

UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2021 / 5–6.

TÉMÁNK: A SZAKKÉPZÉS **Vendégszerkesztő: Dr. Molnár György**

**MUNKAERŐPIACI AKTIVITÁS ÉS ISKOLAI VÉGZETTSÉG
FOGALMI METAMORFÓZISOK A SZAKKÉPZÉSBEN**

A digitális kompetenciafejlesztés fontossága

Kétféle technológia – „Ipar 4.0”

A szakképzés és a felnőttképzés átalakulása – alulnézetből is

Kulcskompetenciák – Somogy megye aprófalvainak helyzete

Személyiséghez igazodó differenciálás

Szemle, Napló

SZAKKÉPZÉS – EGY TÖBBDIMENZIÓS RENDSZER

A képekről

A lapszámban szereplő cikkk független képeket a Közép-magyarországi Agrárszakképzési Centrumból, Ludán Rita közvetítésével kaptuk.

A fotók a címlapon, illetve a B2, 11., 36., 54., 68., 81., 104., 112., 122., 129., 142. és 143. oldalakon láthatók.

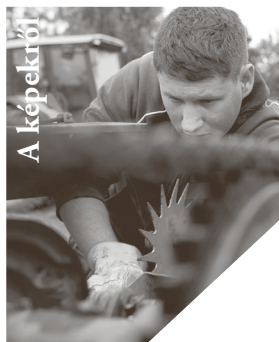


ÚJ
SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

71. évfolyam
2021 / **05–06.**

TARTALOM



5 A vendégszerkesztő előszava

LÁTÓSZÖG

6 MOLNÁR GYÖRGY – LÜKŐ ISTVÁN: A szakképzés összetettsége, problémahálója, aktuális kérdéskörei és sajátosságai

TANULMÁNYOK

12 ZACHÁR LÁSZLÓ: A népesség munkaerőpiaci aktivitása az iskolai végzettség függvényében

37 PALOTÁS JÓZSEF: Fogalmi metamorfózisok a magyar szakképzésben

MŰHELY

55 KARL ÉVA – MOLNÁR GYÖRGY: A digitális kompetencia fejlesztésének igénye és lehetőségei a szakképzésben, napjaink reformterhelt világában

69 LÜKŐ ISTVÁN: Kétféle technológia

KÖZELÍTÉSEK

82 HENCZI LAJOS: A szakképzés és felnőttképzés átalakulásának főbb jellemzői – alulnézetből is. Avagy: ne bonyolítsd, ami egyszerű, s egyszerűsítsd, ami bonyolult

105 BOGNÁR MÁRIA: A munkaerőpiaci kulcskompetenciák élményközpontú fejlesztésének lehetséges hatásai Somogy megye aprófalvaiban – A felnőttképzés nevelésszociológiai vonatkozásai

113 MÉSZÁROS ATTILA: A Riemann-Thomann személyiségdimenziók pedagógiai alkalmazási lehetősége a szakképzésben

SZEMLE

- 123** Csehné Papp Imola – Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): Felnőttkori tanulás: fókuszban a szakképzés és a munkaerőpiac (**Kraiciné Szokoly Mária**)
- 130** UNESCO UNEVOC 2020 Study on the Trends Shaping the Future of TVET Teaching (**Németh Balázs**)

NAPLÓ

- 137** **PAP ANNA:** „Beszélgetések a szakképzésről” – egy szakmai párbeszédsorozat első alkalma (2021. március 26.)
- 140** **MEZEI KATALIN:** Felismerni a lehetőséget – A szakképzésről

ABSTRACTS

A címlapon látható fotó a Közép-magyarországi Agrárszakképzési Centrumból érkezett

- B3** Szerkesztői jegyzet
- B4** Részlet az Innovációs és Technológiai Minisztérium „Szakképzés 4.0” című stratégiájából (2019)

UJ Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |
PODRÁČZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Vendégszerkesztő

DR. MOLNÁR GYÖRGY

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

CSOMBÓ BENCE

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Pajtkókné Dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKE Líceum Kiadó gondozásában
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

Kiadóvezető: Dr. Nagy Andor

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 9 B/5 ív

ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (Online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BOGNÁR MÁRIA

okleveles kulturális örökség tanulmányok szakember |
tanító | doktoranda | PTE „Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

DR. HENCZI LAJOS

szakmai vezető | Festo Kft. (Didactic) | oktató
(c. egyetemi tanár) | ELTE PPK Felnőttképzés-
kutatási és Tudásmenedzsment Intézet | Kodolányi
János Egyetem | felnőttképzési szakértő
(FSZ/2020/000153)

KARL ÉVA

informatika- és matematikatanár | a Várkeri
Általános Iskola és Tagiskolái intézményei |
Várpalota | akkreditált informatikai tehetséggondozó
műhely vezetője | Mikrobisuli | programozó |
szakvizsgázott pedagógus és közoktatási vezető

KRAICINÉ DR. SZOKOLY MÁRIA

andragógus szakember | c. egyetemi docens |
ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és
Tudásmenedzsment Intézet

PROF. DR. LÜKŐ ISTVÁN

automatizálási mérnök | mérnök-tanár |
nevelésszociológus | a neveléstudomány kandidátusa |
habilitált doktor | egyetemi magántanár | PTE
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

DR. MÉSZÁROS ATTILA

egyetemi docens | pszichológus |
mérnök-mérnök-tanár | oktató | Széchenyi István
Egyetem | Pannon Egyetem egykori
minőségbiztosítási mérnök és tréner | Audi Hungaria
Motor Kft.

MEZEI KATALIN

igazgató | tanár | Burattino Általános
és Középiskola, Gyermekotthon

DR. MOLNÁR GYÖRGY

habilitált egyetemi docens | vezető oktató, szakfelelős |
BME Műszaki Pedagógia Tanszék | senior szakértő |
Oktatási Hivatal | IKT-szakember | villamosmérnök-
mérnök-tanár | orvosbiológus mérnök |
a neveléstudomány doktora (PhD) | közoktatási
vezető és szakvizsgázott pedagógus

NÉMETH BALÁZS

történelem-angol szakos tanár | történész és
Európa-szakértő andragógus | egyetemi docens
intézetigazgató-helyettes | PTE BTK Humán
Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet | elnök |
EUCEN | MTA PTB Andragógiai Albizottság |
ügyvezető | MELLearN

PALOTÁS JÓZSEF

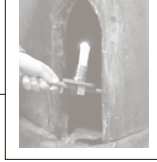
szakképzési és továbbképzési igazgató |
PTE Egészségtudományi Kar | elnök | Felnőttképzési
Szakértők Országos Egyesülete (FSZOE) |
neveléstudomány szakos bölcész

PAP ANNA

andragógus | gyógypedagógus | doktoranda |
ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola | megbízott
oktató | ELTE | elnökségi tag | a Magyar Pedagógiai
Társaság több szakosztálya

DR. ZACHÁR LÁSZLÓ

okleveles gépészmérnök | okleveles gépészmérnök-
tanár | főiskolai tanár | professzor emeritus |
Milton Friedman Egyetem | 1991 és 2010 között
különbféle államigazgatási háttérintézményi
beosztásokban | 2002-2006 között a Nemzeti
Felnőttképzési Intézet (NFI) igazgatója



Tisztelt Olvasónk!

Ma már senki nem használja a szakképző intézményekre azt a kifejezést, hogy „másodrangú iskola”. Ez korábban még sokszor érzékelhető volt. Az elmúlt 28 év alatt azonban jelentős és gyökeres változáson ment át a szakképzés rendszere, és ez a nagyon sűrű változásokban volt igazán tetten érhető. Jó példa erre az a tényesorozat, hogy a 2019-ben megszűnő OKJ 26 éves „pályafutása” során 25 alkalommal módosult, egyetlenegy évet kivéve (2004).

Öröm számunkra, hogy egy ilyen rangos pedagógiai folyóirat, mint az Új Pedagógiai Szemle 2021-ben egy teljes tematikus számot szentel a szakképzésnek. A lapszámba olyan szakmai írásokat próbáltunk válogatni, amelyek egyfelől közvetítik a szakképzés specifikumait, ugyanakkor megjelenítik a neveléstudományi, pedagógiai, szakképzés-pedagógiai beágyazottságokat is.

Talán könnyebb lenne azt meghatározni, hogy mire nem vállalkozunk ezen a 144 oldalon keresztül a szakképzési tematikus számban. Többek között arra, hogy teljes keresztmetszetét adjuk akár csak a mai kor hazai szakképzésének. A szervezeti-irányítási kérdések is inkább áttételesen jelennek meg a szövegekben, de például a szakmapolitikai döntések hátterét már egyáltalán nem tudjuk elemezni; a kialakult konkrét szervezeti struktúrákra, háttérintézményekről szinte alig van mély ismeretünk. Maradt hát néhány, a szerzők által átlátott

és így preferált terület, amelyekre ha perspektívát nyitunk, talán érzékeltetni tudjuk a sokrétegű és sokágú szakképzés néhány jellegzetességét, fontos mai kontextusát.

2-3 éve minden szempontból fontos átalakulás zajlik a szakképzési stratégiai célok mentén. A kínálatvezérelt, gyakorlatias, vonzó és korszerű szakképzést mára már törvényben is rögzített módon teljesen új pályára állította a kormányzat. Ebben a tartalmi, szerkezeti és szervezeti átalakulásban tetten érhetőek a társadalmi presztízs növekedését, a problémák kezelését célzó szándékok. Vannak olyan mutatók, tapasztalatok, amelyek igazolják, hogy jó az irány. De vannak, lehetnek nemcsak rejtett, hanem meglévő „rendszer-szintű problémák”, amelyek csökkenthetik az átállás hatékonyságát. A nagy kérdés az, hogy ezt a hatalmas, egyidőben elindított átalakítást hogyan követik a szakképzésben érintett felek, a vállalatok, az iskolák és a jelentkező, illetve jelenlegi tanulók?

A fenti gondolatok jegyében ajánljuk olvasóink figyelmébe ezt a tematikus lapszámot. A magyarországi szakképzési rendszer gyors és állandó változásait nem könnyű követni – de talán az olvasók egy aktuális és hiteles pillanatképet kapnak most ehhez segítségül.

Molnár György
vendégszerkesztő

MOLNÁR GYÖRGY – LÜKŐ ISTVÁN

A szakképzés összetettsége, problémahálója, aktuális kérdéskörei és sajátosságai

A SZAKKÉPZÉS SZŰKEBB ÉS TÁGABB ÉRTELMEZÉSE

Egy közismert és általánosan elterjedt megközelítés, hogy a szakképzés alatt elsősorban a középfokú iskolarendszerben folyó szakemberképzést, - oktatást kell érteni. Ezt aztán differenciálják még – a kvalifikációs szintekhez köthető iskolatípusok mentén a régi terminológia szerint – szakmunkás-, szakközépiskolai és technikusképzésre. Kevés helyen érzékeljük a fogalom tágabb értelmezését, amelybe beleértendő a felsőoktatás keretében zajló szakmai oktatás, képzés, amely szintén szakképzettséghez juttatja a hallgatókat az egyetemi vagy főiskolai végzettség mellett. Pedig e területen számos ágazat, illetve tudományterület egymást átszöve szervesen összekapcsolódik, illetve összekapcsolódhatna. A feltételes mód azt a problémahelyzetet érzékelteti, hogy nem alakult ki az egyazon szakterület/ágazatot átfogó komplex szemlélet a kvalifikációk szintjeinek egymásra épülő tervezése, áttekintése területén.

Talán most, az új rendszerű technikusképzés bevezetésével a technikus végzettségűek – amely okleveles technikus

szakképzettséget jelent – felsőfokú továbbtanulásánál beszámításra kerül 30 kreditnyi tanulmány a technikus képzéstananyagából.

kevés helyen érzékeljük
a fogalom tágabb értelmezését

Nemcsak a felsőoktatás keretében megvalósuló, különböző elnevezésű („fél felsőfokú”) szakképzésekre (AIFSZ, FSZ, FOSZ) gondolunk, hanem az adott ágazat diplomás képzéseire is. Ugyanakkor a legújabb, 2020-as jogszabályi változások (80/2019 Szakképzési törvény és ennek végrehajtási rendelete) következtében a szakképzés rendszere teljesen levált a köznevelés, illetve a felsőoktatás rendszeréről, külön területet alkotva.

Egy másik fontos pedagógiai területtel, a felnőttoktatással és felnőttképzéssel is szoros kapcsolatban van a szakképzés. Erre utal az a terminológia és praxis, hogy a „felnőttképzés keretében megvalósuló szakképzés” kifejezést használjuk. (Talán ide tartozó értelmezési különbséggént lehet megemlíteni, hogy a munkaerőpiaci vonatkozásokat kevésbé szem előtt tartó értelmezések a pedagógia szempontjából szakképzés- és nemszakképzés-illetőségű *pedagógiai* területekre osztják fel „a világot”, az ezzel kapcsolatos megközelítéseket.)

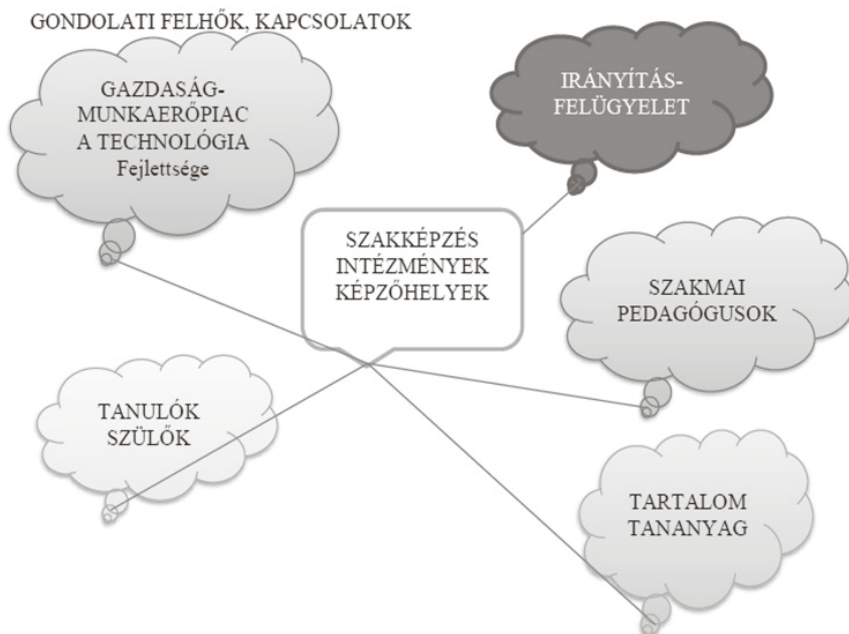
Közoktatás, köznevelés és szakképzés merev szétválasztása lehetetlen küldetésnek

tűnik. Ha azok felső és középiparányítási szinten mégis elkülönülnek szervezetiileg, akkor az számos problémát vehet fel az egységesség és

átjárhatóság szempontjából. Különösen akkor, ha egy középfokú intézménytípust együtt, közösen *vannak jelen* a „közismereti tanárok és a szakmai tanárok”. A legújabb

átállás szerint persze a szakképzésben bevezetett rendszerben mindenki egyöntetűen „oktató”, szakképzettségtől és végzettségtől függetlenül – ezt fektette le a 12/2020-as szakképzési végrehajtási rendelet és a szakképzés 4.0 koncepciója.

A SZAKKÉPZÉS PROBLÉMAHÁLÓJA, LEHETSÉGES VIZSGÁLÓDÁSI DIMENZIÓI, SÍKJAI



FORRÁS: saját szerkesztés

Sajátos felfogást tükröz, hogy a szakképző intézmények, a képzőhelyek állnak a gondolati felhők középpontjában. Az *intézmények* kifejezés inkább azt fejezi ki, hogy az iskolarendszerű oktatásról-képzésről van szó, s itt az intézmények – a legújabb kategóriákat nevesítve – a technikumok és a szakképző iskolák. Ezzel együtt a *képzőhelyek* a színterekre utaló kategóriát

A szóhasználat azt kívánja érzékeltetni, hogy a „problémák, a gondok, a nehézségek felől” szokták általában megközelíteni a kérdéskört a szakképzéssel kapcsolatban. A problémakört pedig főként a szakképzés bonyolultságát, összetettségét is megjelenítő kapcsolatrendszer szisztematikus feltérképezésével lehet egybefogni.

Lássuk! A szakképzésben napjainkban érzékelhető legmarkánsabb kérdésköröket szemlélteti az következő ábra, problémaháló segítségével.

jelzi. A képzőhely pedig lehet iskolai, vállalati, üzemek közötti, egyedi, üzemek feletti. Egyfajta rugalmasságot is felfedezhetünk ebben, hiszen a technikai-technológiai fejlődést, annak sokszor fetisizált „naprakész” munkaerőképzési elvárásait az iskolarendszerű szakképzés képtelen teljesíteni, a rövid kurzusban megvalósuló képzések azonban, a felnőttképzés,

vállalati továbbképzés szintjén, sokkal inkább alkalmasak erre.

Ez nyilvánvalóan még keskeny vizsgálati horizontnak. Tegyük fel a kérdést: mi okozhat gondokat a szakképzésen belül? A fenti ábrára tekintve látni fogjuk, hogy a válaszhoz különböző szélesebb dimenziókban és vizsgálódási síkokon kell elhelyeznünk a felhőkben látható itemeket. Ezek lesznek azok a síkok és dimenziók, amelyek vizsgálatával kellően differenciált és mely összefüggéseket tárhatunk fel a feltett kérdés megválaszolásának érdekében:

- Történeti dimenzió;
- Gazdasági-társadalmi környezeti dimenzió, benne a különböző résztvevők, illetve piacok (munkaerő, tőke, erőforrás);
- Technológiai fejlődés, „Ipar 4.0”;
- Szervezetrendszeri dimenzió;
- Tartalmi, strukturális dimenzió;
- Innovációs és fejlesztési dimenzió;
- Hatalmi és szakpolitikai dimenzió.

Emiatt szoktuk azt a helytálló megállapítást tenni, hogy a **szakképzés egy bonyolult, összetett többdimenziós rendszer**.

RELEVÁNS POLITIKAI, TÁRSADALMI, GAZDASÁGI VÁLTOZÁSOK

A '80-as, '90-es évek bővelkedett a gazdaságot és a társadalmat átforgató történetekben; ilyen a Szovjetunió megszűnése, vagy Németország újraegyesülése 1990 október 3-án. Déli szomszédunk,

Jugoszlávia is felbomlott, majd kitört a balkáni háború, amely nagy gazdasági és társadalmi károkat okozott.

Számos országban zajlott a politikai rendszerváltozást jelképező demokratizálódás felé elmozdító „bársonyos forradalom”, többpártrendszer jött létre

hazánkban is. Az első szabad választások után megalakultak Közép-Kelet-Európa országaiban a koalíciós kormányok.

Az 1980-as és részben a '90-es években

még nem létezett mai nevén és formájában az Európai Unió, ezért más gazdasági közösségeket tudunk megemlíteni, illetve a különböző összehasonlításokhoz számításba venni. Az OECD mint globális szervezet mellett Európában az EFTA és az EGK fogta össze a különböző gazdasági prioritásokat.

Kuriózumként kezeljük azt a forrást, amely bizonyítja, hogy a két német állam (NDK, NSZK) egyesítése előtt a szakképzés és foglalkoztatás kutatásával foglalkozó háttérintézményben (IAB) készítettek tanulmányokat, amelyben prognosztizálták a keletnémet területek egyesülés utáni foglalkoztatási-munkanélküliségi helyzetét iparáganként, nagy területi felbontás szerint. Ebből kiindulva tervezték a húzóágazatok kvalifikációs és munkaerőigényét, szakképzési vonzatát. Magáról a tervezés módszertanáról nem adtak információt, de sikerült egy dokumentumhoz a 1990-es freiburgi tanulmányutunkon hozzájutni (Dieter Blaschke, Martin Koller és Gerhard Kühlewind: Qualifizierung in den neuen Bundesländern – IAB Nr. 7/1990). Itt már akkor térképen ábrázolták három ágazat (mezőgazdaság és erdőgazdálkodás, textilipar, nehézipar [szénbányászat, vegyipar, fémipar,

energiaipar]) regionális súlypontjait az új szövetségi államban.

Magyarországon a politikai-társadalmi rendszerváltás gazdasági következményei közül a privatizációt érdemes kiemelni, amely főként az anyag- és energiaigényes ágazatok nagyvállalatainak megszűnését, illetve magántulajdonba kerülését jelentette. A nehézipar, a gépi nagyipar radikális visszaszorulása, más szektorok, illetve ágazatok megjelenése, bővülése igen jelentős munkaerő-átstrukturálódással járt. Drámaian nőtt a munkanélküliség.

Elősorban a gyors privatizáció következménye volt, hogy a nehézipar, a gépi nagyipar, a vegyipar, a kohászat, a bányászat néhány év alatt összeomlott. Ezeknél a nagyvállalatoknál lévő tanműhelyeket adták el először a tulajdonosváltás és szerkezeti átalakítás ürügyén. Ez súlyosan érintette elsősorban az ipari szakmunkásképzést, mert így a gyakorlati képzőhelyeket át kellett csoportosítani az iskolai tanműhelyekbe.

A SZAKKÉPZÉSI TÖRVÉNY ELŐZMÉNYEI

Az 1985-ös Törvény az Oktatásról még mindhárom alrendszer (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás) együttesen szabályozta. A *Gazsó Ferenc* nevéhez kötődő törvény egyfelől átmenetet képez a puha diktatórikus társadalmi berendezkedés és a rendszerváltást követő korszak között, másfelől azt is mondhatjuk, hogy számos elemével mintegy előkészítette utóbbi. Kiemelhetjük például a decentralizált oktatásirányítási modellt, a közvetlen

igazgatóválasztást, az igazgatók munkáltató és gazdálkodási jogkörét, az alternatív tantervek rugalmas alkalmazását, a módszertani szabadságot.

Az első szakképzési törvény előtt már léteztek makroszinten tudományosan meg-alapozott modellek, amelyek a szakképzés és a gazdaság „közelítését” célozták meg. A nyolcvanas évek közepe után

az OPI Szakképzési Igazgatóságának munkatársai *Benedek András* irányításával egy átfogó modellt dolgoztak ki (ez volt az Adaptív szakképzési modell), amelyben a fejlesztés súlypontjait (tankönyvvizsgálat és - kutatás, tantervfejlesztés, módszertani fejlesztés, oktatásszociológiai vizsgálatok stb.) a gazdaság szakemberigényeihez igazították (*Benedek*, 1987).

A rendszerváltás első kormányzati ciklusában három oktatással foglalkozó törvényt adtak ki. Az előkészítés több hónapon keresztül tartó alapos, széles körű egyeztetések, véleményezések keretében zajlott, melyben számos meghatározó társadalmi, civil és szakmai szervezet vett részt (MPT, MSZT, MNGYSZ, MKIK, IPOSZ). Nemcsak a szakképzési törvényt, hanem a kapcsolódó OKJ-t is hasonlóan körültekintően, a tripartit elv alkalmazásával (munkaadók, munkavállalók, állam részvételével) készítették elő.

Az 1993. évi LXXVI. *törvény a szakképzésről* címet viselő legmagasabb szintű jogszabály átfogóan, az akkori korszak gazdasági képzésben érintett szervezetekre kiterjedően, a legutóbbi változathoz képest sokkal kisebb terjedelemben jelent meg. Konszenzuson alapult, és szakmai-pedagógiai szempontból is példaértékű volt, számos tanulói és pedagógusi jogot és kötelezettséget megnyugtatóan és korrekt

az előkészítés több hónapon keresztül tartó alapos, széles körű egyeztetések, véleményezések keretében zajlott

módon rendezett.

Biztosította az első szakma megszerzésének ingyenességét (ez a szám mára kettőre emelkedett). Rögzítette, hogy a szakképzés irányításának háttérintézményeként létre kell hozni a kutatás-fejlesztés, a tankönyvellátás, a tartalmi szabályozás és más feladatok ellátására egy központi szervezetet, a Nemzeti Szakképzési Intézetet. Ez mára hivatallá alakult, számos feladat elkerült onnan, és kutatásról már egyáltalán nem lehet beszélni, csak az egyetemeken találkozhatunk ezzel a tevékenységgel.

A törvényhez kapcsolódó rendeletek rendezték a szakmák rendszerét (Országos Képzési Jegyzék), a gyakorlati képzés feltételrendszerét, a tanulói juttatások rendszerét és a szakmai vizsgáztatás rendjét.

TECHNOLÓGIAI VÁLTOZÁSOK

„Kétféle technológia” c. írásában Lükő István részletesen kifejti,¹ hogy a korunkat meghatározó gépesítés és automatizálás milyen fázisokon ment keresztül, hogyan vált egyetemessé a műszaki fejlesztésben az automatizálás a múlt század közepétől. Integrált felfogások modelljeit is megemlíti (Szántó Borisz – „teremtő technológia”), majd a gépesítéstől a robotizációig három szakaszra osztja a fejlődés állomásait.

Külön kiemeljük itt is a legújabb korunk ipari és innovációs tevékenységére kiterjedő *Ipar 4.0* fogalmát mint a negyedik ipari forradalom korszakát. A robotizációval, automatizálással is jellemezhető korszak alapvetően alakítja át nemcsak a termelés ágazatait, hanem

a „szakképzés és a nem szakképzés” pedagógiája mindig is kölcsönösen hatottak egymásra

a teljes foglalkoztatási szerkezetet is.

Mindehhez szorosan kapcsolódó – nemcsak fogalom, hanem – technológiai jellemző a digitális átállás, ennek

oktatási-képzési vetülete. Azt gondoljuk, hogy a „szakképzés és a nem szakképzés” pedagógiája mindig is kölcsönösen hatottak egymásra úgy, hogy hol az egyik volt a „termékenyítő” fél, hol a másik. Ezekben az években inkább a szakképzésben először elterjedő modellek, formák ültetődnek át a köznevelés és közoktatás rendszerébe.

PEDAGÓGIAI-DIDAKTIKAI SAJÁTOSSÁGOK A SZAKKÉPZÉSBEN

A szakképzés jellemző pedagógiai-didaktikai kontextusai a következők:

- A szakmai képzésben megkülönböztethető a szakmai elméleti és a szakmai gyakorlati oktatás, a maga sajátos kihívásaival; mindkettőnek sajátos didaktikai-szaktudományi megközelítése és felépítése van.
- A szakképzésben sajátosan jelentkeznek a modulok és a kompetenciák rendszerei, illetve beillesztésük a szakképzettséghez vezető folyamatokba.
- A szakmai pedagógusok képzése, munkaköri státusza, tevékenysége eltér a közismereti, felnőttképzési területeken lévőektől.
- A legutóbbi törvényi szabályozás révén a szakképző iskolákban tanító pedagógusok (szakelméleti, szakmai gyakorlati

¹ Az írás lapunk 69. oldalán kezdődik.

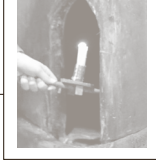
tanárok/oktatók és közismereti tanárok) kikerültek a közalkalmazotti rendszerből és egységesen „oktató” státuszt kaptak.

- Ezzel összefüggésben érzékelhető, hogy a korábbi személyiségfejlesztést, nevelést is magában foglaló tevékenység háttérbe szorul és a munkaerő képzését közvetlenül szolgáló oktatási funkció válik dominánssá.
- Az ágazati- szektoriális szempontok megmaradtak, sőt erősödtek, pl. az Ágazati Készség Tanácsok működésében, aminek a pedagógusképzésben is érvényesülnie kellene. Az egyes szakterületek ágazatok tananyagtartalmát tantárgyakba rendezik, s a szakelméleti tanároknak több tantárgyat is kell tanítaniuk egy-

egy szakmán belül. Ezért sem a tantárgypedagógia, hanem a szakmódszertan kifejezés használata terjedt el, szemben a közismereti tanárok tantárgypedagógiai szóhasználatával.

Új kontextusként fontosnak érezzük itt is kiemelni a digitális pedagógia térhódítását, hatásait. Általában a normál, vagy jelenléti oktatás keretein belül is sajátos képet látunk a szakképzés terén, de a vírushelyzet ezt erősen átrajzolta. Különös tekintettel a COVID-19 helyzet kényszere miatti digitális munkarendre, az online átállásra, tananyagfejlesztésre, a gyakorlati képzés kiesését pótló gyakorlatok megszervezésére, a szakképzésben dolgozók helytállására.





ZACHÁR LÁSZLÓ

A népesség munkaerőpiaci aktivitása az iskolai végzettség függvényében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Az itt következő összefoglaló egy hosszabb tanulmány rövidített változata, kiemelt fókuszszal a folyóirat mostani különszámának témájára, a szakképzés aktuális kérdéseinek problémakörére.

A tanulmány az emberi erőforrás nemzetgazdasági hatékonyságát kívánta vizsgálni a munkaerő aktivitásának és iskolai végzettségének, illetve szakképzettségének az összevetésével. Azt elemezte, hogy a munkavállalási korú – 15-64 éves – népesség különböző iskolai végzettségű csoportjai milyen aktivitással voltak jelen a munkaerőpiacon az elmúlt húsz évben, 2001 és 2019 között.

A kutatás kiemelten vizsgálta, hogy vannak-e tartós összefüggések az iskolai végzettség és a munkaerőpiaci aktivitás között.

Az összefoglaló a tanulmány szakképzéssel közvetlenebb összefüggéseket is mutató kérdésköreit exponálja. Így vizsgálja a népesség iskolai végzettségének és képzettségének alakulását, melyben szerepet játszik a beiskolázás aránya és a lemorzsolódás mértéke. Bemutatja a gazdasági aktivitás – a foglalkoztatás- és munkanélküliség-együttes – alakulását, valamint külön is a foglalkoztatottságot. Utóbbiból következtetéseket lehet levonni a különböző szintű kvalifikációk munkaerőpiaci elismertségére is. Végül idősoros bemutatásra kerülnek a különböző iskolai végzettségű népességcsoportok számszerű arányai munkaerőpiaci státusz szerint (népesség, gazdaságilag aktívak, foglalkoztatottak).

Az összefoglalóba a teljes tanulmányból terjedelmi okból nem került be a munkavállalási korú népesség munkaerőpiaci jellemzőinek trend-típusú vizsgálata, nevezetesen a mutatók (gazdasági aktivitási és foglalkoztatási arány, illetve munkanélküliségi ráta) iskolai végzettségi szintek szerint egymáshoz viszonyított arányainak alakulása.

Kulcsszavak: *iskolai végzettség/szakmai végzettség, szakképzettség, munkaerőpiaci jellemzők, gazdasági aktivitás, foglalkoztatás, munkanélküliség*

BEVEZETÉS

Jelen tanulmány tehát a szerző hosszabb lélegzetű, a fentivel azonos című, kiadás előtt lévő tanulmányának összefoglaló *verzója*, és annak leglényegesebb vizsgálati eredményeit ismerteti.

A tanulmány a *szak- és felnőttképzésben dolgozó szakemberek számára* — elsősorban az oktatás és szakképzés társadalmi hasznossága/hasznosulása iránt érdeklődőknek — kívánja bemutatni a problémakör egyik vetületét: az iskolai/ szakmai végzettség és a munkaerőpiaci eredményesség összefüggéseit.¹

A *vizsgálat célcsoportja* a 15–64 éves, munkavállalási korú népesség, tekintettel arra, hogy a teljes foglalkoztatás társadalmi célja közvetlenül erre a korosztályra tűzhető ki.²

A *vizsgálat időszaka* a 2001 és 2019 közötti évek, melynek praktikus oka az, hogy a nyilvánosan hozzáférhető KSH adatbázis erre az időszakra tartalmazott a munkavállalási korú népességre vonatkozó, a kutatás tartalmára vonatkozó adatokat.³

Jelen összefoglalóban a kutatás teljes tanulmányából rövidítve

- utalunk az emberi erőforrás társadalmi szerepével kapcsolatos elméletekre és nézetekre;
- ismertetjük a kutatás fő indokait és céljait;
- bemutatjuk a népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti alakulását;
- bemutatjuk a népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti főbb munkaerőpiaci jellemzőinek alakulását: a gazdasági aktivitási arány és a foglalkoztatottsági arány (ráta) változását;
- felsoroljuk a leglényegesebb következtetéseket és javaslatokat, egy rövid kitérővel.

Az idősoros táblázatokat az összefoglaló végén adjuk közre (*I–IV. táblázatok*). Az idősoros, illetve feldolgozási táblázatokat és ábrákat a szerző készítette.

AZ EMBERI ERŐFORRÁS JELENTŐSÉGÉVEL KAPCSOLATOS ELMÉLETEK ÉS NÉZETEK

Általánosan elfogadott nézet, hogy egy ország *gazdasági és társadalmi fejlettségében meghatározó az oktatás és a képzés kiterjedtsége és eredményessége*; utóbbi alatt értjük a *népesség iskolázottságát és szakmai képzettségét*.

¹ Az oktatás és a szakképzés kérdéskörével tradicionálisan is több hazai kutató és szakember foglalkozott, többek között Benedek András (1993), Galasi Péter és Varga Júlia (2005); Halász Gábor (2001), Polónyi István (2013), Zachár László (2003, 2008).

² A 15–64 éves korcsoportokra vonatkozó, KSH általi adatfelmérés, adatfeldolgozás, és közzététel módszertana – az ún. Munkaerőpiaci-felmérés keretei között – megegyezik a nemzetközi módszertannal (EUROSTAT, OECD). A 15 éves korhatár szerepeltetése jogszerű, mivel a tankötelezettség nem zárja ki a 16 év alattiak foglalkoztatását, viszont a munkaügyi szabályozás – a nagykorúakéhoz képest – korlátozza (lásd pl.: a rövidesen életbe lépő új típusú szakiskolai tanulószervezők). Ami e kérdéskörben zavart okozhat, hogy nem közismert a foglalkoztatás munkaügyi/statisztikai tartalma, nevezetesen az, hogy a foglalkoztatottság kritériuma a minimum heti egy óra munkavégzés (lásd: 11. lábjegyzet).

³ A *vizsgálat alapadatait* a KSH honlapja „Adatok, Kiadványok / Tájékoztatói adatbázis / Népesség- és társadalomstatisztika / Munkaerő / Munkaerőpiaci részvétel” menüpontjának nyilvános adataiból nyertük, a „15–64 éves népesség száma gazdasági aktivitás szerint”, illetve a „15–64 éves népesség gazdasági aktivitási mutatói...” lekérdésekkel.

Ebből következik, hogy egy ország tartós fejlődéséhez az emberi erőforrás minőségének is folyamatosan erősödnie kell.⁴

Az elmúlt két évtizedben realizálódott pedagógiai és szakmai képzési fejlesztések eredményeképpen ma már *egységes az álláspont az emberi erőforrás minőségének értelmezésében*. A minőség komplex tartalmat jelent: beletartozik a mindenki számára szükséges általános tudás, melyet a kulcskompetenciák tartalmaznak, valamint a *munkavégzés képessége*, melyet a szakmai kompetenciák írnak le.⁵ A *(szakmai) kompetencia* maga is egy modern tudásfogalom, beletartozik az ismeret és készség mellett a felelősség és autonómia is!⁶

Magyarországon ma alapvető egyetértés van a politika-, a gazdaság- és a társadalomformálás meghatározó „tényezői” között abban, hogy a munkaerőpiaci *sikeresség döntő tényezője a megfelelő szintű és minőségű tudás*. A közgondolkodásban pedig már többségi nézet – alapvetően az elmúlt 30 évben kialakult hazai piacgazdaság hatására –, hogy *az egyén boldogulása döntő módon függ munkaerőpiaci „biztonságától”, azaz folyamatos foglalkoztathatóságától*, melynek alapfeltétele a *megfelelő általános műveltség és szakmai tudás*.

Megoszlanak a vélemények viszont abban, hogy az elmúlt években növekvő foglalkoztatottság megtartásához, tartós

és hosszabb távon történő fenntartásához *milyen iskolázottságú/képzettségű és milyen létszámú munkaerő szükséges*. Olyan *közvélekedés* is ismert, mely szerint a *kedvező foglalkoztatottság eléréséhez nem feltétlenül szükséges szakképzettség*. Ezek a nézetek azokból a statisztikai adatokból „szereznek” támogatást, melyek egyes ágazatokban alacsony végzettségű vagy szakképzetlen alkalmazottak nagy arányú, tartós foglalkoztatását mutatják.⁷

A hazai *emberierőforrás-fejlesztés szakképzési oldalának fontosságát* a szakemberek általában elismerik, és elfogadják azt is, hogy *a szakmai képzés fejlesztésébe fektetett források többszörösen megtérülő „beruházást”* jelentenek.

Még nem „uralkodó” azonban az a szemlélet, mely szerint az *első – szakmai – képzést* elsősorban formális, *iskolai rendszerű tanulással/képzéssel célszerű megszerezni!* (Ennek a szemléletnek a hiánya is hozzájárulhat az érettségizett és szakképzetlen népességcsoport növekedéséhez, amit a kutatás hangsúlyozottan mutat be.)

A VIZSGÁLAT INDOKAI

A munkavállalási korú, illetve gazdaságilag aktív népesség iskolai végzettség szerinti

⁴ Az *emberi erőforrás mint humántőke* szerepéről a társadalom és a gazdaság fejlettségében sok neves közgazdász értekezett, köztük világhírűek, például Adam Smith (1776), Johann H. von Thünen (1826), Theodor W. Schultz (1979) és mások, például Fuller, B. és Robinson, R. (1999a;1999b). Magyarországon e témakörben széles körben ismert Polónyi István (2002;2016), és Varga Júlia (1998) munkássága.

⁵ A kulcskompetenciákról szóló állásfoglalást és irányelvet 2006-ban hirdette ki az Európai Unió. A dokumentumban nyolc kulcskompetenciát definiáltak, illetve leírták rövid tartalmukat. Kulcskompetenciák: az anyanyelven folytatott kommunikáció; az idegen nyelveken folytatott kommunikáció; matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; digitális kompetencia; szociális és állampolgári kompetenciák; kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejező-készség; a tanulás elsajátítása.

⁶ Az EKKR-ről, azaz az európai képesítési keretrendszerről szóló ajánlás (Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása, 2008) *kompetencia*-meghatározása: „a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében”. A 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről szerint a *kompetencia*: „olyan ismeretek, készségek és képességek összessége, amely által a személy egy adott területen képes meghatározott döntésen és a megvalósításon alapuló eredmény elérésére” (lásd 2.§ 7.).

⁷ A „szakképzetlenség munkaerőpiaci sikerességének” [!] – érvényesülését azonban a kutatásunk egyértelműen cáfolta!

összetételének vizsgálata több okból is fontos, figyelembe véve az emberi erőforrás jelentőségéről mondottakat. Hiszen társadalmi célkitűzés, hogy az állam a társadalom tagjainak egyenértékűen biztosítsa

- az iskolarendszerű tanulás folyamatos lehetőségét, illetve
- a szakmai végzettség (szakképzettség) megszerzését;

figyelembe véve az egyén tanulási képességét és (tovább)tanulási igényét.

E célok teljesülése egyben a mindenkori oktatáspolitikai eredményességének egyik kritériuma. Ezért közérdekű, hogy a célkitűzéshez kapcsolható információk folyamatosan és nyilvánosan rendelkezésre álljanak. A *hosszabb távra szóló* munkaerőpiaci aktivitás vizsgálatából következtetéseket vonhatunk le a különböző iskolai végzettségű népességcsoportok *munkaerőpiaci pozícióinak* változásáról: *erősödéséről vagy gyengüléséről.* A népesség különböző végzettségű csoportjai alakulásának munkaerőpiaci szempontú elemzése megmutatja, hogy szükséges-e *rövid és/ vagy hosszú távra szóló intézkedéseket (támogatásokat) tervezni/bevezetni* a hátrányos munkaerőpiaci státuszú – alapvetően az alacsony iskolázottságú és szakképzetlen – népességcsoportok foglalkoztatási helyzetének javítására. A népesség munkaerőpiaci helyzetének *iskolai végzettség szerinti elemzése a szakképzés rendszerére és tartalmára vonatkozó* következtetésekre is módot ad. Például: amennyiben egyes népességcsoportok munkaerőpiaci *eredményessége hosszabb távon sem kielégítő,* akkor felmerülhet *iskolaszerkezeti (intézménytípus) vagy képzéstartalmi (korszerűsítési, kompetenciafejlesztési) módosítás igénye* is, különösen a nemzetgazdaság ágazati/ szakágazati szintjein.

A VIZSGÁLAT CÉLJAI ÉS MÓDSZEREI

Bemutatni és értékelni a munkavállalási korú népesség iskolai képzettségi szintek, illetve legmagasabb iskolai végzettség szerinti változását 2001 és 2019 között.

Bemutatni és értékelni a munkavállalási korú népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti *gazdasági aktivitásának – foglalkoztatásának és munkanélküliségének – mértékét és alakulását,* illetve annak *eredményességét* 2001 és 2019 között.

A tanulmány kiegészítő célja – a vizsgálat eredményei alapján – *tendenciák, illetve fejlesztési irányok és programok* javaslatként történő *megfogalmazása,* melyek segíthetik a potenciális humánerőforrás iskoláztatásának középtávú tervezését.

A kutatás hangsúlyottan kívánt *bizonyítani két hipotézist.* Egyrészt *azt feltételeztük, hogy a magasabb iskolai/szakmai végzettség magasabb szintű foglalkoztatottságot eredményez,* másrészt *azt, hogy ez trend-típusú összefüggést jelent, azaz hosszabb időintervallumban is érvényesül,* függetlenül a foglalkoztatottság tényleges arányaitól.

A kutatás *vizsgálati módszere alapvetően statisztikai volt,* tekintve, hogy az iskolai végzettség és munkaerőpiaci pozíció összefüggéseit úgy kívánta elemezni az elmúlt majdnem húsz év adatai alapján, hogy azok alapján trend-típusú megállapításokat lehessen tenni. Ennek a célnak az elérése csak a „hivatalos” adatok tényszerűségén alapulhatott, csupán az értékelés minősítő megállapításai lehettek szubjektívek. Ez a „szubjektivitás” viszonylagos volt, mivel a minősítés szempontjai között szerepeltek *munkaerőpiaci/foglalkoztatási aspektusok* is, ti. a vizsgálat egyik alapvető

célja az iskolázottság munkaerőpiaci hatékonyságának a megítélése volt.⁸

A 15–64 ÉVES, MUNKAVÁLLALÁSI KORÚ NÉPESSÉG ISKOLAI VÉGZETTSÉG SZERINTI ALAKULÁSA

A népesség végzettség szerinti alakulásának vizsgálata kétféle aspektusból történhet:

- alapvetően az iskolai végzettségi szint (iskolafok: alapfokú, középfokú és felsőfokú) szerinti elemzéssel, másrészt
- az iskolafokokon belül a megszerzett legmagasabb végzettségi/képzettségi szintek szerinti elemzéssel (lásd: *Melléklet I. táblázat*).

A következőkben csak a legmagasabb iskolai végzettség szerinti vizsgálatokat mutatjuk be, alapvetően terjedelmi okból; viszont ezen vizsgálati adatokból/eredményekből egyszerű összegzéssel nyerhetők az iskolafok (végzettségi szint) szerinti adatok. A népesség vizsgálata döntően az alábbi kérdések megválaszolására irányult:

- Hogyan változott a népesség iskolázottsága a vizsgált időszakban,
- mely iskolai és szakmai végzettségű réteg(ek) száma nőtt vagy csökkent?
- Hogyan értékelhető az iskolai/szakmai végzettségváltozások társadalmi és gazdasági hatása: kedvezőek azok, vagy sem?

A népesség számszerű és aránybeli alakulása legmagasabb iskolai végzettség szerint

A népességcsoportok számszerű alakulását az 1. ábra, megoszlását a 2. ábra mutatja. (Az idősoros számszerű adatokat a *Melléklet I. táblázat* tartalmazza az összefoglaló végén).

Az 1. és a 2. ábrából érzékelhető, hogy a vizsgált közel húsz évben

- **nőtt** a kétféle *felsőfokú végzettségű*, valamint az *érettségizett*, de *szakképzetlen* népességcsoportokba tartozók száma és aránya, ugyanakkor
- **csökkent** a többi csoportokba soroltak száma és aránya: *a legfeljebb befejezett általános iskolai végzettségűeké, a középfokú szakmai végzettséggel igen, de érettségivel nem rendelkezőké, valamint az érettségizett, szakképzettséggel rendelkezőké.*

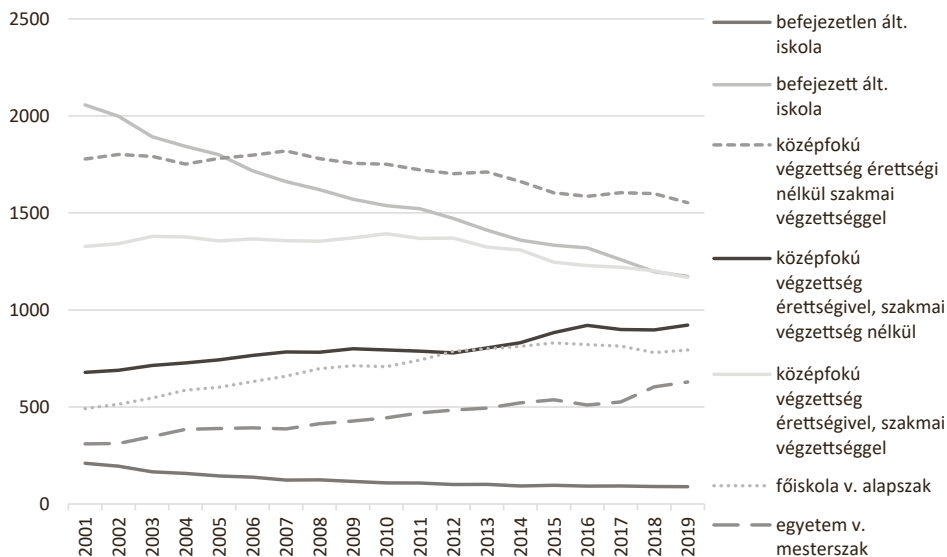
A legmagasabb iskolai végzettségek szerint besorolt 15–64 éves, munkavállalási korú *népességcsoportok számát* és népességen belüli arányát a 2001–2019 közötti évekre vonatkozóan a *Melléklet* idősoros *I. táblázatának* adatai mutatják;⁹ az arányokat, illetve azok változását a *Melléklet I.A és I.B táblázata* foglalja össze, valamint az alábbi 3.a) és 3.b) ábrák kördiagramjai illusztrálják.)

⁸ Mindezek mellett is joggal vethető fel, hogy a módszertani megközelítés viszonylag szűk, a vizsgált népességcsoportok is csupán az iskolázottság szempontjából „rétegzettek”. Ezért javasoljuk a tanulmány végén további kutatások indítását, melyek részletesebben vizsgálnák a bemutatott problémákat, már nemcsak statisztikai, hanem komplex módon (pl. nemzetgazdasági/ágazati munkaerőigények mentén).

⁹ Az adatváltozások nem voltak lineárisak – lásd: az ábrákat és az idősoros táblázatot –, viszont 1–3 évnél hosszabb időtartamú „törések” sem fordultak elő, így a vizsgálat induló és záró évének összehasonlítását trendtípusú következtetések levonására alkalmasnak tartottuk.

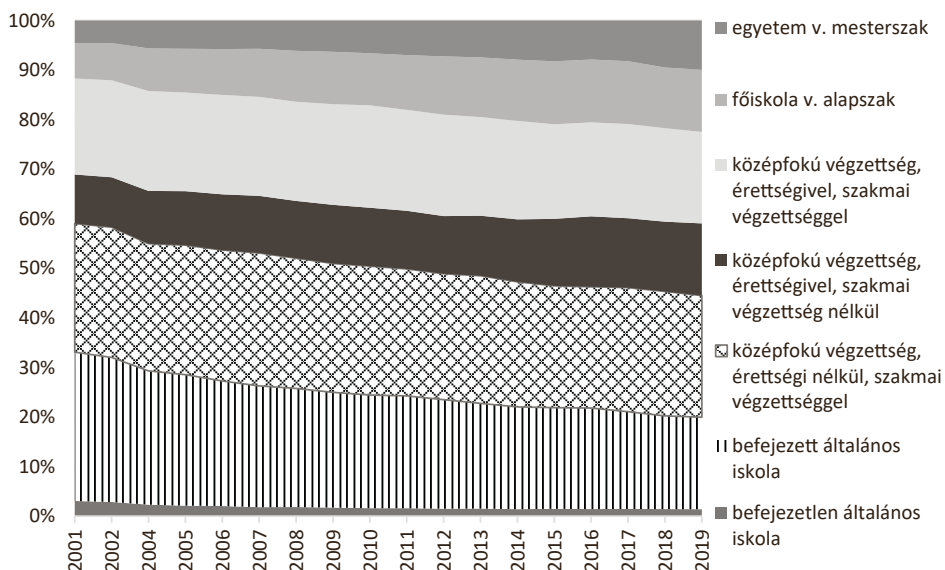
1. ÁBRA

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség száma, a legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001–2019 (ezer fő)



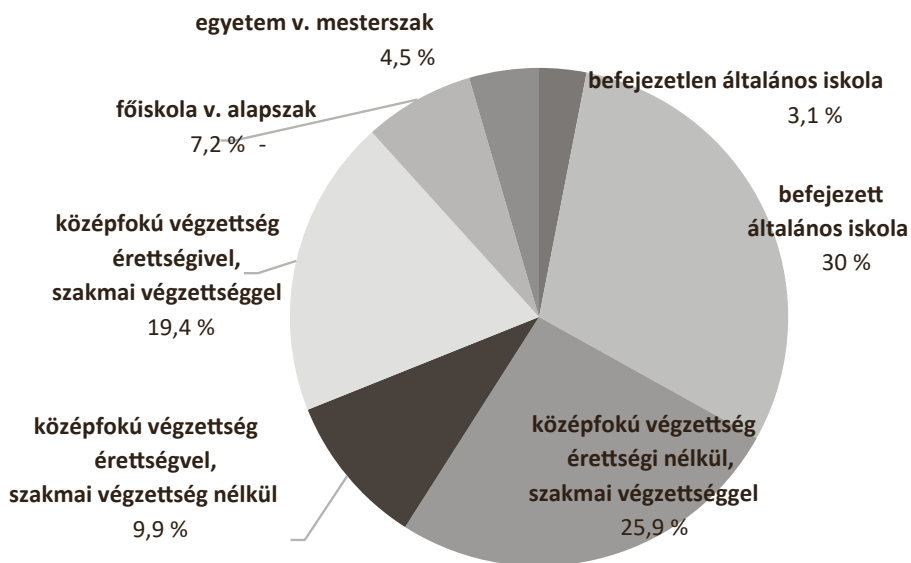
2. ÁBRA

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség megoszlása, a legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001–2019 (%)

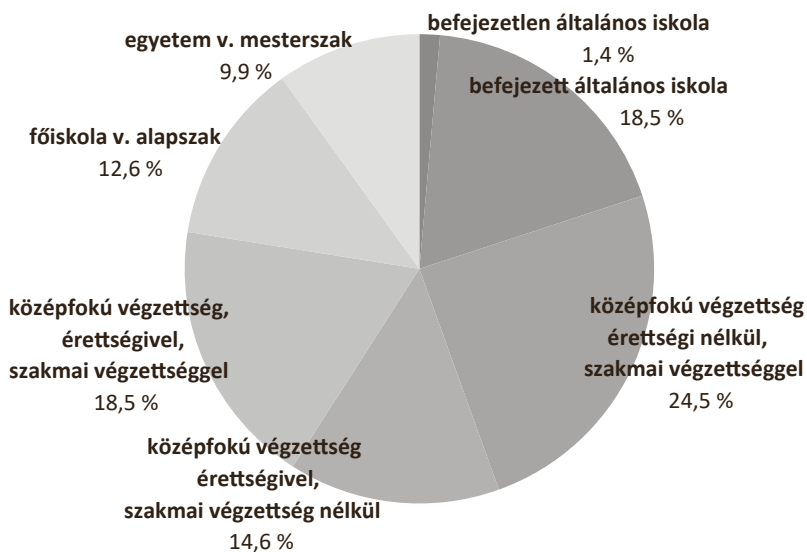


3/A ÉS 3/B. ÁBRA

3/A) A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség megoszlása, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001-ben (%)



3/B) A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség megoszlása, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2019-ben (%)



Az adatokból levonható következtetések

A két ábrából látható, hogy a 15–64 éves, munkavállalási korú népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti változásai ellentmondásosak: mind a növekedés, mind a csökkenés lehet kedvező vagy kedvezőtlen, attól függően, hogy milyen végzettségű csoportot vizsgálunk.

- **Növekedett a száma és aránya** egyrészt a felsőfokú végzettségűeknek – mind a főiskolai v. alapszakon, mind az egyetemi v. mesterszakon végzetteknek –, amit kedvezőnek kell minősíteni. A középfokú végzettségű, érettségizett, szakmai végzettséggel nem rendelkező népességcsoport növekedési mutatóit viszont kedvezőtlennek kell tartani, tekintve, hogy nem fűződik társadalmi érdek a szakképzetlenség növekedéséhez.
- **Csökkenett a száma és aránya** a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezőknek, melyet kedvezőnek kell minősíteni. Számuk ugyanakkor 2019-ben is még több mint egy és egynegyed millió fő volt a munkavállalási korú népességben belül, mely a népességnek majdnem egyötöde.
- Ezek viszont kedvezőtlen értékek, tekintve, hogy szakképzetlen népességcsoportról van szó. (Ennek munkaerőpiaci hátrányairól az *Összefoglalás, javaslatok, kitekintés* c. fejezetben írunk bővebben).
- **Csökkenett a száma és aránya** a középfokú szakképesítéssel és érettségivel vagy érettségivel nem rendelkező népességcsoportoknak, melyet kedvezőtlennek kell minősíteni, mivel nem társadalmi érdek a szakképzett népesség számának és arányának csökkenése.
- **A legalább érettségizettek, illetve a szakképzett/szakképzetlen népesség arányának változása** 2001-től 2019-re azt mutatja, hogy

- » az érettségizettek vagy magasabb képzettségűek már a népesség több mint felét teszik ki (55,6 %);
- » a szakképzettek aránya nőtt, közel kétharmadra (65,5%), a szakképzetlenek aránya viszont csökkent, így több mint egyharmad (34,5%).

Utóbbi viszont azt is jelenti, hogy a munkavállalási korú – kb 6,3 millió fő – népesség több mint egyharmada még nem rendelkezett szakképzettséggel 2019-ben!

(Az idősoros adatokat, illetve azok különféle csoportosítását a *Melléklet I., I.A, és I.B táblázatai* tartalmazzák.)

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség iskolázottság-változásának további értékelését az összefoglaló *utolsó pontjában tesszük meg*, figyelembe véve az iskolázottság munkaerőpiaci aspektusú vizsgálatának eredményeit.

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség munkaerőpiaci aktivitásának alakulása

A vizsgálat másik célja volt a népesség iskolázottsága és munkaerőpiaci aktivitása közötti összefüggések feltárása az elmúlt közel húsz év adatai alapján.

A 15–64 év közötti, munkavállalási korú népesség munkaerőpiaci aktivitási mutatóinak tekintjük – a szakirodalom és a KSH módszertani útmutatója alapján (2021a) – a gazdaságilag aktívak, a foglalkoztatottak és a munkanélküliek számát, illetve az e jellemzők alapján számított ún. arányokat/rátákat.

Az idősoros adatokon kívül vizsgáltuk a 2001 és a 2019 közötti évek adataiból származó különbségeket, hasonló indokkal, mint azt az előző fejezetben tettük.

A munkaerőpiaci jellemzők vizsgálatát a legmagasabb iskolai végzettség szerint végeztük el, mivel a kapott értékek az így besorolt csoportok esetében mutattak jelentős eltéréseket.

Jelen összefoglalóban a munkavállalási korú népesség gazdasági aktivitási arányának és foglalkoztatási arányának alakulását mutatjuk be.

A gazdasági aktivitási arány alakulása

A legmagasabb iskolai végzettség szerint besorolt népességcsoportok gazdasági aktivitási arányának¹⁰ alakulása megmutatja, hogy egy adott végzettségű csoport mekkora hányada volt jelen a munkaerő-

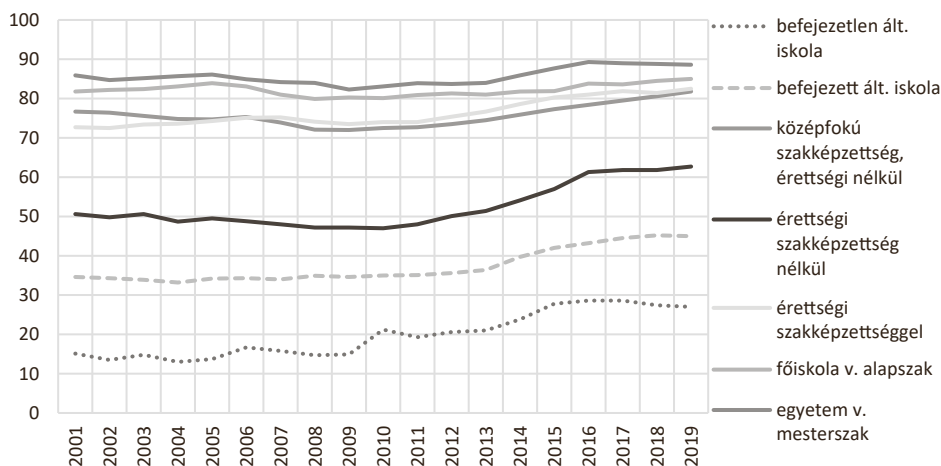
piacon – foglalkoztatottként vagy munkanélküliként együtt –, illetve ez az arány az időben hogyan változott.

A 4. ábra a gazdasági aktivitási arány 2001–2019 közötti alakulását mutatja az összefoglaló végén található *Melléklet II. táblázat* idősoros adatai alapján.

Az ábrából látható, hogy a vizsgált időszakra vonatkozóan az aktivitási arány mindegyik népességcsoportban – ingadozásokkal – nőtt; ugyanakkor a szakképzett népesség aktivitási aránya minden évben – jelentősen(!) – magasabb volt a szakképzetlen rétegek aktivitási arányánál; az arányértékek **közötti különbségek** viszont a nem szakképzett népességcsoportok között jelentősen nagyobbak, *mint a szakképzett csoportok között*.

4. ÁBRA

Gazdaságilag aktívak aránya a 15-64 éves, munkavállalási korú népességben, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001 - 2019 között (%)



¹⁰ KSH-meghatározások: *Gazdaságilag aktívak*: akik megjelennek a munkaerőpiacon, azaz a foglalkoztatottak és a munkanélküliek. *Aktivitási arány*: gazdaságilag aktívak (foglalkoztatottak és munkanélküliek) népéségen belüli aránya. A foglalkoztatási mutatók fogalmait a KSH Módszertani útmutatója tartalmazza (2021a).

Amennyiben a gazdasági aktivitás arányait a vizsgált időszak kezdő és záróévében vizsgáljuk (2001 és 2019), azt találjuk, hogy az értékek – kerekítve – a *szakképzetlen népességcsoportoknál* 15–63%, a *szakképzettek*nél 73–89% között szóródtak. (A pontos adatokat, illetve a változások mértékét a *Melléklet II.A táblázat* adatai tartalmazzák, az ugyancsak ott található idősoros *II. táblázat* adatai alapján).

Az adatok részletesebb elemzése alapján, terjedelmi ok miatt most csak három népességcsoport gazdasági aktivitási értékpárját ismertetjük, melyeket kiemelésre érdemesnek tartunk.

- A legfeljebb általános iskolát befejezettek gazdasági aktivitási aránya 13–45% között mozgott, mely komoly problémát jelez, azt, hogy a népességcsoportnak fele sem volt kint a munkaerőpiacon a vizsgált időszak egyetlen évében sem.
- Az érettségizett, de szakképzetlen népesség gazdasági aktivitási aránya 47–63% között mozgott; 2016-tól haladja meg az arány a 60 százalékot. Ez is komoly problémát jelez, azt mutatja, hogy az érettségi szakképzettség nélkül kisebb munkaerőpiaci értéket képvisel, mint a középfokú szakmai végzettség érettségi nélkül (lásd: *Melléklet II. táblázat*).
- Végül jelentős probléma az érettségizett és szakképzetlen, illetve az érettségizett és szakképzett népességcsoport gazdasági aktivitási arányának különbsége, mely folyamatosan minimum 20% volt a szakképzett érettségizettek javára. Ez szemléletesen mutatja a szakképesítés megszerzésének fontosságát az érettségi mellett is.

A foglalkoztatottság alakulása

A következőkben bemutatjuk a munkavállalási korú népesség foglalkoztatási jellemzői közül a foglalkoztatási arány (ráta) alakulásának vizsgálatát.¹¹

Az idősoros foglalkoztatási mutatók (foglalkoztatottak száma, foglalkoztatási arány(ráta)) vizsgálata lehetővé teszi, hogy a különböző iskolai végzettségű (szakképzettségű) *népességcsoportok foglalkoztatási pozícióit* folyamatában értékeljük, amely – közvetve – az adott *iskolai végzettség munkaerőpiaci hatását/eredményességét is jelzi*.

A *foglalkoztatási arány(ráta) alakulását* a 15–64 éves, gazdaságilag aktív korú népességben belül – 2001–2019 között – a *legmagasabb iskolai végzettség szerint* az 5. ábra mutatja az összefoglaló végén lévő *Melléklet III. táblázat* idősoros adatai alapján.

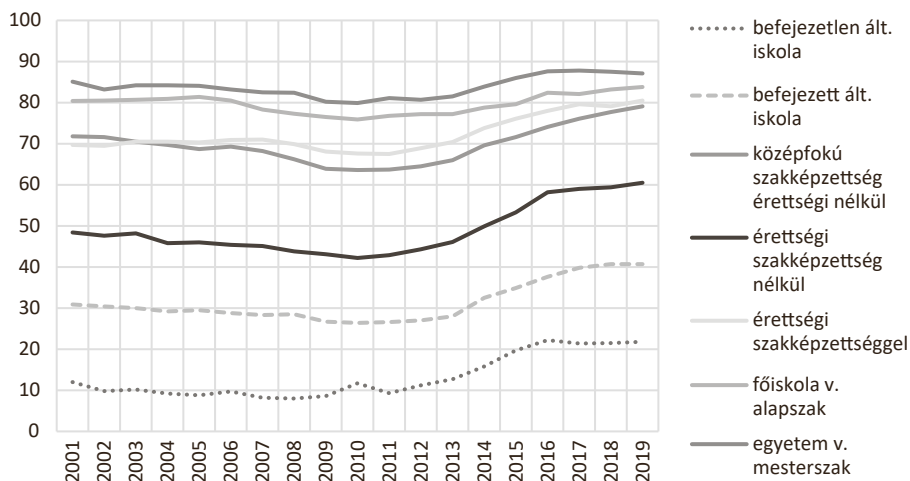
Az ábrából jól érzékelhető, hogy a foglalkoztatási arány mindegyik népességcsoportban – ingadozásokkal – nőtt; ugyanakkor a szakképzett népesség foglalkoztatottsági aránya minden évben – jelentősen! – magasabb volt a szakképzetlen rétegek foglalkoztatottsági arányánál. Ez a jelenség *mutatja az első hipotézis teljesülését a magasabb végzettségek „foglalkoztatást növelő” hatásáról*.

Látható, hogy az aktivitási arány értékeinek különbsége a *nem szakképzett, különböző iskolai végzettségű népességcsoportok között jelentősen nagyobb, mint a szakképzett csoportok között* (a pontos értékeket a *Melléklet III.A táblázata* mutatja).

¹¹ A KSH meghatározása szerint a *foglalkoztatási arány*: „a foglalkoztatottaknak a népességhez viszonyított aránya”, A *foglalkoztatott* pedig az, „aki a kérdéses hetét megelőző héten (az ún. vonatkozási héten) legalább 1 órányi, jövedelmet biztosító munkát végzett, vagy rendelkezett munkával, de abban átmenetileg (pl. betegség, szabadság, ideértve a szülési szabadságot is) nem dolgozott”. (A foglalkoztatási mutatók fogalmait bemutató definíciók itt találhatók: KSH, 2021a.)

5. ÁBRA

15-64 éves, munkavállalási korú népesség foglalkoztatási aránya, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001-2019 között (ezer fő)



Meg kell jegyezni, hogy a fenti tendenciák hasonlóak a gazdasági aktivitási aránynál tett megállapításokhoz. Ennek az a magyarázata, hogy mindkét jellemző (a gazdasági aktivitási és a foglalkoztatási arány) az adott végzettségű népességcsoporthoz viszonyítva kerül meghatározásra, azonban a két mutató értéke különbözik – az iskolai végzettségek, illetve a vizsgált évek szerint –, mely a munkanélküliség értékeiből fakad. A különbségek csekély mértékűek, általában 2-3 százalék.

(A pontos adatokat, illetve a változások mértékét a *Melléklet III. A táblázat* adatai tartalmazzák, az ugyancsak ott található idősoros *III. táblázat* adatai alapján).

Az adatok – az 5. ábrában bemutatott folyamatokon túl – azt mutatják, hogy a legnagyobb mértékű foglalkoztatási

arányokat a szakképzett népességcsoportok mutatták 2001-ben és 2019-ben egyaránt. A foglalkoztatási arány min. és max. értékei (kerekítve) a szakképzetlen népességcsoportokban 12–61%, a szakképzett népességcsoportokban 70–87 % között voltak.

A táblázatba foglalt adatok, illetve az ábrából érzékelhető folyamat mutatja a második hipotézis teljesülését, nevezetesen: a különböző szintű végzettségekhez tartozó foglalkoztatási aránykülönbségek időbeli állandóságát. (A ráta-különbségek tartósságát a szinte párhuzamosan futó görbék illusztrálják.)¹²

Munkaerőmérlegek

Befejező kutatási pontként elkészítettük a különböző iskolai végzettségű népességcsoportok számának, gazdaságilag aktív részének, foglalkoztatott és munkanélküli tagjai-

¹² A különbségek tartósságát a teljes tanulmány szórásvizsgálattal is igazolta, mely szerint a magasabb/alacsonyabb végzettséghez tartozó foglalkoztatási arányok különbsége – a legalább középfokú végzettséggel / szakképzettséggel rendelkező népességcsoportok vonatkozásában, 2001–2019 között – 0,04–0,11 közötti szórást mutatott.

nak alakulását vizsgáló összehasonlító elemzést. Ez jól mutatta a munkaerőpiaci jellemzők egymáshoz viszonyított arányát, melyek speciálisan jellemzőek az adott iskolai végzettségű népességcsoportra.

Az alábbiakban – terjedelmi okból – az arányok illusztrálását bemutató ábrákat adjuk közre a legjellemzőbb típusú végzettségekre a szakképzetlenek és a szakképzettek csoportjaiból.

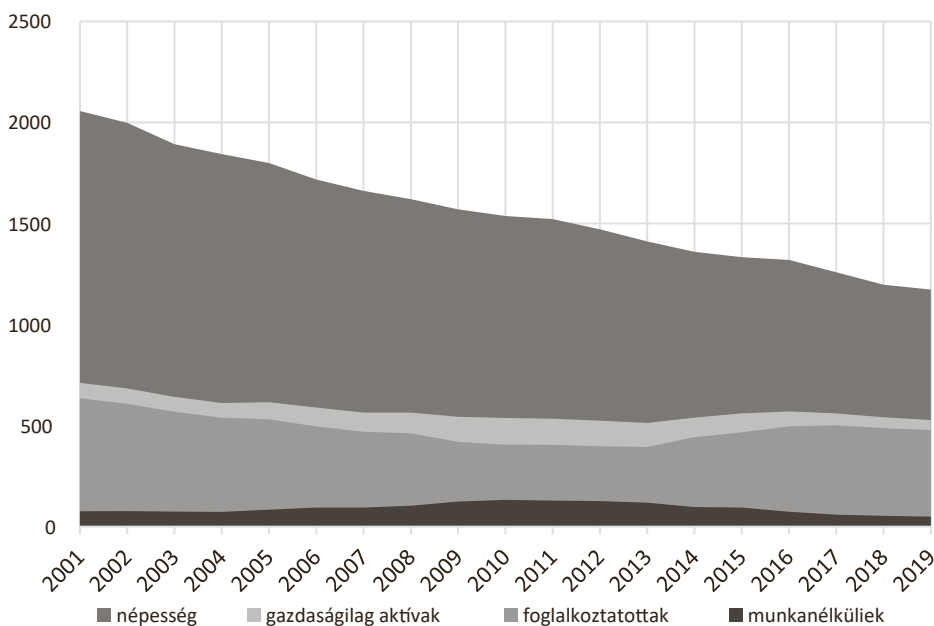
A 6/A és 6/B ábra jól mutatja a szakképzetlen csoportokon belüli nagy inaktivitást,

melyet a népesség és a gazdaságilag aktívak közötti különbség mutat, ugyanakkor a kisebb arányú foglalkoztatottságot a szakképzett csoportokhoz képest. (Lásd: 6/C, 6/D. és 6/E ábrák).

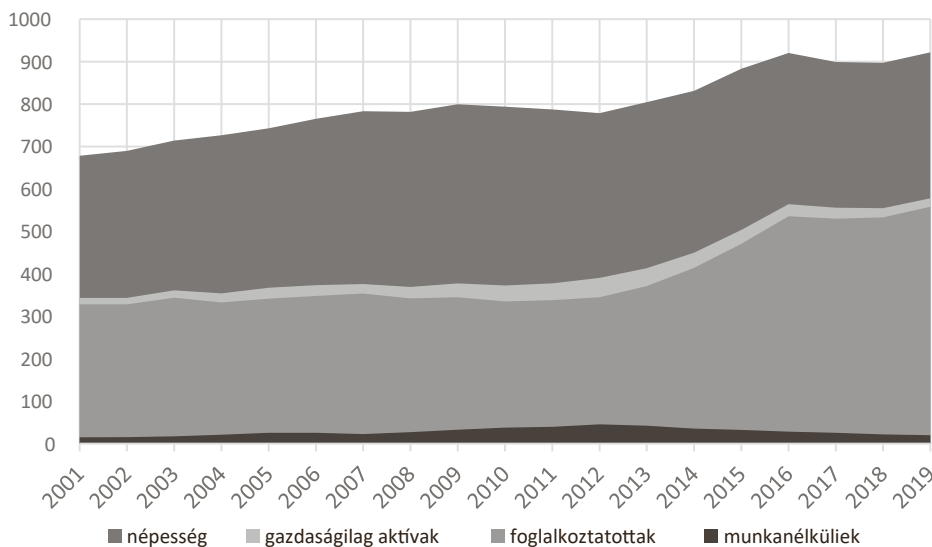
A 6.C, 6.D és 6.E ábrák a magasabb iskolai végzettség – szakképzettség – munkaerőpiaci előnyét illusztrálják: a csökkenő inaktivitást és növekvő gazdasági aktivitást, a növekvő foglalkoztatottságot és csökkenő munkanélküliséget – számban és arányban egyaránt.

6/A ÉS 6/B ÁBRA

6/A) A 15–64 éves, gazdaságilag aktív korú, befejezett általános iskolai végzettségű népesség, gazdaságilag aktívak, foglalkoztatottak, munkanélküliek száma, 2001–2019 (ezer fő)

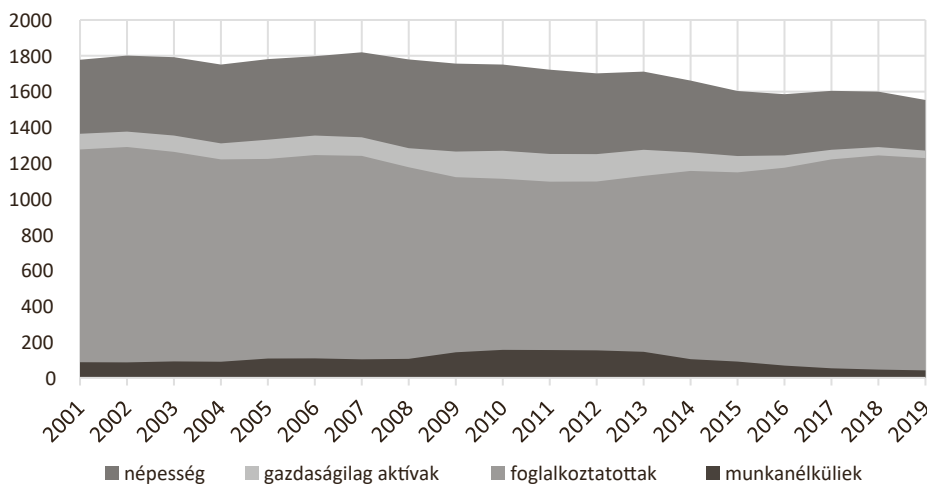


6/B) A 15-64 éves, munkavállalási korú , középfokú végzettségű, érettségizett, szakmai végzettség nélküli népesség, gazdaságilag aktívak, foglalkoztatottak, munkanélküliek száma 2001-2019 (ezer fő)

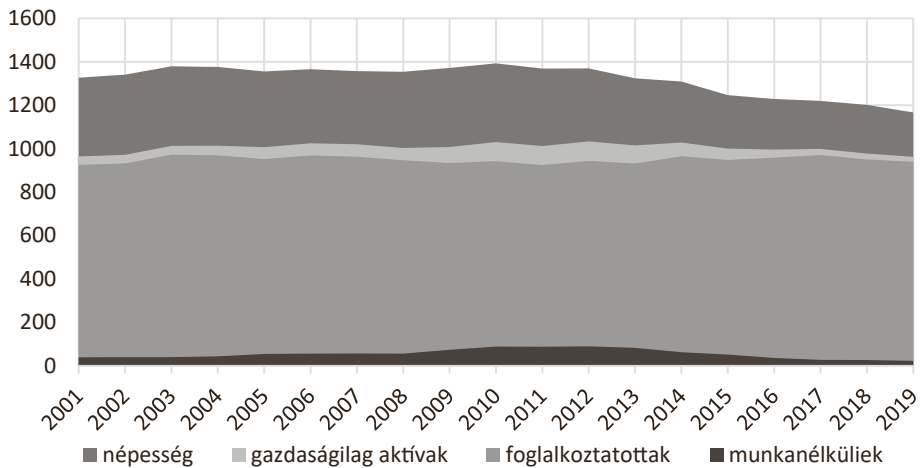


6/C, 6/D ÉS 6/E ÁBRA

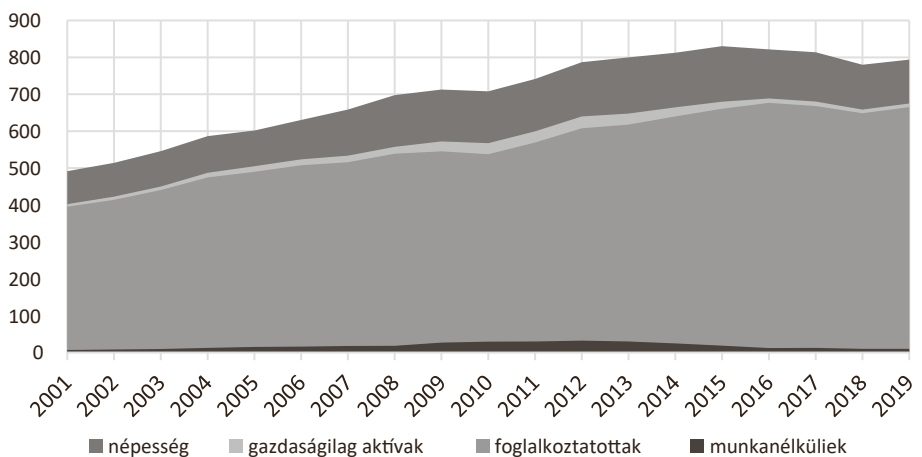
6/C) A 15-64 éves, gazdaságilag aktív korú középfokú végzettségű, érettségi nélküli, szakmai végzettségű népesség, gazdaságilag aktívak, foglalkoztatottak, munkanélküliek száma 2001-2019 (ezer fő)



6/D) A 15-64 éves, gazdaságilag aktív korú középfokú végzettségű, érettségizett, szakmai végzettségű népesség, gazdaságilag aktívak, foglalkoztatottak, munkanélküliek száma 2001-2019 (ezer fő)



6/E) A 15-64 éves, gazdaságilag aktív korú, főiskolai v. alapszakos végzettségű népesség, gazdaságilag aktívak, foglalkoztatottak, munkanélküliek száma 2001-2019 (ezer fő)



ÖSSZEFOGLALÁS, KITEKINTÉS, JAVASLATOK

Összefoglalás

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség iskolázottságának 2001–2019 közötti alakulását, annak munkaerőpiaci hatásait – mint vizsgálati eredményeket – az alábbiakban foglaljuk össze.

- Mindenekelőtt ki kell emelni, hogy a teljes *munkavállalási korú népesség száma 2001 óta jelentős mértékben csökkent*: évente folyamatosan(!), összesen több mint félmillió fővel. Számuk 2019-ben kb. 6,3 millió fő volt.
 - » Ennek *alapvetően demográfiai okai vannak*: népességszökkenésből és részben ezzel összefüggésben a munkavállalási korúak számának csökkenéséből fakad.
- Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a *gazdaságilag aktív népesség száma jelentősen nőtt* (több mint félmillió fővel), összhangban a foglalkoztatás bővülésével (közel hatszázezer fővel).
- Ismét kiemeljük a *legfeljebb általános iskolai végzettségű, de szakmai végzettséggel nem rendelkezők számának nagyarányú csökkenését*, melyet egyértelműen kedvezőnek tartunk.

Viszont a népességcsoport jelenleg is kb egy és egynegyed milliós száma, a népességen belüli kb egyötödnyi aránya, 50%-nál kisebb gazdasági aktivitási aránya, valamint szakképzetlensége rendkívül nagy probléma munkaerőpiaci, illetve társadalmi szempontból.

- » A legfeljebb általános iskolát végzetek szakképzettség hiányában csak ún. betanított munkát vagy ún. államilag támogatott közmunkát végez-

hetnek a munkáltató belső szakmai, betanító képzése alapján.

- Nem tartható kedvezőnek a középfokú szakmai végzettségű, érettségi nélküli népesség számának csökkenése – összesen közel negyedmillió fővel –, mivel a gazdasági aktivitási arányok ennek a munkaerőcsoportnak egyértelmű munkaerőpiaci sikerességét mutatták. (Aktivitási arányuk 2019-ben már megközelítette az érettségizett szakképzettekét.)
- Az érettségivel rendelkező népességcsoport – szakképzettséggel vagy szakképzettség nélkül – számbeli és aránybeli változása ellentmondásosan alakult.
 - » A számbeli és aránybeli együttes változást – mint kismértékű növekedést – pozitívnak tartjuk,
 - » ugyanakkor hangsúlyozottan kritizáljuk
 - » a szakmai végzettség nélküliek szám- és aránybeli jelentős növekedését; valamint
 - » a szakmai végzettséggel rendelkezők jelentős szám- és aránybeli csökkenését.

A probléma erőteljes felvetését – és megoldásának sürgetését – támasztják alá a 2001 és 2019 között regisztrált gazdasági aktivitási arányok, melyek a szakképzetlen érettségizett rétegnél kb. 20-25 százalékkal maradtak el az érettségizett és szakképzett népességcsoport arányához képest.

- Kedvező, pozitív változásként kell kiemelni a felsőfokú végzettségűek (főiskolai és egyetemi végzettségűek, illetve alap- és mesterszakon végzetek) *számának és arányának 2001 és 2019 közötti növekedését*, melynek következtében számuk 2019-ben több mint 1,4 millió fő lett, arányuk több mint a munkavállalási korú népesség egyötöde.

Gazdasági aktivitási arányuk – lásd: a *Melléklet II. táblázatát* – a vizsgált

időszak mindegyik évében 81–89 % között mozgott, mely nagyobb volt, mint a többi szakképzett rétegé.

- Az értékelés zárásaként ismételten hangsúlyozzuk a szakképzett népességcsoportok szám- és aránybeli növekedésének pozitív irányát, közel kétharmados arányuk mellett ugyanakkor megoldandó problémaként emeljük ki a szakképzetlen népesség-csoportok még több mint egyharmados arányát (2019).

Kitekintés

A munkavállalási korú népesség iskolai végzettség szerinti alakulásából, illetve a munkaerőpiaci jellemzők vizsgálatából logikusan adódó kérdés, hogy milyen tendenciák várhatók a jövőben. A kérdés megválaszolásához természetesen további vizsgálatok szükségesek, melyekre a következő részben teszünk javaslatot.

Az iskolai kibocsátási – az évenként végzettek – adataiból azonban bizonyos támpontokat kaphatunk, ha a vizsgálatot iskolatípusonként, illetve a nappali és a felnőttoktatásra kiterjedően végezzük el. A következőkben a KSH oktatási adatbázisa alapján készített – a *Melléklet*ben közreadott – *IV. táblázat* alapján foglaljuk össze a tanulói/hallgatói kibocsátás adatait, illetve elemezzük azokat.

- Az általános iskolát befejezettekre vonatkozó adatok azt mutatják, hogy ebben a végzettségi kategóriában valószínű lelassul a népesség számszerű csökkenése, mivel – a vizsgált időszakban – az általános iskolát évente egyre kevesebben végezték el. Ezen belül
 - » az éves kibocsátás kb. 120 ezerről kb. 90 ezerre csökkent;
 - » továbbá, az általános iskolát egyre kevesebben fejezik be a felnőttoktatás-

ban (évente pár száz fő), amely azért nem kedvező, mivel 2019-ben kb. 90 ezer fő volt a befejezetlen általános iskolai végzettségűek száma. (Lásd: *Melléklet I. táblázat*).

- A szakmai vizsgát tett tanulókra vonatkozó adatokból látható, hogy az évente szakmai vizsgát tett tanulók száma – nappali és felnőttoktatásban együtt – 2001 óta hullámlázik, összesen kb. 49–65 ezer fő között, a tendencia 2013-tól lassú csökkenés. Ebből következik, hogy az eddigi iskolai kibocsátások valószínű nem fogják növelni a népességcsoport népességbeli arányát.
 - » A felnőttoktatásban szakmai vizsgát tett tanulók száma szintén változó volt – 7–17 ezer –; 2016–19 között növekedett, és elérte az összes szakmai vizsgát tett tanuló 28–34 %-át.
- Az érettségit tett tanulók kibocsátási adataiból látható, hogy az érettségizettek – azon belül a szakgimnáziumot végzetek – száma lassan csökken, ugyanakkor a szakgimnáziumban érettségizettek aránya lényegében nem változott (kb. 60 %).

Tekintve, hogy mindkét végzettségű réteg számszerű és aránybeli kibocsátása közel azonosan alakult, ebből csak egy idősoros mérlegvizsgálattal – a felsőoktatásba bekerült, ua. az onnan „lemorzsolódott” tanulók pontos számbavételével – lehet meghatározni a kétféle érettségizett népességcsoport létszámadatokra gyakorolt hatását.

 - » A felnőttoktatásban érettségizett tanulók száma viszont erőteljesen csökkent, 2015-től már évente csak kb. 10 százaléka az összes érettségizettnek.
- A felsőfokú oklevelet szerzettek száma a vizsgált időszakban évente ingadozott, kb. 50 ezer fő körül mozgott minden évben. Ebben a kibocsátásban folyamatosan jelentős részt képviselt a felnőttok-

tatásban szerzett oklevelek aránya: kb. 25-30 százalékos.

Összefoglalva: az iskolai kibocsátási adatok fontos információt adnak a teljes munkavállalási korú népesség várható alakulásának becsléséhez, a pontos becsléshez azonban egyrészt hosszabb időtávra szóló, másrészt a beiskolázási-lemorzsolódási adatokat is figyelembe vevő, idősoros „számbavétel” szükséges.

Javaslatok

A vizsgálat eredményei, illetve az összefoglaló értékelés alapján feltárt problémák megoldásának segítésére további célvizsgálatokra teszünk javaslatokat, nem megismételve a korábban már mondottakat.

1. Fontosnak tartjuk egy **célvizsgálattal felmérni**, hogy az általános iskolát el nem végzett, kb. 90 ezer fős sokaság iskolai végzettsége megszerzésének célként való kitűzése milyen nagyságú népességre reális.
2. A nagylétszámú – kb. egy és egynegyed millió fős – legfeljebb általános iskolai végzettségű, szakképzetlen rétegek *tartós munkaerőpiaci beilleszkedésének egyik feltétele a szakmai képzettség megszerzése célzott és támogatott programokban*. Ilyen programok kidolgozásának információfeltétele, hogy ismert legyen az általános iskolai végzettségű munkaerőforrást alkalmazni kívánó, potenciális vállalkozói/munkaadói kör közép- és hosszú távra szóló munkaerő-szükségle-

ti igénye, melyhez **célzott felmérés** szükséges.

3. a) Szükségesnek mondható az érettségivel nem, de középfokú szakmai képzettséggel rendelkező népesség *tartós és viszonylag jelentős* – az elmúlt közel húsz évben közel negyedmillió fővel történő – csökkenésének okait *pontosabban feltárni*, melynek módjaként egy célvizsgálatot javasolunk.
b) Tekintve, hogy jelentős mértékben *ez a réteg adja a szakképzett fizikai alkalmazottak, illetve a szolgáltatásban működő egyéni és kisvállalkozók állományát*, valamint utánpótlását, ezért célszerű **felmérni** a jövőbeni szakmberszükségleti igényt (volumen, szakmai összetétel).
4. Szükségesnek tartjuk az érettségizett szakképzett vagy szakképzetlen népességcsoportok kedvezőtlen változásának – szakképzetlenek számának növekedése, szakképzettek számának csökkenése – okait egy **célvizsgálattal feltárni**, beleértve a szakképzetlen érettségizett népességcsoportra vonatkozó munkaerőszükségleti igény vizsgálatát.
5. Szükségesnek tartjuk **egy közép- és hosszú távra érvényes munkaerő-tervezési matematikai statisztikai modell** kidolgozását, mely képes figyelembe venni a *képzettségi kibocsátást és lemorzsolódást* – iskolai és felnőttoktatási szektorra egyaránt –, *taxatív módon meghatározva a különböző pontosságú modellekhez szükséges információfeltételeket*: mind a gazdasági, mind az állami-önkormányzati-intézményi szereplőkre vonatkozóan.

IRODALOM

- Benedek András (1993): *Adaptív szakképzési modell*, Akadémiai, Budapest
- Galasi Péter és Varga Júlia (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fuller, B. és Robinson, R. (1999a): Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Okker Kiadó Kft., Budapest.
- Fuller, B. és Robinson, R. (1999b): Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Okker Kiadó Kft., Budapest.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris, Budapest.
- Polónyi István (2013): Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmusmodellek. *Educatio*, 22. 4. sz., 21.
- Polónyi István (2016): *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Gondolat Kiadói Kör.
- Schultz, W. Th (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Smith, A. (1776): *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. W. Strahan & T. Cadell, London.
- von Thünen, J. H. (1826): *Der isolirte Staat in Beziehung auf Landwirthschaft und National-Ökonomie*. Hamburg.
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Zachár László (2003): *Felnőttképzés, munkaerőpiaci képzés tervezése. Egyetemi jegyzet*. PTE Természettudományi Kar Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs.
- Zachár László (2008): A kulcskompetenciák hatása az alkalmazkodóképesség kialakulására és fejlesztési lehetőségeire. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER Kft. Budapest.
- Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK).
- Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01) (I. Fogalom-meghatározások i)).
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről (2.§ 7.).
- KSH (2021a): *Módszertani útmutató* [STADAT/Módszertan/Fogalmak, definíciók/Népesség és társadalomstatisztika/Munkaerő/Munkaerőpiaci részvétel]. Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/modsz/modsz21.html> (2021. 05. 01.)
- KSH (2021b): *Tájékoztatósi adatbázis* [STADAT/Adatok, kiadványok/Tájékoztatósi adatbázis/Népesség- és társadalomstatisztika/Munkaerő/Munkaerőpiaci részvétel – „15–64 éves népesség száma gazdasági aktivitás szerint”; „15–64 éves népesség gazdasági aktivitási mutatói” Letöltés: <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/themeSelector.jsp?lang=hu> (2021. 05. 01.)
- KSH (2020): 23.1.1.5. *Végzettek száma és aránya a nappali és a felnőttoktatásban*. Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okr0005.html (2021. 05. 01.)

MELLÉKLET

I. TÁBLÁZAT

15–64 éves, munkavállalási korú népesség száma, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001–2019 (ezer fő)

év	alapfokú végzettség		középfokú végzettség			felsőfokú végzettség		összesen
	befejezetlen ált. iskola	befejezett ált. iskola	középfokú szakmai végzettség érettségi nélkül	érettségi, szakmai végzettség nélkül	érettségi, szakmai végzettséggel	főiskola v. alapszak	egyetem v. mesterszak	
2001	209,8	2056,6	1777,8	678,4	1327,2	491,6	309,9	6851,3
2002	194,8	1997,9	1800,9	689,5	1341,0	514,1	311,7	6849,8
2003	165,8	1892,4	1791,7	713,9	1379,3	545,9	347,4	6836,3
2004	157,4	1843,4	1751,3	726,7	1376,2	586,4	384,9	6826,3
2005	144,8	1799,6	1781,3	743,0	1355,7	601,6	388,8	6814,7
2006	138,3	1717,4	1797,7	765,5	1365,8	630,4	392,2	6807,3
2007	122,9	1661,5	1819,5	783,2	1356,9	658,7	386,8	6789,4
2008	124,8	1620,2	1779,9	781,8	1354,0	697,4	413,6	6771,6
2009	116,3	1570,3	1756,0	799,7	1371,5	712,6	427,3	6753,8
2010	108,7	1537,5	1751,2	793,7	1392,7	708,1	444,0	6736,0
2011	107,7	1521,9	1721,9	787,3	1368,8	741,2	469,8	6718,5
2012	100,5	1471,6	1702,1	778,8	1369,9	787,0	484,3	6694,1
2013	101,2	1411,4	1711,3	804,3	1324,1	799,9	494,6	6646,8
2014	92,7	1359,8	1661,8	830,9	1309,0	812,5	521,1	6587,7
2015	96,1	1333,8	1603,5	883,0	1246,5	830,3	537,2	6530,4
2016	92,0	1320,0	1585,5	920,4	1228,6	821,4	510,0	6477,9
2017	93,2	1259,2	1604,2	899,1	1219,8	813,8	525,9	6415,2
2018	90,4	1197,3	1599,4	897,2	1201,4	779,8	604,0	6369,5
2019	89,2	1173,3	1552,8	921,9	1167,1	794,0	628,8	6327,1

I.A TÁBLÁZAT

évek	nem befejezett általános iskola	befejezett általános iskola	középfokú végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	középfokú végzettség érettséggel		felsőfokú végzettség		összesen	megjegyzés
				szakmai végzettség nélkül	szakmai végzettséggel	főiskola vagy alap-képzés	egyetem vagy mester- képzés		
2001	209,8	2056,6	1777,8	678,4	1327,2	491,6	309,9	6851,3	népesség – E fő
2019	89,2	1173,3	1552,8	921,9	1167,1	794,0	628,8	6327,1	népesség – E fő
+ / -	- 120,6	-883,3	-225,0	+243,5	-160,1	+302,4	+318,9	-524,2	különbség - E fő
+ / -	- 57,5	- 42,9	- 12,7	+35,9	- 12,1	+61,5	+103,0	-7,6	különbség - %

I.B TÁBLÁZAT

évek	nem befejezett általános iskola	befejezett általános iskola	középfokú végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	középfokú végzettség érettséggel		felsőfokú végzettség		összesen	megjegyzés
				szakmai végzettség nélkül	szakmai végzettséggel	főiskola vagy alap-képzés	egyetem vagy mester- képzés		
2001	3,1	30,0	25,9	9,9	19,4	7,2	4,5	100,0	megoszlás1. - %
	33,1		25,9	29,3		11,7		100,0	megoszlás2. - %
	legalább érettségizettek száma: 2806,1 ezer fő			legalább érettségizettek aránya a népességben: 41 %					
	szakképzettek száma a népességben: 3906,5 E fő			szakképzettek aránya a népességben: 57 %					
	szakképzetlenek száma népességben: 2944,8 E fő			szakképzetlenek aránya a népességben: 43 %					

évek	nem befejezett általános iskola	befejezett általános iskola	középfokú végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	középfokú végzettség érettséggel		felsőfokú végzettség		összesen	megjegyzés
				szakmai végzettség nélkül	szakmai végzettséggel	főiskola vagy alap-képzés	egyetem vagy mester- képzés		
2019	1,4	18,5	24,5	14,6	18,5	12,6	9,9	100,0	megoszlás1.- %
	19,9		24,5	33,1		22,5		100,0	megoszlás1.- %
	legalább érettségizettek száma: 4427,8 ezer fő			legalább érettségizettek aránya a népességben: 55,6 %					
	szakképzettek száma a népességben: 4142,7 eő			szakképzettek aránya a népességben: 65,5 %					
	szakképzetlenek száma népességben: 2184,4 eő			szakképzetlenek aránya a népességben: 34,5 %					

II. TÁBLÁZAT

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség gazdasági aktivitási aránya, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001–2019 (%)

Legmagasabb iskolai végzettség								
évek	befejezetlen ált. iskola	befejezett ált. iskola	középfokú szakmai végzett- ség érettségi nélkül	érettségi, szak- mai végzettség nélkül	érettségi, szak- mai végzettséggel	főiskola v. alapszak	egyetem v. mesterszak	összesen
2001	15,1	34,6	76,7	50,6	72,7	81,8	85,9	59,6
2002	13,5	34,3	76,4	49,8	72,5	82,2	84,7	59,7
2003	14,8	33,9	75,6	50,6	73,4	82,4	85,2	60,6
2004	13,0	33,2	74,8	48,7	73,6	83,1	85,7	60,5
2005	13,7	34,2	74,7	49,5	74,3	83,9	86,1	61,4
2006	16,7	34,3	75,3	48,8	75,1	83,1	84,9	62,0
2007	15,8	34,0	73,9	48,0	75,2	81,0	84,2	61,6

Legmagasabb iskolai végzettség								
évek	befejezetlen ált. iskola	befejezett ált. iskola	középfokú szakmai végzettség érettségi nélkül	érettségi, szakmai végzettség nélkül	érettségi, szakmai végzettséggel	főiskola v. alapszak	egyetem v. mesterszak	összesen
2008	14,7	34,9	72,1	47,2	74,1	79,9	84,0	61,2
2009	14,9	34,6	72,0	47,2	73,5	80,3	82,3	61,2
2010	21,2	35,0	72,5	47,0	74,0	80,1	83,1	61,9
2011	19,3	35,1	72,7	48,0	74,0	80,9	83,9	62,4
2012	20,6	35,6	73,5	50,1	75,4	81,3	83,7	63,7
2013	21,0	36,4	74,5	51,4	76,7	81,0	84,0	64,7
2014	23,8	39,7	75,9	54,1	78,6	81,8	85,9	67,0
2015	27,8	42,0	77,3	57,0	80,3	81,9	87,7	68,6
2016	28,6	43,2	78,4	61,3	81,0	83,8	89,3	70,1
2017	28,6	44,5	79,5	61,8	81,9	83,6	89,0	71,2
2018	27,4	45,2	80,6	61,8	81,4	84,5	88,8	71,9
2019	27,0	45,0	81,8	62,7	82,5	85,0	88,6	72,6

II.A TÁBLÁZAT

Gazdasági aktivitási arány a 15–64 éves, munkavállalási korú népességben, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001 és 2019 (%)

évek	befejezetlen általános iskola	befejezett ált. iskola	középfokú végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	középfokú végzettség érettséggel		felsőfokú végzettség		összesen
				szakmai végzettség nélkül	+ szakmai végzettség	főiskola vagy alapképzés	egyetem vagy mesterképzés	
2001	15,1	34,6	76,7	50,6	72,7	81,8	85,9	59,6
2019	27,0	45,0	81,8	62,7	82,5	85,0	88,6	72,6
+ (%)	11,9	10,4	5,1	12,1	9,8	3,2	2,7	13,0

III. TÁBLÁZAT

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség foglalkoztatási aránya, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001–2019 (%)

Legmagasabb iskolai végzettség								
évek	befejezetlen ált. iskola	befejezett ált. iskola	középfokú szakmai vég- zettség érettségi nélkül	érettségi, szakmai vég- zettség nélkül	érettségi, szakmai végzettséggel	főiskola v. alapszak	egyetem v. mesterszak	összesen
2001	12,0	30,9	71,8	48,4	69,7	80,4	85,1	56,2
2002	9,8	30,4	71,6	47,6	69,5	80,5	83,2	56,2
2003	10,2	30,0	70,5	48,2	70,5	80,7	84,2	57,0
2004	9,2	29,2	69,7	45,8	70,5	80,9	84,2	56,8
2005	8,8	29,5	68,7	46,0	70,3	81,4	84,1	56,9
2006	9,7	28,8	69,3	45,4	70,9	80,5	83,2	57,4
2007	8,2	28,3	68,2	45,1	71,0	78,3	82,5	57,0
2008	8,0	28,5	66,2	43,8	69,9	77,3	82,4	56,4
2009	8,6	26,7	63,9	43,1	68,1	76,5	80,2	55
2010	11,7	26,4	63,6	42,2	67,6	75,9	79,9	54,9
2011	9,3	26,6	63,7	42,9	67,5	76,8	81,1	55,4
2012	11,2	27,0	64,5	44,3	68,9	77,2	80,7	56,7
2013	12,7	28,0	66,0	46,1	70,4	77,2	81,5	58,1
2014	15,8	32,5	69,6	49,9	73,8	78,8	83,9	61,8
2015	19,7	34,9	71,6	53,3	76,1	79,6	86,0	63,9
2016	22,2	37,6	74,1	58,2	78,0	82,4	87,6	66,5
2017	21,4	39,8	76,1	59,0	79,6	82,1	87,8	68,2
2018	21,5	40,7	77,7	59,4	79,1	83,2	87,5	69,2
2019	21,8	40,7	79,1	60,5	80,5	83,8	87,1	70,1

III.A TÁBLÁZAT

A 15–64 éves, munkavállalási korú népesség foglalkoztatási aránya, legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2001 és 2019 (%)

évek	befejezetlen ált. iskola	befejezett ált. iskola	középfokú vég- zettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	középfokú végzettség érettséggel		felsőfokú végzettség		összesen
				szakmai vég- zettség nélkül	+ szakmai végzettség	főiskola vagy alapképzés	egyetem vagy mesterképzés	
2001	12,0	30,9	71,8	48,4	69,7	80,4	85,1	56,2
2019	21,8	40,7	79,1	60,5	80,5	83,8	87,1	70,1
+ (%)	9,8	9,8	7,3	12,1	10,8	3,4	2,0	13,9

IV. TÁBLÁZAT

Az iskolarendszerben végzett tanulók száma, 2001–2019 (ezer fő)

Év	Az általános iskola 8. évfolyamát sikeresen befejezte összesen	Összesenből felnőtt-oktatásban fejezte be az általános iskolát	Szakmai vizsgát tett tanuló összesen	Összesenből felnőtt-oktatásban tett szakmai vizsgát	Érettségi vizsgát tett tanuló összesen	Összesenből érettségi vizsgát tett szak-gimnáziumban	Összesenből felnőtt- oktatásban tett érettségi vizsgát	Érettségizett a nappali oktatásban a 18 évesek százalékában, %	Felsőfokú oklevelet szerzett hallgató összesen	Összesenből nem nappali képzésben szerzett oklevelet	Felsőfokú oklevelet szerettek a nappali képzésben a 22 évesek százalékában %
2001	119 400	1 200	56 788	7 960	88 908	40 633	18 467	54,5	47 436	17 690	18,9
2002	118 840	802	63 977	7 742	90 409	40 998	20 797	54,4	50 505	19 720	20,5
2003	116 628	765	60 925	7 869	89 227	42 195	17 283	53,8	52 812	20 883	22,2
2004	118 015	922	65 369	10 457	92 954	46 300	16 285	59,1	53 514	21 881	23,4
2005	120 269	708	63 164	9 460	88 538	45 788	11 513	61,7	57 162	24 430	25,1
2006	118 763	540	60 113	9 073	90 786	49 559	13 891	62,0	53 114	23 243	23,1

Év	Az általános iskola 8. évfolyamát sikeresen befejezte összesen	Összesenből felnőtt-oktatásban fejezte be az általános iskolát	Szakmai vizsgát tett tanuló összesen	Összesenből felnőtt-oktatásban tett szakmai vizsgát	Érettségi vizsgát tett tanuló összesen	Összesenből érettségi vizsgát tett szak-gimnáziumban	Összesenből felnőtt-oktatásban tett érettségi vizsgát	Érettségizett a nappali oktatásban a 18 évesek százalékában, %	Felsőfokú oklevelet szerzett hallgató összesen	Összesenből nem nappali képzésben szerzett oklevelet	Felsőfokú oklevelet szerzettek a nappali képzésben a 22 évesek százalékában %
2007	112 927	576	55 204	10 450	91 029	52 252	13 502	62,9	51 458	22 399	21,5
2008	110 058	378	55 274	10 443	81 183	53 822	12 730	54,2	49 190	20 233	22,0
2009	106 249	438	51 085	7 086	90 450	54 349	12 413	61,8	53 301	17 237	28,2
2010	107 105	479	52 597	7 160	87 244	53 361	9 287	64,4	53 383	14 927	30,3
2011	100 105	473	55 888	7 572	85 925	52 100	9 484	63,4	49 566	14 133	28,6
2012	95 179	327	64 839	8 435	83 448	50 919	9 603	62,0	50 701	14 439	28,4
2013	91 703	426	58 409	11 897	76 707	50 170	8 271	58,8	51 668	14 579	28,6
2014	89 703	527	55 353	11 855	77 302	46 488	8 126	62,6	53 680	14 454	31,3
2015	91 685	521	48 640	7 229	72 467	44 695	7 104	63,8	56 123	15 040	33,7
2016	90 153	367	49 622	8 850	68 547	43 387	6 448	62,9	55 516	15 554	33,1
2017	89 872	392	50 430	14 107	68 255	43 939	7 230	63,4	50 450	12 679	31,9
2018	89 119	400	55 284	17 167	68 795	43 607	6 980	62,0	50 887	13 009	33,4
2019	90 274	453	49 190	16 803	67 072	38 830	5 907	61,9	49 132	12 847	34,3



PALOTÁS JÓZSEF

Fogalmi metamorfózisok a magyar szakképzésben

ÖSSZEFOGLALÓ

A *Fogalmi metamorfózisok a magyar szakképzésben* című írás elkészítése során összefüggéseket kerestem a szakképzés alapvető foglmainak változásaival kapcsolatosan. Az egyes fogalmak kapcsán megvizsgáltam, hogy a magyar szakképzési rendszer 20. és 21. századi átalakításai milyen hatással voltak a fogalomrendszerre és a struktúrára, valamint az azokhoz kapcsolódó jelentéstartalmakra, megközelítésekre, módszerekre. Munkám során a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztam. A magyar szakképzés-pedagógia jeles személyiségeinek műveire, közléseire támaszkodva vizsgáltam az egyes fogalmak és változásaik összefüggéseit. Kutatásaim során a szakirodalom mellett figyelembe vettem az adott időszakban hatályos jogi szabályozást is. A szakképzéssel összefüggő fogalmak között kerestem a hangsúlyokat, melyek a magyar szakképzési rendszer jellemzőit leginkább bemutatták. Munkám során kiemelt figyelmet fordítottam a szakképzés fogalmára, az iskolatípusokra, a szakmastruktúra, a kimenet- és tartalomszabályozási dokumentumok, a vizsgarendszer kérdésköreire. Kutatásaim eredményei között megállapítom, hogy a fogalmak változásaiból nem minden esetben következik a jelentéstartalmi változás. A változó struktúrák is visszatérhetnek egy-egy korábban már meghaladott fázisba, erre a legjelentősebb példa a képzési jegyzékek szerkezete, vagy annak egy-egy eleme. Egyes fogalmak visszatérnek a különböző korszakokban, eltérő jelentéstartalommal. A közelmúltban egyre gyakoribb és a rendszer minden elemére kiható változások sok esetben nyitva hagynak kérdéseket a szakirodalom tükrében, de a szabályozási megközelítéseken belül is fellelhetők ellentmondások. A fogalmi változások hatásosságának, eredményességének vizsgálatát további kutatások alapozhatják. Ezért a szakképzési reformtörekvések alaposabb előkészítő tevékenységeket indokolhatnak, melyek kitérnek a szakirodalmi-történet kontextusokra, valamint a megelőző beavatkozások beáértásvizsgálatára. A 2019-es reformot követő magyar szakképzési jogszabályokban alkalmazott fogalomhasználat és struktúrák felülvizsgálata és korrekciója is javasolható, az alapvető szakképzés-pedagógiai, didaktikai irodalom és a korábbi reformok tapasztalatai alapján.

Kulcsszavak: *szakképzés-pedagógia, iskolatípusok, tartalom- és kimenetszabályozás, oktató, szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató, szakmastruktúra, szakmai vizsga*

BEVEZETÉS

A magyar szakképzésnek az 1990-es rendszerváltás óta bekövetkezett, jogszabályokban megtestesülő átalakításai – melyeket rendszerint valamely stratégiai vagy annak szánt dokumentum alapozott meg – számos szempont szerint összehasonlíthatók. Ezek közül vitathatatlanul a *gazdasági igényekre történő reflektálás* az egyik kézenfekvő vizsgálati szempont, ugyanakkor figyelmet igényel az intézményrendszer *hatékonyságának* vizsgálata is (Koncepció, 2011). További eligazodási lehetőséget nyújt az *orientációs szempontok* (Benedek, 2018) összehasonlítása, ami egy adott szakképzési koncepció súlyponti változásait, igazodási irányait képezheti le. Szintén hatnia kell a szakképzés tartalmi, módszertani, szerkezeti megközelítéseire a *technikai-technológiai fejlődésnek* (Lükő, 2020), aminek a kimeneti és tartalomszabályozási dokumentumokban tör-

tendő megjelenítésével a döntéshozók mindig hathatósan indokolhatják a fejlesztési döntéseiket. Az átalakítás az iskolaszervezet és a tartalomszabályozás szempontjából az utóbbi

évtizedben intenzívebbé vált, noha már az évtized első felében is illethette a szakirodalom a „folyamatos” jelzővel a szakképzés változásait (Farkas, 2013, 26. o.). Az utóbbi években azonban immár egymásba érő változásokról beszélhetünk, hiszen sem a 2013-ban bevezetett „ágazati szakközépiskola”, sem a 2016-ban elindított szakgimnáziumi oktatás ciklusa nem fejeződött be a következő váltás előtt; azokkal párhuzamosan indult meg az újabb iskolaszervezeti és tartalomszabályozási

rendelkezéseken alapuló oktatás (Palotás, 2018). Sajnálatosan hiányoznak a bevezetett, majd gyorsan le- és felváltott iskolatípusok, oktatási, képzési formák bevételek vizsgálatai is. Ugyanakkor a változások, változtatások egyszerű és mindenki számára belátható indokát ma is kereshetjük a változó igényeknek való megfelelésben (Farkas, 2013, 26. o.).

A 2019. évtől a *Szakképzés 4.0 stratégia* – melyet illetnek még a *reform*, valamint az *átalakulás* fogalmakkal is – azonban olyan fogalmi, szerkezeti változásokat is hozott, melyek kívánatos voltáról szakmai konszenzus korábban nem született, s így inkább nyitott, kibeszéletlen, feldolgozatlan vitapontoknak tekinthetők. Ezek egyik sarkalatos példája a szakmastruktúra szerkezeti átalakítása. A szakirodalomban évtizedekig azt olvashattuk – és ez alapján azt szakmai konszenzusként fogadhattuk el –, hogy az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) a magyar szakképzési rendszer megújításának és folyamatos változásának alapdokumentuma (Farkas, 2013,

2013, 26. o.). Míg a szerzők az 1993 előtt széttagolt képesítési jegyzékeket egységes rendszerbe foglaló és azóta folyamatosan változó OKJ-t rendszerint a megújulás hordozófelületeként

tartották számon, addig a 2019-es stratégia szerint munkaerőpiaci problémát okoz (Szakképzés 4.0, 2019, 34. o.). Az iskolarendszerű szakképzésben az arányok, irányok meghatározását – és ahhoz kapcsolódóan a szakmastruktúrát – már a kétezres években feszítette a rövid távú munkaerőpiaci szükségletek kielégíthetőségét és a hosszú távú alkalmazkodóképességet befolyásoló szempontok közötti ellentmondás (Liskó, 2008, 110. o.), ám nem alaptalanul érzékelhetjük, hogy a következő évtized

reformintézkedéseinek mérlege is inkább az adminisztratív kereteket érintő átalakítások felé billen a tartalmi, módszertani megújulással – és különösen az ilyen típusú innovációk implementációjával – szemben.

A 2019. évi szakképzési törvény fenti szempontok szerinti átfogó áttekintése jelentősen meghaladná e cikk kereteit. Célunk ehelyett most kifejezetten szakképzés-pedagógiai vonatkozású; a szakképzésben leggyakrabban alkalmazott fogalomrendszernek, illetve a fogalmak jelentéstartalmi változásainak áttekintésére szorítókunk, a további szakmai vita indukálódásának reményében is.

A SZAKKÉPZÉS FOGALMA

A 2019. évben megalkotott és közzétett szakképzési törvény új tartalmat rendel a szakképzés fogalmához. Nehéz volna nem észrevenni, hogy ez az új értelmezési keret a köznevelés és a szakképzés ágazati irányítását és szabályozását elhatárolja egymástól. A törvény szakít a korábbi, részben közös és részben külön szabályokon alapuló jogalkotói megközelítéssel, mely a köznevelési (közoktatási), a szakképzési és a felnőttképzési törvény közös és külön szabályainak összefüggésrendszerén alapult. Megkülönbözteti és lehatárolja a szakmára felkészítő szakmai oktatást, valamint a szakképesítésre felkészítő szakmai képzést. Ezzel összefüggésben a szakmai oktatás csak szakképző intézményben folytatható, illetve a szakmai képzés a szakképző intézményen kívül, a felnőttképzési törvény hatálya alatt engedélyt szerzett más képző intézmények által is megszervezhető. A szétválasztást leképezi a szakmastruktúra átalakítása is; a kizárólag

szakképző intézményekben indítható kategóriába az ún. Szakmajegyzékben található *szakmák* köre tartozik, míg a *szakképesítések* re felkészíthetnek felnőttképző intézmények is, erre vonatkozó engedélyük birtokában.

Nem tűnt el ugyanakkor a közös halmaz sem, hiszen a *részszakma* megszerzésére felkészítő szakmai oktatás folytatható szakképző intézményben, felnőttképző intézményben, sőt, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: Köznev.

tv.) hatálya alatt működő szakgimnáziumban és a szakiskolában is. Mind a szakma, mind a szakképesítés állam által elismert, ugyanakkor szerkezetük teljesen eltérő,

a szakmák ágazatok, azonban a szakképesítések a KEOR területei szerint kategorizáltak, míg a *szakmacsoport* fogalomhasználat indoklás nélkül kivezetésre került.

Vessük össze a *szakmai oktatás* és a *szakmai képzés* jogszabályban definiált fogalmait a rendelkezésre álló szakképzés-pedagógiai irodalommal is, hiszen a változó jogi szabályozási környezetben túl hosszabb távon működőképes értelmezési keretet remélhetünk szakirodalmi megközelítésben. A téma kutatói szerint az *oktatás* főként az ismeretek, a műveltség megszerzésén, az intellektuális képességek elsajátításán keresztül járul hozzá a személyiségfejlődéshez (Molnár, 2006, 202. o.). Abban is szakirodalmi konszenzusról beszélhetünk, hogy a nevelésbe illeszkedően az oktatást a tanítás, tanulás egységében közelítjük meg, melynek középpontjában a személyiség fejlesztése, a képességek alakítása áll (Lükő, 2006, 9. o.). A *képzés* fogalmának használatakor, szakképzés-pedagógiai értelmezésében – az oktatás elsősorban ismeretközvetítő funkcióján túl – a képességek, a jártasságok, a készségek fejlesztéséről (Lükő, 2006, 9–10. o.) beszélünk, ami

a szétválasztást leképezi
a szakmastruktúra
átalakítása is

kompetenciáit. Szakképzés-pedagógiai értelmezésben ugyanakkor ez a kimeneti meghatározás a képzés fogalmához illeszkedik (Lükő, 2006, 9-10. o.). Önmagában ez sem vetne fel problémát, hiszen, a felsőoktatási párhuzamnál maradván, a *felsőoktatás* fogalom mellett is értelmezhető a *képzési és kimeneti követelmény* fogalomhasználat, mely a szakirodalomban és a gyakorlatban is összekapcsolódhat. Az új szakképzési törvény azonban e tekintetben egy markáns fogalmi elhatárolást vezet be; a *szakmai oktatás* és a *szakmai képzés* egymástól elhatárolt, intézményi tekintetben akár egymást kizáró fogalmakként és eltérő tartalommal jelennek meg. A szakmai oktatás a szakképzési törvény értelmezésében ágazati alapoktatásban és szakirányú oktatásban történik, melyekkel párhuzamosan – vagy attól függetlenül – a közismereti kerettanterv szerinti oktatás folyik. Emeljük ki a szakmai oktatáson belül a *szakirányú oktatás* fogalmát, amelynek a célja, hogy a tanulók (résztevők) sajátítsák el a szakmához kapcsolódó munkatevékenységekhez szükséges ismereteket és készségeket, továbbá váljanak képessé azok gyakorlatban történő alkalmazására. A jogalkotó vélhetően a gyakorlati vonatkozásokat, illetve az integrált

pedagógiai megközelítéseket helyezhette középpontba, amikor a *szakirányú oktatás* fogalmának megalkotásakor az 1993. valamint a 2011. évi szakképzési törvények által egyaránt alkalmazott *szakmai elméleti és szakmai gyakorlati oktatás* fogalmait teljesen kivezette. A szakmai oktatás, azon belül is különösen a szakirányú oktatás – az új szakképzési törvényből levezethető – tartalma alapján tehát fogalmilag a szakképzés-pedagógiai irodalomban képzésként definiált folyamathoz sorolható, de legalábbis szorosan összefonódik azzal (Lükő, 2007, 11. o.). A szakmai oktatás és a szakmai képzés fogalmi szétválasztása tehát komoly ellentmondásokat okoz az új szakképzési törvény értelmezésében, és a szakképzés-pedagógiai irodalom tükrében is. A szakmai oktatás jogi szabályozás szerinti jelentéstartalma magában foglalja a képzés jellemzőit, ugyanakkor a szakmai képzés fogalmának szakképzési törvény szerinti értelmezése szerint – a szakképző intézményi szakmai oktatással vagy a szakgimnáziumi illetve szakiskolai szakmai oktatással párhuzamosan megszervezett szakmai képzés kivételével – csak felnőttképzési jogviszonyban szervezhető meg. Az új szakképzési szabályozást elemezve logikusan nem merülhetne fel más magyarázat a szakmai oktatás és a szakmai képzés fogalmi szétválasztására azon kívül, hogy a szakmákhoz és a szakképesítésekhez eltérő intézménytípusokat rendeltek. Ezt a magyarázatot azonban cáfolni látszik, hogy a szakgimnázium – ami nem szakképző intézménytípus – szakképesítésre készít fel, a szakképesítés azonban a szakképzési szabályozás szerint csak iskolarendszeren kívül, felnőttképzésben szervezhető meg. A korábbi szabályozásban ezt az Országos Képzési Jegyzéken keresztül is rugalmasan

meg tudta határozni a jogalkotó (Benedek, 2006, 46. o.). A 2011. évi CLXXXVII. törvény (a továbbiakban Régi. Szt.) hatálya alatt az OKJ egységes szerkezetben tartalmazott kizárólag iskolai rendszerű szakképzésben oktatható szakképesítéseket,

iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzésben is oktatható szakképesítéseket, kizárólag iskolarendszeren kívüli szakképzésben oktatható szakképesítéseket,

valamint szakképesítés-ráépítéseket és részszerkezeteket.

A SZAKMACSOPORTOS ALAPOZÓ OKTATÁSTÓL AZ ÁGAZATI ALAPOKTATÁSIG

Vizsgáljuk meg az adott ágazat közös szakmai tartalmait magában foglaló *ágazati alapoktatást* is. Fogalmi és tartalmi szempontból az ágazati alapoktatás előzményének tekinthető a *szakmacsoportos alapozó oktatás*, melyet a közoktatási törvény 1999-es módosításával, a 2001/2002 tanévtől felmenő rendszerben vezettek be a szakképző intézmények 9–10. évfolyamain (Palotás, 2018). Tartalmi szempontból ugyanakkor a 2011-es köznevelési, valamint szakképzési törvények is ismerték az ágazati alapozást, hiszen a 2013/2014 tanévtől bevezetett szakközépiskola definíciójában benne volt a „kilencediktől a tizenkettedik évfolyamig az ágazathoz tartozó, érettségéhez kötött szakképesítések közös elemeinek tartalmát magában foglaló szakmai elméleti és gyakorlati oktatás” is. A 2016/2017 tanévtől bevezetett *szakgimnázium* meghatározása szintén magában foglalta az alapozó oktatást akként, hogy a szakgimnáziumban a „kilencediktől a tizenkettedik évfolyamig

az ágazathoz tartozó szakképesítések közös tartalmi elemeit, valamint az érettségi vizsga keretében megszerezhető szakképesítés tartalmi elemeit magában foglaló szakmai elméleti és gyakorlati oktatás folyik”.

Megállapítható tehát, hogy az ágazati alapkutatás fogalmának közvetlen, továbbá közvetett, de tartalmi szempontból releváns előzményei 1999 óta megtalálhatók a köznevelési és a szakképzési szabályozásban.

ISKOLATÍPUSOK VÁLTOZÁSAI

A 2020/2021 tanévtől bevezetett új szakképzési fogalmak elemzése során felmerül a köznevelési törvénnyel fennálló viszony értelmezésének szükséglete is, hiszen a szakgimnáziumban és a szakiskolában megszerezhető kimenetek között megtaláljuk a szakképesítéseket, szakmákat, és a részsakmákat is. Bár a szakgimnázium és a szakiskola az új szakképzési törvény meghatározása szerint egyértelműen nem szakképző intézmények, a köznevelési és a szakképzési szabályozás egyaránt ismeri

a *többcélú köznevelési intézmény*, valamint

a *többcélú szakképző intézmény* fogalmát. Ezen

túlmenően, a tiszta pro-

filú szakgimnázium és szakiskola is – bár a szakképzési törvény értelmében egyik sem szakképző intézmény – láthat el szakképzési feladatot, hiszen előbbi szakképesítésre, utóbbi pedig szakképesítésre vagy részsakmára is készíthet fel. A köznevelési és a szakképzési szabályozás erőltetettnek tűnő szétválasztása tehát a gyakorlatban továbbá intézményi változatokat eredményezett a korábbi közös szabályozáshoz képest, ugyanakkor a két különálló, néhány ponton mégis kénytelen-kelletlen kapcsolódó

rendszer illesztési problémáit is kiváltotta, amint az a köznevelési törvényben is olvasható: „a szakgimnáziumban az iskolai nevelés-oktatásnak a szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszának tartalmi követelményeit az adott szakképesítés programkövetelménye és az annak alapján kiadott kerettanterv határozza meg”. A szakképzés 2020-ban bekövetkező leválasztását a köznevelésről Halász Gábor majdnem egy évtizeddel korábban prognosztizálta, amikor nem zárt ki olyan folyamatokat, amelyek „megváltoztatják az általános és a szakképzés között 1990 után kialakult határvonalakat” (Halász, 2011, 33. o.).

A gyakorta változó iskolatípusok (Palotás, 2018) megnevezéseinek váratlan túlélője a szakgimnázium, melynek indítása a változások 2016 és 2019 közötti rövid közjátékaként volt lehetséges a szakképző intézménytípusban, ugyanakkor a köznevelés 2020 után is megtartotta azt a művészet, pedagógia, illetve közművelődés tanulmányi területeken. A *szakgimnázium* fogalomhasználat sem teljesen történeti előzmény nélküli, rövid ideig,

csak az 1949/1950-es tanévben alkalmazták (Pukánszky-Németh, 1996, 662. o.). A *szakiskola* (2016 előtt: *speciális szakiskola*) fogalom változatlanul a többi

tanulóval együtt haladni nem tudó, sajátos nevelési igényű tanulók középfokú iskolai nevelésével-oktatásával foglalkozó intézmények csoportját fedi le. A múlt század hatvanas éveitől működő szakközépiskola intézménytípus fogalmát 2016-tól a korábbi szakiskola intézménytípushoz rendelték, majd a 2019-es szakképzési törvény nagy vesztesékeként több mint fél évszázad után kivezték a köznevelési és a szakképzési iskolatípusok megnevezései közül. A 2019-es szakképzési törvény a 2016 előtti szakiskola

(az 1993-as törvény előtt *szakmunkásképző*) fogalmát is megváltoztatta, mely így a *szakképző iskola* megnevezést kapta. A szakképző iskola korábban, az 1993-as szakképzési törvény óta a szakképző intézménytípusok gyűjtőfogalma volt. A 2020/2021 tanévtől hatályos szakképző intézménytípusok tehát: a *technikum* és a *szakképző iskola* – együtt: *szakképző intézmény*. Ugyanakkor az iskolatípusok közötti eligazodást nem segíti sem a laikusok, sem a szakmabeliek számára az a jogalkotói megoldás, ahogyan az Szkt. – feltehetően a vegyes típusú iskolák (Mártonfi, 2016, 48. o.) helyzetének életszerű kezelése céljából – visszaköti a szakképzést a köznevelés intézményrendszerébe. Az Szkt. 16. §-a ugyanis a szakképző intézménytípusokat felsoroló (1) bekezdést követően a (2) bekezdésben

azt tartalmazza, hogy „Középiskola, középfokú iskola, iskola, illetve nevelési-oktatási intézmény az (1) bekezdés szerinti szakképző intézmény. A középiskolára, középfokú iskolára, iskolára, illetve nevelési-oktatási

intézményre vonatkozó szabályokat a szakképző intézményre akkor kell alkalmazni, ha azt e törvény vagy a Kormány e törvény végrehajtására kiadott rendelete kifejezetten előírja.” A (3) bekezdésben azonban a jogalkotó leszögezi, hogy „szakképzési alapfeladatot - ha e törvény eltérően nem rendelkezik – csak szakképző intézmény vagy az alapító okiratában meghatározott körben többcélú köznevelési intézmény láthat el”. A választ vélhetően a Köznev. tv. 7. §-ában kereshetjük, mely az Szkt. által hivatkozott *középiskola*, *középfokú iskola*, *iskola*, *nevelési-oktatási intézmény* fogalmakat definiálja. Eszerint a sajátosan szétválasztott szakképzési és köznevelési szabályozás közötti kapcsolatot mégis szükséges volt

megteremteni, a többcélú intézményeken túl a köznevelési intézmények szakképzési kimeneteinek kezelhetősége érdekében, mely óhatatlanul ismét felveti a szétválasztás létjogosultságának kérdését is.

SZAKMASTRUKTÚRA

A 2019. évi új szakképzési törvény tehát elhatárolja a *szakma* és a *szakképesítés* fogalmát. A Szakmajegyzékkel kiadott szakmák kizárólag szakképző intézményben oktathatók – tanulói vagy felnőtt jogviszonyban – szakmai oktatás keretében, míg a programkövetelményekkel közzétett szakképesítések felnőttképzésben, a szakmai képzés keretében szervezhetők meg.

Kézenfekvően adódna a *szakma* fogalmához az *iskolát*, a *szakképesítés*hez a *felnőttképzést* kapcsolni, azonban a *részsakma* felnőttképző által is megszervezhető, a szakgimnázium mint iskola-

típus pedig *szakképesítésre készít fel*, a rendszer fogalmainak illesztése tehát nem következik egyértelműen a törvény alapvető fogalomhasználatából. Ha az „új” fogalomhasználat előzményei után kutatunk, a szakmunkásképzésről szóló 1969. évi VI. törvény 2. § (1) bekezdésében találjuk meg a *szakma* fogalomhasználatot, mely szerint „szakmunkásképzés csak az Országos Szakmunkásképzési Jegyzékben felsorolt szakmákban [...] folyhat”. Az ötvenes években bevezetett *technikum* – melynek működését az 1955. évi 37. számú törvényerejű rendelet, az 1955. évi 38. számú törvényerejű rendelet, valamint az 1956. évi 10. számú törvényerejű rendelet szabályozták – képesítő

a sajátosan szétválasztott szakképzési és köznevelési szabályozás közötti kapcsolatot mégis szükséges volt megteremteni

vizsgálóval záruló, oklevelet adó középiskola-típus volt, mely nem vált be, ezért reformjára a 60-as években került sor (*Pukánszky-Németh*, 1996, 662. o.).

A technikum a létszámnövekedés szempontjából népszerű (*Kiss*, 2014, 14. és 29. o.), adott társadalmi mobilitási célokat kiszolgáló (*Kiss*, 2014, 27. o.) iskolatípus volt, azonban a társadalmi változások felértékeltek az általános műveltség, így az érettségi (*Kiss*, 2014, 14. o.) szerepét a szakképzésben, ezért egy új iskolatípusra volt szükség. A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről

szóló 1961. évi III. törvény 14. §. (1) bekezdése értelmében „a szakközépiskola [...] valamely szakmában képesítést nyújt”. A szakközépiskola bevezetését

követően a korabeli kohászati és gépipari ágazathoz tartozó szakirányú szakközépiskolát végzettek számára technikusminősítést biztosító 1/1972. (VI. 14.) KGM rendelet 2. § (1) bekezdésében található meg a „technikusi szakképesítés” fogalma.

Az 1993-as szakképzési törvény már egységesen a „szakképesítés” és a „szakmasztruktúra” fogalmakat alkalmazta, mely közel három évtizedes konszenzust élvezett a jogi és a szakirodalmi fogalomhasználatban egyaránt.

Az Országos Képzési Jegyzék az 1993-as szakképzési törvényt megelőzően alkalmazott Országos Szakmunkásképzési Jegyzék (OSZJ), Technikus Szakok Jegyzéke (TSZJ) a Vállalati Szakmák Jegyzéke (VSZJ) egységes rendszerbe szervezésével, integrációjával jött létre (*Lükő*, 2007, 55. o.). Közel 3500 féle kimenetből és 17 jegyzékből kellett megalkotni az állam által elismert képesítések jegyzékét (*Modláné*, 2011, 29. o.). Az előző időszakban elkülönülten létező ágazati

és egyéb standardok egységes rendszerbe foglalása „rendkívül nagy jelentőségű lépés” volt, mely lehetővé tette, hogy a szakképzés különböző – formális iskolarendszerben vagy azon kívül működő – formáit „egységes követelményrendszer alá helyezzék” (*Halász*, 2011, 21. o.).

A korábbi merev és töredezett szabályozás helyébe „az európai progresszió követelményeinek megfelelni képes kvalifikációs rendszer” lépett (*Benedek*, 2006, 46. o.). Az egyes szakképesítésekhez különböző, a besorolásokkal, osztályozásokkal, kép-

zési idővel, formákkal kapcsolatos különböző információkat rendelték hozzá (*Molnár*, 2006, 214. o.). A szakirodalom az OKJ-t olyan rugalmas rendszerként mutatja be, mely napi

igényeknek megfelelően, folyamatosan korszerűsíthető, ugyanakkor az idő elteltével sok reformon ment keresztül (*Molnár*, 2006, 214. o.). Az OKJ eredetileg 1993-ban 955 szakképesítést tartalmazott (*Modláné*, 2011, 29. o.), a 2005. évben az OKJ 812 szakképesítést; ezt követően az ún moduláris OKJ bevezetésével 2006-tól követően 424 szakképesítés alkotta a jegyzéket, amely ugyanakkor a *rész-, elágazó és ráépülő szakképesítések* bevezetésével összességében több mint 1300 kimenetet jelentett (*Farkas*, 2013, 32. o.). A 2012-ben kiadott új OKJ kivezette az *elágazás* fogalmát, és radikálisan csökkentett számú, 632 szakképesítéssel indult útjára (*Farkas*, 2013, 35. o.). Az OKJ szerkezete „folyamatosan fejlődött és változott” (*Simonics*, 2016), amire példaként az *ISCED* 1995-től, a *szakmacsoportok* 2001-től, a *részszakképesítés, elágazás, ráépülés* majd a *moduláris vizsgáztatás* 2006-tól történő megjelenését mutatja be a szerző. Az OKJ 1993-ban 10 féle, 2001-ben 15

féle, míg 2006-ban 18 féle kiemelt adatra épült (Modlláné, 2011, 29. o.).

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlapján közzétett utolsó, 2019 évben hatályos OKJ mintegy 767 kimenetet tartalmazott, ugyanakkor ezek közül 434 szakképesítés, ráépülés, illetve résszakképesítés csak iskolarendszeren kívüli képzést szolgált. A Magyar Kormány által a 1168/2019. (III. 28.) Kormányhatározattal elfogadott Szakképzés 4.0 stratégia értelmében „Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák radikális csökkentése javasolt” (Szakképzés 4.0, 2019, 33. o.). Emiatt a stratégia a jegyzék megújítását javasolta, hivatkozással arra is, hogy az „OKJ széttagoltsága jelentősen megnehezíti a más országok képesítéseinek való megfeleltetést is, ami a munkaerőpiacon már ma is számos problémát okoz” (Uo., 2019, 34. o.). Ezt a széttagoltságot a szakirodalom nem támasztja alá, és a 2020-ban bevezetett szakma- és szakképesítés-struktúrával történő összehasonlítás sem (lásd: 1. és 2. táblázatok). Az OKJ-t érintően minden évben történt változás az egymásra épülés és az egymáshoz kapcsolódás rendszerszerű biztosításával, akkor is, ha szerkezeti és tartalmi korrekciókra került sor. A szakmastruktúrával szembeni alapvető elvárás, hogy meg lehessen állapítani egy adott munkakör betöltéséhez egy korábban megszerzett képesítés relevanciáját.

A stratégia eredmény-indikátorai között olvasható, hogy „az OKJ kevesebb, mint 200 szakmát tartalmaz” (Szakképzés

4.0, 2019, 48. o.). A kizárólag szakképző intézményben (korábbi terminológia

szerint kizárólag *iskolarendszerben*) oktatható szakmák száma a szakmajegyzéken 175, ugyanakkor az új szakképzési törvény

bevezeti a *szakmairány* fogalmát. A 150 szakmairány emlékeztetheti az olvasót a 2012-es OKJ-val megszüntetett, 1/2006. (II. 17.) OM rendelet szerinti „elágazás” fogalmára. Úgy is fogalmazhatunk, hogy erős lehet az áthallás a 2020-tól bevezetett új *szakmairány* fogalom és 2012-ben kivezetett *elágazás* fogalom között. Ezt a kivezetést a munkáltatókat képviselő kamarai oldal a 2012-es OKJ megalkotását követően úgy értékelte, hogy a „szakképesítések túlzott specializációja, az elágazások túlbujánzása szűnt meg az OKJ legutóbbi átdolgozása során” (Gubicza, 2014, 51. o.). Szintén a szakmai oktatás fogalomkörébe tartozik a Szakmajegyzékben ugyan nem, de az egyes szakmák programtanterveiben megtalálható 71 részzakma is, melyeket összeadva az „alapszakmák” és a szakmairányok számával, a szakmai oktatás kimeneteinek száma – mely összesen 396 – már jelentősen meghaladja stratégiában kitűzött kétszázat. Ha csak a kizárólag szakképző intézményben oktatható 175 szakma és 150 szakmairány számát adjuk össze, mely 325-öt tesz ki, akkor igen közeli számot kapunk a 2019 évi OKJ szerinti, részben vagy egészben iskolarendszerben megszervezhető szakképesítések számához, mely 333 kimenetet határozott meg.

1. TÁBLÁZAT

A „régí” és az „új” szakképzési törvény szerinti szakmastruktúra fogalmai

Régi Szt.		Szkt.	
Fogalom a szakma struktúrában	Intézmény, jogviszony	Fogalom a szakma struktúrában	Intézmény, jogviszony
Kizárólag iskolai rendszerű szakképzésben oktatható szakképesítés	Szakképző iskolában, tanulói jogviszonyban	Szakmajegyzék szerinti szakma (szakmai oktatás)	Szakképző intézményben, tanulói, vagy felnőttképzési jogviszonyban, vagy köznevelési intézményben, szakiskolában, tanulói jogviszonyban (Köznev. tv. 5. § (1) bek. d)
Az iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzésben is oktatható szakképesítés	Szakképző iskolában tanulói jogviszonyban, vagy felnőttképzési intézményben, felnőttképzési jogviszonyban		<i>Lásd: részsakma, szakképesítés egyes esetei</i>
Kizárólag iskolarendszeren kívüli szakképzésben oktatható szakképesítés	Felnőttképzési intézményben, felnőttképzési jogviszonyban	Szakképesítés (szakmai képzés)	Felnőttképzési vagy szakképző intézményben, felnőttképzési jogviszonyban, vagy köznevelési intézményben, szakgimnáziumban (Köznev. tv. 12. § (1) bek. értelmezésében tanulói jogviszonyban is)
Szakképesítés-ráépülés	Szakképző iskolában tanulói jogviszonyban, vagy felnőttképzési intézményben, felnőttképzési jogviszonyban, az OKJ táblában jelöltek szerint	A szakmajegyzék szerinti szakmák szakmairánya (szakmai oktatás) <i>(korábbi ráépülések, más esetekben kvázi elágazások)</i>	Szakképző intézményben, tanulói, vagy felnőttképzési jogviszonyban
Részsakképesítés	Felnőttképzési intézményben, felnőttképzési jogviszonyban, vagy (speciális) szakiskolában, tanulói jogviszonyban	Részsakma (szakmai oktatás)	Szakképző intézményben tanulói vagy felnőttképzési jogviszonyban, vagy köznevelési intézményben tanulói jogviszonyban, vagy felnőttképzési intézményben, felnőttképzési jogviszonyban

FORRÁS: saját szerkesztés a Régi Szt., a Köznev. tv., valamint az Szkt. alapján

2. TÁBLÁZAT

Az állam által elismert kimenetek a 2019. évben hatályos OKJ, valamint a 2021-ben hatályos Szakmajegyzék, részzszakmák, szakképesítések számának összehasonlításával (2021. május 13-i állapot szerint)

2019. évben hatályos OKJ	2021. évben hatályos Szakmajegyzék, szakmairányok, részzszakmák, szakképesítések
Kizárólag iskolarendszerben oktatható szakképesítés: 27	Szakmajegyzéken 175 szakma
Iskolarendszerben és iskolarendszeren kívül is oktatható szakképesítés 306	Szakmajegyzéken 150 szakmairány
Kizárólag felnőttképzésben indítható szakképesítés, ráépülés és részzszakképesítés mintegy 434	Programtantervekben 71 részzszakma
	Szakképesítés 412
Összesen: 767 állam által elismert kimenet	Összesen: 808 állam által elismert kimenet

FORRÁS: saját szerkesztés a 150/2012. (VII. 6.) Korm. r., a 12/2020. (II. 7.) Korm. r., valamint az IKK Zrt. honlapja alapján

Fenti, az állam által elismert kimenetek számát összehasonlító táblázatból látható, hogy 2020-ban a kimenetek átstrukturálása történt meg fogalmi és szerkezeti szempontból, azonban az állam által elismert kimenetek száma nagyságrendileg nem változott, semmiképpen sem csökkent, hanem inkább növekedett. Az állam által elismert kimenetek struktúrája, belső megoszlása szempontjából pedig a 2019. évben hatályos OKJ, és a 2021-ben hatályos Szakma- és szakképesítésrendszer összetevőinek belső szerkezete nagyságrendileg meg is feleltethető egymásnak.

Ha a szakmastruktúra számszerű paraméterei – a kizárólag iskolarendszerű, azaz szakképző intézményben oktatható szakmák számának, arányának növekedésén túl – nagyságrendileg nem változtak, további szakmai vitára érdemes kérdés, mely területeken történt indokolt tartalmi,

módszertani módosítás, fejlesztés, és azok vajon jogtechnikai szempontból milyen eszközökkel érhetőek el (lettek volna elérhetőek) a leghatékonyabban. A szakmastruktúrát érintő tartalmi és módszertani innovációk, fejlesztések valós társadalmi és gazdasági szükségszerűsége (Lükő, 2011, 51-54. o.) indokolja-e egyben az alapvető

szakmai és jogi keretek permanens, egyben radikális átalakítását? A szakirodalom ismeri a *szakmastruktúra fejlesztésének alpmodelljét*, mellyel a 2019-es stratégia egyik megközelítése (Szakképzés 4.0, 2019, 50. o.), az „alapszakmásmítás” (Lükő, 2011, 53. o.) szándéka összhangban van. Meg kell ugyanakkor jegyezni azt is, hogy az ún. „alapszakmásmítás” a 2012-es OKJ-kialakításakor is napirenden volt. Az azzal kapcsolatos célok teljesülését a gazdasági felhasználókat képviselő kamara nyugtázta is az akkori új, 2012-ben kiadott OKJ bevezetését követően,

az ún. „alapszakmásmítás”
a 2012-es OKJ-kialakításakor
is napirenden volt

miszerint „szélesebb alapozású szakképesítések adnak alapot arra, hogy olyan szakemberek kerüljenek a munkaerő-piacra, akik képesek a szakmában létrejött változásokra rugalmasan reagálni, vagy akár szakképesítést váltani” (Gubicza, 2014, 51. o.). Ugyanakkor a szakmastruktúra fejlesztésének alapmodelljében további fontos szempontokat is találunk, mint az egységes és szabatos terminológia használata, illetve a köz-, a szak- és a felsőoktatás, valamint az iskolai és a munkaerőpiaci képzés illeszkedése, továbbá a tudományos igényű megalapozottság (Lükő, 2011, 53. o.), mely ismérvek gyakorlati érvényesülésével kapcsolatban már komoly aggályaink lehetnek a szakmastruktúra 2020-as átalakításának fent ütköztetett fogalmi és számszerű tényadatai alapján (lásd az 1. és 2. táblázatokat).

RÉGI ÉS ÚJ FOGALMAK A SZAKKÉPZÉSI TARTALOM- ÉS KIMENETSZABÁLYOZÁSBAN

A 2020-ban bevezetett új szabályozásban változott a tartalom- és kimenetszabályozási dokumentumok közzétételének és aktualizálásának módja is. Szemben a korábbi szakmai és vizsgakövetelményekkel, valamint szakképzési kerettantervekkel, az új képzési és kimeneti követelményeket, programkövetelményeket, valamint programtanterveket nem jogforrás formájában adják ki, hanem hivatalos kiadványként a szakképzésért felelős minisztérium honlapján teszik közzé. A *kimenetszabályozási dokumentum* fogalmát a jogalkotó a felsőoktatási törvény terminológiájával egyezően határozta meg. A kimeneti szabályozó dokumentumok belső

a szakképzés-pedagógiai irodalomnak eddig is hangsúlyos és részletesen kidolgozott területe volt a kompetencia-alapú tanítás-tanulás modellje

szerkezetét, azaz kötelező tartalmi elemeit a régi és az új szabályozási környezetben egyaránt jogszabály írja elő. Célszerű megvizsgálni a *kimeneti követelmények* meghatározásának fogalmi aspektusait jogi és szakirodal-

mi megközelítésből. A Régi. Szt. szerint a szakmai és vizsgakövetelményekre előírt tartalmi elemek között találjuk meg az olyan követelménymodulokra történő hivatkozásokat, melyekben az adott szakképesítésre vonatkozó szakmai követelményeket szakmai *kompetenciák* formájában kellett bemutatni. Az „új” szabályozás a 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet 12. §-a értelmében kivezeti a *szakmai követelmények* fogalmát, helyette „a gazdaságnak az adott szakemberrel szemben támasztott” elvárásainak meghatározását írja elő. A „gazdaságnak az adott szakemberrel szemben támasztott elvárásait” – tehát a korábbi terminológia szerinti kimeneti szakmai követelményeket – nem kompetencialeírásban, hanem „tanulási eredményalapú leírás” formájában kell meghatározni. Nézzük meg közelebbről a „tanulási eredményalapú leírás” fogalmát, mely a szakirodalom szerint „nem szerepelt eddig a szak- és felnőttképzési terminológiában”, bár „a szemlélet [...] nem áll távol a szak- és felnőttképzők gondolkodásától” (Farkas, 2017b). A „tanulási eredmény tehát a tanulással – a tanulási szakasz végére – elérhető kimeneti követelmények leírását jelenti”, azaz „cselekvő szintű kompetencialeírás” (Farkas, 2017b). A szakképzés fogalomrendszere – benne a kompetenciafogalom – változásainak elemzése során ma is egyetérthetünk azzal, hogy „nem alapvetően új, csupán vitatott területről van szó” (Vass, 2009). A szakképzés-pedagógiai irodalomnak eddig is hangsúlyos és részletesen kidolgozott területe volt a kompetencia-alapú

tanítás-tanulás modellje, melyben a kimenetszabályozást a munkaerőpiaci elvárások jelentik (Balogh, 2006, 81. és 85. o.).

Az új szabályozás megszüntette a „szakképesítésért felelős miniszter” fogalmát, helyette – az eddigiektől eltérő hatáskörrel – a „Kormány adott ágazatért felelős tagja” formula került be az új szakképzési törvénybe. Míg a szakképesítésért felelős tárca miniszteri rendeletben adta ki és módosította az egyes szakmai és vizsgakövetelményeket, addig az új törvény szerint a képzési és kimeneti követelményeket – a Kormány adott ágazatért felelős tagjának egyetértésével – a szakképzésért felelős miniszter hivatalos kiadványként a minisztérium honlapján teszi közzé. A korábbi szaktárca, szakágazatok korábbi, önálló rendeletalkotásra szóló felhatalmazása tehát a jogalkotásról szóló 2010. évi CXXX. törvény 5. § (4) bekezdése szerinti egyetértési joggá szűkült az új szakképzési szabályozási környezetben. A képzési és kimeneti követelmények tartalmán túl egyetértési joggal rendelkeznek az ágazatokért felelős kormánytagok a szakmai vizsga központi és interaktív vizsgatevékenysége, a programtantervek, a szakképzési tankönyvek, tananyagok, a szakmajegyzékre történő javaslattevéssel tekintetében. A *szakképesítésért felelős miniszter* fogalmának kivételével a szakképzésért felelős miniszter felé történő hatáskör-átcsoportosításként (azaz központosításként) is felfogható, ha figyelembe vesszük a szaktárca korábbi, szerteágazó szakképzési feladatait, hatásköreit (Simonics, 2016, 68., 82., 88. és 91. o.).

OKLEVÉL KÖZÉPFOKON: A TECHNIKUM VISSZAVEZETÉSE

Míg a 2016 előtti *szakközépiskola* elnevezés szakgimnáziumi iskolatípusra váltása a középfokú beiskolázási „riválisshoz”, a gimnáziumhoz képest határozta meg a középfokú, érettségit adó intézménytípust, és feltételezhetően ezzel kívánt a tanulók és szüleik továbbtanulási döntésére hatni, addig a 2019-es szakképzési törvény inkább a felsőoktatás felé

orientálja a középfokú szakképzés fogalomrendszerét. Van e lépésnek egy történeti vonatkozású áthallása a múlt század hatvanas éveire, amikor a felsőfokú oktatás expanziója érdekében középfokú oktatási intézményeket minősítettek át felsőfokú technikummá, mely intézménytípusban felsőfokú technikus oklevelet szereztek a végzettek (Kiss, 2014, 14. o.). A 2019-es szabályozás bevezette a „szakma megszerzéséről kiállított oklevél” fogalmát, azonban nincs információ a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvénnyel való illesztésről. De a felsőoktatási törvény annak hatálya alatt jelenleg kizárja az oklevél mint a tanulmányok befejezését igazoló dokumentum kiállíthatóságát – erre ugyanis csak a felsőoktatási törvény hatálya alá tartozó felsőoktatási intézmény jogosult. Az *oklevél* megnevezést csak felsőoktatási intézmény által, a felsőoktatási törvény hatálya alatt felsőfokú végzettségi szintet, doktori fokozatot igazoló okirat, továbbá felsőoktatási szakképzés és szakirányú továbbképzés esetében lehet használni. Ez a fogalmi ellentmondás a felhasználók számára közel sem jelent egyértelmű helyzetet,

azonban a beiskolázási döntésre gyakorolt – több más tényezővel együtt vizsgált – hatása további kutatást, elemzést igényelhet a jövőben.

A középfokú és a felsőfokú oktatási-képzési szintek közötti együttműködés szorgalmazását megtaláljuk ugyanakkor a 12/2020. (II. 7.) kormányrendeletben, amely az átjárhatóság és a beszámíthatóság területén is tartalmaz célkitűzéseket. Eszerint a szakképzésért felelős miniszter „részét vesz az Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer alapján a felsőoktatásba átvihető kreditrendszer egységes alapelveinek kidolgozásában és gondozásában”, továbbá ugyanez a rendelet alapozza meg a „a felsőoktatási intézmény és a technikum által közösen kidolgozott szakmai oktatás” részleteiben még nem kialakított koncepcióját. Ezekből az egyébként indokolt szakmapolitikai programokból sem vezethető le ugyanakkor, hogy a középfokú tanulmányok kimenete a felsőoktatási törvény által kizárt oklevél, illetve „okleveles” bejegyzés legyen, hacsak nem kifejezetten a múlt század hatvanas éveiben felsőfokúvá átmínősített középiskolák jelentették e lépéshez az alapgondolatot. A tartalmi, módszertani orientáció érdekében célszerű lenne megvizsgálni azokat a korábbi kísérleteket is, melyekben a középfokú és a felsőfokú szakképesítések és képzések egymásra épültek, így például a *vertikális modularizáció* modelljét (Lükő, 2011, 151–163. o.).

AZ OKTATÓ JELENTÉSTARTALMI KÉRDÉSEI

A 2019. évi átalakítás alapvetően érintette a szakképzésben foglalkoztatott, korábbi

terminológia szerinti *közismereti tárgyat oktató középiskolai tanár*, továbbá az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszában közreműködő *szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató* fogalomhasználatot és pedagógus munkakört, melyet az új szabályozás egységesen – ismét a felsőoktatási fogalomrendszerral azonosan – *oktató*-ra cserélt.

A szakképzés-pedagógia ugyanakkor felhívja a figyelmet a *szakmai nevelés, szakmai szocializáció, jellemformálás, kettős nevelés* fogalmakra, illetve kapcsolataikra (Lükő, 2007, 104–120. o.), amit a szakképzés kettős – gazdasági és pedagógiai – kötődése indokol. Ugyan a 12/2020. (II. 7.) kormányrendelet tartalmaz az oktatóra nézve e tekintetben kötelezettségeket, így az oktató kötelessége, hogy „munkája során gondoskodjon a tanuló személyiségének fejlődéséről, tehetségének kibontakoztatásáról”, továbbá, hogy „segítse a tehetségek felismerését, kiteljesedését”, „előmozdítsa a tanuló erkölcsi fejlődését”, ám ezek gyakorlati érvényesülését inkább a pedagógusok hivatástudata, mint a normaszöveg taxatív felsorolása motiválhatja. Szakképzés-pedagógiai szempontból tehát vitatható az *oktató* fogalom átvétele, mert a személyiség komplex, harmonikus fejlesztése messze túlmutat az „oktatásra” leegyszerűsített folyamaton (Lükő, 2007, 119. o.).

A VIZSGARENDSZER FOGALOMVÁLTOZÁSAI

E cikk készítésekor még nem ment végbe vizsgaközpont-akkreditációs folyamat, és az új vizsgarendszer kialakítása még folyamatban van. A jogi szabályozás értelmében „szakma megszerzésére irányuló szak-

mai vizsgát, illetve szakmai képzéshez kapcsolódóan megszerezhető szakképesítés megszerzésére irányuló képesítő vizsgát a nemzeti akkreditálásról szóló törvény szerinti akkreditáló szerv által személytanúsító szervezatként akkreditált vizsgaközpont szervezhet” (Szkt.). A vizsgabizottság mint független szakmai testület helyett az új szabályozás bevezette az *akkreditált vizsgaközpont háromtagú vizsgabizottsága* fogalomhasználatot. A három tagból álló bizottság egyes tagjainak kompetenciáit jogforrás határozza meg, mely szerint „a mérési feladatokat ellátó tagja végzi a vizsgázó tudásának felmérését”; az „ellenőrzési feladatokat ellátó tagja felel a szakmai vizsga szabályszerűségéért (vizsga-felügyelői feladatokat is ellátja)”; az értékelési feladatokat ellátó tagja minősíti a vizsgázó teljesítményét”. Az ellenőrzési feladatokat ellátó tagot a vizsga helyszíne szerint illetékes területi gazdasági kamara delegálja, annak hiányában az akkreditált vizsgaközpont bízta meg. A szabályozás kizárja, hogy a vizsgabizottságban részt vegyen olyan tag, aki a vizsgázó szakmai vizsgára történő felkészítésben részt vett. A vizsgabizottság tagjainak rendelkezniük kell a vizsgán megszerezhető szakma oktatásához jogszabályban előírt feltételekkel. A korábbiakkal szemben nem a vizsgabizottság, hanem az akkreditált vizsgaközpont dönt a vizsgázó minősítéséről. A szabályozás alapján megállapít-

ható, hogy az állam nem vállal szerepet az új rendszerben a szakmai vizsgabizottságok kijelölésében, megbízásában, továbbá a vizsgafelügyelő személyén kívül a vizsgabizottság felkérése nem független a vizsgát szervező vizsgaközponttól, azonban ennek gyakorlati tapasztalatai csak a jövőben lesznek értékelhetők.

a korábbiakkal szemben nem a vizsgabizottság, hanem az akkreditált vizsgaközpont dönt a vizsgázó minősítéséről.

A vizsga fogalmi rendszerében változtak a vizsgafeladatok jellemzői is. A Régi. Szt. értelmező rendelkezései tartalmazták a vizsgafeladat definícióját, mely

magában foglalja az írásbeli, az interaktív (számítógépes), a gyakorlati, és a szóbeli vizsgatevékenységeket, azok célját, illetve a teljesítés meghatározó körülményeit. A vizsgafeladathoz a szabályozás szerint legalább egy vizsgatevékenységet kell hozzárendelni. Az új szakképzési törvény a *vizsgafeladat* fogalmat alkalmazza, melyet nem definiál, ugyanakkor a 12/2020 (II. 7.) Kormányrendeletben a képzési és kimeneti követelmények tartalmi elemei között előírja a szakmai vizsga vizsgatevékenységeinek részletes leírását, ahogyan a programkövetelmények tartalmi elemei között a képesítő vizsga vizsgatevékenységeinek részletes leírását is. Az új szabályozás értelmében a szakmai vizsga *központi vizsgatevékenységet* (interaktív vizsgatevékenység), valamint *projektfeladatot* foglal magában. A kormányrendelet 40. §-a megállapítja a *képesítő vizsgára* és a *szakmai vizsgára* vonatkozó közös szabályokat is.

3. TÁBLÁZAT

A „régí” és az „új” szakképzési törvény szerinti vizsgaügyviteli fogalomhasználat

Régi Szt.	Szkt.
Vizsgaszervezési jog iskoláknak a „régí” Szt. 12. § (1) bek. e) pontja értelmében	Akkreditált vizsgaközpont (illetve átmeneti rendelkezések)
Vizsgaszervezési jog a Kormányhivatal által kiadott engedéllyel	Akkreditált vizsgaközpont, Nemzeti Akkreditáló Hatóság akkreditációs eljárása a szakképzésért felelős miniszter előzetes rendszerhasználati engedélyét követően
Szakképesítésért felelős miniszter által jogszabályban kijelölt intézmény	Akkreditált vizsgaközpont (Szkt. 125. § (10) bek. illetve 12/2020. (II. 7.) Korm. r. 298. § (3) e) pont alapján IKK Zrt és NSZFH)
Állami szakképzési és felnőttképzési szerv valamennyi szakképesítésre	Akkreditált vizsgaközpont (Szkt. 125. § (10) bek. illetve 12/2020. (II. 7.) Korm. r. 298. § (3) e) pont alapján IKK Zrt és NSZFH)
Állami felnőttképzési intézmény	–
„A szakmai vizsgabizottság független szakmai testület”	„Akkreditált vizsgaközpont háromtagú vizsgabizottsága ”
Szakképzési névjegyzék részét képező vizgabizottsági névjegyzék	Nincs egységes, országos névjegyzék. Az MKIK tartja nyilván a vizsgafelügyelőket.

FORRÁS: saját szerkesztés a Régi Szt., az Szkt., valamint a 12/2020. (II. 7.) Korm. r. alapján

ÖSSZEGZÉS

Az szakképzéssel rendszerszinten foglalkozó egyes szerzők között egyetértés tapasztalható a szakképzés tartalmi, módszertani megújulási szükségszerűségeit illetően, mely kihívásra a különböző korszakokban eltérő válaszokat kerestek a szakmapolitikai döntéshozók. Ezzel összefüggésben folyamatosan változott a szakképzés fogalomrendszere és a hozzá rendelt jelentéstartalom, azonban a múlt század ötvenes-hatvanas éveiben és a 2010-et követő időszakban sűrűbben és nagyobb intenzitással. A 2019-es reform változásai közül azok is nehezítik a felhasználók

(tanulók, szülők, munkáltatók) eligazodását a szakképzési fogalomrendszerben, amelyek esetében a szakképzési törvény nem biztosított illeszkedést, összhangot a köznevelési és a felsőoktatási szabályozás felé, mint például a szakgimnáziumi szakképesítések vagy a technikumi oklevél esetében.

A gyakori fogalmi változások és azok múltbeli kudarcai, illetve hosszabb távú sikerei azt üzenhetik a döntéshozóknak, hogy egy hosszabb távú tartalmi, minőségi, módszertani fejlődési ív megalapozása érdekében célszerű a döntéselőkészítésre nagyobb hangsúlyt fektetni. Tudományosan megalapozott empirikus kutatások adhatnak választ azokra a kérdésekre, hogy a gyakori fogalmi változások hogyan hatnak a szakképzésben érdekelt

szereplők – tanulók, szülők, munkáltatók, egyéb érintettek – döntéseire, attitűdjére, továbbá az adminisztratív és jogi kereteket érintő változások mennyiben támogatják vagy éppen hátráltatják a szakképzési folyamatokban közreműködő intézmények és szakemberek alkalmazkodását a változó társadalmi, gazdasági környezethez. Az egyébként indokolt tartalmi és módszertani megújulás nem

következik be jogszabályok átírásával és kampánykörutakon történő ismertetésével. A fejlesztések implementációja hosszú és időigényes folyamat, melynek erőforrásait és szakmai feltételeit is meg kell teremteni, ezek hiányában megvan a kockázata annak is, hogy a Szakképzés 4.0 is egy többletterhet okozó epizód lesz a „maratoni reformok” sorozatában.

IRODALOM

- Balogh Andrásné (2006): Kompetenciák és Kvalifikációk a szakképzésben. In: Dr. Benedek András (szerk.): *A szakképzés-pedagógia alapkérdései*. BME GTK, Typotex, Budapest.
- Benedek András (szerk., 2006): *A szakképzés-pedagógia alapkérdései*. BME GTK, Typotex, Budapest.
- Benedek András (2018): Szakképzési szabályozási környezetünk változásai – 25 év lehetőségei és korlátai. *Opus et Educatio*, 5. 3. sz.
- Farkas Éva (2013): *A szak- és felnőttképzés gyakorlata*. Szegedi Tudományegyetem DAF-FSZTTK projekt, Szeged.
- Farkas Éva (2017a): *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged
- Farkas Éva (2017b): A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés hatása a felnőttkori tanulás minőségére. *Opus et Educatio*, 4. 4. sz.
- Gubicza Zsannett (2014): Az új szakmastruktúra és az OKJ. In: Modláné Görgényi Ildikó (szerk., 2014): *Kézikönyv a komplex szakmai vizsgák szervezéséhez*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.
- Halász Gábor (2011): Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990–2010. Letöltés: http://halaszg.elte.hu/PUBLIKACIOK_HG.htm (2021. 05. 20.)
- Kiss László (2014): Diplomával a rendszerváltás előtt. A felsőoktatás intézményrendszerének átalakítása a második világháború után Magyarországon. Letöltés: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasmuhely/FeMu/2014_4/femu_2014_4_13-42.pdf (2021. 05. 20.)
- Liskó Ilona (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Ecostat, Budapest.
- Lükő István (2020): Mozaikok a szakképzés fejlődés közelmúlt évtizedeiből. *Opus et Educatio*, 7. 1. sz.
- Lükő István (2011): *Tartalmi és szervezeti átalakulások a szakképzésben*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lükő István (2007): *Szakképzés-pedagógia. Struktúrák és fejlesztések a szakképzésben*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Mártonfi György (2016): A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai. *Educatio*, 25. 1. sz.
- Modláné Görgényi Ildikó (2015): *Duális képzéssel a munka világában – a duális szakképzés Magyarországon*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.
- Modláné Görgényi Ildikó (2011): *Átláthatóság a magyar szakképzésben, különös tekintettel az agráriumra*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Modláné Görgényi Ildikó és Zachár László (2010): *Az Országos Képzési Keretrendszer (OKKR) bevezetésének feltételei a szak- és felnőttképzésben*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Modláné Görgényi Ildikó (2010): *A szakképzéshez kapcsolódó képzési követelmények elemzése, összefoglalása*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Jekkel Antal és Modláné Görgényi Ildikó (szerk., 2007): *A gyakorlati szintvizsga kézikönyve*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.

Molnár György (2006): A leggyakrabban használt pedagógiai fogalmak. In: Dr. Benedek András (szerk.): *A szakképzés pedagógia alapkérdései*. BME GTK, Typotex, Budapest.

Palotás József (2018): A szakképzési iskolaszervezet negyedszázada. *Opus et Educatio*, 5. 3. sz.

Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest – Szeged.

Simonics István (2016): *Szakképzés és gazdaság*. Typotop Kft., Budapest.

Vass Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> (2021. 05. 20.)

Koncepció, 2011 – *Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására*.

Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárság Szakképzési és Felnőttképzési Főosztály, Budapest, 2011.

Szakképzés 4.0, 2019 – *A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája*. Letöltés: https://www.ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0.pdf (2021. 05. 10.)

A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény

A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény

A szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény

A jogalkotásról szóló 2010. évi CXXX. törvény

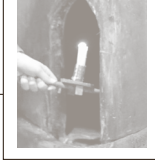
A szakmunkásképzésről szóló 1969. évi VI. törvény

A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény

1/1972. (VI. 14.) KGM rendelet a technikusminősítésről

13/1969. (XII. 30.) MüM rendelet a szakmunkásképzésről szóló 1969. évi VI. törvény végrehajtásáról





KARL ÉVA – MOLNÁR GYÖRGY

A digitális kompetencia fejlesztésének igénye és lehetőségei a szakképzésben, napjaink reformterhelt világában

MŰHELY

1. BEVEZETŐ

Digitális világunk, környezetünk ugrás-szerű fejlődése az egész gazdaságot, munkaerőpiacot és társadalmat gyökeresen átalakítja. Nemcsak az ipar szinte teljes struktúráját formálja át, de egyre inkább teret hódít az élet mindennapi területein is. A munkaerőpiaci igények ennek megfelelően szintén átalakuláson mennek át, ehhez pedig az oktatásnak lehetőleg minél jobban és minél hamarabb illeszkednie kell, hiszen stratégiai szempontból a megfelelő munkaerő biztosítása, a versenyképesség és a fenntarthatóság a cél.

Felgyorsult világunkban ötévente a létező szakmák 5%-a kicserélődik, amellett, hogy az infokommunikációs technológiai ismeretek nélkül üzhető szakmák száma kétévente 5%-kal csökken. Az alapvető IKT ismeretek nélkül betölthető szakmák egyre inkább fogyatkoznak, a fennmaradók jövedelemtermelő képessége pedig a minimálbér körül mozog.

A megváltozott tudástartalmak, a rögzült tudás transzformációja következtében megjelenő változó tudás egyre inkább

fontossá válik, a megtanult szakmai ismeretek néhány év alatt elévülnek. *Adolf Melezinek* mérnökpedagógus szerint bizonyos kurrens területeken – mint az IKT és az informatika – 1-2 évente az ismeretek gyökeres frissítése szükséges. E jelenséget a „tudás amortizációjaként” értelmezte, amelyhez az ún. „felezési időt”

is definiálta (*Adolf*, 1989). Mindemellett az internetes végpontok száma évente megduplázódik, az elérhető sávszélesség folyamato-

san emelkedik, ugyanakkor a munkavállaláshoz kapcsolódó ismeretek mennyisége az interneten kétévente 32-szeresére nő (*Klenovitsné*, 2011).

Felvetődik a kérdés, hogy az oktatási intézmények hogyan lesznek képesek tartani a lépést, versenyképes munkaerőt kibocsátani egy olyan korban, amely folyamatosan változó társadalmi és gazdasági környezetet teremt valamilyeni iparág számára? A versenyképesség szempontjából a kérdés leginkább a szakképzést érinti, amelynek természetesen módosulnia kell annak érdekében, hogy az új környezethez adaptálódni tudjon. Ezt felismerve 2020-tól – az új szakképzési törvénynek (LXXX./2019. törvény) és végrehajtási rendeletének (12/2020. (II. 7.)

ötévente a létező szakmák
5%-a kicserélődik

Korm. rendelet – is köszönhetően a rendszer átalakításon esik át.¹ A cél továbbra is a versenyképes munkaerő kibocsátása, azonban ez a korábbtól eltérő módszerekkel, új elemek bevezetésével – mint pl. a projekt módszer, interaktív feladatmegoldás, portfólió – kerül megvalósításra.

A társadalomnak, azon belül legfőképpen a munkaerőpiac és a nevelési-oktatási folyamatok szereplőinek képesnek kell lennie megbirkózni a folyamatos változással, felkészülve olyan szakmák elsajátítására, amelyek jelenleg még nem is léteznek. Az élethosszig tartó tanulás, mely a versenyképesség, a fennmaradás, a fejlődés záloga, akkor valósulhat meg, ha az egyén a speciális szakmai képességeken túl olyan általános alapképességeket – kompetenciákat – is birtokol, amelyek nem köthetők feltétlen egy adott tudományághoz, azonban széleskörűen alkalmazhatók. A megoldást a 21. század kulcskompetenciái nyújtják, amelyek transzverzális kompetenciák, azaz olyan készségek, amelyek az egyes tantárgyaktól függetlenek, a különböző területekre adaptálhatók, és azokban eredményesen alkalmazhatók (Lukácsné, 2020).

A digitális kompetencia mint transzverzális kompetencia nélkülözhetetlen a napjaink társadalmi és gazdasági életében való részvételhez. Fejlesztése éppen ezért kiemelt fontosságú a társadalom minden tagja, de különösen a munkaerőpiacon jelen levő, illetve az oda kilépni kívánó potenciális munkaerő számára.

2. A DIGITALIZÁCIÓ FORRADALMA ÉS JELENSÉGEI

Napjaink egyik legmeghatározóbb globális tendenciája kétségkívül a digitalizáció, melynek köszönhetően egyrészt rendkívül nagy terjedelmű, szerteágazó, dinamikusan növekvő rendszerre vált az országok, vállalatok, intézmények, egyének közötti kapcsolatrendszer, másrészt digitális technológiák alakítják az emberi mindennapok mozzanatait – gondoljunk a digitális kultúra meghatározó szerepére az élet megannyi területén és az IoT² jelenségére. Ennek eredményeképp új üzleti modellek, módszerek és technológiák alakítják a gazdaság és társadalmi lét minden aspektusát, digitális eszközök és megoldások jelennek meg az élet olyan területein is, melyeknél ez korábban kevésbé, vagy egyáltalán nem volt jellemző (Zuti, 2018). Megjelenik a digitális gazdaság szemlélete, ami a hagyományos gazdasággal ellentétben az információs bőségre építkezik (Brynjolfsson és McAfee,

2012). Leonhard (2016)

úgy látja, hogy a digitalizáció a technológiai megoldások terjedésének egyik kezdőállomása. A teljes útszakaszt tíz fontos mérföldkövel jellemzi, úgy mint mobi-

új üzleti modellek, módszerek és technológiák alakítják a gazdaság és társadalmi lét minden aspektusát

lizáció, képernyők kiterjesztése, direktség, transzformáció, okosodás, automatizáció, virtualizáció, előrejelzések képessége és robotizáció.

A digitalizáció az oktatási folyamatot, a tudás megszerzésének folyamatát is megreformálja. Ugyan a tanulás és a kutatás élményének, eredményességének

¹ A szakképzési rendszer átalakításáról lapunk 82. oldalán, Henczi Lajos cikkében olvashatnak. – A Szerk.

² Internet of Things – a „dolgok internete”, digitális eszközök egymással való kommunikációja.

lehetőségei ma határtalannak tűnnek, e lehetőségek gyakorlatba való átültetése jelenleg igazi kihívást jelent. Az oktatás színterén megjelentek a generációs elméletek szerinti Z generáció tagjai, akik egyes elméletek szerint „digitális bennszülöttek”, mások szerint digitális beavatottak. Úgy nőnek fel, hogy a közelmúlt technológiájának legfőbb vívmányai számukra már könnyen elérhetőek (Prensky, 2001). A legújabb generáció viselkedése még nem írható le egy generációs modellel (Alfa), azt azonban látjuk, hogy új elvárásaik vannak az oktatás kapcsán, a korábbiól eltérő módon tudjuk megszólítani, elérni őket. Számukra a tanulás nem merül ki a kizárólag az intézmény falai között megvalósuló formális osztálymunkában, hanem informális módon, interaktív folyamatok beépítésén keresztül zajlik.

A digitalizáció a negyedik ipari forradalom legjelentősebb mozgatórugója. Amíg az előző ipari forradalmaknál az innovációk közvetlenül magukra az iparágakra hatottak és csak közvetetten az emberekre, addig ez a helyzet a negyedik ipari forradalomnál megváltozik: korunk ipari forradalma már a gazdaság és társadalom alapvető struktúráira is közvetlenül hat, így hatása az élet minden mozzanatába integrálódik (Zuti, 2018). Bár a negyedik ipari forradalom hatásai elsődlegesen a termelő iparágakat érintik, érezhető lesz hatásuk az oktatási rendszerek tekintetében is: a szakmai specializált tudás mellett felértékelődnek az olyan képességek, mint az önálló tanulás, a digitális kompetenciák vagy a problémamegoldó kritikus gondolkodás.

A digitalizáció tehát egyfajta közvetlen katalizátora a negyedik ipari forradalomnak is, melyhez kapcsolódóan a versenyképesség

fogalma egyrészt felértékelődik, másrészt új értelmet is nyer a fenntarthatóság jegyében. A versenyképesség definíciójának egyik kiindulópontja, hogy folyamatos rivalizálást figyelhetünk meg világunkban, a versenyeknek pedig különféle alapkategóriáit különböztethetjük meg (Lengyel, 2010; Batey és Friedrich, 2000). Társadalmi csoportok, közösségek, nemzetek, politikai pártok versengenek egymással hatalmi pozíciók megszerzéséért. Gazdasági egységek szintén versenyben vannak egymással a legkülönbözőbb gazdasági előnyök megszerzésének céljából (Lengyel, 2010). Ezt a versenyt további három alkategóriára bonthatjuk Lengyel, 2010 és Siebert, 2000 szerint: szakképzett egyének versenyeznek a munkaerőpiacon jobb munkapozícióért; vállalatok versenyeznek az erőforrásokért, piaci részesedésért, profitért; területi egységek versenyeznek a városok, régiók, országok jólétének és élet-színvonalának emeléséért. Lengyel és Rechner (2013) kiemeli, hogy a térségek versenyképessége mindenképpen több, mint pusztán azok termelékenysége, hiszen

folyamatos rivalizálást
figyelhetünk meg
világunkban

szerintük ez túl komplex fogalom ahhoz, hogy mérését és vizsgálatát egyetlen dimenzióra szűkítsük.

A WEF (2016, 3. o.) versenyképesség definíciója szerint: „a versenyképesség az intézmények, politikák és tényezők olyan halmaza, amelyek meghatározzák egy adott ország termelékenységeinek szintjét”, míg az IMD (2017, 19. o.) kísérletet tett a digitális versenyképesség fogalmának meghatározására: „A digitális versenyképesség egy gazdaság kapacitása digitális technológiák megismerésére és adaptálására, melyek a kormányzati gyakorlatok, üzleti modellek és általános-ságban a társadalom átalakulásához vezetnek. Ennek eredményeképp a vállalatok

növelik lehetőségeiket a jövőbeni értéktanteremtés realizálására.” Az a tény, hogy a versenyképesség fogalma annak digitális vonatkozásában meghatározásra került, mutatja a digitalizáció jelentőségét világunkban.

3. A KOMPETENCIA-ALAPÚ OKTATÁS SZEREPE ÉS HATÁSA

A kompetencia szó önmagában alkalmasságot, ügyességet jelent. Fogalomkörének azonban már többféle értelmezése létezik attól függően, hogy milyen aspektusból vizsgáljuk a meghatározást.

A munkavégzés, a kompetenciamodell összetett munkamegosztás szempontjából meghatározhatja egyes emberek illetékességét, jogosultságát, hatáskörét döntések meghozatalára vagy éppen végrehajtására. Általános, széles körben elterjedt hétköznapi értelemben egy-egy szakterületen – például az autószerelő, az asztalos, a közgazdász vagy éppen a pedagógus esetében – az adott szakma képviselőjének hozzáértéséről, alkalmasságáról van szó (*Kompetencia alapú oktatás*, 2010).

A kompetenciát a funkcionális személyiségmodell szerint is értelmezhetjük. Eszerint a kompetencia 1. valamely funkció teljesítésére való alkalmasságot jelent, ami 2. a döntések meghozatalában és azok kivitelezésében, azaz végrehajtásában nyilvánul meg, illetve 3. a döntés meghozatalához motivációra, a kivitelezéshez pedig a képesség összetett rendszerére van szükség. A kompetenciamodell összetett, hiszen a képesség az ismeretek, készségek és rutinok komponenseiből épül fel, melyek önállósággal és egymásra hatással is rendelkeznek. (*Nagy*, 2002)

Kulcskompetenciák a NAT és az EU vonatkozásában

A kulcskompetenciák azok az alapképességek és -készségek, melyek mindenki számára szükségesek az életben való boldoguláshoz. Ezek azok a kompetenciák, melyeket senki sem nélkülözhet személyisége kiteljesedéséhez és fejlődéséhez, a foglalkoztatathatósághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és az aktív polgári szerepvállaláshoz.

„Az Európai Bizottság az uniós tagállamokkal karöltve azon fáradozik, hogy minden polgár egész életén át fejlesszen tudja alapkészségeit és kulcskompetenciáit,

melynek értelmében szorgalmazza, hogy a tagállamok (*Európai Bizottság*, é. n.):

- mindenkinek tegyék lehetővé a magas színvonalú oktatást és képzést, valamint az egész életén át tartó tanulást,
- támogassák az oktatásban dolgozó szakembereket a kompetenciaalapú oktatási és tanulási módszerek végrehajtásában,
- a folyamatos tanulás szempontjait szem előtt tartva ösztönözzék a tanulási módszerek és környezetek széles körét,
- térképezzék fel a kulcskompetenciák értékelésének és érvényesítésének lehetséges módszereit.

A Bizottság javaslata alapján a Tanács ajánlást fogadott el az egész életén át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. E nyolc kulcskompetencia a következő:

- írás-olvasási készségek,
- többnyelvűség,
- matematikai, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos készségek,
- digitális és technológiai jártasság,

- interperszonális készségek, és új kompetenciák elsajátításának képessége,
- az aktív polgári szerepvállaláshoz szükséges készségek,
- vállalkozói készség,
- kulturális tudatosság és kifejezőkészség.”

A Nemzeti alaptanterv (NAT) meghatározza a kulcskompetenciákat, a kiemelt fejlesztési feladatokat és műveltségi területeket. A Nemzeti alaptantervet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet tartalmazza, amelyben azonban 2020. szeptember

1. napjától lényeges

változások bevezetésére

kerül sor. A módosított

alaptantervben többek

között megváltoztak

a fejlesztési célként

megjelenő tanulói kom-

petenciákat, tanulási területeket (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet, 2020):

„A Nat az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, arra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve az alábbiak szerint határozza meg a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat, továbbá azokat, amelyek jellemzői, hogy egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban.

1. A tanulás kompetenciái
2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)

3. A digitális kompetenciák

4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák

5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák

6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái

7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.”

A digitális kompetencia fogalma, jelentése

Mint láthattuk, a kompetencia képessé – vagyis kompetenssé – teszi az adott személyt arra, hogy különböző helyzetekben, illetve összetett,

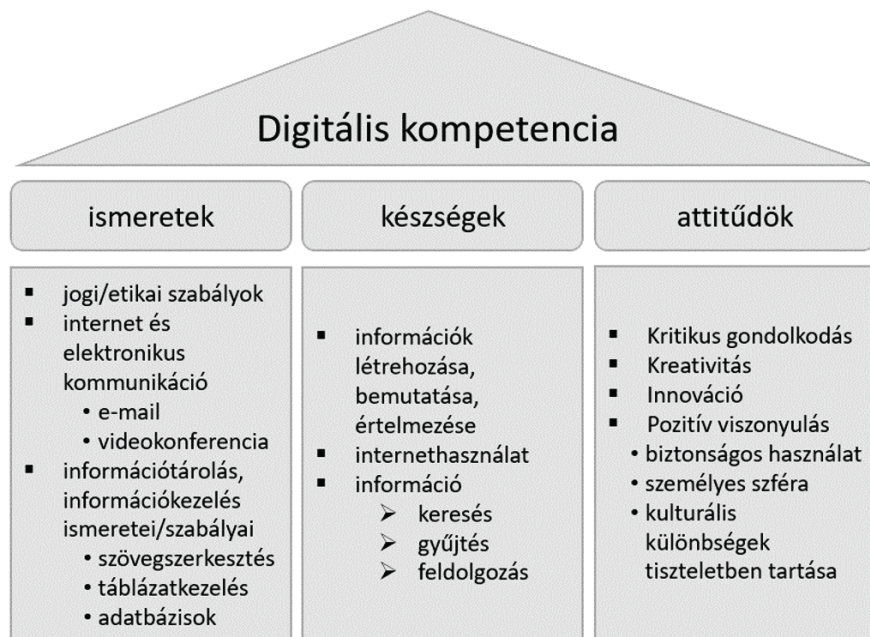
életszerű feladatok megoldásában eredményesen, hatékonyan cselekedjék.

Mindehhez a személynek a kiválasztott területhez kapcsolódó ismeretek, készségek, képességek, személyiségjegyek és attitűdök komplex rendszerét kell birtokolnia. Mit is jelent ezek alapján a digitális kompetencia? *Klenovitsné* (2011) definícióját kiegészítve egyéni meghatározás szerint a digitális kompetencia az információs társadalmi technológiák (ITT) alkalmazásának képessége a tanulás, a munka, a szabadidő és a kommunikáció területén.

A digitális kompetencia a következő komplex ismeretek, ismereteket és attitűdöket tartalmazza (*1. ábra*):

1. ÁBRA

A digitális kompetencia rendszere



FORRÁS: A *Digitális nemzedék online tananyaga* alapján saját szerkesztés

Az ábra alapján értelmezhetjük a digitális kompetencia fogalmát akár úgy is, hogy olyan hozzáértő szakértelemről beszélünk, ami a digitális technológiák teljes körének magabiztos és kritikus felhasználását teszi lehetővé adott célok elérése érdekében. Ilyen cél lehet az információszerzés, a kommunikáció vagy akár az alapvető problémamegoldás is. Fontos kiemelni, hogy a digitális kompetencia egy úgynevezett „transzverzális” kompetencia, vagyis a speciális szakmai képességekhez kapcsolódó készségeken túlmutató, a változásokhoz való alkalmazkodást lehetővé tevő kompetencia. Ilyen transzverzális kompetenciák a következők:

- az önálló tanulás elsajátítása;
- a szociális kompetenciák;
- a kooperatív tevékenység;

- a kritikus gondolkodás és reflexió és
- a digitális kompetencia.

Lényeges szempont, hogy mindezek hozzájárulnak a munka minőségét befolyásoló motiváltsághoz és a munkával való elégedettséghez is. A kulskompetenciákat transzverzális kompetenciákként kell értelmezni, amelyeket az iskolarendszerben sajátít el mindenki, bővíti, kiegészíti az egész életen át tartó tanulás során (*Lukácsné, é. n.*).

A digitális kompetencia tehát transzverzális kompetencia, és mint ilyen, más kulskompetenciák fejlesztésében is segít, például a kommunikáció, az idegen nyelvi készségek vagy az alapvető matematikai és egyéb természettudományos készségek területén.

A fent bemutatott 2. ábra világosan mutatja, hogy a digitális kompetencia

számos részterület összességéből épül fel. A jobb megértés érdekében az Európai Bizottság kidolgozta a European Digital Competence Framework for Citizens keretrendszert (DigComp – a polgárok számára készült Európai Digitális Kompetencia Keretrendszer). A tanulmány öt területet jelöl meg, amelyek meghatározzák, milyen vonatkozásokban kell valakinek jártasnak lennie ahhoz, hogy 'szakavatottnak' tekintesse magát a digitális világban.

Ez az öt terület a következő (*SchoolEducationGateway*, 2015):

- információgyűjtés és -feldolgozás,
- kommunikáció,
- tartalmak létrehozása,
- biztonság és
- problémamegoldás.

A felsorolt kompetenciaterületek 21 kompetenciát foglalnak magukban a digitális állampolgárookra vonatkozóan (*DigComp 2.1*, 2017; *DigComp 2.2*, 2021).

Jelen cikk terjedelmét meghaladja a DIGCOMP teljes keretrendszerének és tevékenységének bemutatását, annyit azonban itt érdemes megemlíteni, hogy a keretrendszer alapjára épülő, az EU polgárai számára hozzáférhető online eszköz segítségével mindenki egyszerűen felmérheti saját digitális kompetenciájának szintjét, melyet álláskeresés esetén közvetlenül Europass önéletrajzukban is megjelölhetnek. További érdekesség, hogy a keretrendszert felhasználják oktatási és képzési szolgáltatások megtervezéséhez (például támpontként a tananyag összeállításához és a felnőttoktatási kurzusok továbbfejlesztéséhez), továbbá pedagógus-továbbképző programok kidolgozásához is.

4. DIGITÁLIS KOMPETENCIA: A NÉLKÜLÖZHETETLEN KÉSZSÉG

„A jelenlegi világunkat jellemző digitális átmenet, a digitális technológiai alkalmazások, az automatizáció, a robottechnológiák, a mesterséges intelligencia az élet minden területére kihatnak és alapjaiban alakítják át a gazdaságot, a munkaerőpiacot és az emberek életkörülményeit. Becslések szerint a napjainkban rendelkezésre álló forradalmian új technológiákkal szakmák sorát lehetne teljeskörűen kiváltani, és 10-ből 6 munkahely esetében a munkafeladatok legalább harmadát lehetne automatizálni” (*Fine és mtsai*, 2018).

„A digitális gazdaságban jelentősen átalakul az egyes foglalkozások, illetve készségek iránti keresletet. A digitális kompetencia – amit az Európai

Bizottság és a NAT is kulcskompetenciaként jelölt meg –, a digitális technológiában jártas munkaerő elérhetősége a jövő munkaerőpiacán

egyre inkább meghatározó tényező lesz. Ehhez kapcsolódóan kell megjegyeznünk, hogy a 2018 januárjában elfogadott Digitális Munkaerő Program egyik központi törekvése volt, hogy több új, magas hozzáadott értéket teremtő munkahely jöjjön létre, mely állások betöltéséhez elengedhetetlenek a felkészült, digitális kompetenciákkal rendelkező munkavállalók (*Nemzetgazdasági Minisztérium*, 2018).

Az internet ma már közel 4 milliárd embert, azaz a Föld lakosainak felét kapcsolja össze. Ennek a hálózati társadalomnak csak az lehet a tagja, aki rendelkezik valamilyen szintű digitális kompetenciával. A fejlett gazdaságok minden második munkahelye igényel már napjainkban is

bizonyos mértékű technológiai jártasságot. Az előrejelzések szerint 2022-re a munkaerőpiacon elvárt legalapvetőbb készségek körülbelül 42 százaléka meg fog változni (WEF, 2018).

Magyarország versenyképességi programjai kiemelik, hogy a közepes fejlettségi csapdából való kitörés egyik kulcsterülete az oktatás és a képzés, illetve a digitális tanulás lehetősége. A magyar oktatási és képzési rendszernek a lexikális alaptudás biztosítása mellett a hasznos alapkészségek, kulcskompetenciák

– köztük kiemelten

a digitális kompetencia,

az informatikai ismeretek és idegen nyelvek

– elsajátítására, illetve

a folyamatos tanulás

igényének és képességei-

nek előtérbe helyezésére kell koncentrálnia a jövőben (*Magyarország Kormánya*, 2019).

Emellett felértékelődik a problémamegoldás és kreatív gondolkodás jelentősége.

A digitális kompetencia szerepe az adatok tükrében

Ahogy az korábban bemutatásra került, a digitális kompetencia a digitális technológiák eszköztárának az információszerezés, a kommunikáció és az alapvető problémamegoldás céljából való magabiztos és kritikus használatát foglalja magában.

A technikai eszközök

(*Tárnóc*, 2016) és megol-

dások rohamos fejlődésé-

nek következtében sok

ember számára ez magá-

tól értetődőnek tűnhet,

azonban a digitális menetrend 2018-as állása szerint a 2017-ben kiadott adatok alapján Európa lakosságának a 44%-a nem rendelkezik megfelelő szintű digitális

kompetenciával, míg 19% egyáltalán nem bír ilyen kompetenciával, lévén hogy nem használnak internetet (*European Commission*, 2018). Az Európai Bizottság folyamatosan több kutatást is végzett a témában. „A digitalizálás és az automatizálás mindennapi életre gyakorolt hatásai”

(*European Commission*, 2018) című vizsgálat keretében a digitális kompetenciával kapcsolatosan vizsgálta a digitális és online tanulás által nyújtott lehetőségek kihasználásához szükséges készségek, kompetenciák meglé-

tét. A felmérésben a kö-

vetkező állításra kellett

reagálniuk a megkérde-

zeteknek: „Úgy vélem,

eléggké képzett vagyok

a digitális technológiák

használatában ahhoz,

hogy kihasználhassam

a digitális és online tanulás által nyújtotta lehetőségeket.” Az ötfokú skálán adott válaszok alapján a magyar válaszadók csupán 12%-a volt biztos abban, hogy eléggké képzett a digitális és online tanulás által nyújtott lehetőségek kihasználásához. Ez jelentősen elmarad az EU tagállamainak átlagos értékétől (29%). A megfelelő képzettség hiányát jelző válaszadók aránya a magyar mintában 18%-kal magasabb az EU tagállamok átlagánál.

2019 márciusában az Európai Bizottság „2nd Survey of Schools: ICT in Education” (*European Commission*, 2019) című

felmérése a tanulók és

a pedagógusok saját digi-

tális kompetenciájukkal

kapcsolatos értékelését

vizsgálta a DigComp

keretrendszer alapján

(*Digitális Pedagógiai*

Módszertani Központ, 2019). A magyar tanulók saját digitális kompetenciájukról való vélekedése igen kedvező képet mutat, a vonatkozó adatok szerint önértékelésük

2022-re a munkaerőpiacon elvárt legalapvetőbb készségek körülbelül 42 százaléka meg fog változni

a magyar válaszadók csupán 12%-a volt biztos abban, hogy eléggké képzett

majdnem az összes vizsgált digitális kompetenciaterületen magasabb az EU átlagánál. Itt kell megjegyeznünk, hogy e kedvező kép a magyar pedagógusok adatait vizsgálva azonban már nem áll fenn.

Oktatás és digitalizáció

A technológiák elterjedése új foglalkozásokat is létrehoz, főleg a technológia alkalmazásához, fejlesztéséhez és karbantartásához kapcsolódóan. Be kell fektetni a digitális technológiával kapcsolatos oktatásba és azoknak a készségeknek és kompetenciáknak a fejlesztésébe, amelyek nélkülözhetetlenek a versenyképességhez, a megfelelő, alkalmazkodni képes munkaerő kialakításához (*Digitális Pedagógiai Módszertani Központ*, 2019). A megvalósítás egyik eszközeként a Magyarország Kormánya 2016-ban elindította a Digitális Jólét Programot (a továbbiakban: DJP), majd annak bővítéseként a Digitális Jólét Program 2.0-t, amely előírja a „digitális képességek értékelésére alkalmas digitális kompetencia keretrendszer” és a digitális kompetenciák fejlesztését (*Magyarország Kormánya*, 2017). A DJP keretében elkészült

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (a továbbiakban: DOS), melynek fő célkitűzése a digitalizáció végrehajtása az oktatás és a képzés minden szintjén és alrendszerében (*Magyarország Kormánya*, 2016). Az említett programok célkitűzéséhez kapcsolható talán leginkább a megvalósítás újabb eszköze, a Nemzeti alaptanterv (továbbiakban: NAT) aktuális változata. A digitális kompetencia erősítésére, fejlesztésére irányuló rendelkezésekre fókuszálva az alábbiakban kiemeljük az azokra vonatkozó részeket a dokumentumból.

A NAT az egységességről és a differenciálásról, valamint a módszertani alapelvekről szóló fejezetében számos lényeges módosítást találunk, melyben több, kifejezetten korszerű pedagógiai módszertani javaslat mellett nyomatékosan jelenik meg a digitális technológiával támogatott oktatási módszerek rendszeres alkalmazása iránti igény. A tantárgyak oktatásával kapcsolatos változások egyik elemeként kiemeljük, hogy új tantárgyként megjelenik a 3–11. évfolyamokon a digitális kultúra, amely tartalmazza az eddigi informatika tantárgy tananyagát, de azt jelentősen kiszélesíti és bővíti a digitális információszerezés és kommunikáció témaköreivel. A digitális kultúra oktatására a 3–12. évfolyamon rendelkezésre álló összes heti óraszám 5 órától 14 órára növekszik.

Az eredményes tanulás segítésének elvei alatt a tanulási környezethez kapcsolódóan feltünteteti, hogy „a tanulás közvetlen helyszíneként használt helyiségeket (kiemelten osztálytermeket) lehetőség szerint úgy kell biztosítani, hogy a különböző tanulásszervezési eljárások alkalmazásához a beren-

dezések rugalmasan és gyorsan átalakíthatók legyenek, illeszkedjenek az osztályba járó tanulók korosztályi és egyéni szükségleteihez, valamint nyugodt, biztonságos és

új tantárgyként megjelenik
a 3–11. évfolyamokon
a digitális kultúra

támogató tanulási környezetet teremtsenek valamennyi tanuló számára. Lehetőség szerint biztosítani kell, hogy a tanulók a foglalkozásokon IKT és digitális eszközöket (számítógép, más iskolai vagy saját eszköz), internetkapcsolatot és prezentációs eszközöket vehessenek igénybe, valamint hozzáférhetővé váljanak a hagyományos iskolai és az elektronikus könyvtárak egyaránt” (NAT, 2020, 293.).

Az egyénre szabott tanulási lehetőségek részében beszámol arról, hogy „a technológiai fejlődés nyújtotta lehetőségek alkalmazása

sokféle módszertani lehetőséget biztosítva segíti a tanulás-tanítás folyamatát. A XXI. századi tanulási környezet nélkülözhetetlen elemét képezi az iskolai tanuláshoz kapcsolódó digitális technológiával támogatott oktatási módszerek sokfélesége, ezért különösen fontos, hogy a pedagógusok ismerjék és alkalmazzák azokat” (NAT, 2020, 294.).

A digitális kompetencia elsődleges kapcsolódó modulja az említett digitális kultúra tantárgy, amely a technológia fő témaköre alatt szerepel, és amelyről így rendelkezik a NAT:

„A digitális kultúra tantárgy olyan kompetenciák megszerzését teszi lehetővé, amelyek a mindennapi életben nélkülözhetetlenek, és elősegítik az információs társadalom változásaihoz történő folyamatos alkalmazkodást. A technológia fejlődése, az információ szerepének felértékelődése, az egyén digitális környezetben elfoglalt helye és a közösségi kapcsolatok új típusú tudást igényelnek. A tantárgy olyan naprakész ismeretek átadását és olyan készségek kialakítását teszi lehetővé, amelyek biztos alapot kínálnak a tanuló számára az információs társadalomba való sikeres beilleszkedéshez. A tantárgy keretében végzett tevékenység biztosítja a digitális kompetenciák megszerzését, alkalmazását, egyúttal megteremti az elsajátított tudás aktív, önálló bővítésének a lehetőségét olyan új ismeretekkel, melyek elérése a digitális kommunikációs csatornák és eszközök igénybevételeként segítségével valósulhat meg. A digitális kompetenciák a reális önértékelésben és önérvényesítésben, az informált adatfelhasználásban, az információszerezésben és -szelektálásban, valamint az egyén és a közösség által létrehozott eredményeknek és produktumoknak a digitális környezetben történő megosztásában játszhatnak szerepet.

a Digitális Kompetencia Keretrendszer egységes minőségi standardokat határoz meg

A digitális eszközökkel megvalósított hatékony és kreatív problémamegoldás, tudásépítés és együttműködés kialakítását azok az ismeretek, készségek és attitűdök alapozzák meg, amelyeket a tanuló a digitális kultúra tantárgy tanulása során sajátít el, szerez meg. A tantárgyi tevékenységek révén kialakított kompetenciák túlmutatnak e tanulási terület keretein, beágyazódnak más tantárgyak tanulásába” (NAT, 2020, 427).

Az előbbi meghatározásból szeretnénk kiemelni az új NAT egyik talán leglényegesebb releváns szempontját és eljárását, miszerint a digitális kompetenciát nem csupán az infor-

matika tantárgyat felváltó digitális kultúra tantárgy keretein belül kívánja erősíteni és újabb szintekre emelni, hanem a többi tantárgy eszköztárába is beépíti mint kötelező fejlesztési elemet. (A teljesség igénye nélkül lásd: NAT, 2020, 301., 316., 330., 370., 379., 395. és 400 o.)

A digitális kompetencia keretrendszere – a DigComp keretrendszer

2019. június 11-én a magyar Kormány elfogadta az Innovációs és Technológiai Minisztérium által benyújtott, a „Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről” című kormányhatározatot, melyet a Digitális Jólét Program keretében a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (továbbiakban: DPMK) készített elő (*Digitális Jólét Program*, é.n.).

A Digitális Kompetencia Keretrendszer (továbbiakban: DigComp) a társadalmi és gazdasági szempontból nélkülözhetetlen

digitális kompetencia elemek mérését, fejlesztését, meglétük igazolását és állami elismerését teszi lehetővé. Legkiemelkedőbb mozzanata, hogy egységes minőségi standardokat határoz meg, melyekhez hozzárendeli az intézményi képzésekkel, vagy akár az önálló tanulással szerzett kompetenciákat.

A DigComp fejlesztések keretében dolgozták ki a digitális kompetencia úgynevezett referenciakeretét, melyben (kompetenciaterületenként) a digitális kompetencia részkompetenciáit és szintleírásait fogalmazzák meg. Ebben az Oktatási Hivatal és a digitális pedagógus fejlesztések munkacsoport vállalt fő szerepet, akik az Európai Unió digitális kompetencia rendszerek (DigComp 2.1, DigCompOrg, DigCompEdu) alapján adaptálták és kidolgozták a hazai négy keretrendszert. E keretrendszerek hivatalosan elérhetőek az OH honlapján.³ Ennek egyik fő célkitűzése, hogy rendszeresen frissítve és az uniós digitális kompetenciakerettel összehangolva tartalmazza a digitális kompetencia azon összetevőit, amelyek a 21. századi tanuláshoz, munkavégzéshez, a digitális szolgáltatások igénybevételéhez (például e-ügyintézés) elengedhetetlenek. „A referenciakeret célja, hogy orientálja azokat a további fejlesztéseket, amelyekben az egyes szektorok, ágazatok (közigazgatás, mezőgazdaság, felsőoktatás stb.) illetékes szereplői akár munkakör szintig lebontva megfogalmazzák, milyen elvárásokat támasztanak diákjaik, munkavállalóik, illetve különböző képzésekben résztvevők számára. A digitális kompetenciakeretek kidolgozásának és a DigComp rendszer egészének egyik alapvető funkciója, hogy rendezett, átlátható formában „bevigye” ezeket az elvárásokat a célcsoportok

tevékenységi tereibe (iskolába, munkahelyekre)” (*Digitális Pedagógiai Módszertani Központ*, 2019, 1).

A DigComp részeként kerül kidolgozásra az állampolgári digitális kompetenciakeret is, melynek során meg kell határozni a digitális írástudásnak azt az alapszintjét, amely a digitális eszközök önálló használatának és a digitális eszközzel való önálló tanulás képességének megszerzéséhez szükséges kompetencia összetevőket írja le a teljesen kezdő szinttől (*Digitális Pedagógiai Módszertani Központ*, 2019). Legalább ugyanilyen létfontosságú a tanulóra, pedagógusokra, digitális iskolára és intézményvezetőre vonatkozóan kidolgozott digitális kompetencia keretrendszerek alkalmazása.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Munka, foglalkoztathatóság, oktatás, szabadidő, társadalmi élet, és még sorolhatnánk azokat a területeket, melyek a modern technológia rohamos fejlődésének köszönhetően egyre inkább „digitalizálttá” válnak. Ennek a folyamatnak köszönhetően a digitális kompetencia nélkülözhetetlen a 21. századi készséggé nőtte ki magát. A digitális kompetencia az egész életen át tartó tanuláshoz, az információs társadalomban és a mindennapi digitális életben való boldoguláshoz szükséges azon kulcskompetenciák egyike, melyek a jelenlegi munkaerőpiaci alkalmasság leginkább meghatározó elemei. Az új technológiák használatához szükséges tudás, készségek és attitűdök meglétét jelenti, amely a feladatok elvégzéséhez, a problémák megoldásához, a hatékony kommunikációhoz, az információk kezeléséhez,

³ <https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/efop3215>

az együttműködéshez, valamint a tartalom hatékony, kreatív, megfelelő, biztonságos és etikus megosztásához segíti hozzá a felhasználót. A 21. század munkavállalójának digitálisan kompetenssé kell válnia, hiszen a technológia értő alkalmazásának készsége a versenyképesség, az innováció és a növekedés előfeltételévé vált. A fejlett gazdaságokban jelenleg minden második munkahely igényel bizonyos mértékű digitális jártasságot, az előrejelzések szerint az ilyen munkahelyek aránya várhatóan 75% fölé fog emelkedni. A megfelelő szintű digitális jártasság ma már az élet minden területén a boldogulás, előrejutás alapfeltételét jelenti, és nem nélkülözhető senki számára sem.

A felgyorsul világ támasztotta megváltozott körülményekhez az oktatásnak is lehetőleg minél jobban és minél hamarabb igazodni kell. A szakképzés rendszerének megváltoztatásával, újragondolásával számos új és fontos elem is megjelent az oktatás színterén, mint például a szakmajegyzék, melyben – az európai uniós normákhoz illeszkedve –, meghatározásra kerültek a szakmához kapcsolódó digitális kompetencia szintek is. A szakképzés legújabb változtatásai egy újabb rendszerváltást hoztak be e körbe. Jóllehet, sok új elemében az OKJ előtti SZJ rendszer elemeit és struktúráit megtartva, azokat megújítva épül fel az új szakképzési rendszerünk, átgondolandó, hogy egy korábbi rendszer teljes kivezetése, illetve egy teljesen új rendszer bevezetése rendszerelméleti szinten milyen

következményeket hordoz, milyen beavatkozásokat tesz majd szükségessé, és mennyi lesz a stabilitás megteremtéséhez szükséges időtartam. A korábbi, 1993 előtti SZJ és technikai rendszer már ismert volt a szakképzésen belül, ugyanakkor ezek mába szülő üzenetét meg kell találnunk és a szakképzés szolgálatába kel állítanunk. Számos új elem is bekerült a korábbi elemekre építkező szakképzésbe, mint a portfólió, projekt módszer, interaktív vizsgáztatás, gyakorlati vizsga, amelyek a 21. században természetesen egészen másfajta attitűdöt, szemléletet és kompetenciákat fognak megkövetelni a szakképzés szereplőitől.

A 2020-as Nemzeti alaptanterv egyik talán leglényegesebb módosítása, hogy a digitális kompetenciát már nem csak kizárólag az informatika tantárgyat

felváltó digitális kultúra tantárgy keretein belül kívánja erősíteni és újabb szintekre emelni, hanem a többi tantárgy eszköztárába is beépíti mint kötelező fejlesztési

a 21. század
munkavállalójának digitálisan
kompetenssé kell válnia

elemet. Emellett egy új filozófiaként, szemléletként és életmódként is megjelenik.

A magyar Kormány törekvéseként a Digitális Jólét Program keretében fejlesztett digitális kompetencia-keret – a DigComp – nemcsak referenciakeretként működik majd, hanem olyan egységes rendszerként is, amely a digitális kompetencia meghatározását, fejlesztését, mérését-értékelését, valamint meglétének igazolását és állami elismerését teszi lehetővé, figyelembe véve a validációs folyamatokat.

IRODALOM

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (2020. 07. 08.)

- Batey, P., Friedrich, P. (2000): Aspects of Regional Competition. In: Batey, P. és Friedrich, P. (szerk.): *Regional Competition*. Springer, Berlin. 3–33.
- Brynjolfsson, E., McAfee, A. (2012): *Race Against the Machine: How the Digital Revolution is Accelerating Innovation, Driving Productivity and Irreversibly Transforming Employment and the Economy*. MIT Center for Digital Business, MIT Sloan School of Management, Cambridge, MA.
- Fine, D., Havas András, Hieronimus, S., Jánoskúti Levente., Kadocsa András és Puskás Péter (2018): Átalakuló munkahelyek: az automatizálás hatása Magyarországon. Letöltés: <https://www.mckinsey.com/-/media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Hungary/Our%20Insights/Transforming%20our%20jobs%20automation%20in%20Hungary/Automation-report-on-Hungary-HU-May24.ashx> (2020. 07. 08.)
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (2019): *A digitális kompetencia fejlesztése – célok, eszközök*. Letöltés: <https://dpmk.hu/2019/05/30/a-digitalis-kompetencia-fejlesztese-celok-eszkozok/> (2020. 07. 09.)
- Digitális Jólét Program (é. n.): *DigKomp*. Letöltés: <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/digkomp> (2020. 07. 08.)
- Eduline MTI (2019.10.01): Átalakított szakképzés: megjelent a szakmák új listája. *Eduline*. Letöltés: https://eduline.hu/felnortkepzes/20191001_Megjelent_az_OKJs_kepzeseke_uj_listaja (2020. 07. 02.)
- Európai Bizottság (é. n.): *Oktatás és képzés*. Letöltés: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_hu (2020. 07. 07.)
- European Commission (2017): Special Eurobarometer 460: Attitudes towards the impact of digitisation and automation on daily life. *EC*. Letöltés: <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/78998> (2020. 07. 08.)
- European Commission (2018): European Digital Progress Report. *EC*. Letöltés: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/download-scoreboard-reports> (2020. 07. 08.)
- European Commission (2019): 2nd Survey of Schools: ICT in Education. *EC*. Letöltés: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education> (2020. 07. 08.)
- IMD (2017): *IMD World Digital Competitiveness Ranking 2017*. International Institute for Management Development World Competitiveness Center, Lausanne.
- Klenovitsné Zóka Tünde (2011): *Digitális nemzedék*. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/index.html (2020. 07. 01.)
- Kompetencia alapú oktatás: *segédlet a kompetencia alapú pedagógusképzés módszertani megújulásához*. (2010). Letöltés: https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kompetencia_alapu_pedagogia/a_kompetencia_fogalma.html (2020. 07. 05.)
- Lengyel Imre (2010): *Regionális gazdaságfejlesztés. Versenyképesség, klaszterek és alulról szerveződő stratégiák*. Akadémiai, Budapest.
- Leonhard, G. (2016): *Technology vs. Humanity. The Coming Clash Between Man and Machine*. Fast Future Publishing, San Bernardino, CA.
- Lukácsné Ujhegyi Dóra (é. n.): *Transzverzális kompetenciák*. Letöltés: http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/23/transzverzalis_kompetencia_lukcsn_ujhegyi_dra.html (2020. 07. 08.)
- Magyarország Kormánya (2016): Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. Letöltés: <https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2020. 07. 08.)
- Magyarország Kormánya (2017): *Digitális Jólét Program 2.0* Letöltés: <https://www.kormany.hu/download/6/6d/21000/DJP20%20Strat%C3%A9giai%20Tanulm%C3%A1ny.pdf> (2020. 07. 08.)
- Magyarország Kormánya (2019): *Program a Versenyképesebb Magyarorszáért*. Letöltés: <https://www.kormany.hu/download/7/91/91000/Program%20a%20Versenyk%C3%A9sebb%20Magyarorsz%C3%A1g%C3%A9rt.pdf#!DocumentBrowse> (2020. 07. 08.)
- Meleznínek, A. (1989): *Mérnökpedagógia – A műszaki ismeretek oktatásának gyakorlata*. Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.

- Nemzetgazdasági Minisztérium (2018): *Digitális Munkaerő Program*. Letöltés: [https://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/b/e0/22000/Digitalis_Munkaero_Program_2018_02_10_DJP%20\(4\).pdf](https://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/b/e0/22000/Digitalis_Munkaero_Program_2018_02_10_DJP%20(4).pdf) (2020. 07. 08.)
- Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (2020. 02. 12.): Megjelent a szakképzési törvény végrehajtási rendelete. *NIVE*. Letöltés: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1070:megjelent-a-szakkepzesi-torveny-vegrehajitasi-rendelete&catid=10:hirek&Itemid=166 (2020. 07. 07.)
- Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara (é. n.): *Tájékoztató a 2020. szeptember 1-én életbe lépő szakképzést érintő változásokról*. Letöltés: <https://pbkik.hu/szolgáltatások/szakkepzes/uj-szakkepzesi-rendszer/szakkepzesi-rendszer-2020-tol/#> (2020. 07. 01.)
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, **9**, 1–6. o.
- Tárnóc András (2016): A tanári pályaválasztást népszerűsítő médiaeszközök Angliában, *Pedagógusképzés: pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata*, **15**, 1–4. sz., 153–165.
- SchoolEducationGateway (2015.05.21.): A digitális kompetencia elsajátítása – a 21. századi polgárok előtt álló feladat. *SchoolEducationGateway*. Letöltés: https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/viewpoints/experts/riina_vuorikari_-_becoming_dig.htm (2020. 07. 02.)
- WEF (2016): *The Global Competitiveness Report 2016-2017*. World Economic Forum, Genf.
- WEF (2018): *The Future of Jobs Report 2018*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
- Zuti B.: *Digitálizáció, felsőoktatás és regionális versenyképesség*. Letöltés: http://publicatio.bibl.uszeged.hu/13586/1/Zuti_Bence_Digitalizacio_felsooktatasi_es_regionalis_versenykepesség.pdf (2020. 07. 08.)



LÜKŐ ISTVÁN

Kétféle technológia

A kényszerhelyzetből bevezetett digitális oktatás is alkalmat ad arra, hogy a címben szereplő témát körbejárjuk. A tanulmány egyik célja, hogy mozaikszerűen bemutassa a technológiai fejlődés fontosabb állomásait és a szinte követhetetlen sebességű technológiai változások hatásait. Ezzel párhuzamosan a technológiaalapú oktatás fejlődési szakaszait is bemutatjuk a programozott oktatástól a digitális pedagógiáig. További cél, hogy érzékeltesük a technikai fejlődés egyik következményeként a nevelés-oktatás professziójának háttérbe szorulását. Az, amit tanítunk és tanulnak a tanulók, valamint amivel és ahogyan feldolgozzuk a tananyagot, egyfelől kétféle technológiát jelent, másfelől az oktatástechnológia, a szakmódszertan és a digitális pedagógia révén össze is kapcsolódik. Az MTA felismerte a szakmódszertan szerepét, súlyát, ezért két fordulóban is pályázatot hirdetett a közoktatás terén folyó kutatásokra. A köznevelési és szakképzési reformok jól kihangsúlyozzák a technológia központi szerepét, elsősorban az új NAT Technika és tervezés, valamint Digitális kultúra tantárgyaival, amelyekbe beépülnek a STEM modell elemei. A figyelem a mélyebb gyökerű társadalomtudományi elemzésekben és kutatásokban is ráirányult a mesterséges intelligencia és a robotok elterjedésére, az emberi munka kiszorulására. Hogy hová fog ez vezetni, arról az egyes szcenáriók sajátos víziót vázolnak, amit aztán a média egy-egy részletet kiragadva meglehetősen sötét, félelmetes jövőképként mutat be. Választott témánk azonban alkalmat ad ennek a képnek az árnyalására.

1. A TECHNIKA ÉS A TECHNOLOGIA

Az „amit tanítunk és tanulunk” kérdésköre mást és mást jelent a szakképzésben és az általánosan művelő iskolákban. Utóbbi esetében tantárgyakra szétosztott, a tudományokból transzformált válogatott ismeretkörök hordozzák a *tartalmi technológia* ismeretköreit. Épp ezért, mielőtt a technikai fejlődés néhány jellemzőjét alább leírnánk, szükségesnek tartjuk a fejezet címében jelzett fogalmak tisztázását. Két alapvetést szeretnék tenni – bevezető gondolatoként – Torma András nyomán (Torma, 2011):

1. **A technológia nem azonos a technikával.** A technika elsősorban az eszközöket (gépeket, berendezéseket, szerszámokat, műszereket, automatákat stb.) jelenti, viszont ezek működtetése valamilyen folyamathoz, eljárásrendszerhez kapcsolható. A technológiában fontos szerepe van az eszközöknek, a technikának, de az anyagok átalakítása energiát, információt, képzett munkaerőt is igényel.
2. **A technológia nem egyenlő a gyártással.** Ez a triviális kitétel különösen a fejlett, mindenre kiterjedő automatizált-robotizált technológiák esetében igaz, mivel nemcsak az ipari előállítási folyamatokról, hanem pl. az egészségőrzés, gyógyítás, a logisztikai feladatok láncolatáról, és nem utolsósorban az ismeretek, a tudás megszer-

zéséről, az oktatás folyamatáról is szó van. Másfelől nemcsak az új termékek, szolgáltatások előállításáról, hanem a sok tekintetben eltérő logikájú, sorrendű meghibásodás, elhasználódás következményeit megoldó bontás, javítás, szervizelés, újrahasznosítás és megsemmisítés műveleteiről is.

Ezen fogalmak mélyebb összefüggéseit próbálom kifejteni az alábbiakban egy több publikációmban is leírt gondolatsor mentén (Lükő, 1999, 2007, 2011).

A műszaki tudományok a technika fogalmát szűkebb értelemben használják, mint a szociológiában, illetve a pedagógiában. A mérnökök, „a műszakiak” technikán elsősorban gépeket, műszereket, felszereléseket stb. értenek, a szociológusok a gondolkodás, a kutatás, a nevelés, az oktatás technikájáról, vagy épp erotikus, zenei vagy jogi technikáról beszélnek. Max Weber szerint megkülönböztethetünk egyéni, szociál-, intellektuális és reáltechnikát. Ebből következik, hogy technikán értjük azon eszközöknek, módszereknek, képességeknek a rendszerét, amelyekkel az ember a természet törvényeit alkalmazni tudja.

A **technológia** viszont gyártási műveletek összessége, módszerek és eljárások láncolata,

amelynek során valamilyen nyersanyagból ipari készítményt, terméket állítanak elő, és hulladék is keletkezik. Az anyag átalakításához energiára és információra is szükség van még az ember közvetlen vagy közvetett szellemi és/vagy fizikai munkája mellett. A szó gyökere a *mesterség* és a *tan*, a *logosz* összetételéből ered.

A szociológusok elsősorban a társadalom technikalizálódását, illetve a technika társadalmiasulását vizsgálják.

a technika fogalmát szűkebb értelemben használják, mint a szociológiában

Ez ugyanazon dolognak a két oldala, és elsősorban gazdaságstatisztikai adatokkal, a termelés tőkeigényével, a gépek változásaival szokták mérni, illetve leírni. A valódi társadalmi hatások azonban inkább a technikának az életmódra, a hétköznapi életre gyakorolt hatásaiban, vagyis a minőségi változásokban ragadhatók meg.

Továbbá: aligha kell bizonyítani, hogy a technológia, a technika és az *informatika* szerves, szoros kapcsolatban vannak egymással. Ha rövid képlettel akarnánk leírni a technológia lényegét, akkor azt a következőképpen tehetnénk: *Technológia = Nyersanyag + Energia + Technika (Eszköz) + Tudás + Információ*. A folyamatban az információra is szükség van az embernek, hogy a műveletek láncolata optimális végterméket, minimális hulladékot eredményezzen.

Fenti gondolatvezetésből kirajzolódik, hogy a technika fejlődése a technológia fejlődését is jelenti. Amint látjuk, a nyersanyag és az energia két olyan kritikus környezeti problémát okozó tényező, amely önmagában is középpontba állít mindent a ma embere és társadalmi

száma. Vagyis a nyersanyagforrások kimerülése, a természeti környezet tönkretétele vagy az energiaeelőállítás technológiájának lassú változása igazi kihívás.

A környezeti problémák miatt ún. *környezetkímélő technológiák* terjedtek el, továbbá a számítógéppel segített gyártás számtalan válfajának korszakain túlhaladva, az *intelligens technikák és technológiák* képezik az egyik meghatározó pillért a **negyedik ipari forradalom** korszakában.

Témánk szempontjából érdemes nagyobb történelmi távlatban megragadni a technikai-technológiai fejlődést. Az 1800-tól napjainkig terjedő 220 év

trendjét (természetesen országonként is) megrajzolhatjuk az emberiség két fontos alaptevékenység fajtája, a fizikai és a szellemi munka változása alapján (Lükő, 2007). Árnyaltabb képet kapunk azonban ezekről a trendekről a mélyebb elemzésekkel. A fejlődésnek így módon három egymással is összefüggő műszaki-technikai tényezőjét találjuk (Lükő, 2011): 1. a villamosenergia felhasználása, tömeg- és világméretű elterjedése, 2. az irányítás-technika, 3. az informatika.

Emberi-társadalmi kapcsolatokra vetítve ezt a három tényezőt, *az irányítás-technika, vagyis a vezérlés és a szabályozás dinamikus elterjedése meghatározó volt az utóbbi 220 évben*. Megállapítható, hogy az automatizálás a múlt század harmincas éveitől vált a műszaki fejlődés szerves részévé. A korszerű technológiák, különösen az intelligens technológiák, egyre parancsolóbban írják elő, hogy az ember a közvetlen tevékenységek közül minél többet adjon át az automatáknak, a robotoknak.

a technikai-társadalmi
evolúció elméletéről alkotott
komplex modellt

2. A TEREMTŐ TECHNOLÓGIÁTÓL AZ IPAR 4.0-IG

A teremtő technológia

Szántó Borisz volt az első Magyarországon, aki a technológia szélesebb és komplex megközelítésű fogalmát felvázolta, és megnyilvánulásait rendszerbe gyűjtötte. *A teremtő technológia* c. munkájában erről olvashatunk (Szántó, 1990). A szerző itt a technikai-társadalmi evolúció elméletéről alkotott komplex modellt. A nagy terjedelmű mű komplex társadalomtudományi megközelítésű; Szántó filozófiai, közgazdasági, a szociológiai aspektusok neves képviselőinek elvi-elméleti tételeit integrálja egy sajátos logikájú modellt rendszerben. Az ún. *egységesített technológiaelméletben* többféle modellt segítségével fejt ki nézeteit. Ezek közül az ún. *statikus modell* a közgazdasági menedzser-megközelítésben érvényes és hasznos, akár a fejlesztések megvalósításához is (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A technológia statikus modellje

Technológia	=	Élőmunka & Holt munka	=	Know-how – Elméleti tudás – Tapasztalat – Kulturális infrastruktúra & Anyag, Energia, Információ – Eszköz – Ipari infrastruktúra
-------------	---	-----------------------------	---	---

FORRÁS: I. m. alapján saját formázás

Automatizálástól az Ipar 4.0-ig

A mai kort megelőző évtizedek technikai-technológiai fejlődésében érdemes megviz-

gálni a gépesítés és automatizálás történeti korszakait. Ezt leginkább az elektronizáció-digitalizáció kapcsolódásában ragadhatjuk meg. Itt is a gépesítés az első szakasz/korszak, mert enélkül automatizálásról, tehát

önműködővé tételről nem beszélhetünk. Az automatizálás terjedésében meghatározóan fontos volt az elektronikai eszközök – elsősorban a félvezetők – elterjedése a legkülönbözőbb áramkörökben, technikai rendszerekben. Ezt a korszakot a **3. ipari forradalom** korszakának is nevezzük, amelyben a PLC, vagyis a programozható vezérlések jelentették a csúcstechnikát. Fontos azonban tudni, hogy ez a kategóriamegnevezés csak „mostanában”, a jóval nagyobb sebességű fejlődést megtestesítő korszakban, a **4. ipari forradalom** idejében, utólag keletkezett. Pár évtizede érkezünk a digitális rendszerek rohamos elterjedésével fémjelzett korszakhoz, a **robotizáláshoz**. Röviden összefoglalva: A gépesítés korszaka után az **Ipar 3.0** korának fejlődésiránya az **automatizálással és elektronizációval jellemezhető, míg az Ipar 4.0, azaz a 4. ipari forradalom** technikai-technológiai fejlődését a digitalizáció és a robotizáció erőteljes térhódítása határozta meg és formálta. E leírásban már – ha azt definícióértékűen kezeljük a 21. századra vonatkoztatva – *markánsan*

megjelenik a valós fizikai és a virtuális környezetben, a teljes terméklánc életciklusaiban magasabb szinten megvalósuló szervezés és a szabályozás.

Ennek mentén pedig teljesen átforgatódik a tanítás-tanulás, a szakmaitudás-elsajátítás rendszere, illetve filozófiája is. *Króó Norbert* akadémikus szavai szerint a felsőoktatásban, elsősorban a műszaki, természettudományi felsőoktatásban paradigmaváltás következett be, mert „a 20. században azt értettük meg, amit meg tudunk mérni. A 21. században azt értjük meg, amit ki tudunk számítani” (*Króó*, 2017). Vagyis, a számítás-tervezés és a modellezés segít az összefüggések megértésében.

a modellezés segít
az összefüggések megértésében

Másként közelíti meg ezt a paradigma-váltást *Pálmay Zoltán*, aki már 1989-ben leírta gondolatait erről (*Pálmai*, 1989). Az ő megvilágításában a technológia mint tudatosan irányított folyamat az **energia-alapú technológiákról** fokozatosan tért át az **információalapú technológiákra**. Vagyis a történelmi folyamatot tekintve az **anyagtechnológiákat** a **strukturált technológiák** korszaka, majd az **információs technológia** korszaka követte.

3. TECHNOLÓGIAI ÉS GAZDASÁGI SZINGULARITÁS – TECHNOLÓGIAI MUNKANÉLKÜLISÉG

A robotizálás és a mesterséges intelligencia kontextusai azonban, úgy tűnik, sokszor fetisizálják a nem valós felméréseken alapuló következményeket és kommunikálják azt

már-már riogató módon. Ezért is célszerű ezt a kérdést árnyaltabban és más alapokon megközelíteni. Az ezzel kapcsolatos alábbi gondolatmenetemet el-

sősorban *Pokol Bélának* a technológiai munkanélküliség kiteljesedésének kérdéseivel foglalkozó tanulmányára építem (*Pokol*, 2018).

A mai „csúcstechnológiát” a mesterséges intelligencia és a robotok jelentik. Széleskörű elterjedésük az emberi irányítástól való függetlenedéssel jellemezhető; egyre több munkát vesznek át az embertől. Megjelenik egy fogalom: a **technológiai munkanélküliség**. *Túlélni a mesterséges intelligenciát* (*Surviving AI*) címmel írta meg könyvét *Calum Chace* (2016). Nézete szerint a **technológiai szingularitás** mellett van egy másik, a társadalmi összefüggésekre fókuszáló fogalom, a **gazdasági szingularitás**. Tudományos szinten ezt a gondolati vonalat *Martin Ford*

indította el 2009-ben a nyilvánosság előtt. Gondolatait tovább vitte a **munkanélküli jövő** elnevezésig (Jobbles Future), és megírta a gazdasági szingularitásról szóló könyvét (Ford, 2015). A mes-

terséges intelligencia előidézte technológiai munkanélküliség kérdése felkeltette az izraeli törté-
nész-tudós, Yuval Noah Harari érdeklődését is.

Jövővíziójában egészen az emberiség kettéválásáig jut el, és megjelenik az „istenember”. A Homo Deus, az új emberfajta világában a Homo Sapiens haszontalanná, eltarthatatlanná válik (Harari, 2017). Az egyetemessé váló információs technológia az összes iparágban csökkenti a munkaerőigényt. A munkahelyek nagy részét át tudják venni a robotok és el tudják látni az algoritmusok. Változik a munkára való felkészítés, az oktatás szerepe, súlya, megjelenik

a **szakmátlanítás**, a deskilling. Ebben az erőteljes technológizált megközelítésű vízióban a hagyományos oktatás megszűnik, a tanárok helyett mentorok állnak jóval kisebb létszámban.

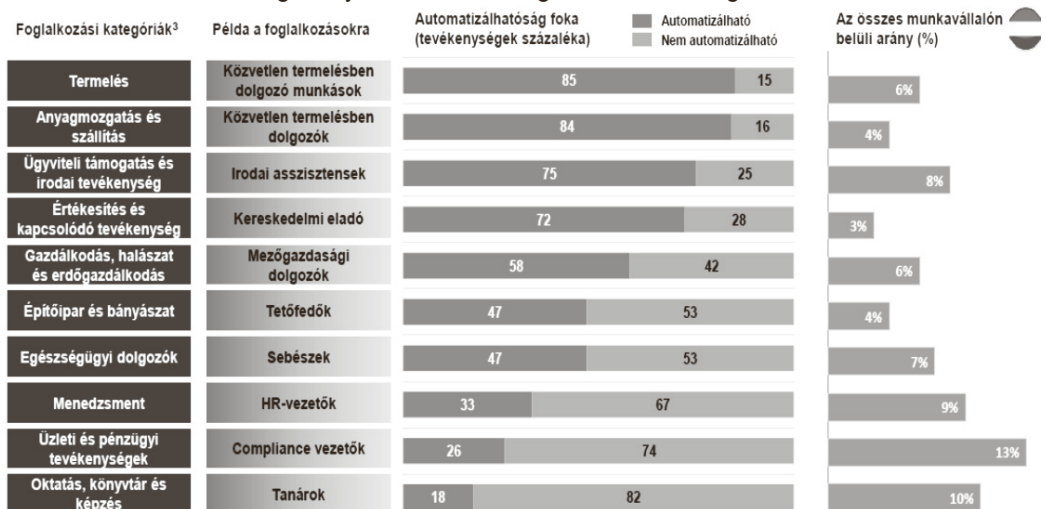
Azonban a McKinsey tanácsadó cég is összeállított egy jelentést a munkanélküliség arányának feltérképezéséről. Ez már egy differenciáltabb és

megnyugtatóbb képet mutat. A tanulmányból kiderül, hogy különböző foglalkozásokban mi várható a digitalizálhatóság terén (McKinsey, 2018). Ebből merítették és adaptálták a magyar viszonyokra is a Szakképzés 4.0 fejlesztési stratégia írói, amit a 1. ábrával szemléltettek ebben a dokumentumban. Jól látható belőle, hogy sokkal árnyaltabb a kép annál, mint hogy szinte minden ágazatban, szakmában, foglalkozási területen a robotok vennék át és el a munkát az emberektől.

a munkahelyek nagy részét át tudják venni a robotok és el tudják látni az algoritmusok

1. ÁBRA

Az automatizálhatóság aránya a különböző foglalkoztatási kategóriákban.



• A személyes emberi kapcsolatokat igénylő szakmák digitalizálhatósága alacsony.

4. DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS – DIGITÁLIS PEDAGÓGIA

A tanítás-tanulás szempontjából a tartalmi technológiákhoz egy másik technológia, vagyis a „kivitelezés, a módszerek technológiája” kapcsolódik. Mivel ezek leginkább a technológiai fejlődés legújabb, digitális elven működő eszközeire támaszkodnak, ezért a hozzájuk (is) kapcsolódó pedagógiai folyamatok és eredmények egy új irányzatot is megjelenítettek, ez pedig a digitális pedagógia.

„A digitális eszközök és használatuk kapcsán 'integrálódott' technológia vált a technológiai váltások innovációs motorjává. Ez a globális folyamat talán a digitális átállás fogalmában ragadható meg legjobban, ami jelenti egyfelől azt, hogy az élet szinte minden területére kiterjed, vagyis a hétköznapi élet, a gazdasági élet, az oktatás világára egyaránt. Másfelől azt is jelenti, hogy minőségében más, integrált – intelligensebb – rendszerekre cserélik a korábbi, már szintén magas fokon automatizált rendszert. **Újraautomatizálásként** is jellemzik, illetve nevezik ezt az átállási folyamatot.” (Lükő, 2020)

Ma már több országban (így Magyarországon is) létezik egy magasabb célkitűzésrendszert megjelenítő, a távlatokba is mutató stratégiarendszer. Témánk szempontjából fontos megemlíteni a **Digitális Oktatási Stratégiát** (DOS), amelyben a vertikális pillérekben az oktatási területek, a horizontálisban pedig a tanulási életút nyomon követése, az esélyegyenlőség és a biztonság szerepelnek.

A digitális infrastruktúra fejlesztése (Részletek a DOS-ból)

- *Legyen elérhető legalább 100 Mbps az 500 fő alatti, és legalább 1 Gbps sávszélesség az 500 fő feletti gyermek-, illetve tanulói létszámú köznevelési intézményekben.*
- *Valósuljon meg a tantermek internet ellátottságát biztosító Gb/s helyi hálózat kialakítása.*
- *Minden tanteremben és iskolai könyvtárban menedzselhető WiFi-lefedettség biztosítsa a tanulók számára a megfelelő sávszélességet.*
- *Minden óvodai feladatot ellátó intézményekben feladat-ellátási helyenként, az épület egy-egy közösségi terében legyen az internet elérhető WiFi hálózaton keresztül.*

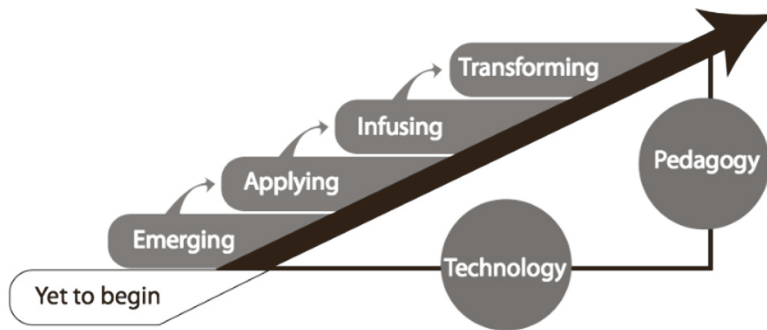
Az **oktatás, az iskola digitális átállása** egy összetett, több tényezőtől függő folyamat, amelynek a főbb fázisait az alábbi ábrán szemléltetem (2. ábra), amely egy, a digitális kompetencia keretrendszer kidolgozásával kapcsolatos, az iskola mint szervezet témájával foglalkozó tanulmányból származik.

Az ábra érzékletesen szemlélteti, hogy az első lépésektől kezdve a következő négy fázison át vezet az út:

- Megjelenés – azaz a technológia megjelenése
- Alkalmazás – azaz a technológia kezdeti alkalmazása
- Átjárás – azaz a technológia átjárja a szervezetet
- Átalakulás – azaz a technológia átalakítja a szervezetet

2. ÁBRA

Az oktatás digitális átalakulásának fázisai



FORRÁS: https://www.navitasventures.com/wp-content/uploads/2017/08/HE-Digital-Transformation-_Navitas_Ventures_-EN.pdf

Az oktatás digitális átalakulása nem egyszeri folyamat, mert a technológia (eszközök és alkalmazások) állandó fejlődése, valamint az ezek használatát megalapozó pedagógiai gondolkodás folyamatos alakulása elengedhetetlenné teszi a pedagógiai gyakorlat ugyancsak folyamatos „hozzáigazítását” is (Reményi, 2018).

A 2. ábrából és ezen idézetből jól kirajzolódik, hogy itt *technológia* alatt oktatási (pedagógiai) technológiát, vagyis eszközöket, infrastruktúrákat stb. érthetünk. Így a „*kétféle technológia*” egybesimul, egybeolvad, és a *szervezet átalakulásában teljesedik ki*. Ez a technológia azonban más összetevőket tartalmaz, mint a korábbi korszakokban meghatározó oktatástechnológia.

E fejezet másik kulcsfogalma az utóbbi két évtizedben kifejlődő, az oktatástechnológiát kiváltó vagy felváltó **digitális pedagógia**. A digitális pedagógia kiteljesedéséig azonban több, témánk szempontjából releváns állomás is volt az oktatás, a neveléstudomány fejlődésében. Ph. H.

Combs rendszerelemzése alapján az oktatás kibernetikai modelljéről beszélhetünk a múlt század hetvenes éveitől. Szorosan kapcsolódik ez a modell a behaviorista viselkedésmélet kidolgozója, Skinner programozott oktatási modelljéhez.

A programozott oktatás is nem csupán megelőzte időben a számítógépes oktatási célú megjelenését, hanem elő is készítette azt sok vonatkozásban [...], mint pl. a tanulás [...], *különböző tanulásiirányítási eljárások*, 'programok' kidolgozása [...], a tanulás egyes eszközeinek összekapcsolása eszközrendszerré, s ily módon jelentős hozzájárulás a hagyományos oktatási eszközöknek, átfogó oktatástechnológiai irányba való fejlesztéséhez (Biszterszky és Fürjes, 1984).

A programozott oktatás elméleteinek korábban sajátos elnevezést kapott az auditív és a vizuális ismerethordozók és közvetítők egy konkrét eszközben történő kialakítása, illetve az oktatási folyamatban való alkalmazása. Az **audiovizuális oktatás**

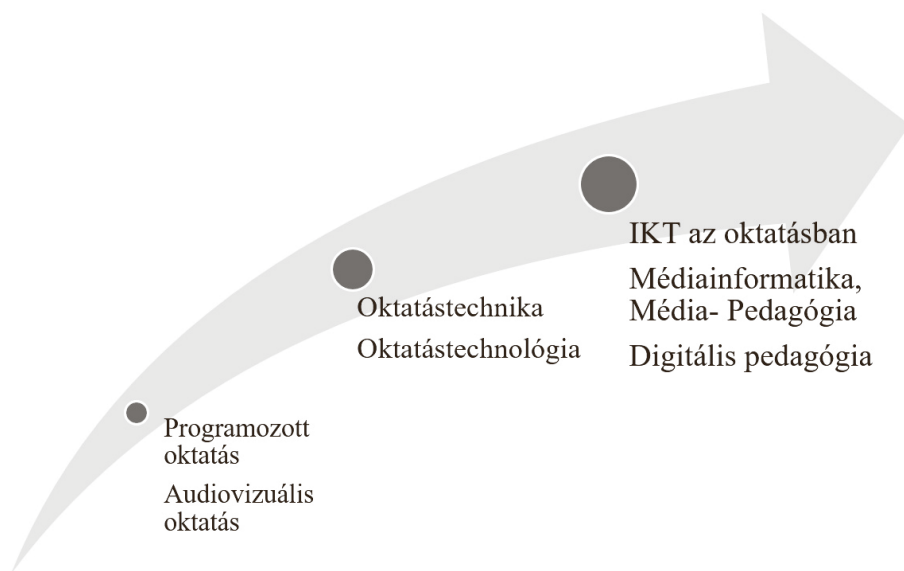
korszaka számos fejlesztéssel, innovációval és hatékonysági vizsgálattal gazdagította a neveléstudományt. Majd az *oktatástechnika* és az *oktatástechnológia* fogalmak elterjedését követően a ma korszerű IKT eszközökkel és médiával foglalkozó neveléstudósai a **médiainformatika** fogalmát és tudományként-tantárgyként való alkalmazását honosították meg. Hazánkban

elsősorban Forgó Sándor, Hauser Zoltán, Kis-Tóth Lajos és Komenczi Bertalan nevét említhetjük ezen a területen. Így érkezünk meg a digitális pedagógiához (3. ábra).

Az oktatás technológiai alapjainak fejlődéstörténetét az alábbi ábrával szemléltethetjük:

3. ÁBRA

Az oktatás technológiai alapjának fejlődéstörténeti állomásai



FORRÁS: saját szerkesztés

A *digitális pedagógia* fogalmát elég sokféleképpen definiálják, jelentéseit egymással összemossák, szélesre vagy éppen szűkre fogják a tartalmak körét stb. Érdeemes Horváth Ádám gondolatait idézni, aki szerint a digitális pedagógia nem egyenlő a digitális eszközökkel végzett pedagógiával, felfogható azonban úgy, hogy inkább egyenlő a digitális életre való felkészítéssel. Továbbá:

A digitális pedagógia az a neveléstudományi részdiszciplína, amely az általános pedagógiai-neveléstudományi elvekre épülően specifikus oktatástechnológiai, módszertani és didaktikai-kommunikációs tartalmi részeivel egyfelől elvi-elméleti támpontokat, másfelől konkrét gyakorlati megvalósítási módokat, mintákat ad, megmutatva információs társadalmunk képviselőinek mindazokat a kihívásokat és lehető-

ségeket, melyet ma az IKT biztosít. A pedagógusok felkészítésében kiemelkedő szerepe van (kellene, hogy legyen) a digitális pedagógiai ismereteknek és készségeknek (Molnár, 2018).

Meglátásom szerint ez a definíció jól kifejezi az IKT neveléstudományi beágyazottságát, és bizonyítja, hogy a technikai eszközök használatához olyan tudásra van szükség, amely társadalmi meghatározottságú. Ennek alátámasztásául is idézhetők Benedek András szavai a digitális pedagógia fókuszálásáról: „A **digitális pedagógia** a következő tartalmakra és tevékenységekre, valamint kommunikációs eszközökre fókuszál: kommunikáció menedzsment kialakítása a tanulásban, kollaboratív és kooperatív tanulás, blogok használata, virtuális intézmények kapcsolata” (Benedek, 2008).

a technikai eszközök
használatához olyan tudásra
van szükség, amely társadalmi
meghatározottságú

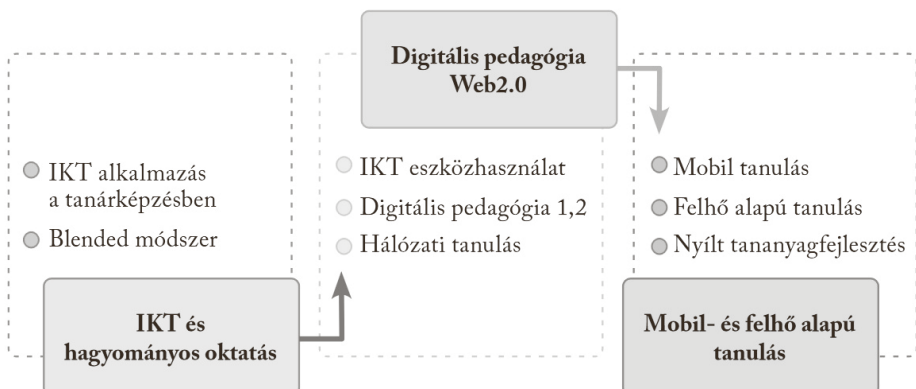
A digitális pedagógia fejlődési szakaszai

A fenti történeti vázlatnál valamivel nehezebben határozható meg a digitális pedagógia fejlődési szakaszai. Ez a fejlődés ugyanis csupán rövid ideje tart, másrésről pedig az egymásba átnyúló technológiai formációk sem kristálytiszta érzékelhető, kitapintható módon alakultak, változtak. Ezek előrebocsátásával kísérlelem meg a fejlődés állomásait ábrázolni (4. ábra). De ez az ábrázolás talán segít annak megállapításában, hogy a mostani, kényszerből „bekapcsolt” digitális oktatási üzemmód melyik fejlődési állomás szerint valósult meg általában és összességében, illetve területileg és iskolafokozaton-

ként, -típusonként. (A jövőben a technikai fejlődés persze számos előre nem látható irányt és prioritást hozhat, s ezek újabb digitális pedagógiai fejlődési állomásokat jelenthetnek majd.)

4. ÁBRA

A digitális pedagógia fejlődésének állomásai



Neveléstudomány, oktatástechnológia és szakmódszertan rendszerkapcsolata

Az eddigiekből és a neveléstudomány rendszerkapcsolataival, belső tagozódásával foglalkozó vizsgálatokból is kirajzolódik, hogy az oktatástechnológia erősen kapcsolódik a **szakmódszertanhoz**.

Mindkettő a neveléstudomány részdiszciplínája.

Utóbbi a köznevelés rendszerében

tantárgypedagógia néven elfogadottabb.

A tantárgyakra bontott, feldolgozásra szánt tantárgyhoz igazított eszközhasználatra, az eljárások mikéntjére fókuszáló tantárgypedagógia a köznevelési rendszer mindenkor tanterveiben rögzített tantárgyak szerint differenciálódik. Egyesülnek ezekben az adott tudományból transzformált és a társadalmi szükségletekkel, tapasztalatokkal (is) összekapcsolt tartalmi elemek, illetve azok taníthatósága-tanulhatósága érdekében kifejtett kivitelezés **módszerek**, módszertanok.

A szakmai képzés (közép- és felsőfokon együtt) azonban másfajta tartalmi elemeket jelenít meg, mert a különböző szakmákhoz más és más módon és mértékben kötődő, anyag- és energiaátalakítással, modifikációval járó technológia eszközeinek, gépeinek, anyagainak, folyamatainak, illetve ezek irányításának ismereteit kell itt a szakmódszertan segítségével „pedagógiailag közvetíteni”. Ez a módszertan tehát az egyes *szakmák* belső tartamához igazodik, és nem egyetlen tantárgyhoz kötődik. Ezért kell különbséget tenni a tantárgypedagógia és a szakmódszertan között.

Mindenesetre mind a két rész tudomány meglehetősen mostohagyermek

a neveléstudománynak, noha a felgyorsult világban, a technológia térhódítása közepette felértékelődik a szerepük.

Ezt ismerte fel az MTA, és hirdette meg először 2014-ben, majd 2016-ban a Szakmódszertani-Tantárgypedagógiai Kutatási Pályázatát. Ma már – a kutatási eredményeken túl – közzismert maga az a 13 kutatócsoport is, amelyek csaknem mindegyike a közoktatás területéről foglalkozik

egy-egy bölcsészettudományokhoz vagy természet- tudományokhoz kötődő szakmódszertani kutatással. Egy kivétel van, amely a szakképzés mód-

szertani kutatásokkal és fejlesztésekkel foglalkozik, ez pedig az Open Content Developing (OCD), vagyis a **nyitott tantárgyfejlesztés modellje**. Benedek András professzor fogja össze ezt a munkafolyamatot a BME Műszaki Pedagógia Tanszékén. Magyarországon először itt vették be a mérnöktanárok és a közgazdász-tanárok képzésénél a digitális pedagógia tantárgy oktatását. Nyíri Kristóf akadémikus és Benedek András professzor vezetésével létrejött a Képi Tanulás Műhelye (Visual Learning Lab, VLL), s itt a modern képi eszközök, a média interaktív használatát elősegítő filozófiai-nevelésfilozófiai-oktatásméleti alapvetéseikkel, a mobil eszközökkel, a felhőalapú tanulás kutatásával nemzetközi szintű eredményeket értek el. Az OCD modell többszintű; kollaboratív, hálózati rendszerben együttműködő felek (egyetemi oktatók, szakképző iskolai tanárok és tanulók) fejlesztik a mikroszintű tartalmakat, igazodva a szakképzés sajátos és markáns szükségleteihez, hiányosságaihoz. Továbbá Vámos Tibor akadémikus és Bars Ruth egyetemi docens a rendszer- és irányításmélet, a rendszerszemlélet rendkívül

fontos, nélkülözhetetlen alapokat nyújtó témájával gazdagították a palettát.

A 2020 elején hivatalosan is megjelent új NAT, valamint az azt követő **Kerettantervi** rendelet konkrét tartalmi és tanulásszervezési ajánlásokat tesz az általánosan művelő általános és középiskola számára. Ebből a kerettantervből emelem ki a Technika és tervezés tantárgyat, hogy részleteivel szemléltessem a technológiák viszonyát, kettős értelmezését. (NAT Kerettanterv, 2020) Ezt a tantárgyat **négyféle modulból** választva teljesíthetik a tanulók, illetve az iskolák.

- A, Modul Épített környezet- tárgyalkotás technológiai modul
- B, Modul Háztartásökonómia- életvitel technológiai
- C, Modul Kertészeti technológiák
- D, Modul Modellezés-tárgyalkotás technológiai

Egy példa: a technika és tervezés tantárgy

Ebben a rövid fejezetben kerettantervi szövegrészleteket ollóztam egymás mellé. Azt gondolom, az összeállítás megerősíti a **kétféle technológia** jelenlétét, s rávilágít a *tantárgyakon keresztül végezhető gyakorlatias tudásközvetítés relevanciájára*, és arra, hogy az *anyag és technológia* kifejezések beépültek a tervezésbe, ahhoz való kapcsolódásuk szerves.

„A digitális kompetenciák:

A [Technika és tervezés] tantárgy olyan értékrendet közvetít, melynek szerves része a környezet folyamatos észlelése, az információhoz jutás, az információk értékelése, beépülése a hétköznapiakba. A tanuló elsajátítja az alapvető technikákat ahhoz, hogy az információ hite-

lességét és megbízhatóságát értékelni tudja. A technika és tervezés a különböző tevékenységek, munkafolyamatok, technológiák algoritmizálásával támogatja a digitális tervezői kompetenciákat, hozzájárul a rendszerszintű gondolkodáshoz. A tantárgy tanítása során kiemelt fontosságú a vizuális szemléltetés, és speciális lehetőségeket nyújt a különféle digitális tervezőprogramok felhasználása számára.”

„A technika és tervezés tantárgy A: **Épített környezet – tárgyalkotás technológiai** modul középpontjában az embert körülvevő mesterséges környezet, az épített tér áll. Ezt a modult azok az iskolák is eredményesen alkalmazhatják, ahol nem áll rendelkezésre technika szaktanterem, mert egyszerű szerszámokkal, a legváltozatosabb anyagokból teljesíthetők a kerettantervben meghatározott modellezési és makettépítési feladatok.”

„A[z **Építészet – forma és funkció, anyagok és szerkezetek**] témakör **tanulása hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló a nevelési-oktatási szakasz végére:**

jártasságot szerez a gyakorlati problémamegoldás feltételeinek és lépéseinek meghatározásában;

anyagválasztásnál elemzi a megismert anyagok jellemzőit a felhasználhatóság szempontja szerint.

[...]

Fejlesztési feladatok és ismeretek

[...]

Digitális alkalmazások használatával információk, adatok rendezése, értelmezése

A munkatevékenység értékteremtő lényegének értelmezése

Az adott kor technikai fejlettsége és az alkalmazott anyagok, technológiák közötti összefüggések felismerése

[...]

Az építőanyagok és építési technológiák, építőipari foglalkozások közötti kapcsolatok feltárása, elemzése

A lakóépület-makett közvetlen környezetének kialakítása”

5. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Az oktatás digitális átállásához szükséges az infrastrukturális feltételek minimális biztosítása a standard rendszerű kialakítások, állami és fenntartói finanszírozás és feladatvállalások mellett. Az új NAT-hoz illeszkedően át kell alakítani a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszerét, elsősorban a digitális kompetencia keretrendszer elvárásai ismeretében. Az egyetemeken kell létrehozni a Tanárképző és Továbbképző Központokat. Új tanári szakok bevezetésére van szükség, amelyeken a *technológia* tanulási területre készítenek fel – például

a *technológia* – [másik szak] szakpárosítás keretében. Nem elég a technikatanárok és az informatikatanárok „átképzése”, mert a technológiaalapú tanulás és tanítás új tartalmi világa és módszertanai mászt kívánnak.

Az MTA EKB állásfoglalásában leírtakkal egyetértve létesüljön **NTTT, azaz Nemzeti tanár- és továbbképzési tanterv** is, amely kiszűrné a pedagógusképzés egyenetlenségi problémáit, és egyetemesen beépítené a technológiai gondolkodás és tanítási-tanulási alapok megismertetését valamennyi tanár szakon, emelve a módszertani kultúrát.

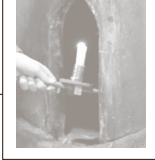
Továbbra is szükség van a szakmódszertani kutatásokra, így az MTA írjon ki újabb pályázatokat. Szükség van a neveléstudományi kutatások megerősítésére, intézményrendszerének kialakítására. Legyen külön a szakképzés támogatásához égetően szükséges kutatási bázis, karolja fel az MTA a szakképzés-pedagógiai kutatásokat is.

IRODALOM

- Benedek András és Veszelszki Ágnes (2017): *Virtual Reality – Real Visuality*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Benedek András (2008): *Digitális pedagógia*. Typotex, Budapest.
- Biszterszky Elemér és Fürjes József (1984): *Programozott oktatás, oktatógépek*. OMIKK, Budapest.
- Chace, C. (2016): *The Economic Singularity. Artificial Intelligence and the Death of Capitalism*. Three Cs, New York.
- Harari, Y. N. (2017): *Homo Deus – A holnap rövid története*. Animus, Budapest.
- Farkas János (2002): *Információs vagy tudástársadalom?* Infónia – Aula, Budapest.
- ITM (2019): A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája. Budapest.
- Király László (2019): A digitális pedagógia módszertanának fejlődése a szakképzési kerettantervek változó világában – iskolai szempontból (ppt). XIX. ONK, Pécs.
- Króó Norbert (2013): Tudomány és oktatás a 21. században (ppt).
- Lükő István (1999): *Környezet – társadalom – szakképzés*. Műszaki, Budapest.
- Lükő István (2007): *Szakképzés-pedagógia*. Műszaki, Budapest.
- Lükő István (2011): *Tartalmi és szervezeti átalakulás a szakképzésben – Műszaki és környezetpedagógiai aspektusok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lükő István (2020): Mozaikok a szakképzés fejlődés közelmúlt évtizedeiből Az első Szakképzési törvénytől napjainkig. Technológia váltások, digitális pedagógia és hatásai. *Opus & Educatio*, 7. 1. sz.
- Ford, M. (2016): *Rise of the Robots. Technology and the Threat of a Jobless Future*. Basic Books, New York.

- McKinsey Global Institut (2018): The Future of Work: Switzerland's Digital Opportunity.
- MKIK GVI (2019/1): Automatizáció és innováció a magyar vállalkozások körében. Budapest.
- Molnár György (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez. In: Benedek András (szerk.): MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények, IV.
- Molnár György (2020): A negyedik ipari forradalom és kihívásai. In: Lükő István 8szerk.): *Környezeti, technika-technológia szakmódszertan. Műszaki, Budapest.* 78–96.
- Pálmay Zoltán (1999): *A technológiai fejlődés sajátosságairól.* Inco, Budapest.
- Pokol Béla (2018): A századközép után A technológiai munkanélküliség kiteljesedésének kérdései. *Polgári Szemle*, 14. 1–3. sz., 28–44.
- Reményi Judit (2019): Digitális átállás. In: Lükő István (szerk.). *A digitális iskola, mint szervezet (intézmény). Javaslat a digitális kompetencia keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó jogszabályi változtatásokra. Ajánlások.* BME, Budapest.
- Szántó Borisz (1990): *Téremtő technológia.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán (2018): *Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei.* Wolters Kluwer, Budapest.
- Vámos Tibor, Bars Ruth, Benedek András, Sik Dávid (2017): Sysbook – Rendszerekről és irányításokról különböző szinteken. MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények, 2. sz. [2017/1. sz.], 33–52.
- Torma András (2011): Technológia 1.0 ME (ppt). Letöltés: https://www.navitasventures.com/wp-content/uploads/2017/08/HE-Digital-Transformation-_Navitas_Ventures_-EN.pdf (2020. 12. 15.)





HENCZI LAJOS

A szakképzés és felnőttképzés átalakulásának főbb jellemzői – alulnézetből is

Avagy: ne bonyolítsd, ami egyszerű, s egyszerűsítsd, ami bonyolult

KÖZELÍTÉSEK

1. AZ ÚJ RENDSZER A SZOCIÁLIS ÉLETKÉPESSÉG TÜKRÉBEN

Keveset kell azt bizonygatni, hogy a szociális életképesség mind az egyén, mind a társadalom, mind a gazdaság szempontjából létfontosságú. Ennek a szociális életképességnek az alapját a munkavégzési és tanulási kompetenciák együttese teremti meg. *„Ezek a kompetenciák teszik egyrészt motiválttá, másrészt képessé az egyént az aktivitásra, tevékenységre, folyamatos önképzésre, s ezen keresztül sikeres életvezetésre, vagyis biztosítják szociális életképességét”* – írja Dr. Bábosik István a szerző könyvéhez¹ írott előszavában.

A szakképzés és felnőttképzés irányítói jól ismerték fel, hogy mindkét kompetenciaegyüttesben egyre nagyobb deficit keletkezik. A pályakezdőként vagy tapasztaltan, esetleg reintegrációs szándékkal munkaerőpiacra lépőket mind jobban visszaveti, hogy szegényes, a munkaerőpiaci elvárásoknak nem megfelelő kompetenciákkal bírnak, amit csak komplex hatásszervezéssel lehet fejleszteni, immáron nem toldozva-foldozva, hanem a képzési rendszert revolúciós módon átszervezve és működtetve.

1.1. A kompetenciaszükséglet radikális megváltozása

A Kormány a SZAKKÉPZÉS 4.0 elnevezésű – revolúciónak tekinthető – stratégiáját éppen két éve alkotta meg, s tette mindenki számára hozzáférhetővé. Benne azt a nagyon ígéretes kijelentést, hogy *„biztosítja a megvalósításhoz szükséges forrásokat”*, amelyre igen nagy szükség is van, mert a szakképzés infrastruktúrája és felszereltsége az elmúlt évben elindított fejlesztési programok ellenére nagyrészt leromlott, nem jelent valós alternatívát a pályaválasztó diákok számára. (Vessünk csak egy pillantást szakképző intézményeink küllemére és környezetére, amely inkább menekülésre, mind maradásra készíteti az arra járót!)

Nem is beszélve a magára hagyott felnőttképzési infrastruktúráról, amelyet a privatizációból még megmaradt és az elvétve megjelenő privát tőke tud – úgy-ahogy – életben tartani. Most viszont joggal aggódhatnak a felnőttképzésbe befektetők, hogy mi lesz a befektetésük megtérülésével? Hosszan lehetne sorolni azokat a felnőttképzőket (pl. Mátrix Oktatási Központ, SZTÁV Felnőttképző

¹ Henczi Lajos (2011): *Tudásmaraton*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

zRt., SZÁM-PONT Számítástechnikai Szolgáltató és Oktató Központ, Perfekt Zrt., Eszkimó Zrt., PENTA UNIÓ Oktatási Centrum vagy Emberképzés Kft.), akik sok tíz- és százmilliót fektettek be privát erőforrásaikból a felnőttképzés keretében folyó – OKJ szerinti – szakképzés korszerű tárgyi feltételeinek megteremtésébe az utóbbi évtizedben, mérték- és mintaadó képzési kultúrát és sok esetben országos hálózatot kialakítva, akik előtt – a szakmák iskolai rendszerbe való átkerülésével – bezáródott az érdemi szakképzésben való részvétel. Az anyagi veszteségen túlmenően a főbb szereplők úgy látják, hogy a szakképzési rendszer változásának okán – az eszközállományon túlmenően – odavész a több évtized alatt kialakult felnőttképzési/andragógiai kultúra is, ami az iskolai rendszerben nem rekonstruálható, pedig a gyorsan változó munkaerőpiaci igények miatt nagy szükség lenne további működtetésére. Az európai trendek is arra figyelmeztetnek, hogy növelnie kell a készségekbe/képességekbe való beruházást, és az egész életen át tartó tanulást valósággá kell tenni, ami szükségessé teszi a munkaerőbe történő állami és magánberuházások mozgósítását. Több európai országban már az is előtérbe került, hogy az egész életen át tartó tanulás állampolgári (új emberi) jog legyen, azaz meg kell adni minden állampolgárnak az alkotmányos jogot és lehetőséget, hogy az életkor bármely szakaszában hozzáférjen a felnőttkori oktatáshoz, képzéshez. Erősíti ennek igényét az a szerencsés társadalmi trend, hogy az emberek – sok tényező együttes hatásának köszönhetően – egyre hosszabb ideig élnek, így kitolódik az életkor, beleértve az aktív életkor felső határát is. Ebből az is következik, hogy az iskolai rendszerben töltött évek aránya egyre kisebb mértékű lesz az életkoron belül, s nagyobb hangsúlyt

kap az iskolarendszeren kívüli felnőttkori tanulás/felnőttképzés, amely alkalmassá teheti az egyént a gazdasági és társadalmi változásokhoz való rugalmas alkalmazkodásra. A felnőtt munkavállaló munkavégzési kompetenciáinak élettartama – a korábbi, generációkat átívelő élettartamhoz képest – a felgyorsult modernizációnak köszönhetően néhány évtizedre, több foglalkozásban pedig néhány évre rövidült le. Ezért a tanulásról, oktatásról és képzésről való – egyéni és társadalmi – gondolkodásban és gondoskodásban, a koncepciók és intézkedések kialakításában, a szakpolitikában, a jogszabályalkotásban nem csak a felnőttkor előtti iskolai, hanem a felnőttkorban végbemenő, iskolán túli tanúlással is komolyan, megnövekedett súlyának megfelelően számolni kell, különös tekintettel az erőforrások, ezen belül is az állami és munkahelyi finanszírozás megnövelésére. Amikor tehát az oktatás rendszerét vizsgáljuk, akkor arra úgy kell(ene) tekinteni, hogy két egyenrangú alrendszerből áll: az (1) iskolai, illetve az (2) iskolarendszeren kívüli/túli, azaz felnőttkori tanulást biztosító szektorból.

Helyesen látták a stratégia kidolgozói, hogy a magyar gazdaság versenyképességének egyik kulcsa a „*minőségi szakemberképzés*”. Ebből is kiemelendő a munkavégzéshez és a tanulásához szükséges kompetenciakészlet radikális megváltozása. Talán senkinek nem kell bizonygatni, hogy a modern munkavállalói kompetenciarepertoárban olyan szakmai és személyiségbeli sajátosságok (problémamegoldás, kreativitás, együttműködés, érzelmi intelligencia stb.) jelentek meg és értékelődnek fel, illetve rendeződnek újfajta foglalkozásokba és munkakörökbe, amelyek nélkül sem a termelésbe, sem a szolgáltatásba nem lehet hatékony bekapcsolódni és azokban részt venni.

1.2. A termelékenység növelésének a képzés az elsődleges forrása

Márpedig gazdaságunk egyik legfőbb gyengesége az alacsony hatékonyság, azaz az egy munkavállalóra jutó előállított hozzáadott érték. Ha nem jut elég erőforrás a munkavállalói kompetenciakészlet modernizálására, akkor belépünk a működés ördögi körébe, amely egy lefelé mutató, még kisebb hozzáadott értéket és összteljesítményt eredményező spirált hoz létre.

Tanulásgként, s nem szorosan ide tartozóként emlitem, de talán követhető is lenne a Singapore Airlines (SIA) példája. Ez a szervezet nagy hangsúlyt helyez a képzésre, s a vállalati kultúrában bevezette 40-30-30-as szabályt. Az emberekkel, folyamatokkal és termékekkel szembeni holisztikus megközelítésben az erőforrások 40%-át a személyzet továbbképzésére és motiválására, 30%-át a folyamatok és eljárások felülvizsgálatára, a fennmaradó 30%-ot pedig új termékek, szolgáltatási ötletek létrehozására fordítja.

Igen, ránk is ránk férne, hogy az erőforrások felhasználáskor a sor elejére kerüljenek a szakképzés mindennapi hősei, az iskolai és vállalati oktatók, akiket meg kellene támogatni – jó adag – hálózati konstruktív tanulásra alkalmas eszközzel és a használatukhoz szükséges kompetenciakészlettel. A szakmai tantárgyakat oktatók közül kevesen vesznek részt továbbképzéseken, így a tudásuk nem képes megfelelően követni a technológiai fejlődést. Magas a pályaelhagyó oktatók száma a gazdaság által kínált nagyobb jövedelem miatt. A következő időszakban bekövetkező nyugdíjba vonulási hullám miatt pedig még kritikusabbá válhat a helyzet.

1.3. Céltételezés az utolsó pillanatban

Joggal állapítható meg (ami már meg is történt), hogy a munkaerő hatékonyságának javítása a „kompetencia-tulajdon” – az egyének kompetenciakészlete – átalakítását és megújítását feltételezi, amely új szakképzésért és a felnőttképzésért kiált.

Meghallván a hangokat, a stratégiák, a szakpolitika irányítói hozzá is láttak a szakképzés és felnőttképzés rendszerének átalakításához. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) javaslatára a Kormány a „*Szakképzés 4.0 – a szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*” című [1168/2019. (III. 28.) számú] határozatban foglalta össze a szakképzés és felnőttképzés rendszerszintű megújítását és továbbfejlesztését.

A Kormány deklarálta azon törekvését, hogy minden magyar fiatal úgy kerüljön ki az iskolarendszerből, hogy az alapkompétenciákon túl rendelkezik olyan, szakmai és személyes kompetenciákkal, amelyek megalapozzák a gazdaság által igényelt képzettség elsajátítását és az egész életen át tartó tanulást.

Meg kell állapítani, hogy a Kormány céltételezése nagyon alapos és szakszerű, mivel helyesen mutat rá – a szociális életképesség szempontjából kulcskompetenciának számító – munkavégzéssel, valamint a tanulással (az egész életen át tartó tanulással) kapcsolatos mindkét kompetencia-együttesre. Azt viszont már a neveléstudós *Dr. Bábosik Istvánnal* együtt (*Bábosik, 2007*) a szerző teszi hozzá, hogyha kompetenciafejlesztésről beszélünk, akkor mindkét kompetencia-együttesnek két funkcionális részhalmozára

kell fókuszálni: a motivációs (regulatív) kompetenciákra, valamint a szervező-végrehajtó kompetenciákra.

A motivációs kompetenciák (attitűdök) azt az ösztönző tényezőt alkotják, amely a tevékenység – esetünkben a munka és tanulás – folytatására való törekvést, a tevékenység személyiségbeli motivációs bázisát biztosítja, a szervező-végrehajtó kompetenciák (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek) pedig a tevékenység eredményes végzésére, folytatására tesznek képessé. Amennyiben a két kompetenciacsoport bármelyike hiányzik vagy deficites, az egyén nem képes teljes értékű tevékenységre.

A gyakorlatban ez úgy mutatkozik meg, hogy ha a motivációs kompetenciák deficitesek, de a szervező-végrehajtó kompetenciák megfelelő fejlettségűek, akkor az egyén ugyan képes a tevékenység elvégzésére, de nem törekszik erre, mivel a motivációs bázis hiányzik, így a tevékenysége leáll, vagy el sem kezdődik. A fordított esetben, ha a motivációs kompetenciák fejlettek és a szervező-végrehajtó kompetenciák kialakulatlanok, akkor az egyén próbálkozik a végrehajtással, a tevékenységgel, azonban azt nem lesz képes elfogadható minőségben, színvonalon vagy eredményesen produkálni. Abban bízunk, hogy a szakpolitika irányítói is így látják, s nem csak az egyik vagy másik, hanem mindkét kompetenciacsoport fejlesztését szem előtt tartják.

Mivel az Ipar 4.0 időszakában új munkakörök és foglalkozások jönnek létre, így természetesen a kimeneti követelményekbe ágyazott mindkét kompetenciagyűjtés tartalmának is folyamatosan meg kell újulnia.

A Kormány megítélése szerint ez csak úgy valósítható meg, ha olyan – elméleti és gyakorlati – oktatók tanítanak

a szakképzésben, akik ismerik a szakterületük legfrissebb technológiáit is.

A céltételezést követő intézkedések között meg kell említeni, hogy 2019-ben új szakképzési törvényt született, és 2020-ban a felnőttképzési törvényt is megreformálták, melynek eredményét nyugodtan nevezhetjük új felnőttképzési törvénynek, hiszen a korábbtól alapvetően eltérő filozófiai lábakon áll, s szakított a „második szakképzési törvény” jellegével.

2. AZ ÚJ KÉPZÉSI SZERKEZET

Az új képzési szerkezet egyik ágát tehát a *szakmai oktatásban* elsajátítható *szakmák*, a másik ágát pedig a *szakmai képzés* keretében megszerezhető *szakképesítések* alkotják

A korábbi Országos Képzési Jegyzék (OKJ) helyébe a szakmajegyzék lép, amelyben szereplő 175 szakma bármelyike kizárólag szakképző intézményben, szakmai oktatás keretében lesz elsajátítható. 2020 szeptemberétől már csak ezek közül választhatnak a tanulók. (A 175 valójában jóval többet jelent, mert sok szakma több szakirányt is tartalmaz – a példa kedvéért a *Közlekedésüzemvitel-ellátó technikus* négyet: vasúti, hajózási, közúti és légi szakirányt).

Az új képzési rendszer:

- a szakmához (részszakmához) képzési és kimeneti követelményt (KKK) és programtantervet (PTT),
- a szakképesítéshez programkövetelményt (PK) rendel.

Az alábbiakban ezeknek a dokumentumoknak a bemutatására támaszkodva ismertetjük a képzések rendszerét.

2.1. Főbb tartalmi dokumentumok

Az új szakképzési rendszer egyik fő pillérének tekinthető KKK – amely átveszi a szakmai és vizsgakövetelmény (SzVK) helyét –, azokat a részletes követelményeket állapítja meg, amelyek alapján a szakképzés és a szakmai vizsgáztatás folyhat. Kidolgozásuk 2020 első felében történt a sebtében felkészített szakértők bevonásával, rendkívül szoros határidők betartása mellett. Abban lehetett bízni, hogy – a képzési célt megfogalmazó – KKK-k megalkotása után következik ugyanazon alkotói kör tollából a PTT-k elkészítése. De döntően nem így történt, még az is előfordult, hogy a PTT előbb elkészült, mint a KKK, így aztán a szinergiát szinte lehetetlen volt a két fontos pillérnek számító dokumentum között megteremteni.

A disszonancia főleg abban mérhető le, hogy a KKK-k készítői – megfelelően az új kor szellemének – igyekeztek *projektalapú* szemléletet érvényesítve olyan kimeneti követelményeket megalkotni, amelyre majd építeni lehet az egyes szakmák projektalapú képzési programjait és a vizsgáztatást. Viszont a PTT *tantárgyalapú* sikeredett, amely – bárki beletekintve láthatja – nagyon katonás rendben felsorolja a tanulási területekhez rendelt tantárgyak és témakörök óraszámát, évfolyamonkénti bontásban. (Azt viszont csak nagyon kevesen tudják, hogy miközben a szakirányú oktatásban a tantárgyakra meghatározott időkeret és tartalom kötelező érvényű, addig a témakörökre kialakított óraszám, valamint a tantárgyak és témakörök óraszámának évfolyamonkénti megoszlása és sorrendje – a szakmai vizsga követelményeire tekintettel – csak ajánlás!)

Mindezek után fájhat a feje a képzési programok készítőinek, hogy melyik

képzésszervezési modell alkalmazását preferálják: a projektmódszert, vagy maradjon a jól megszokott tantárgyalapú képzésszervezés. (Persze sok kétségünk ne legyen, hogy melyik modell kerülhet ki győztesen ebből a párharcból, pláne, ha hozzáteszük, hogy a PTT alkalmazása – a cikk írásának időpontjában – kötelező! De a szerző ennek ellenére optimista, és azt reméli, hogy a jogalkotó mielőbb átvágja ezt a gordiuszi csomót, és az intézmények számára – az összesített óraszámot leszámítva – feloldja a kötelező jelleget, s így csak ajánlásként funkcionál majd a PTT! Így rendeződhet a KKK és PTT viszonya, amelyben a PTT-nek a KKK-hoz viszonyítottan csak másodlagos (alárendelt) szerepet indokolt adni. Ez a megoldás elősegíthetné azt is, hogy a szakképző iskolák rugalmas, a helyi gazdasági környezet igényeihez jobban igazodó szakmai programot hozzanak létre!

2.2. Szakmai oktatás

Az iskolai rendszerben – a szakmajegyzéken szereplő szakmák elsajátítására irányuló – szakmai oktatás folyik, amely állandóan elismert középfokú végzettséget és szakképzettséget ad.

A képzési és kimeneti követelmények alapján folyó szakmai oktatás magában foglalja

- az ágazati alapoktatást, amelynek kizárólagos szereplői a szakképző intézmények (szakképző iskola, illetve technikum) és
- a szakirányú oktatást, amelyet a duális szervezetek (pl. vállalatok, Felnőttképzők) végeznek (azok esetleges hiánya esetén az iskola látja el ezt az oktatási feladatot is) (1. ábra).

1. ÁBRA

A szakmai oktatás felépítése



FORRÁS: saját szerkesztés

Az ágazati alapoktatás a szakképzés új **rendszerleme**, amelyre kizárólag a szakképző intézményben kerülhet sor. Az ágazati alapoktatás keretében a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy a szakképzés első részében az adott ágazat közös szakmai tartalmait tanulja. Komoly ígéret van arra, hogy az ágazati alapoktatással megvalósul az azonos ágazatba tartozó szakmák megszerzésére irányuló szakmai oktatások közötti rugalmas átjárhatóság, beleértve a technikum és a szakképző iskola közötti átjárást is.

Az ágazati alapoktatást ágazati alapvizsga zárja, technikumban a 10., szakképző iskolában a 9. évfolyam végén. A tanuló sikeres vizsga esetén jogosult lesz belépni a duális képzésbe. (Az ágazati alapvizsga eredménye a szakmai vizsga eredményébe beszámít. Ez azt jelenti, hogy ha valaki egy szakma megszerzését követően az adott ágazathoz tartozó további szakmát kíván szerezni, az ágazati alapvizsgát nem kell megismételnie.)

2.3. A szakképző intézmény típusai

Az új iskolai rendszerű szakmai képzésben két iskolatípus van:

- az 5 vagy 6 éves, érettségire és szakmai vizsgára felkészítő **technikum**
- a 3 éves, szakmára felkészítő **szakképző iskola**.

Reményeink szerint – úgy, mint egykor – a technikum a minőségi szakmai oktatás helyszíne lesz, s kapkodnak majd a vállalatok az itt végzett „kismérnökökhöz”. (Jó néhány évtizeddel ezelőtt a szerző maga is egy – akkor még négyéves képzésre megkomponált – gépipari technikumban végzett, ahonnan egy fő kivételével mindenki az iparban helyezkedett el.)

A szakképző iskola továbbra is hároméves lesz. A 9. osztályt követő két évben duális képzés formájában vállalatoknál, vállalkozóknál tudják a tanulók elsajátítani a szakmai ismereteket. A tanulmányok végén – szakmai vizsgát téve – szakmát szereznek. A szakképző iskolában a szakmai

vizsga után további két év alatt érettségire való felkészítésben vehet részt a tanuló.

Azok a felnőttek, akik szakmát szeretnének tanulni, kétéves szakképző iskolai vagy technikai képzésekre jelentkezhetnek, a 25. életév alatt akár nappali rendszerben is.

2.4. Iskola vagy duális képző

Az új képzési rendszerben, a technikumban és a szakképző iskolában is meghatározó a duális képzés.

A tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy a szakirányú oktatásban a szakképző intézményben, **vagy** – szakképzési munkaszerződéssel – a duális képzőhelyen vehet részt. Az utóbbi esetben az eredeti jogviszonya mellett szakképzési munkaviszony jön létre a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy és a duális képzőhely között. (Aki önhibáján kívül nem tud részt venni duális képzésben, az szakképzési ösztöndíjat kap.)

A „**vagy**” azonban komoly gondot okoz, mert szinte két kézen megszámolható azon gazdálkodó szervezetek száma, akik duális képzőként fel merik vállalni a teljes idejű duális képzést, azaz a szakmai vizsgára való önálló, kizárólag saját erőforrásaikra támaszkodó felkészítést. Egyértelműen látható, hogy a szakirányú oktatás is csak az iskolával kooperációban szervezhető meg. A „tanulószerződéses világban” is volt erre lehetőség, és most is szükség lesz erre, mert az iskola és a duális képző együttesen tudja csak azokat a szakmai, személyi és tárgyi feltételeket biztosítani, amelyek a szakmai vizsgára való felkészítéshez szükségesek.

Pillanatnyilag arra a kérdésre is csak rezignált válaszok vannak, hogy mi lesz azokkal a tanulókkal, akik nem tudnak/ nem akarnak duális képzésben részt venni,

miközben a szakirányú oktatásban való részvétel kötelező.

Persze az is előfordulhat, hogy a tanuló által kiszemelt cég ajtót mutat a tanulóknak, mivel a duális képzőhely a szakképzési munkaszerződés megkötését megelőzően a tanulók, illetve a képzésben részt vevő személyek számára – jogszabályban foglalt rendelkezések megtartásával – kiválasztási eljárást folytathat le. Szakképzési munkaszerződést azzal a tanulóval, illetve a képzésben részt vevő személlyel köt majd a gazdálkodó szervezet, aki a szakmára előírt egészségügyi feltételeknek és pályaalakmassági követelményeknek való megfelelésen túlmenően a cég számára is potenciális lehetőségeket hordoz.

Nyilván életbe lép az iskola ellátási kötelezettsége, de előfordulhatnak szélsőséges helyzetek, amikor csak egy-két tanuló választja majd az iskola falai közt folyó szakirányú oktatást.

Tanulót ugyanis duális képzésben való részvételre nem lehet kötelezni!

Tudható, hogy szakképző intézményben a szakirányú oktatás akkor teljesíthető, ha a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy duális képzőhelyen való részvétele a szakirányú oktatásban a gazdasági kamara közreműködése mellett sem biztosítható. Ha a szakmai oktatás célját szolgálja, a szakirányú oktatás teljesíthető külföldön is, amelynek időtartama nem haladhatja meg a szakirányú oktatás időtartamának egynegyedét.

2.5. Keresni kell a kooperációs formákat!

Erőforrások hiányában nagy bajba kerülhet az iskola, ha lesznek olyan tanulói, akik nem kapcsolódnak be a duális képzésbe. Az iskolának – a Ptk. szerint – van ugyan lehetőség megállapodást kötni a gazdálkodó

szervezettel (de akár más iskolával is), melynek keretében az intézmény (saját költségvetése terhére) „bérbe vehet” külső, például gyakorlati oktatásra szolgáló kapacitásokat, amelyek „kihelyezett iskolai tanműhelyként” is funkcionálhatnak. Az oktatás feletti felelősség ilyen esetben 100%-ban a bérbe vevő iskolát terheli, és neki kell a bérbe vett erőforrások költségeit is finanszíroznia. Ilyenkor viszont a képzés tartalmába (pl. a képzési programba) nincs érdemi beleszólási lehetősége a külső erőforrásokat nyújtó gazdálkodó szervezetnek, illetve más intézménynek, mivel az iskola teljeskörűen felel az oktatás minden tartalmi és formai eleméért! Az oktatásért viselt teljes körű (100%-os) felelősségből fakadóan a külső együttműködő partnernek nem is kell képzési programot készítenie, hisz a vonatkozó jogszabályok ezt a formációt nem tekintik duális képzésnek.

Az ilyen, s ehhez hasonló együttműködések sajnos az új rendszer egyelőre nem pártolja, és nem is folyhat szakképzési munkaszerződés alapján sem, mivel szakképzési munkaszerződés csak a szakirányú oktatás egészére kiterjedő határozott időtartamra köthető.

3. FŐBB SZERVEZÉSI KERETEK

3.1. Szakképzési munkaszerződés „holtomiglan, holtodiglan”

A szakképzési munkaszerződés jó lehet a tanulónak, mert a szakirányú oktatás teljes időszakára szól, s akkor is megkapja, ha a lábát lógatja nyáron, a Balaton partján.

A duális képzők (pláne a kkv-k vagy éppen az évekig még nagyon kedvezőtlen helyzetben lévő turizmus-vendéglátás ágazatba tartozó gazdasági szereplők) ennek már nem örülnek annyira, mert egyrészt

(pl. a kereskedelemben) komoly bérfeszültséget okozhat, másrészt arra az időszakra is fizetni kell, amikor a tanuló – pl. iskolai kötelezettség okán – feljűk sem néz, harmadrészt a szakképzési hozzájárulásból lehívható ellentételezés csak azokra a napokra jár, amikor a tanuló a cégnél van.

A „holtomiglan, holtodiglan” filozófia sem szerencsés, mert néha elegendő lenne a határozott idejű szakképzési munkaszerződést – a szakirányú oktatás teljes időtartama helyett – csak pl. az összefüggő szakmai gyakorlat idejére vagy rövidebb (pl. néhány hetes) egybefüggő időszakra megkötni, amire jelenleg nincs lehetőség. Különösen a kevésbé gyakorlatigényes szakmák esetén kellene biztosítani a gyakorlatok tömbösített, külső helyszínen történő megszervezését szerződéses keretek között. Mindezekben túlmenően – a duális képzésben érintett vállalati javaslatokra tekintettel, a nem teljes időszakképzési munkaszerződés lehetőségének bevezetése mellett – szükség van a szakképzési munkaszerződés további finomhangolására is, különös tekintettel a tanulmányi szünetekre, a munka- és pihenőidőre vonatkozó szabályokra, hogy a jelenleginél jobban igazodjanak a duális partnerek munkaszervezési folyamataihoz.

3.2. Mekkora lehet a létszám?

A duális képzésben részt vevő tanulói létszám alaphelyzetben 12 fő lehet.

A duális képzőhely – a jogszabályokban meghatározott kivételektől eltekintve – tizenkettőnél több tanulóval és képzésben részt vevő személlyel a szakképzési munkaszerződés megkötésének évét megelőző év átlagos statisztikai állományi létszámának legfeljebb húsz százalékaig köthet szakképzési munkaszerződést.

Az ágazati képzőközpont és a tudásközpont tekintetében a megköthető

szakképzési munkaszerződések számát az ágazati képzőközpontban és a tudásközpontban részt vevő jogi személyek által külön-külön megköthető szakképzési munkaszerződések számának összeszámításával kell meghatározni.

A szakképzési munkaszerződéssel rendelkező tanulókat, illetve képzésben részt vevő személyeket az átlagos állományi létszámba nem lehet beleszámítani.

3.3. Saját dolgozó részvétele a duális képzésben

Jó lehetőséget hordoz, hogy egy cég saját dolgozója is részt vehet a duális képzésben, amihez meglehetősen kedvező kondíciókat rendeltek. Ha ez a személy a foglalkoztatásra irányuló jogviszonya mellett vesz részt a képzésben, és ezen jogviszonyában az őt foglalkoztató intézmény tevékenysége kapcsolódik az adott szakma ágazatához, a szakirányú oktatás az őt foglalkoztatónál az általa elkészített képzési program alapján is teljesíthető, tekintet nélkül arra, hogy a foglalkoztató duális képzőhelynek minősül-e. (Nyilván a képzési program elkészítése és a képzéshez kapcsolódó adminisztrációs feladatok ellátása okoz majd egy kis fejtörést!)

A képzési program készítésének kötelezettsége mellett még az a feladat is a foglalkoztatóra hárul, hogy módosítsa a képzésben részt vevő személy munkaszerződését. Elvárás ugyanis, hogy az átdolgozott munkaszerződésbe be kell építeni a szakképzési munkaszerződés tartalmi elemeit is.

Nem lesz könnyű feladat az sem, hogy ilyen esetekben – ha a képzésben részt vevő személy az eredeti munkaköri feladatait is ellátja –, a munkaszerződésben meg kell határozni a munkaköri feladatokra és a szakképzésben való részvételre fordítható munkaidő arányát, és ehhez igazodóan

a képzésben részt vevő személyt megillető munkabér mértékét. (Jobb esetben és nagyvonalú munkaadó esetében a felek úgy is rendelkezhetnek, hogy a képzésben részt vevő személyt szerződéses munkaideje teljes időtartamára továbbra is az eredeti munkabére illeti meg.)

3.4. Mi, mennyi?

A duális képzőhely által szervezett szakirányú oktatás költségei a duális képzőhelyet terhelik.

Szakértői körben nagyfokú egyetértés van abban, hogy *„kreatív és rugalmas, versenyképes szaktudással bíró fiatalokat nevelő, vonzó szakképzési rendszer kialakítására van szükség”*. De ki biztosítja ehhez az erőforrásokat? A szakirányú oktatásra kifizemelt vállalatok a duális képzés formájában? Ott az első kérdés, amit feltesznek, hogy: *„Mi, mennyi?”* Ha erre nem sikerül jó („nyereséges”) választ adni, máris el lehet tolni a biciklit! A duális képzésnek „annyi”! Pláne a kis és közepes méretű cégek körében.

A nagy cégeknél, a kirakatba rakott (csak hogy ne érje szó a ház elejét) 20-30 fős „duális” tanulói létszámmal járó néhány milliós deficit még elmegy. De egy fodrász, forgácsoló vagy műanyag termékeket gyártó kisüzemben néhány millió, az már nem semmi! Ott a cégvezetőt (tulajdonost) nem könnyű meggyőzni, hogy neki milyen jó lesz, ha belevágja a fejszéjét egy veszteséggel járó duális képzésbe. Magunk között szólva nem is lehet!

3.5. Milyen lehet a pénzügyi egyenleg?

Elöljáróban jelzem, hogy a duális képzőnek sok „pénzügyi jóra” nem szabad számítania.

Kiadási oldalon a duális képző számára a legnagyobb költségételt a szakképzési munkaszerződés alapján kifizetett munkabér jelenti, amelynek havi mértéke – a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy és a duális képzőhely megállapodása alapján – a tárgyév első hónapjának első napján érvényes kötelező legkisebb havi munkabér legalább hatvan százaléka, de legfeljebb a tárgyév első hónapjának első napján érvényes kötelező legkisebb havi munkabér összege, amelynek megállapításánál figyelembe kell venni a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy szakmai felkészültségét, tanulmányi eredményeit és az ágazati készségtanács által az adott szakmára vonatkozó javaslatában meghatározott mértéket.

Ezen felül a tanulók, illetve a képzésben részt vevő személyek tanulmányai idején különféle pénzbeli juttatásokat is kapnak. Megilleti őket az általuk választott szakmához szükséges szakképzettséggel betöltött munkakörben foglalkoztatottak részére biztosított juttatások (pl. munkaruha, kedvezményes étkeztetés, útiköltségtérítés, egyéni védőfelszerelés, cafeteria). A juttatások azonos mértékben illetik meg a tanulókat, illetve a képzésben részt vevő személyeket, mint a foglalkoztatottakat, de legfeljebb a tárgyév első hónapjának első napján érvényes kötelező legkisebb havi munkabér mértékéig kell ezt számukra biztosítani.

Szakértői becslések szerint a munkabér és a hozzá kapcsolódó juttatások egy tanuló bekerülési költségének 50-60%-át tehetik ki. A fennmaradó 40-50%-ot a szakképzési feladatok ellátásához közvetlenül (pl. anyagköltségek, oktatói díjak) és közvetetten (pl. tanműhely fenntartása) kapcsolódó költségtelek alkotják.

Szigorú becslések szerint is – átlagosan – egy tanuló éves „bekerülési költsége” három millió forintba rúghat.

Bevételi oldalon elsősorban a szakképzési hozzájárulás kötelezettségszökkentő tételével kalkulálhatnak az érdekeltek, amely a szakirányú oktatás arányosított önköltsége alapján az egy napi mérték és – a szakképző intézményben teljesített oktatási nap kivételével – az adóév munkanapjai számának szorzataként határozható meg.

A bruttó kötelezettség csökkenthető még – a szakképzési munkaszerződésre tekintettel – a jogszabály alapján igénybe vett adókedvezmény húsz százalékaának megfelelő összeggel, ha a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy sikeres szakmai vizsgát tett.

3.6. Hogyan kalkuláljunk?

A „bevételek” (támogatások/költségcsökkentő tételek) dolgában nagyon szigorú protokollt határoztak meg.

A szakmajegyzékben szereplő szakmákra vonatkozó támogatás mértékét úgy kell kiszámolni, hogy:

- a központi költségvetésről szóló törvényben megadott önköltséget meg kell szorozni az Szkr. -ben (Kormányrendelet a szakképzési törvény végrehajtásáról) szereplő súlyszorzókkal,
- az így kapott összegből kell meghatározni az egy napi mértéket, és
- ezt a számot kell megszorozni a munkanapok éves számának a szakképző intézményben éves szinten töltött napok számával csökkentett mennyiségével.

Tehát az önköltség és a súlyszorzó szorzata még nem azonos a támogatással.

Szakértői vélemények szerint a kiadási oldalon 3 millióra becsült mértéket a bevételi oldalon érvényesíthető kötelezettségcsökkentő tételek messze alulmúlják, szakmánként eltérő mértékben.

A duális képzők vigasza/reménysége csak az lehet, hogy a munkaszerződéssel rendelkező diákok – a szakmai bizonyítvány megszerzését követően – nagyobb valószínűséggel maradnak a cégnél munkavállalóként. Ehhez persze olyan körülmények és interakciók is szükségesek, hogy már tanulóként a vállalati „csapat” részének érezhessék magukat!

Látható tehát, hogy a gazdálkodó szervezet – duális képzéssel összefüggő – bevételeit alapvetően az befolyásolja, hogy:

- mekkora a költségvetésben meghatározott önköltség mértéke,
- milyen szakmák szakirányú oktatását végzi,
- mekkora a szakmánként alkalmazandó súlyszorzó (ezen belül a szakmaszorzó, illetve az évfolyami szorzó, amelyek szorzata lesz a súlyszorzó),
- milyen hosszú a szakirányú oktatás képzési ideje (1, 2 vagy 3 év),
- hány tanulóval köt szakképzési munkaszerződést,
- hány napot tölt a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy a duális képzőnél,
- hányan tettek sikeres szakmai vizsgát.

A duális képző a fenti tételek közül a szakmák kiválasztását, a tanulói létszámot, illetve a szakirányú oktatásból a nála töltött napok számát tudja elsősorban döntési kompetenciája függvényében befolyásolni, s optimalizálni a kiadás-bevétel egyenlegét, amely a legtöbb esetben negatív lesz. (A duális képzőnél – szakirányú oktatással – eltöltött napok számát a képzési program alapján lehet meghatározni, amelynek összhangban kell lenni a foglalkozási napló adataival!)

3.7. Szükség van-e mindkét (szakma- és évfolyami) szorzóra?

A szakmánként alkalmazandó súlyszorzót a szakmaszorzó és az évfolyami szorzó szorzataként kell meghatározni.

A szakmánként alkalmazandó súlyszorzóra még azt mondhatjuk, hogy rendben van, hisz 2-es érték fölött van, az évfolyami szorzó viszont nem racionális. Rendszerbe állítani is fölösleges volt, elegendő lenne mindösszesen a szakmaszorzóval operálni.

Az évfolyami szorzónak (legfeljebb 2 év esetén: az első évfolyamon 1,20, a második évfolyamon 0,80; legfeljebb 3 év esetén: az első évfolyamon 1,20, a második évfolyamon 1,00, a harmadik évfolyamon 0,80) minden bizonnyal azt a szerepet szánták, hogy legyen arányban a tanuló munkahely „hasznosságával”, értékteremtő képességével.

Könnyen beláthatjuk, hogy egy tanuló egyik évről a másikra nem tud 20-40%-kal több hozzáadott értéket létrehozni, a szorzó elhagyása egyszerűsítene és könnyítené a duális képzők helyzetét.

4. KÉPZÉSI PROGRAM

A szakirányú oktatás elemi építőköve a tanulási eredmény alapú képzési program, amellyel a duális képzőhelynek is rendelkeznie kell, amit igazítani kell az adott szakma KKK-jához és PTT-jéhez.

A képzési program olyan szakmai szabályozó dokumentum, amely az adott szakmához kötődő szakirányú oktatás tartalmára, szervezésére és megvalósítására vonatkozó valamennyi releváns információt tartalmazza.

Nyugodt szívvel kijelenthetem, hogy ennek megalkotására a duális képzők – előzmények, jó gyakorlatok, információk és más egyéb feltételek hiányában – képtelenek, pedig rengeteg képzést, remek kamarai és minisztériumi útmutatót lehetne megemlíteni, amelyek mind-mind ezt az alkotási folyamatot hivatottak támogatni.

Még egy szakértőnek sem egyszerű egy koherens képzési programot létrehozni, amelyben az egyes tartalmi és módszertani egységek között összefüggés, illetve logikai kapcsolat áll fenn, amelyben világosan kirajzolódik az egységes képzési cél, a KKK-ban és a PTT-ben megfogalmazott kimentí követelmények megvalósítása. A képzési programban a tanulási területet úgy kell kialakítani, hogy maximális mértékben lefedjék:

- a KKK-ban a szakirányú oktatás „*készségek, képességek + ismeretek + elvárt viselkedésmódok, attitűdök + önállóság és felelősség mértéke*” kontextusában megfogalmazott szakmai követelmények egy vagy több csoportját (a táblázatos formában megfogalmazott szakmai kimeneti követelmények egy vagy több sorát), illetve
- a PTT-ben ajánlott, a tanulási terület/tantárgy oktatása során fejlesztendő kompetenciákat.

A képzési program elkészítésének rögzös útját az sem könnyíti meg, hogy a szabályok értelmében egy gazdálkodó szervezet csak akkor léphet be duális képzőként a szakirányú oktatás világába, ha „átment a kamarai vizsgán”, mivel kérnie kell felvételét a duális képzőhelyek kamarai nyilvántartásába.

A felvétel elbírálását egy ún. bevezető ellenőrzés előzi meg, mivel az illetékes

(megyei) Kamarának – hatósági ellenőrzés keretében – meg kell állapítania, hogy az adott képzőhely alkalmas-e az adott szakképesítés/szakma oktatására, továbbá vállalja-e a képzési programnak megfelelő szakirányú oktatás megvalósítását.

A lefolytatott ellenőrzési eljárásról és annak eredményéről a kamara határozatot állít ki a gazdálkodó szervezet számára.

A bevezető ellenőrzés előtt a Kamara bekér és megvizsgál számos dokumentumot, közte az érintett szakmákra vonatkozó képzési programot. Azt a képzési programot, amelyet, ha el is készül egyszer, akkor is csak az iskolával egyeztetve lehet létrehozni. Az iskolával való egyeztetésnek azonban – mindaddig, amíg nincs meg az alkalmasságról szóló kamarai határozat – sem jogalapja, sem értelme nincs. Ennek következtében a szakirányú oktatásra potenciálisan alkalmas gazdálkodó szervezet újabb nehézséggel találja szembe magát.

5. FELNŐTTKÉPZÉS

5.1. Mi jut a szakképzésből a Felnőttképzőknek?

Egy *Felnőttképző* – a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény szerint felnőttképzési tevékenység folytatására engedéllyel rendelkező minőségében – alapvetően két területen kapcsolódhat be a szakképzésbe:

- részsakmára felkészítő **szakmai oktatás** és
- szakképesítésre felkészítő **szakmai képzés** keretében (2. ábra).

2. ÁBRA

A Felnőttképzők által nyújtható oktatások és képzések

SZAKKÉPZÉS			SZAKKÉPZÉSNEK NEM MINŐSÜLŐ OKTATÁS ÉS KÉPZÉS			A felnőtt- képzési tevékeny- séghez kapcsolódó szolgáltatás
Szakmai oktatás	Szakmai képzés	Szakirányú oktatás	Egyéb oktatás vagy képzés	Belső képzés	Jogszá- bály alapján szervezett oktatás és képzés („hatósági képzések”)	
KKK, PTT	PK	Szakmai program, KKK, PTT				
↓ Részszakma	↓ Szakképesítés	↓ Duális képzés (szakma)	Például: - nyelvi képzés, - informatikai képzés, - kompetencia- fejlesztő képzés			

FORRÁS: saját szerkesztés

Mint utaltam rá, a szakmajegyzéken szereplő szakmák kizárólag iskolai rendszerű képzésben sajátíthatók el; iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben csak részszakma szerezhető.

Persze a *Felnőttképző* számára is fennáll a lehetőség, hogy duális képzőként részt vegyen a szakirányú oktatásban, amire a szakmai, személyi és tárgyi feltételei nagyon sok esetben kiválóan alkalmasak, talán még jobban, mint egy termelő vállalat hasonló kondíciói. (Arról nem is beszélve, hogy nagy tapasztalatai lehetnek képzési dokumentumok, pláne képzési programok készítésében.)

A *Felnőttképzők* számára – az eddigi gyakorlatnak megfelelően – természetesen fontos üzleti terepet jelent továbbra is a szakképzésnek nem minősülő oktatási és képzési szolgáltatások nyújtása (pl. kompetenciafejlesztő tréningek, nyelvi és

informatikai képzések, szervezése; bekapcsolódás a vállalati [belső] képzésekbe vagy a jogszabály alapján szervezett [hatósági] képzésekben való aktív részvétel).

Mindezek ismeretében gyakran felteszik nekem a kollégák azt a kérdést, hogy kihúzta-e vajon az új szakképzési rendszer a *Felnőttképzők* lába alól a talajt? A szakképzésben való nagyon korlátozott részvételi lehetőségre tekintve egyértelműen kimondható, hogy IGEN! Miután az (alap) szakmák átkerültek az iskolai rendszerbe, azokhoz a *Felnőttképzők* nem férnek hozzá direkt módon!

Jogos a félelem, hogy elsüllyednek a szakképzés gyorsnaszádjai, amelyek képek voltak – a jogszabályokban rögzített – pár száz óra leforgása alatt villanszerelőket, hegesztőket, klímaszerelőket vagy éppen aranykalászos gazdákat képezni és levizsgáztatni, mellőzve a közismereti tartalmakat.

5.2. Hogyan és mikor állíthatók hadrendbe további szakképesítések?

Fentebb már többször utaltunk rá, hogy a szakmák a jövőben – sajnálatosan – kizárólag iskolai rendszerű képzésben sajátíthatók el, ezért a *Felnőttképzők* számára többnyire csak – a szakképzésnek nem minősülő oktatások és képzések mellett – a nem túl nagy piaci relevanciával bíró részs szakmák és a kialakításra váró szakképesítések köre marad, amely csak nagyon lassan formálódik, s nem is tudjuk, hogy kik által, hisz bárki javaslatot tehet megalkotásukra. (A következőképpen szól ugyanis a szakképzési törvényhez kapcsolódó 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet 17. § (1) bekezdése: „**Programkövetelményre, annak módosítására és törlésére a szakképzésért felelős miniszternek bárki javaslatot tehet**”).

Például a komoly piaci érdeklődésre számot tartó, technológiák szerint létrehozandó „hegesztő” (*Gázhegesztő, Ívhegesztő*, stb.) szakképesítések mindezüdig kiestek a felnőttképzés rendszeréből, s nem lehet tudni, hogy mennyit kell még várni a szakképesítésekhez tartozó programkövetelmények megjelenésére. A *Targoncavezető szakképesítéséről* nem is beszélve, amely eddig a több, mint 10 ezer évi OKJ szerinti vizsgának közel 40%-át tette ki. A szakma pedig kíváncsian figyeli, hogy kinek a javaslatát fogadják el, mert „bárki” beadhat ilyen kezdeményezést.

Meg is jelentek már a „bárki” benyújtók, a jószándékú amatőrök, akik fittyet hánynak a felkészítésen hallottakra, a jó minőségben kidolgozott útmutatóra, s mindenáron a tartalmakat, „ki mit és mennyit tanítson” paramétereket akarják beszuszakolni a kimeneti követelmények közé, de elsősorban azok helyett.

Így – a nem elsősorban erre hivatott – kamarai és minisztériumi testületeknek

kell(ene) korrigálni a „bárki” hibáit, amely csak nagyon keservesen megy, s közben az alacsony színvonalon kidolgozott javaslatok között még választani is kell, mert elfogadni csak egyet lehet.

5.3. Az egyik új szlogen: a kimenet-szabályozott felnőttképzés

Az új szakképzési rendszer megalkotói azal érvelnek, hogy a felnőttképzés „erőteljesen folyamatszabályozott” volt, és el kell mozdulni egy „*kimenet-szabályozott felnőttképzési rendszer irányába*”. Ez valóban jól hangzik, de aki benne élt eddig is a szakképzésben, az jól tudja, hogy a három lehetséges szabályozásmóltból (bemenet-, folyamat-, illetve kimenetszabályozott) a magyar szakképzési rendszer évtizedek óta a kimenetszabályozásra épült.

Az tény, hogy az SZVK-kban megfogalmazott kimeneti követelmények – amelyeknek a standardizált mérhetőséget is kellett biztosítani – nem mindig voltak pontosak. De hát ezek a szakképesítésért felelős miniszterek rendeleteiben jelentek meg, amelyeket nagyon rövid idő alatt lehetett volna az érdekelteknek naprakészé tenni és a karbantartásukról folyamatosan gondoskodni.

Elfogadhatónak azt a megközelítést tartom, hogy a szakképzés (beleértve az OKJ szerinti képzéseket is) az eddigiekben a kimenetszabályozásra épültek, de az SZVK-kban nem jelentek meg a kívánt pontossággal és részletezettséggel azok a szakmai és személyes kompetenciák, amelyekre a minőségi szakképzést és a vizsgáztatást lehetett építeni. De ennek hiányát nem lehet a képzők nyakába varrni és rájuk testálni azt az értelmezést, hogy „erőteljesen folyamatszabályozott” képzést folytattak.

5.4. A másik új szlogen: a keresletvezérelt felnőttképzés

A szakpolitika irányítóitól gyakran halljuk/olvassuk azt a hangzatos és innovációnak teret adó megállapítást, hogy „*keresletvezérelt irányba kell fordítani*” a szakképzés és felnőttképzés szekerének rúdját.

Számos OKJ szerinti vizsgán vettem részt, de egyetlen olyan műszerész vagy gépi forgácsoló szakképesítésre vagyó résztvevővel nem találkoztam, aki a képző kedvéért iratkozott volna be tanfolyamra, s drága pénzét és idejét (vagy a delegáló vállalat által biztosított erőforrásokat) csak azért fektette volna be erőforráskészletének fejlesztésébe, mert kedvezni akart a képzőnek.

Nem, ez nem így van! Vagy érdeklődés, vagy erőteljes egzisztenciális motiváció készíti a képzés résztvevőit (különösen a felnőtteket, akiknél – az andragógiából jól tudjuk – dominánsak a belső motivációk), hogy a nagyon keservesen megtakarított konyhapénzből jusson a család munkaképes tagjának a képzés finanszírozására is.

A szakképzés és felnőttképzés szekerének rúdja ma is „*keresletvezérelt irányba*” áll, csak a szekér mozgatásához, különösképpen az irányváltáshoz és gyorsításhoz szükséges erőforrások szegénysége hozza a rendszert szinte álló helyzetbe.

6. SZAKMAI VIZSGARENDSZER

6.1. Kényszerű búcsú a jól bevált szervezeti elvtől

A megszűnő szakmai vizsgarendszer a szervezeti elvet követte, azaz amely intézménynek megvoltak a szakképzéshez szükséges

feltételei és erőforrásai, az a szervezet kaphatott engedélyt a vizsgáztatásra.

Az a szervezet, amelynek nem volt felnőttképzési engedélye (képzési jogalapja), nem szerezhette meg vizsgaengedélyt sem, mivel a vizsgaszervezési jog alapját a képzési jogosultság jelentette. Arra az OKJ szerinti képzésre, amire irányulóan képzési jogalapot szerzett egy *Felnőttképző*, építhette a vizsgaszervezési jogosultságát is.

A szakképesítés tekintetében kiadott engedély a szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményében *kapcsolódó részsakképesítésként* megjelölt részsakképesítésre is kiterjedt.

A vizsgaszervezési engedély – az abban meghatározott, állam által elismert szakképesítések tekintetében – visszavonásig jogosította birtokosát Magyarország egész területére kiterjedően komplex szakmai vizsgák szervezésére.

6.2. A tények makacs dolgok

A vizsgaszervezés már több mint két évtizede (eltekintve a moduláris vizsgáztatás rendszerétől) megközelítően azonos módszerű – a komplex szakmai vizsgáztatás szabályairól szóló 315/2013. (VIII. 28.) Korm. rendeletben foglaltak alapján – folyt. A vizsgabizottság elnökét és tagjait a szakképzési államigazgatási szerv – a Kamarák közreműködésével – delegálta, a központi kiadású tételsor, a feladatközlő lap, a segédanyag és a javítási-értékelési útmutató elkészítéséről a szakképzési államigazgatási szerv útján a szakképzésért felelős miniszter – a Kormány adott ágazatért felelős tagjának egyetértésével – gondoskodott.

A statisztikák azt mutatják, hogy 2020-ban 292 képző rendelkezett vizsgaszervezői jogosítvánnyal, legtöbben (128-an) a közép-magyarországi régióban. Ez egy jelentős szám, amely megfelelőképpen

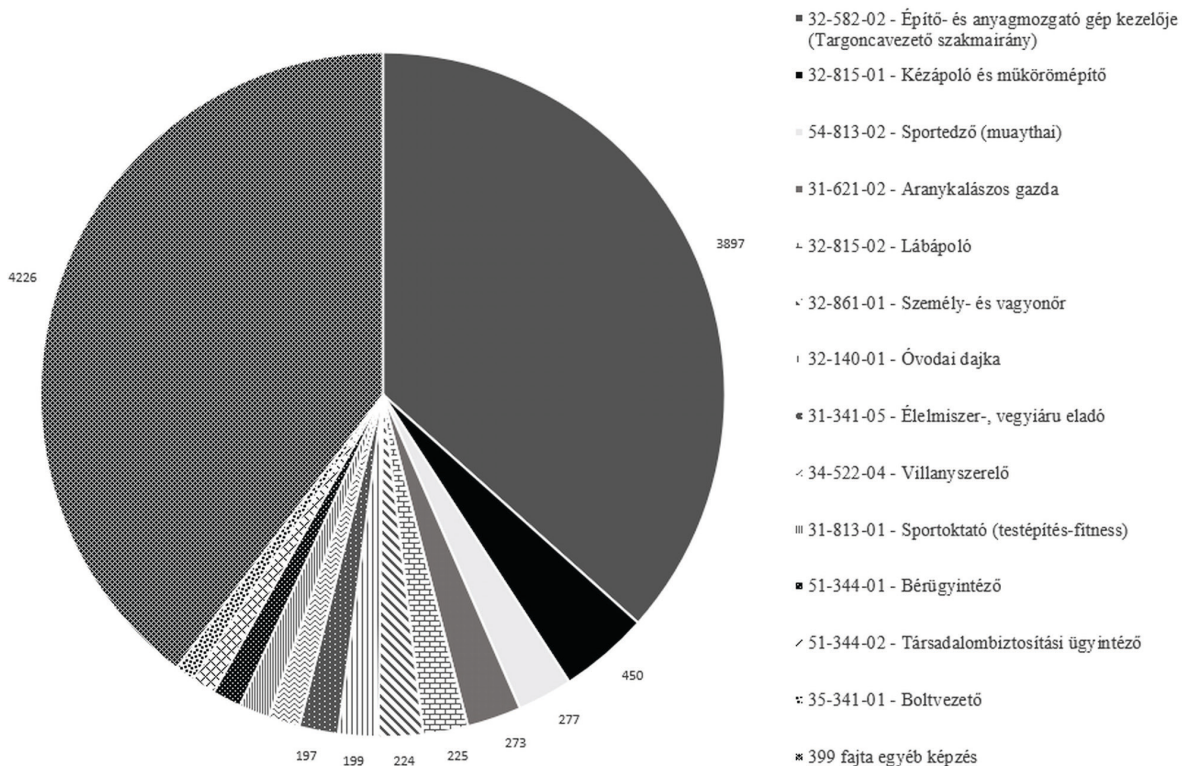
garantálta, hogy mindenki a lakóhelyéhez közel, egyenlő eséllyel férhetett hozzá ehhez a szolgáltatáshoz.

A 292 vizsgaszervező komoly teljesítményt nyújtott 2020-ban is, mert

412 szakmában 151.565 fő iratkozott be a 10.645 vizsgával záródó, állam által elismert OKJ-s szakképesítést adó képzésre (3. ábra).

3. ÁBRA

A vizsgával záródó képzések száma a 2020. évi adatszolgáltatások alapján



FORRÁS: saját szerkesztés

A 315/2013. (VIII. 28.) Korm. rendeletben meghatározott gyakorlatnak azonban hamarosan vége szakad, mert a jogalkotó úgy döntött, hogy „[...] vizsgaszervezés folytatására [...] az arra engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézmény [...] 2022. december 31-éig

jogosult” – azzal a kitételrel, hogy – „[...] az Országos Képzési Jegyzékben 2019. december 31-én szereplő és a felnőttképzési engedélyében meghatározott szakképesítésre, részsakképesítésre irányuló képzés utoljára 2020. december 31-én indítható”.

6.3. Egységes és sztenderd vizsgaszervezés került a kívánságlista élére

Alapjaiban változtatják meg a szakmai vizsgaszervezés rendszerét, mivel a szakpolitika irányítói – felhagyva a szervezeti megközelítéssel – a mainál egyértelműbb és sztenderdizált mérhetőséget biztosító, kimenet-szabályozott képzési rendszer mellett tették le a voksukat.

Bár a kifutó OKJ-s világ is, mint ahogy azt már említettem – a jogszabályokban közzétett szakmai és vizsgakövetelményekre tekintettel – elvileg kimenet-szabályozottnak tekinthető, de őszintén bevallhatjuk, hogy a vizsgázók teljesítményértékelésében megvalósuló mérés-értékelés gyakorlata a részletesen kidolgozott és egységes kimeneti követelmények hiányában nagyon eltérő minőséget eredményezett. A független vizsgaszervezést azonban 100%-osan biztosított!

A korábban említett 292 vizsgaszervező intézmény – a törvény erejénél fogva – legkésőbb 2022. december 31-én elveszti az OKJ szerinti szakképesítésekkel kapcsolatos vizsgaszervezési jogosultságát, mivel az új vizsgarendszer nem a képzést folytató szervezeti körre, hanem az egységes sztenderdekre, valamint a személyi és tárgyi feltételek rendelkezésre állására épít.

Kevésbé lesz hangsúlyos tehát a független vizsgáztatást végző szervezetek köre, amelyet – a szolgáltatásmenedzsmentből jól ismert – sztenderdizálás (más néven McDonaldizáció) vált fel, amelynek szigorú feltétele – az egységes értékelést és mérhetőséget biztosító, a munkaerő-piaci igényekre reflektáló – kimeneti követelmények pontos megfogalmazása.

Így tehát a 2021. január 1-e után induló, a részsakmák, illetve szakképesítések

megszerzésére irányuló képzések befejezését követően a *Felnőttképzőnek* már nem lesz lehetősége – direkt módon – saját növendékeit levizsgáztatni.

6.4. Mit hoz a vizsgaszervezés új jövője?

A jövőben, aki egy képzőnél sikeresen befejezte a képzést, a felnőttképzési adatszolgáltatási rendszerből (FAR) kap egy *Tanúsítványt*, s ennek birtokában keresnie kell egy – objektív, független és pártatlan működést biztosító – akkreditált, a pontosan megfogalmazott kimeneti követelményekre támaszkodó és sztenderdizált mérhetőséget garantáló akkreditált vizsgaközpontot, ahol képesítő/szakmai vizsgát tehet, s eredményes vizsga után kaphat egy állam által elismert képesítő/szakmai bizonyítványt.

Úgy szól a regula (a szakképzésről szóló törvény 14. §-a), hogy a **szakma** megszerzésére irányuló **szakmai vizsgát**, a szakmai képzéshez kapcsolódóan megszerezhető **szakképesítés** megszerzésére irányuló **képesítő vizsgát** a nemzeti akkreditálásról szóló törvény szerinti akkreditáló szerv (azaz a Nemzeti Akkreditáló Hatóság [NAH]) által **személytanúsító szervezetként akkreditált vizsgaközpont** szervezhet.

Mindez nagyjából úgy hangzik, mintha pl. egy ELTE-s hallgató nem tehetne záróvizsgát az „anyaintézményében”, hanem egy igazolással a zsebében el kellene mennie egy független, pártatlan felsőoktatási vizsgaközpontba. (Persze azt is látni kell, hogy a nyelvvizsgáztatás a „Rigó utcai korszak” lezáródása óta így zajlik. Ezt – minden bizonnyal – még mintának is tekinthették az új rendszer megalkotói.)

Az akkreditált vizsgaközpont a vizsga sikeres letételének igazolására oklevelet és bizonyítványokat használ.

A **szakma** megszerzéséről **oklevelet** állít **ki**, ha a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy a szakmai oktatást **a technikumban teljesítette**.

A **szakma** (részzakma) megszerzéséről **szakmai bizonyítványt** állít **ki**, ha a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy a szakmai oktatást a szakképző iskolában teljesítette.

A szakmai képzés keretében megszerezhető **szakképesítésről** pedig **képesítő bizonyítványt** kell kiállítani.

A **szakma** megszerzéséről kiállított **oklevél**, illetve a **szakmai bizonyítvány államilag elismert** középfokú végzettséget és szakképzettséget tanúsít és egy vagy több foglalkozás valamennyi munkakörének betöltésére képesít. A **részzakma** megszerzéséről kiállított **szakmai bizonyítvány** szakképesítést, ha a részzakmára történő felkészítés dobbantó program keretében és műhelyiskolában történt, **államilag elismert** alapfokú végzettséget és szakképesítést tanúsít és legalább egy munkakör betöltésére képesít.

A szakmai képzéshez kapcsolódóan megszerzett **képesítő bizonyítvány államilag elismert**, önálló végzettségi szintet nem biztosító szakképesítést tanúsít.

Az „**államilag elismert**” státusz komoly értéket és nagyfokú előrelépést jelent a 2020 előtti ún. „**B**” körös képzésekhez képest, amelyek „**államilag el nem ismert**” megjelölést kaptak az akkor hatályos felnőttképzési törvényben. (Számos egyéni vállalkozó életét nehezítette meg a régebbi helyzet, mert a „**B**” körös képzésekre – állami elismerés hiányában – nem lehetett például vállalkozást alapozni.) Jelentős előrelépésnek és a felnőttképzés új elemének tekinthető, hogy a szakmai képzéshez kapcsolódóan megszerzett képesítő bizonyítvány állami elismerést kapott. A szakképesítés – elsősorban az állami elismertségének köszönhetően – megnövekedett presztízse

mellet azonban (ellentétben a szakmával) önálló végzettségi szintet nem tanúsít.

6.5. Hogy vizsgáztathatnak a szakképző intézmények?

A jogszabályok lehetővé teszik, hogy a szakképző intézmény (mint egy akkreditált vizsgaközpont) még néhány esztendőig – a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvényben meghatározott feltételekkel – szakmai vizsgát szervezzon, azaz lehetősége lesz alanyi jogon levizsgáztatni saját tanulóit.

A türelem azonban csak 2025. december 31-éig tart, mert 2026. január 1-jétől a szakképző intézmény is csak akkor szervezhet szakmai vizsgát, ha rendelkezik a nemzeti akkreditálásról szóló törvény szerinti akkreditáló szerv által az adott szakmára, illetve szakképesítésre vonatkozó személytanúsításra kiadott akkreditált státusszal.

6.6. Jönnek a szakképzési centrumok által működtetett vizsgaközpontok

Nyilván nem volna életszerű, hogy 2026. január 1-jétől minden iskola mellett akkreditált vizsgaközpont működjön. Ezt a szerepkört, azaz annak egységes megítélését, hogy a tanulmányait befejező személy rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, amiket a munkáltatók elvárnak, a szakképzési centrum jogi személyiséggel rendelkező szervezeti egységeként működő akkreditált vizsgaközpont tölti majd be.

A szakképzésben az *ITM* fenntartásában 41, az *Agrárminisztérium* fenntartásában 5 szakképzési centrum keretén belül 442 tagintézmény működik, amelyekben a diákoknak több mint 4/5-e tanul.

A tervek szerint a centrumnak, mint központosított munkaszervezetnek kell majd – az iskolák sajátos érdekein felül-emelkedve – biztosítani tagintézményei számára az egységes kimeneti követelmények ellenőrzését biztosító vizsgaközpont létrehozását és önálló, független működését.

A centrumok többsége már közel egy éve elkezdte a független vizsgacentrumok szervezetének és minőségirányítási rendszerének felépítését, valamint a vizsgáztatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek rendszerének kialakítását.

A Nemzeti Akkreditációs Hatóság 2021. július 8-tól fogadja be a vizsgaközpontok akkreditálása iránti kérelmeket, amelyek elbírálása két – meglehetősen hosszúnak tekinthető – szakaszból áll: az **értékelési szakaszból**, amelynek ügyintézési határideje száz nap, illetve a döntéshozatali szakaszból, amelynek legrövidebb ügyintézési határideje harminc nap (egyszeri hiánypótlásra még 30 nap áll rendelkezésre, amely természetesen meghosszabbítja a teljes eljárás 130 napos időtartamát). A döntéshozatali szakasznak két outputja lehet: az akkreditáló szerv határoz az akkreditálásról vagy az akkreditálás iránti kérelem elutasításáról. Az optimista szakértők mindezekre tekintettel úgy vélik, hogy legkorábban az év végére állhat fel néhány független vizsgacentrum!

Az akkreditációs eljárás nem olcsó mulatság, mert – a képzési területek számától és a vizsgaközpont által foglalkoztatottak, valamint a munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyban álló személyek (pl. szakértők) számától függően – az eljárási díj a legkevesebb egymillió forintos összegtől akár 17 millió forintig is terjedhet. (Lásd a Nemzeti Akkreditáló Hatóság eljárásaiért fizetendő igazgatási szolgáltatási díjakról szóló 45/2015. (XII. 30.) NGM rendelet 1. mellékletének 7.3. pontját!) Az ismert

szándékok és a megcélzott képzési területek (általában 15-nél nem több), valamint a létszám alapján úgy becsülhető, hogy maximum 2-3 millió forintos eljárási díjjal kell reálisan kalkulálni az akkreditációt kérelmező intézményeknek.

6.7. Hogyan biztosítják a vizsgaközpontok a szükséges erőforrásokat?

Előre láthatólag az önálló jogi személyként működő akkreditált vizsgaközpontok a közeljövőben még nem birtokolnak majd gazdag tárgyi erőforrásokat (vizsgáztatáshoz szükséges műhelyeket, laborokat, tantermeket, eszközöket és berendezéseket, stb), amelyek szükségesek vizsgáztatáshoz. (Példának okáért említhető a *Mechatronikai technikus* szakma, amelynek KKK-ja hosszasan sorolja a szakmai vizsga vizsgatevékenységeinek lebonyolításához szükséges tárgyi feltételeket: gépszereléshez szükséges célgépek; szerelő célszerszámok; fémmegmunkáló és szerelő kéziszerszámok és kisgépek; villamosipari kéziszerszámok; mechanikus mérőeszközök; elektromos mérőeszközök; diagnosztikai eszközök; számítógépek; pneumatikai, hidraulikai, villamos áramkör tervező és szimulációs szoftverek; gyártósor szimulációs oktatóegységek; pneumatika és hidraulika oktatóablák és elemek; elektropneumatikus és elektrohidraulikus elemek; speciális szerelőszerszámok hidraulikához, pneumatikához; villamos hajtástechnikai elemek; szenzorok; PLC oktatókészlet; villamos vezérlőberendezések alapkészülékei; munkabiztonsági és elsősegély nyújtási eszközök, illetve védőfelszerelések.)

Tárgyi erőforrások hiányában azt mondhatjuk majd az akkreditált vizsgaközpontokra, h, hogy szegények lesznek, mint

a templom egere. A költséghatékonyság érvényesítése érdekében elvárják tőlük, hogy támaszkodjanak egyrészt a centrumok kereteiben működő iskolák, másrészt a vállalatok, illetve – végső esetben – a *Felnőttképzők* erőforrásaira.

Ezért az alakulófélben lévő, a vizsgacentrumok mellett – kvázi önálló jogi személyként – működő akkreditált vizsgaközpontok már hozzá is láttak olyan partnerségi megállapodások létrehozásához, amelyek lehetővé teszik, hogy az iskolák és a térség vállalkozásai és a *Felnőttképzők* is szabályozott körülmények között – mint vizsgahelyszínek –, felelős résztvevői lehessenek az egységes elveken működő vizsgáztatásnak olyan módon, hogy képesek legyenek folyamatosan biztosítani a szakmai, tárgyi és személyi feltételeket. Az akkreditációt ugyanis csak akkor kapják meg a kérelmezők, ha rendelkeznek az akkreditálási kérelemben megjelölt **képzési terület**hez tartozó **valamennyi szakma**, illetve **szakképesítés** tekintetében legalább egy vizsgahelyszínre vonatkozóan a szakmára, illetve szakképesítésre meghatározott szakmai, tárgyi és személyi feltételekkel, és azokat folyamatosan biztosítani képesek. Maradva a fentebb említett *Mechatronikai technikus* szakmánál, annak független vizsgaközpontnak, amely portfóliójában szerepel ez a szakma, keresnie kell egy olyan vizsgahelyszínt (pl. vállalatot, *Felnőttképzőt*), akinél megtalálhatók a KKK-ban definiált tárgyi feltételek, és vele, mint potenciális vizsgahelyszínnel – üzleti alapon – meg kell állapodnia a vizsgaszervezés közös feladatairól és kondícióiról, azaz írásba kell foglalni, hogy kinek mi lesz a dolga és felelőssége egy ilyen vizsgaszervezésre irányuló kooperációban.

(Többen úgy vélekednek, hogy ott leszünk, ahol a mádi zsidó, azaz ugyanazon személyek ugyanott vizsgáztatnak, ahol

eddig tették, mivel a vizsgaközpontok által létrehozott kapcsolati hálón keresztül az iskolák és a *Felnőttképzők* is – elfogulatlanul – részt vehetnek saját növendékeik vizsgáztatásában, különös tekintettel a projektfeladatok mérésében és értékelésében.)

Meg kell azt is jegyezni, hogy a **szakmai vizsgához** kötődő pénzügyi kérdéseket (elsősorban a szakmai vizsga díját) már jogszabályba foglalták, de a **képesítő vizsgák** díjazásának mértékére és számításának módjára még semmilyen regula nincs!

A szakképzési törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet 288. §-a úgy rendelkezik, hogy a szakmai vizsga díja vizsgázónként **legfeljebb huszonháromezer forintnak** az adott szakma ágazatához kapcsolódóan meghatározott **szakmaszorzóval számított összege**. Ennek alapján a vizsgadíj mértéke – tekintettel a 2,85-ös legmagasabb szakmaszorzóra – legfeljebb 65,550 forint lehet. Arra számítunk, hogy képesítő vizsgák esetében sem lesznek ennél magasabb vizsgadíjak, amelyek összege alapvetően meghatározza a vizsgahelyszíneként működő partnerek üzleti magatartását.

6. 8. Hány vizsgaközpont lesz?

A szakképzési centrumok által működtetett vizsgaközpontok várhatóan lefedik az összes – hatvannál is több – képzési területet, és az ország minden régiójában elméletileg képesek lehetnek biztosítani az állampolgárok számára a vizsgákhoz területi elven történő minél könnyebb és egyenlő esélyű hozzáférést, így bármilyen szakma/szakképesítés vizsgájának a letételét.

Szakértőként úgy látom, hallom és tapasztalom, hogy az illetékes kormányzati szereplők 50-60 vizsgacentrum alkotta vizsgaközpont hálózat létrehozásában

gondolkodnak, amely – álláspontjuk szerint – képes lesz hatékonyan (a gazdaságosági szempontokat is beleértve) biztosítani az évi 100-150 ezer szakmai/képesítő vizsga egységes alapon történő megszervezését.

Egy vizsgaközponttól nem csak a szervezeti/jogi, hanem a gazdasági függetlenség is elvárható, amely önálló, üzletszerű gazdasági tevékenység keretében valósítható meg.

Az üzletszerű működés egyik legfőbb jellemzője, hogy a gazdasági kockázatvállalás alapján és ellenérték fejében, rendszeresen nyújtott vizsgaszervezési szolgáltatás bevételeinek fedezniük kell a vizsgaközpont szervezetének és működésének költségeit.

Egy üzletszerűen szolgáltatást nyújtó vizsgaközponttól elvárható a legalább nullszaldós működés. Ehhez – a fentebb említett vizsgadíjak mértékét figyelembe véve, a becslések szerint – vizsgaközpontonként legalább évi 3 ezer vizsga megszervezésére lenne szükség. Az évi legfeljebb 150 ezer vizsga megszervezésére a centrumok mellett kiépülő 50-60 akkreditált vizsgaközpont – csupán gazdasági fókuszról tekintve – ideális esetben elegendő lehetne, de technikai, szervezési, az ország valamennyi régiójában egyenlő hozzáférési esélyt biztosítva a vizsgázóknak már komoly kétségeink lehetnek a számot illetően. Úgy gondolom, hogy vizsgaszervezési szolgáltatás nyújtó hálózatba be kell engedni az erre vállalkozó gazdálkodó szervezeteket és *Felnőttképzőket* is, amelyre jelenleg a kormányzat nem mutat nagy hajlandóságot. A megoldás kulcsa is a **szakképzésért felelős miniszter** kezében van, mert a vizsgaszervezési lehetőséget kérelmező jogi személynek **be kell nyújtani** „A vizsgaközpont a **szakképzésért felelős**

miniszter által kiadott, a rendszerkövetelmény használatát megengedő” **nyilatkozatát**. (A kérelem mellékleteként – lásd a NAH honlapján megtalálható „NAD-103-13-VIZSG” számú, „KÉRELEM2 FÜGGETLEN VIZSGAKÖZPONTOK, SZEMÉLYTANÚSÍTÓ SZERVEZETKÉNT történő akkreditáláshoz, újra-akkreditáláshoz és területbővítéséhez” megnevezésű nyomtatvány „Mellékelt dokumentumok listája” című rész 6.11. pontját!) Több *Felnőttképző* ragadott mártollat, is írta meg a miniszternek szóló, a rendszerkövetelmény használatát kérelmező levelét, de a látókörömbbe tartozó szervezetek egyike sem kapott „megengedő nyilatkozatot”, legfeljebb az ilyenkor szokásos válaszlevelet, hogy majd egyszer, talán, ha hó lesz nagy stb. Jogorvoslatra pedig nincs lehetőség, mert az eljárás nem tartozik az általános közigazgatási rendtartásról szóló 2016. évi CL. törvény hatálya alá. „Alulnézetből” vizsgálva a helyzetet – ahogy a cikk címe is utal erre – joggal merül fel a kérdés, amelyet nekem is gyakran feltesznek, hogy „Mit lehet tenni ilyen helyzetben”? A válasz egyszerű: Semmit! Majd lesznek, akik megkapják a „megengedő nyilatkozatot”, mások pedig soha napján!

6. 9. Milyen vizsgaszervezési stratégiát követhetnek a Felnőttképzők?

A fentiekre is tekintettel egy *Felnőttképző* számára összességében két elméleti stratégia létezett/létezik: (1) vizsgahelyszínként csatlakozik az (egy vagy több) centrum mellett működő vizsgaközponthoz; (2) a rendszerkövetelmény használatát megengedő mi-

² Kérelmüket a Nemzeti Akkreditáló Hatóság (NAH) részére elektronikus úton hivatali kapun keresztül, vagy a titkarsag@nah.gov.hu e-mail címre nyújtásuk be.

niszteri nyilatkozat birtokában önálló, jogi személyiséggel rendelkező akkreditált vizsgaközpontot hoz létre. (A kettő kombinációja is alkalmazható, olyan formában, hogy először, mint vizsgahelyszín, a centrumok mellett működő vizsgaközpontokkal alakít ki partneri kapcsolatot, majd – a rendszerkövetelmény használatát megengedő miniszteri nyilatkozat megszerzése után – fokozatosan megteremt az önálló akkreditált vizsgaközpont létrehozásához és folyamatos működéséhez szükséges szakmai, pénzügyi, személyi és más tárgyi feltételeket.)

Mivel egy jogi személyiséggel rendelkező független vizsgaközpont létrehozása komoly gazdasági kockázattal jár (a kb. 2-3 millió forintos eljárási díj megfizetése, valamint a vizsgaközpont központi apparátusának évi 40-50 millió forintba becsült fenntartása), ezért a *Felnőttképző* részéről csak egy alapos pénzügyi kockázatelemzést követően érdemes felelős döntést hozni a vizsgahelyszíneként való vagy önálló működés tekintetében.

6.10. Hogyan és kitől szerezhető meg a vizsgaszervezési státusz?

A vizsgaközpont akkreditálását – a nemzeti akkreditálásról szóló törvény szerinti – **akkreditáló szerv (a Nemzeti Akkreditáló Hatóság) a személytanúsító szervezetek megfelelőségértékelésére** a Magyar Szabványügyi Testület által közzétett nemzeti szabvány (MSZ EN ISO/IEC 17024:2013 szabvány) alapján végzi (https://nah.gov.hu/NAR_SZT).

Személyek tanúsítására (vizsgáztatására) csak akkor kerülhet sor, ha a vizsgaközpont rendelkezik – a *NAH* által elfogadott – tanúsítási rendszerrel, amely kielégíti:

- a nemzeti szabvány követelményeit,
- a piaci követelményeket, továbbá

- a jogszabályokban (elsősorban a szakképzési törvényben, illetve végrehajtási rendeletében) előírt feltételeket.

Az akkreditált vizsgaközpont keretei között folyó egységes tudásmérés és értékelés alapját alapvetően két szabályrendszer hivatott biztosítani:

- az *MSZ EN ISO/IEC 17024:2013 szabvány*, amelynek követelményeit minden személytanúsító (azaz a szakmai alkalmasságot megítélő és vizsgát lebonyolító) szervezetnek teljesíteni kell, továbbá
- a szakképzési törvény 11. §-a szerinti *tanúsítási rendszerkövetelmények* (https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/rendszerkovetelmenyek_0121docxpdf-1611255025534.pdf).

A vizsgaközpont akkreditálását a *NAH* – szakértők bevonásával –, az *MSZ EN ISO/IEC 17024* szabvány alapján végzi.

6.11. Ki lesz a „mindent tudó” vizsgáztató?

A cikk írásának időpontjában még egyetlen akkreditált vizsgaközpont sincs a láthatáron. Mi lesz, ha valaki képesítő vizsgát szeretne tenni? Egyetlen reménysugár van:

„Ha valamely szakma vagy szakképesítés tekintetében nincs szakmai vizsgát vagy képesítő vizsgát szervező akkreditált vizsgaközpont, a szakmai vizsga és képesítő vizsga megszervezéséről a szakképzésért felelős miniszter az akkreditált vizsgaközpontokra e törvényben előírt szabályok szerint gondoskodik”. A dolgok jelen állása szerint az *IKK Innovatív Képzéstámogató Központ* lesz az a szerencsés szervezet, amelyet a miniszter erre a célra kijelölt. Az *IKK* honlapján a következő biztató szöveg olvasható: „Az *IKK* lehetőséget nyújt Önnek arra, hogy otthona kényelméből

jelentkezzen képzésének végállomására, a vizsgára. A jelentkezéshez csupán annyi a feladata, hogy elolvassa a Vizsgaszabályzatot és az Adatkezelési tájékoztatót, ezt követően pedig kitölti az alábbi adatlapot. Amennyiben kérdése merülne fel

*a vizsgajelentkezéssel kapcsolatban, a letölthető Kitöltési Útmutató tud segítséget nyújtani Önnek, illetve írhat a **vizsgaközpont@ikk.hu** e-mail címre. A felkészüléshez és a vizsgához sok sikert kívánunk!” Ez ilyen egyszerű! Izgalomra semmi okunk nincs.*

FORRÁSOK

SZAKKÉPZÉS 4.0 – A SZAKKÉPZÉS ÉS FELNŐTTKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁNAK KÖZÉPTÁVÚ SZAKMAPOLITIKAI STRATÉGIÁJA, A SZAKKÉPZÉSI RENDSZER VÁLASZA A NEGYEDIK IPARI FORRADALOM KIHÍVÁSAIRA (https://www.ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0.pdf – Letöltve 2021. április 10-én)

AZ OKTATÁS ÉS SZAKKÉPZÉS SZEREPE A VERSENYKÉPESSÉG NÖVELÉSÉBEN, MAGYAR KERESKEDELMI ÉS IPARKAMARA. 2019., Kézirat

Útmutató a szakmai program készítéséhez, Tanulási Eredmény Alapú oktatás szervezése a szakképzésben (https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/utmutato_szakmai_program_kesziteséhezpdf-1593797478843.pdf – Letöltve 2020. augusztus 10-én)

Útmutató a szakképesítés megszerzésére irányuló szakmai képzéseket megalapozó programkövetelmény-javaslat fejlesztéséhez (2020, Kézirat)

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről

11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról

Bábosik István (2007, szerk): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. Okker Kiadó

Henczi Lajos (2011): *Tudásmaraton*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest



BOGNÁR MÁRIA

A munkaerőpiaci kulcskompetenciák élményközpontú fejlesztésének lehetséges hatásai Somogy megye aprófalvaiban

A felnőttképzés nevelésszociológiai vonatkozásai

BEVEZETÉS

Az alábbi rövid tanulmányt doktori disszertációm „előhangjául” szánom. A disszertáció megírásához empirikus kutatásokat Somogy megyében, a nemformális és informális felnőttképzés terén végeztem. A terület neveléstudományi történetének felgöngyölítésén túl feltérképezem az eddigi gyakorlatokat, tapasztalatokat, illetve a jelenlegi képzés iránti igényeket is. Ehhez felkeresem a Somogy megyében található iskolarendszeren kívüli felnőttképző intézményeket, a települések vezetőit és a 16 éven felüli somogyi lakosság reprezentánsait. Az adatfelvételt kvalitatív és kvantitatív módszerek segítségével végzem.

Somogy megye Magyarország egyik legelmaradottabb megyéje, ahol az egy-egy képzéshez való hozzáférést a szociális, gazdasági, földrajzi, környezeti és társadalmi helyzet egyszerre nehezíti. E tanulmány megírásával szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a leghátrányosabb helyzetben lévő kistelepülésen élő felnőtt lakosoknak is *igénye van a képzések elérésére*. Disszertációm megírásának célja pedig,

hogy felhívjam a figyelmet a felnőttképzés minél szélesebb körben való elérhetőségének szükségességére, javítandó az elmaradott térségben élők életminőségét.

A felnőttképzés fogalmát nevelésszociológiai kontextusban nehéz meghatározni. Ha a társadalmi szerkezet kutatásából kiindulva nézzük – illetve az oktatás-nevelés, az oktatási rendszer problémáin és az ezekre megoldást kereső, szakszociológiai (család-, szervezet-, településszociológiai) megalapozottságú *intézkedéseken* keresztül –, akkor közelebb kerülünk a fogalom hasznos értelmezéséhez. Ezért témám esetében kiemelt figyelmet kap a nevelés szociológia egyik alapkérdése: „*Hogyan*

a leghátrányosabb helyzetben
lévő kistelepülésen élő felnőtt
lakosságnak is igénye van
a képzések elérésére

termelik újra viszonyaikat a társadalom tagjai egy-egy gazdasági, társadalmi alakulat története során, ha életük nagyon is véges?” (Kozma, 2001. 11. o.). Úgy gondolom, a kérdés által felvetett problémára megoldást lehetne találni a nemzedékváltás folyamatában – ha a felnőttképzésre nagyobb külső és kulturális hatást gyakorolhatnánk. A felnőttképzés vizsgálatakor megkerülhetetlen az oktatásügy szociológiai megközelítése, hiszen ennek keretében a társadalmi változás, növekedés és fejlődés, a társadalmi integráció, a társadalmi mobilitás folyamatát vizsgáljuk, miközben kijelöljük az oktatási

A 246 települési önkormányzaton kívül 96 roma nemzetiségi önkormányzat működik, az országos 4. helyet elfoglalva, ami arra mutat, hogy magas a roma kisebbség létszáma Somogy megyében.

Az évről évre csökkenő, előregedő lakosság miatt 127 azon települések száma, melyeknek a lélekszáma az 500 főt sem éri el.¹ Ezekben a falvakban magas a munkanélküliek és az alacsonyan iskolázottak száma, helyben csak a közmunkaprogram ad megélhetési lehetőséget. Éppen ezért a dolgozni tudók és akarók a környékbeli nagyobb településekre, városokba ingáznak naponta a létfenntartás végett, s ott alkalmi, idenyi- vagy állandó munkát vállalnak – miáltal a helyi foglalkoztatottság mértéke jócskán elmarad az országos mutatóktól. Az alacsony összegű nyugdíjak és nyugdíjszerű ellátások, segélyek, járulékok, a gyengén kiépített szociális szolgáltatási hálózat, a rossz egészségügyi ellátás, a ritka tömegközlekedés mind roncsozza a kisfalvakban élők társadalmi esélyegyenlőségét. A köznevelés ereje kicsi, rosszak a gyermeknevelési feltételek. Helyben néhol csak óvoda működik, ahol pedig még erre sincs kapacitás, onnét a gyerekeket a környező településekre kell vinni, a formális oktatási intézményekbe, a felnőttképzésben tanulókkal együtt. A közművelődési, szórakozási, sportolási lehetőség minimális, az ifjúság gyakran céltalanul tengődik az utcákon. Ezek összessége miatt magas az elvándorlás, főleg a fiatalság körében, ami nem kedvez a falvak fennmaradási esélyeinek. Ezért nagyon fontos kiszűrni, megtalálni, kijavítani azokat a hibákat, amelyek a romlást okozták a települések életében.

Az egyik, talán legfontosabb kiváltó ok a térség gazdasági elmaradása (*Izményi, Nagy és Troszt, 1998, 659. o.*). A Központi

helyben csak
a közmunkaprogram ad
megélhetési lehetőséget

Statistikai Hivatal 2019-ben készült, az egy főre jutó bruttó hazai terméket fókuszba helyező, hivatalos, régiók és megyék szerinti felmérési adataiból megállapítottam, hogy Somogy megye az utolsók között szerepel minden vizsgált témakörben.²

Somogy megye térképe



FORRÁS: <http://smmi.hu/termtud/lismeretterjesztes/termfold.htm>

Az Eurostat által 2018-ban publikált regionális bruttó hazai termék (GDP) egy főre jutó nagysága alapján összeállított fejlettségi rangsor alapján megállapítható,

hogy a kelet-európai térség nem vagy nehezen tud kitörni az Európai Unió szegénynek számító régiói közül. A Dél-Dunántúl a kilencedik legalacsonyabb uniós átlagszintet

¹ KSH adat, *A települések száma és népessége jogállás szerint*. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fol005a.html (2020. 11. 10.)

² KSH adat, *Egy főre jutó bruttó hazai termék*. Letöltés: https://ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qpt014b.html (2020. 11. 27.)

érte el 2016-ban, 44%-kal (ha az EU átlagot 100%-nak vesszük) – tovább növelve ezzel relatív lemaradását (*Index (-EF-)*, 2018). Ez alapján Somogyország a 17. helyen áll a magyarországi 19 megye közül; három helyet zuhant 2013 óta. Az egy főre jutó hazai termék Somogy megyében 2009-ben állt a legalacsonyabb szinten, ami nagy esés az előző évekhez képest, viszont az ez utáni évektől javuló tendenciát mutat, de még így is a legszegényebb megyékhez, régiókhoz tartozik, mögötte csak Észak-Alföld helyezkedik el. Érdekes az ingadozás, amit megfigyelhetünk az „egy főre jutó hazai termék az országos átlag százalékában” adatoknál. A 2008-tól 2013-ig tartó növekedés hirtelen visszaesett az öt évvel azelőtti szintre, majd tovább romlott, és 2017-ben látszik ugyan a növekedés, ám az értékek mégsem érik el a legjobb, 2011-es év értékeit.³

Somogy megye vonatkozásában a GDP-táblázatban⁴ az ingadozás szembeütnő: míg

a térség 2010-ben a 15. helyet foglalta el a 19

megye közt, addig a 2009., 2011., 2012. és 2013. években a 16. helyen állt, a 2008., 2014–2017 években pedig a 17.-et helyet foglalta el. A Dél-Dunántúli Régió ekkor Magyarországon az utolsó előtti volt a régiók közt, Dunántúl a nagyrégiók között pedig a középmezőnyhöz tartozott.

Megvizsgáltam a KSH „A 15–64 éves népesség gazdasági aktivitása megyénként és régióként” táblázatában szereplő összegyűjtött adatokat az 1998–2019 közötti időszak vonatkozásában.⁵ A kimutatásból jól megfigyelhető a dél-dunántúli munkanélküliek

számának csökkenése, ezzel arányosan pedig a foglalkoztatottak számának növekedése. Az is megfigyelhető, hogy a 15–64 éves korosztály létszáma jóval kisebb a 2019-es évben, mint 1998-ban. Hogy mindez a halálozás vagy az elvándorlás miatt alakult így, nem derül ki az adatokból. Magyarország népességének fogyása a Központi Statisztikai Hivatal „Természetes szaporodás, fogyás (-)” táblázatában jól nyomon követhető. Ha csak a 2019. és a 2020. év adatait elemezzük, akkor is szemmel láthatóan magas a népfogyatkozás mértéke.⁶

A munkanélküliek számának aránya abból adódóan is csökkenhetett, hogy a jobb életszínvonalat, megélhetési lehetőséget keresve más (hazai és külföldi) régiókba költöztek az emberek, a helyben maradt munkanélkülieknek így nagyobb esélyeket biztosítva. De a csökkenés lehetett a vállalat-

kozások EU-s támogatásának következménye is, valamint a – főleg a közfoglalkoztatási programok keretében történő – munkahelyteremtése is.

A Dél-Dunántúli Régióban a munkanélküliségi ráta nagysága 2018-ban Magyarország hét régiója között az ötödik, a foglalkoztatási ráta tekintetében pedig az utolsó helyen szerepel; a korábbi évekhez képest egy helyet rontott. Somogyország hiába javított saját átlagán, országos szinten elmaradt a többi megyétől. Az 1998-as munkanélküliségi ráta adatai alapján 2018-ra egy hellyel rontotta pozícióját, így a 16. helyre került. Gazdasági aktivitás szempontjából kifejezetten aggasztó, hogy míg 1998-ban az országos foglalkoztatási ráta adatsora a 12. helyre,

³ U.o.

⁴ U.o.

⁵ KSH adat, *A 15–64 éves népesség gazdasági aktivitása megyénként és régióként*, KSH adat Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/mpal2_01_02_35.html (2020. 11. 12.)

⁶ KSH adat, *Természetes szaporodás, fogyás (-)*, KSH adat. Letöltés: https://ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_vnh002.html (2020. 11. 12.)

a középmezőnybe sorolta Somogy megyét, addig 2018-ra a megye hét helyet (!) rontott, és az utolsó, 19. helyre került.⁷

Az Európai Bizottság 2019-ben közölt, 268 európai uniós régió versenyképességéről referáló indexéből látható, hogy Magyarországon a Közép-Magyarországi Régió magasán kiemelkedik az ország többi régiója közül az átfogó versenyképességi eredményt tekintve. Az Európai Bizottság a több mint 70 gazdasági indikátor felhasználásával kiszámolt *regionális versenyképességen* azt érti, hogy egy-egy régió mennyire képes vonzó és fenntartható környezetet nyújtani az állampolgároknak és a vállalkozásoknak ahhoz, hogy ott éljenek és működjenek (Weinhardt, 2019).

A versenyképességi index igyekszik bemutatni azt, hogy egyes *NUTS 2* szintű régiók (Magyarországon ez a *régiók* szintje) versenyképessége hogyan áll az EU-átlaghoz, a versenytársnak minősített hasonló fejlettségű régiókhoz képest, illetve idősorosan hogyan teljesítenek ezek a régiók. A kimutatásból jól látszik, hogy hat magyar régió – a Közép-Magyarország Régió kivétel – jócskán lemaradt az EU-átlagtól, vagyis egyik vizsgált időszakban sem tudott a versenyképességi lemaradásán csökkenteni. Ez azt jelenti, hogy a magyar helyzeten a jelentős EU-támogatások sem javítottak, nem tudták hátrányosabb régiókat felzárkóztatni. Ennek oka sejthető, és ha a sejtés jó, akkor elgondolkodtató. Ha figyelembe vették volna, hogy adott régióban milyen hiányosságok, különbségek vannak, *mi a helyi közösségek valódi fejlesztési igénye, és ezek alapján dolgozták volna ki a beavatkozási-fejlesztési stratégiát, majd ez alapján*

2018-ra a megye hét helyet (!) rontott, és az utolsó, 19. helyre került

az Operatív Programokat egy GAP-elemzésen keresztül, akkor fejlődhetne igazán a térség, s vele együtt a falvak is (U. o.).

Dél-Dunántúl a legszegényebb az EU régiók között. A húsz legszegényebb régió közé azonban a hét magyar régióból további három is felkerült Észak-Magyarország, Észak-Alföld és Dél-Alföld (Révész, 2014).

A Somogy megyét is magába foglaló Dél-Dunántúl Régióban az egy főre jutó GDP csak 45%-a az EU 28 országa átlagának 2018-ban (U.o.).

Az iskolai végzettség fontossága

A Központi Statisztikai Hivatalnak az oktatásra és a jövedelmekre irányuló felméréseiből jól leszűrhető, hogy a magasabb végzettség magasabb jövedelmet képez.

A 2010–2020 közötti időszakra vonatkozó munkajövedelmeket vizsgálva arra a következtetésre jutottam, hogy kimagaslóan több a felsőfokú végzettségűek jövedelme, mint az iskolai végzettség nélküli, illetve az alacsony, a középfokú végzettséggel és az érettségivel rendelkező aktív személyeké. A felső-

fokúak jövedelme az alacsony végzettségűek vagy iskolai végzettség nélküliek bérénel 6,3-szor magasabb a 2010-ben közölt adatok alapján. (Igaz, hogy ugyanez 2020-ban már csak 3,6-szoros, tehát a jövedelmi különbségek csökkenő tendenciát is mutatnak – noha maga a különbség még mindig számottevő.) Pozitív változás, hogy e tíz év alatt az alacsonyan iskolázottak jövedelme 60,5%-ot, az érettségi nélküli középfokú végzettségűek munkajövedelme pedig 41,5%-ot emelkedett, viszont elszomorító, hogy

⁷ KSH adat, *Egy főre jutó bruttó hazai termék*. Letöltés: https://ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qpt014b.html (2020. 11. 27.)

az érettségizettek jövedelme csak 35,3%-ot, a magasán iskolázottaké pedig csak 32%-ot növekedett. Lehetne arra is hivatkozni, hogy lassan kiegyenlítődik a különbség a jövedelmek között, hogy végzettségtől független lesz a munkabér, és nincs szükség magasabb végzettségre – ám az adatok azt is megmutatják, hogy szignifikánsan pozitív kapcsolat tapasztalható a végzettség és a jövedelem között. Ma, 2021-ben bátran kijelenthetjük, hogy a 3,6-szoros jövedelembeli különbség motiváló erejű lehet, ösztönözheti a felnőtt lakosságot a több szakma, az érettségi és a diploma megszerzésére.⁸

A központi statisztikai adatok azt is bizonyítják, hogy a magasabb végzettséggel rendelkező emberek elégedettebbek az életükkel, az anyagi helyzetükkel, a lakásukkal, a munkájukkal, a személyes kapcsolatukkal, a lakókörnyezetük minőségével, mint az alacsonyabb végzettségű embertársaik. Ez újabb motivációt nyújthat a felnőttképzésben való részvételre.⁹

A FELNŐTTKÉPZÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI VONATKOZÁSAI – SZEMÉLYES REFLEXIÓK

Kutatásom távlati célja

A fentiekből következik, hogy a legfontosabb: felmérni, hogy kik, milyen adottságú egyének alkotják a segítendő csoportokat, s milyen képzési lehetőségekre van

szükség a vizsgált térségben. Ha a kutatásom sikeres, akkor elegendő adat áll a rendelkezésemre ahhoz, hogy elkészítsem a *Somogy megyére vonatkozó olyan táblázatokat, amelyek hiányoznak a KSH adatközléseiből*. A felnőttképzésben elért országos eredmények alapos leírására sem volt eddig még példa – ezt is megkísérelném, meggyékre bontva, különve az iskolarendszerű, az iskolarendszeren kívüli, a nappali, a levelező, az esti képzéseket életkorra, nemre lebontva, kiegészítve az elégedettségi és boldogságtérképekkel.

Azt is megértettem, hogy a hatalmas

munkához alaposan bele kell ásnom magam az intézmények adataiba, s belelátnom a települések, lakosok életébe – ez utóbbihoz pedig elsőként a bizalmat kellene elnyerni.

A felnőttoktatás és a tanulás kettőségét másként kell értelmeznünk falusi, kisvárosi és nagyobb városi környezetben, a különböző innovációk, elérhetőségek, a más-más kultúrák és társadalmi összetétel miatt. Ahol megfelelően kiépített iskola és felnőttképző hálózat van, amit a lakosság könnyen elér, ott magasabb a felnőttképzésben résztvevők száma – ezek általában a városok. A kutatás nagyobb kihívása a kisebb települések sokféle helyzetének feltárása. Megfelelő a kiépített infrastruktúra? Ha van megfelelően kiépített intézményhálózat, igénybe veszik azt a csoportok fejlesztése érdekében? Kihasználják az adott helyszíneket a közösség erősítés érdekében? Kihasználják, megkeresik a lehetséges állami támogatásokat, pályázatokat egy-egy

⁸ KSH adat, *Egy főre jutó munkajövedelem a referenciaszemély korcsoportja, iskolai végzettsége és a háztartástagok korösszetétele szerint*. Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_files/jov/hu/jov0007.html (2020. 11. 13.)

⁹ KSH adat, *Elégedettség*. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zaa008.html 2020. 12. 08. 14:55.

képzés érdekében? Sorolhatnám a felvetődő kérdéseket, amelyekre a kutatásom során meg kell keresnem a választ.

A felnőttképzés fejlesztésének lehetséges hozadéai

A felnőttképzések nyomán várhatóan dif-fúz csoportok jönnek létre az egyes telepü-lési közösségekben, ahol a résztvevők saját tapasztalatokkal vértéződnék föl, megta-nulnak tevékenységeket és normákat – s ezek hatással vannak a személyiség formá-lódására. Az oktatás remélhetőleg új szere-peket, viselkedésmintákat ajánl fel a részt-vevőknek egy-egy adott csoportban, s ennek elfogadásával megtörténik, ha kell, a deszocializáció, az elő-ző pozícióval járó szerep elfelejtése vagy ártértéke-lése. A helyben kialakít-tott, helyi szükségletek-nek megfelelő képzések sikeréhez fel kell mérni

a leendő résztvevők előzetes tudását, iskolai végzettségüket – amely mint kiindulópont, erősen meghatározza elhelyezkedésüket a társadalmi munkamegosztásban és a tár-sadalom egyéb szerkezeteiben. A kulturális-gazdasági minták több nemzedéken keresz-tül történő családi öröklése napjainkban is meghatározó, de mára a magasabb képesí-tés elérésére való törekvés az alacsonyabban iskolázott szülők gyerekeinek esetében jel-lemzőbb, mint évtizedekkel ezelőtt, amikor a család kultúrája erősebben korlátozta a szakma megszerzésén túli tanulást.

Evidencia, hogy a jobb és biztosabb anyagi helyzet nagyobb lehetőséget biztosít a tudás megszerzéséhez. Somogyországban magasabb azoknak a száma, akik nehezen tudják ezt az anyagi helyzetet megterem-teni, ezért meglátásom szerint amennyire csak lehetséges, kisebb helyi egységekre

kell majd bontani a leendő képzéseket. Ha egy-egy településen szerveződik a tanfo-lyam – s kiváltképp, ha támogatja az állam, az önkormányzat, vagy más intézmény, és ingyenes – akkor nem kell az utazási és egyéb költségekkel számolni, vagyis elérhetőbbé válik mindez az alacsonyabb társadalmi rétegek, az idősebb korosztály és a mozgáskorlátozottak számára is.

Tudjuk, a digitális közösségi platformok befolyása a XXI. század társadalmára nagyon erős. Ugyanakkor ez nem jelenti, hogy annak használata készség szintű volna; kutatásom kezdetén a (pandémiás helyzet miatt) kiküldött közel 500 kérdőívre alig érkezett húsz értékelhető válasz. Következő lépésként talán telefonon fogok egyeztetni időpontot megbeszélésre az intézmények ve-

zetőivel a nagyobb számú válaszadás érdekében.

A legkedveltebb inter-netes közösségi oldalak adta lehetőséggel is élek: Google-kérdőívekkel a Facebook-oldalakon

a résztvevők saját tapasztalatokkal vértéződnék föl

próbálok elérni minél több somogyi felnőttthöz.

A képzettség erősen összefügg a tár-sadalom fejlettségével. Minél műveltebb egy társadalom, annál eredményesebbek a fejlesztési folyamatok, a társadalmi modernizáció. A többszörösen hátrányos helyzetű társadalmi csoportok az ország egyes térségeiben azonban területileg is koncentrálnak, s így az alacsony *általá-nos* képzettség problémája is koncentráltan jelentkezik az iskola és a munkalehetőségek hiányában, a stagnáló gazdasági szerkezet-ben és a települési gondokban. Ezért fontos az, hogy ne csak szakmai tanfolyamokat szervezzünk, hanem *az alapkompétenciákat is fejlesszük*. Mégpedig alapvetően az egyén önállóságát mozgósító, élményközpontú oktatási módszerek használatával. Például önképzőköri tevékenységeken keresztül,

ahol az önszorgalom átélése és a folyamatos motiválódás közben gazdagodnak a résztvevők újabb készségekkel, képességekkel, helyi lehetőségektől függően akkreditált, fizetős és tandíjmentes tanfolyamok keretében.

KONKLÚZIÓ

Az iskolán kívüli felnőttképzés kutatása nem csak Somogy megyében szükséges, hanem egész Magyarország területén. Dolgozatomban csak Somogyország elmaradottságára és az itt található hátrányos helyzetű kistelepülések felzárkóztatására

hívom fel a figyelmet, de ez joggal kiterjesztendő volna az egész országra. Nagyon magas azoknak a felnőtteknek a száma, akik önhibájukon kívül nem kaphattak gyermekkorukban megfelelő képzést – az alapkompenciákat illetően sem –, de mai fejjel már szükségesnek tartják ennek pótlását. Viszont többféle hátrányos helyzetük miatt nehezen férnek a képzésekhez – ezért kell számukra segítséget nyújtani, megoldást találni. Az a nagyon kevés válasz, amit kutatásom kezdetén eddig kaptam, egyhangúan arra mutat, hogy szükség van a felnőttképzésre; sok leendő résztvevőjük volna – egyének és települések –, sőt, a képzések létrejöttéhez többen a segítségüket is ajánlották.

IRODALOM

- Izményi Éva, Nagy Jenő és Troszt Tibor (szerk., 1998): *Somogy megye kézikönyve*. CEBA, Hatvan.
- Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Meleg Csilla (1996): *Iskola és Társadalom I.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- Index (-EF-) (2017): Négy magyar régió az *unió legszegényebbjéi* közt. Letöltés: https://index.hu/gazdasag/2017/04/01/eu_regiok_fejletsege/ (2020. 11. 05.)
- Révész Lehel (2014): *Dél-Dunántúl a legszegényebb az EU régiók között*. Letöltés: <http://skik.hu/hu/europe-direct/cikkek/del-dunantul-a-legszegenyebb-eu-regiok-kozott-68734> (2020. 12. 20.)
- Somogy megye – Térport*. Letöltés: <https://terport.hu/megyek/magyarorszag-megyvei/somogy-megye> (2020. 11. 10.)
- Varga Aranka (szerk. 2015): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Neveléstudományi Intézet – Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Weinhardt Attila (2019): Hiába a rengeteg EU-s pénz? Még mindig sínylódnak a magyar régiók. *Portfolio*, 2019. október 09. Letöltés: <https://www.portfolio.hu/unios-forrasok/20191009/hiaba-a-rengeteg-eu-s-penz-meg-mindig-sinylodnek-a-magyar-regiok-403419> (2020. 11. 05.)



MÉSZÁROS ATTILA

A Riemann-Thomann személyiségdimenziók pedagógiai alkalmazási lehetősége a szakképzésben

BEVEZETÉS

A személyiségpszichológia eredményeinek felhasználása jelentősen hozzájárulhat a pedagógiai folyamatok emberi megközelítéséhez, és irányt mutathat a napjaink kihívásaira adandó válaszok megtalálásában.

A 21. század meghatározó változásokat hozott az oktatási körülményekben. Eltűntek az információszerzés előtti akadályok, megváltozott és virtualizálódott az oktatási környezet. Ezzel egy időben a „Z” és alfa generációs gyermekek tanulási szokásai is radikálisan megváltoztak. A pedagógusoknak olyan új támpontokra van szükségük, amelyek segítségével a tanulói aktivitást fent tudják tartani a megváltozott körülmények közt. Az alábbiakban bemutatott *Riemann-Thomann* modell pedagógiai alkalmazása a fentiek mellett irányt mutathat az iskolai konfliktushelyzetek kezelésében is.

A RIEMANN-THOMANN MODELL ÉS PEDAGÓGIAI RENDSZER – ÉS A GYERMEK A SZAKKÉPZÉSBEN

Fritz Riemann karakterelmélete

Fritz Riemann 1961-ben alkotta meg *A szorongás alapformái* című tanulmányát, amelyben egy új személyiségtipológiát mutat be (Riemann, 2007). Abból indult ki, hogy az emberi életünk megéléséhez négy lényeges és páronként ellentétes alapszükséglet tartozik: az én-megélés/másokhoz tartozás, illetve az állandóság/változás szükséglete. Valamelyik alapigény kielégülésének az elvesztésétől való tartós félelem a személyiséget kimozdítja a pszichés egyensúlyából, és adott tulajdonságokkal leírható személyiség-típus kialakulásához vezet. A karakterelmélet tehát a félelem/szorongás¹ alapvető emberi érzéséből indul ki.

Riemann hangsúlyozta, hogy nincsenek tiszta személyiségtípusok, azonban a saját és mások személyiségében felismerhető domináns jegyek segítenek a megismerésben. A félelem Riemann szerint mindig olyankor lép fel, amikor olyan élethelyzetbe kerülünk, ami új, ismeretlen – és ez a pedagógiai folyamatban gyakran tetten érhető. A félelem egyrészt aktivitásra készteti a tanulókat (melynek hatása fejlődés, növekedés lehet, ám ugyanakkor meg is tudja bénítani őket (lehetséges következményként stagnáláshoz, visszaeséshez vezetve).

Riemann modelljével végzett kutatása során *Christoph Thomann* úgy döntött, hogy a Riemann-féle dimenziókat nem félelemként, hanem az egyes típusokra jellemző alapvető törekvésekként azonosítja. Elméletében a *távolság*, a *közelség*,

¹ A szerző az eredetiben az Angst szót használja.

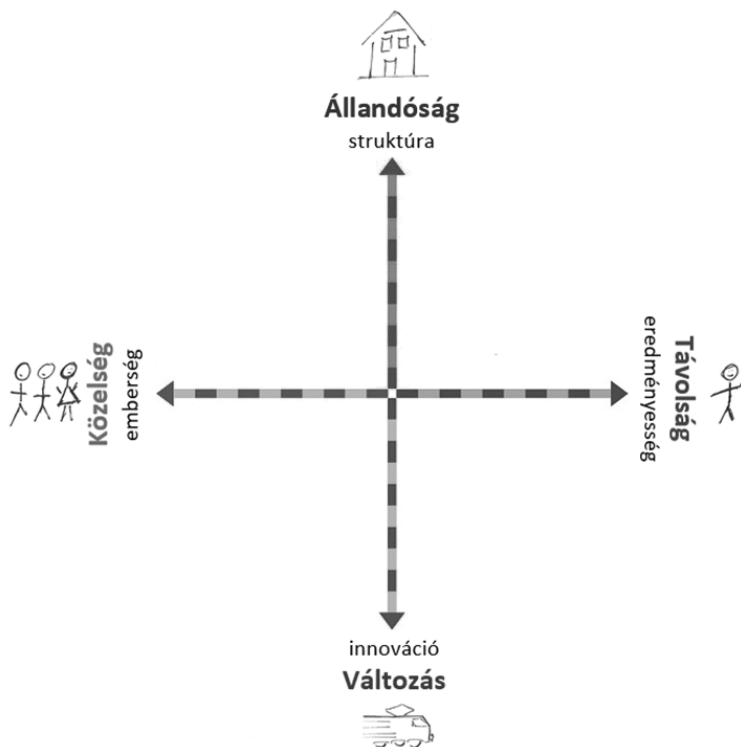
az *állandóság* (rend) és a *változás* (szabadság) kifejezéseket használja a két dimenzió ellentétes pólusaiként (Thomann, 2004).

Mindkét kutató egyfajta koordináta-rendszerben rögzíti az emberi személyiség négy alapvető irányultságát, amelyben az adott karakterre jellemző sajátos

kombináció elhelyezhető (1. ábra). Mind a négy alaporientáció minden embernél különböző módon fordul elő. Egyik sem „helyes” vagy „rossz”, minden jellemző egyenértékű. Minden embernek vannak erőforrásai minden pólusból, de mindenkinek van egy fókusza, saját területe.

1. ÁBRA

A Riemann-Thomann modell vázlata



FORRÁS: <https://resoltat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe>

Mivel a pedagógiai munka is egyéni és csoportos fejlesztésként értelmezhető, célszerű ennek a modellnek a használatát is mérlegelni. A modell használata segíti a szakképzésben oktatókat abban, hogy a különböző orientációjú gyermekek számára megfelelő tanórákat tudjanak tervezni, és segít megérteni, hogy akár a tanuló

és a pedagógus személyiségfókusza közötti eltérés is konfliktusok forrása lehet.

Fontos megemlíteni, hogy a mai „Z” és alfa generációs fiatalok többségét a változás és a közelség irányába való eltolódás jellemzi, így az ezeket az orientációkat támogató pedagógiai módszerek hatékonyabbak a jelenlegi oktatásban.

Vagyis ez a személyiségtipológia is alátámasztja, hogy mennyire fontos a kooperatív oktatási forma és a projektszemléletű tananyagtervezés.

Az interperszonális konfliktusok gyakran a munkaidő egyharmadának vagy akár annál is nagyobb részének veszteségéhez vezetnek, a konfliktuskezelés ezért az általános verseny egyik fontos sikertényezőjévé vált (Thomann és Schulz von Thun, 2001). A megfelelő konfliktuskezelés az iskolában is a tanári hatékonyság egyik fokmérője lehet. Az interperszonális területen természetesen fennálló problémák és sűrűlódások mindenki lehető legnagyobb megelégedésére történő kiküszöböléséhez azonban, a személyes diverzitás okán, módszertani diverzitásra van szükség.

A közelségre való hajlammal jellemezhető gyermek

Azok a tanulók, akiket magas közelségre való hajlam jellemez, jó kapcsolatteremtők, kiegyensúlyozottak, megértők és elfogadók. A munkájukban a jó légkör és a harmonikus kapcsolatok fontosak számunkra. Könnyen bele tudják érezni magukat más helyzetébe, és többet gondolnak másokra, mint saját magukra. Barátságosak, szívélyesek és nyitottak, melegszívűek és békülékenyek. Bizalmat adnak és élveznek, szívesen és könnyen közelednek másokhoz és tudják, hogyan kell másokkal kijönni. Sok áldozatra képesek azért, hogy valaki(k)hez tartozónak érezzék magukat. Az „átölelni és átölelve lenni” lehetőségétől is motiváltak lesznek

Érzelmileg színesek, érzékeny és figyelmes társak, ám ha egyedül maradnak, gyakran a „szürke”, „színtelen” és „kiszolgáltatott” érzések kerítik őket hatalmukba.

Az ehhez a személyiségtípushoz tartozó ember számára a távolságtartás, a másik ember önállósága veszélyesnek tűnhet,

a kapcsolódás elvesztésétől való félelem feltámadásával járhat.

Terhet jelenthet számukra, hogy – lévén, hogy a feszültségeket és az összetűzéseket kerülik – nem szívesen mondanak nemet, vagy nem is tudnak nemet mondani. Saját igényeiket gyakran szorítják háttérbe. Nehezükre esik másoktól elhatárolódni, haragot és agresszivitást kifejezésre juttatni.

A közelség-típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete a szakképzésben

Az alábbiakban bemutatjuk, hogy a fenti stílusjegyeket figyelembe véve hogyan jellemezhetjük a közelség-típusú tanuló érdeklődési területeit, tanulási jellemzőit, az ajánlott oktatási módszert, emberi alapszükségletének oktatási környezetben megnyilvánuló formáit, a kíváncsatos oktatói attitűdöt és a számára hatékony értékelési formákat (2. ábra), és kifejtjük, hogyan tudunk mindezzel reagálni pedagógiai rendszerünkben.

A közelség irányultságú tanuló legfontosabb érdeklődési területe a másik ember és a kapcsolat. Harmonikus emberi kapcsolatokban érzi jól magát. Döntéseit elsősorban érzései alapján hozza meg. Ebből származtatható kedvelt tanulási formája: a párban vagy kis csoportban végzett, közösen végrehajtott feladatok. Alapvető szükséglete a figyelem, elismerés, értékeinek, jó teljesítményének visszacsatolása, hogy pontos reflexiókat kapjon. Ezért a számára hatékony értékelési mód a kapcsolatokban megélt együttműködés során mutatott teljesítményének értékelése szakmailag, egyénileg és csapattagként. Értékeinek felismerése szárnyakat ad neki, mások általi megbecsülése szoros kapcsolatok kiépítésére teszi képessé, saját jövőjébe vetett hite megerősödik, ezzel pedig növekszik ereje, bátorsága, lelkesedése és kitartása.

2. ÁBRA

A közelség-típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete



FORRÁS: saját szerkesztés

A figyelem hiánya elbizonytalanítja, rontja a tanulási teljesítményét. A lebecsülés rombolja a személyiségét. A négy alaptípusból ő a legvédtelenebb és legsérülékenyebb a tanár-diák, képző-résztvevő kapcsolatban, mivel az ő kötődési igénye a legmagasabb. Ő áll a leginkább rendelkezésre és a legnyitottan a kapcsolatban. Nagyon hálás és aktív, ha megfelelő figyelemben részesül. Itt a tanárnak figyelnie kell arra, hogy a kapcsolatban ne boruljon fel az egyensúly a tanítványa alárendelődésével és túlzott megfelelni akarásával. Ő mindig megelőlegezi a bizalmat és a tiszteletet. Önálló és számára kihívást jelentő feladatokban való részvételre kell bátorítani és időközi visszacsatolásokkal, értékeléssel támogatni. Ezzel lehet növelni személyes autonómiáját és önbecsülését. Tehát számára épp azok a feladatok lesznek a fejlesztők,

amelyeket – ahogyan később látni fogjuk – a diagramon vele szemben elhelyezkedő távolság-típus alapvetően igényel, élvez. Ha a közelség irányultságú tanuló a számára prioritást kínáló kapcsolatban biztonságban és megbecsülve érzi magát, a teljesítménye magas és nagyon kiszámítható, megbízható, sőt inkább a túlteljesítés készítése jellemezheti. Csoportban mindent megtesz másokért, hajlamos megfeledezni önmagáról. Meg kell tanulnia önmagára is figyelni, *érzésvilágának* intenzív működését *gondolati* világával kontrollálni² és a felszabaduló erőt a cselekvésbe, aktivitásba forгатni. Így a nagyon érzékeny lelki világ egy megtalált saját hatóerővel egyensúlyozódik ki, ahol nem a kiszolgáltatottság, a védtelenség, beszűkülés és visszavonulás, hanem az alkotás és sikeresség lesz a saját jövő jellemzője.

² A szerző egy másutt kifejtett gondolatára való reflektálást vezet végig a Riemann-féle személyiség típusok bemutatásán: „[...] Rendkívül fontos alap-törvényszerűség az oktatásban és a tanulási folyamatban a három ellenálláson: a gondolkodási korláton, az érzés korláton és az akarati korláton való folyamatos kiegyenlített munkálkodás.” (Mészáros Attila [2016]: A felsőoktatás-pedagógia humanisztikus aspektusai. In: Karlovitz János Tibor [2016, szerk.]: *Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai*. Komarno.) – A szerk.

A távolságra való hajlammal jellemezhető gyermek

A távolság irányultságú tanulókra épp a fentiek ellenkezője a jellemző. Ők tárgyilagossnak, hűvösnek és távolságtartónak tűnnek, nagyfokú önállóságra és felelősségvállalásra képesek. Legszívesebben mindig egyedül dolgoznának (3. ábra).

Amikor az együttműködés szükségszerű, igyekeznek azt úgy kialakítani, hogy mindenkinek meglegyen a saját, egyértelműen elhatárolt feladatköre, hogy mégiscsak önállóan dolgozhassanak. A társas együttlét vagy munkatársi találkozó a szabadidejükben számukra nehézséget jelenthet. Képesek viszont élesen megfigyelni a helyzeteket és tárgyilagosan-kritikusan, eredményorientáltan gondolkodni. Függetlenek, jól el tudnak

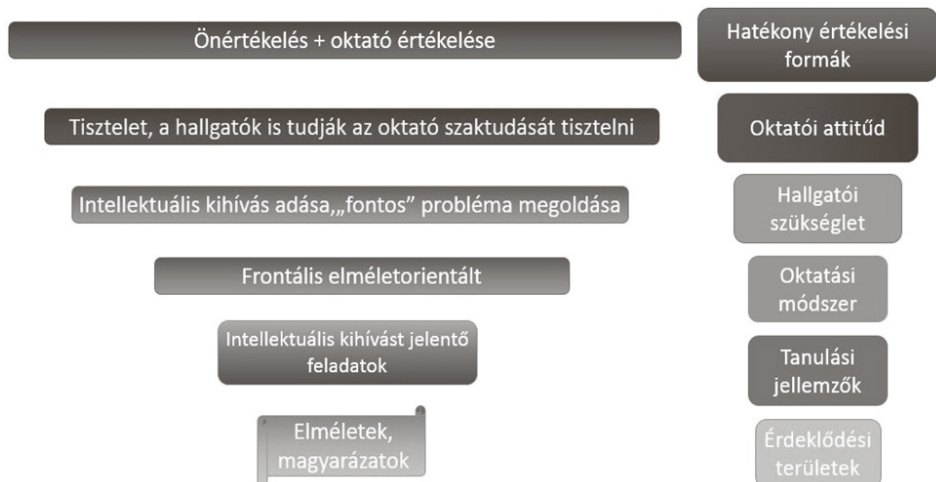
különnülni és képesek nemet mondani. Konfliktushelyzetekben pontosan tudják, mit akarnak, és ezt világosan ki is tudják fejezni. Az sem okoz gondot nekik, ha népszertlen álláspontot kell képviselniük. Náluk legfőképpen az eredményekről, a feladatról van szó és arról, hogy szakmailag helyes döntéseket hozzanak. A távolság irányultságú tanuló az autonómiáját, önállóságát kényesen őrzi. Nála az emberi közelségtől való szorongás állandósulhat, mert az az elvesztésével fenyeget.

Gyakran éppen konfliktushelyzetekben viselkednek durván, cinikusan, szarkasztikusán és agresszívan, ami gyakran népszertlenné teszi őket.

A távolság-típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete a szakképzésben

3. ÁBRA

A távolság-típusú gyermek és fejlesztő pedagógiai környezete



FORRÁS: saját szerkesztés

A távolság orientációjú tanuló legfontosabb érdeklődési területe az elméleti, intellektuális, racionális gondolati tér. Éppen ezért

a legnagyobb örömet számára az intellektuális kihívást jelentő, újdonság tartalmú és önállóan végezhető feladatok jelentik.

A legjobb teljesítményt önálló tanulásban, munkavégzésben hozza. Elvárja az oktatótól a szakértelmet, a szakmája és a tananyag magasrendű elméleti ismeretét. Csak akkor tudja elismerni, ha az oktató olyan elméleti tudással kápráztatja el, amelynek megértéséért küzdenie kell. Szeret gondolkodni és megérteni. Döntéseit racionális megfontolás alapján hozza. Számára a gondolkodási korláton való munkálkodás kihívást és örömet okoz. Hamarabb tudja átfordítani a tanultakat cselekvésbe, mint a közelség irányultságú típus. Az érzéseit kevésbé tudja megélni és megismerési erőként használni. Számára fejlesztendő az *érzési* korláton való munkálkodás, érzelmi intelligenciájának növelése és a másokkal való együttműködés tanulása. A tömegoktatás személytelenségével nincs különösebb problémája. A frontális tananyagfeldolgozást is jól viseli, ha az megfelelő szakmai ismeretet közvetít. Ők szoktak a leghamarabb kérdezni az elméleti órákon, mert őket érdekli a leginkább bármilyen gyakorlati probléma elméleti háttere. Őket lehet a versennyel, önálló előadásokkal és vitával leginkább motiválni.

A távolság irányultságú tanuló szívesen küzd azért, hogy elismerjék. Ha akarja, el tudja érni, hogy figyeljen rá a tanár, ki tud emelkedni a többiek közül. Képes konfrontálódni, szereti a tanárt is kihívások elé állítani. A szabadságát félti, szereti és képes is önmagát értékelni, viszont fontos számára az oktató értékelése is. Amennyiben kikapcsolja az érzéseit, rideggé és elutasítóvá, vagy intellektuálisan arrogánssá tud válni. Vissza tud élni intellektuális fölényével, miközben gyengeségnek érzékeli mások érzésekkel telített részvételét. Számára fejlesztő a csoportmunkában, a kooperatív tanulásban való részvétel, minden, ami együttműködésre és interakcióban való részvételre készíteti. Azaz épp az a tanulási forma, amelyben

a vele ellentétes oldalon álló közelség-típus örömmel vesz részt és kényelmesnek érez.

Az állandóságra való hajlammal jellemezhető gyermek

Az állandóság-orientált tanulók rendszer szerető, lelkiismeretesek és strukturáltak. Az időkezelésük tökéletes, az időpontokat, határidőket és feladatokat észben és kézben tartják. Jó szervezők, mindig pontosak és megbízhatóak. Az „állandó-ember” jól tud rendet tartani és ezt várja el másoktól is. Végül is a rend már fél siker. Jól kigondolt és teljes irattárrendszerük van, sokra becsülik a listákat és a tervezést, legszívesebben mindent feketén-fehéren rögzítenek. Szeretik a struktúrát, a biztonságot és a pontosságot. Másrészt szkeptikusan állnak minden változás, újdonság és előre nem látható dolgok előtt. Hajlanak a konzervativizmusra, a dogmatizmusra és az elvekhez való ragaszkodásra. Sokszor hajlamosak a mások felett való uralkodás és ellenőrzés késztetésének engedni. Pedánsnak és túl korrektnek tűnhetnek. Mindig, mindenhol az állandóságot keresik, a változatlanság mindennél fontosabb számukra, irtóznak minden változástól. A dolgaitól nehezen tudnak megválni, így kacsatok tömegét tárolhatják az iskolában, holott rendkívül precízek, rendszeretők. Náluk mindig minden a helyén van és természetesen mindennek meghatározott helye van. Heves indulatot, félelmet válthat ki belőlük a rendetlenség és az, ha rendetlenséget látnak, ha nem pont ott, nem pontosan úgy van valami, ahogy ők meghatározták.

Az állandóság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete a szakképzésben

Az állandóság irányultságú gyermek igénye a biztonság, strukturáltság, tervezettség és átláthatóság a tanulási környezetben is.

Szereti tudni előre a szabályokat, a követelményrendszert, a határidőket és szeret annak megfelelni. Fontos jellemzője a pontosság, precizitás, ezt másoktól is elvárja, ebben ő a legkiszámíthatóbb a különböző típusokkal jellemezhető tanulók közül. A tanár

a legnagyobb tiszteletet akkor kapja tőle, ha világos, átlátható, strukturált és már előre meghatározott követelményrendszert állít elé és azt be is tartja. A legjobb teljesítményt akkor hozza, ha a folyamat előre tervezhető és fel tud készülni rá (4. ábra).

4. ÁBRA

Az állandóság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete



Forrás: saját szerkesztés

A váratlan, spontán dolgokat nehezen viseli, néha igazságtalansággként éli meg. Ezért a váratlan helyzet sok stressz forrása a számára, ilyenkor hajlamos másokat hibáztatni. Szeret a részletekre figyelni, minden apró részlet fontos a számára. A jelenben megvalósuló dolgok érdeklik, gyakorlatorientált, jól bírja a monotonitást, képes koncentrálni, jól és kitartóan teljesíteni rutinszerűen ismétlődő feladatok során.

Száma fejlesztők azok a feladatok, amelyeket az ellentétes oldalon álló, változásorientált típus élvez. Például olyan komplex projektben, projektfeladatban való részvétel, amelyet a legnagyobb gondosság ellenére sem lehet pontosan előre megtervezni. Amely tanulási és munkafolyamatnál szükség van a folyamat közben

felmerülő váratlan ötletek, impulzusok beépítésére, a spontaneitás és kreativitás megélésére, az intuitív gondolkodásra és az alkotási folyamat magasabb minőségű megvalósítására. Ezek sikerességével segítjük rugalmasabbá válni és megélni saját kreativitását. Számára az *akarat*i korláton való munkálkodás a legfontosabb, mivel bénítóan hatnak rá a váratlan események. Tanulnia kell, hogy gondolati és érzésvilága segítségével oldani tudja ezt a belső ellenállást és oldani a merevségét, megélni a spontán helyzetek megújító és előre vivő, sokszor a kívánt fejlődést elindító valóságát. Ennek megtapasztalására szüksége van a tanár és csoporttársai kiszámíthatóságára, hogy a kapcsolatokban megélt érzelmi biztonság és reális értékelés, elismerés

megfelelő erőt, motivációt adjon a szakmai kihívások vállalásához.

A változásra való hajlammal jellemezhető gyermek

A változás irányultságú gyerekek számára fontos, hogy tevékenységük kreatív, fantáziadús és rugalmas lehessen. A környezetük leginkább kaotikusnak tűnik.

Elevenességükkel és spontaneitásukkal szint hoznak a hétköznapi szürkeségébe, képekkel lelkesedni, szeretik a kockázatot, minden újra és hagyományostól eltérőre fogékonyak, és másokat is hagynak élni. Bájosak és szóragoztatók. A problémákra újszerű megoldási javaslataik vannak. Másrésztől szívesen kerülnek a kötelezettségeket, játékszabályokat, előírásokat és törvényeket. Ha

a következményekről van szó, mindig megtalálják a kiskapukat. Kevésbé megbízhatóak. A rendet és a pontosságot könnyen elhanyagolják. Sokszor szeszélyesen viselkednek, könnyen válnak lehangolttá, és gyakran keresik az elismerést.

Az új dolgok vonzásában élnek. Keresik a változást, a kalandot, minden újdonság felcsigázza, izgalomban, mozgásban tartja őket. A kapcsolataik viszont felszínesek lehetnek, mert félnek a kötődéstől, azt a szabadságuk korlátozásának, béklyónak érzik. Leleményesek, találékonyak, színesek, ha „esemény” van, de az egyhangú hétköznapi napok során ingerülten, megbízhatatlanul viselkedhetnek.

A változás-típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete a szakképzésben

5. ÁBRA

A változás típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete



FORRÁS: saját szerkesztés

A változásorientált gyermeket nagyon sok minden érdekli. Természetének alapvonása a kíváncsiság és az újdonság keresése (5.

ábra). A tanulási folyamatban az ő érdeklődésük fenntartása az egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat a tanár számára.

Ez csak a bevonásukkal lehetséges, illetve a személyes aktív érdeklődésük iránti nyitottsággal és egyfajta, a tanulási folyamatban jól körülhatárolt módon rendelkezésre álló szabadság megadásával. Akkor lelkesednek, ha valamilyen ismeretlen területen újat fedezhetnek fel vagy ismert területre új szemléletmódot hozhatnak.

Innovatívak, spontának, kreatívak, rugalmasak és a legjobban használják az intuitív gondolkodást, amely kevesebb tartós erőfeszítést, inkább gyors

problémafelismerést és spontán aktív jelenlétet igényel. Jobban érdekli őket az új ötletek kitalálása, mint a megvalósítás. Ezért tanulási helyzetben is nehezükre esik megtervezni, majd pontosan és kitarással végigvinni a folyamatokat. Hamar feladhatják, és új dolgokba kezhetnek. Ezért sok esetben kiszámíthatatlannak tűnnek, és nehezen alkalmazkodnak az előre lefektetett eljárás- és szabályrendszerhez. Nem tűrik a monotonitást.

Számukra az *akarati* korláton való munkálkodás hozhat fejlődési lehetőséget, melynek során a gondolkodásukkal megpróbálják szabályozni a szenvedélyességüket és megtanulnak előre átgondolva és tervezetten is tevékenykedni. Tanulniuk és fejleszteniük kell a konvergens gondolkodást, amely erőfeszítést, koncentrációt és kitartást igényel, amelynek logikai láncolata és ok-okozati összefüggései szembesítik a következményekkel és így több felelősségvállalásra készítik őket. A legalkalmasabb számukra a projekt-szemléletű oktatás.

A legnagyobb nehézséget a rutinszerű, nagy precizitást, pontosságot és kitartást igénylő feladatok begyakorlása jelenti számukra. Nehezen tudnak elmélyülni és odaadással kitartani. Úgy érzik, korlátozzák őket. Az a szabályrendszer, amely a tengely ellentétes oldalán álló állandóság irányultságúaknak a legnagyobb

biztonságot adja a jó teljesítményhez, számukra feszültségkeltő és sok ellenállást keltő stresszfaktor. Fejlesztő segítség számukra, ha legalább egy alkalmazkodást, a korlátok figyelembevételét, pontosságot, odafigyelést, elmélyülést és kitartást igénylő, előre megtervezendő folyamat végigvitelére készítjük őket a tanulási folyamat során és ebben sikert élnek meg.

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KITEKINTÉS

Az emberek közötti kommunikáció során egyszerre két folyamat zajlik: az egyik az emberek között, a másik az emberen belül, és a megfelelő, helyes kommunikáció során egyszerre vagyunk összhangban önmagunkkal és az adott szituáció jellegével. Ez igaz a pedagógiai folyamatokra is (Schulz von Thun, 2018). Így fontos, hogy a szakképzésben tanulók személyiségéhez legmegfelelőbb módszert kell választani. A fent ismertetett modell egységbe foglalja a személyiségre épülő több irányú lehetőségek pedagógiai rendszerét, és egyfajta egyensúlyra törekvést javasol a pedagógus munkájában. Az a fontos, hogy mindegyik típushoz tartozó gyermek érezzen támogatást és fejlesztő követelményt ugyanazon tanulási folyamat során. Ez nagymértékben segíti a bevonódást és az aktív részvételt. Ezt tudatosan előkészített tantárgyi követelményrendszerrel és megfelelő személyes reflektálással érhetjük el. Egyszerre van szükség a megfelelő korlátok felállítására és a szabadság megadására. Egyszerre kell távolságot teremteni a kihívást jelentő fejlesztő követelmények állítása során és közelséget adni a bátorítás, bizalom és kísérés folytán, hogy a tanulók sikeresen tudják megélni a folyamatot. Fontos az előre megtervezett, strukturált felépítettség és fontos a rugalmasság is, hogy impulzusait,

kéréseiket fogadva és újragondolva, együtt is alakíthassuk a tanulási folyamatot tanítványainkkal (Baróti és Mészáros, 2015).

Bármilyen életkorú és élethelyzetű fiatal tanításakor, minden tanulási vagy fegyelmzési problémánál nemcsak a pedagógusoknak, hanem a szülőknek is segítséget nyújt a rendszerben való gondolkodás (Rogers, 2014).

Az ellentétes kíváncsiak feszültségében hihetetlen alkotói impulzivitásra tehet szert a pedagógus, amely valóban motiváló, képzőnek és résztvevőnek egyaránt. A rendelkezésre állás viszont komoly személyes jelenlétet és így igénybevételt jelent – már az erre való felkészülésnél is. Az első lépés a pedagógus saját irányultságának

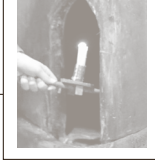
felismerése, természetesen a többi irányultság létjogosultságának és értékeinek elismerésével együtt. Ez fontos lépés ahhoz, hogy *saját személyiségének nyitottságát megőrizze*, emelett képes legyen *további integrációra, fejlődésre*. Erre épülhet a hozott tanári és tanulási mintáinkon való gondolkodás (Gordon, 2016).

Az itt megismert modell, amely a tanuló és az ő személyiségtípusának megismerését helyezi a fókuszba, fontos súlypontja lesz a képzői, oktatói munkának. Ebben a megközelítésben nagyon fontos, hogy az oktató *teljes személyiséggel* vegyen részt a tanítási és tanulási folyamatban, és erre készítse fel tanítványait is.

IRODALOM

- Baróti Enikő és Mészáros Attila (2015): (Szak)ember képzés rendszerszemléletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- Gordon, T. (2016): P.E.T. *A szülői eredményesség tanulása*. Gordon, Balatonendréd.
- Riemann, F. (2007): *Grundformen der Angst*. Ernst Reinhardt, München.
- Rogers, C. R. (2014): *Valakivé válni - A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Schulz von Thun, F. (2018): *Hiteles és helyzethez illő kommunikáció – Személy, szituáció és belső csapat*. Háttér, Budapest.
- Thomann, C. (2004): *Klärungshilfe 2 Konflikte im Beruf: Methoden und Modelle klärender Gespräche. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe*. Rowohlt Taschenbuch, Hamburg.
- Thomann, C., Schulz von Thun, F. (2001): *Klärungshilfe 1: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen*. Rowohlt Reinbek, Hamburg.





SZEMLE

**CSEHNÉ PAPP IMOLA – KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA
(SZERK.): FELNŐTTKORI TANULÁS: FÓKUSZBAN A SZAK-
KÉPZÉS ÉS A MUNKAERŐPIAC. AKADEMIAI KIADÓ, 2020
(MERSZ KÖTET).**

Kraiciné Szokoly Mária: Fókuszban a szakképzés

A gyorsuló technológiai és gazdaság változásokkal párhuzamosan jelentkező munkaerőpiaci jelzések felhívják a figyelmet a munkaerő fejlesztésének sürgető szükségletére, a magyar munkaerő hatékonyságát javító képzések – kiemelten a szakképzés – fontosságára. A *Szakképzés 4.0* című dokumentum, a szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája helyzetelemző fejezetében megállapítja, hogy elengedhetetlenné vált a szakképzés és felnőttképzés átalakítása a foglalkoztatási elvárások, a makrogazdasági tényezők és a munkaerőpiaci helyzet átalakulása miatt. A stratégia szerint a célok eléréséhez egyrészt kreatív és rugalmas, versenyképes szaktudással bíró fiatalokat nevelő, vonzó szakképzési rendszer kialakítására van szükség, másrészt keresletvezérelt, kimenet-szabályozott felnőttképzési rendszer kialakítására, alapozva a Digitális Munkaerő Programra.

A változások és válságok menedzselése kapcsán hozott gyors és gyakori törvényi változások egyaránt érintik a köznevelés és felsőoktatás, valamint a szakképzés és a felnőttképzés alrendszeit. Nem kétséges

azonban, hogy az oktatási-képzési rendszerek között legnehezebb a helyzete a folyamatos változásban lévő, egyre inkább a munkaerőpiaci igények kiszolgálójaként funkcionáló szakképzés területének. Ezért szentelt kiemelt figyelmet ennek az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatói és Tudásmenedzsment Intézete: 2020. évi kiadványában az oktatók, doktorandusz és mesterszakos hallgatók munkái közül a szakképzés és munkaerőpiac köré szerveződő kutatások bemutatására vállalkozott.¹ A tanulmánykötet az Intézet munkatársainak, hallgatóinak és tágabb szakmai közösségének azon tanulmányait gyűjti csokorba, amelyek az elmúlt évek gazdasági változásai, válságai hatására a kutatások fókuszába kerültek, és főként a munkaerőpiac és a felnőttképzés-szakképzés kapcsolódási pontjaira, a szakképzéspolitikai törekvésekkel egyezően vagy azokkal ellentétesen ható jelen és jövőbeli tendenciákra, a felnőttkori tanulás változó világára koncentráltak.

A szerkesztők a 28 szerző 16 tanulmányát három fejezetbe rendezték. A munkaerőpiac és a szakképzés fejezetei után a harmadik fejezetet a közösségi

¹ Az ELTE PPK FTI három évvel ezelőtt indított egy kiadványsorozatot az Intézetben folyó kutatások közzétételének céljából. Jelen kötet a kiadványsorozat második tagja. Az első kötet *A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei* címmel az ELTE Eötvös Kiadónál jelent meg 2017-ben.

művelődés kérdéskörének szentelték, ezzel is hangsúlyozva, hogy az informális tanulási úton bárhol, bármikor szerzett tudás szerves részét alkotja a munkavállalók tudásállományának, és nagyban járul hozzá a formális képzésben kevésbé megszerezhető, munkaerőpiacon elvárt kompetenciák kialakulásához, fejlesztéséhez.

A kötet első, szakképzéssel foglalkozó fejezének négy tanulmánya tartalmát tekintve sokszínű, ami jól mutatja a felnőttképzéssel foglalkozó egyetemi intézet kutatási területeinek gazdagságát, s az intézet törekvését a munkaerőpiac és a szakképzés kapcsolatrendszerének feltárására. **Csehné Papp Imola** nyitó tanulmánya bemutatja a magyar foglalkoztatáspolitikai évtizedek óta alkalmazott és gyakran vitatott eszközének, a közfoglalkoztatási jogviszonynak a rövid történetét. Ez Magyarország fő aktív munkaerőpiaci intézkedése, amely az elmúlt 30 év során a peremhelyzetű csoportok aktivizálásának egyik munkavállalásra ösztönző, ugyanakkor szociálpolitikai célokat szolgáló eszközévé vált. A tanulmány áttekinti a közfoglalkoztatás történetét, rendszerváltás utáni fordulópontjait és a jelenlegi rendszer jellemzőit, munkaerőpiaci és társadalmi hatásait. Megállapítja, hogy a közfoglalkoztatás szolgálhat megoldással némely problémára, viszont alkalmazása legalább annyi kérdést vet fel, mint amennyit megválaszol.

Juhász Tímea *Munkahelyi verseny az egyes pozíciószinteken* című tanulmányában a munkahelyi versenyek világának feltérképezése közben arra keresi a választ, hogy a diákévek alatt szerzett versenytapasztalat és ösztönzők hatnak-e a későbbi, munkahelyi versenyszituációkra. Miért versenyeznek a cégeknél, és a versenyzők élvezik-e a versenyt? Különböznek-e az egyes pozíciószinteken dolgozók versenymotivációi? A megkérdezettek véleménye szerint a versenyhelyzet kedvelése attól függ, hogy

az adott egyén korábban, a diákévei alatt mennyire volt kitéve versenyszituációknak, azonban a különböző pozíciókban lévő munkavállalók e tekintetben nem különböznek egymástól.

Azok számára, akiknek kevés munkaerőpiaci tapasztalatuk van, talán a legmeglepőbb írás **Budavári-Takács Ildikó** *A mobbing a HR sötét oldala* c. tanulmánya lehet, amely a munkahelyi zaklatás kérdéskörét érinti. Magyarországon e jelenség tárgyalásakor kulcsfogalmakként a *munkahelyi pszichoterror*, a *szekálás*, a *szociális stressz* vagy a *zaklatás* kifejezéseket használják. Lényegében arról van szó, hogy valakit addig szekálnak, míg magától távozik a cégtől. A tanulmány a szakirodalmi források feldolgozása mentén, a fogalom definiálásán túl, foglalkozik a mobbing viselkedés keletkezésének okaival, jellemzőivel, mérésével és prevenciós lehetőségeivel. A szerző megállapítja, hogy a legfontosabb cél a zaklatás megelőzése és csökkentése, ennek pedig elsődleges eszköze a felvilágosítás, a tudatosítás, ill. a pszichoszociális kockázati tényezők csökkentése. Fontos, hogy a szervezeti szereplők képesek legyenek felismerni, kivizsgálni a zaklatásokat, megoldani a szervezeti konfliktusokat. Ebben segíthet a biztonságos munkakörnyezet, valamint ha a menedzsment támogatást élvez az egészségügy szereplői, a szakszervezetek, illetve a munkabiztonsági szakemberek részéről.

Lakner Szilvia *A fejlődés záloga dinamikusán változó környezetben* c. tanulmánya abból a tényből indul ki, hogy a vállalatok és a vezetők napjainkban a jól körülhatárolható, világos szabályok mentén megoldható problémák helyett bonyolultan összetett folyamatokkal, instabilitással és a kölcsönös függőség nehézségeivel találják szemben magukat. A szerző széleskörű szakirodalom áttekintésével elemzi a fejlődés, vele kapcsolatban pedig az élethosszig

tartó tanulásra jellemző új típusú, agilitással és adaptivitással jellemezhető hálózatos gondolkodás jelentőségét a vezetésben. Megállapítja, hogy a szervezeti siker azon múlik, hogy hogyan tudja a vezetés kihasználni a folyamatos változásban rejlő potenciált. A változó viszonyokhoz nem elég csak alkalmazkodni, hanem a VUCA² világ kihívásait előnyre, lehetőséggé, módszerré kell tenni. Ennek megvalósítására a szerző szerint az a vezető képes, aki rendelkezik az önfejlesztés, a tanulás kompetenciájával, valamint az agilis szemlélet és a tudatos jelenlét (growth mindset) birtokában cselekszik.

A könyv második fejezete a szakképzésre fókuszál, reflektálva a ITM 2020-ban közzétett *Szakképzés 4.0* dokumentumára, amely a szakképzés és felnőttképzés megújításának átfogó, középtávú szakmapolitikai stratégiája, s a magyar kormány oktatáspolitikai válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira. A dokumentum piaci szereplőkkel szövetségben a szakképzés és a felnőttképzés rendszerszintű megújítását, továbbfejlesztését határozza meg a valós és térségspecifikus munkaerőpiaci elvárásokhoz illeszkedően. A stratégia, miután reális értékelést ad a magyar szakképzés gyengeségeiről, számos fejlesztési prioritást jelöl meg. A prioritások közül **Khademi-Vidra Anikó** és társai *Gondolatok a szakközépiskolák választását befolyásoló döntések margójára* c. írása középfokú iskolarendszerű szakképzésbe történő belépés hátterében meghúzódó iskolaválasztási döntések néhány fontos tényezőjére hívja fel a figyelmet. A tanulmány a KSH statisztikai adatainak tükrében áttekinti a szakképzés szerepét és súlyát, s ehhez képest a tanulók

csökkenő létszámának aggasztó trendjét. A „21. századi szakképző iskola” elnevezésű, a stratégia által javasolt fejlesztési programterv kapcsán a szerzők úgy látják, hogy az kevésbé fókuszál az iskolaválasztást befolyásoló pszichológiai és szociálpszichológiai tényezőkre (életkori sajátosságok, szülői dominancia), és javasolják e területen egy konkrét, operacionalizált akcióterv kidolgozását.

A köznevelés és a felnőttképzés területén egyaránt jelentkező lemorzsolódás napjainkban a szakképzés egyik súlyos, megoldásra váró, a szakképzést érintő más területekhez képest jól kutatott problémája. A félbemaradt vagy hiányzó tanulmányok, a végzettség és a szakképzettség hiánya jelentős terhet ró az egyénre, a gazdaságra és a társadalomra nézve egyaránt. A második fejezet három tanulmánya a szakképzés fontos, de kevésbé kutatott problémájával, a tanulástámogatás fontosságával és lehetőségeivel foglalkozik. **Kraiciné Szokoly Mária** és munkatársai a szakképzésben és a munkaerőpiacon egyaránt tapasztalható nagyarányú lemorzsolódás problémájának megoldásához kívántak hozzájárulni, amikor a szakképzésben tanuló fiatalok 1500 fős mintáján igazolták, hogy a Kognitív Profil Teszt (KPT) nemcsak a gyermekek, hanem a tizenévesek és felnőttek körében is sikerrel alkalmazható a szakmai képzések célirányos eszközeként. A szabadon elérhető online teszt felvételének eredménye az egyén képességtérképe, amely a tanulási folyamatban fontos kognitív teljesítmények mögöttes tényezőire és ezek kapcsolatára fókuszál. A kutatás igazolta, hogy a teszt bemeneti mérésként történő alkalmazása és a hozzá kapcsolódó egyénre szabott

² A VUCA világ: változékony (Volatility), bizonytalan (Uncertainty), komplex (Complexity) és kétértelmű (Ambiguity). A VUCA mozaikszó a katonai terminológiából származik, amelyet az amerikai katonai felső vezetői iskola professzorai alkottak meg a kilencvenes években arra az esetre, amikor egy harci helyzet bizonytalan. Az üzleti élet a 2008–2009-es globális pénzügyi válságot követően kezdte használni a kifejezést olyan környezet leírására, ahol nagyfokú a bizonytalanság.

pedagógiai fejlesztő munka mérhető módon hozzájárul a tanulók sikerességéhez, tanulási teljesítményük növeléséhez, ezáltal a lemorzsolódás csökkentésének eszköze lehet.

Gátas-Aubelj Katalin Andrea és Kraiciné Szokoly Mária *Diszlexiás hallgatók helyzete a magyar felsőoktatásban* c. tanulmánya a szakképzés másik, nem kevésbé fontos célcsoportjára, a felsőoktatásban tanulókra hívja fel a figyelmet, közülük is azokra, akik a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia kapcsán tanulási nehézségekkel küzdenek. A diagnosztizált diszlexiás személyek számának növekedése, a tanulási nehézségek, így az olvasás terén jelentkező problémák gyakoriságának emelkedése, valamint a felsőoktatás expanziója kapcsán, a növekvő hallgatói létszám miatt az egyetemeken is egyre gyakrabban találkozunk a diszlexiás hallgatók sajátos tanulási igényeivel, amelyek kielégítésére, az érintett hallgatók támogatására a felsőoktatás kevésbé felkészült. A kutatásban alkalmazott kérdőíves vizsgálat igazolta a nemzetközi szakirodalmi források azon megállapításait, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók többsége nem tájékozott a diszlexia jelenségvilágáról, és nem kellően felkészült a diszlexiás hallgatók tanulási igényeinek kielégítésére.

Hasonlóképpen a felsőoktatás területén végzett vizsgálatot **Berényi Sára Fruzsina**. Doktori kutatásában a gazdaságtudományi és a műszaki képzési területen tanulók tanulmányi eredményességének és szakma iránti elhivatottságának összehasonlító elemzésével igazolni kívánta a duális felsőoktatás sikerességét, a hagyományos képzési formával szembeni előnyeit. Bár a hipotézisek, amelyek mentén a szerző a duális képzés hallgatóit eredményesebbnek és a szakma iránt elhivatottabbnak gondolta,

csak részben igazolódtak be, a vizsgálat számos adalékot szolgáltat a duális képzés bevezetésének sajátosságairól, a fejlesztés fontosságáról. Felhívta a figyelmet arra, hogy a duális képzés bevezetésének folyamata és a működés hatékonysága jelentősen különbözik az egyes intézmények gyakorlatában.

Dunás-Varga Ildikó *Innovatív módszertani megoldások a felsőoktatásban* c. írása a szerző nyertes módszertani pályázatának bemutatásával bevezeti az olvasót az oktatás és képzés talán legsürgetőbb, a COVID 19 világjárvány kapcsán napi realitássá váló területébe, a távolléti oktatás világába. E területen az elmúlt pár hónap sok tapasztalatot hozott Dunás-Varga Ildikónak is, aki a tapasztalatok alapján arra ösztönzi az oktatás-képzés szakembereit, hogy a megszületett jó gyakorlatokat mielőbb gyűjtsék össze, elemezzék és alkalmazzák napi oktatómunkájuk során. A dolgozat tisztázza a távolléti oktatás kapcsán felmerülő, egyelőre még szakmai körökben is kevésbé konszenzusos fogalmakat, és a szerző felnőtt tanulási módszertani tapasztalatainak részletes leírása miatt is hasznos olvasmány lehet mind a képzők, mind tanulók számára.

Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori iskola Andragógiai programjának sikerességét jelzi a külföldi doktorandusz hallgatók egyre növekvő száma, akik rendszerint a fejlődő ázsiai és afrikai országokból érkezve, általában szülőföldjük képzési rendszerének fejlesztése céljából végeznek alap és alkalmazott kutatásokat. Közülük a szerkesztők **Moses Njenga** *A Practical Conceptualization of TVET*³ című, angol nyelvű tanulmányát válogatták be a kötetbe. A dolgozat a szakképzés gyorsan változó szerepének és intézményrendszerének keretei között értelmezi a felnőttoktatás és -képzés

³ TVET: Technical and Vocational Education and Training

nemzetközi szakmai körökben sem egyértelmű fogalmi definícióit. A fogalmak eltérő értelmezése a szakmai kommunikáción túl hátráltatja az e területen megvalósuló kutatási tevékenységet, és az egyes országokban, így pl. a harmadik világ országaiban a szakképzés-fejlesztési irányelvek kidolgozását. A tanulmány kitekint a felnőttkori tanulás formális és nem formális útjaira is, figyelembe véve, hogy a tanulás iskolai vagy munkaalapú megközelítése egyaránt nagy jelentőséggel bír a szakképzés rendszerszintű megközelítésekor, a jelenségek értelmezésekor. A sokszempontú megközelítés a doktorandusz hallgató számára azonos célt szolgál: a szakképzés, a szakma tanulás professzionális szintre emelését országában.

Az Európai Unió már évtizedekkel ezelőtt kinyilvánította és több fórumon folyamatosan hangsúlyozza, hogy a munkaerőpiacon sikerrel alkalmazhatók a munkavállalók élethosszig tartó tanulásának során bárhol, bármikor, bármely tanulási úton megszerzett képességei. Ezzel felhívja a figyelmet a nem formális és informális tanulási utakon szerzett tudás jelentőségére. (*Memorandum az életen át tartó tanulásról*, Európai Bizottság, 1996). A kötet harmadik fejezete *A felnőttkori tanulás informális útja* címet viseli, és első pillantásra tartalmilag eklektikusnak tűnő hat írást tartalmaz. Együttes megjelenésük és tartalmuk azonban az olvasó számára igazolhatja, hogy elérkezett az ideje annak, hogy felismerjük és elismerjük a munkaerőpiacon az előzetesen informális tanulási úton szerzett ismereteket és kompetenciákat.

Czeglédi Csilla *Nonprofit szervezetek és a közösségi média* c. írása nyitja a harmadik fejezetet, nem véletlenül; a nonprofit szervezetekben végzett munka a felnőttkori informális tanulás egyik fontos területe. A civil szféra korunk társadalmi, politikai és gazdasági környezetének nélkülözhetetlen része, a magyar gazdaságnak is

fontos területe. A dolgozat másik vizsgálati nézőpontja az emberek mindennapi kommunikációjában egyre nagyobb szerepet játszó közösségimédia-használat, amely nemcsak egy lehetőség, hanem bizonyos fokú kényszer is a nonprofit szervezetek számára, hiszen mind ügyük sikere, mind követőik megszerzése és a velük való kapcsolattartás szempontjából ma már talán a legfontosabb eszköz, egyben költséghatékony marketinglehetőség.

Ponyi László az Észak-Magyarország régióban végzett kutatása során a romák informális közösségi tanulás útján, kulturális eszközökkel történő felzárkóztatásának lehetőségét vizsgálta harminckét roma közösségi színtér elemzésével. A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, közöttük a romák felzárkóztatása és munkaerőpiacra történő juttatása a nemzetgazdaság egyik kulcskérdése. A roma közösségek életében a közösségi tanulás a társadalomfejlesztési folyamatok egyik legfontosabb szegmense. Ennek egyik lehetősége pedig a kulturális és közösségi tanulás, amely a roma közösségi színtereken zajló közművelődési, egyben nevelési-oktatási tevékenység. A közösségi tanulás és közösségi művelődés közös dimenzióiban ugyanis fejlődhet a kreativitás, finomodik a demokráciához nélkülözhetetlen vitakultúra. Ezáltal erősödhetnek az állampolgári, szociális, életviteli és környezeti kompetenciák, fejlődik a társadalmi és kulturális tőke az egyén és közösség vonatkozásában egyaránt. Ponyi László kutatása igazolta, hogy a kulturális tanulás olyan szervezetekben is megvalósulhat, amelyek ugyan nem hagyományos besorolású kulturális intézmények, azonban tevékenységükre jellemző az informális és nonformális tanulás, valamint a kulturális – és ezen belül a közművelődési – feladatok egyidejű ellátása.

Kovács Zsuzsa és munkatársainak írása az informális tanulás másik nagy

célcsoportjával, az időskorúakkal, illetve az időskorúak tanulásával foglalkozik. Bemutatja az idősek számára szervezett egyik tanulási formát, az ELTE PPK-n több éve sikeresen zajló Harmadik Kor Egyeteme programsorozat szemináriumai tevékenységét. A szemináriumok célja kettős: egyrészt lehetőséget nyújtani az idő résztvevőknek az aktív tanulásra, másrészt oktatási gyakorlatot biztosítani a felnőttképzésre felkészülő mesterszakos és doktorandusz hallgatók számára. A tanulmány röviden áttekinti az idő generáció tanulási sajátosságainak főbb jellemzőit, bemutatja a Harmadik Kor Egyeteme nemzetközi és hazai törekvéseit, majd részletesen kitér a szemináriumok módszertani megvalósításának tapasztalataira. A fókuszcsoportos vizsgálat során a kutatók feltárták a szemináriumokon résztvevők motivációját és a részvétellel összefüggő tapasztalatait. Az eredmények azt jelzik, hogy a szemináriumokra való jelentkezés és a részvétel elsődleges motivációja a fejlődés iránti elköteleződés. Megerősítést nyert, hogy az idősek tanulási tevékenysége során a korábban kialakult tudásstruktúra átkereteződik, átrendeződik, érvényessége igazolást nyerhet. A résztvevők számára fontos az egyetemi környezet, a kisebb csoportokban kialakuló kapcsolati tőke, a bensőséges légkör.

D. Babos Zsuzsanna *Az új típusú önkéntesség azonosítása a nemzetközi és a hazai szakirodalomban* c. írása nemzetközi és hazai szakirodalmi források áttekintése alapján elemzi az új típusú önkéntesség változatos értelmezését és kutatási trendjét. Megállapítja, hogy az alapvetően altruista értékek mentén vezérelt tevékenységben is egyre inkább testet ölt a tudásalapú és munkaerőpiaci orientáltságú társadalmi szemlélet. KSH-adatok elemzésével

igazolja, hogy a hazai önkéntesek motivációi között is megjelenik a tudásalapú és munkaerőpiaci orientáltág.

Molnár Attila Károly *A fogvatartottak tanulósa mint a reintegráció/reszocializáció eszköze* c. dolgozata a felnőttkori tanulásban a tanulásra történő motiváció kérdésköréhez kapcsolódik. A motiváció különösen fontos a fogvatartottak, a felnőttképzés e sajátos helyzetű csoportja esetében, akiknél a börtönben elérhető és megvalósuló tanulás a reintegráció jelelmentős eleme és eszköze. Képzésüknel kiemelt figyelemmel kell lenni a felnőttkori tanulás sajátosságaira, hiszen ez a csoport a tanulást illetően rendszerint alulmotivált, tanulásuk eredményessége nagyban függ élethelyzetüktől, szociokulturális háttérüktől, képességeiktől, korábbi tanulási és munkahelyi tapasztalataiktól. A tanulmány egy magyar és szlovák büntetés-végrehajtási intézményekben lefolytatott vizsgálat eredményeit mutatja be. A kutató a fogvatartottak és a börtön személyi állománya megkérdezése során a börtönbeli tanulás lehetőségeire és a fogvatartottak tanúlással kapcsolatos vélekedéseire volt kíváncsi. Arra kereste a választ, hogy hogyan fejleszthető

tanulásuk eredményessége nagyban függ élethelyzetüktől

a börtönbeli oktatás, milyenek a fogvatartás jogi, tárgyi, személyi feltételei és lehetőségei, illetve ezek találkoznak-e a fogvatartottak

tanulási igényeivel. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a büntetés-végrehajtási intézmények biztosítják a tanulási lehetőségeket, ezzel is igyekeznek támogatni a fogvatartottak sikeres reintegrációját, de a börtönbeli tanulás hatékony megvalósulását és sikerességét számos tényező akadályozza.

A kötet utolsó írása nem tanulmány, hanem az ELTE PPK emberi erőforrás tanácsadó szak nappali

tagozat 1. évfolyama hallgatóinak válasza⁴ az UNESCO „Futures of Education” című felhívására. A felhívás arra kérte az oktatásügyben érintetteket, hogy válaszaikkal járuljanak hozzá az oktatás 2050. évi víziójára, a félelmek és a remények megfogalmazására, a nevelésügy várható céljaira, új módszereire vonatkozó kérdéskörben kialakuló globális virához. A hallgatói válaszokat az teszi különösen érdekessé, hogy a válaszadó emberi erőforrás tanácsadó mesterszakos hallgatók felkészültsége ugyan nem pedagógiai, hanem munkaerőpiaci irányultságú – mégis, meglepő módon, a többségében huszonéves válaszolók széles látókörűen és komplexen, a fenntartható fejlődés nézőpontjából közelítettek a nevelés-oktatás-képzés kérdéséhez, illetve a tanulás szempontjából korrekt, többségében optimista válaszokat adtak. A recenzens számára élmény volt olvasni, hogy a fiatalok felelős módon gondolkodnak a föld, az emberiség, a társadalom és benne a tanulás jövőjéről.

A kötet szerkesztőinek a tartalom közreadásán túl szándéka volt bemutatni, hogy az Intézet munkaerőpiaci és szakképzési-felnőttképzési kutatásai multi- és

interdiszciplináris megközelítésűek, az elemzések többirányú tudományos hátteret és módszertant feltételeznek. Törekvésük továbbá, hogy a doktorandusz és mesterszakos hallgatókat bevonják a kutatócsoportok munkájába, ezzel is biztosítva a kutatói utánpótlás nevelése során az ELTE PPK kutatói szemléletmódjának és kultúrájának átadását. Ez indokolja a többszerzős, emellett oktatói-hallgatói közös publikációként elkészült és megjelent szövegeket a kötetben.

A kötet az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet munkatársainak friss kutatási eredményeit adja közre az Akadémia Kiadó MeRSZ⁵ tartalomszolgáltatása keretében. Ajánljuk a gazdasági szervezetek azon munkatársainak, akik oktatáshoz-képzéshez kapcsolódó válaszokat keresnek korunk kihívásaira, továbbá az általános és szakképzésben dolgozó pedagógusoknak, felnőttoktatóknak, akik vezetőként, tanárként, szakoktatóként a gazdasági oldal nézőpontjára kíváncsiak, és végül, de nem utolsó sorban azoknak, akiket foglalkoztat a felnőttkori tanulás jelenségvilága, benne a gazdaság és az oktatás-képzés közötti kapcsolat.



⁴ A hallgatók írásos anyaga az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak „Felnőttképzési szolgáltatások szeminárium” c. kurzus keretében, egyéni és csoportmunkában valósult meg, a 2019/2020. tanév 2. félévében, a COVID 19 világjárvány miatt részben távolléti oktatás keretében. Oktató: Kraiciné Szokoly Mária.

⁵ A MeRSZ az oktatási intézmények oktatási gyakorlatában fontos magyar nyelvű tudományos alapművek, összefoglaló kézikönyvek, felsőoktatási tankönyvek elektronikus gyűjteménye, amelyek mindenki számára ingyenesen elérhető az <https://eisz.mersz.org/> címen.

UNESCO UNEVOC 2020 STUDY ON THE TRENDS SHAPING THE FUTURE OF TVET TEACHING

Németh Balázs: Reflexiók egy aktuális UNEVOC műszaki szakképzési tanulmányról

2020 közepén jelent meg az UNESCO Műszaki és Szakképzési Fejlesztések Nemzetközi Központja (UNEVOC) által publikált elemzés,¹ mely feltárja a műszaki szakoktatás és -képzés (TVET²) trendjeit és az ehhez kapcsolódó tényezőket. Ezen rövid írás arra vállalkozik, hogy reflexiókat fogalmazzon meg az elemzés megjelesését kiváltó tényezők, az ismertetett tíz trend és a hozzájuk kapcsolódó megközelítések vonatkozásában. Egyúttal igyekszik a témát kapcsolni az ENSZ ún. „Agenda 2030 és a Fenntarthatósági Célok” keretrendszerhez, továbbá az UNESCO-nak a Lifelong Learning alapú gondolkodást támogató stratégiájához.³

AZ UNEVOC SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE

A bonni székhelyű UNEVOC Intézet (az UNESCO Műszaki és Szakképzési Fejlesztések Nemzetközi Központja)⁴ hagyományosan fontosnak tartja a nemzetközi közösség számára olyan elemzések és tanulmányok elkészítését, melyek révén igyekszik hozzájárulni ahhoz, hogy az

UNESCO tagországai hatékonyan tudják formálni, alakítani saját oktatási és képzési politikáikat az aktuálisan érvényesülő és ezen szakpolitikai területet befolyásoló trendek ismeretében. Az UNEVOC tevékenységét meghatározza, hogy az igazodik az UNESCO mint kormányközi szervezet által megjelenített és képviselt célokhoz, törekvésekhez és az ezek révén érvényesülő lehetőségekhez, továbbá korlátokhoz. Ezt a tényezőt azért kell és érdemes hangsúlyozni, mert az UNEVOC tevékenysége sem terjeszkedik túl a fent jelzett kereten. A tagállamokkal szorosan egyeztetett program alapján működő Intézet egyik karakteres tevékenységi iránya – jelesül az ún. „tudás-források” (knowledge resources) vájta mederben bukkannak fel elemző tanulmányaik kiadványok formájában, melyekkel valóban hozzá kívánnak járulni a műszaki és szakképzési területek fejlesztéséhez, innovációjához.

Az UNEVOC tevékenységei jellemzően hálózatos partnerségben öltenek testet, és az Intézet munkája kiegészíti a százhatvan országban működő több mint kétszázötven ún. UNEVOC-központ által fenntartott hálózat tevékenységét. Ilyen UNEVOC-központ lehet egy

¹ UNESCO (2020): UNEVOC – Study on the trends shaping the Future of TVET teaching. UNESCO, Paris. Letöltés: <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC+Publications/lang=en/akt=detail/qs=6396> (2021. 04. 12.)

² TVET – Technical and Vocational Education and Training.

³ UNESCO (2020): Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative. UNESCO-UIL, Paris. Letöltés: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/embracing-culture-lifelong-learning> (2021. 04. 12.)

⁴ UNEVOC honlap: <https://unevoc.unesco.org/home/>

szakminisztériumban, szakképzést szolgáltató intézményben, kutatóhelyen, valamint nemzeti szervnél egyaránt. Az UNEVOC fő prioritását a műszaki és szakképzési fejlesztések jelentik, az alábbi két tématerületen keresztül:

- *Munkához szükséges és életvezetési készségek (Skills for Work and Life)*
- **Tematikus tématerületek** (Ifjúsági foglalkoztatás; A műszaki és szakoktatás és képzés (TVET) zöldítése; Hozzájárulás, méltányosság és minőség; A TVET a Digitális Világában; Egyéb Témák)
- **Kulcsprogramok és projektek** (i-hubs: Innovációs Hub-relációjú képességek; Ifjúsági foglalkoztatás a Mediterrán Térségben; BILT: Bridging Innovation and Learning in TVET/ Műszaki szakoktatás és képzés (TVET)-alapú összeköttetések az Innováció és Tanulás között; UNEVOC TVET Leadership Programme/Vezetői Program; WYSD: World Youth Skills Day/Világ Ifjúsági Képességek-nap)
- *Tudásforrások (Knowledge Resources)*
- **Szolgáltatások és erőforrások** (Kiadványok; TVeT Forum; Virtual Conferences; TVET Country Profiles/ Ország-ismertetők; TVETipedia Glossary; Ígéretes & Innovatív Gyakorlatok)
- **Események** (Főbb TVET események; UNEVOC Hálózat hírei)

A TÉMA AKTUALITÁSA – A MŰSZAKI ÉS SZAKOKTATÁSBAN ÉS KÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ OKTATÓK ÉS KÉPZŐK FEJLESZTÉSE

A fenti összefoglaló alapján érzékelhetővé válik, hogy a kiadványok készítésével és más ehhez kapcsolódó vállalással az UNEVOC lényegében *a nemzeti oktatási és képzési rendszerek innovációját* igyekszik elősegíteni, melyek a globális és lokális hatásokkal, tényezőkkel egyszerre kénytelenek szembenézni, legyenek azok gazdasági és piaci, környezeti vagy társadalmi alapúak.

Ennek alapján nem meglepő tehát, hogy az UNEVOC arra a következtetésre jutott, hogy követve az UNESCO műszaki és szakoktatási és képzési területtel (TVET),⁵ továbbá a felnőttek tanulásával és oktatásával összefüggő ajánlását,⁶ szükséges elemeznie: miképp lehet hozzájárulni ahhoz, hogy az életen át tartó tanulás keretei között segítsük a fiatalokat és a felnőtteket abban, hogy oly módon tudják ismereteiket, képességeiket és kompetenciáikat fejleszteni, hogy ezek úgy a munka világában, mint az élet más területein felértékelődjenek. A műszaki és szakképzési területtel összefüggő, fent jelzett UNESCO-ajánlás már öt éve felhívta a figyelmet arra, hogy kulcsszerepet játszik a terület fejlesztésében a műszaki szakoktató és képző tanárok fejlesztése a minőség és a hatékonyság összefüggésében, s ennek alapján javasolta, hogy a nemzeti stratégiák és szakpolitikák a műszaki tanárképzés

⁵ UNESCO (2015): Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training (TVET). UNESCO, Paris. Letöltés: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49355&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2021. 04. 10.)

⁶ UNESCO (2015): Recommendation on Adult Learning and Education. UNESCO, Paris. Letöltés: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2021. 04. 10.)

innovációját helyezték előtérbe, s ebbe integrálják minden oktató, képző, fejlesztő, szaktanár, stb. fejlesztését.

Mindezek alapján a 2015. évi *Ajánlás* arra ösztönözte az UNESCO tagországait, hogy növeljék a terület korszerűsítésére fordítható forrásokat annak érdekében, hogy a műszaki és szakképzési intézmények fel tudjanak készülni a munkahelyi környezet változására globális, nemzeti, regionális szinteken, valamint, hogy lehetővé váljon a zöld foglalkoztatás gazdasági és társadalmi dimenzióit érintő fejlesztések és innovációk elindulása, megvalósítása. Az elmúlt években az *Ajánlás* iránymutatásait számos tényező deformálta, módosításra készítette, mert az olyan hatások, mint a klímaváltozás, a digitalizáció, az Ipar4.0, a demográfiai hatások és a migráció gyökereiben átfomalták a gazdaságokat, a munka világát, különös tekintettel a tanulási lehetőségekre, az oktatáshoz és képzéshez való hozzáférésre.

A kihívások és korlátok sora által deformált munkaerőpiac új munkaköröket alakított ki, melyek arra kényszerítik a munkavállalókat és a munkát keresőket, hogy tanulókként folyamatosan megújítsák ismereteiket, képességeiket és kompetenciáikat, hogy azok megfeleljenek az elvárásoknak. A változások egyúttal nemcsak a tartalmat és a formát érintik, de hatást gyakorolnak a műszaki szakoktatás és képzésben résztvevő tanárok oktatási és képzési módszereire, előidézik azok fejlesztésének és innovációjának szükségességét elméleti és gyakorlati vonatkozásokban egyaránt. Noha számos országban megjelentek már a közelmúltban olyan támogatási formák, melyek segítségével a műszaki szakképzésben résztvevő tanári gárdát igyekeznek tovább képezni olyan területeken, mint az új pedagógiai irányzatok, a curriculum és a technológiák. De az olyan új kompetenciák fejlesztése is előtérbe került, melyeket

tanulóiknak adhatnak át a tanárok, ezzel is segítve őket, hogy érvényesülni tudjanak a munka világában és közösségeikben egyaránt.

AZ UNEVOC TANULMÁNY CÉLKITŰZÉSEI

Az elemzéssel az UNEVOC azt az általános célt tűzte ki, hogy meghatározza azokat a fő trendeket, melyek befolyásolják a műszaki szakképzésben tevékenykedő tanárok és tanulók életét, azaz a tanítás és a tanulás folyamatait. Ezzel voltaképp azt akarja elérni a szervezet, hogy rávegye a témában érintett szakmai közösséget, hogy az alábbiak szerint aktívan működjön közre a műszaki szakképzést érintő tanítási és tanulási folyamatok fejlesztésében:

- i. a globális tényezők hatásainak megértése;
- ii. ismeretek, értelmezések és tapasztalatok gyűjtése;
- iii. ígéretes, a műszaki szakképzésben a 21. századi kihívásoknak megfelelő képességek fejlesztésében közreműködő tanárok felkészítését célzó gyakorlatok azonosítása;

Az elemzés több lépésben készült el, zárása 2019 októberében egy kéthetes virtuális konferencia keretében történt meg, majd elindult a műszaki szakképzésben érintett nemzetközi közösség részvételére építő, a témához illeszkedő online felmérés 2019 novemberében, két hónapos időtartammal. A folyamat végén tehát az elemzésalapú tanulmány úgy készült el, hogy azt még véleményezte egy külső szakértőkből álló testület, 2020 áprilisában.

A tanulmány elkészítését természetesen befolyásolták a COVID-19 járvány okozta körülmények. Bezártak a témában érintett oktatási és képzési intézmények,

a legtöbben pedig online és távoktatási formát választottak, hogy ezzel is segítsék a tanuláshoz szükséges feltételek biztosítását. Ugyanakkor már ekkor számos ponton kérdések merültek fel a műszaki és szakoktatásban, valamint képzésben közreműködő oktatók és képzők felkészültségét illetően, mely aztán igen fontos témává nőtte ki magát. Ezzel egy olyan globálisan ható probléma került elő és erősödött fel, mely az IKT eszközök és a digitális tanulási formák alkalmazását tette megkerülhetetlenné a műszaki szakképzésben résztvevő oktató és képző tanárok számára. Ugyanakkor olyan témák is bekerültek a tanári kompetenciák és képességek körébe, mint a vállalkozói ismeretek, a fenntartható fejlődés és a zöld gazdaság révén előkerülő ismeretek hatékony átadása.

FŐBB TRENDEK ÉS EZEK KONTEXTUSAI

Az összegyűjtött és alapos vizsgálat alá vont tények és adatok alapján a tanulmány tíz trendet azonosított, mely együtt jellemzi a magas minőséget és jövőorientált műszaki és szakoktatási és -képzési rendszer oktatóit, akiknek feladata tanulóikat felkészíteni a megváltozó jelentésű munka és tanulás kihívásaira. Fontos aláhúzni, hogy a trendek között megtaláljuk a munka világának változó jelenségeit visszatükröző, a műszaki szakképzés rendszerét jellemző, valamint az ezen rendszerben oktató és képző tanárok által elvárt képzési és támogató eszközökre utaló jelenségeket.

1. trend: *Ahogy a digitalizáció és az automatizálás átformálják a munka világát, a következő tíz évben nőni fog az ún. transzverzális és alkalmazott képességek iránti igény.*

Az új technológiák terjedése és más munkaerőpiaci tényezők érvényesülése

következtében újraértelmeződnek a foglalkoztatáshoz szükséges képességek, melyeket a munkavállalóknak birtokolniuk kell, hogy hatékony legyen és maradjon a teljesítményük. Miközben a hagyományos képességek továbbra is fontos szerepet játszanak majd, az új munkakörök és foglalkozások egyre inkább olyan, ún. transzverzális képességek meglétét feltételezik, mint a például a problémamegoldás vagy a vállalkozói képességek, a team-munka képessége stb.

2. trend: *A jövőorientált műszaki szakképzési programok terén elengedhetetlen lesz a tervezés szintjén a munkaerőpiaci szemponttól meghatározó képességekre vonatkozó adatgyűjtés és megosztás.*

A műszaki és szakoktatási és képzési rendszer, röviden a műszaki szakképzés pontos és folyamatosan megújuló információkat igényel annak kapcsán, hogy milyen képességet vár el a munkaerőpiac. Az adatok folyamatos gyűjtése és rendszeres továbbítása az oktatási és képzési intézmények és az oktatók felé igen fontos. Jelenleg a legfontosabb információforrás a képességek formálódása kapcsán épp a magánszféra, ezért a műszaki szakképzésnek érdeke a magánszféra aktív bevonása és részvételre késztetése az adatgyűjtésben.

3. trend: *A képességmérés és -értékelés eredményeit elsősorban a munkavégzés közben, és nem az előzetes képzésekben kell felhasználni, alkalmazni.*

A műszaki szakképzésben érintett tanárookra egyre nagyobb teher nehezedik. Az oktatók és képzők azzal néznek szembe, hogy jövőorientált képességekkel kell rendelkezniük, elvárják tőlük, hogy legyenek képviselői az önirányított tanulásnak, legyenek tekintettel érzékeny és befogadó módon a tanulók nemére, a kulturális és tanulási különbségekre, valamint a társadalmi hátrányokra. Az oktatói felmérésekre támaszkodva szükség van a tanárok helyzetének javítására képzésekkel és

támogatásokkal, de lényeges a felmerülő képzési és képességfejlesztési igényeknek a képzési programokba történő integrálása is.

4. trend: *A jövőorientált műszaki szakoktatás és -képzés rendszere támaszkodik az ipari tapasztalatokra és kapcsolatokra mint az előzetes képzések (pre-service trainings) elemére.*

Az előzetes, vagy másképpen felkészítő képzések nemcsak arra jók, hogy fejlesszék az oktatók és képzők szakmai képességeit és készségeit, de hozzájárulnak reformok megvalósításához is e területen. Ugyanakkor ezen képzési forma nem merevedhet egy időben kötött akadémiai kurzussá, mely végzettséget nyújt. Ezért a felkészítő előképzéseknek az ipar és a termelés tapasztalatait, az alkalmazott tudásból fakadó példákat kell integrálni, hogy az oktatói kör gyakorlati készségei és képességei, ismeretei bővüljenek. A műszaki szakképzésben érintett oktatóknak és trénereknek tanulóközpontú nevelési felfogásokat kell megismerniük, hogy hatékonyan fejlesszék tanulóik tananyagban és foglalkozásokon átívelő képességeit és kompetenciáit.

5. trend: *Az előzetes/felkészítő képzéseket össze kell kapcsolni a karrierfejlesztéssel, mert ez segít abban, hogy a műszaki szakképzés tanárai szívesen alkalmazzanak új tanítási és tanulási módszereket.*

A folyamatos szakmai fejlesztés (CPD⁷) hozzásegít ahhoz, hogy a műszaki és szakoktatási és -képzési területen (TVET) elkötelezetten tevékenykedő oktatók és képzők folyamatosan nyomon kövessék szakmaik, továbbá a munka világának fejlődését és változásait. Ahhoz, hogy a tanárok szívesen vegyenek részt munkavégzés közbeni fejlesztő, ún. in-service képzésekben, hosszútávú jövőorientált kezdeményezésekre van szükség. Ennek lehetséges példája a tanárok kompetenciáit igazoló folyamat,

mely illeszkedik a karrier-fejlesztéshez és segíti a folyamatos fejlesztési törekvéseket.

6. trend: *A minőségi munkavégzés közbeni fejlesztő képzések (in-service trainings) tekintettel vannak úgy az ipari kötöttségekre, a transzverzális és alkalmazott képességek szerepére, az új pedagógiákra, mint a tartalom fejlesztésének szükségességére.*

A tanárok és oktatók képzése, továbbképzése során használt tananyagok megújítása és fejlesztése igen fontos, különösen a jövőben várhatóan fontos képességekre tekintettel. A curriculumokban meg kell jelennie a transzverzális és alkalmazott képességeknek, pl. a problémamegoldás és az együttműködési képességek fejlesztését célzó és megvalósító elemeknek.

Az oktatók és képzők egy tanulóközpontú pedagógia alapos elsajátításával és a tanulók gyakorlati és alkalmazott képességeinek fejlesztésével érhetnek el minőségi előrelépést. Egyúttal az ismeretek közvetítésének módja is hozzájárulhat az ipari környezet képviselte normák és gyakorlati keretekre épülő tanári képességek fejlesztéséhez.

7. trend: *A reflektív műszaki szakképzés tanártovábbképzési rendszere biztosítja a férfiak és nők azonos módon való részvételét, valamint a befogadó módszerek alkalmazásának érvényesülését.*

Annak érdekében, hogy csökkenjen lehetőleg minimális szintre a zavaró tényezők hatása a hátrányos helyzetű és sérülékeny tanulók vonatkozásában, előnyös, ha az oktatásban és képzésben résztvevő tanárok számára a befogadás módszereit fejlesztő képzéseket ajánlunk. Érdemes a befogadás módszertana révén erősíteni a sajátos nevelési igényű tanulókkal való törődés és foglalkozás képességét. Egyúttal komoly szerepe lehet a nevelépszichológiai és munkajogi ismeretek fejlesztésének is, hogy az oktatók és képzők hatékonyan tudják növelni a tanulók

⁷ Continuing Professional Development

reziliens hozzáállását és együttműködését az egyébként is versenyképes környezetben.

8. trend: *A műszaki és szakoktatási és képzési terület jövője sok tekintetben a magánszférával való partnerségen múlik, mely a munka melletti képzésekben, a folyamatos szakmai fejlesztésben és a tananyag megújításában jelentkezik.*

A magánszektornak fontos szerepe van a műszaki szakképzésben részt vevő tanárok számára nyújtott képzések biztosításában, továbbá az oktatók és trénerek képességei és kompetenciái mérésének fontosságát elismerő folyamatokban. Ahhoz, hogy a magánszféra is érdekelt és aktív résztvevője legyen a tanári fejlesztéseknek, az oktatóknak és trénereknek is tekintettel kell lenniük a magánszféra érdekeire és igényeire. Az ún. „Élő Ipari Projektek” jó példát mutatnak a partnerségi együttműködés kölcsönös előnyeire. Másik jó példa, amikor az ipar gyakorló szakembereit bevonjuk a képzési programba, így a képzésben való részvétel is az ő saját karrierjükbe tagozódhat. A felsőoktatás és más donorszervezetek is hozzájárulnak a műszaki szakképzés tanártovábbképzési innovációjához partnerségi alapú kezdeményezéseikkel, mely az ún. university lifelong learning megoldásokkal és a felsőoktatás 3. missziójával (mely szerint a felsőoktatási intézmények a gazdasági és társadalmi terekkel kölcsönösen hasznos interakcióban dolgoznak) függ össze.

9. trend: *A stakeholder szervezetek közötti hatékony koordináció hozzájárulhat a műszaki szakoktatásban és -képzésben dolgozó szakemberek képzési és szakmai fejlesztő programjai hatékonyságához és minőségéhez.*

Szükségesek a hatékony irányítási, kormányzási és egyeztetési mechanizmusok (governance) a köz- és magán-stakeholderek koordinált tevékenységeinek megvalósításához a különböző szinteken működő (nemzetközi, nemzeti, regionális/lokális és szektorális) szervezetek és intézmények

között – hogy a megvalósulás, elrendezés/helyszín megfelelő legyen, illetve megfelelő monitoring és vizsgálódás kísérje mindezt. Ugyanakkor a stakeholderek közötti partnerség elsősorban konstruktív és fenntartható környezet és hozzáállás esetén tartható fenn. Amennyiben a résztvevők megértik egymást és a programjaikat össze-egyeztetik, úgy a kollaboráció fenntartható és fejleszthető.

10. trend: *A műszaki és szakoktatási és -képzési terület oktató és képző közösségének aktív részvétellel történő bevonása elengedhetetlen lépés ahhoz, hogy a terület jövőjét meghatározó képességek mentén történjenek a fejlesztések.*

A műszaki, szakképzési területen tevékenykedő tanárok (oktatók és képzők) a legátfogóbb tudással rendelkeznek a szakképzésben tanulókat érintő szakpolitikák hatékonyságát illetően, csakúgy, mint annak kapcsán, hogy őket milyen képzési és más támogató programokkal, eszközökkel segíthetik munkájuk jobb teljesítése és karrier-céljaik elérése céljából.

Ezért igen fontos a velük való rendszeres kapcsolattartás és konzultáció az őket érintő döntések és célok vonatkozásában. Nagyon lényeges a megfelelő és hatékony kommunikációs eszközök és csatornák megválasztása és tudatos alkalmazása a szaktárcák, az intézmények és az oktató és képző munkatársak között. Ez segíti az eredményes szakpolitika megvalósítását és a képességigényekre adott gyors reflexiókat.

JAVASOLT BEAVATKOZÁSI TERÜLETEK

A szemlézett tanulmány a fenti tíz trend alapján javaslatokat fogalmazott meg azokkal a témákkal összefüggésben, melyek révén elérhetővé válik a műszaki

szakképzésben közreműködő oktatói állomány. Feltűnő, hogy a fent bemutatott és a nemzetközi környezetben több-kevesebb intenzitással, de egyaránt jelenlévő trendek rámutatnak, hogy igen fontos a tanácsadói és szakmai útmutató szolgáltatások fejlesztése. Egyúttal azt is jelzik, hogy mindig a nemzeti és helyi/regionális kontextusban kell értelmezni azokat, többek között a meglévő aktuális szakpolitikák és rendszerek figyelembevételével! Az alábbi kérdések mentén javasol beavatkozásokat az elemző tanulmány, tekintettel a fentiekre:

- Fejlesztani szükséges és érdemes a nemzeti „képesség-előrejelző rendszereket” az eredmények és változások, kihívások hatékony terjesztése céljából;
- A műszaki oktatás és szakképzés területén elkötelezett tanárok képességeinek mérését és értékelését érdemes rendszeressé tenni, mert annak eredményei segítik a felkészítő és a folyamatos szakmai képzések és fejlesztő programok hatékonyságát;
- A műszaki szakképzésben részt vevő oktatók és képzők fejlesztése vonatkozásában is érdemes cselekvő módon bevonni a magánszektor és annak szervezeteit;
- A rendszeres karrierfejlesztéssel összekapcsolt kompetenciaalapú rendszer fejlesztése aktív részvételre ösztönzi a műszaki szakoktatásban és -képzésben résztvevő oktatókat és képzőket a folyamatos képzésekben és szakmai fejlesztésekben;
- A felkészítő és a tevékenység közbeni képzési programoknak (pre-service and in-service trainings) nyitniuk kell a fenntartható fejlesztésre nevelés (Educa-

tion for Sustainable Development – ESD), a vállalkozói készség fejlesztése, valamint az IKT eszközök alkalmazásának irányába;

- A tanítási és tanulási eredmények növeléséhez hozzájárul a tanulóközpontú pedagógiák, a transzverzális képességek ismerete, használata és befogadó módszerek alkalmazása;
- Szükséges a kormányzás erősítése és a partnerközi koordináció a releváns képzések és a szakmai fejlesztések eredményes megvalósítása érdekében;
- Fontos a műszaki szakképzés fejlesztésében érdekelt tanárok munkáját érintő szakpolitikával kapcsolatos vélemények, reflexiók összegyűjtése.

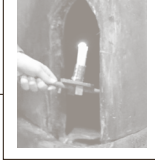
KONKLÚZIÓ

Az UNEVOC-tanulmány szerepe és funkciója a műszaki szakképzésben érintett tanárok képzésének és továbbképzésének fejlesztését és innovációját érintő politikák és gyakorlatok ösztönzése. Fontos aláhúzni ugyanakkor, hogy a nemzetközi környezetben készülő tanulmányok, elemzések, ajánlások annyit érnek, amennyit a nemzeti környezetben a helyi és regionális kontextusok figyelembe vételével azok segítségével megvalósítanak.

Az UNEVOC tanulmány fókuszát érdemes kiszélesíteni a téma szempontjából szintén jelentős ILO⁸ és OECD⁹ orientációkkal. Az e szervezetek által kiadott elemzésekkel az UNEVOC-tanulmányt összevetve árnyaltabb képet tudunk kialakítani a témában.

⁸ ILO: <https://www.ilo.org/global/research/lang--en/index.htm>

⁹ OECD: <http://www.oecd.org/employment/skills-and-work/>



Pap Anna: „Beszélgetések a szakképzésről” – egy szakmai párbeszédsorozat első alkalma (2021. március 26.)

Hazánk szakképzési és felnőttképzési szektorában az utóbbi néhány év, a járványhelyzetén túl, a változásokról is szólt. Az oktatásban, különösen a szak- és felnőttképzés területén már hozzászokhattunk a folyamatos változásokhoz, de 2019 óta egy újabb, intézményi és rendszerszintű átalakítási folyamatban vagyunk.

A Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma „Beszélgetések a szakképzésről” c. rendezvénysorozata lehetőséget ad a terület szakembereinek a párbeszédre, a szakmai kommunikációra és a kérdések, tapasztalatok megvitatására. A beszélgetéssorozat első alkalmára 2021. március 26-án került sor, online formában. Három önmagában is nagyon izgalmas és aktuális vitaindító előadást hallhattunk, mind más-más szempontból szemlélték a szakképzésbeli változásokat.

Az első, bevezető előadást *Benedek András* egyetemi tanár, a Szakképzési Kollégium elnöke tartotta *Tartalom, módszerek, lehetőségek és korlátok* címmel. Történeti visszatekintés keretében mutatta be a szakképzési szabályozások alakulásának főbb vonalait, ezáltal átláthatóvá téve a trendeket, hogy végül megérkezzünk a jelenkorba.

Szemléletes ábrán követhettük a 2013 és 2020 közötti szakképzési tantervek változásait, valamint hallhattunk a tartalmi szabályozó elemekről, az iskolarendszerre és a felnőttképzésre vonatkozóan egyaránt. Az oktatás minden szegmensében fontos kérdés a képzés tényleges tartalmának

megjelenítése, de különösen így van ez a szakképzésben. Többféle problémát tapasztalunk a gyakorlatban, ilyen például a tantárgyak magas száma, ami a pedagógusoknak és a szakmai tanároknak is kihívást jelent. A gyorsan változó tartalom és a speciális igények megjelenése mellett további nehézséget jelent, hogy a szakmai tartalmak közvetítői nem feltétlenül pedagógus végzettségű szakemberek, ráadásul sok esetben hiányozik mögülük a megfelelő szakmódszertani háttér. Továbbá fontos lenne, hogy a kimeneti követelmények a bementi oldalon is értelmezhetőek, elsajáthathatóak legyenek, így támogatva egyebek mellett a megalapozott pályaválasztást is. Szükséges kiemelni, hogy léteznek jó gyakorlatok, megoldási lehetőségek a problémákra. Ilyen például a Magyar Tudományos Akadémia programja, mely a szakmódszertanok korszerűsítését tűzte ki célul, vagy a BME nyitott tananyag fejlesztési programja.

Az oktatás világában jól tudjuk, hogy megváltozott a tanulás tere és a tanulási stílus, így – különösen a járványhelyzet hatására – előtérbe kerültek az online kurzusok, az IKT környezet felértékelődött, megváltozott a tanár-diák kommunikáció, a képzési tartalom már leginkább tevékenységekhez kapcsolódik. Ezekre a kihívásokra a 21. századi magyar szakképzésnek is megfelelő válaszokat kell adnia.

A második előadást PhD habil *Farkas Éva* szakképzési és felnőttképzési szakértőtől hallhattuk, aki a Szegedi

Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának egyetemi docense. Előadásának címe: *Az új szakképzési rendszer perspektívái és kihívásai*. Farkas Éva célul tűzte ki a változások rendszerszintű áttekintését, melynek fókuszába az innovatív elemeket, a változtatások előnyeit, az ebből eredő kihívásokat és feladatokat állította. Mindannyian egyetértünk abban, hogy a 2019. évi LXXX szakképzési törvény alapjaiban változtatta meg a szakképzés rendszerét, minden területen, teljes átalakulást hozott. A képzés és a vizsgáztatás elválik egymástól, a szakmai és vizsgakövetelmények helyett megjelenő képzési és kimeneti követelmények módszertani változást jelentenek, hiszen ez a dokumentum kimenetszabályozású. A kimenetszabályozás eszköze a tanulásieredmény-alapú (a továbbiakban: TEA) szemlélet, mely azt határozza meg, hogy mit várunk el a tanulótól a képzés végére, milyen tudással, kompetenciákkal, milyen minőségben, milyen önállósági és felelősségi szinten kell rendelkeznie. Ez a szemléletváltás lehetőséget teremt a szakmai oktatás megújulására, a minőség növelésére, azonban ehhez többre van szükség pusztán a dokumentumok átírásánál.

A TEA szemlélet a tanulót és a tanulási folyamatot helyezi a középpontba, így rugalmasabbá válik a szabályozás, objektív, megbízható értékelésre, a tanulási út tudatosabb tervezésére, módszertani megújulásra nyílik lehetőség. Az új rendszer célja a szakmai cselekvőképesség fejlesztése, melyhez valós munkatevékenységekből kell kiindulni és az iskola és a duális képzési helyszín szoros együttműködése szükséges az oktatási projekteken.

Látható, hogy mindennek sok előnye van, azonban nagy kihívások elé állítja a szakképzés szereplőit. Mint minden nagyobb változáshoz, ehhez is nézőpontváltás szükséges minden szereplő részéről, ami

tulajdonképpen egy tanulási folyamat. A TEA szemlélet változatos tanításmódszertant, az eddig megszokottól eltérő oktatói szerepet kíván, melyben nagyobb az oktatói szabadság és a felelősség is.

A kihívások aktuális, konkrét feladatokat vonnak maguk után. A változások által lehetőség nyílik a szakképzés és a felnőttképzés minőségének fejlesztésére, azonban az implementáció sajnos még várat magára, a bevezetés gyorsasága miatt nem állt rendelkezésre elegendő információ, az iskolák és a duális képzők felkészítése elmaradt. Pedig ez utóbbi elengedhetetlen lenne, hogy átláthassák, mire jó az új rendszer, a változtatásokat hogyan alkalmazhatják, valamint módszertani támogatásra lenne szükség, hogy minél hatékonyabban megfelelhessenek a TEA szemléletnek. További létfontosságú feladat a pedagógus- és tanárképzés, különösen is a szakmai tanárképzés megújítása. A szakképzésben oktatók szakmódszertani felkészítése elhanyagolt – a tanulási eredmények alkalmazása és a TEA szemléleten alapuló értékelés be kell, hogy épüljön a továbbképzések témaköreibe is. Mindezek támogatásaként pedig intenzív szakmai diskurzusra lenne szükség a tanulás és a tanítás minőségéről.

Az alkalom utolsó előadója *Király László*, a Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum Bolyai János Műszaki Technikum és Kollégium igazgatója volt, aki *Az új szakképzési tartalomról iskolai szemmel* beszélt. Ez az előadás megerősítette és differenciálta az előzőekben elhangzottakat, gyakorlati, tapasztalati tanulságokkal kiegészítve. A több mint egy éve húzódó járványhelyzet, annak minden sajátos kihívásával, nehezítette az iskolák számára az átállásra való felkészülést. Az intézményekben több éve egyszerre többféle tanterv is érvényben van a különböző osztályok, csoportok számára, ami hátráltatja a tananyagban való eligazodást.

Pozitívum, hogy a módszertani megújulás egyik nevesített eszköze, a projekt módszer jól alkalmazható az oktatásban, az oktatók szívesen dolgoznak vele. Király László felhívta a figyelmet a projekt módszer szakképzésben is létező előzményeire, melyek tapasztalataiból ma sem elhanyagolható tanulságokat vonhatunk le. Továbbá kiemelte, hogy a törvényi megfogalmazás is megemlíti a tanulók érdeklődésére, a tanuló-oktató közös tevékenységére, együttműködésére épülő témafeldolgozást, mely a projekt módszer során megvalósítható.

A hallgatóság részéről értékes, szerteágazó tematikájú hozzászólások érkeztek. A résztvevők nagy része jelezte, hogy a változtatások bevezetése nem volt kellő mértékben előkészítve, nem készültek vizsgálatok, hatástanulmányok, az érintettek nem lettek felkészítve. Többen hiányolják a szakmai párbeszédet, különösen a jogalkotók és a szakma közötti egyeztetéseket. A gyakorlat oldaláról megerősítették, hogy a szakképzési rendszer sűrű változásai jelentős zavart okoznak a mindennapi munkában, így az oktatás minőségére is rossz hatással vannak.

Volt, aki a változások felnőttképzési szempontjaira hívta fel a figyelmet, hiszen a felnőttképzési rendszer is alapjaiban átalakult, sőt, a felnőttképzés fogalma is változott. Sok a kérdés a finanszírozás körül, az oktatók felkészítése, valamint a programkövetelmények kapcsán kérdés, hogy ki, milyen célból készíthet a későbbiekben programkövetelményt. A vizsgáztatás felnőttképzés szempontjából is fontos kérdése, hogy a személytanúsító rendszer hogyan fog megküzdeni a kompetenciák és tudástartalmak értékelésének új feladatával.

Az implementáció szükségességét minden hozzászóló elismerte, azonban még nem látható, hogy lesz-e erőforrás, képzési háttér az érdekeltek számára. Ez

elengedhetetlen lenne ahhoz, hogy a feladatok eljussanak azokra a szintekre, ahol a reformokat ténylegesen megvalósítják.

Beszélgetés alakult ki az MTA–BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport munkájáról, az OCD (Open Content Development) módszertanról, mely a szakképzésben a projektképzéshez is szorosan kapcsolódhat. A képi tanulás, a mikrotartalmak multimodális információközvetítő szerepe egyfajta virtuális gyakorlati képzés típusú információátadást valósíthat meg. Király László elmondta, hogy az OCD egy tanári módszertani alkalmazási lehetőség, melynek gyakorlati kipróbálásában iskolájuk is részt vett. Pozitív tapasztalatokról számolt be, fontos azonban megjegyezni, hogy a módszer sikerességéhez elengedhetetlen a megfelelő technikai háttér, mellyel nem minden iskola rendelkezik.

Több kérdés érkezett az ösztöndíjakkal kapcsolatban, melyből érezhető, hogy az ösztöndíjrendszer és annak technikai megvalósulása még nem kiforrott, a tapasztalatok alapján eddig gyakoriak voltak a fennakadások.

A lezáró visszajelzésekben mindenki elismerte, hogy nagyívű, rendszerszintű átalakítások zajlanak, a változtatások szükségszerűek, azonban ez hosszú folyamat, melyet minden szereplő más-más szempontból figyel, így más-más kérdések merülnek fel mindenkiben. A felvetett kérdések egy része már régóta aktuális, és sokra még nincs végleges válasz. Éppen ezért elengedhetetlen a szakmai párbeszéd, a gyakorlati tapasztalatok megosztása, a kérdések megvitatása, szükség szerinti továbbítása. Így különösen is üdvözlendő ez a beszélgetéssorozat, és örömteli, hogy a szakképzés sok szereplője képviseltette magát. Itt, most aktív és gazdag párbeszéd alakult ki.

Mezei Katalin: Felismerni a lehetőséget

A szakképzésről¹

Egyszer volt, hol nem volt, volt a Burattino Iskolában, Csepelen egy szép, virágzó, érettségire, illetve egy szakon nyolcadik osztályra épülő szakképzés. Legszebb éveiben 120 diák is készülhetett itt iparművészeti (kerámia, üvegműves, tűzzománc, asztalos, lakberendező), táncművészeti, informatikai és gyógypedagógiai asszisztens szakokon későbbi mesterségére. A terv az volt, hogy kitalálunk és akkreditáltatunk egy össziparművészeti szakot, ahol *minden anyaggal* dolgozva hoznak létre a gyerekek alkotásokat. Bár ez a terv nem valósult meg, de igen szép sikereket értünk el, különösen a táncos (színházi és modern tánc) szakokon.

A város közepén levő telephelyet szinte azonnal kinőttük, és mire elgondoltuk volna, hogyan tovább, jött a feketetelevés: a szakképzés átszervezése. Saját kezűleg kellett aláírni a halálos ítéletet: csak akkor indulhattak az arra az évre tervezett szakok (a gyerekeket már addigra felvettük), ha aláírjuk, hogy a továbbiakban nem igénylünk keretszámot, azaz állami finanszírozás nélkül maradunk. Aláírtuk, mi mást tehetünk volna, és fájó szívvel dolgoztunk még két évig a kifutó szakokkal. Ez után sajnos önerőből csak a táncos szak tudott tovább élni, az is nehezen.

A telephelyet fenntartani nem tudtuk, hatalmas anyagi veszteség mellett bezártuk. Az azóta eltelt időben minden évben megpróbáltuk a lehetetlent: keretszámokat szerezni a Burattinónak. Két út is adódott:

megszerezni az aláírt papírok ellenére az állami támogatást jelentő keretszámokat, vagy más iskolafenntartótól szerezni valamennyit. Nekünk egyik sem sikerült egészen 2020-ig. És akkor, legnagyobb örömünkre, a gyógypedagógiai asszisztens és a színházi táncos szak visszakapta a régóta áhított keretszámokat, igaz, csak három évre, és igaz, hogy az informatika szak nem, de hát ki a kicsit nem becsüli...

Miért is olyan fontos nekünk az érettségire épülő szakképzés?

Amiért mindenkinek, aki hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozik. Kicsit nárcisztikusak vagyunk, meg akarjuk mutatni országnak, világnak, hogy kisebb csodákra is képesek vagyunk. Mert így megígérhetjük a családoknak, hogy a gyerekeik mindig fognak tudni gondoskodni magukról. Mert tanulékonyabbak, rugalmasabbak, nyitottabbak, mint szakmunkás társaik, ha hozzánk járnak iskolába. Emellett óriási motivációt jelent az összes gyerek számára, hogy társaik sikeresen, szakmai végzettséggel fejezhetik be tanulmányaikat.

Az iskolánk – általában is, de a középiskolában teljes mértékben – második esély

iskola. Feladata, hogy befogadja a nehezebben tanuló és/vagy nehezebben nevelhető gyerekeket. Ezek a gyerekek már az általánosban problémák

mások: gyenge a tanulmányi eredményük, sokat hiányoznak, nincs támogató szülői

saját kezűleg kellett aláírni
a halálos ítéletet

¹ A szerző a budapesti Burattino Általános és Középiskola, Gyermekotthon igazgatója.
Az iskola weblapja: www.burattino.hu

háttérük, nincs felszerelésük stb. Mindenki tudja, kikre gondolok: az ún. hátsó pados gyerekekre. De mivel valami kis ambíció fűti még a szülőket, jelentkeznek középiskolába. Mindegy, milyenbe, csak vegyék fel a gyereket oda, pláne, ha még tankötelezett. A középiskolák felveszik. Kevés a gyerekek, és egyre kevesebb. Aztán alig kezdődik el a szeptember, máris kiderül, hogy *így* nem fog menni a dolog. És akkor szoktunk jönni mi. Szakképzésünk érettségire épül, tehát az első cél: az érettségi.

Természetesen pusztán attól, hogy egy gyerek beiratkozott hozzánk, még nem történt semmi. A gyerek nem is gondol semmit. Egyik sulí, másik sulí: egyik kutya, másik eb. És akkor elkezdődik egy évekig tartó közös munka gyerekekkel, szülővel, főkkkel (kettő van mindenkinek), tanárokkal, pszichológussal, mentorral és szociális munkással. Ez egy olyan team, ami nagyjában-egészében képes hatékonyan segíteni a gyereket. Az osztálylétszámok alacsonyak. A kultúrát (iskolán belül és kívül) két pofára habzsoljuk, de még így se könnyű.

Nagyon személyesen dolgozunk, és nagyon ragaszkodunk hozzájuk. Minden apró jót honorálunk, minden apró hibánál kicsit félrenézünk.

Van, hogy veszekszünk, van, hogy haragszunk, de visszük, cipeljük őket, míg egyszer csak történik valami kis csoda úgy 11. osztály márciusában. Még csak éppen túl vagyunk a felén, de aki idáig nem ment dolgozni és nem szült gyereket, az bent marad és leérettségizik, és nagy valószínűséggel szívesen választja a felkínált szakokat: egy pedagógiai vagy egy művészeti vagy egy informatikai szakot. Kettő kicsit lányos, de fiúk is jelentkeznek rá, egy meg kicsit fiús, de lányok is jelentkeznek rá.

Kicsit visszatérve az előzőekre: ez az az időszak, a 11. osztály márciusa, amikor a gyerekeknek kiegyenesedik a gerincük. Ez az az időpont, amikor elhiszik, hogy lehetséges, ami lehetetlennek tűnt. Amikor a szülők biztatni kezdik: csináld, most már neked biztos meglesz.

Többnyire az első érettségiző lesz ez a gyerek a családban. Az első, akinek nem kell az építőiparban segédmunkásnak lenni. Vagy takarítónőnek. Akinek a szalagavatóján a családdal összeborulva zokogunk.

Ki az, aki nem jut el idáig, miért és mit tehetnének velük, értük?

Az, akinek a családjában a lányok 16 évesen férjhez mennek, akinek a családjában akkora a szegénység, hogy a 16 éveseknek dolgozni kell menni, akinek a családjában semmilyen érteke sincs az érettséginek, és

már megbánták az egészet, akinek nincs a családjában olyan ember, aki megbirkózott volna az iskolarendszerrel, akik a fontosságát látják, de segíteni nem tudnak, és könnyen elkeserednek.

A roma családokkal, megörögzött szokásaikkal, hagyományaikkal nehéz megbirkózni. Legtöbbször az a problémájuk, hogy attól féltik a lányokat, elvesztik a szüzességüket idő előtt és akkor majd a család nyakán maradnak. Ezért sokszor szinte bezárják őket, amint a tankötelezettségük lejár.

Az összes többi esetben rengeteg minnennel próbálkozunk: erős közösség, mit tudat kiépítése, önismereti és más fejlesztő tréningek, szülői csoport, a csak érettségi után tanulható szakmák felvonultatása. Mindezek régi és még annál is régebbi jól bevált eszközök. Erősen hatnak a diákifűságra, de van, ami még ennél is jobban hat rájuk: a pénz. Sok-sok pénz. Mert egyszer csak úgy látják, hogy most rögtön kell

ez az az időszak, a 11. osztály márciusa, amikor a gyerekeknek kiegyenesedik a gerincük

nekik a McDonald's-ban elérhető 130.000 Ft.

Ez nemcsak a gyerekek fő szempontja, de a szülőké is természetesen.

Ezek után feltehetjük a kérdést: jó-e nekünk a szakképzés átszervezése?

Akár jó is lehetne, ha a kormányzat figyelembe venné, hogy a szegény vagy más okok miatt neheztelt terepen élő gyerekek: „drága kincsünk”. Kinevelése, új pályára állítása speciális körülményeket igényel: ember, eszköz, módszer tekintetében egyaránt. Kinevelése nemcsak a roma integráció záloga, hanem a társadalmi mobilitás biztosítója is. Kellenek magasabban képzett romák is, bár ez egyáltalán nem romakérdés. Ez szegénységi probléma. Ezek között a gyerekek között éppúgy vannak értelmes, tehetséges gyerekek. Ne zárjuk el a lehetőséget attól, hogy informatikusok, pedagógusok legyenek.

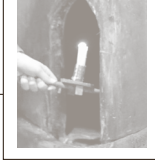
a munkaerőpiac érettségire épülő szakmunkásokat is igényel, akik tájékozottabbak, kulturáltabbak és önértékesebbek társaiknál

Ez nem lehet rangsor kérdése. Az nem lehet, hogy az egyik területen a gyerek egy fél fizetésnek beillő összeget kap, és ezért már megéri bent maradni, a másik területen tanuló egy vasat se

kap. Ez indokolhatatlan.

Az új állami szakképzési rendszer azon alapszik, hogy biztosítani kell a munkaerőpiac igényeinek megfelelő szakmunkásképzést. Egyetértünk és támogatjuk. De a munkaerőpiac érettségire épülő szakmunkásokat is igényel, akik tájékozottabbak, kulturáltabbak és önértékesebbek társaiknál. Gimnáziumba jártak a szakma előtt. Mi ezen a vonalon haladunk, és remélünk egy kicsit értelmesebb támogatási rendszert. Olyat, amelyik felismeri a Burattino-féle iskolákban rejlő lehetőséget is. Olyat, amelyik, bár úgy látja, hogy „kivülről nézve borzalom”, de elhiszi, hogy „belülről meglehetősen családias”.





ABSTRACTS

ZACHÁR, LÁSZLÓ: Labour market activity of the population in relation to educational attainment

This summary is a condensed version of a study on the topic of the journal's special issue focusing on the current problems of vocational education and training.

The study aimed to investigate one aspect of the efficiency of human resources at the level of the national economy by comparing the activity of members of the workforce with their education and qualifications.

The study analyzed the degree of labor market activity of groups within the 15- to 64-year-old population based on educational attainment between 2001 and 2019 .

The research made a priority of determining whether there are persistent correlations between educational attainment and labor market activity.

The summary also expounds on issues presented in the study directly related to vocational education and training.

Thus, it examines the development of the educational attainment and

professional qualification of the population in which a role is played by the rate of school enrolment and the drop-out rate.

It presents the development of economic activity - both employment and unemployment together - as well as a separate examination of employment.

From the latter, conclusions can also be drawn on the labor market's recognition of various levels of qualifications.

Finally, the labor market status (population-economically active-employed) and scale of groups with various educational attainment in the population are presented in a time series.

To keep the size of the summary manageable, it does not detail the trend-type examination of the labor market characteristics of the population of employable age, namely the development of the ratios of educational attainment compared to the indicators (economic activity and employment rate and unemployment rate).

Keywords: *educational attainment, vocational education, vocational training, labour market characteristics, economic activity, employment, unemployment*



PALOTÁS, JÓZSEF: Metamorphosis of Concepts in the Hungarian Vocational Education and Training

In my essay “Metamorphosis of Concepts in the Hungarian Vocational Education and Training” I was searching for correlations among the changes in the basic concepts of vocational education and training

In relation to the terms, I examined what kind of effects the reforms of the vocational training system in the 20th and 21st centuries had on the semantic dictionary and structures, and also, the contents, approaches and methodology connected to them.

In the course of my work, I applied the qualitative research method of document analyses.

I examined the correlations of concepts and their changes with the help of scientific works and publications of the outstanding personalities of the Hungarian vocational pedagogy.

In the course of my research, beyond the literature, I also used the valid rules and regulations of the given period.

Among the notions related to vocational training I was searching for the emphasized ones that demonstrate the features of the Hungarian vocational system the best.

During my work, I put a special focus on the issues of notions of vocational training, the types of schools, the structure of vocations, the documents of the regulations of learning contents and outcomes, and also, the examination system.

Amongst other results of my research, I confirm that the changes of notions are not in all cases followed by the changes in content.

The changing structures from an earlier period seem to return, as for example, the structure of the vocational register or certain elements of it.

Certain notions return with different meanings in different periods.

Analysing the literature of the more and more frequent changes that effect all elements of the system, we can find unanswered questions and also, contradictions and inconsistencies within the legal or regulatory provisions.

The examination of the effectiveness and efficiency of the conceptual changes can be based on further research.

Therefore, the efforts to modernize the vocational education and training can justify a thorough preparatory phase that involve the context of literature history and the examination of the compliance of the preventive interventions, too.

Based on the substantial literature of didactics and vocational pedagogy combined with the experience of previous reforms, the examination and adjustment of the structures and notions used in the laws and regulations of the Hungarian vocational education and training entered into force after the reforms of 2019 is advisable.

Keywords: *vocational pedagogy, types of schools, regulation of learning content and outcomes, teacher / instructor / vocational teacher / vocational instructor / vocational trainer, structure of vocations, vocational examination*

Szerkesztői jegyzet

Szerkesztőbizottságunk és szerkesztőségünk is vallja: az elmúlt tíz évben végbement nagy jelentőségű változások indokolták már egy szakképzési ÚPSz-szám megjelenését. Ám főszerkesztőként erős személyes motiváció is hajtott: iskolaalapítóként, tantervíróként, egyesületi vezetőként teljes pályafutásom összefonódik a szakképzéssel. Most mégis kizárólag a közel félévszázados középiskolás emlékeimet elevenítem fel.

A köznyelvenben Lékainak nevezett hajózási szakközépiskolába jártam, amelyet 1968-ban hozott létre a MAHART, az akkor még létező magyar tengeri flotta, a prosperáló dunai hajózás és a fellendülőfélben lévő balatoni személyforgalom által indukált szakemberszükséglet biztosítására. Az angyalföldi iskola egyedi képzési hely volt az országban: tantestületét a korábban az épületben működő gimnáziumi tanárok, illetve a hajózási szakmából leszerelő műszaki szakemberek alkották.

Az iskolába csak fiúk járhattak, és a diákok társadalmi háttere rendkívül heterogén volt. Járt ide vidéki és fővárosi diák, szakmunkás, illetve vezető vagy egyszerű értelmiségi gyermeke, középfokú káder és belügyi dolgozó fia is. A sokszor 40 fős létszámot is meghaladó osztályok között és azokon belül is kemény státuszharckok folytak. A vagányosság, a testi erő kultusza meghatározta az iskola mindennapjait. A szó szerinti vagy képletes értelemben vett tanári felpofozások, a diákok közötti verekedések és megalázások át-meg át-szótták a tanítási órákat és a szüneteket.

Az osztályokban szenvedélyes viták folytak az aktuális közéleti kérdésekről: a mindennapi forradalmiságról, március 15. megünnepléséről, a kispolgáriság jellemzőiről, a szexuális felvilágosítás formáiról, a beat-/rockzenei irányzatokról, a zenekarokról. A tanár-diák viszonyt a kényszerű együttműködés mellett leginkább a szembenállás, sőt időnként a nyílt lázadás jellemezte. Volt olyan tanár, aki csak mikrofon

és hangszórók segítségével tudta megtartani az óráját, előfordult dolgozatmegtagadás, a diákok énekével, tapsával kísért ülősztrájk a folyosón, és ha valamelyik szaktanár azt mondta, hogy „akit nem érdekel, az óra, az hazamehet”, az rövidesen magányosan zárhatta be a tantermet.

A diákok többségének iskolaválasztását a tengerészlethez kapcsolódó önálló döntési lehetőségek, szabadság- és kalandvágy, a távoli földrészek, országok, városok, az akkor tőlünk elzárt fejlettebb világ megismerése motiválta. Három évvel az iskola indulása után azonban megjelent egy, a diákok által illegálisan készített és terjesztett újság, az *Uszálykormányos Híradó*. A lap felütéséként közölte: a „Lékai-szendvics” nem más, mint „két iskolai ígélet között egy himparipaivarszerv”. Az újság a diákok azon illúzióvesztését hangosította ki, hogy a reformként elindított szakközépiskolai képzés valójában nem autonóm és piacképes tudással rendelkező tengerészeket akar nevelni, hanem uszálykormányosokat, akik a vontatóhajó parancsnokának alattvalói. Akik kiszolgáltatottak, a hajózási hierarchia alján állnak, és szakmai, társadalmi előrejutásuk erősen korlátozott.

Máig nem tudom, hogy kik készítették a lapot, de az már közzismert, hogy az iskola első évfolyamának emblematikus diákja, az akkori iskolai válogatott középcsatára, a későbbi író és költő Csengey Dénes volt, aki a rendszer-változás forгатagában talán nem véletlenül fogalmazta meg a célkitűzést, hogy „*Európába, de mindahányan!*”

Sok-sok egyeztetési nehézséggel készült ez a lapszám is. Az viszont újdonságként jelent meg, hogy két szerző is lényegi indoklás nélkül visszavonta a kritikus hangvételű, elfogadott kéziratát. Sajnálom, hogy ők – mutatis mutandis – nem úgy tekintettek lapunkra, mint az egykori publikáló diákok a független és szabadszájú *Uszálykormányos Híradóra*.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„Az Innovációs és Technológiai Minisztérium 2018-ban megfogalmazta általános gazdaságfejlesztési stratégiáját a 2018–2030-as időszakra.

A vízió, hogy Magyarország 2030-ra Európa első 5 olyan országa közé tartozzon, ahol a legjobb élni, lakni és dolgozni.

Ehhez elsősorban 3 dolog szükséges: erős magyar vállalkozások, stabil munkahelyek és növekvő bérek.

A 3 eszköz pedig, ami elősegíti ezt:

- 1) kreatív magyarok és innovatív, versenyképes vállalkozások,
- 2) gyors és biztonságos közlekedés,
- 3) okos és tiszta energia.

A gazdaság szerkezetét nézve a fő célok:

1. A magas hozzáadott értéket biztosító high-tech technológiát használó és fejlesztő külföldi vállalatok és tevékenységek bevonása az országba (főként K+F tevékenységek), amelyek magas bért biztosítanak a magyar munkavállalók számára.
2. A magyar kis- és középvállalatok technológiai alapú termelékenységének növelése, saját termékfejlesztésük elősegítése.

E célok elérését kell segítenie, támogatnia a szakképzésnek és felnőttképzésnek is. Ehhez egyrészt kreatív és rugalmas, versenyképes szaktudással bíró fiatalokat nevelő, vonzó szakképzési rendszer kialakítására van szükség, másrészt keresletvezérelt, kimenet-szabályozott felnőttképzési rendszer kialakítására, a Digitális Munkaerő Programra alapozva.

Az intézkedéseknek ezt kell támogatnia.”

Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira. Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2019.

