmi intelligencia a képességek azon fajtája, ami a saját és mások érzelmeinek érzékelésével, kezelésével és pozitív befolyásolásával kapcsolatos.”<sup>13</sup> A fejlett érzelmi képességű emberek általában boldogabbak, elégedettebbek, kiegyensúlyozottabbak és lényegesen sikeresebbek társaiknál. Kutatások bizonyították, hogy az iskolában elsajátított képességek közül a megtanult tananyag csupán 20%-ban befolyásolja pozitívan a későbbi sikerességet, míg a többi 80% leghangsúlyosabb eleme az érzelmi intelligencia, amire sajnos az oktatási intézmények döntő többségében még mindig nem szentelnek kellő figyelmet.<sup>14</sup>

A nevelői attitűdöket a pszichológiában már többen, különböző megközelítésekben tárgyalták. „A kutatások egyaránt azt bizonyították, hogy az autokrata nevelői magatartás a nevelői célkitűzésekkel ellentétes irányú reagálást idéz elő a gyermekeknél, hosszú távon mindenképpen káros. Az oldott légkör, a kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat, a vélemények kifejezésének a lehetősége pedig alkalmat teremt az összehasonlításra, egymás megismerésére a tanulók között.”<sup>15</sup> A pedagógus attitűdje éppen úgy, ahogy a szülői-nevelői attitűd, komoly befolyással bír a fejlődő lélek személyiségének alakulására, azonban lényegesen nehezebben mérhető. Egyrészt azért, mert míg a gyermek szülei normál esetben állandó tényezők, vagy legalább is közel azok, a pedagógusok már akár évente is változhatnak egymást, másrészt mert a tanárokkal szembeni elvárások igen szerteágazóak, valamint igen sokféle képességnek kell birtokában lenniük, hogy sikeresnek nevezhessük őket. A pedagógusi attitűdök elhatárolása és meghatározása így sokkal problematikusabb, mint a szülői attitűdöké, pláne az, hogy azok milyen irányban és mértékben hatnak a gyermek személyiségfejlődésére. Összességében mégis elmondható, hogy a pedagógusok stílusjegyeik alapján többé-kevésbé szintén behatárolható típusokba sorolhatók. Ha igazságosak szeretnénk lenni, akkor annyiféle stílust kellene felsorolni, ahány pedagógus létezik, de ugyanez igaz a szülőkre is. Vizsgálatokat azonban csak úgy végezhetünk, ha meghatározunk néhány alapvetően jellemző (gyakran szélsőséges) attitűdöt, melyek segítségével, ha nem is tökéletesen, de mérhetővé tesszük a különböző pedagógusi beállítódásokat. Ha a szülői attitűdök logikája mentén indulunk, akkor elfogadhatjuk a tényt, hogy létezik a tanárok között is a diákokkal szemben elfogadó, valamint elutasító típus, ezt a dimenziót nevezhetjük ugyanúgy *melegnek* illetve *hidegnek* (affektív, vagyis érzelmi sík). Ezen kívül fontos még a diák testi illetve szellemi korlátozásának mértéke, ez a dimenzió az *engedékenység* illetve a *korlátozás* két végpontja között helyezkedik el (kognitív sík).<sup>16</sup> Ennek megfelelően szintén négy típust különíthetünk el. A *meleg-engedékeny* attitűd az ún. megengedő tanártípus, aki elfogadó a diákokkal szemben, rossz magaviseletüket is meglehetősen jól tolerálja, vagy legalább is látszólag jól. A *hideg-engedékeny* attitűddel rendelkező tanár minden elemében elhanyagoló, mind a diákok szellemi-lelki fejlődését illetően, mind a követelmények tekintetében. A *meleg-korlátozó* attitűdöt képviselő tanár az ún. irányító vagy autoritatív típus. Amellett, hogy gyermekközpontú, követelő is egyben, vagyis határozottan, következetesen irányító. A *hideg-korlátozó* attitűddel rendelkező pedagógusokat hívjuk általában tekintélyelvűnek vagyis autoriternek. Ez a pedagógustípus egyáltalán nem gyermekközpontú, inkább egocentrikus, minden erejét és energiáját abba fekteti, hogy a tekintélye ne szenvedjen csorbát.

<sup>13</sup> [https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89rzelmi\\_intelligencia](https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89rzelmi_intelligencia)

<sup>14</sup> <https://mindsetpszichologia.hu/2017/11/29/mi-is-az-az-eg-es-hogyan-fejleszthetjuk/>

<sup>15</sup> [http://magyarpedagogia.hu/document/2\\_133\\_Sallay%20Hedvig.pdf](http://magyarpedagogia.hu/document/2_133_Sallay%20Hedvig.pdf), 201. o.

<sup>16</sup> [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_neveleslektan/ch02s02.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_neveleslektan/ch02s02.html)

### Az önértékelés fogalma, színterei

Vajon jól ismerjük magunkat? Kit könnyebb megismerni: önmagunkat vagy másokat? Ezt a kérdést nyilván mindenki gondolkodás nélkül meg tudná válaszolni: „Egyértelmű: önmagamat!” Pedig ez az esetek döntő többségében nem így van. Nagyon nehéz önmagunkat feltárni és megismerni, szinte mindig tudatos törekvés eredménye, sőt, gyakran csak szakember segítségével lehetséges. Hogy miért van ez így? Személyünket illetően sokféle visszajelzést kapunk a világból, amelyek sajnos nem mindig helyesek vagy igazságosak, de önmagunkat leginkább ennek segítségével tudjuk beazonosítani: hogy mások hogyan vélekednek rólunk, hogyan viselkednek velünk, hogyan reagálják le tetteinket, gondolatainkat. A gyermek születésétől fogva a felnőttektől és a kortárscsoporttól kapott visszajelzésekből tudja meg, hogy jó vagy rossz, amit csinál, hogy ügyes-e vagy sem, szép-e vagy sem, okos-e vagy sem. Azonban ne felejtjük el, hogy azok az emberek, legyen az gyermek vagy felnőtt, szülő vagy tanár, barát vagy ellenség, akik visszacsatolást küldenek sem tökéletesek, nem biztos, hogy reálisan ítélnék meg bennünket, nem biztos, hogy helyesen reagálnak tetteinkre, viselkedésünkre. Ebből kifolyólag egy gyermek önmagáról alkotott képe (pláne, ha ebben külső megerősítést is kap) lehet egészen irreális is, sokkal rosszabbnak és ügyetlenebbnek érezheti magát, mint amilyen valójában és fordítva. Az énkép ily módon tehát lehet pozitív és negatív. *„Pozitív énkép és reális önértékelés esetén alacsony szorongási szint jellemzi az egyént, kedvezőbb a tanulási motivációja, jobbak a kognitív teljesítés feltételei, jó az egyén együttműködési készsége. A negatív énkép és az alacsony önértékelés megnehezíti a gyerekek iskolai, majd később a társadalmi beilleszkedését, az egyéni fejlődésnek újabb és újabb korlátait építi fel.”*<sup>17</sup> Emellett gyakran okoz problémát, hogy a gyermekek, fiatalok nem kapnak kellő segítséget abban, hogy felismerjék erősségeiket, tehetségüket, így megfosztva őket attól, hogy megvalósíthassák önmagukat. Manapság egyre szélesebb körben okoz komoly kihívást az iskolákban és a munkaerőpiacon is a motiválatlanság, a céltévesztés, valamint az ennek következtében kialakuló szorongás és depresszió, amely kellő szakértelemmel és egy kis odafigyeléssel kiküszöbölhető lehetne. Önmagunk ismerete, adott esetben folyamatos értékelése, vizsgálata tehát sikerünk egyik kulcsa is egyben, és egyéni sikerünk közösségi sikerré is válik, amint hasznos tagjává válunk a társadalomnak. Nekünk, pedagógusoknak kiemelt célként kell kitűznünk a tehetségek felismerését, motiválását, orientálását, mely elviekben adott és kötelező, azonban tapasztalataim szerint nálunk még mindig gyerekcipőben jár. Az önértékelés tehát nem más, mint *„az ember kritikai megítélése és minősítése önmagáról, képességeiről, tevékenységéről, magatartásáról. A folyamatos önmegfigyelésen és önellenőrzésen alapuló önértékelés lehetővé teszi az egészséges, személyiségre jellemző önismeret és önbizalom kialakulását, az önirányítás képességének fejlődését.”*<sup>18</sup> A kudarcélmények jelentős részét kiküszöbölhetnénk, ha már a kezdetektől, gyermekkortól fogva elsajátítanánk a helyes önértékelés és önellenőrzés képességét: *„Fontos, hogy már 1. osztálytól kezdve helyt adjunk az önértékelésnek. Fontos kialakítani a tanulóban, hogy saját érdeke a helyes önellenőrzés és önértékelés megtanulása.”*<sup>19</sup>

### Az alacsony valamint a reális önértékelés várható hatásai

Mikor valamilyen okból kifolyólag, mint például közvetlenül szülői vagy pedagógusi nevelés, sérül egy gyermek önértékelése, akkor viselkedése gátolttá válik, személyiségében pedig negatív kép alakul ki önmagáról. Ennek nyilván számtalan megjelenési formája van, attól függően, hogy ez az ún. sérülés

<sup>17</sup> Sipos Imre, *A közoktatási intézmény hatékonysága*, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 2013, 66. p.

<sup>18</sup> Báthory Zoltán – Falus Iván: *Pedagógiai lexikon III.*, Keraban, Budapest, 1997, 102. p.

<sup>19</sup> <https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%96n%C3%A9rt%C3%A9kel%C3%A9s>

a személyiségfejlődés mely szakaszában, milyen okból keletkezett. Az alacsony önértékelés következtében csökken a kezdeményezőképeség, a kudarcra való viselkedés válik jellemzővé, továbbá a féltékenység, szorongási hajlam, pesszimizmus, magány, vagy éppen valamiféle antiszociális agresszió. Megfelelő szülői illetve pedagógusi segítség hiányában személyiségfejlődése minden bizonnyal megreked, nem tud kialakulni egészséges „felnőtt” önképe, nem tudja se konfliktusait, se kudarcélményeit, sem pedig társas kapcsolatait felnőtt módon, éretten kezelni, felnőttként is éretlen, gyakran felelőtlen viselkedés lesz jellemző. Az önmegvalósítás lehetősége ily módon a minimálisra csökken, melynek következménye a boldogtalanság, az örökös elégedetlenség, evészavarok, megkeseredettség, reménytelenség, depresszió, néha öngyilkosság vagy bűnözés.

A reális önértékeléssel rendelkező fiatal vagy felnőtt éppúgy, mint az alacsony önértékeléssel rendelkező viszonylag jól felismerhető. Míg az önbizalomhiányos ember ingerlékeny, cinikus, addig a reális önértékelésű kiegyensúlyozott, nyugodt, inkább humoros, jókedvű. Általánosságban elmondható, hogy egészséges öniróniával rendelkezik, nem sértődékeny, nem tüskés, jól fogadja az építő jellegű kritikákat, magabiztosan hárítja az őt ért igazságtalanságokat. Társas kapcsolatai az életkorának megfelelően működnek. Nincs túlzott szexuális túlfűtöttség vagy gátoltság, népszerűség hajhászás, vagy éppen magány. Általában jobban megválogatja barátait, önmagához és saját értékrendszeréhez megfelelő társakat választ, nem keveredik „rossz társaságba”, hiszen tudja, hogy az órá nézve káros lehet. Az élet minden területén felnő, tehát érett gondolkodású felnőtt lesz, ami nagymértékben megkönnyíti későbbi életét. A munka világában is egyre inkább tapasztalható, hogy nem feltétlenül a szakmai tapasztalattal, nagy tudással rendelkező munkaerőt részesítik előnyben, hanem azokat, akik érett, felnőtt gondolkodással rendelkeznek, önértékelésük nem túl alacsony, de nem is irreálisan magas (magamutogató), akik társas kapcsolataikat megfelelően kezelik, jó csapatjátékosok, magas az érzelmi intelligenciájuk, empatikusak, az élet minden területén kiegyensúlyozottak, hajlandók fejlődni, tovább képezni magukat, megbízhatóak, motiváltak és motiválók egyben.

### **Önértékelés 14-18 éves korban**

A 14-18 éves kort gyakran emlegetjük úgy, mint a fejlődő szubjektum legkritikusabb időszaka, vagy éppen a lázadás időszaka, a dackorszak egy kései, de igen viharos formája, a felnőtté válás, az önállósodás kezdete..., azaz kamaszkor. Valójában azonban ideális esetben, példamutató családi környezetben és szakértő pedagógusi munkával ez az önállósodási folyamat már az óvodában, legkésőbb a kisiskolás korban meg kell, hogy kezdődjék. Ha a gyermek hozzászokott ahhoz, hogy bíznak benne szülei, tanárai, hisznek abban, hogy feladatait önállóan is el tudja végezni, de ha segítségre szorul, van kihez forduljon, bármikor kap irányítást, segítséget, akkor ezt az ún. felnőttektől kapott egészséges önbizalmat és stabilitást tovább viszi magával a kamaszkorba is, így azt sokkal konfliktusmentesebben vészeli át, mint szülői vagy pedagógusi hanyagság vagy éppen túlfélés közepette. Hogy mennyire reális a gyermek önértékelése, az is javarészt attól függ, hogy mennyire lett megtanítva neki gyermekként, hogyan értékelje önmagát az élet minden területén, hogyan térképezze fel hiányosságait, hogyan fogadja el azokat és hogyan orvosolja, hogyan dolgozza fel a kritikát és a kudarcélményeket, hogyan keressen kiutat a nehézségekből. És itt már a szülő mellett a pedagógusnak is óriási szerepe van. Ha a szülő valamilyen okból nem is teszi meg, a pedagógus már kisiskolás korban megtaníthatja a gyermeket a helyes önértékelés képességére, ami egy életre szóló segítség, hogy ne értékelje alul, se túl önmagát, mert mindkettő komoly konfliktusokat, nehézségeket fog jelenteni a felnőtt társadalomban. Kamaszkorban szükségszerűen átrendeződik, megváltozik a szülő-gyerekek

kapcsolat, mivel a fiatal életében megnövekszik a kortársakkal töltött idő a szülővel töltött idő rovására. A legtöbb konfliktusa a gyermeknek ilyenkor a szülőkkel van, mely általában kiskamaszkorban meglehetősen viharosan indul, aztán az idő előrehaladtával, ahogy egyre kevesebb időt tölt otthon, alábbhagy valamelyest.<sup>20</sup> Kamaszkorban derül ki először igazán, hogy a szülő megfelelően készítette-e fel gyermekét a felnőtt életre.

A szülői és az iskolai eredményesség mellett kiemelkedő befolyással bír a fejlődő lélek önértékelésére a kortárscsoport, amelynek tagja. Rendkívül sokat ad hozzá az önbizalomhoz, ha a fiatal népszerű az ellenkező neműek körében, vagy ha sikerül olyan baráti társaság tagjává válni, ahol közös az érdeklődés, ha az osztálytársak elismerik, kedvelik. Tapasztalatok szerint a szülői agresszió mellett a kortárscsoport agressziója is rendkívül negatívan befolyásolja az önértékelést. Igen jellemző a korosztályra a „klikkesedés” illetve „bandázás”, ennek következtében a szülői kontroll is – olykor drasztikusan – lecsökken. Mindettől függetlenül azonban elmondható, *„hogy a legtöbb serdülő (a kortárscsoport hatásaitól függetlenül továbbra is) osztozik szülei értékrendjében. A szülők és a serdülők között felmerülő nézeteltérések rendezésének legfőbb módja a párbeszéd, nem pedig a nyílt konfliktus és a visszautasítás.”*<sup>21</sup>

### A választott vizsgálati módszerek, a vizsgált tanulók

A tanulókat a Self-Esteem Inventory (SEI) önértékelési kérdőívvel<sup>22</sup> vizsgáltam meg. A kérdőív általános iskolás és középiskolás korú gyermekek vizsgálatára alkalmas. A kérdőív 4+1 alszállát tartalmaz: négy az önértékelés egyes összetevőit tartalmazza (self, társak, otthon, iskola), az ötödik pedig (amelyet nem számolunk bele az általános önérték-indexbe) a lie-scale, azaz a társadalmi elvárásokkal való konformitást kifejező kérdéscsoport. A szülői-nevelői stílus percepciójának vizsgálatára az ún. IMAS tesztet<sup>23</sup> alkalmaztam, mely eljárás tíz kritikus helyzet leírását tartalmazza. A válaszadó feladata az, hogy a helyzetek után megadott 4-4 megoldási lehetőség közül (amelyek a Schaefer-modell négy mezőjének felelnek meg) mind a tíz esetben válassza ki azt, amit véleménye szerint az adott helyzetben szülei tennének. Szükséges megjegyezni, hogy az eljárás nem a szülők tényleges attitűdét vizsgálja, hanem hogy a tanulók szubjektív tapasztalatában hogy jelenik meg a szülők nevelési stílusa. A pedagógusi attitűdök vizsgálatára egy saját magam által készített kérdőívet használtam (3. sz. melléklet). Itt az ún. Likert-skálát alkalmaztam, ami az egyik legegyszerűbb formája az információgyűjtésnek, és kiértékelni is roppant egyszerű. Összesen 24 állítást tartalmaz a kérdőív, melyből 12 a pedagógus emocionális viselkedését állítja középpontba, ebből megtudhatjuk, hogy a pedagógus viselkedése a diákkal szemben általában inkább elfogadó vagy elutasító, a másik 12 pedig olyan állításokat fogalmaz meg, mely segít kideríteni, hogy az öt tanító pedagógusok általánosságban korlátozó vagy engedékenyek.

A vizsgálatot a Tatabányai Szakképzési Centrum Bláthy Ottó Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiumában végeztem el. A szakközépiskolások mindannyian 11. évfolyamos fiúk voltak, a 30 fős létszám (N=30, ebből 30 fiú, 0 lány) két külön osztályból tevődött össze (átlagéletkor: 17,6 év). A szakgimnáziumosok szintén 11. évfolyamos fiúk voltak, a 30 fős létszám (N=30, ebből 30 fiú, 0 lány) itt három különböző osztályból tevődött össze, vizsgálatukat pedig két részletben végeztem el

<sup>20</sup> Michael Cole – Sheila R. Cole, *Fejlődéslélektan*, Osiris Kiadó, Budapest, 2003, 631. p.

<sup>21</sup> Michael Cole – Sheila R. Cole, *Fejlődéslélektan*, Osiris Kiadó, Budapest, 2003, 639. p.

<sup>22</sup> <https://derek-k.drhe.hu/39/2/Pszichologiai-vizsgalati-modszerek-gyujtemenye-javitott-kiadas2017-nyomda-20170830.pdf>, 96. o.

<sup>23</sup> [http://real-j.mtak.hu/4951/1/Pszichologia\\_04.pdf](http://real-j.mtak.hu/4951/1/Pszichologia_04.pdf), 538. o.

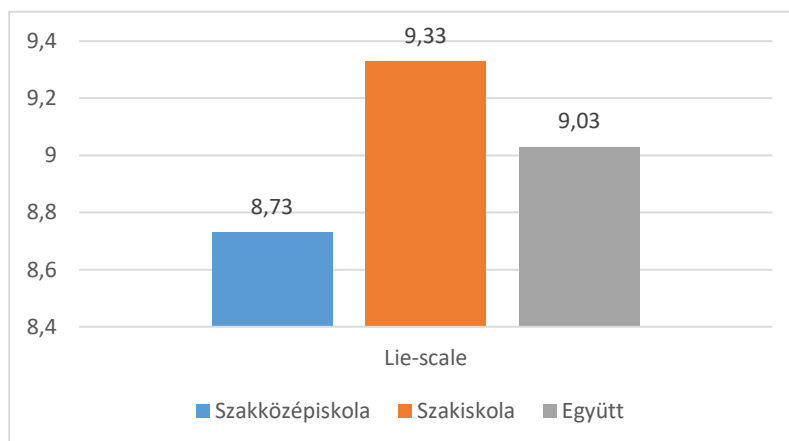
(átlagéletkor: 17,5 év). A felmérésben azért szerepelnek kizárólag fiúk, mert az intézményben a 11. évfolyamos szakközépiskolai osztályokban javarészt csak fiú tanulók vannak, így az összehasonlítás kedvéért választottam szintén 11. évfolyamos szakgimnáziumos fiúkat. Mivel ebben az életkorban a lányok általában érzelmileg fejlettebbek, úgy gondoltam, ez lehetetlenné tenné a két csoport racionális összehasonlítását. Továbbá azért döntöttem a 11. évfolyam mellett, mert a 9-10. évfolyamos tanulók általánosságban éretlenebbek, a 12. évfolyamosok között viszont nagyon sok 19-20 éves tanuló található.

### A vizsgálati eredmények kiértékelése

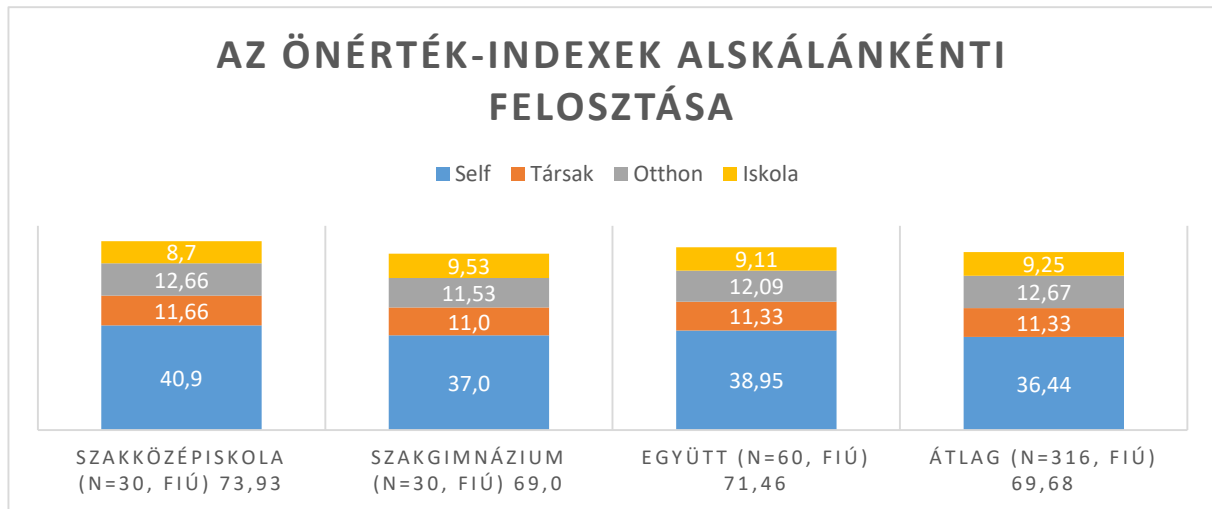
A vizsgált tanulók kérdőíveinek kiértékelését követően különböző statisztikákat és összehasonlításokat végeztem el, hogy minél pontosabban meg tudjam határozni, milyen irányban és milyen mértékben befolyásolja a szülői illetve a pedagógusi attitűd a szakközépiskolai és szakgimnáziumi tanulók önértékelését.

### Az önértékelési kérdőív kiértékelése

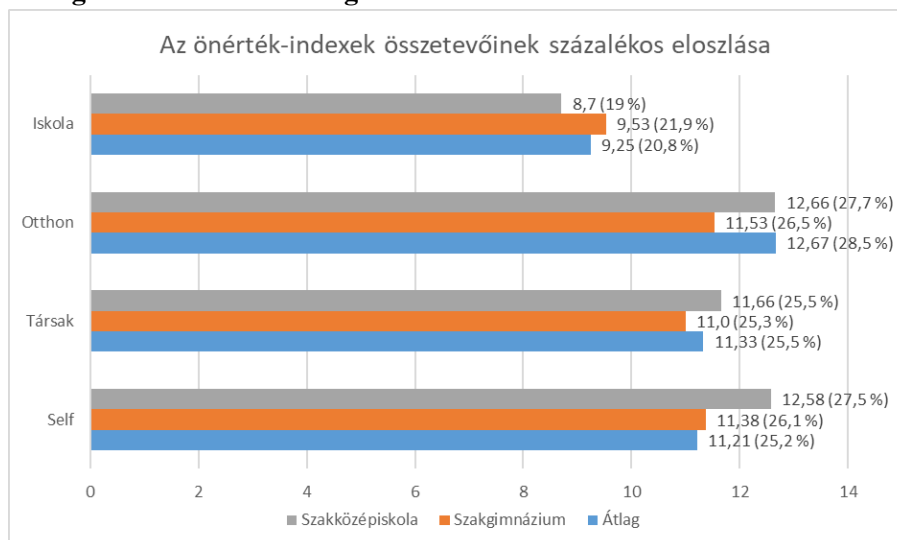
1. ábra: A társadalmi elvárásokkal való konformitás, azaz a lie-scale



Az önértékelési kérdőívek esetében elsőként a lie-scale értékeket említeném, mely valójában nem számít bele az önérték-indexbe. Ha nem számít bele, akkor vajon miért van rá szükség? Valójában ennek a skálának az itemei jelzik a tanulónak a társadalmi elvárásokkal szembeni konformitását, vagyis azt, hogy mennyire veti magát alá ezeknek az elvárásoknak. Minél magasabb pontszámot ér el a tanuló ennél a skálánál, annál függetlenebb gondolkodású, vagyis annál őszintébb másokhoz és önmagához, így a többi válasza is nagy valószínűséggel őszintébb. Valójában ez az érték az önérték-indexen számszerűen nem változtat, ez csak a kiértékelő számára információ értékű. Ez az érték szakközépiskolások esetében alacsonyabb, akik az összesen szerezhető 16 pontból átlagosan 8,73 pontot értek el, míg a szakgimnáziumos tanulók 9,33 pontot (1. ábra). Ez a nem túl jelentős különbség arra utalhat, hogy a szakgimnáziumi tanulók kismértékben őszintébbek voltak, mely úgy gondolom, az önérték-indexek alakulására is hatással lehetett: részben emiatt lehetséges, hogy a szakközépiskolai tanulók önérték-indexe (73,93) valamelyest magasabb értéket mutat, mint a szakgimnáziumi tanulóké (69,0).

**2. ábra: A vizsgált tanulók és az átlag önérték-indexeinek felosztása és azok összehasonlítása**

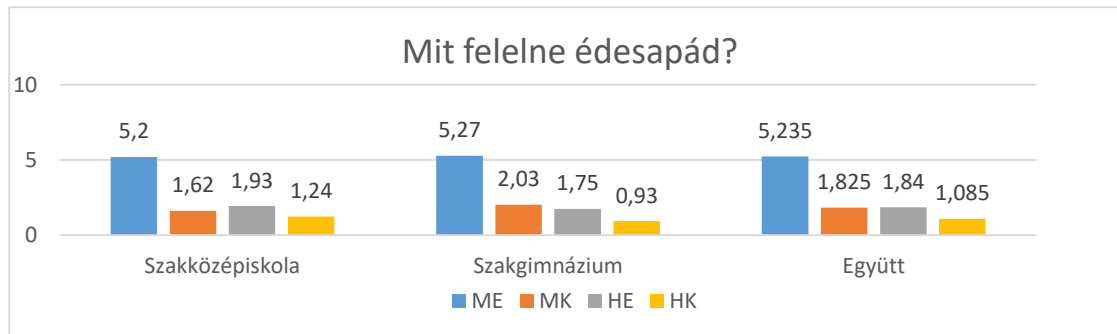
Az önérték-indexek összetevői (2. ábra) azt mutatják, hogy a szakközépiskolai tanulók az iskolai teljesítményükkel kevésbé elégedettek, mint a szakgimnáziumosok, melynek legvalószínűbb oka, hogy a szakközépiskolába érkező tanulók nagy általánosságban gyengébb képességűek. A vizsgálat ezt a jelenséget látványosan igazolta. Ellenben a családi és a társas kapcsolatok is magasabb értékeket mutatnak a szakközépiskolások esetében, és e két összetevő, mint ahogy már említettem, általánosságban nagyobb befolyással bír a tanulók önértékelésére ebben az életkorban, mint az iskolai eredményesség, többek között ezért sem meglepő, hogy a szakközépiskolai tanulók önérték-indexe átlagosan magasabb, mint szakgimnáziumos társaiké. Ha összevetjük a kapott értékeket az átlaggal (1. sz. melléklet), akkor láthatjuk, hogy a 60 vizsgált tanuló összesítve hasonló értékeket produkált, mint az átlag. Érdekes megvizsgálni továbbá az önérték-indexek összetevőinek százalékos eloszlását (3. ábra). Ha a self-adatokat részarányosan átalakítjuk, hogy a többi alskálához hasonló értékben szerepeljen, akkor ki tudjuk számolni, hogy a vizsgált tanulók esetében mely önérték-összetevők dominálnak jobban és melyek kevésbé. Látható, hogy a szakgimnáziumosok iskolai eredményességükkel az átlagnál jobban meg vannak elégedve, azonban mind a társas, mind az otthoni kapcsolataikkal kevésbé. Érdekes eredmény, miszerint önérték-indexük mégis valamelyest magasabb az átlagnál, de még így is elmarad a szakközépiskolai tanulókétól.

**3. ábra: A vizsgált tanulók és az átlag önérték-indexeinek összetevői százalékos eloszlásában**

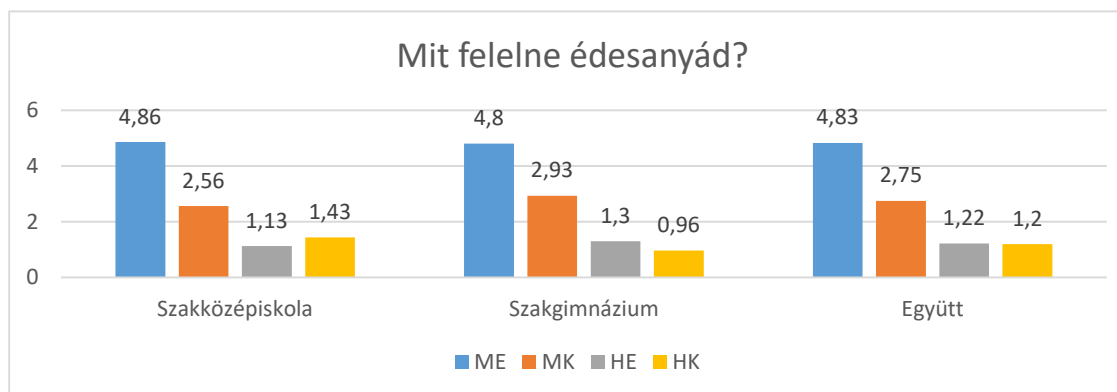
#### A szülői attitűd és a tanulói önértékelés, személyiségfejlődés összefüggései

A szülői-nevelői attitűdöket vizsgáló kérdőív kiértékelését követően egyértelműen kimondható, hogy mind az édesapák, mind az édesanyák esetében a leggyakoribb szülői attitűd a meleg-engedékeny. Apák esetében (4. ábra) minimális eltérés tapasztalható e tekintetben a többi attitűd-típus esetében is, a vizsgált tanulók édesapja itt is hasonló tendenciát mutat mindkét iskolatípusban, a szakgimnáziumi tanulók esetében valamelyest több a meleg-korlátozó apa, kevesebb a hideg-korlátozó, míg a szakközépiskolai tanulók esetében ez éppen fordítva igaz.

4. ábra: Az apa attitűdje a vizsgált tanulók körében



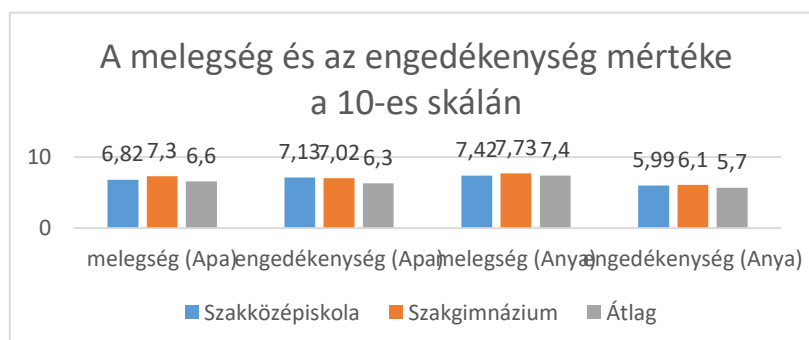
5. ábra: Az anya attitűdje a vizsgált tanulók körében



Az édesanyák esetében (5. ábra) is minimális eltérés tapasztalható, talán szembeűnő, hogy szakközépiskolai tanulók esetében némileg több a hideg-korlátozó anya, míg a szakgimnáziumi tanulók esetében a meleg-korlátozó.

Ha összevetjük az eredményeket és lebontjuk a melegség és engedékenység mértékére, akkor láthatjuk, hogy összességében az anyák melegebbek, de korlátozóbbak, az apák viszont valamivel hidegebbek, de jóval engedékenyebbek az anyáknál (6. ábra).

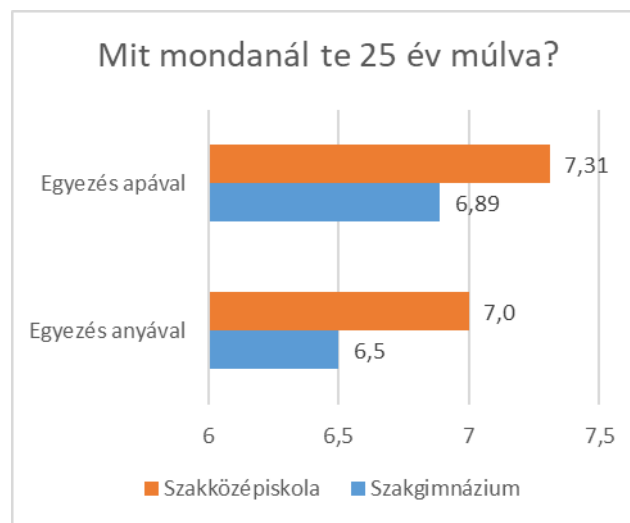
6. ábra: A vizsgált tanulók által érzékelt szülői melegség és engedékenység mértékének az összehasonlítása





Ha a kapott értékeket összevetjük az átlaggal (2. sz. melléklet), tisztán kivehető, hogy az általam vizsgált tanulók saját szüleiket valamivel melegebbnek és engedékenyebbnek érzékelik, mint az átlag. Ennek oka talán az lehet, hogy sokan elmúltak már 18 évesek, és jellemző ebben az életkorban, hogy a szülőkkel való viharos viszonyok csendesedni kezdenek, így közvetlenebbé válik kapcsolatuk, a szülők engedékenyebbé válnak. A szakközépiskolai tanulók önérték-indexének alakulására az is pozitív hatással lehet, hogy a vizsgálat szerint valamivel jobban egyetértenek szüleik nevelési attitűdjével (7. ábra), vagyis valószínűsíthetően kevesebb az otthoni konfliktus, ezt látszik alátámasztani az is, hogy az önérték-index felosztásánál a szakközépiskolások magasabb értéket produkáltak az otthoni kapcsolatok esetében.

**7. ábra: A vizsgált tanulók szüleik nevelési attitűdjével való egyetértésük mértéke**



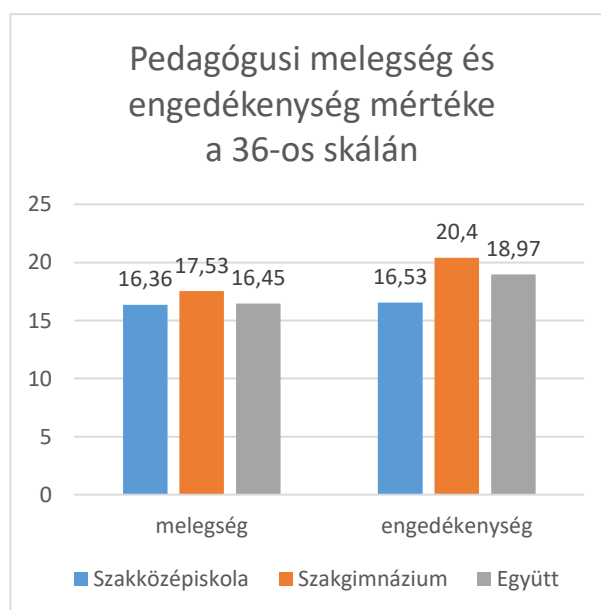
Összességében elmondható tehát, hogy a kapott önérték-indexek nagyjából összhangban vannak az átlaggal, a kisebb mértékű eltéréseknek többé-kevésbé megmagyarázható okai vannak. Ha összevetem a tanulók önérték-indexeinek alakulását és a szülői attitűdöket, akkor egyértelműen megmutatkozik, hogy az olyan szülő esetében, ahol mindkettő, vagy akár az egyik szülő inkább hideg, elutasító, ott az önérték-indexek is alacsonyabbak, pl. szakközépiskolában a 11. tanuló, ahol hideg-engedékeny apa és ambivalens viselkedésű anya mellett 58-as önérték-index található, a 13., ahol hideg apa és szintén ambivalens anya mellett 64-es, vagy a 17. tanuló, ahol hideg-engedékeny apa mellett 56-os. Megfigyelhető, hogy ahol rendkívül alacsony a szülővel való egyetértés, ott is alacsonyabbak az értékek, mint például az előbb említett 17. tanuló esetében, ahol az apával való egyetértés 10/0, az anyával 10/5, vagy a 25. tanulónál, ahol az apával 10/0, az anyával 10/2 egyetértés mellett csupán 44-es önérték-index található. Alacsony önérték-indexet produkálhat a diák elfogadó szülők esetében is, de az alacsony önértékelésnek ezekben az esetekben is nyilvánvaló okai vannak, pl. a 24. tanuló esetében, ahol a társas kapcsolatok (16/2) és az iskola (16/4) is rendkívül alacsony értéket kapott, itt az önérték-index 54. A legmagasabb önérték-indexet (80 feletti) azok a tanulók érték el, ahol a szülők kivétel nélkül mind elfogadók és kevésbé korlátozók (tehát leginkább meleg-engedékenyek), ezekben az esetekben az otthoni alkálma is egyértelműen magasabb értékeket mutat az önértékelési kérdőívben, pl. az 1. (otthon: 16/14, önérték-index: 82), a 2. (o: 16/16, öi: 92), a 4. (o: 16/16, öi: 92), a 9. (o: 16/14, öi: 84), a 18. (o: 16/16, öi: 90) és a 26. (o: 16/16, öi: 85) tanuló esetében. Szakgimnáziumban ugyanígy kimutatható ez a jelenség, alacsony önérték-indexet produkált a 15. tanuló, ahol az apa hideg, az anya ambivalens viselkedésű (otthon értéke 16/0), itt még a társas kapcsolatok (16/4) és az iskolai eredményesség (16/4) is rontja az értéket, önérték-indexe csupán 22. A 20. tanuló apja hideg, a tanuló

önérték-indexe 42, a 22. tanulóé 34, itt az apa hideg, és a társas kapcsolatok (16/2) is rontják az értéket. Alacsony önérték-indexet okozhat itt is a szülőkkel vagy valamely szülővel való egyetértés hiánya, pl. a már fentebb említett 20. (apa 10/3, anya 10/0) és a 22. (apa 10/1, anya 10/8) tanuló esetében, illetve a társas kapcsolatok hiánya, mint pl. a 24. tanuló esetében (16/0), akinek önérték-indexe: 36. A legmagasabb önérték-indexet itt azok a tanulók érték el, ahol a szülők elfogadók (meleg-engedékenyek vagy meleg-korlátozók), illetve az otthon alszála is magas értéket kapott, pl. a 3. (otthon: 16/14, önérték index: 82), a 7. (o: 16/16, öi: 85), a 9. (o: 16/14, öi: 84), a 10. (o: 16/16, öi: 84), a 12. (o: 16/16, öi: 86), a 13. (o: 16/14, öi: 86), a 16. (o: 16/16, öi: 85), a 17. (o: 16/14, öi: 88), a 19. (o: 16/14, öi: 83), a 23. (o: 16/16, öi: 88), a 26. (o: 16/16, öi: 90) és a 30. (o: 16/14, öi: 82) tanuló esetében.

### A pedagógusi attitűd és a tanulói önértékelés, személyiségfejlődés összefüggései

A vizsgált tanulók által érzékelt pedagógusi attitűdöket másféle módszerrel igyekeztem kideríteni (3. sz. melléklet). Vizsgálatomban nem az attitűdökre, hanem a konkrét dimenziókra kérdeztem rá, vagyis arra, hogy mennyire látják engedékenyek, és mennyire elfogadónak azokat a pedagógusokat, akik a nevelésükben közvetlenül részt vettek/vesznek. Összességében elmondható, hogy mindkét csoport átlaga közepes értékeket mutat, a szakközépiskolások inkább hidegnek és korlátozónak érzik tanáraikat, míg a szakgimnáziumosok hidegnek, de engedékenyek (8. ábra). Tehát azt látjuk, hogy a tanulók által megjelölt értékek abba az irányba mutatnak, hogy tanáraik érzelmileg inkább elutasítók, és ha ez valóban igaz, akkor ez üzenetértékű számomra és a többi tanár számára is.

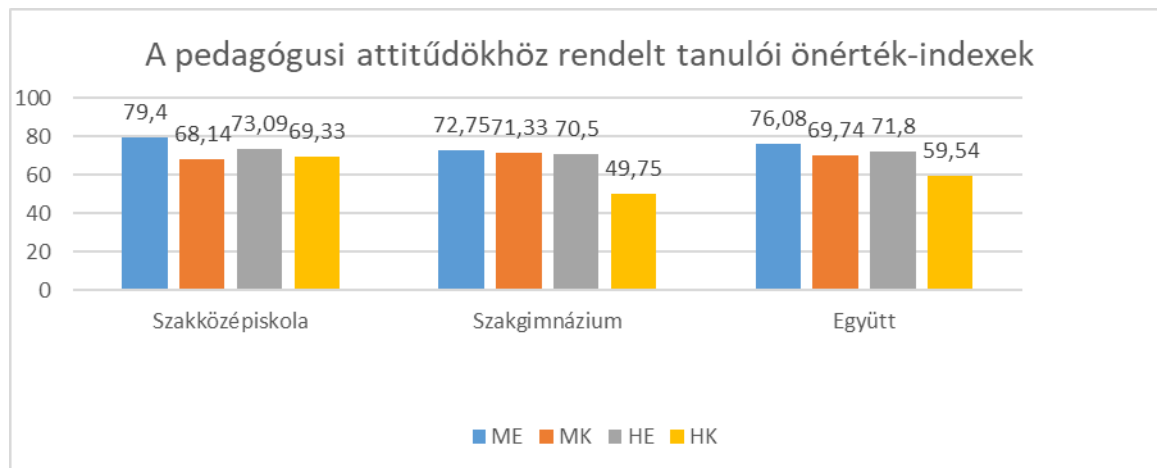
**8. ábra: A vizsgált tanulók által érzékelt pedagógusi melegség és engedékenységi mértéke**



Az, hogy a szakközépiskolások korlátozóbbnak érzik a tanárokat, nem véletlen, tapasztalataim szerint náluk valóban szigorúbbnak és korlátozóbbnak kell lenni, mint szakgimnáziumban, hiszen sokkal több a viselkedészavaros, motiválatlan, sok esetben évismétlő diák közöttük. Ez persze nem jelenti azt, hogy érzelmileg is elutasítónak kellene lenni. Számomra szintén szomorú tény, hogy a szakgimnáziumosok összességében inkább elhanyagolónak (hideg-engedékeny) érzik tanáraikat. Ha összevetem az egyes tanári attitűdöket és a hozzájuk kapcsolódó tanulói önérték-indexeket (9. ábra), azt látom, hogy a

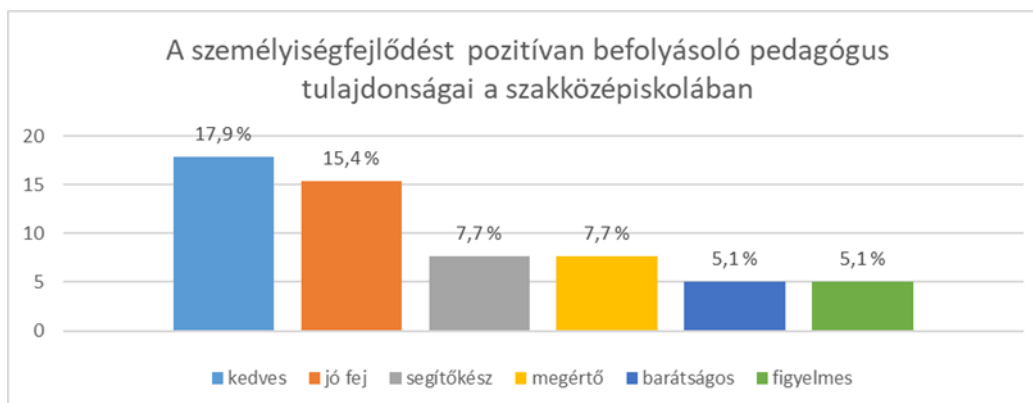
legmagasabb önérték-index a meleg-engedékenyek érzékelt pedagógusok esetében tapasztalható mindkét csoportban, míg a legalacsonyabb szakközépiskolában a meleg-korlátozó és hideg-korlátozó esetében, szakgimnáziumban pedig egyértelműen a hideg-korlátozó esetében. Ha az összesített értéket nézzük, a legpozitívabban a meleg-engedékeny, a legnegatívabban a hideg-korlátozó attitűd hat a tanuló önértékelésére.

**9. ábra: A vizsgált tanulók önérték-indexeinek összehasonlítása a pedagógusi attitűdök tükrében**



Ha ezeket az adatokat átszámítom a melegség és engedékenység mértékére és összehasonlítom a kapott önérték-indexekkel (10. ábra), akkor is ugyanezt látom, vagyis a legmagasabb önérték-indexek a meleg és az engedékeny pedagógusok esetében fordulnak elő. A pedagógus attitűdöket vizsgáló kérdőív végén feltettem a kérdést a tanulóknak, hogy véleményük szerint milyen tulajdonságokkal rendelkezik az a pedagógus, aki a legpozitívabban hat személyiségfejlődésükre. Szakközépiskolában nem mindenki válaszolt erre a kérdésre, többen is úgy feleltek, hogy „*Nem tudom!*”, feltételezem azért, mert valóban nem tudták eldönteni. Azok közül, akik válaszoltak, a legtöbben a kedvességet jelölték meg, illetve, sokan gondolták úgy, hogy a legmotiválóbb tanár az jó fej. Emellett számtalan tulajdonságot neveztek meg, melyek szinte mindegyike azt sugallja, hogy a jó pedagógus elfogadó, tehát emberséges, kedves, barátságos, segítőkész, figyelmes, megértő... stb., jóval kevesebb a korlátozás mértékére utaló kifejezés, mint például elnéző, engedékeny, szigorú... stb. A szakközépiskolások által a legtöbbször megemlélt tulajdonságokat a 11. ábra mutatja százalékos arányban.

**11. ábra: A szakközépiskolai tanulók által leggyakrabban említett személyiségfejlődést segítő pedagógusi tulajdonságok**



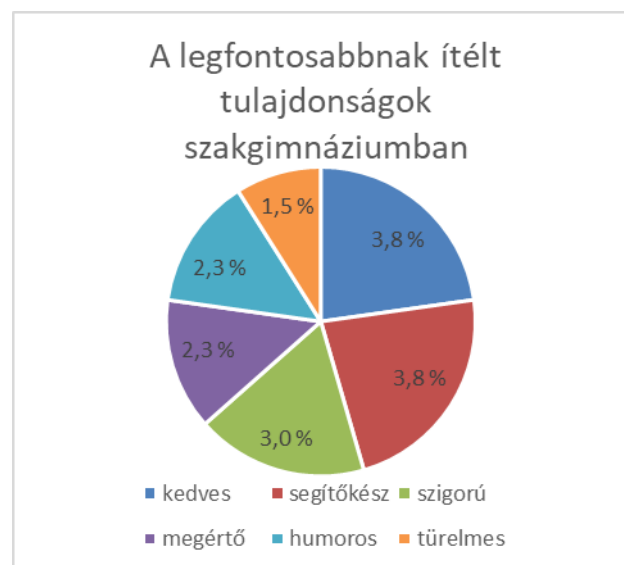
Feladat volt az is, hogy jelöljék meg a tanulók, melyik a legfontosabb tulajdonság (ezt írják az első helyre). A szakközépiskolások esetében a 12. ábra mutatja, melyik az első hat legfontosabb tulajdonság.

**12. ábra: A szakközépiskolai tanulók által legfontosabbnak ítélt személyiségfejlődést segítő pedagógusi tulajdonságok**



A szakgimnáziumi tanulók közül mindenki válaszolt a feltett kérdésre. Amint a 13. ábrán jól látható, válaszaik nem sokban különböznek a szakközépiskolás tanulókétól.

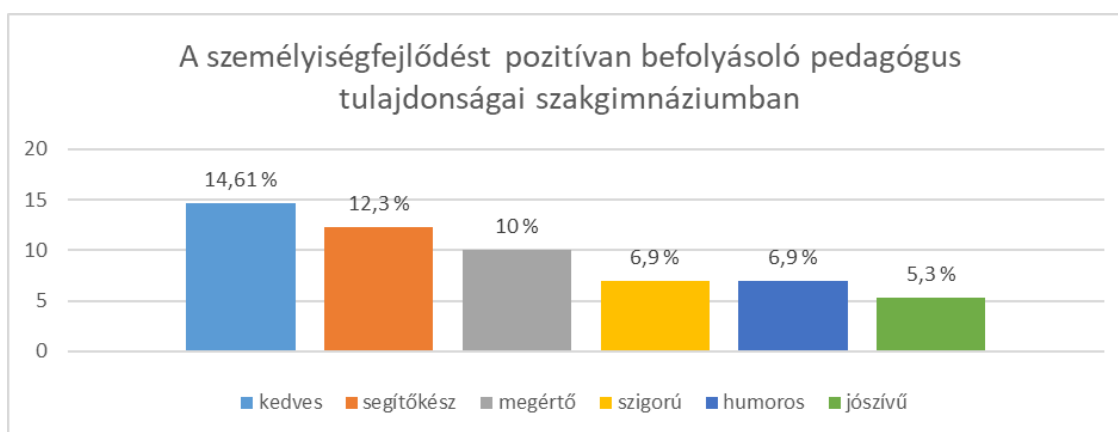
**13. ábra: A szakgimnáziumi tanulók által leggyakrabban említett személyiségfejlődést segítő pedagógusi tulajdonságok**



Legnagyobb százalékban itt is a kedvesség, segítőkészség, megértés szerepel, azonban érdekes megfigyelni, hogy itt már bekerült az első hat mezőnyébe a szigorú, ami egyértelműen arra utal, hogy valamiért a szakgimnáziumi tanulók elvárják a jó pedagógustól a szigort, vagyis a korlátozást is. Itt

nyilván felsejlik bennem a gondolat, talán nem véletlen az összefüggés a kapott eredményekkel, vagyis hogy kissé elhanyagolónak érzékelik tanáraikat, tehát elvárnanak egy kis szigorot is, míg a szakközépiskolások tekintélyelvűnek (hideg-korlátozó) érzékelik őket, így inkább engedékenységet várnának. Szakgimnáziumban is nagy többségben szerepelnek egyébként az elfogadó tanár tulajdonságai, mint például türelmes, kedves, megértő, közvetlen, barátságos, nyitott, őszinte... stb., míg a korlátozás mértékére utaló leggyakoribb tulajdonságok: szigorú, határozott, kemény... stb. A szakgimnáziumi tanulók által a három legfontosabb tulajdonság a kedvesség, a segítőkészség és a szigor, tehát őket talán a melegebb, némileg korlátozóbb pedagógus motiválná (14. ábra). Véleményem szerint ennek a vizsgálatnak az eredményei abba az irányba mutatnak, hogy a tanulók többségét az elfogadó (meleg) tanár motiválja leginkább, a korlátozás mértéke azonban változó, attól függően milyen iskolatípusba jár, vagy otthon milyen nevelői attitűdökkel találkozott.

**14. ábra: A szakgimnáziumi tanulók által legfontosabbnak ítélt személyiségfejlődést segítő pedagógusi tulajdonságok**



### Összegzés

Mivel olyan vizsgálati módszereket választottam, melyek során kérdőívek segítségével a tanulók egyszemélyben nyilatkoznak önmagukról, szüleikről és az őket tanító tanárokról, így a vizsgálati eredményeket is annak tudatában érdemes kiértékelni, hogy a szülői és a pedagógusi attitűdöket vizsgáló kérdőívek nem a szülők és a pedagógusok tényleges attitűdjét mérik, hanem azt, hogy a tanulók milyenek érzékelik azokat. Az önértékelési kérdőívek többé-kevésbé a várt eredményeket hozták, mindkét csoport (szakközépiskolai és szakgimnáziumi) esetében az átlaghoz közeli eredmények születtek. Ha az önérték-indexek alacsonyok, az alsókálal egyértelműen megmutatják, hogy az adott tanuló alacsony önértékelését életének mely szegmense okozza: a társas kapcsolatok vagy az otthoni kapcsolatok problémái, esetleg az iskolai eredménytelenség. Több tanuló esetében is megfigyelhető, hogy az *otthon alsókála* alacsony értéket kapott, majd később a szülői attitűdöket mérő kérdőív igazolta, hogy a tanuló úgy érzékeli, hogy valamelyik vagy mindkét szülő elutasító vele szemben. A vizsgálat során kiderült, hogy a szülők nagyrésze meleg-engedékeny, mely szintén nem lepett meg, hiszen jelenleg Magyarországon ez a szülőtípus a leggyakoribb, nyilván ennek kulturális okai vannak. Ha a két kérdőívet összeegyeztetjük, általánosságban megfigyelhető, hogy a legalacsonyabb önérték-indexszel rendelkező tanulók szülei inkább elutasítók (hidegek), itt a korlátozás mértéke változó, a legmagasabb önérték-indexszel rendelkező tanulók szülei viszont meleg-engedékenyek. Érdemes megemlíteni, hogy a szülői elfogadás nem minden esetben elegendő a reális, egészséges önértékeléshez, szükséges a társak elfogadása és az iskolai eredményesség is. A pedagógusok esetében rendkívül szerteágazó

véleményeket kaptam, ezért igen nehéz volt kiértékelni és valamiféle törvényszerűséget megfigyelni, én mégis megpróbálkoztam ezzel. Arra jutottam, hogy a szakközépiskolai tanulók kissé elutasítónak és korlátozónak (tekintélyelvűnek) érzékelik tanáraikat, míg a szakgimnáziumi tanulók szintén elutasítónak, de engedékenynek (elhanyagolónak). Ha a tanulók önérték-indexe felől közelítem meg a pedagógusok attitűdjét, itt szintén kiderül, hogy az önértékelést leginkább pozitív irányba befolyásoló pedagógus elfogadó és engedékeny. Ezt támasztja alá a tanulók szöveges értékelése is, miszerint a legösztönzőbb pedagógus kedves, segítőkész, barátságos, figyelmes, megértő. A szakgimnáziumi tanulók egy kis szigort is szívesen fogadnak, ez ebben az iskolatípusban (főleg a vizsgálat eredményének fényében) nem meglepő. Vizsgálatom tehát rámutatott, hogy a fejlődő lélek számára a legfontosabb a szeretet és az elfogadás, mind a szülő, mind a pedagógus részéről, hiszen a szülői és a pedagógusi melegség hatására magasabb a tanulók önérték-indexe, az elutasító szülői vagy pedagógusi magatartás mellett azonban alacsonyabb. Általánosságban elmondható, hogy a korlátozás mértéke kevésbé befolyásoló tényező.

Nevelni (legyen az akár szülő, akár pedagógus) csak türelemmel, odafigyeléssel, szeretettel lehet. A legrosszabb, amit egy fejlődő lélekkel tehetünk, ha érzelmileg elutasítjuk, elhanyagoljuk, illetve ha túlkorlátozzuk, mert ezzel csüggedtté, kishitűvé, szorongóvá, bizalmatlanná tesszük a világgal és önmagával szemben is. Ha sikeres gyermekeket szeretnénk adni a világnak, akkor sikerre kell nevelni őket, érzelmi stabilitást és fizikai biztonságot kell nyújtani számukra. Fel kell készíteni őket az élet kihívásaira, engednünk kell hibázni őket, meg kell tanítanunk őket gondolkodni, önállóan dönteni, segítenünk kell nekik megismerni önmagukat, a képességeiket és a hiányosságaikat egyaránt. Meg kell tanítanunk nekik, hogy ők mindannyian értékes tagjai a világnak függetlenül attól, hogy hova, milyen körülmények közé születtek, mekkora az intelligencia-hányadosuk, ugyanis a mai világban már sokkal fontosabb az érzelmi intelligencia, az érzelmi stabilitás és a reális énkép, mert ezek segítségével lesznek képesek beilleszkedni a társadalomba illetve talpra állni az egyes kudarcélmények után... De mindez csak akkor lehetséges, ha elfogadó környezetben, otthon és az iskolában is megértő és szeretetteljes odafigyelésben nevelkednek.

### Felhasznált szakirodalom

- *Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1987
- Csepeli György, *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 2001
- Rita L. Atkinson – Richard C. Atkinson – Edward E. Smith – Daryl J. Bem – Susan Nolen-Hoeksema, *Pszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 1999
- Dr. Bagdy Emőke, *Családi szocializáció és személyiségzavarok*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986
- Dr. Buda Béla, *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986
- Thomas Gordon, *P. E. T. A szülői eredményesség tanulása*, Gordon Könyvek, 1999
- Michael Cole – Sheila R. Cole, *Fejlődéslélektan*, Osiris Kiadó, Budapest, 2003
- Dr. Ranschburg Jenő, *Félelem, harag, agresszió*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979
- Pléh Csaba, *Hagyomány és újítás a pszichológiában*, Balassi Kiadó, Budapest, 1998
- Gordon W. Allport, *A személyiség alakulása*, Gondolat, Budapest, 1985
- Ranschburg Jenő, *Családi kör*, RTV-Minerva, Budapest, 1997
- Thomas Gordon, *T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése*, Gordon Könyvek, 1999
- *Együttérés, önzetlenség, felelősség*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1983
- *Pszichológia*, Az MTA Pszichológiai intézetének folyóirata, 1984/4

- *Mérlegen a magyar iskola*, szerk. Csapó Benő, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012
- Nagy Judit, *A szülői-nevelői attitűd és a gyermek önértékelésének összefüggése*, Berzsenyi Dániel Főiskola, Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar, Szombathely, 2003
- Báthory Zoltán – Falus Iván: *Pedagógiai lexikon III.*, Keraban, Budapest, 1997
- Sipos Imre, *A közoktatási intézmény hatékonysága*, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 2013
- Dr. Hegyi Ildikó, *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*, Okker Oktatási Iroda, Budapest, 1996
- *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*, szerk.: Halász László, Hunyadi György, Marton L. Magda. Akadémia Könyvkiadó, Budapest, 1979
- Zétényi Ágnes, *A hatékony tanár*, in. Iskolakultúra, 1997/10.
- Pócze Gábor, *A pedagógus szakmához tartozó képességek*, Okker Oktatási Iroda, Budapest, 1996

#### Internetes hivatkozások

- [http://epa.oszk.hu/02400/02401/00041/pdf/EPA02401\\_Hungarologiai\\_kozlomenyek\\_2011\\_04\\_075-088.pdf](http://epa.oszk.hu/02400/02401/00041/pdf/EPA02401_Hungarologiai_kozlomenyek_2011_04_075-088.pdf)
- [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009\\_0026\\_kovi\\_szocialpsziho/2162\\_az\\_attitd\\_k\\_s\\_nzetrendszerek\\_mint\\_az\\_egynre\\_jellemz\\_gondolkodsi\\_stlus\\_sszetevi.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_szocialpsziho/2162_az_attitd_k_s_nzetrendszerek_mint_az_egynre_jellemz_gondolkodsi_stlus_sszetevi.html)
- [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_neveleslelektan/ch02\\_s02.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_neveleslelektan/ch02_s02.html)
- <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2003/tel/4.pdf>
- [http://xrvpzd.edia.hu/mped/document/Sallay\\_MP1033.pdf](http://xrvpzd.edia.hu/mped/document/Sallay_MP1033.pdf)
- [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00059/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2002\\_04\\_107-114.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00059/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_04_107-114.pdf)
- <https://sites.google.com/site/kisseszter123/tanari-attitudoek>
- [http://magyarpedagogia.hu/document/2\\_133\\_Sallay%20Hedvig.pdf](http://magyarpedagogia.hu/document/2_133_Sallay%20Hedvig.pdf)
- [http://www.ppk.elte.hu/file/fuzi\\_beatrix\\_dissz.pdf](http://www.ppk.elte.hu/file/fuzi_beatrix_dissz.pdf)
- [http://rpi.reformatus.hu/sites/default/files/hir\\_kepek/PPI.pdf](http://rpi.reformatus.hu/sites/default/files/hir_kepek/PPI.pdf)
- [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk\\_s\\_tanulcsoportok\\_megismerse\\_-\\_kiemelt\\_figyelmet\\_ignyl\\_tanulk/nrtkels.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/nrtkels.html)
- [http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0044/balogh\\_pedpszich0044.html](http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0044/balogh_pedpszich0044.html)
- [http://acta.bibl.u-szeged.hu/30459/1/sana\\_2012\\_002\\_042-043.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/30459/1/sana_2012_002_042-043.pdf)
- [http://real-j.mtak.hu/4951/1/Pszichologia\\_04.pdf](http://real-j.mtak.hu/4951/1/Pszichologia_04.pdf)
- [http://real.mtak.hu/63628/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2002\\_04\\_7.pdf](http://real.mtak.hu/63628/1/EPA00011_iskolakultura_2002_04_7.pdf)
- [https://www.citatum.hu/szerzo/Csikszentmihalyi\\_Mihaly](https://www.citatum.hu/szerzo/Csikszentmihalyi_Mihaly)
- <https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%96n%C3%A9rt%C3%A9kel%C3%A9s>
- <https://derek-k.drhe.hu/39/2/Pszichologiai-vizsgalati-modszerek-gyujtemenye-javitott-kiadas2017-nyomda-20170830.pdf>
- [https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89rzelmi\\_intelligencia](https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89rzelmi_intelligencia)
- <https://mindsetpszichologia.hu/2017/11/29/mi-is-az-az-eq-es-hogyan-fejleszthetjuk/>
- <http://eduline.hu/segedanyagtalalatok/letolt/5671>

**1. sz. melléklet**

A SEI magyar átlagai és szórásai  
nemek és alskálák szerinti bontásban

	Fiúk N: 316		Lányok N: 328		Együtt N: 644	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
S (self)	36,44	9,33	38,57	9,19	37,59	9,33
I (iskola)	9,25	4,26	9,96	3,74	9,69	4,50
O (otthon)	12,67	3,60	13,71	2,89	13,27	3,79
T (társak)	11,33	5,28	11,83	3,25	11,66	4,78
Önérték-index	69,68	17,31	74,06	15,26	72,21	18,08

Érdekes, ha átszámítjuk a „self” adatokat, hogy a többivel azonos számú itemből álló alskálának feleljen meg. Így közvetlenül szemlélhetjük, hogy a négy tényező milyen arányban vesz részt az önérték index kialakulásában. Self: 11,7; iskola: 9,7; otthon: 13,3; társak: 11,7. Vagyis legerősebb az otthon hozzájárulása, százalékra átszámítva 28,7%; utána teljesen egyforma a self és a társak adata: 25,2-25,2; végül az iskola következik 20,9%-kal.

**2. sz. melléklet**

	Átlag pontértékek			
	Apa		Anya	
	fiú	lány	fiú	lány
Meleg-hideg	6,6	6,8	7,4	7,5
Engedékeny-korlátozó	6,3	6,4	5,7	6,2



## 3. sz. melléklet

## A PEDAGÓGUSI ATTITÚD VIZSGÁLATA

(Likert-skála)

Név: .....

Olvasd el figyelmesen az egyes állításokat, azután dönts el, hogy az adott állítás a téged tanító tanárookra (egészen az 1. osztálytól kezdve mostanáig) általánosságban mennyire igaz: nem igaz – ritkán igaz – gyakran igaz – igaz, majd válaszod jelöld X-szel a megfelelő oszlopban!

	I.	nem igaz	ritkán igaz	gyakran igaz	igaz
1.	A tanárok szívesen beszélgetnek velem.				
2.	A tanárok megértőek velem szemben.				
3.	A tanárok figyelembe veszik az érdekeimet.				
4.	A tanárok szívesen elmagyaráznak mindent, amit nem értek.				
5.	A tanároktól mindig kérdezhetek, mindig szóba állnak velem.				
6.	A tanárok érdeklődnek a lelkiállapotom, hogylétem felől.				
7.	A tanárok együttműködnek szüleimmel, hogy jobban teljesítsek.				
8.	A tanárok segítenek nekem, ha bajban vagyok.				
9.	A tanárok észreveszik, ha gondjaim vannak.				
10.	A tanárok szeretnek és elfogadnak engem.				
11.	A tanárok figyelembe veszik a lelkiállapotomat a teljesítményem értékelése során.				
12.	A tanárok őszintén örülnek, megdicsérnek, ha javul a teljesítményem				

II.					
1.	A tanárok keményen megbüntetik minden szabálysértésért.				
2.	A tanárok nem engedik, hogy értékeljem a saját teljesítményem.				
3.	A tanárok úgy gondolják, hogy nekik mindig igazuk van velem szemben.				
4.	A tanárok mindent „szájba rágnak”, csak nehogy egyszer is hibázzak.				
5.	A tanárok mereven ragaszkodnak a szabályaikhoz, és azt betartatják velem is.				
6.	A tanárok mindig betartják az általuk beígért büntetéseket.				
7.	A tanárok azonnal értesítik a szüleimet, ha valami rosszat teszek.				
8.	A tanárok nem örülnek, ha valamiről őszintén elmondom a véleményem.				
9.	A tanárok mindig megmondják, mit hogyan csináljak, és abból nem engednek.				
10.	A tanárok nem hagyják, hogy önállóan próbálkozzak a feladatmegoldással.				
11.	A tanárok a számonkérés során csak azt fogadják el helyes válasznak, ami az ő véleményüket tükrözi.				
12.	A tanárok szerint, ha egy diák különleges, az hátrányos, veszélyes a közösségre nézve.				

Véleményed szerint milyen tulajdonságokkal rendelkezik az a tanár, aki pozitívan befolyásolja személyiségedet, hozzájárul lelki-szellemi fejlődésedhez! Nevezd meg 5 tulajdonságot fontossági sorrendben! Kezdd a legfontosabbal!

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

---

I. A pedagógus emocionális viselkedése			II. A korlátozás mértéke		
nem igaz	hideg	0 pont	nem igaz	engedékeny	3 pont
ritkán igaz	inkább hideg	1 pont	ritkán igaz	inkább engedékeny	2 pont
gyakran igaz	inkább meleg	2 pont	gyakran igaz	inkább korlátozó	1 pont
igaz	meleg	3 pont	igaz	korlátozó	0 pont

---

**HAFNERNÉ Erdődi Ilona**

## **Pedagógusminősítés a gyakorló minősítési szakértő szemével**

### **Bevezetés**

Az nevelés-oktatási rendszer eredményessége szempontjából kulcsfontosságú, hogy a pedagógushivatást a legrátermettebb, a pálya iránt legelhivatottabb, legtehetségesebb emberek válasszák. A kívánt eredményesség elérése érdekében elengedhetetlen a teljesítményértékelés. A Pedagógus Életpályamodell jelentős változásokat hozott a köznevelésben. Kiemelt érdeklődés övezi bevezetésétől napjainkig. Írásomban a tapasztalatok és a változások bemutatására vállalkoztam. A pedagógusi munkát végzők teljesítményértékelésének bevezetésre 2013. szeptemberében került sor.

Célom, hogy empirikus kutatásom alapján áttekintést adjak a minősítés rendszeréről a gyakorlati megvalósulásról. A leginkább érintettek véleménye alapján gyűjtöttem össze a szakértői munkában szerzett tapasztalatokat, kiegészítve a kutatás során nyert eredményekkel. Feltárom azokat a tényezőket is, amelyek a minősítő vizsgák és minősítési eljárások során még hatékonyabbá tehetik a folyamatot.

Az empirikus vizsgálathoz kérdőívet készítettem. Olyan pedagógusokat és olyan szakértőket vontam be a vizsgálatba, akik már részt vesznek pedagógusminősítési eljárásban. A kérdőív összeállításában fő szempont volt, hogy az eltérő célcsoportok kérdőíveiben azonos téma irányultságú kérdések is szerepeljenek, az összehasonlító elemzéshez. A pedagógusi kérdőívet 22 fő töltötte ki, a szakértői kérdőívet pedig 103 fő. A minta, a létszám és a földrajzi elhelyezkedés okán nem reprezentatív.

Vizsgáltam, hogy mely szerepkörök, tevékenységek jelentik a legnagyobb kihívást a pedagógusok számára. Mennyire változott a pedagógusok hozzáállása a bevezetéstől, napjainkig.

### **Minősítések során szerzett személyes tapasztalataim**

A minősítési eljárásokban elnöki és szakos szakértői megbízással vettem részt. Egy általam mentorált gyakorlók minősítővizsgáját is követtem, mint mentor és éltem a lehetőséggel, hogy részt vegyek az óra-, foglalkozáslátogatáson és a megbeszélésén.

### **Tapasztalatok portfólió értékelés terén**

A bizottság a látogatást megelőző 30. naptól végezheti a portfólió előzetes értékelését. Az értékelés során a következő tapasztalataim vannak.

- Az előzetes értékelés az Oktatási Hivatal által biztosított informatikai támogató felület segítségével lehet elvégezni, mely felület véleményem szerint egy egyszerű és könnyen kezelhető. Sajnos előfordul olyan probléma, hogy akár egész napra technikai okok miatt nem lehet ezen a felületen dolgozni. Ez nagyon megnehezíti a bizottsági tagok munkáját.
- Az értékelő felületnek van még egy megoldatlan problémája. A pedagógusok által a portfólió dokumentumaiban gyakran megjelölt, hivatkozott internetes források elérhetőségét, sajnos a felület nem tudja megnyitni, így a dokumentumok értékelhetősége nem teljes.

- Az előzetes értékelés nagyon a tényekre, dokumentumokra szűkül. A látogatás, védés sokkal több információt ad, átértékelhetjük a személyes találkozás után a dokumentumokból szerzett megállapításokat.
- Bár az útmutató nagyon sokat segít, a felület is, de így is akadnak egyedi esetek, sajátos problémák. Gondot okozhat, ha például nem derül ki valami időben, amit jelezni kellett volna a pedagógusnak. Ilyenkor felmerülnek dilemmák a döntés, az elbírálás tekintetében. Mindenképp konszenzusra kell jutni, és ha szükséges, akkor segítséget kell kérni az illetékes POK munkatársaitól.
- A portfólió terjedelmét igaz, hogy csökkentették, de a minőségük ezzel arányosan még nem (alig) javult.
- Az egyik leginkább kérdéses dokumentum a reflexió. Ez a műfaj nehezen ver gyökeret a pedagógiai gyakorlatban, pedig az OH útmutató részletes segítséget ad az elkészítéshez. A portfólió meghatározó részének tartom a reflexiót, bármennyire idegenkednek tőle a pedagógusok. A pedagógusi munka minősítése, megítélése elképzelhetetlen a helyes önértékelés nélkül. Az önértékelés képességének a fejlesztésére a pedagógusnak is törekednie kell. Ne hallgassuk el, hogy a pedagógusképzésben is szükséges lenne ennek megismerése, megtanulása.
- A hospitálási napló nem ad többlet információt a pedagógus kompetenciáit illetően. A kollégák reflexióikban leginkább az óra menetét írják le, személyes megjegyzések, vélemények szinte alig találhatók a dokumentumokban, így sok esetben felesleges anyagnak tűnik a szakértő kollégák számára, a pedagógusnak meg többlet teher.
- A szabadon választható dokumentumok nem igazán jól kidolgozottak, rövid terjedelműek. Sok esetben, kívülálló személyként mutat be a pedagógus egy eseményt, programot. Személyes kapcsolata, felelőssége, szerepe az elvégzett feladatot illetően nem hangsúlyozott. Sokszor hasonló tevékenységet bemutató dokumentumot töltenek fel, nem mutatják meg szakmai munkájuk sokrétű területeit.
- Gyakran tapasztalható, hogy a felhasznált források megjelenítése hiányos, ami szintén a szakmai útmutató ismeretének hiányát jelzi.

### **Tapasztalatok a kommunikáció terén**

Az eljárásrendeknek megfelelően, több emberrel is együtt kell dolgozni, kommunikálni. Először csak infokommunikációs eszközök segítségével, majd a helyszíni eljárás során kerül sor a személyes találkozásra is. Elmondható, hogy a szakértő munkája nagymértékben a kommunikációra épül a minősítési folyamat minden egyes szakaszában. A minősítési folyamatban a résztvevők között a kollegiális, együttműködő, egymás személyét tiszteletben tartó és egymást meghallgató, bizalmat sugárzó kommunikáció a legcélravezetőbb.

### **Tapasztalatok a helyszíni eljárással kapcsolatosan**

Számomra a minősítés folyamatában a helyszíni eljárás során szerzett tapasztalatok mindig a legérdekesebbek és leginkább előremutatóak. Igazából itt mindig nagy inspirációt ad a mások munkájába való betekintés. Többek között ez is a motivációim között szerepelt, amikor a szakértői munkát szerettem volna végezni.

- Az óra- foglalkozás előtti megfigyelését megelőző megbeszélésnél nagy szerepe van a szakértőknek abban, hogy törekedjenek a pozitív légkör megalapozására.
- Meghatározó az intézményvezető személyisége. Vannak szituációk, akik ezekben a helyzetekben is (Ők) szeretnék az eljárást vezetni, pedig még nem is az intézményi delegált szerepét töltik be. Ezek kínos pillanatok tartogathatnak a szakértők számára.
- A bemutatásra kerülő dokumentumokat minden esetben elkészítik a pedagógusok.
- A megtekintett órákon-foglalkozásokon rengeteg gazdag módszertani kultúrával rendelkező pedagógussal találkoztam. Vannak esetek, amikor a túlzott előkészítő munka ellenére sem igazán életszerű órát tartanak a kollégák. Kár, hogy nem hiszik el a pedagógusok, hogy ennek az órának is ugyanolyannak kellene lenni, mint a hétköznapokban. Többnyire nagy izgatottság tapasztalható a pedagógusok irányából. Lelepleződnek, ha olyan módszerek alkalmazására kerül sor az órán, amely a tanulók és a kolléga számára is ismeretlen, nem begyakorlott.
- A pedagógus által történt elemzések során szintén ugyanaz tapasztalható, mint a portfólió reflexiós dokumentumainál. A szóbeli reflexió elvárható tartalmi elemei néha hiányosak. Inkább csak az óra történéseit vezetik végig. Nem jelenik meg a reflexióban a saját munkájának és személyiségük rövid értékelése. A pedagóguskompetenciák bemutatására az eljárás során, véleményem szerint tudatosabban kellene készülni a pedagógusoknak.
- Az e- portfólió védését érzem a legnagyobb kihívást jelentő feladatnak. Gyakran tapasztalható, hogy nem új információkkal és kiegészítésekkel bővítik a kollégák a portfólióban olvasottakat, hanem ugyanazt halljuk a prezentáció alkalmával is. Valószínű, hogy nem történt meg a felkészülés során az alapos tájékozódás, afelől, hogy mi is a célja és követelménye az eljárás e részének. Egy másik gyakori probléma a pontos időkeret betartása, melyet gyakran figyelmen kívül hagynak.

Úgy gondolom, hogy mindenkinek szüksége van a független, külső visszajelzésre, megerősítésre. A minősítés és tanfelügyelet nélküli több évtized alatt a pedagógusok elszoktak a külső látogatóktól, a munkájukat minősítő szakemberektől. Sok esetben tapasztaltam, hogy sikerként élték meg a folyamatot, még akkor is, ha elfáradtak a végére, de a szakmai megerősítés nagyon jól esett nekik. Természetesen olyan kollégával is találkoztam, aki továbbra is fölöslegesnek tartja ezt az egész folyamatot. Nyilván az ő véleményükön is érdemes elgondolkodnunk.

### **Tapasztalatok intézményvezetők, intézményi delegáltak közreműködésével kapcsolatosan**

A minősítőbizottságból egyedül az intézményi delegált ismeri a minősülő pedagógust. Ennek a sajátos helyzetnek a következtében gyakran tapasztalható, hogy az intézményi delegáltak nem értékelnek reálisan, mondván, hogy nem szeretnék a saját kollégájukat lepontozni, ezért leggyakrabban három pontot adnak minden egyes kompetencia meglétét jelző indikátorra. Meglátásom szerint ezek az intézményi delegáltak nem veszik elég komolyan ennek a feladatnak a súlyát. Igazából ezt nem is nevezném értékelésnek és ennek következtében előfordulhat, hogy az összegző értékelés nem mutat valós képet. Az intézményi delegált szerepét egy fontos új vezetői feladatnak vélem a köznevelési intézményekben. Nem tartom helyesnek azt a vezetői hozzáállást, ha vezetőként negatív jelzőkkel illeti a minősítés rendszerét és fölösleges adminisztrációnak, feladatnak tekinti, mert ezzel a saját kollégájának a szakmai munkáját veszi semmibe. Azért is emelem ki a vezető szempontjából ezt a feladatot, hiszem egyes iskolákban az óralátogatás, mint a vezető ellenőrző tevékenységének fontos része gyakorlatilag nem létezik. Érdemes kellő odaadással és lelkesedéssel végezni, esetleg kiemelni a

minősítés során a bizottság munkáját, ezáltal a vezető kollégáit is. Motiválttá teheti, ösztönözheti a további hivatásbeli fejlődésüket, valamint feltérképezheti a pedagógusainak az elkötelezettségét, hivatástudatát. Elősegítheti, támogathatja az intézményben folyó magas szintű nevelő- oktató munkát.

### **Tapasztalatok a szaktanácsadás támogatói szerepről**

A szaktanácsadói tevékenységnek a pedagógusok számára nagyon fontos szerepe lenne a minősítésekre való felkészülésben. Ezekről a látogatásoktól vonakodnak a pedagógusok és a vezetők is. Sokak számára nem megszokott a tanóráiknak látogatása kollégák, munkaközösség vezetők, illetve intézményvezetők által, a pedagógus különösképpen nem szívesen fogad külső látogatót. Sok intézményvezető kolléga nem igazán kér kollégáihoz szaktanácsadót, mivel úgy érzik ez a tevékenység további terhet jelent vezetői munkájukban a minősítéseken, valamint intézményvezetői és intézményi tanfelügyeleteken túl. Véleményem szerint a sok száz felkészített szaktanácsadó mellőzése több, mint luxus az intézményvezetés részéről. A szakmailag nagy tudással rendelkező kollégák fontos szerepet játszhatnának a tantárgy-pedagógiai tanácsadásban, a pedagógusok szakmai fejlődésének segítésében.

### **Tapasztalatok szakértői és mentortanári szerepben**

A pályakezdők beilleszkedését, rutinszerzését nagymértékben segíti a mentor-program, amelynek keretében szakképzett mentorpedagógus, vagy ennek hiányában, egy-egy tapasztalt pedagógus segíti őket. Tanítói pályafutásom alatt többször láttam el én is mentori feladatokat pályakezdő kollégáknál és főiskolai hallgatóknál. Különösen izgalmas és még nagyobb kihívást jelentett számomra ez a feladat, amikor szakképzett mentorpedagógusként és szakértőként kaptam gyakornok mentorálását. Nagyon megörültem a feladatnak és igyekeztem az elméletben tanultakat maximálisan felhasználni a gyakorlatban. Szerencsére a gyakornok szaktudása és az elkötelezettsége terén nem volt hiány, ezért elsősorban a szakma gyakorlati részének elsajátítására kellett koncentrálni. Közös munkánkat az együttműködés, egymás tisztelete, konstruktivitás jellemezte. A szakértői munkám során tapasztaltakat is maximálisan felhasználtam a mentorálás során. Azóta már több kolléga felkészítését segítettem a minősítési eljárásra, mert a mentorálás a segítő, támogató szerepe nem csak a gyakornokoknál fontos.

### **Az empirikus vizsgálat**

#### ***Kutatás körülményeinek rövid bemutatása***

A továbbiakban kutatásom eredményeit három részben kerülnek bemutatásra. Első részben csak a pedagógusokat érintő kérdések válaszait, második részben csak a szakértőket érintő kérdések válaszait, majd a harmadik részben mindkét célcsoportnál vizsgált azonos kérdések összehasonlító elemzését kívánom ismertetni. A kitöltés önkitöltős módszerrel 2018. január hónapban történt. A kérdőívek begyűjtése után az adatokat az SPSS statisztikai programmal dolgoztam fel.

#### ***A kutatás az alábbi hipotézisekre kereste a választ:***

1. *Hipotézis:* A pedagógusok a minősítéssel kapcsolatos, kezdetekben tapasztalható ellenérzésük folyamatosan csökken, de némi ellenállás mindig jelen van.

2. *Hipotézis:* Az informatív beszélgetéseknek és személyes felvilágosító előadásoknak nagyobb a jelentősége a minősítő eljárásra való felkészülésben, mint a kézikönyvekben megtalálható információknak. A pedagógusok igénylik a személyes segítségadást.

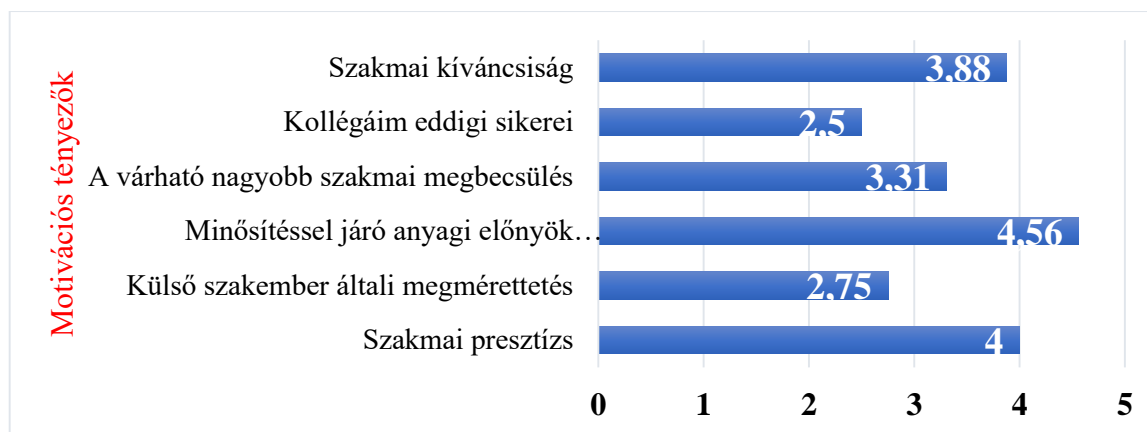
3. *Hipotézis:* Feltételezésem szerint a minősítési szakértők pedagógusi kompetenciájukon kívül nagymértékben fejlődött a vezetői kompetenciája is.

4. *Hipotézis:* A portfóliók színvonala, tudatossága, minősége folyamatosan fejlődött.

### Pedagógus kérdőívben vizsgált témák eredményei

A pedagógus minősítésben való részvétel motivációját, a hat különböző motivációs tényezőt a hatfokú Likert-skálán minősítették, az „egyáltalán nem motivált” és a „leginkább motivált” végpontok között. A mérés eredményét gyakorisági eloszlással számoltam ki. A visszajelzések alapján a pedagógusok körében a legnagyobb motivációs tényezőként az anyagi okokat jelölték meg, melynek átlaga 4,56 lett, utána a presztízst választották, melynek átlaga 4,00 lett. Ezek után nem sokkal kisebb százalékban jelölték a szakmai kíváncsiságot. Ennek átlaga 3,88 lett. Egymáshoz nagyon közel állóan tartották motiválónak a nagyobb megbecsülést, külső megmérettetést. A legkevésbé motiváló hatású a pedagógusok számára a kollégáik sikere, ami személy szerint engem meglepett, mert azt gondoltam, hogy a kollégák sikere inspiráló hatású lehet a pedagógusokra. A 1. ábra szemlélteti a motivációs tényezők gyakoriságának százalékos eloszlását a pedagógus minta válaszainak alapján.

**1. ábra: Motivációs tényezők gyakoriságának százalékos eloszlása a „pedagógus minta” válaszainak alapján**



(Forrás: Saját készítésű)

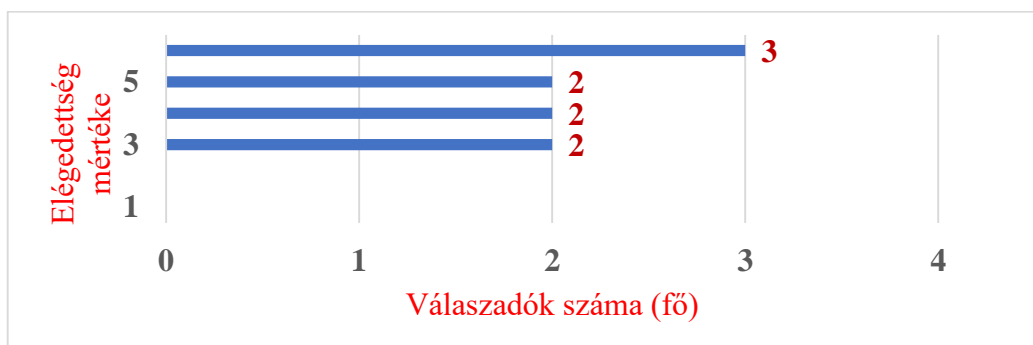
Szerettem volna választ kapni az 1. hipotézisemhez kapcsolódóan, hogy milyen mértékben változott a pedagógus társadalom ellenérzése a pedagógus életpálya bevezetése óta. Vizsgálatom során az ellenérzés és pozitív változás átlagának eloszlását vizsgálva megállapítható, hogy az ellenérzés átlaga 4,25 a pozitív változás átlaga 2,38. Az 1 mintás T próba alapján ( $t=19,852$ ,  $p=0,000$ ) a két átlag között szignifikáns különbség van. A minősítéssel kapcsolatos ellenérzés a pedagógusok szerint nagy mértékben tapasztalható, ugyanakkor a pozitív változás szerintük csekély a sikeres minősítővizsga és minősítő eljárás után.

A válaszadók közül 9 fő vett már részt a minősítésen. Érdekelt, hogy hogyan értékelték az eljárás menetét összességében. Hatfokú Likert-skálán minősítették, ahol az 1-es jelentése a nem volt megfelelő, 6-os jelentése a teljes mértékben megfelelő volt. Szerencsésnek mondható, hogy a



válaszadók többsége, inkább elégedett volt az eljárással, a válaszadó 9 fő közül 3 fő teljes mértékben megfelelőnek ítélte az eljárást összességében. A 2. ábra szemlélteti az elégedettséget.

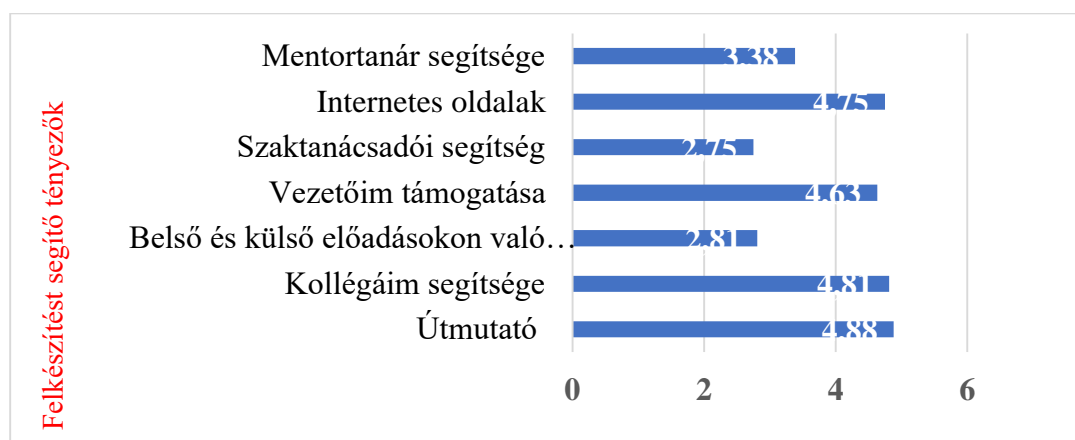
**2. ábra: A minősített pedagógusok elégedettségének megoszlása az eljárással kapcsolatban**



(Forrás: Saját készítésű)

A minősítő vizsgára és a minősítő eljárásra az alapos felkészülés érdekében minden pedagógus részére különböző segítségük állhatnak rendelkezésükre. Természetesen nagyon egyéni, hogy kinek, mely segítség a legcélravezetőbb. Vizsgálatom során a megkérdezetteknek hét különböző lehetséges segítő tényezőt rangsorolták annak megfelelően, hogy milyen mértékben segítették a felkészülésüket. A hétfokú skálán az egyáltalán nem válasz esetén az 1-est, leginkább segített válasz esetén, az 7-est jelölték be. Az átlagok alapján elmondható, hogy a legnagyobb mértékben az Oktatási Hivatal által kiadott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és a Pedagógus II. fokozatba lépéshez tájékoztatót tartják segítségnek a pedagógusok. Ugyanakkor szívesen fogadják el személyes segítséget is a kollégáktól, vezetőtől, mentortól. Meglepő, hogy a pedagógusok a szaktanácsadói segítséget nem említik jelentős arányban, pedig a Pedagógus Életpálya bevezetésénél a segítő, támogató szerepek között a folyamatos szakmai fejlődés szolgálatába kívánták állítani a szaktanácsadást. Az informatív beszélgetéseknek és személyes felvilágosító előadásoknak nem nagyobb az előnyben részesítése a minősítő eljárásra való felkészülésben, mint az útmutatóban megtalálható információknak. A pedagógusok ugyanakkor igénylik a személyes segítségadást. A pedagógusok felkészítését segítő tényezők százalékos eloszlását a 3. ábra szemlélteti.

**3. ábra: A minősítő eljárásra segítő tényezők átlagának megoszlása**

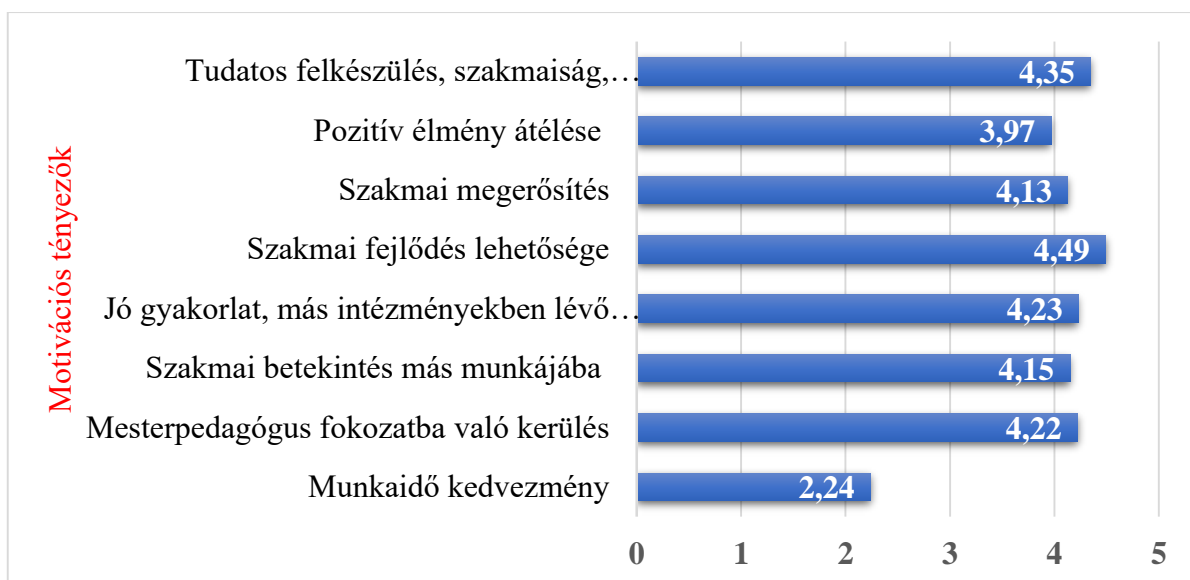


(Forrás: Saját készítésű)

### Szakértői kérdőívben vizsgált témák eredményei

A szakértők, a szakértői munkában való tevékenységre motivációt, nyolc különböző motivációs tényezőt minősítettek ötfokú Likert-skálán. az „egyáltalán nem motivált” és a „teljes mértékben motivált” végpontok között. A mérés eredményét gyakorisági eloszlással számoltam ki. A visszajelzések alapján a válaszadó szakértők körében a legnagyobb motivációs tényezőként a szakmai fejlődés lehetőségét jelölték meg, melynek átlaga 4,49 lett, utána a tudatos felkészülést, szakma iránt érzett elhivatottságot, pedagógusi és szakértői oldalról egyaránt jelöltek meg, melynek átlaga 4,35 lett. Egymáshoz nagyon hasonló mértékben választották a jó gyakorlat, más intézményekben lévő jó megoldások átvételét, Mesterpedagógus fokozatba való kerülést, szakmai megerősítést és a pozitív élményt. Legkevésbé motiváló tényező a szakértők számára a feladat elvégzésével járó munkaidő-kedvezmény. A visszajelzések alapján megállapítható, hogy a szakértői munkát vállaló pedagógusok számára fontos szerepet tölt be munkájuk során, a szakma iránti elhivatottságuk és a folyamatos szakmai fejlődés lehetősége és igénye. A 4. ábra szemlélteti a megkérdezett szakértők által a motivációs tényezők gyakoriságának százalékos eloszlását a szakértői munkával kapcsolatosan.

**4. ábra: Motivációs tényezők gyakoriságának százalékos eloszlása a szakértői minta válaszainak alapján**

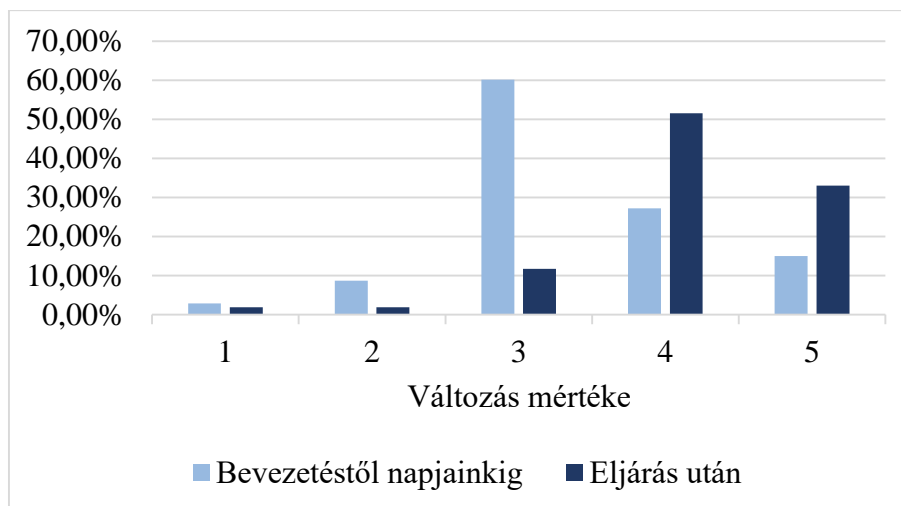


(Forrás: Saját készítésű)

A továbbiakban kutatást végeztem azzal kapcsolatosan, hogy a megkérdezett szakértők véleménye szerint változott-e a Pedagógus Életpályamodell megítélése a bevezetéstől, napjainkig. A válaszadók ötfokú Likert-skálán minősítették véleményüket az „Teljes mértékben negatív irányba változott.” és a „Teljes mértékben pozitív irányba változott.” végpontok között. A megkérdezettek döntő többsége (60,2%) szerint nincs változás a Pedagógus Életpályamodell bevezetésével kapcsolatosan a bevezetés óta. A visszajelzések alapján az átlag 3,15 lett. Kíváncsi voltam, hogy a megítélés e pozitív irányba változik-e az eljárás végeztével. A megkérdezettek döntő többsége szerint van pozitív változás a megítélésben az eljárás befejezése után. A visszajelzések alapján az átlag 4,12 lett. Összehasonlítást végeztem azzal kapcsolatosan, hogy milyen mértékben érznek változást a Pedagógus Életpályamodell bevezetésével kapcsolatosan a megítélésben a bevezetéstől napjainkig, illetve az eljárás után. Páros T-próbával összehasonlítottam a két kérdés átlagát. A két átlag között számottevő különbség van, ami azt jelenti, hogy a szakértők szerint a Pedagógus Életpályamodell bevezetése óta nincs változás a megítélésben, viszont az eljárás befejezése után egyértelműen pozitív irányba változik a pedagógusok

véleménye a válaszadó szakértők szerint ( $t = -12,751$ ,  $p = 0,000$ ). Számomra örömteli volt látni, hogy a megítélés változik az eljárás után, hiszen, ez annak a jele is lehet, hogy pozitív élményként élték meg ezt a megmérettetést. Az 5. ábrán olvasható a Pedagógus Életpálya megítélésének változása, százalékos megoszlásban a bevezetéstől napjainkig és eljárás után.

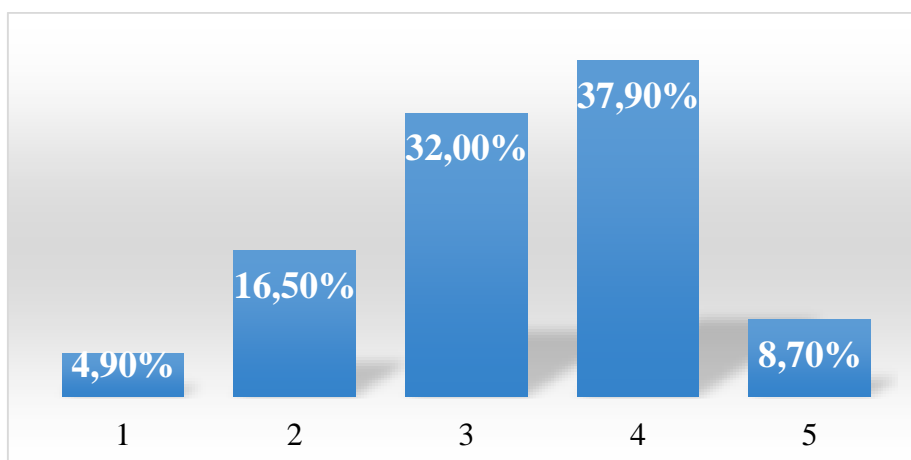
**5. ábra: A pedagógus életpálya megítélésének változása, százalékos megoszlásban a bevezetéstől napjainkig és eljárás után**



(Forrás: Saját készítésű)

A portfóliókkal kapcsolatos követelményekkel, a bevezetéstől vizsgálva szintén történtek változások. A legnagyobb változás a portfólió terjedelmének a csökkentése volt. Fontosnak tartottam megkérdezni hipotézisem igazolására a vizsgálatban résztvevő szakértőket, hogy véleményük szerint a változtatások után tapasztalható-e a portfóliók színvonalának a fejlődése. A válaszadók ötfokú Likert-skálán minősítették véleményüket az „Egyáltalán nem.” és a „Teljes mértékben.” végpontok között. A visszajelzések alapján az átlag 3,29 lett ezek alapján megállapítható, hogy a szakértők egyértelmű fejlődést tapasztalnak a portfóliók minőségével kapcsolatosan. A 6. ábrán olvasható a portfóliók minőségi javulásának megítélése százalékos megoszlással a válaszadó szakértők által.

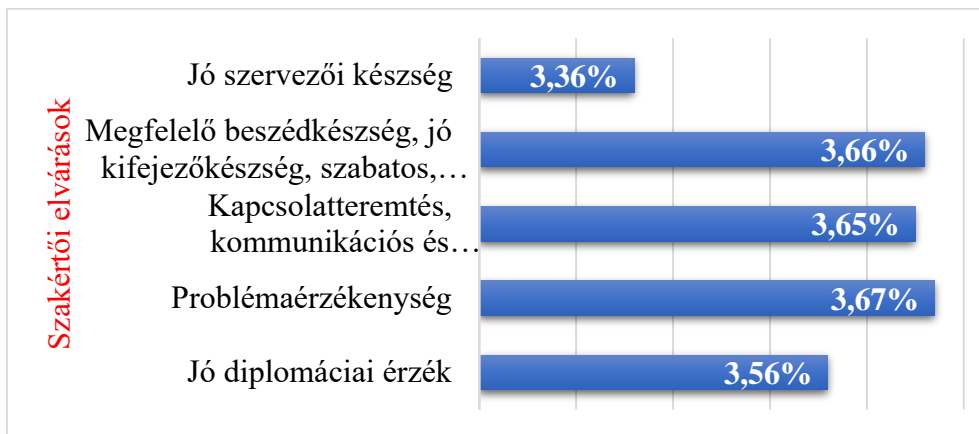
**6. ábra: A portfóliók minőségi javulásának megítélése százalékos megoszlásban**



(Forrás: Saját készítésű)

Kutatásomban a hipotézisem igazolásához vizsgálatot végeztem azzal kapcsolatosan, hogy a szakértői munkavégzés milyen kompetenciák fejlődését segítette elő. A szakértők, a szakértői munkában elvárható öt különböző elvárás közül, ötfokú Likert-skálán minősítették, az „egyáltalán nem” és a „teljes mértékben” végpontok között. Az átlagok alapján megállapítható, hogy a szakértők véleménye szerint, minden megnevezett kompetencia területen döntő többségben fejlődtek. Egyetlen kompetencia fejlődése sem emelhető ki magasabb, vagy alacsonyabb százalékos értékben számottevően. A 7. ábra jelöli a szakértők visszajelzései alapján az egyes kompetencia területeken való fejlődés százalékos megoszlását a szakértői elvárások fejlődésével kapcsolatosan.

**7. ábra: Szakértői kompetenciák fejlődésének százalékos megoszlása**

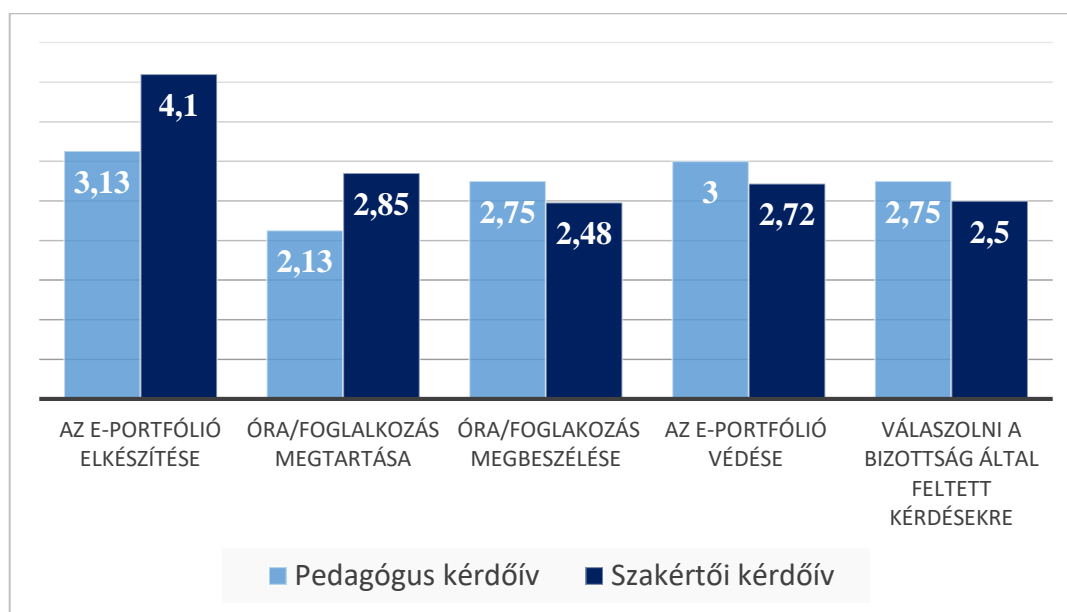


(Forrás: Saját készítésű)

### A kutatás összehasonlító elemzései

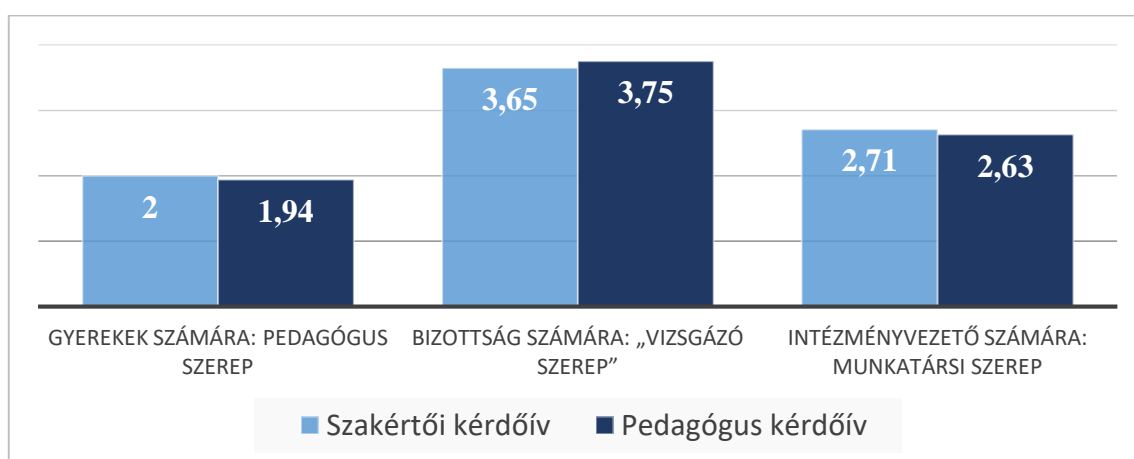
Ebben a részben mindkét célcsoportnál vizsgált azonos kérdések összehasonlító elemzését mutatom be.

Mindkét célcsoportot megkérdeztem, hogy tapasztalataik szerint, mely tevékenységek jelentik a legnagyobb próbatételt a minősítővizsga, illetve minősítési eljárásban való részvétel során. A megkérdezetteknek öt különböző tevékenység közül, (E-portfólió elkészítése, Megtartani az Ön számára rendeletben előírt számú órát/foglalkozást, Részt venni az óra/foglalkozás megbeszélésén, Az e-portfólió védeése digitális bemutató segítségével, Válaszolni a bizottság által feltett kérdésekre) ötfokú Likert-skálán minősítették, az „egyáltalán nem” és a „teljes mértékben” végpontok között. Ennek vizsgálatára két mintás T-próbát végeztem. A T-próba eredményei alapján a minősítővizsga, illetve a minősítési eljárásban való részvétel során a próbatételek tekintetében egy esetben mutatkozott szignifikáns különbség. Az E-portfólió elkészítésével kapcsolatosan a szakértők válaszainak átlaga 4,10 a pedagógusok átlaga 3,13. ( $F=11,34$ ,  $t=4,49$ ,  $p=0,00$ ), tehát az E-portfólió megírásával kapcsolatos próbatétel megítélésének nagyságában szignifikáns különbség van, a szakértők az e- portfólió megírását nehezebbnek ítélik, mint a pedagógusok. A további tényezők nem mutatnak jelentős különbséget. A válaszok kiértékelése a 8. ábrán látható.

**8. ábra: A minősítő vizsga és minősítési eljárás tevékenységeinek átlagos nehézségi megítélése**

(Forrás: Saját készítésű)

Összehasonlító elemzést végeztem azzal kapcsolatban is, hogy az eljárás során előforduló szerepkörök közül, melyik jelenti a legnagyobb kihívást a pedagógusoknak. Likert-skálán minősítették, az „egyáltalán nem” és a „teljes mértékben” végpontok között. Ennek vizsgálatára két mintás T- próbát végeztem. A T-próba eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy az eljárás során előforduló három szerepkörnek való megfelelés átlaga között nincs szignifikáns különbség. Mindkét megkérdezett célcsoportnál a legnagyobb kihívást a bizottság előtti „vizsgáló szerep” jelenti a legnagyobb próbatételt. A válaszok kiértékelése a 9. ábrán látható.

**9. ábra: A minősítő vizsga és minősítési eljárás szerepkörök nehézségének átlagos megoszlása**

(Forrás: Saját készítésű)

A pedagógus életpályával kapcsolatos ellenérzés változását a bevezetésétől, a társadalom részéről, mindkét célcsoportnál kapott vizsgálati eredményeket, már bemutattam az előző fejezetekben. Az ellenérzés mértékével kapcsolatban további két mintás T-próbát végeztem. A T-próba eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy a szakértők által adott válaszok alapján az ellenérzés mértékének átlaga 3,51, a pedagógusok által adott válaszok átlaga 4,25. ( $F=0,153$ ,  $t=3,255$ ,  $p=0,001$ ) A kétmintás T-próba eredményeit vizsgálva a két átlag között van szignifikáns különbség. A pedagógusok által adott

visszajelzések átlagából arra következtethetünk, hogy részükről nagyobb az ellenállás a Pedagógus Életpályával kapcsolatosan, mint ahogyan ezt a szakértők vélik.

### Kutatás eredményeinek összegzése

Összegyűjtöttem a szakértői munkám során szerzett tapasztalatokat, kiegészítve a kutatás során nyert eredményekkel. Feltártam olyan tényezőket is, amelyek a minősítő vizsgák és minősítési eljárások során még hatékonyabbá tehetik a folyamatot. A kutatás során a következő tények összegezhetők:

- A pedagógusok jelentős része szerint történt pozitív változás a minősítéssel kapcsolatosan. Kezdetekben tapasztalható ellenérzésük csökkent, de még mindig jelen van némi ellenállás. A pedagógusok csak csekély mértékben gondolják az ellenérzés csökkenését a sikeres minősítő vizsgának és minősítő eljárásnak köszönhetőnek.
- A pedagógusok igénylik a személyes segítségadást a sikeres minősítő vizsgára, illetve minősítő eljárásra való felkészüléshez.
- A szakértők egyértelmű fejlődést tapasztalnak a portfóliók minőségével kapcsolatosan.
- A vizsgálati eredmények ugyanakkor rámutattak egyes dokumentumfélék elkészítésében való tapasztalható nehézségekre.
- A pedagógus társadalom számára a szakmai és az anyagi elismerés azonos mértékben játszik szerepet a minősítéssel járó megmérettetésben.
- A szakértői munkát vállaló pedagógusok számára fontos szerepet tölt be munkájuk során, a szakma iránti elhivatottságuk és a folyamatos szakmai fejlődés lehetősége és igénye.
- Az eddigi szakértői tevékenység során szerzett tapasztalatok és a vizsgálati eredmények adatai azt támasztják alá, hogy a minősítési rendszernek még folyamatos változtatásokra (finomhangolásra) van szüksége, amelyek még hatékonyabbá tehetik a működését.

Összességében, bizakodva tekinthetünk a Pedagógus Életpályamodell további működésére, és reménykedhetünk abban, hogy fontos szerepet tölt be a minőségi emberi erőforrás-gazdálkodás terén is. A bevezetett oktatásirányítási változások kiemelten kezelik a pedagógus hivatás megerősítését, így is erősítve a köznevelési rendszer valamennyi minőségi tényezőjét.

### Felhasznált szakirodalom

- Oktatási Hivatal (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag negyedik, javított változata
- **326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet** a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- **1993. évi LXXIX. törvény** a közoktatásról
- **2011. évi CXCV. törvény** a nemzeti köznevelésről szóló törvény

Adatgyűjtés lezárva: 2018.03.30.