

Pécsi Tudományegyetem
Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola



Kazarján Erzsébet

FELSŐ FOKÚ SZAKKÉPZÉS ÉS MOBILITÁS ÉS ÖNSZABÁLYOZÓ TANULÁS

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető
Dr. Kocsis Mihály PhD
egyetemi docens

Pécs

2013

ší Mert ma nincs végzettség, helyette végzetlenség van.
Nincs olyan diploma, melynek birtokában valaki azt hihetné,
hogy soha többé nem kell már tanulnia.ö

Csepeli György

Tartalom

Köszönetnyilvánítás.....	6
Bevezetés ó a témaválasztás indoklása.....	7
1. ELMÉLETI HÁTTÉR	9
1.1. A kutatás főbb kérdései, hipotézisek, módszerek	9
1.2. A felső fokú szakképzés történeti és elméleti megközelítésben	13
1.2.1. Nemzetközi kitekintés.....	13
1.2.2. A felső fokú szakképzés hazánkban	26
1.2.3. A kezdetek és a képzés fejlődése (1998-2010).....	26
1.2.4. Jogi szabályozás.....	27
1.2.5. Intézmények	28
1.2.6. Diákok	30
1.2.7. A képzés szerkezete	31
1.2.8. A felső oktatási szakképzés.....	32
1.2.8.1. Jogszabályi háttér.....	33
1.2.8.2. A felső oktatási szakképzés munkaerő-piaci relevanciája	35
1.2.8.3. A felső oktatási szakképzésben végzettek foglalkoztathatósága.....	35
1.2.8.4. Társadalmi hatások	37
1.2.8.5. A felső oktatási szakképzés, mint új kihívás a gazdaság szereplőinek.....	37
1.3. A felső fokú szakképzés pedagógiai kérdései.....	38
1.3.1. A képzés sajátosságaiból adódó pedagógiai megfontolások.....	38
1.3.2. Oktatási stratégiák.....	38
1.3.3. Tanulási stratégiák	43
1.3.3.1. Egy sajátos tanulási stratégia ó az önszabályozó tanulás.....	45
1.3.3.2. Érzelmi intelligencia	55
1.4. A fiatal felnőttkor és az egész életen át tartó tanulás	57
1.4.1. Ifjúságszociológiai kérdések	57
1.4.1.1. A fiatal felnőttkor szociológiai jellemzői.....	57
1.4.1.2. Történeti értelmezés.....	58
1.4.1.3. Fogalmi értelmezés	60

1.4.1.4.	Ifjúság ó oktatás ó munkaer piac	63
1.4.1.5.	Ifjúság és kultúra.....	67
1.4.1.6.	Ifjúság és politika.....	71
1.4.2.	Az ifjúkor pszichológiai jellemz i.....	75
1.4.3.	šHarminc az új huszonegyö ó az LLL értelmezései	81
1.4.4.	A 21. század kihívásai, az oktatás és a munkaer piac	86
1.4.5.	Mobilitáspedagógia.....	87
1.4.5.1.	A mobilitási programok hatásvizsgálata	87
1.4.5.2.	A hallgatói mobilitás, mint tanulási stratégia	89
2.	A VIZSGÁLAT	91
2.1.	A Schola Europa bemutatása	91
2.2.	A Schola Europa részvétele a Leonardo Mobilitási Programokban	93
2.3.	A vizsgálat célkit zései és részletes leírása	94
2.4.	Hipotézisek	95
2.5.	A vizsgálat leírása	96
2.5.1.	Minta	98
2.5.1.1.	Szociális és családi háttér, motivációk.....	98
2.5.1.2.	Elégedettségi mutatók a képzés folyamán.....	101
2.5.1.3.	Elégedettségi mutatók a képzettség megszerzése után	102
2.5.1.4.	A vizsgálatba bevont tanulók köre.....	106
2.5.2.	Eszközök	108
2.5.2.1.	Önszabályozás, tervezés, id beosztás kérd ív	108
2.5.2.2.	Kommunikációs készségek	110
2.5.2.3.	A metafora	110
2.5.2.4.	A fókuszcsoportos beszélgetés mint kutatási módszer	111
2.5.3.	Eljárás	116
3.	EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉSEK.....	116
3.1.	Önszabályozás, tervezés, id beosztás	116
3.2.	Kommunikációs készségek.....	132
3.3.	Metaforakérdés.....	141
3.4.	Fókuszcsoportos beszélgetés	152
4.	ÖSSZEGZÉS	153
	DISZKUSSZIÓ	156

5.	BIBLIOGRÁFIA	161
6.	JEGYZÉKEK	172
	Táblázatok jegyzéke.....	172
	Ábrák jegyzéke	174
7.	MELLÉKELTEK	176
	1. sz. melléklet: Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív.....	176
	2. sz. melléklet: Kommunikációs készségeim kérdőív	178
	3. sz. melléklet: A fókuszcsoportos interjú	180
	4. sz. melléklet: A metaforák besorolása	194
	5. sz. melléklet: A kísérleti és a kontrollcsoport bemeneti és a kimeneti eredményeinek összehasonlító hisztogramjai.....	196

Köszönetnyilvánítás

Az elmúlt évtizedekben kutatásaimat sokan segítették itthon és határainkon túl. Elsőként Zsolnai József professzor úrnak szeretném hálámat kifejezni, akit sokat tanultam, és aki sajnos már nincs közöttünk. Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Kocsis Mihály tanár úrnak, aki ráirányította figyelmemet a hazai szakképzés problémáira, aki éveken át biztatott és bátorított, akinek tanácsai nagyban hozzájárultak a dolgozat megszületéséhez, aki témavezetőként javaslataival segített és támogatott. Köszönöm Fodor Lászlónak, a kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem és Viczay Ildikónak, a nyitrai Bölcshalás Konstantin Egyetem tanárainak azt, hogy hasznos ötleteikkel, javaslataikkal kollegiális és baráti támogatást nyújtottak. Sok köszönettel tartozom a Schola Europa Akadémia munkatársainak és hallgatóinak, akik a kutatás során mindvégig készségesen támogatták munkámat. Végül hálás vagyok családomnak, akik mindig mellettem álltak.

Bevezetés – a témaválasztás indoklása

A fels fokú szakképzés ó mint sajátos képzési forma ó bevezetése 1998 óta viták kereszttüzében áll. Oktatáspolitikusok, gyakorlati szakemberek sora vitatja létjogosultságát, hasznosságát, helyét a magyar képzési szerkezetben.

A hazai munkaer piac az elmúlt évtized változásai miatt egyre nagyobb érdekl dést mutat az érettségi utáni, rövid idej , gyakorlatorientált képzésekben végzettséget szerzett, alacsonyabb fizetéssel foglalkoztatható munkaer iránt. Ennek ellenére Magyarországon alacsony a presztízse ennek a képzési formának, és az intézmények csak nehézségek árán tudják betölteni a rendelkezésükre álló létszámkereteket.

A nem egyetemi szint fels fokú képzés (fels fokú szakképzés) létrejöttének hátterében a fels oktatás tömegessé válása áll. Hrubos Ildikó kutatásai bizonyítják, hogy az 1960-as évekt l kezdve a fejlett országokban gyors hallgatói létszámnövekedés volt megfigyelhet . Ez a növekedés, eltér ütemben ugyan, de folytatódott egészen az utóbbi évekig. A fels oktatás šelítő jellege megsz nt. Míg korábban a népesség alig 10% -a vett részt a fels oktatásban, addig az 1990-es évek végén a részvételi arány az Európai Unióban már 45%, az Egyesült Államokban, Kanadában és Japánban pedig több mint 50%. Ezek a folyamatok er teljesen hatottak a fels oktatás intézményrendszerére. A folyamat egyik legfontosabb következménye világszerte az volt, hogy az egyetemek mellett más típusú fels oktatási intézmények is létrejöttek, melyeknek legjellemz bb közös vonása a rövidebb képzési id és a gyakorlatiasabb program. A munkáltatók napjainkban egyre inkább olyan munkavállalókat keresnek, akiket a képzésük során felkészítettek a gyakorlati munkára. A rövidebb oktatási id tartamú, szakképz programokat kínáló új típusú intézmények olcsóbb képzést tesznek lehet vé. Az 1960-as évek végét l a különböz országok kormányzatai már az egyetemi szektort fejlesztették. Az egyre növekv hallgatói tömegeket nem az egyetemi szektor fogadta be (HRUBOS I. 2002).

A fels oktatás struktúrája más-más módon alakult át. A duális modell sok országban megvalósult. Itt az egyetemmel párhuzamosan kialakult a nem egyetemi státuszú, f iskolai szint , vagy nagyjából annak megfelel szektor. A két szektor között a rendszer nem biztosít intézményesített átjárást a hallgatók számára. Európában ez a modell terjedt el. A lineáris modellben a képzés szintjei egymásra épülnek (BA - MA - PhD. fokozat). A lineáris modell az angolszász országokban terjedt el. A képzési struktúra változásait viták sora kísérte.

Hasonlóképpen nehezen fogadta be a különböz országok oktatási rendszere a f iskolainál is rövidebb, általában két éves id tartamú fels fokú szakképzéseket, hiszen többek között az is bonyolult kérdés ezzel kapcsolatban, f ként munkaer -piaci néz pontból, hogy hogyan határolódik el egymástól a fels fokú szakképzettség és a f iskolai szint végzettség (HRUBOS I., 2010).

A fels fokú szakképzésekkel kapcsolatban az utóbbi évtizedekben lezajlott számos nemzetközi és hazai vita, az érvek és ellenérvek felsorakoztatása a képzés mellett és ellen az oka annak, hogy kutatásomban fels fokú szakképzésben résztvev hallgatókat vizsgáltam.

A pszichológiában és a pedagógiában is lezajlott affektív forradalom ráirányította a figyelmet arra, hogy a tanulás, a hatékony tanulás nem mindössze ismeretek reprodukálását jelenti, és nem kizárólag a kognitív képességek függvénye, nem elhanyagolható kompetenciaelemként az attit dök is reflektorfénybe kerültek. A tanítás min ségén kívül az egyének saját személyes képességei, beállítódásai, motivációi nagymértékben befolyásolják az egyének iskolai teljesítményét, és ezzel együtt tulajdonképpen az életútjukat is. A szociális

környezet, az énkép, az egyén saját maga elé kitűzött céljai meghatározzák a tanulás szerepét és sikerességét. A 21. század kihívásai közé tartozik azonban az is, hogy az élethosszig tartó tanulás és az önszabályozó tanulás lépjen a régi típusú, iskolarendszer oktatás helyébe, ahol a tanuló vállalja a felelősséget a saját tanulásáért, és kell fokú autonómia jellemzi t. A tanulás nem fejeződik be és nem is fejeződhet be az intézményi keretek között, a formális tanulás szakaszában.

Mégis milyen készségekre van szüksége egy fiatalnak, hogy megállja a helyét a munkaerő piacon és az élethosszig tartó tanulás eszményeinek is megfeleljen? Mit tanulnak a felső fokú szakképzés tanulói egy külföldi tanulmányúton? Mi jellemzi azokat, akik a legtöbbet profitálnak, legtöbbet tanulnak, milyen mozgósítható forrásaik vannak? Hogyan értékeli az utat saját képességeik és a feladatok nehézségének viszonylatában?

E dolgozat arra tesz kísérletet, hogy mindezeket a kérdéseket legalább részben megválaszolja, és a felső fokú szakképzés egy külföldi ösztöndíjprogramjának résztvevőivel kapcsolatos kutatás eredményeire támaszkodva bemutatja egyfelől a tanulási eredményeket értesítő befolyásoló önszabályozó tanulás összetevőit (Önszabályozás, tervezés, időtervezés) valamint a kommunikációs készségek fejlődését.

Kutatásom célja tehát összefoglalva, annak bemutatása, hogyan válhat önszabályozó képessé egy ilyen típusú gyakorlatorientált képzés, és mit jelent a mobilitás önálló nevelési diszciplínaként való megjelenítése.

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

1.1. A kutatás főbb kérdései, hipotézisek, módszerek

Kutatásunk egy elméleti és egy empirikus részből áll. Első és egyik legfontosabb kérdésünk az volt, hogy nemzetközi viszonylatban az elmúlt évtizedekben hogyan alakult a felső fokú szakképzések helyzete. Igyekeztünk feltárni a felső fokú szakképzés nemzetközi (ezen belül kiemelten az angolszász, a francia és a német nyelvterület modelljeire vonatkozó) legfontosabb forrásokat. Törekedtünk arra, hogy megtaláljuk a kapcsolódási pontokat a különböző országok és hazánk felső fokú szakképzései között.

Kutatásunk elméleti részének egyik fejezetében áttekintettük a hazai felső fokú szakképzés történetét, a tartalmi, szerkezeti és intézményi szint változásokat a kezdetektől, 1998-tól 2011-ig.

A hazai iskolai rendszer felső fokú szakképzés jogi szabályozása is sokat változott az elmúlt közel másfél évtized során. Kérdésként merült fel bennünk, hogy a jogszabályok változásai el segítették, illetve gátolták-e a képzések intézményi szint és tartalmi kiteljesedését. Vajon a jogi környezet lehet séget adott-e arra, hogy a felső fokú szakképzés elfoglalhassa az őt megillet helyet hazánk oktatási rendszerében.

Arra is választ kerestünk, hogy az oktatáspolitikai elméleti szakemberei hogyan vélekednek a felső fokú szakképzésről, milyen érveket és ellenérveket sorakoztatnak fel a képzéstípus mellett és ellen.

Sarkalatos dolog egy új képzési forma bevezetése során, hogy a munkaerő piaci szereplői hogyan viszonyulnak a képzés során képesítést szerzett fiatal munkavállalókhöz. Az évek során számos kutatás folyt e tárgykörben, ezeket tekintettük át a dolgozat egyik fejezetében.

Fontos része elméleti összefoglalónknak a képzésekben résztvevő tanárok és diákok helyzetének vizsgálatára vonatkozó korábbi kutatások áttekintése, elemzése éppúgy, mint a képzés szerkezeti változásainak nyomomon követe.

Mivel a felső fokú képzésekben túlnyomórészt fiatal felnőttek vesznek részt, értekezésünk elméleti részében foglalkoztunk a fiatal felnőttek szociológiai és pszichológiai problémáival az élethosszig tartó tanulás tükrében.

A felső fokú szakképzés különleges pedagógiai megfontolásokat igényel. Ezért elemeztük azokat az oktatási és tanulási stratégiákat, melyek a leginkább célra vezetnek a felső fokú szakképzésekben tanuló fiatal felnőttek számára. A pedagógiában is bekövetkezett affektív forradalom hatására egyre nagyobb figyelemmel fordultak az elméleti és a gyakorlati szakemberek is a tanulóval kapcsolatos nem kognitív képességekre, mint az érzelmi intelligencia, a metakogníció, a motiváció. Ebből következően kiemelt területként kezeltük az atipikus és önszabályozó tanulásra vonatkozó kutatások bemutatását. Indokoltnak találtuk, hogy egy külön fejezet szóljon a mobilitás-pedagógiáról, mely egy új és napjainkban igen fontos területe a neveléstudománynak.

A disszertáció második része egy több évig tartó empirikus kutatás folyamatát és eredményeit mutatja be, melyet a Schola Europa Akadémia felső fokú szakképzésben résztvevő diákjainak körében folytattunk le 2006 és 2011 között.¹ Legfőbb kutatási kérdésünk az volt, hogy milyen hatással volt a Leonardo mobilitási programban való részvétel a diákok önszabályozására és kommunikációs készségeire. A mobilitási programok hatásvizsgálata

¹ A kutatás 2011. december 31-én zárult.

fontos probléma, és ezt a kérdéskört a felső fokú szakképzések vonatkozásában mindeddig nem vizsgálták. Azt feltételeztük, hogy ezeknek kiemelt jelentősége van mind a munkaerő-piacon történő érvényesülés szempontjából, mind pedig az élethosszig tartó tanulást tekintve. Megfigyeléseink alapján feltételeztünk egyfajta fejlődést a tanulók önszabályozó, szociális és kommunikációs készségeit illetően. E készségek pontosabb meghatározását, a fogalmak operacionalizálását és a kontextus figyelembevételét követően hipotéziseink a következők voltak:

1. A mobilitás-programban résztvevő tanulók fejlődést mutatnak a tervezés, időbeosztás és önszabályozás tekintetében.

A külföldi tanulmányút a tanulókat arra készíti, hogy a saját maguk tanulási folyamatának irányítását önállóan, külső irányítás nélkül végezzék, felelősséget vállaljanak önmagukért. A hazaitól eltérő tanulási környezet, az önmagukra utaltság a tervezési, időbeosztási és önszabályozási készségekre fejlesztő hatással bír. A külföldi tanulmányút előtt és után is végeztünk méréseket ennek a hipotézisnek az igazolása vagy elvetése céljából.

2. A mobilitás-programban résztvevő tanulók tervezés, időbeosztás és önszabályozás terén történő fejlődése nem spontán fejlődésnek, hanem a programban való részvételnek köszönhető.

A fent nevezett készségek fejlődését az idő elhaladása is okozhatná, hiszen egy, a felső fokú szakképzésben eltöltött tanév számos tapasztalatot jelenthet, tekintettel arra, hogy a 18-20 éves korosztály még rendkívül fogékony, fejlődése nem lezárult folyamat. Ők is másféle tanulási tapasztalatokkal gazdagodhatnak a középiskolai évekhez képest. Ennek a feltevésnek a bizonyítására kontrollcsoport bevonása vált szükségessé, melyet az intézményben tanuló diákok két évfolyama testesített meg: a 13. és a 14. évfolyam programba be nem vett tanulói.

3. A mobilitás-programban résztvevő tanulók a programban való részvétel előtt a tervezés, időbeosztás és önszabályozás terén a 13. évfolyamos társaikhoz képest nem rendelkeznek fejlettebb készségekkel.

A programba felvételt nyert tanulók készségeit is szükségesnek tartottuk megvizsgálni a többi, képzésünkben tanuló diákéhoz képest, hiszen az eleve sokkal fejlettebb vagy kevésbé fejlett készségek bizonyos irányban befolyásolták volna eredményeinket: kezdettől fogva jobb készségekkel rendelkező tanulók nehezen összehasonlíthatók a képzésben részt nem vevő tanulókkal, illetve ennek fordítottja is igaz. Egy hasonló kezdő pont viszont alkalmasnak tűnik arra, hogy a későbbi eredmények összevethetők legyenek, és a fejlődés egyértelműen kimutatható legyen.

4. A mobilitás-programban résztvevő tanulók fejlődést mutatnak a kommunikációs készségek terén.

A mobilitás-program keretében a tanulók rákényszerülnek, hogy saját magukat képviseljék, érdekeiket érvényesítsék, és alapjában véve megértessék magukat a külföldi tanulmányút során. Igényeik kifejezése, kezdeményező készségük, vita- és tárgyalási készségük a program hatására pozitívan fejlődik.

5. A mobilitás-programban résztvevő tanulók tanulmányi eredményei a 14. évfolyamon szignifikánsan javulnak a 13. évfolyamos átlagukhoz képest.

A mobilitás-programnak köszönhetően, melyben sokféle, a tanuláshoz elengedhetetlen készség és képesség (úgy mint az önszabályozó készségek, önhatékonyság, az érzelmek és a hobby szabályozása valamint a kommunikációs készségek) fejlődése magával vonja a tanulmányi eredmények javulását.

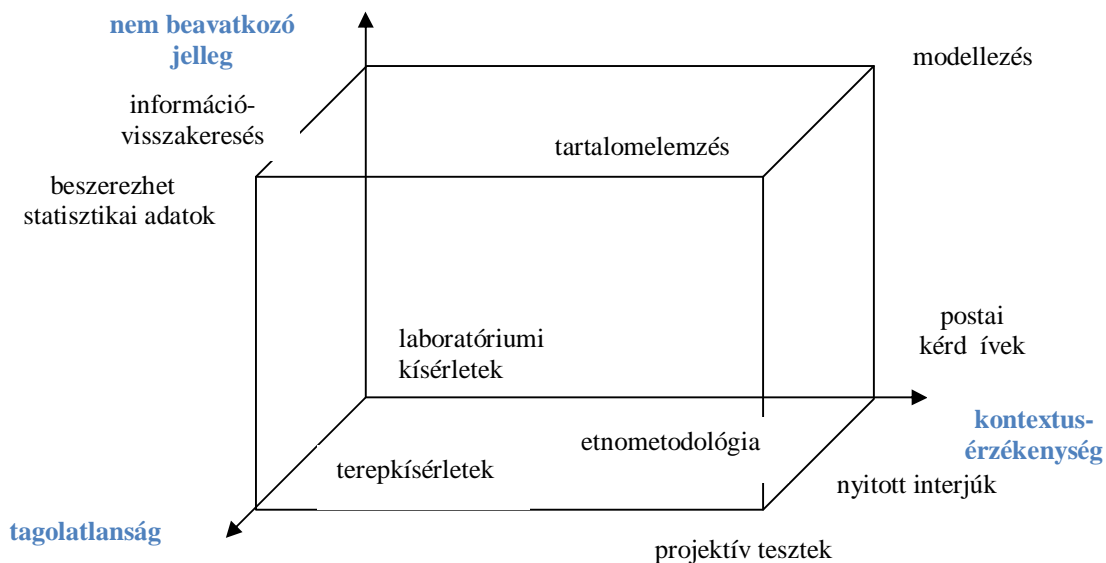
Mindezek mellett szeretnénk volna feltárni, hogy milyen készségekkel és élményekkel jellemezhetőek azok a tanulók, akik nagyobb fejlődést mutattak a program hatására.

Az értekezés első része elméleti jellegű, itt tehát az elméleti kutatás módszereit alkalmaztuk. Felkutattuk azokat a forrásokat, melyek hozzásegíthettek a téma részletes és alapos elméleti szint feltárásához. A felkutatott, és megfelelő kritikával kezelt forrásokból kiindulva leíró jelleggel bemutattuk az iskolarendszer felső fokú szakképzések legfontosabb nemzetközi és hazai jellemzőit, rámutatva azokról a legfontosabb vonásaira és buktatóira.

Az elmélet és az empiria viszonya (DENZIN, N. K.- LINCOLN, Y.S. 1994; GELENCSÉR K. 2003) a tudományos kutatásban kétféle lehet: deduktív módon kiindulhatunk a feltárt és rendelkezésükre álló elméletekből. Az elmélet alapján alakíthatjuk ki hipotéziseinket, majd a hipotézisek empirikus vizsgálatán keresztül megvizsgálhatjuk, átalakíthatjuk, vagy elvethetjük az elméleti megállapításokat. Az induktív utat is lehet követni, ekkor a vizsgált jelenség empirikus megfigyelése a kiindulópont, és ennek elemzése alapján juthatunk el az összefüggések felismeréséhez, és az elméleti tételek megfogalmazásához. A társadalomtudományok területén többnyire a deduktív módszereket alkalmazzuk.

Az empirikus kutatási módszerek közül többet alkalmaztunk kutatásunk során: a kérdésközpontú módszert, a fókuszcsoporthoz tartozó interjút és a metaforakutatást. Minden módszer rendelkezik előnyeivel a többi módszerrel szemben, de ugyanígy vannak hátrányai is, így több módszert alkalmazva lehet az előnyöket maximalizálni, a téves következtetéseket pedig lehet legelkerülni. A kutatás érvényességéhez fontos szempont a trianguláció elve. Denzin a tengeri navigáció szókészletéből kölcsönzött fogalma arra utal, hogy minél több irányból kell végezni a bemérést, hogy pontosan meghatározhassuk pozíciónkat (DENZIN, 1994, SZOKOLSZKY, 2004). A módszer trianguláció ezen belül azt jelenti, hogy többféle módszert alkalmazunk ugyanazon kérdés megválaszolására.

Krippendorff három jellemző mentén csoportosította a módszereket: a beavatkozó jelleg, a tagoltság és a kontextus-érzékenység alapján. (KRIPPENDORF, 1995) Mindhárom jellemzőt egy-egy dimenzióként fogta fel, ahol az egyik végpont a tagoltság, a másik a tagolatlan, az egyik véglet a beavatkozó jelleg, a másik a nem beavatkozó jelleg, az egyik szélsőség a kontextus-érzékenység, a másik a kontextus-függetlenség. Minden kutatásban alkalmazott módszer ezen jellemzőknek valamilyen szintjén áll, az 1. ábra elhelyezi ezeket a három dimenzió által kijelölt térben. Ilyen módon az alapvető módszerünk (az ösztöndíjprogramba bevont hallgatók vizsgálata) kapcsolatba hozható a tagolatlan, beavatkozó és kevésbé kontextus-érzékeny terepkísérletekkel (hiszen nem volt minden változó ellenőrzésünk alatt, de a külföldi tanulmányút minden kísérleti személy esetében azonos körülmény volt), a kérdésközpontú módszer szintén beavatkozó, de tagoltabb, valamint kontextus-érzékenyebb. A metaforakérdés a kérdésközpontú módszerrel belül található meg, így rokon tulajdonságokkal rendelkezik, mint módszer, de a válaszok kvalitatív tartalomelemzése másféle perspektívákat nyit meg az értelmezés és a feldolgozás előtt. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú szintén függ a kontextustól, azonban félig tagolt, és eleget tesz annak a kíváncsiságnak, hogy a kérdéssel járó válaszokat másféle nézőpontból egészítse ki.



1. ábra: Az eltér módszerek empirikus mozgástere
Forrás: KRIPPENDORF, 1995:31

A kérd íves felmérés a legelterjedtebb módszer a vélemények feltérképezésére. A zárt, illetve a skálás kérdéseket a kvantitatív feldolgozásoknál alkalmazható statisztikai elemzési módszerekkel, míg a nyitott kérdésekben nyert eredményeket kvalitatív módon dolgoztuk fel.

A fókuszcsoporthoz vizsgálat, melyet alkalmaztunk, egyfajta interjútechnika (SÍKLAKI I., 2008; VICSEK L. 2006). A különbség a fókuszcsoporthoz és a többi interjútechnika között az, hogy a hagyományos interjú kétszemélyes interakciót jelent a kutató és az interjúalany között, a fókuszcsoporthoz interjú pedig több személy kommunikációját feltételezi, a vizsgálati személyek egymásra reagálása is fontos megfigyelési szempontként léphet fel. Az ilyen fajta vizsgálat során a kutató, a moderátor különleges szerepet tölt be. az, aki a személy, aki a beszélgetést vezeti (moderálja).

A fókuszcsoporthoz interjú módszere önmagában is használható volt, de a többi adatgyjtési technikával jól egészítették ki egymást. A két módszer közül a kérd íveink nagy megbízhatóságú adatsorok gyjtésére szolgáltak, a fókuszcsoporthoz pedig a válaszok mögötti értelmezések és motivációk feltárásával a kutatás érvényességét segítette.

Kutatásunk tervezésekor a legfontosabb szempontunk az volt, hogy olyan módszereket alkalmazzunk, amelyek kölcsönösen támogatják, és egyben erősítik, kiegészítik egymást. Választott témánk összes vonatkozása kvantitatív technikák alkalmazásával nem tárható fel teljesen, hiszen a kvantitatív szemlélet szerint az egyedi jelenségek számszerűsített, statisztikai adatok összességeként jelennek meg, melyekből általánosítások rajzolódnak ki. Ugyanakkor nem ragadható meg teljesen mélységükben azok az aspektusok, melyek személyes jelentőségűek, és lényegesek az egyén szempontjából (FALUS IÓLLÉ J., 2008).

A világ azonban nem csak oksági összefüggések alapján értelmezhető. Ez az oka annak, hogy a kvalitatív módszerek egyre nagyobb teret kapnak napjaink társadalomtudományi kutatásaiban (SZABOLCS É., 2001). Az értekezésem középpontjában álló kutatási probléma komplex, több szempontú megközelítést igényelt. Kutatási kérdéseink megválaszolásához tehát kvalitatív és kvantitatív módszereket is használtunk, melyek, úgy véljük, jól kiegészítik egymást.

Kutatásunk feltáró jellegű. A mintavétel során nem törekedtünk a reprezentativitásra, hozzáférés alapú mintavétel történt. Viszonylag alacsony elemszámú mintát alkalmaztunk, ami miatt az adatok elemzése során feltárt összefüggések, következtetések korlátozott érvényűeknek mondhatók, de arra egyértelműen alkalmasak, hogy kijelöljék a lehetséges irányokat további vizsgálatok számára. Mindamellett fontos megjegyezni, hogy a 2006 és 2011 között a mobilitás-programban résztvevő tanulók 100%-a kitöltötte a bemeneti és a kimeneti kérdőíveket is. Egy kísérleti helyzetben kevesebb személyt tudunk bevonni, mint egy kérdőíves vizsgálatnál, ráadásul a kísérlet speciális jellegű (külöldi ösztöndíjprogram) csak kevesen kerülhettek be egyáltalán a vizsgálati személyek közé. Ezeket a kiválasztottakat azonban teljesen körbe vizsgáltuk: bemeneti és kimeneti mérésekkel (összehasonlítható eredmények), kvantitatív és kvalitatív vizsgálatokkal (önjellemező kérdőív, metaforakérdés, fókuszcsoportos interjú) valamint egyéni és csoportos helyzetben is.

A kérdőívek zárt kérdéseire adott válaszokat az SPSS 13.0. statisztikai programban rögzítettük, és egy- és többváltozós elemzéseket készítettünk. A vizsgált változók elemzése során első lépésben leíró statisztikai próbákat végeztünk, majd a különböző faktorok közötti kapcsolatainak feltárásához matematikai statisztikai próbákat használtunk. A leíró statisztikai elemzéshez abszolút, illetve relatív gyakorisági sorokat valamint átlagszámítást, a matematikai statisztikai elemzéshez pedig korrelációs számítást, ² próbát, Fisher Exact tesztet, főkomponens analízist valamint bináris logisztikus regressziót alkalmaztunk. A csoportok átlagértékei közötti különbségek jelentőségének megállapítására egymintás illetve kétmintás t- próbát használtunk. A skálák megbízhatóságának teszteléséhez Cronbach-alphákat számoltunk. A metaforavizsgálat során a metaforák tartalomelemzését és kategorizálását végző személyek megbízhatóságát is empirikusan teszteltük.

A kvalitatív vizsgálatban a válaszok elemzéséhez minden választ szöveges dokumentumban (a fókuszcsoportos beszélgetést diktafonnal rögzítettük, majd ezután írásban is rögzítettük), majd a metaforák esetében kódolást követően az SPSS file-ban rögzítettük. A fókuszcsoportos beszélgetés kérdésköreinek és a vizsgálati személyek válaszainak jobb szemléltetéséhez gondolatterképet készítettünk.

1.2. A felsőfokú szakképzés történeti és elméleti megközelítésben

1.2.1. Nemzetközi kitekintés

A nemzetközi folyamatok vizsgálata azt jelzi, hogy a felső oktatás kiszélesedése szoros kapcsolatban áll a gazdasági fejlődéssel. Az egyes országok gazdasági fellendülése magával hozza a felső oktatásban való részvétel növekedését, a gazdasági megtorpanás, visszaesés pedig a növekedés lelassulásával jár együtt.

Hrubos Ildikó véleménye szerint a felső fokú szakképzés létrejöttében, és széleskörűvé válásának hátterében a felső oktatás tömegessé válása játsza a legnagyobb szerepet. A felső oktatásban az utóbbi évtizedekben megfigyelhető hallgatói létszámnövekedés együtt járt a felső oktatás intézményrendszerében bekövetkező strukturális változásokkal. A képzés rendszere a korábbiakhoz képest egyre összetettebbé vált, az egyetemeken mellett más típusú, rövidebb, és gyakorlatorientált oktatási képzési programokat kínáló intézmények jelentek meg. A kormányok nem a nagy költségvetési terheket jelentő egyetemeket fejlesztették, hanem a rövidebb programokat kínáló, olcsóbb, új típusú szakképzési programokat, hiszen a munkaerőpiac már nem elsősorban elméleti, hanem széles körű gyakorlati ismeretekkel rendelkező munkavállalókat alkalmaz szívesen. Világszerte fokozatosan átalakult tehát a felső oktatás rendszere az igényeknek megfelelően.

Alapvetően két modell rajzolódik ki e téren, a duális és a lineáris modell (HRUBOS I, 2002). A duális modellben az egyetemeken mellett főiskolai vagy más rövidebb ciklusú (három-négy éves) képzést nyújtó oktatási intézmények működnek. Ezek célja a magas szintű, gyakorlatorientált, a munkaerőpiac igényeit messzemenően figyelembe vevő, rövid ciklusú képzések megvalósítása. Az európai kontinensen ez a modell valósult meg.

A lineáris modellt (mely az angolszász területeken vált általánossá) a több egymásra épülő szint jellemzi (BA, BSc, MA, MSc, PhD). Ma már elfogadott és gyakori az a megoldás, hogy ugyanaz a felső oktatási intézmény különböző szintű oktatási programokat indít.

A fenti folyamatokat sok oktatáspolitikai vita kísérte, éppen azért, mert számos tényező kellett figyelembe venni. A rövid, kétéves időtartamú, kifejezetten gyakorlatorientált felső fokú szakképzések nehezen illeszkedtek be a felső oktatás rendszerébe. Ennek okait abban kell keresni, hogy a duális modell szerint a felső fokú szakképzések elsődleges célja a munkaerőpiaci igények figyelembevétele, a tanulmányok folytatására való felkészítés viszont kevésbé szerepel a céljai között. A lineáris modell alap gondolata a különböző szintek egymásra épülése, így könnyebb a felső fokú szakképzés továbbtanulást előkészítő funkciójának elismerése.

A felső fokú szakképzés beillesztése az oktatási rendszerbe sokkal egyszerűbb volt azokban az országokban, ahol a középszintű oktatás általános képzést ad, és nincs szakképzés ezen a szinten. Ilyen országokban a szakképzés érettségi utáni, azaz post-secondary szintű, mint például az Egyesült Államokban. Az európai oktatási rendszerekben az érettségivel záruló középfokú oktatásnak van olyan típusa, amely munkaerőpiaci kilépést biztosító szakképzettséget ad. Az európai országok közül Németországban, Hollandiában és hazánkban a középfokú szakképzés jelen van.

Feltehetjük a kérdést, hogy miért volt szükség rövid ciklusú, gyakorlatorientált képzések megvalósítására.

Ha a gazdaság általános helyzete jó, akkor a munkaerőpiacon nagy eséllyel érvényesülhetnek azok a hallgatók, akik a rövid ciklusú szakképzések valamelyikében szereztek végzettséget, hiszen a munkaadók sokszor előnyben részesítik őket, éppen azért, mert képzésük gyakorlatorientált volt. A diplomások sokszor erősen elméleti képzettségük hátrányát jelenthet, hiszen a pályakezdő munkahelyen kénytelen megszerezni azokat a gyakorlati kompetenciákat, melyekkel a felső fokú szakképzést végzetek már rendelkeznek. Ez a felső oktatási program lehetőséget ad a kilépésre azok számára, akik nem tudják, vagy nem akarják befejezni a teljes, hosszú ciklusú egyetemi szintű képzést.

A munkaerőpiac szükségletei megkövetelik a rövid ciklusú programokat új szakmák esetében. A hagyományos felső oktatási intézmények többnyire nem képesek az új igényeknek azonnal megfelelni. Régi, jól ismert és általánosan megvalósított területeken akkor érdemes rövid programokat szervezni, ha a szakmában kevés diplomást, és nagyszámúval több középfokú végzettségű szakembert foglalkoztatnak. Az ilyen esetekben előálló hiányt jól pótolhatják a rövid ciklusú, gyakorlatorientált képzési programok.

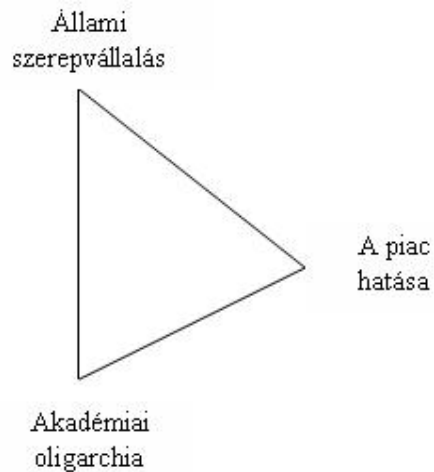
Fontos tényező ebben a vonatkozásban az egész életen át tartó tanulás kérdése. Az oktatáspolitikák egyik legnagyobb kihívása az a tény, hogy a középkorú munkavállalók számára élethelyzetüknek megfelelően szervezett felső oktatási programokat kell szervezni, hiszen kevesebb vállalkoznak hosszabb, elméleti irányultságú programok elvégzésére.

Hasonlóképpen fontos oktatáspolitikai cél az alsóbb társadalmi rétegek, a hátrányos szociális helyzetű emberek bekapcsolása a rövid távú programokba, hiszen ezek a rétegek kevesebb vállalkoznak hosszabb program elvégzésére.

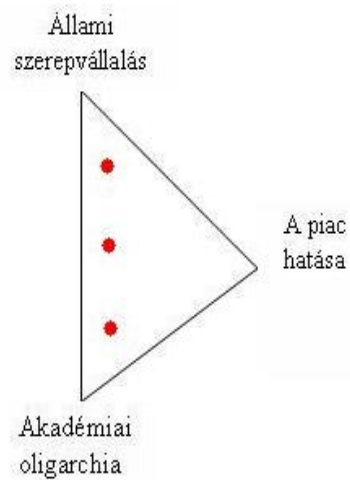
A felső oktatásban világszerte megfigyelhető expanziót a kormányzatoknak hatékonyan kell kezelni. Biztonságos megoldást kínálnak a rövid, gyakorlatorientált képzések, mert

kiseb anyagi ráfordítással, és sokkal rugalmasabban valósíthatók meg, mint a hagyományos programok.

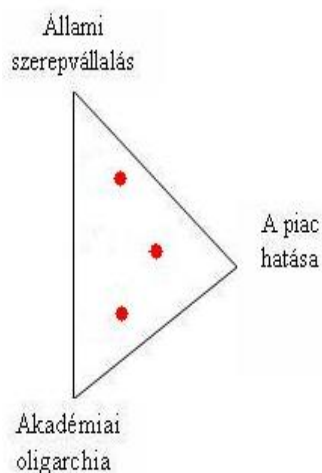
Clark a háromszög csúcsain a fels oktatási rendszer legfontosabb szerepl it helyezte el, és a háromszög területén belül kereste egy-egy ország m köd gyakorlatának lehetséges helyét.



2. ábra: Clark háromszög
Forrás: Clark, B.R. 1983



3. ábra: A fels fokú szakképzés feltételezett helye a Clark háromszög 2002-ben



4. ábra: A felső fokú szakképzés feltételezett helye a Clark háromszög 2010-ben

Ezeket a célokat az új képzési forma, a felső fokú szakképzés csak részben képes megvalósítani. A tapasztalatok azt jelzik, hogy a többen tanulnak tovább a rövid program elvégzése után, mint amit az oktatásügyi szakemberek elzetesen jeleztek. A munkaerő-piaci kereslettel kapcsolatos elrejelzések is csak részben valósulnak meg. Az élethosszig tartó tanulás és a rövid programok összefüggése sem egyértelmű. Az OECD országokban a rövid ciklusú képzést választó hallgatók aránya csak kevéssel magasabb, mint a hagyományos képzési programokban. Jelentős az országonkénti eltérés, és főleg az angolszász régiókban. Az egyes szakterületek világszerte nagy különbségeket mutatnak. A legsikeresebbnek a közgazdasági, üzleti, szolgáltatási és műszaki szakterületeket bizonyultak, ahol az eredeti célok jól teljesülnek.

A nemzetközi összehasonlító kutatásokat áttekintve problémákkal is szembesülünk (FARKAS É. 2009). Fennáll a veszélye annak, hogy a sokféle program, a szakképzés sokféle szintje áttekinthetetlenné teszi a rendszert, a munkáltatók nehezen tudják értelmezni a különböző végzettségeket. Prognózisok szerint bekövetkezhet az a tendencia is, amely szerint a felső oktatási intézmények egyre inkább a magas szintű elméleti képzés irányába szeretnének haladni. Ha ez megvalósul, akkor a rövid ciklusú oktatási programoknak első sorban a felső fokú képzés ad helyet. Elképzelhető azonban olyan változás is, ahol a felső fokú szakképzés egyértelműen beépül a felső oktatásba, annak első szintjét jelenti.

A sok ellentmondás és bizonytalanság ellenére az elmúlt két évtizedben világviszonylatban és hazánkban is a felső fokú szakképzés megerősödése tapasztalható. Ezt a megerősödést az a tény is jelzi, hogy az 1990-es évek közepétől a legtöbb fejlett országban kísérletet tettek a felső fokú szakképzés meghonosítására, a felső oktatási rendszerben elfoglalt helyének egyértelmű kijelölésére, a képzés tartalmi és törvényi szabályozására nemzetközi szinten.

Az Oktatás Egységes Nemzetközi Osztályozási Rendszere (International Standard Classification of Education, ISCED)² 1976 óta van érvényben. 1997-ben módosították az osztályozási rendszert. Összehasonlítva a két megállapítható, hogy az 1976-os rendszer az egyetemi és nem egyetemi harmadfokú képzési szint között tett éles különbséget, és eltekintett a középfok utáni, de nem egyetemi képzési programok rendkívüli

² Az oktatási-nevelési, illetve a képzési formák, programok egységes nemzetközi értelmezése érdekében három nemzetközi szervezet, az UNESCO, az OECD és az EU kidolgozta az oktatás nemzetközi osztályozási rendszerét (International Standard Classification of Education ó ISCED). Ennek alkalmazását a tagországok és a társult országok számára kötelezővé tették.

változatosságától, elhalványította az egyetemi képzési programok közötti különbséget. Az 1997-ben érvénybe lépett rendszerben egyértelmű különbség látszik az érettségi utáni, de nem harmadfokú képzési szint a harmadfokúnak minősülő szint között. (PURYEAR, J. M. 1995)

A post-secondary képzés az ISCED 4 szerint a középfokú oktatás felső szintje és a felső oktatás között helyezkedik el, bár a nemzeti oktatási rendszerek többnyire ezt a középfokú oktatás felső szintjének tekintik, és a munkaerő piacra történő közvetlen belépést szolgálják.

A felső oktatás részének tekinthető az ISCED 5, hiszen annak első szintje. A képzés során olyan gyakorlatorientált, szakmaspecifikus programokat biztosítanak a résztvevők számára, melyek speciális ismereteket, készségeket igényelnek szakmákra készítésként fel. A képzés időtartama két vagy három év. Ez a felső fokú szakképzés. Az ilyen jellegű képzést végzett hallgatók Európa egyes országaiban más-más megnevezésű bizonyítványt, hazánkban felső fokú szakképzettségű igazoló bizonyítványt kapnak.

Az 1997-ben módosított ISCED rendszerben elhatárolódik az érettségi utáni képzési szint a középszinttől. Az új klasszifikációnak megfelelően a magyar AIFSZ-t³ nem helyes posztsekundér képzésnek nevezni, hiszen az egyértelműen a harmadfokú képzési szintbe tartozik.⁴

Az utóbbi években erősödött a nemzetközi együttműködés. Egyes OECD-országok és az EU-tagállamok egymáshoz igazították fejlesztéseiket, és lépéseket tettek szakképesítések összehangolására. Korábban a felső fokú szakképzéssel kapcsolatban nagy volt a fogalmi bizonytalanság. Napjainkban azt kell felső fokú szakképzésnek tekinteni, amit az adott államok az ISCED 5B szinthez sorolnak.

Az oktatási-nevelési, illetve a képzési formák, programok egységes nemzetközi értelmezése érdekében a statisztikai céllal a három nemzetközi szervezet (az UNESCO, az OECD és az EU) 1997-ben kidolgozta az oktatás nemzetközi szabvány szerinti osztályozási eljárását. Ez lehetővé tette a különböző országok oktatási rendszereinek összehasonlítását.

2008-ban a három adatgyűjtő szervezet részéről további igény merült fel a rendszer átdolgozására. Új elemként jelent meg a képesítések és ezzel együtt a végzettségek besorolhatóságának osztályozása is. Az ISCED 2010-2011-ben módosított koncepciója a formális képzésben elismert végzettségek, illetve képesítések besorolására szolgál, de a nem formális oktatással is számol. Noha egyes vélemények szerint az informális tanulás a napi tevékenység keretében történik, nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, a mindennapi élet velejárója (TÓT 2008), ezzel az új rendszer egyelőre nem számol. Az új koncepcióban az oktatási tevékenység olyan szándékos, szervezett és hosszabban tartó folyamat, amely valamilyen kommunikációra épül, és amely révén tanulás valósul meg. A felső oktatási rendszerek hierarchiáját pontosabban írja le, mint például, az eddigi két szint helyett négy szintet különböztet meg. Új elemként jelent meg, hogy a hároméves kor alatti kisgyermekkorú nevelést is bevonja az ISCED 0 szintbe. (Jelentés, 2010 <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/15-tovabbhaladas>)

2008. május 28-i ülésén a Kormány elfogadta az EKKR-hez való csatlakozást, valamint az OKKR létrehozását. Az EKKR-hez való csatlakozás fontos része volt Magyarország európai felzárkózási folyamatának. Az Európai Keretrendszer elvei alapján az Országos Képzési Keretrendszert.

Az OKKR egy olyan tengelyen helyezkedik el, amelynek egyrészt az Európai képesítési keretrendszer, másrészt az egyes szakmai képzések képesítési és kimeneti követelményei képezik a szélső pontjait. Ezek között helyezkednek el az országos, a regionális és az egyes

³ Akkreditált Iskolarendszer Felső fokú Szakképzés

⁴ A hazai szakirodalomban esetenként még használják a posztsekundér megjelölést az AIFSZ esetében.

szektorokat meghatározó képesítési keretrendszerek. Az egyes rendszerelemek megfogalmazásai konkrétság szempontjából különböző szintek, az európai keret a legáltalánosabb, míg az egyes szakmák követelményei lehetnek azok, amelyeknél konkrét tartalmi elemek jellemzik a leírásokat. (TEMESI, 2011:38)

Az UNESCO által 1998-ban kibocsátott dokumentum a felső oktatás a 21. században azt mutatja be, hogy a világ szerte válságban van a felső oktatás, aminek háttérében az a feloldhatatlannak látszó ellentmondás azonosítható, amely további hallgatói létszám expanziót követel társadalmi nyomás és az ezt kísérő folyamatos finanszírozási nehézségek között feszülő (HRUBOS, 2006).

A nemzetközi szakirodalom ma a felső oktatás tömegoktatássá válását a következő jelenségekkel azonosítja: a finanszírozás változása, új ágazatok megjelenése a felső oktatásban (magánoktatás, szakképzés), távoktatás megjelenése, diverzifikált intézményrendszer kialakulása, menedzserializmus behatolása a felső oktatásba, az akadémiai professzió megváltozása, a hallgatók diverzifikáltsága (ALTBACH, 2002.)

Létrejöttek tehát a társadalmi és a gazdasági igények kielégítését szolgáló rövid képzési idejű, felső fokú szakképzési programok, amelyeket számos országban, így az Egyesült Államokban, Franciaországban, az Egyesült Királyságban, Kanadában, Japánban, Hollandiában, Németországban vezettek be.

A továbbiakban, a teljesség igénye nélkül vállalkozunk néhány jellemző európai modell bemutatására.

Nagy Britannia

Hazánkban a felső fokú szakképzés elsősorban brit (GIBSON-DOBAY 1997) és francia minták nyomán valósult meg.

A brit fogalomhasználat szerint a felső fokú szakképzésnek nem létezik olyan hivatalosan meghatározott definíciója, mint Magyarországon. A képzési rendszerben számos, a hazai felső fokú szakképzésnek megfelelő végzettséget adó oktatási forma létezik egymás mellett, és ezek igen változatos képet mutatnak. Nagy Britanniában szakképzésnek (vocational training) tekinthető az olyan képzési forma, mely a tanulót/hallgatót valamely szakma, foglalkozás gyakorlására készíti fel, és melyben a gyakorlati képzési elemek hangsúlyosan szerepelnek. A felső fokú (tertiary) képzés fogalma is eltér a Magyarországon használttól. Felső fokú képzésnek tekintenek minden olyan 16 éves kor feletti diákok számára biztosított órákat, de nem egyetemi diploma megszerzésére irányuló oktatást, melyre a középiskola elvégzését tanúsító oklevél (vagy azzal egyenértékű képzettség) megszerzése után, 16 éves korban jelentkezhetnek a hallgatók.⁵

Életkor	Intézmény	
18 év felett	EGYETEM, FŐISKOLA	
	TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK (HNC, HND)	
18	KÖZÉPISKOLA, HATODIK OSZTÁLY	TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK
17		
16	KÖZÉPISKOLA	
15		
14		

⁵ A brit oktatási rendszerben az alap-érettségit 16 éves korban szerzik meg a tanulók. Ezután 18-19 éves korukig vagy egyetemi elvégzésig középiskolai tanulmányokat folytatnak, vagy szakképzésben vesznek részt.

13	
12	

1. táblázat: A brit középfokú és a ráépülő felső fokú képzés szerkezete (FEHÉRVÁRI A.- KOCSIS M. 2009, saját szerkesztés)

Amint a táblázatból látható, a felső középfokú iskolai képzés a 16-18 éves korosztály számára nyújt továbbtanulási lehetőséget. A 16 éves korig tartó kötelező iskolázás utáni szintekre való belépést nem kötik felvételi vizsgához, nincs formális követelményrendszer. A tanköteles kor utáni képzésekben való részvétel 19 éves korig ingyenes.

A továbbképzés keretében oktatott programokat továbbképző iskolák, és felső fokú iskolák (sixth form colleges, further education colleges, tertiary colleges) indítják. A középfokú iskolák és a felső fokú iskolák általános jellegű oktatást végeznek, a továbbképző iskolák a szakképzésre helyezik a súlyt. A felső fokú oktatási intézmények pedig az általános és a szakképzési ismeretek kombinációját nyújtják. A továbbképző programok esetében nincs államilag előírt kötelező tanterv, nincsenek kötelező tantárgyak, hivatalosan kijelölt tankönyvek. A tanárok szabadon döntenek az alkalmazott oktatási módszerekről.

Ha a továbbképző programok keretében megszerezhető szakképzettségek típusait tekintjük át, több változattal találkozunk. A General Certificate of Education ó GCE két szintje, az A, (Haladó) és az AS (Haladó Kiegészítő). Ezek, mint a nevük is mutatja, az általános jellegű ismeretek elsajátítása után szerezhető meg, tudományos igényű képzést követően. Nagy-Britanniában a másik leggyakoribb megszerezhető képzettség a General National Vocational Qualifications - GNVQ és az National Vocational Qualifications - NVQ⁶. Az NVQ megszerzése széleskörű, általános tudás elsajátítását jelenti. A kötelező oktatásból már kilépett, 16-19 éves és nappali tagozaton továbbtanulni kívánó fiatalok szerzik ezt meg. A NVQ megszerzése tehát az átfogó általános ismeretek nyújtásával felkészíti a fiatalt egyrészt munkába állásra, másrészt a felső oktatásban való továbbtanulásra.

A brit szakképzési rendszer lényege a gyakorlati élet igényeihez való gyors és rugalmas alkalmazkodás. A képzési programok rövid, önálló modulokra tagolódnak. Érdemes részletesebben áttekinteni a képzések tartalmát és módszereit és az értékelés mechanizmusát.

Minden érettségi utáni szakképzési program tartalmaz számítástechnikai ismereteket és az idegen nyelveket. Az oktatás tartalmát bizonyos mértékig, a módszereit teljesen a képzési intézmény határozza meg. Széles körben alkalmazzák módszerként a hagyományos előadást, a kiscsoportos foglalkozásokat és az egyéni munkaformákat. A hagyományos, nyomtatott tananyag mellett számítógéppel támogatott és web-alapú oktatási módszereket is használnak egyes intézményekben.

A szakképzések fontos eleme a szakmai gyakorlat, melynek időtartama általában nem haladja meg az egy hónapot. Helyszíne a képzési, vagy valamilyen külső intézmény.

A hallgatók értékelése folyamatos, a félévek végén vizsgák vannak.

A képzettséget tanúsító oklevelet a diák a teljes program sikeres elvégzése után kapja meg. Nincs komplex záróvizsga és szakdolgozat.

Milyen életkorban szerezhető meg?	A képzés jellege, iránya		
	Általános	Általános szakmai	Szakképzettség
16 éves kor felett	Általános Képzési Bizonyítvány (GCE) - Haladó szint	Általános Országos Szakképzettség Bizonyítvány (GNVQ)	Országos Szakképzettség Bizonyítvány

⁶ Ez munka mellett szerezhető meg, és feltétele egy bizonyos szintű munkahelyi teljesítmény.

		- haladó szint	(NVQ) - haladó szint
19 éves kor felett	Továbbtanulás egyetemi diploma irányában	Országos Szakoklevél (HNC), és. Országos Felső fokú Szakoklevél (HND)	Országos Szakképzettségi Bizonyítvány (NVQ) - speciális felső fokú képzések
		Továbbtanulás egyetemi diplomáért (rövidített egyetemi képzéssel!)	

2. táblázat: 16 és 19 éves kor feletti képzési formákban megszerezhető bizonyítványtípusok (FEHÉRVÁRI A - KOCSIS M. 2009, saját szerkesztés)

A képzettséget tanúsító oklevelet a diák a teljes program sikeres elvégzése után kapja meg. Nincs komplex záróvizsga, és szakdolgozat.

A szakképző kurzusokat a továbbképző iskolákon oktatják, de egyre több középiskola is foglalkozik már ilyen képzésekkel.

A brit felső fokú szakképzés kétszintű. Az első szint elvégzése után a hallgatók Higher National Certificate (HNC) végzettséget, a második szint elvégzése után Higher National Diploma (HND) végzettséget szereznek⁷. Ezeket a képzéseket magasra értékeli a munkaerőpiac. A brit felső fokú szakképzésben fontos mozzanat volt, mikor bevezették a foundation degree-t mely nappali képzésben két év alatt, részidős képzésben három év alatt végezhető el, és a felső oktatás első két évének felel meg.

Az EDEXCEL⁸ oklevelet adó képzési programokat fejleszt és bizonyítványokat ad ki. Ez a szervezet adja ki a HNC és HND végzettséget igazoló okleveleket is.

A felső oktatási intézmények Nagy-Britanniában többnyire beszámítják az érettségi utáni oktatás keretében szerzett képzettséget, kreditpontok elismerése, rövidebb tanulmányi idő, vagy egyes tárgyak és modulok esetében vizsgamentesség formájában. BSc egyetemi fokozatot lehet szerezni, ha a HND (Országos Felső fokú Szakoklevél) megszerzése után a diák még egy évet tölt az egyetemen.

Ha összehasonlítjuk a hazai és a brit felső fokú szakképzést, elmondhatjuk, hogy míg Magyarországon csak az érettségivel rendelkező fiatalok léphetnek be a felső fokú szakképzésbe, Angliában a foundation degree program belépési feltétele egy A level vizsga, vagy egy hármas szintű szakképzettség. Az angol modell legfontosabb vonása tehát a nyitottság. Lehetőséget ad az érettségivel nem rendelkező fiatalok számára olyan szakmai végzettség megszerzésére, amely a felső oktatás első szintjeként értelmezhető.

Franciaország

⁷ A Higher National Certificate program nappali oktatásban egy évig, a részidős képzésben két évig tarthat. A Higher National Diploma program nappali oktatásban kétéves, részidős képzésben három, elvégzése a felső oktatás első két évének elvégzésével egyenértékű.

⁸ 1995-ben alakult a korábbi Gazdasági és Munkaügyi Oktatási Tanács (BTEC) és a Londoni Egyetem Vizsgáztatási Bizottsága egyesülésével. Vizsgáztatási és minőségellenőrzési rendszere révén az általa elismert képzések és kiadott bizonyítványok államilag elismert, minősített képzettségnek számítanak. Az EDEXCEL nemcsak Nagy-Britanniában ad ki okleveleket, hanem Európában, a Közép-Keleten és Ázsiában is.

A hazai felső fokú szakképzés másik európai mintája a francia Institut Universitaire de Technologie (IUT), amelyet 1966-ban hoztak létre⁹. Ez a képzés a francia oktatási rendszerben a felső középfokú oktatás és az egyetemi felső oktatás között foglal helyet.

Életkor	Intézmény	
19 és felette	EGYETEM	
	IUT	Szakképző felső középiskola CAP, BEP
18	Általános vagy műszaki líceum	
17		
16		
15	Orientációs ciklus Alsó középiskola	KÖZÉPISKOLA
14	Központi ciklus	
13		
12	Adaptációs ciklus	

3. táblázat: A francia középfokú és a ráépülő felső fokú képzés szerkezete (FEHÉRVÁRI A. - KOCSIS M. 2009, saját szerkesztés)

Az IUT-k az egyetemek mellett működnek, de önálló műszaki jellegű intézmények. A leendő hallgatók háromféle képzéstípusra jelentkezhetnek. Az általános tanterv szerinti képzésre ("formation initiale") történő felvétel feltétele az érettségi vizsga, vagy azzal egyenértékű végzettség (a felső középiskola sikeres befejezése és a Baccalaureat megszerzése). A speciális egy év időtartamú képzésre ("année spéciale") azok nyerhetnek felvételt, akik két egyetemi tanévet elvégeztek.¹⁰ Az ún. folyamatos, nappali vagy esti képzéseket ("formation continue"), azok számára szervezik, akik felső fokú végzettséggel és megfelelő szakmai tapasztalattal rendelkeznek. Az intézménybe való bekerülés feltétele a sikeres felvételi beszélgetés vagy felvételi vizsga. A korábbi végzettség vagy szakképzettség nem jelenti felmentést bizonyos tárgyakból, és nem lehet az előírt tanulmányi időt lerövidíteni.

A képzési idő két év, hatvan hét oktatás, és tíz hét munkahelyi szakmai gyakorlat. Az IUT tanterveit szigorúan szabályozzák, csak az oktatási minisztérium által jóváhagyott képzési program szerint folyhat az oktatás.¹¹

A képzési programok szakterületek szerint a következő csoportokba sorolhatók: közgazdasági, műszaki/technológiai, informatikai, humán képzési területre vonatkozó, mezőgazdasági és néhány egyéb, a fenti kategóriákba be nem sorolható program. A képzési program három részre oszlik. Az első rész, a képzési idő 50%-át kitevő alapvető szaktárgyi modulokból tevődik össze. A második részt szintén a tanulmányi idő 50%-át kiegészítő tanulmányok (matematika, nyelvek, kommunikációs ismeretek, valamint az adott szakterület alaposabb ismeretéhez szükséges speciális készségek) teszik ki. A hallgatók a projektfeladatok megoldásával és a szakmai gyakorlattal tíz hetet töltenek el. Valamennyi felső fokú szakképzésben szerepelnek a számítógépes ismeretek, és legalább egy idegen nyelv oktatása szerepel.

⁹ Az IUT mintául szolgált a német Fachhochschule és a magyar hároméves műszaki, gazdasági és mezőgazdasági főiskolák számára. Több mint száz ilyen egyetemi műszaki intézet működik Franciaországban közel hatszáz tanszékkal.

¹⁰ A két egyetemi tanév sikeres lezárását igazolni kell.

¹¹ A szigorúan kötött tantervről a jövőben át kívánják térni a modulrendszerre.

A szakmai gyakorlat az összes képzési idő 15%-át teszi ki. Célja az adott szakmai környezet megismerése, és egy konkrét projektfeladat megoldása. A szakmai gyakorlat végén a hallgatóknak egy írásbeli beszámolót kell készíteni, amelyet szóban kell megvédeni.

A hallgatók teljesítményét folyamatosan értékelik a képzés során, a tanévek végén vizsgákkal zárulnak. A hallgatók az egyes tanult tantárgyakra érdemjegyet kapnak.

Az IUT-kban oktató tanárok egy része egyetemi vagy főiskolai oktató, vannak köztük középiskolai tanárok, és a vállalatoknál dolgozó jó felkészültségű szakemberek.

Az IUT intézményekben a képzés sikeres lezárása után a hallgató DUT (diplôme universitaire de technologie) diplomát kap. Az oklevél megszerzését nem kötik záróvizsgálathoz. Az oklevél minősítése a képzés során szerzett érdemjegyeketől, szakmai gyakorlaton nyújtott teljesítménytől, és a projektbeszámoló minőségétől függ.

Ha a hallgató a DUT diploma megszerzése után ezt a felsőfokú egyetemi tanulmányokat kezd, elnyöket élvezhet, de csak abban az esetben, olyan felsőfokú képzést választ, amely a DUT szakirányával összhangban áll.

Ha a hallgató nem folytatja tanulmányait, a DUT birtokában a frissen végzett fiatal az ipari vagy szolgáltató-szektorban helyezkedhet el vezető munkakörben.¹²

Az IUT-k önálló intézmények, de mellettük a francia ún. felső középiskolák is szerveznek két éves időtartamú képzéseket érettségizetteknek. Itt felsőfokú technikus oklevéllel (BTS: brevet de technicien supérieur) végződnek a tanulmányok.

A francia felsőfokú szakképzés néhány vonása nagyon hasonlít a magyarországihoz, eltér azonban a végzettség munkaerőpiaci megítélése, a képzésben szerzett krediteknek az egyetemi képzésbe való beszámításának mértéke.

Belgium, Flamand Régió¹³

Életkor	Szint	Intézmény				Szakképzés kiegészítő, gyakorlatorientált szint
		Egyetem, főiskola, nem egyetemi szint felsőfokú képzések				
19 felett	4. szint	Általános	M szak	M vészet		
		19	Felső középfok 3.2 szint opcionális	felső oktatásra előkészítő év specializációs év	felső oktatásra előkészítő év specializációs év	felső oktatásra előkészítő év specializációs év
18	Felső középfok 3.1 szint	2. év	2. év	2. év	2. év	
17		1. év	1. év	1. év	1. év	
16	Felső középfok 2. szint	2. év	2. év	2. év	2. év	
15		1. év	1. év	1. év	1. év	

¹² A DUT megszerzése után munkába álló hallgatóknak a továbbtanulókéhoz viszonyított arányáról nem állnak rendelkezésre pontos adatok.

¹³ Belgiumban az oktatás rendszere a flamand és a francia területeken eltér. Flandriában háromféle oktatási hálózat működik. Az első a Flamand Közösség által működtetett Autonóm Közösségi Oktatási Tanács által fenntartott oktatási hálózat. A második az ún. támogatott nyilvános oktatás, melyet a tartományi hatóságok és a helyi önkormányzatok szerveznek és működtetnek. A támogatott magánoktatás keretében folyó képzések magánszemélyek vagy szervezetek által működtetett oktatási intézmények. Az első két kategóriába tartozó oktatási intézmények az állami oktatási intézmények, a harmadik kategóriába tartozó intézményeket pedig ún. szabadoktatási intézmények.

14	Alsó közép fok 1. szint	2. év A*	2. év A*	2. év A*	2. év szakképzést el készít év
13		1. év A*	1. év A*	1. év A*	1. év B*

4. táblázat: A flamand közép fokú és a ráépül fels fokú képzés szerkezete (FEHÉRVÁRI A. - KOCSIS M. 2009, saját szerkesztés)

* Az els szinten az A év és B év az általános/m szaki/m vészeti irány és a szakképzési irány els két évének bizonyos elemekben eltér tanterveire utal.

A közép fokú oktatás Belgium flamand területein 6 évig tart, három szintb l áll, és választhatóan négy f irányban (általános, m szaki, m vészeti, szakképzési irányok) végezhet . Az általános közép fokú oktatás célja a diákok fels fokú tanulmányokra való felkészítése. A m szaki és a m vészeti közép fokú képzés felkészíti a fiatalokat a megfelelő szakterületen való elhelyezkedésre, de megfelelő alapképzést is nyújt a fels oktatási intézményekben történ továbbtanuláshoz. A szakképzési irány gyakorlatorientált képzési forma, melynek els dleges célja a munkába állásra való felkészítés.¹⁴ Mind a négy szakirány els szintje általános m veltségi tárgyakat tartalmaz. Az els szint az általános, a m szaki és a m vészeti szakirányok esetében azonos, míg a szakképzési irányban ezen a szinten az általános m veltségi és közismereti tárgyak mellett több a gyakorlatorientált képzési tartalom. A második szintt l elkezdve az egyes szakirányok eltérései egyre markánsabban jelennek meg, a szakirányok képzési céljainak megfelelő en.

A szintek mindegyike két éves képzést jelent. Az els és a második szint (négy tanév, 12-16 éves kor) az alsó közép fokú képzés. Ez kötelez , és kizárólag nappali tagozaton végezhet . E két szint elvégzése után a diákok oklevelet kapnak, amely feltétele a fels szint képzési intézményekbe való felvételnek. A közép fokú képzés harmadik szintje a fels közép fokú képzés. Ez 17 éves korban kezd dik és 18 vagy 19 éves korban fejez dik be, és két (esetenként három) tanévet jelent. Ez a szint szintén kötelez minden fiatal számára, de ez nappali képzés helyett levelez vagy esti tagozaton is elvégezhet .

A flamand diákok a második szint¹⁵ elvégzése után kapnak végzettséget tanúsító oklevelet.

A harmadik szint elvégzése után a hallgatók a közép iskola elvégzését tanúsító oklevelet kapnak.

A közép fokú oktatás szakképzési irányának 4. szintje gyakorlatorientált. Elvégzése után a diák választhat, hogy a munkaer piacon helyezkedik el, vagy fels fokon kívánja folytatni tanulmányait.

A fels fokú oktatás¹⁶ egyetemi vagy f iskolai, valamint nem egyetemi szint fels fokú képzéseket foglal magában.

A fels oktatásba történ bejutás feltétele a közép iskola elvégzését tanúsító oklevél.¹⁷ Az egyetemi képzés az egyetemi oklevél (license) megszerzésével zárul.

A fels fokú képzések keretében nem egyetemi szint végzettség megszerzésére is van lehetőség. Az egyciklusú, három éves tanulmányi idej képzések a hallgatót az ipar, a

¹⁴ Ez a szakirány is elegendő általános elméleti ismeretet nyújt ahhoz, hogy a diák fels fokú tanulmányokat kezdhesen a jövő ben.

¹⁵ A 22 éves korosztály mintegy 82%-a rendelkezik a közép fokú végzettséget tanúsító bizonyítvánnyal.

¹⁶ A fels fokú képzésbe évente belép diákok létszáma a 90-es évek végén Flandriában mintegy 40 ezer f körül volt.

¹⁷ Egyes fels fokú képzések, esetében felvételi vizsgán kell részt venni pl. egyes alkalmazott tudományokat oktató kurzusok, az orvostudományi és a fogorvosképzés, az építészet és a m vészeti képzések.

kereskedelem, a mez gazdaság, az egészségügy, a szociális ellátás, oktatás, informatika, iparm vészet vagy a média területén valamilyen konkrét munkakör ellátására készítik fel. A képzések gyakorlatorientáltak. A kétciklusú képzések több tudományos jelleg elemet tartalmaznak, és kevésbé kapcsolódnak egy adott munkakör igényeihez. A nem egyetemi szint fels fokú képzések közül a három éves id tartamú egyciklusú képzések oklevél a két+két év id tartamú kétciklusú képzések szakoklevél (*licencié*) kiadásával zárulnak.

A középfokú szakképzés negyedik szintje¹⁸ az, amely leginkább hasonlít a magyar fels fokú szakképzéshez. Itt iskolarendszer , nappali tagozatos képzésben vehetnek részt a diákok, heti 36 órában. A képzés id tartama a szakterület függvényében két vagy három tanév. Flandriában a szakképzés 4. szintjén, négy szakterületen¹⁹ folyik képzés, de nem az egyetemeken, hanem a középiskolák keretei között. A középfokú szakképzés 4. szintjére azok nyerhetnek felvételt, akik elvégezték a középfokú képzés 3. szintjét (a négy szakirány bármelyikén) vagy azok a 18 évnél id sebbek, akik felvételi vizsgát tesznek. A képzés minimum követelményeit a Flamand Oktatási Minisztérium írja el . A tanterveket központi szervezetek képvisel i dolgozzák ki, a Flamand Közösség Felügyel bizottsága hagyja jóvá, és ez a bizottság rendszeresen ellen rzi a képzés min ségét is. A képzési programok közös elemei: a munkahelyi etika, a nyelv és az informatika.

A képzések megvalósítása, a vizsgák megszervezése és lebonyolítása az ilyen jelleg képzéseket végz középiskolák feladata. Az intézmények a központilag el írt tantervekkel összhangban álló oktatási módszereket választhatnak.²⁰

A hallgatók értékelését az adott iskola tanárai és a gyakorlati képzés irányítását végz szakemberek végzik.

A szakmai gyakorlat a képzés egyik legfontosabb eleme. A gyakorlati ismeretek elsajátíttatására az els tanévben az oktatási id 30-50%-át, a második tanévben 45-60%-át fordítják. A hallgatót küls gyakorlata idején egy tanár és egy gyakorlati szakember irányítja a kihelyezés alatt, segítik a munkáját, és értékelik a teljesítményét. A legfontosabb célok az önálló munkavégzéshez szükséges készségek elsajátítása, felel sségtudat, kezdeményez készség, etikus munkahelyi viselkedés, együttm ködési képesség.

Németország, Ausztria, Svájc

A német, osztrák, svájci modellek eltérnek az angol a francia és a flamand modellekt l. Ausztriában fels szakmai középiskolák (Berufsbildende Höhere Schule, BHS) m ködnek. Sok BHS keretében folyik érettségi utáni Kolleg program, amely nappali képzésben négy-, esti oktatásban hatszemeszteres. Az érettségizettek itt az adott BHS szakirányának²¹ megfelel képesítéseket szerezhetnek. A képzésbe általános érettségivel, szakmunkások érettségijével vagy négyéves képzési idej szakirányú szakiskola elvégzése után lehet belépni. A végzettséget az osztrákok az ISCED 5B szinthez sorolják. A Kolleg összevethet a magyar fels fokú szakképzéssel.

¹⁸ 1989-ben vezették be a flamand középiskolákban, és általánosan 1995-1996-ban terjedt el.

¹⁹ Ruhatervezés, (2 év), díszít m vészet (2 év), kórházi ápoló (3 év), pszichiátriai ápoló (3 év).

²⁰ A módszerek között szerepelnek hagyományos el adások, kiscsoportosan, párokban vagy egyénileg végzett munka. Egyre inkább elterjed a számítógéppel támogatott, és IT-alapú oktatás, valamint a web-alapú oktatás is.

²¹ A legfontosabb szakirányok: m szaki, iparm vészeti, kereskedelmi, óvodapedagógiai, szociálpedagógiai, turisztikai és gazdasági.

Az osztrák és a német és a svájci oktatási rendszer egyik intézménye a mesterképzés²², amelyet a felső fokú szakképzéshez (ISCED 5B) sorolnak. A mesterképzés svájci megnevezése: Höhere Berufsbildung.²³ A mesterképzés kiterjed az ipari, a szolgáltató, a mezőgazdasági és a kereskedelmi, ügyviteli, menedzsment területekre, de megjelenik a sajtó és az informatika ágazatában is.

A mesterképzést és vizsgáztatást ezekben az országokban kamarák, munkaadó, illetve szakmai szervezetek végzik. A szabályozás Németországban és Ausztriában tartományi szintű, Svájcban²⁴ egységes.

A svájci felső fokú szakképesítések kétszintűek, az első a szakmai, a második a menedzser szint. A képzés több évig tart, a hallgatók hétvégén vagy néhány hetes blokkokban végzik a tanfolyamokat. A felső fokú szakképzéssel önálló vállalkozást lehet működtetni, illetve nagyobb vállalatoknál olyan felsővezetői posztok is betölthetők, amelyekhez egyébként főiskolai vagy egyetemi diploma szükséges. Ez indokolja a végzettség ISCED 5B kategóriába sorolását.

Németországban és Ausztriában a tartományi tagoltság miatt nem ilyen egységes és áttekinthető a rendszer. A német rendszerben érdekes elem az ipari mester, az Industriemeister-kvalifikáció létrejötte. Az iparmester-képzettség a műszaki területek mellett a gazdasági, ügyviteli, informatikai területekre is kiterjed, és középvezetői feladatkörökre jogosít. A szakmunkások számára nyújtott mesterképzés, felső fokú szakképzés hozzájárul a szakmunkás-végzettség széles körű elfogadottságához.

Amerikai Egyesült Államok

Az Amerikai Egyesült Államokban (de Japánban és Kanadában is, ahol az amerikaihoz hasonló oktatási rendszer működik) a tanulók a közoktatásban tanulnak 18 éves korukig. A fiatalok körülbelül háromnegyed része szerez középfokú végzettséget és 63-64 % lép be a felső oktatásba.

A community college-ok²⁵ kétévesek. Feladatuk kettős, egyrészt felkészítenek az egyetemi képzésekre, de az első két évben különböző rövid időtartamú szakmai képzéseket is nyújtanak. Az ilyen intézmények a helyi munkaerőpiac igényeihez és a helyi oktatási infrastruktúrához illeszkednek. A community college kétéves programját lezáró diploma megnevezése: associate degree. Két típusa van. Az egyik a transfer degree, amely első sorban a felső fokú továbbtanulásra készít fel. A transfer degree megszerzéséhez a hallgatók általános műveltségét gyarapítják, emellett a BA, BSc diplomához szükséges alapokat biztosítják a képzés során. A professional (career) degree a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésre készít fel.

Az amerikai community college, mint modell, nem volt meghatározó a hazai felső fokú szakképzés kialakításában. A magyar felső fokú szakképzések programjaiban nem szerepelnek az általános műveltség elemei. A felzárkóztató, felső oktatásra felkészítő funkció azonban esetenként nálunk is érvényesül.

²² Nem tévesztendő össze az MA, MSc diploma megszerzésére irányuló egyetemi képzéssel, melyet szintén mesterképzésnek nevezünk.

²³ A mesterképzés eredetileg a kézműves szakmák területén jött létre, és a fiatal szakmunkások három-öt év gyakorlat után jelentkezhetek a mestervizsgára felkészítő tanfolyamokra.

²⁴ A Bundesamt für Berufsbildung und Technologie szakmai támogatásával folyik.

²⁵ A college megnevezés államonként módosul. (A country college a megyei fenntartású főiskolák megnevezése. A nagyvárosokban az ilyen intézmény megnevezése city college.)

Összegezve megállapítható, hogy a fels fokú szakképzési programok nemzetközi vonatkozásban gyakorlatias, magas munkaerő-piaci elfogadottsággal bíró, szakképzési programok, melyek egyes elemeit hazai viszonylatban is érdemes alkalmazni, természetesen a sajátos magyar oktatási helyzethez alkalmazkodva.

1.2.2. A fels fokú szakképzés hazánkban

A 21. században az oktatási rendszerrel kapcsolatban új elvárások jelentek meg, hiszen felgyorsult tudományos-technikai fejlődés, a gyorsan és folyamatosan változó munkaerő-piaci igények, globalizálódó világunkhoz való alkalmazkodás új problémákat vet fel. Az elmúlt évtizedekben jelentős strukturális átrendezések mennek végbe hazánkban a gazdaság technológiai szerkezetében, a termelés és a szolgáltató iparágak viszonyrendszerében. A gazdaság átstrukturálódása miatt olyan új ipari és szolgáltatási ágazatok alakultak ki, amelyek korábban nem léteztek Magyarországon. A nagyvállalatok mellett a kis- és középvállalkozások száma is rohamosan nőtt, és ennek következtében egyre több jól képzett munkaerőre van szükség. A képzett, alkalmazói kompetenciákkal is rendelkező munkaerő iránti igény napjainkban folyamatosan növekszik. Szükségessé vált a munkaerő-piacon azonnal felhasználható ismereteket és készségeket biztosító új típusú fels fokú szakképzési programok széles körű bevezetése, hiszen az új igényeket sem a középfokú, sem az emelt szintű szakképzés, sem pedig a hosszabb (3-5 éves), fels fokú képzések nem tudták kielégíteni.

Figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy 1990 és 2000 között a magyar fels oktatásban gyors létszámnövekedés ment végbe. Tíz év alatt mintegy háromszorosára nőtt a hallgatók száma. Ezekben az években a 18-25 év közötti fiatalok 30%-a látogatott valamilyen fels oktatási intézményt. Oktatási rendszerünkben túl nagy volt a hosszú képzési programok (5 éves egyetemi, 3-4 éves főiskolai programok) aránya. Sok szempontból szükségessé vált tehát a rövidebb képzési idejű fels fokú szakképzések bevezetése.

1.2.3. A kezdetek és a képzés fejlődése (1998-2010)

A gazdasági folyamatok változásai, az oktatási rendszer új kihívásai olyan új típusú képzések bevezetését tették szükségessé, amelyek a munkaerő-piaci igényeket rövid idő alatt, korszerű tartalommal, rugalmasan tudják kielégíteni, de emellett biztosítják a lehetőséget a továbblépésre is a már megszerzett kompetenciák beszámításával. A gazdasági, társadalmi, oktatáspolitikai folyamatok szükségessé tették a fels fokú szakképzés bevezetését.

Magyarországon 1998-ban vezették be először az akkreditált iskolai rendszer fels fokú szakképzéseket (AIFSZ). E rövid ciklusú képzési forma célja a szakképzés és a fels oktatás összekapcsolása. A képzéstípust kezdetben post-secondary képzésnek nevezték, csak később kapta az iskolai rendszer fels fokú szakképzés (AIFSZ), majd a fels fokú szakképzés (FSZ) elnevezést, mely hidat képezett a szakképzés és a fels oktatás között. A PHARE projekt, melynek célja elsősorban a fels oktatás és a gazdaság kapcsolatrendszerének szorosabbra fűzése volt, mind tartalmi, mind anyagi vonatkozásban biztosította a magyarországi képzések megtervezését és elindítását. A Phare HU-94.05 alprogram a fels oktatási intézmények és a gazdaság szereplői közötti szoros és hosszú távú együttműködés kiépítését tűzte ki célul. Sorra jöttek létre olyan konzorciumok²⁶, melyek célja az volt, hogy biztosítsák a diákoknak a

²⁶ A Phare program 19 nyertes pályázója 47 szak fejlesztését és alapítását tervezte. A konzorciumok által fejlesztett képzések közül 13 képzés nyerte el a MAB akkreditációt, és ezek indítására került sor.

korábbiaknál hatékonyabb bekapcsolódását a gyakorlatba. Az is célként jelent meg, hogy a gyakorlati szakemberek is részt vehessenek az oktatásban.

A nemzetközi együttműködés keretében kifejlesztett szakok sikeresek voltak mind tartalmi, mind strukturális szempontból. A program nyertes pályázói különböző szakok kidolgozását vállalták, melyek közül tizenhárom nyerte el a MAB akkreditációt az első körben, és kapott OKJ számot. Az évek során legsikeresebbnek bizonyult szakok jelentős része a PHARE fejlesztés eredményeként jött létre.

A projekt keretében olyan oktatási formák megtervezésére és megvalósítására került sor, melyek megfeleltek a hazai gazdaság igényeinek és munkaerő-piaci elvárásoknak. Külföldi minták alapján rövid ciklusú, minimum 4 szemeszteres képzések indultak moduláris szerkezetben, mely lehet vé tette a hasonló külföldi képzések felé az átjárást. Hosszú el készít munka el zte meg a kreditrendszer bevezetését Magyarországon, mely 2003 után lehet vé tette a résztvevők számára további felső oktatási tanulmányokba történő el re meghatározott mérték beszámítást.

1.2.4. Jogi szabályozás

A képzés jogi szabályozásának folyamata a következőképpen alakult: az Országgyűlés 1996-ban döntött az új képzési forma bevezetéséről. 1997-ben jelent meg az akkreditált iskolarendszer felső fokú szakképzések alapítására és indítására vonatkozó 45/1997. (III. 12.) számú kormányrendelet, mely az ilyen jellegű képzést a következőképpen definiálta: „Felső oktatási intézmények által végzett, hallgatói jogviszonyt eredményező, illetve felső oktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolában történő, tanulói jogviszonyt eredményező szakképzés, amely beépül a felső oktatási intézmény felső iskolai, egyetemi szintű programjába, és egyben olyan szakmai képesítést ad, amely az Országos Képzési Jegyzékben szerepel.” (124/E § b.)

A 2003. évi XXXVIII. Törvény az akkreditált iskolarendszer felső fokú szakképzés elnevezését felső fokú szakképzésre (FSZ) módosította.

2006. március 1-jén lépett hatályba az új felső oktatási törvény (2005. évi CXXXIX. törvény a felső oktatásról) melynek 147. § 7. pontja a felső fokú szakképzést a következőképpen határozza meg: „Felső oktatási intézmények által hallgatói és valamint felső oktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolák által tanulói és jogviszony keretében folytatott szakképzés, amely beépül a felső oktatási intézmény alapképzésébe és egyben az Országos Képzési Jegyzékben szereplő felső fokú szakképesítést ad.”

A Bologna-nyilatkozat aláírása után, 2006. szeptember elsejétől a magyar felső oktatás áttért a többciklusú képzési rendszerre. A magyar felső oktatás képzési szerkezete ennek következtében alapvetően megváltozott, hiszen a duális képzési szerkezetet, vagyis az egyetemek és felső iskolák egymásmelletti felváltotta az angolszász modell, amely lineáris, többciklusú képzési szerkezetet jelent. A többciklusú képzési rendszer bevezetésével párhuzamosan kidolgozásra került az Új Országos Képzési Jegyzék is. A felső fokú szakképzés a többciklusú képzés bevezetése után különleges helyet foglal el a hazai képzési rendszerben.



5. ábra: A többciklusú képzési rendszer
 Forrás: VERES P. 2006

Ez a képzési forma sajátos hírdő-szerepet tölt be, hiszen tartalmilag és szerkezetileg egyaránt kötődik a szakképzéshez és a felső oktatáshoz is, de nem integrálódott a felső oktatás képzési szerkezetébe. Lényeges eleme, mely megkülönbözteti a felső oktatás BA, BSc szintjétől az, hogy nem három, csak kétéves időtartamú, erősen gyakorlatorientált, és nem ad felsőfokú végzettséget.²⁷ A képzés iskolai rendszerű, tehát nem minősül felnőttképzésnek, nyitott mind a munkaerőpiac, mind pedig az egyetemi tanulmányok felé.

Az új Országos Képzési Jegyzékben megújította a vizsgarendszert is, amely ó alkalmazkodva a szakjegyzékhez ó az adott képesítéshez szükséges kompetenciák csoportját tartalmazó követelménymodulokból épül fel. Az új rendszert először a felnőttképzésben vezették be 2007-ben, majd iskolarendszerű képzésben a 2008/09-es tanévben. (JELENTÉS, 2010.)

A munkaadói vélemények szerint a moduláris képzés jobban illeszkedik a gazdaság szükségleteihez.

1.2.5. Intézmények

A felsőfokú szakképzés bevezetésekor nem hoztak létre új intézményeket. A képzést már működő intézménytípusok, a felső oktatási intézmények és a szakközépiskolák végezték.²⁸ A felső oktatási intézmények által indított képzések esetén a diákok hallgatói, a szakközépiskolák által indított képzések esetén tanulói jogviszonyban végző tanulmányait.

A rendelkezésre álló adatok azt jelzik, hogy míg a felsőfokú szakképzés indítási engedélyével rendelkező felső oktatási intézmények száma 1990 és 2000 között közel hatszorosára nőtt, az ilyen képzéseket folytató szakközépiskolák száma a tizenötszörösére növekedett.²⁹ Az elmúlt években ez a tendencia megváltozott. Napjainkban már a legtöbb felső oktatási intézmény rendelkezik felsőfokú szakképzés indítási engedéllyel, ugyanakkor a képzésekre együttműködési szerződést kötött és regisztrációval rendelkező szakközépiskolák

²⁷ Szint szerinti besorolása az ISCED 5B fokozathoz, a felső oktatáshoz sorolja.

²⁸ Az adatok nem pontosak arra vonatkozóan, hogy hány intézményben folyt a képzés.

²⁹ Érdekes a regionális megoszlás is. A dél-dunántúli régióban lényegesen kisebb, a közép-magyarországi régióban pedig nagyobb arányban voltak indítási engedéllyel rendelkező intézmények.

száma csökkent. Ennek oka els sorban a területi integrált szakképz intézmények (TISZK-ek) létrejötte.

A fels fokú szakképzések intézményi hátterét Kardos Lajos vizsgálta (KARDOS L. 2009) a fels fokú szakképzéseket végz fels fokú és középfokú oktatási intézmények vezet ivel készített interjúk alapján, néhány fontos kérdéskörre koncentrálv.³⁰

A vizsgálat eredményei azt jelzik, hogy a fels oktatási intézmények esetében a fels fokú szakképzések indítását els sorban gazdasági megfontolások ó a hallgatók után járó állami normatíva megszerzése ó motiválták. Emellett azok az oktatáspolitikai döntések is az ilyen jelleg képzések elindításának irányában hatottak, hiszen a fels oktatásban az államilag finanszírozott hallgatói keretszámok csökkentek, a fels fokú szakképzési keretszámok pedig növekedtek.³¹

A kutató arra is választ keresett, hogy milyen motiváló tényez k játszottak szerepet a középfokú oktatási intézmények esetében a fels fokú szakképzések indításakor. Itt bonyolultabb kép rajzolódott ki. A mintában állami fenntartású és nonprofit szervezetek által fenntartott iskolák is szerepeltek. Azokat a szakközépiskolákat, melyeknek fenntartója valamilyen nonprofit szervezet, és csak érettségi utáni szakképzést folytatnak, másféle okok vezérlik, mint az állami fenntartású középiskolákat. Fennmaradásukat, fejlődésüket széleskör képzési kínálatuk és képzéseik min sége biztosítja. Ezek az iskolák is fontosnak tartják a gazdasági szempontokat, a normatív támogatást és a szakképzési hozzájárulást, de els sorban nem a munkaer -piaci igényeknek, hanem a diákok igényeinek kívánnak megfelelni, ún. šdivatosó szakmákra való felkészítéssel.

A hagyományokkal rendelkez önkormányzati/megyei fenntartású szakképz iskolák szakképzési struktúráját az elmúlt másfél évtizedben els sorban az oktatáspolitikai alakította. Az intézmények részben különböz szint OKJ-s képzéseket, részben pedig ó a technikai képzés megszüntetése után ó fels fokú szakképzéseket indítottak. Ezeknek az intézményeknek érdekük, szemben a piacorientált iskolákkal, hogy saját középszint képzésben részt vett diákjaikat tartsák benn az iskolában az érettségit követ en is. Ebb l következik, hogy fels fokú szakképzéseik nem a piaci, vagy a hallgatói igényeket szolgálják, hanem az iskola alapképzési profiljához igazodnak. Motiváló tényez volt számukra az, hogy a fels fokú szakképzések elindításával együttm ködést alakíthattak ki egyes fels oktatási intézményekkel, és ezzel párhuzamosan emelkedhetett képzéseik min sége.

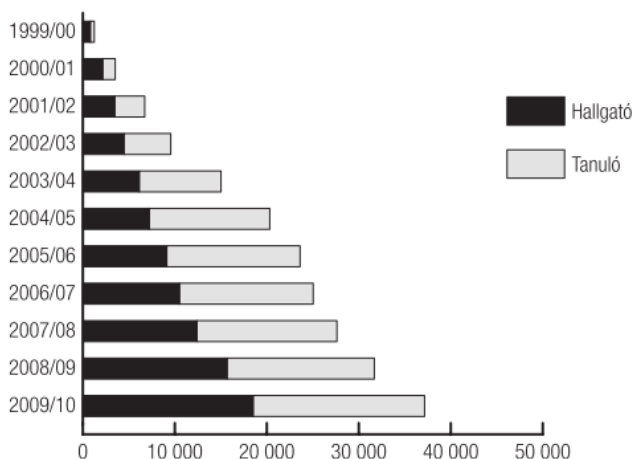
Kutatások (SEDIVINÉ BALASSA I. 2008) eredményei jelzik, hogy egyre nagyobb szükség van az intézmények közötti szoros együttm ködéssre a fels fokú szakképzések alapítása, indítása és m ködtetése során. A fels fokú szakképzések alapítására kizárólag fels oktatási intézmény jogosult. Képzések indítását olyan szakközépiskolák kezdeményezhetik, melyek valamely fels oktatási intézménnyel együttm ködési megállapodást kötöttek. A kétoldalú együttm ködések mellett az elmúlt években az együttm ködést hálózatok létrehozása is segítette. Hálózatok alakultak egy-egy bizonyos képzéstípus fejlesztésére, de létrejöttek szakmacsoportok fejlesztését célul kit z hálózatok is. Ezek feladata szakmai mintaprogramok kidolgozása, tanulói teljesítmény-értékelési módszerek kidolgozása, tanárok továbbképzése.

³⁰ Ezek a következők: a fels fokú szakképzés intézményi bevezetésének okai, az indított szakok jellege, együttm ködési formák, a diákok motivációi és elégedettsége, az oktatók helyzete, a szakmai gyakorlat kérdései és végül a képzés általános problémái.

³¹ A fels fokú szakképzésben 1999-ben 1.000, 2002-ben 4.500, míg 2006-ban és 2009-ben 12.500 f volt az államilag finanszírozott keretszám. Forrás: <http://www.fsze.hu/>. A fels oktatás keretlétszáma 2009-ben 43 500 f volt (az FSZ-képzés nélkül). Forrás: <http://ofi.hu/kiadvanyaink>.

1.2.6. Diákok

A képzésekben részt vevő diákok száma a bevezetéstől, az 1998/99-es tanévtől kezdve napjainkig folyamatosan nőtt.



6. ábra: A felső fokú szakképzésben részt vevők száma a diákok jogállása szerint (1999/2000-2009/2010)

Forrás: SZEMERSZKI, 2012

Megfigyelhető, hogy a növekedés dinamikus és folyamatos. A felső fokú szakképzésekben részt vevő diákok száma napjainkban a teljes felső oktatási hallgatói létszám 6,7%-át teszi ki, ami megfelel az európai átlagnak.

A felső fokú szakképzések diákjainak jogviszonya kétféle lehet. Ha a képzést felső oktatási intézmény végzi, a diák hallgatói jogviszonyban tanul.³² Ha a képzést egy felső oktatási intézménnyel történt megállapodás alapján szakközépiskola végzi, a képzésben résztvevők tanulói jogviszonyba kerülnek. A felső oktatási intézmények által szervezett felső fokú szakképzésekbe az a sikeres érettségivel rendelkező fiatal léphet be, aki a felvételi eljárás keretében eléri a meghatározott minimális pontszámot vagy teljesíti a szakközépiskolák által szervezett felső fokú szakképzések felvételi követelményeit. Amennyiben a képzés szakközépiskolában tanulói jogviszonyban folyik, a felvétel feltételeit maga a szakközépiskola határozza meg, a fenntartó által meghatározott keretek között.

A felső fokú szakképzéseket látogató diákokkal kapcsolatban számos vizsgálat zajlott le az elmúlt években. (Hrubos I. 2002; Györgyi Z. 2008., Reisz T. 2009; Fehérvári A. -Kocsis M. 2009.)

Reisz Terézia empirikus adatfelvételen alapuló 1388 fős mintán végzett kutatása felderítette a felső fokú szakképzésekben tanuló fiatalok életkörülményeit, ezen belül a családszerkezet jellemzőit, és a családok szociokulturális háttérét. A kutatás képet nyújt a fiatalok iskolai életútjáról, és kitér a felső fokú szakképzések hatékonyságának vizsgálatára is.

A vizsgálat kimutatta, hogy a felső fokú szakképzésekben a fiatalok nemenkénti megoszlása aránytalan. A nők többsége meghatározó, közel 75 százalék. Átlagéletkoruk húsz év. Az érettségit követően átlagosan 1,8 évvel kerültek be a felső fokú szakképzésbe. Tipikusnak tekinthető, hogy a fiatalok közül jóval többen jártak szakmát adó oktatási intézménybe, mint gimnáziumba. Reisz Terézia vizsgálata kimutatta, hogy a felső fokú szakképzésben tanuló fiatalok 65%-a a két éves képzési idő alatt is otthon él, 14%-uk kollégista, és közel egyötödük lakik albérletben. A fiatalok közel nyolcvan százaléka

³² Kezdetben a hallgatói jogviszonyban tanulók aránya volt magasabb, mára a tanulói és hallgatói jogviszonyban résztvevők aránya közel megegyezik.

négytagú családban él, a több mint hatvan százalékuk teljes családban, de a fiatalok egyharmadának szülei vagy elváltak, vagy meghaltak. A kutató vizsgálta a lakáskörülményeket is. A diákot túlnyomó többsége saját tulajdonú otthonban él.

A különböző településtípusokon él fiatalok családjainak vagyoni helyzete kevésbé, gazdasági, és munkaerő-piaci aktivitása azonban jelentősen különbözik egymástól. A családok egynegyedében csak egy fő, közel a felükben két személy, és csupán egytizedükben három vagy annál több fő biztosítja a család megélhetéséhez szükséges anyagi javakat. A családokban felénél az egy főre jutó jövedelem alacsonyabb az átlagnál. A kutató megállapította, hogy a posztadoleszcens korban lévő, felső fokú szakképzésben tanuló fiatalok többsége nem tud részt vállalni a család anyagi helyzetének javításában.

A vizsgálat megállapította, hogy a felső fokú szakképzésben képesítést szerzett fiatalok a képzésben eltöltött két évet átmeneti periódusnak tekintik. Életkori jellemzőikből adódóan az oktatási intézményben való tanulás és a munkaerő-piacra való kikerülés között szakadékot éreznek. Kevesen tudják eldönteni, hogy a végzettség megszerzése után milyen utat válasszanak, munkába álljanak-e vagy felső oktatási intézményben folytassák tanulmányaikat. Kevesen jutnak el a felső fokú szakképzést folytató intézménybe egyenesen a felső oktatásba. Sokan úgy érzik, hogy a sikeres felvételi feltétele a további, magasabb szintű nyelvi képzettség elérése, vagy az újabb érettségi vizsga, mely a felvételhez szükséges pontszámaikat gyarapíthatja.

A vizsgálatban részt vettek között alig volt olyan diák, aki felső fokú szakképzési tanulmányait megelőzően munkatapasztalatokkal rendelkezett volna.

Az Oktatáskutató Intézet kutatói 2000/2001-ben folytattak vizsgálatot a felső fokú szakképzésekről, mely tartalmazott a diákok jövőbeli terveivel kapcsolatos kérdéseket is. A megkérdezett hallgatók háromnegyede azt tervezte, hogy a képzést követően továbbtanul a felső oktatásban, azon a szakterületen, melyen a felső fokú szakképzésben is tanult. A válaszadóknak csak 15 százaléka kívánt a képzettség megszerzése után a munkaerő-piacon elhelyezkedni.

Fehérvári Anikó a felső fokú szakképzésekben végzett diákok pályakövetési vizsgálatát végezte el kérdőív módszerrel. Érdekes és elgondolkodtató az az adat, hogy a képzésbe belépők 30-40 százaléka nem szerez oklevelet. A kutatás jelzi, hogy létezik, és egyre szélesedik egy olyan réteg, amelyik nem engedheti meg magának a felső oktatási tanulmányokat, vagy nem is akar diplomát szerezni, ezért választja a felső fokú szakképzést.

Éppen olyan szakmát szeretnének szerezni, amelyben elhelyezkedést biztosít számukra. A kutató tipikusnak tekinti, hogy a fiatalok saját, vagy környezetük munkatapasztalatai alapján úgy gondolják, hogy napjainkban egy szakma nem elég a munka világában történő boldoguláshoz, ezért sokan törekednek több végzettség megszerzésére.

Fehérvári Anikó és Györgyi Zoltán vizsgálatai is megerősítik, hogy a felső fokú szakképzésben végzettek többsége alulfoglalkoztatottnak érzi magát, mert többségük olyan munkakörökben dolgozik, amelyek nem igényelnek felső fokú szakképesítést. A kutatók arra is rámutattak, hogy azok, akiknek többféle szakmai képzettsége van, sikeresebben találhatnak munkát a munkaerő-piacon. (GYÖRGYI Z. 2008)

1.2.7. A képzés szerkezete

A sorra megszületett felső fokú szakképzési programok szerkezetének jellemzője a modularitás volt. Az azonos szakmacsoportba tartozó szakmák közös követelménymodulokat tartalmaznak, de minden elágazás vagy új szakma speciális modulokat is tartalmaz. A szakmai követelménymodulok a szakmai ismeretek, szakmai készségek, személyes-, társas-,

és módszerkompetenciák leírását tartalmazzák. A tananyagmodulok tananyagegységekre és tananyagelemekre bomlanak.

Érdeemes a fels fokú szakképzések tantárgyi moduljainak arányát megfigyelni. Az alapismereti-, készségfejlesztő tantárgyi modulok a teljes óraszám 15%-át, a szaktárgyi szakmai modulok a teljes óraszám 60%-át, a választható, specializációt jelentő szakmai tantárgyi modulok a teljes óraszám 25%-át tették ki. Az elmélet és a gyakorlat aránya legalább 50-50%, de ajánlott volt a gyakorlatok magasabb százalékának beépítése a képzésekbe.

Sokat vitatott pontja volt a fels fokú szakképzéseknek a nyelvismerettel kapcsolatos kérdéskör. A képzések legnagyobb részében a nyelvismeret, mint kimeneti követelmény nem szerepelt. Az évek során bebizonyosodott, hogy azoknál a szakmáknál, amelyeknél a szakmai vizsgára bocsátás feltétele volt a nyelvvizsga, a diákok több mint 30%-a nem szerzett nyelvvizsga bizonyítványt, és így szakképesítést sem. A 2008/2009-es tanévtől a nyelvi követelmények egységesebbé váltak. Minden szakmában kötelezővé vált az idegen nyelv vagy a szakmai idegen nyelv tanulása, de nem írták el kötelező jelleggel azt, hogy a szakmai vizsga megkezdésekor be kell mutatni a nyelvismeret szintjét igazoló bizonyítványt, és azt sem, hogy a szakképesítő bizonyítvány kiadásához ez elengedhetetlen.

A fels fokú szakképzés tehát olyan érettségire épülő, rövid időtartamú képzés, melynek során a diákok az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakképzettséget szereznek. Ennek birtokában lehet segítségük van a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésre, de lehet vélik számukra a továbbtanulás is, a felső oktatás alapszakjainak valamelyikén.

A fels fokú szakképzések képzési ideje négy félév. Szervezhetőek teljes idejű képzésben, amely félévenként legkevesebb 300 tanórából állnak, de szervezhetőek részidős képzésként, esti levelező vagy távoktatási formában is. A felső oktatási intézményekben, a felső fokú szakképzési programban részt vett hallgatók tanulmányaik során szerzett kreditpontjai beszámíthatóak az egyetemi alapszakokon történő továbbtanulás esetén. A négy féléves képzési idő alatt 120 kredit szerezhető. Az azonos képzési területhez tartozó egyetemi alapképzési szakon 30 - 60 kreditet is lehet beszámítani. A beszámítás azonban kétirányú, így lehet segítségnyújtó a felső oktatás alapképzéseiben tanulmányokat folytató diákok számára arra, hogy a felső fokú szakképzésben szerezzenek képesítést.

Egy felső oktatási intézmény csak abban az esetben indíthat felső fokú szakképzést³³, ha a szakképesítésnek megfelelő képzési területen alapképzést folytat, biztosítani tudja az elméleti és gyakorlati oktatáshoz a megfelelő szervezeti, tárgyi és személyi feltételeket, rendelkezik a szakmai és vizsgakövetelményben előírt eszközökkel. A képzés indításához a szakmai és vizsgakövetelményeknek megfelelő képzési programot kell készíteni, melyet a felső oktatási intézmény szenátusa hagy jóvá. Ezt követően az intézmény rektora kéri az Oktatási Hivataltól a képzés indításának nyilvántartásba vételét.

1.2.8. A felső oktatási szakképzés

Az átalakulóban lévő felső oktatás modernizációs projektjeit irányítók közül többekben megfogalmazódott az igény - látva a gazdaságilag fejlett országok felső oktatásának fejlődési irányait - a gazdaság és a felső oktatás kapcsolatának további erősítése iránt. Az új képzési forma bevezetését, a képzési programok beindítását a szakképzés irányítóinak döntése tette lehetővé, miszerint a felső fokú szakképzési programokat a másod- és a harmadfokú oktatás határmezsgyéjén befogadták a szakképzés rendszerébe. Ezáltal ezek a képzési programok post

³³ A képzési program indítására vonatkozó szabályokat a felső oktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény végrehajtását szabályozó 79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet írja elő.

secondary képzések formájában indulhattak 1998-ban, Országos Képzési Jegyzékben szereplő, államilag elismert szakképesítést nyújtva a sikeres vizsgázóknak.

A felső oktatási intézmények ezt a másodfokú (post secondary) képzést a szakközépiskolákkal azonos központi képzési programok alapján és módon folytathatták. Így lényegében megmaradt a felső oktatás korábbi, hagyományos rendszere, csupán lehetőséget kaptak a felső oktatási intézmények a felső oktatási szint alatti (középfokú) képzési szintre sorolt képzések indítására is.

Annak ellenére, hogy az 1998-2010 közötti időszak a felső fokú szakképzés megítélés szempontjából sikeresnek mondható, a 2010-ben hatalomra kerülő új kormány oktatáspolitikai projektjeinek felelősei szükségesnek látták e képzési forma felülvizsgálatát, megújítását.

Az ezredfordulót követően Európában, különösen az EU tagállamaiban, felgyorsult a felső oktatás átalakulása. Mind nagyobb teret nyert a gyakorlatorientált képzési formák bevezetése, és szaporodtak a rövidciklusú képzési programok is. Ezek a végzettségek, és a képzési szintbeli besorolásuk tekintetében különböző megoldásokat eredményeztek (KIRSCH-BEENAERT, 2011). Ez a különbözőség elsősorban a statisztikusoknak okozott gondot, ezért az UNESCO statisztikával foglalkozó szervezetének kezdeményezésére 2011-re elkészült a Képzések Nemzetközi Osztályozási Rendszerének (ISCED 2011) dokumentuma, amely szerint a felső oktatási (a harmadik szint oktatási) programok négy szintre soroltan különböztethetők meg. A korábban is létező alap-, mester- és doktori képzési szintek mellett a felső oktatási szintre soroltként jelenik meg a rövidciklusú gyakorlatorientált képzési programok szintje. Ennek ISCED 2011 szerinti kódja 5.

1.2.8.1. Jogszabályi háttér

A felső oktatási szakképzés jogszabályi hátterét az alábbi jogszabályok alkotják:

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felső oktatásról

230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a felső oktatási szakképzésről és a felső oktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről

39/2012. (XI.21.) EMMI rendelet a felső oktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeiről

A nemzeti felső oktatási törvény a felső oktatási szakképzést az alábbiak szerint határozza meg.

- a felső oktatási szakképzés a felső oktatási intézmények alaptevékenységének körébe tartozik (2. § (3))
- oktatási alaptevékenység körébe tartozó tevékenységet kizárólag felső oktatási intézmény folytathat (2. § (3))
- a felső fokú végzettségi szintet biztosító képzések az alapképzés, a mesterképzés és a doktori képzés, a felső oktatás keretében szervezett felső oktatási szakképzés felső fokú végzettségi szintet nem biztosít (3. § (3))
- a felső oktatási szakképzésben felső fokú szakképzettség szerezhető, melyet oklevél tanúsít (15. § (2))
- a felső oktatási szakképzésben kiállított oklevél munkakör betöltésére, tevékenység folytatására jogosít (52. § (3))
- a felső oktatási szakképzésben legalább 120 kreditet kell szerezni és legfeljebb 150 kredit szerezhető (15. § (2))

- azonos képzési területhez tartozó alapképzésbe beszámítható kreditek számát a felső oktatási szak képzési és kimeneti követelménye határozza meg 30 és 120 kredit közötti értékben (15. § (2))
- a felső oktatási szakképzésben a képzési idő legfeljebb öt félév (15. § (2))
- a felső oktatási szakképzés képzési programját a felső oktatási intézmény készíti el a képzési és kimeneti követelmény alapján (15. § (1))
- a felső oktatási szakképzésbe a felső oktatási felvételi rendszer eljárásában lehet bekerülni (39. § (5))
- a felső oktatási intézmény a felvételhez egyéb feltételeket is előírhat (40. § (1))
- a felső oktatási szakképzésben a hallgatók a tanulmányaikat záróvizsgálattal fejezik be (50. § (2))
- a képzések indításának engedélyezésében az oktatási hivatal jár el (40. §)
- a képzések indításának kezdeményezéséről a felső oktatási intézmény szenátusa dönt (12. § (3) *hf*)

A felső oktatási szakképzésről és a felső oktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről szóló kormányrendelet részleteiben szabályozza, illetve meghatározza a felső oktatási szakképzés rendjét, a gyakorlati képzés feltételeit, a képzés indításának eljárásrendjét és a hallgatói gyakorlati képzésekre vonatkozó képzési szerződés szabályait. A kormányrendeletben részletesen szabályozottak az alábbiak:

- a felső oktatási szakképzés képzési szintje az ISCED 2011 szerint; 5 (2. §)
- a felső oktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeit osztott képzés alapképzési szakhoz vagy mesterképzési szakhoz, az úgynevezett besorolási szakhoz, az előrendelten kell meghatározni (4. § (1))
- a felső oktatási szakképzésben a besorolási szakon való továbbtanulás esetén a megszerzett kreditek 75%-át elő kell ismerni (9. § (1))
- a felső oktatási szakképzésben legalább egy félév összefüggő szakmai gyakorlatot kell szervezni, külső gyakorlóhelyen (6. § (1)), legalább 560 munkaórában (6. § (2))
- a szakmai gyakorlat csak a kamara által előírt feltételekkel és nyilvántartásba vett szervezetnél folytatható (11. § (4))
- a képzés moduláris, a modulokra és a modulok kreditértékére vonatkozó előírásokat az 5. § tartalmazza
- a felső oktatási szakképzés képzési programjaira vonatkozó előírások a 8. §-ban találhatók
- a felső oktatási szakképzés képzési programjai kompetencia bázisúak, meghatározott kompetencia elemek szerinti részletezéssel (8. § (2) *h*)
- a felső oktatási intézmények felső oktatási szakképzés indítási engedélyezési eljárását a 11. §, a nyilvántartásba vételi eljárását a 12. § szabályozza, az eljárásban a képzési programot a Magyar Felső oktatási Akkreditációs Bizottság minősíti (12. § (2), (3), (4))
- új felső oktatási szakképzés szakjegyzékbe vételi eljárása a 10. §-ban meghatározottak szerint történik, amit felső oktatási intézmény is kezdeményezhet

A felső oktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeiről szóló miniszteri rendelet által szabályozottak:

- a felső oktatási szakképzésben valamennyi felső oktatási szakképzés közös moduljainak jellemzői a rendelet 1. számú mellékletében megadottak szerint előírtak (1. §)

- az egyes felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményei a rendelet 2. számú mellékletében megadott szerintiék (2. §)

1.2.8.2. A felsőoktatási szakképzés munkaerő-piaci relevanciája

A felsőoktatási szakképzés munkaerő-piaci igényeknek történő megfelelését az alábbi tényezők biztosítják:

1. A képzési és kimeneti követelményekben a következők rögzítése
 - a. a felsőoktatási szakképzés célja, miszerint a képzés az akadémiai és a szakmai profilú képzés jól megválasztott ötvözete, tartalmazza a feladatprofil meghatározását, a felsőoktatási szakképzettséggel ellátható tevékenységkör, munkaterület leírását
 - b. a képzés során megszerzendő kompetencia elemenkénti meghatározása az alábbiak szerint részletezve:
tudás (ismeretek, tapasztalat)
jártasság (készség, szakértelem, rutin) a megértés és a felismerés terén
jártasság (készség, szakértelem, rutin) a gyakorlatban
jártasság (készség, szakértelem, rutin) szociális területen
önállóság
felelősség
 - c. a felsőoktatási szakképzés összefüggő szakmai gyakorlatának követelményei
 - d. az elméleti és a gyakorlati képzés arányának rögzítése a képzés gyakorlatorientáltságának biztosítása érdekében
2. A termelői, aktív piaci, társadalmi, köz- és egyéb feladat ellátási tevékenységet folytató szervezetnél, a szakmai gyakorlóhelyen szervezett, legalább egy féléves (560 munkaóra) egybefüggő szakmai gyakorlat elírása. A szakmai gyakorlóhelyek országos gazdasági kamara általi minősítése.
3. Erősség együttműködés a képzési programok megvalósítása során a társadalmi, gazdasági szereplőkkel.

1.2.8.3. A felsőoktatási szakképzésben végzettség foglalkoztathatósága

Az új felsőoktatási szakképzés bevezetését megelőzően több bírálat érte a képzési forma megalkotóit, miszerint a felsőoktatási szakképzésben végzettséget szerzők olyan munkaköröket tölthetnek be, amit a középfokú képzésben a post secondary szinten szakmai végzettséget szerzők töltenek be. Ezt a bírálatot hangoztatók nem veszik figyelembe a gazdaság azon igényét, amely a tudomány termelői erővé válásának felgyorsulásából fakad, nevezetesen a mindinkább magas szintű elméleti tudást igénylő jártasságot a munkavégzésben, a gyakorlatban.

A munkavégzés egyik legfontosabb jellemzője a kompetencia, aminek több ismert definíciója közül talán a következőt érdemes alapul venni a további elemzéshez: „A megszerzett tudásnak és a személyiség meglévő adottságainak, készségeinek adott környezetben való (gyakorlati) alkalmazási képessége és szándéka”.

Így a (munkatevékenység kapcsán értelmezett) kompetenciadinamikus jelenség, az oktatás, a képzés során megszerzett tudás, a szakmai és személyes tapasztalatok együttesét jelenti, ezáltal meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasságot értenek alatta (KRAICINÉ, 2006).

Célszerű a különböző szint képzések során megszerezhető kompetenciát az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) által is használt kompetencia elemenkénti összehasonlítását elvégezni a post secondary (ISCED 4. szint) és a felső oktatási szakképzés (ISCED 5. szint) tekintetében. A teljesség kedvéért az összehasonlítást végezzük el a felső oktatási végzettséget jelentő alapképzés (ISCED 6. szint) esetére is. A 230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 7. § (1) j) pontjának megfelelő kompetenciaelemek feltüntetésével készült az 6. számú táblázat, az előzőekben említett három képzési szintre.

A táblázat alapján jól látható a különbség a középfokú szakmai végzettséggel (OKJ szerinti, érettségire épülő szakképesítés) és a felső oktatási szakképzési képesítéssel rendelkezők foglalkoztathatóságában.

A felső oktatási szakképzéssel rendelkezők szemben a középfokú végzettségekkel már olyan munkakörökben is foglalkoztathatók ahol szükséges a tudományos módszerek használatával a részben előre nem látható problémák megoldásának képessége, melyhez kreatív gondolkodás, analízis és szintetizáló képességgel is kell, hogy rendelkezzen a munkavállaló. Legyen képes az innovációra és rendelkezzen azokkal a személyes tulajdonságokkal, jártassággal és tudással, melyek alkalmassá teszik középszintű vezetői feladatok ellátására is, önálló termelési, adminisztratív vagy fejlesztési tevékenységet végző szervezeti egységek élén.

ISCED szint →	ISCED 4. szint post secondary képzés	ISCED 5. szint felső oktatási szakképzés	ISCED 6. szint alapképzés (BA, BSc)
Tudás (ismeretek, tapasztalat)	Tényszer és elméleti ismereteket megért, ismer és analízis, munka és tanulási körülmények között.	Tényszer és elméleti ismereteket megért, ismer, analízis és szintetizálás a tudomány határterületi tudatosságára emelve, munka és tanulási körülmények között.	Tényszer és elméleti ismereteket megért, ismer és értékeli a tudomány határterületi tudatosságára emelve, munka és tanulási körülmények között.
Önállóság	Egyszerű feladatok megoldásának képessége és iránymutatás kialakítása saját viselkedésére nézve, változó feltételek mellett.	Részvétel a menedzsment feladatokban részben előre nem látható feltételek mellett.	Projekt professzionális menedzselése, részben előre nem látható feltételek mellett.
Felelősség	Részleges felelősségvállalás a cselekedetek kifejlesztésében és értékelésében, változó feltételek mellett.	Teljes felelősségvállalás a menedzsmentben és részleges felelősségvállalás a cselekedetek kifejlesztésében és értékelésében, részben előre nem	Etikai és szociális felelősségvállalás a menedzsmentben és a személyek és a csoport szakmai fejlődésének az értékelésében, előre nem látható feltételek mellett.

		látható feltételek mellett.	
--	--	-----------------------------	--

5. táblázat: Kompetencia összetevők és azok leírása képzési szintenként, saját szerkesztés

1.2.8.4. Társadalmi hatások

Az új képzési forma tömeges elterjedését Európában a gazdasági, demográfiai, környezeti és technológiai kihívások összessége idézte elő. A felső oktatási szakképzés, azaz a tertiary short cycle (TSC) képzési forma térnyerését Európában fentiekben túl az a munkaerő-igény is elősegítette, hogy a magas technikai szintű termelési és egyéb folyamatok gyakorlati működtetésének közvetlen irányítóiaként ne elméletileg túlképzett, hanem a gyakorlatorientált képzésben megfelelő kompetenciákkal felvértezett szakembereket tudjanak foglalkoztatni.

A gazdasági válság megjelenésével még a fejlett EU tagállamok is olyan költségvetési megszorításokra kényszerültek, amely nem tette lehetővé a felső oktatásuk korábbiakban megszokott módon történő finanszírozását, és fokozatosan egyre inkább áttértek a felső oktatás képzési költségeit a képzésben résztvevőkre. Ezáltal a felső fokú végzettség megszerzési módja is megváltozik, folyamatosan növekszik a felső fokú végzettséget lépcsőről-lépcsőre történő szerzés száma. Számos országban ezért a TSC képzésben szerzett összes kreditet beszámítják az alapképzésbe (KIRSCH-BEENAERT, 2011). Ez egy olyan folyamat Európában, amely a life long learning célkitűzésének is új teret nyit.

Fontos még a felső fokú tanulmányaikat alapképzésben befejezni nem tudó hallgatók szakképesítéshez jutásának biztosítása is a felső oktatási szakképzésbe beszámítható alapképzési kreditek figyelembe vételével. Ennek pontos előírásait, számszerűsített értékeit a jelenleg kiadott jogszabályok azonban még nem tartalmazzák.

1.2.8.5. A felsőoktatási szakképzés, mint új kihívás a gazdaság szereplőinek

Az ezredfordulóhoz közeledve a magyar szakképzési rendszer meghatározó dokumentuma az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) egy folytonosan bővülő pályán élte meg az újabb és újabb kiadásait. Az új és egyre speciálisabb szakmai képzéseknek a biztos állami finanszírozást jelentő OKJ-ba kerülése, mind a folyamatosan csökkenő tanulólétszámi keretek között a tanulóért versengő, egyedi programokat hirdető szakképző iskoláknak, mind a munkaerő-piacra közvetlenül kibocsátó felnőttképzési vállalkozásoknak egyaránt érdeke volt.

Ez a helyzet azt eredményezte, hogy a gazdálkodó szervezetek a közfinanszírozott iskolarendszer szakképzést egyre inkább az egyéni érdekeiknek megfelelő, specializált szakmai tudással és jártassággal rendelkező pályakezdi szakemberek kibocsátását várták el. Lényegében ez figyelmeztet meg a felső fokú oktatásból kibocsátott szakemberek esetében is.

Általánossá vált a gazdaság szereplői részéről az egyéni elvárásaik tükrében a magyar oktatási rendszerrel szembeni kritika, miszerint az nem a gazdaság igényeinek megfelelően képez. Miközben egyre erősödött a képzési ágazattal szembeni kritika, kevés vállalat, gazdálkodó szervezet tett valamit annak érdekében, hogy tevékeny résztvevőként a képzési folyamatokban, esetleges többletfinanszírozást is vállalva, tegyen valamit a képzés megújításáért.

Az új felső oktatási szakképzés kihívást jelent a gazdaság szereplői számára, abban a tekintetben, hogy a munkaerő-piaci igények kielégítésére megfelelő képzési programokban az egybefüggő, minimum 560 órás gyakorlati képzések tervezésében, megvalósításában szerepet kaptak. Ez a szerepvállalás természetesen befektetést igényel a gazdaság szereplői részéről.

Gyakorlati oktatóhelyeket kell kialakítani, meg kell szervezni a gyakorlati képzésben lévő termelési folyamatokba integrálását, gyakorlati oktatókat, mentorokat kell felkészíteni. Jelentősebb forrást igényel a gyakorlati képzési programok kidolgozása is, amelyek nehézsége a vállalati és az állami képzési érdekek kényes egyensúlyának biztosítása.

A külső gyakorlóhelyi egybefüggő képzés természetesen az ebben részt vállaló szervezetek számára több elnyel is jár. Így viszonylag kis befektetéssel jutnak képzett munkaerőhöz. Megfelelő rendszer kialakítása esetén folyamatos és megbízható szakember utánpótlási lehetőség birtokába jutnak. A gyakorlók által olyan fontos feladatok elvégzésére is lesz kapacitásuk, amelyeket különben mindég későbbre halasztanának.

A felsőoktatási szakképzés a gazdaság szereplőinek az egybefüggő gyakorlóhelyi gyakorlati képzés bevezetésével azt az üzenetet fogalmazza meg, hogy a gyakorlati képzésben történő aktív szerepvállalással befolyásolni tudják a képzés minőségét, saját maguk gondoskodhatnak bizonyos, a képzéssel szembeni elvárásaik kielégítéséért, és a gyakorlati képzési helyek biztosításával befolyásolni tudják a felsőoktatási szakképzési kínálatot.

A felsőoktatási szakképzés tehát a gazdasági szereplők és a felsőoktatási intézmények közösen fejlesztése, összefogása révén lehet sikeres, és lehet a magyar gazdaság fellendülését szolgáló tényező egyike.

1.3. A felsőfokú szakképzés pedagógiai kérdései

1.3.1. A képzés sajátosságaiból adódó pedagógiai megfontolások

A tanítási-tanulási stratégiák fogalma³⁴ és osztályozási rendszere az oktatás elméletében nem egységes. A különböző szerzők gyakran más-más értelmezéseket használnak a fogalommal kapcsolatban. Abban azonban egyetértenek, hogy a tanítási-tanulási stratégiák olyan bonyolult didaktikai eljárásrendszerek, amelyek szervesen összekapcsolják az oktatási módszereket, a tanítási eljárásokat, és tanulási módszereket. Vitathatatlan, hogy a stratégiákon alapuló oktatási folyamat hatékonysága, eredményessége jobb, mint a stratégiákat nem gondolkodó vagy nélkülöző oktatásé. A felsőfokú szakképzésekben a döntéshozók és a pedagógusok egyre inkább törekednek arra, hogy az oktatási folyamat során komplex oktatási és tanulási stratégiákat alkalmazzanak.

1.3.2. Oktatási stratégiák

Falus Iván meghatározása szerint az oktatási stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg (FALUS I. 1998: 274). A neves kutató felosztása szerint célközpontú és szabályozáseméleti stratégiákat különböztethetünk meg.

Báthory Zoltán tanulásszervezési alapokból kiindulva közelíti meg a stratégiák kérdését (BÁTHORY Z, 1992:197). Hangsúlyozza, hogy olyan komplex tanítási metodikáról van szó, amelyben a különböző taneszközök, oktatástechnikai eszközök és értékelési eljárások koherens rendszert alkotnak. Nagy Sándor úgy véli, hogy a stratégiák komplex eljárásrendszerek, amelyek segítségével a diák képes kialakítani az alapvető gondolkodási-

³⁴ A nemzetközi oktatáseméleti szakirodalom napjainkban külön kategóriaként kezeli az oktatási és tanulási stratégiákat.

megismerési m veleteket, s képessé válik ezeket más helyzetben, új problémamegoldások esetében is alkalmazni (NAGY S, 1997:57).

A stratégiák tehát meghatározzák, hogy a tanítási-tanulási folyamat során milyen tanulási tevékenységekre, ismeretekre és motivációkra, milyen eljárásokra és módszerekre, milyen szervezeti keretekre és formákra van szükség. Minden tanítási-tanulási stratégiát meghatározott célok, feladatok, tanuláspszichológiai megfontolások, valamint oktatáseméleti elemek mentén kell felépítenie a pedagógusnak.

A didaktikai szakirodalomban nemcsak a stratégia fogalma, hanem a stratégiák rendszerbe foglalása is vitatott kérdés. A tanítási-tanulási stratégiákat próbálták például az oktatás tartalmának tartalmi függvényében csoportosítani. Eszerint kognitív, affektív, pszichomotoros és vegyes stratégiákat különböztetnek meg a kutatók. Az alapvet logikai m veletek szempontjából induktív, deduktív, analógiás és vegyes stratégiákról beszélnek. A tanulási feladatok szervezési szintjét figyelembe véve algoritmikus, nem algoritmikus és heurisztikus stratégiák különböztethetők meg. Falus Iván célközpontú stratégiákat (információ tanítása bemutatás segítségével; fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével; készségfejlesztés oktatás segítségével; szociális és tanulási készségek fejlesztése kooperatív tanulás segítségével; gondolkodásfejlesztés felfedezéses tanulás segítségével) és szabályozáseméleti stratégiákat (nyílt oktatás; programozott oktatás; adaptív oktatás; optimális elsajátítási stratégia) különböztet meg (FALUS I.1998). Fodor László felosztása szerint vannak hagyományos, régóta sikeresen alkalmazott stratégiák, és vannak korszerű, a legújabb pszichológiai és pedagógiai megfontolások alapján kidolgozott stratégiák (FODOR L, 2005).

A hagyományos, klasszikus stratégiák iskolai alkalmazása hosszabb időre tekint vissza, és a tanítási-tanulási folyamatban történő alkalmazásuk eredményes volt.

Ilyen például az šempirikus-induktív stratégiaö, melynek során a tanulási tartalmak feldolgozása induktív logikai-gondolkodási folyamatokra támaszkodik. A tanítás menete példák bemutatásával, azok közvetlen megfigyelésével, konkrét tapasztalatok alapján indul, majd több szempontú elemzések révén elérkezik az általánoshoz, a fogalomhoz, a szabályhoz, az alapelvhez vagy a törvényhez. Ez a stratégia jó eredményeket hoz, ha a tanítási-tanulási folyamatot a konstruktív tanuláselméletre alapozzuk.

A šdeduktív stratégiaö esetében a tanítási-tanulási folyamat megszervezési módja a deduktív logikai elveken alapul. Az elsajátítás során a tanulók gondolkodását az általános tételekből (a szabályból, a törvényből stb.) kiindulva az egyedi konkrét esetek megismerése felé irányítjuk. A šszöbeli információközvetítés stratégiájátö napjainkban is a leggyakrabban használt stratégia. Ennek lényeges eleme a tananyag logikus, világos, megfelelően strukturált élszóban történő közvetítése a diákoknak. Ez a stratégia a szóbeli ismeretközl módszereken³⁵ (eladás, megbeszélés és magyarázat) alapul, és amely a diák tudatos figyelmét, kognitív jellegű feldolgozó tevékenységét követeli meg.

A šprogramozott oktatás stratégiájaö ma már csak oktatásstratégia-történeti szempontból fontos. A huszadik század 60-as és 70-es éveiben fokozott érdeklődést váltott ki világszerte, de ez az érdeklődés mára már mérséklődött. E stratégia a tanulók önállóságára, aktivitására és a felfedezéses jellegű tanulásra, az azonnali visszacsatolásra, valamint a közvetlenül megtapasztalható sikerre, mint motivációs tényezőre támaszkodott.

šAz optimális elsajátítás stratégiájaö a šmastery learningö lényege az elsajátításhoz szükséges elzetes tudás, az oktatási célok és a tananyagok pontos elzetes

³⁵ Ezek a tanár beszédtevékenységén alapuló oktatási módszerek. Az eredményesség érdekében a tanári beszédnek olyan kommunikációs követelményeknek kell megfelelnie, mint a tömörség, a nyelvhelyesség, a szemléletesség, a szuggesztivitás.

meghatározása, az individualizálás, a folyamatos formatív értékelés (FEHÉR K, 1982). A stratégia alkalmazása során a tanulási folyamatot olyan módon irányítjuk, hogy a tanulási feladatok levégzésére fordított idő minden diák esetében elérje a tanuláshoz szükséges időt³⁶.

A cselekvéstanulás stratégiája az oktatás tartalmához kötődő tevékenységek, cselekvések, cselekvéssorok és készségek kondicionálás révén történő elsajátítását teszi lehetővé.

A simulációs stratégia az modelleknek a tanulást elősegítő alkalmazását jelenti. A modell a valóság tárgyait és jelenségeit egyszerűsített, kicsinyített, sematikus formában mutatja be, ezzel segítve a megismerési folyamatot. Az ilyen jellegű didaktikai modellek legfőbb funkciója a szemléltetés (a bemutatás).³⁷

A problémamegoldó stratégia a felfedezéseken, kísérletezéseken és vizsgálódásokon alapuló tanítási módszereket, és azoknak megfelelő eszközöket teszi szükségessé. A stratégia pedagógiai értéke az, hogy serkenti a tanulói önálló ismeretszerzését, fejleszti a kognitív érdeklődést, felkelti a kíváncsiságot. Ösztönzi az aktív tanulást, a kezdeményezést, a tanítási-tanulási folyamatban való cselekvő részvételt. Az asszociációs ismeretrendszerek kiépítésének stratégiája a tanítási-tanulási folyamat megszervezésének olyan módszere, melynek során a tanár a diákok által elsajátított ismeretek, fogalmak, szabályok, törvények közötti összefüggéseket, alá- és fölérendeltségi viszonyokat tudatosítását valósítja meg. A próba-szerencse stratégia alkalmazása a sikertelen megoldások fokozatosan kiküszöbölődnek, az eredményes próbálkozások megmaradnak, megszilárdulnak.

A korszerű oktatási stratégiák között első helyen kell említünk a kooperatív stratégiát, mely a diákok együttműködésén alapul. A kooperatív csoportmunka alkalmazása során a tanulócsoportot 3-6 fős kisebb csoportokra bontjuk. A csoportmunka lényege az önálló tevékenységvégzés, a csoporttagok közötti interakció, a személyközi kommunikáció, az egyéni felelősség és a munkamegosztás. A csoport teljesítménye minden egyes tanuló teljesítményétől függ. Ha a csoportot alkotó diákok elzetes ismeretei, gondolkodási mintái és kognitív sémái közel állnak egymáshoz, könnyebben elfogadják egymás véleményét, elősegítik az egymás közötti kommunikációt. Azonban nem minden téma alkalmas csoportmunka révén történő feldolgozásra. A témának vagy feladatnak olyannak kell lennie, hogy megoldása szükségszerűen igényelje a csoport tagjai közötti kooperációt. A kooperatív tanulás stratégiájának alkalmazása nem annyira új ismeretek megszerzésében, mint inkább az elzetesen megtanult ismeretek ismétlése, rögzítése, alkalmazása és rendszerezése esetében célszerű. Kagan úgy véli, hogy a kooperatív tanulás olyan sajátosságokat fejleszt, mint az önértékelés, az empátia, a szociális készségek, és a felelősségtudat (KAGAN S, 2001).

A peer-learning a kooperatív stratégiák közé tartozik, és társak általi tanulást jelent. Már Piaget és Vigotszkij is igazolta, hogy gyermekek körében milyen eredményesen használható a kölcsönös-, illetve a kollektív motiválás. Ez a módszer fiatal felnőttek esetében is eredményesen alkalmazható.

A tanítva tanuló elvére épül például az ún. Jigsaw-módszer. A Jigsaw-módszer a kooperatív tanulási formák egyik alapszere (NEMÉNYI, 1990). Több változata is van, de mindegyik a tanítva tanuló elvére épül. A tanulócsoportok mindegyike egy résztéma szakszerűtől képezi ki magát a megadott témán belül, majd továbbadja ezt a tudását a többieknek. A módszer előnye, hogy minden résztvevő egyszerre tölti be a tanuló és a tanító

³⁶ Bloom úgy vélte, hogy ezzel a stratégiával a legtöbb iskolai tananyag a tanulók 75-95%-ának megfelelő minőségben megtanítható.

³⁷ A szimulációs modellezést ma már gyakran alkalmazzák az iskolákban, hiszen a számítógép képes nagy pontossággal reprodukálni olyan jelenségeket, amelyek szabad szemmel nem láthatók, és képes olyan folyamatokat megjeleníteni, amelyek közvetlen módon nem ismerhetők meg.

szerepét. A peer-learning technikái között megtalálható a vita, a dialógus, az írott és a digitalizált tananyag egyéni feldolgozásának lehetősége.

A kooperatív stratégiák között egyre fontosabb szerephez jut a tapasztalati tanulás (Experiential learning). A tapasztalatra épül tanulás felfogható tanulási módszerek sorozatának, amelyek középpontjában a tapasztalat, a gyakorlat áll. A módszer kidolgozója David Kolb szerint minden tanulás egyéni vagy csoportos tapasztalatokon alapul (KOLB, D.A. - FRY R. 1975). A tanulást olyan ciklikus fejlődési folyamatként írja le, amelyben egy-egy ciklus alatt az egyének és a csoportok elbocsátanak valamilyen tapasztalatot, ezt követően értelmezik azt, és ennek alapján természetesen módosítják tevékenységüket. Egy-egy ciklus tehát négy, egymásra épülő fázisból tevődik össze: tapasztalás (experiencing), elmélkedés (reflection), értelmezés (conceptualization), tervezés (planning). A résztvevők tevékenységének jellege egy-egy cikluson belül folyamatosan változik. A tapasztalati tanulás fontos eszköze a személyiségfejlesztés és csoportépítő tréningeknek, segíti a konfliktuskezelést.

A számítógépes stratégiák alkalmazását a hatalmas mértékű információkezelési lehetőségek tették szükségessé. Napjainkban az élet minden területén a számítógép az információk szerzésében, továbbításában, feldolgozásában, rendszerezésében és tárolásában már nélkülözhetetlen. A pedagógiában napjainkban gyorsan terjedő számítógéppel vezérelt oktatási módszerek alkalmasak az ismerettartalmak interaktív bemutatására, interdiszciplináris megközelítések alkalmazására, modellek prezentálására, tanulási teljesítmények értékelésére, készségek fejlesztéséhez szükséges gyakoroltatásra, az érdeklődés felkeltésére. A számítógépes oktatási programok nagy mennyiségű adatot képesek nyújtani, el segítik az egyéni tanulást, lehetőséget biztosítanak gyors és hatékony visszacsatolásra.

A kooperatív tanítási és tanulási stratégiák között kell megemlíteni a drámapedagógiai stratégiát. A hagyományos tanítási órákon a tanulók rendszerint olyan dolgokról tanulnak, amelyek többé-kevésbé távol állnak tőlük. A drámapedagógiai stratégia során olyan ismereteket közvetítünk, melyek személyesek. Az angol Peter Slade az 1960-as években megjelent munkáiban azt hangsúlyozta, hogy az iskolai tanítási-tanulási folyamat keretei között lehetőséget kell teremteni a játékra, hiszen a játék maga is a tanulás. A drámajáték során a diákok meghatározott szerepekbe lépnek, elképzelik, hogy mit éreznének, vagy mit tennének egy meghatározott helyzetben, hogyan oldanának meg egy adott problémát. Lényeges elem itt a közös élmény, a társakkal való együttlételem, valamint az aktív cselekvés. A drámapedagógiai stratégia alkalmazása el segít a valóságos események átélését, a szükséges ismeretek megszerzését, a kiváltott élmények alapján a tapasztalatok megérzését, a társas kapcsolatok kibontakozását, a figyelem, az empátia, a fejlődését. A dráma hatása azonban nemcsak ismeretek, tények vagy jelenségek megismerésére és elmélyült megértésére vonatkozik, hanem megfelelő attitűdök, kommunikációs készségek vagy szociális viselkedési formák alakulására is. A drámapedagógia tehát személyiségfejlesztő stratégia.

Szintén a kooperatív oktatási stratégiák közé tartozik a projekt alapú oktatás stratégiája, vagy projektstratégia. A projekt módszer³⁸ a hallgatók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére épít. Lényege hogy a hallgató feladatait saját elképzelései, tervei szerint

³⁸ A projekt módszer a 19-20. század fordulóján alakult ki. Először Dewey alkalmazta chicagói kísérleti iskolájában, majd később Kilpatrick írta le a módszer elvi alapjait és a gyakorlati alkalmazás módjait az 1919-ben megjelent *The project method* című művében. Jól illeszkedett a módszer az 1920-as évektől elterjedt cselekvés iskolája mozgalomhoz, majd a reformpedagógiai irányzatokhoz.

teljesíti. A projektek olyan komplex feladatok, amelyeknek a középpontjában egy gyakorlati probléma áll. A módszer lényege, hogy a tanulást indirekt módon biztosítja. A cél a produktum létrehozása. A projekt-oktatás integratív jelleg tanulási forma. Minden problémát, minden megoldandó feladatot komplex, a gyakorlati élethez kapcsolódó módon kell szemlélni, és a megoldást a különböző tantárgyakban tanultak együttes felhasználásával kell megtalálni. A projektmódszer során elsőként megfogalmazzuk a célokat, kiválasztjuk a témát. Fontos, hogy a projekt témája olyan valóságos feladatra vonatkozzon, amely szorosan kapcsolódik a diákok érdeklődéséhez. A projekt témáját úgy kell kiválasztani, hogy az megfeleljen a tanulók fejlettségi szintjének, végrehajtását pedig belső indítékok ösztönözzék. Fontos mozzanat a feladatok, a feladatok, a munkaformák megtervezése. A projekt kivitelezése során a tanulók önálló kutatást végeznek, de a tanár segítségét is igénybe vehetik. A projekt zárása során a hallgatók bemutatják az általuk létrehozott produktumot (pl. videofelvétel, makett, modell stb.), majd a projekt közös értékelése következik. Az értékelés kritériumait előre közölni kell a hallgatókkal. A projektoktatás megváltoztatja a tanári szerepet. A pedagógus nem a hagyományos módon oktat, hanem első sorban kezdeményez. Rávezeti a hallgatókat a megoldásokra.

Az iskolákban alkalmazható projektstratégiák nagyon sokfélék lehetnek. A leggyakrabban a technikai (lényeg a fizikai munka és valamilyen tárgyi produktum megvalósítása) gazdasági, (a gazdálkodás szabályait sajátítják el a hallgatók), művészeti és ökológiai projekteket szerveznek az iskolák. Az elméleti tárgyak tanítása is történhet projektmódszerrel. A cél ilyenkor egy téma komplex feldolgozása közös kutatásra alapozva. A szakirodalom ezt nevezi kutatási projektnak. A projekt sikeres megvalósítása a hagyományos, a mi iskolakultúránkra még mindig jellemző tanításközpontú oktatási folyamatban nem könnyű. A hazai oktatási rendszer keretei között nehéz feladat megtalálni egy projekt megszervezésének helyét, megvalósításának idejét vagy a megvalósításhoz szükséges tárgyi-anyagi feltételek rendszerét. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy bizonyos körülmények között a projektstratégia mégis viszonylag zökken mentesen megvalósítható a tradicionális iskolai oktatás keretei között is.³⁹

Projekteket lehet oktatási intézményen kívül is szervezni. Dániában, Németországban bevett gyakorlat, hogy a tanév egy meghatározott egy-két hetes időszakában a hallgatók valamilyen projekten dolgoznak.

A projektstratégia elnyeik között kiemelhetjük, hogy növeli a tanulók önállóságát és felelősségérzetét.

Napjainkban a médiapedagógiai stratégiák egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert iskoláinkban. A ma már hagyományosnak nevezhető médiumok (film, újság, rádió, televízió, videó stb.) olykor jóval hatékonyabban és sokszor pontosabban közvetítik azokat az ismereteket, melyeket korábban kizárólag az iskola nyújtott. A médiapedagógiai stratégia jelentősége az, hogy a legkülönbözőbb tantárgyak tematikájához úgy tud kapcsolódni, hogy részben a tananyagot újszerű és életközeli megközelítésekben mutatja be, részben átalakítja, megújítja, érdekesebbé teszi a klasszikus tanulói tevékenységek jellegét.

Az adaptív oktatási stratégiák lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanítási-tanulási folyamat során fokozottan figyelembe vegyünk a tanulók közötti különbségeket, egyéni sajátosságokat. E stratégia során azokat a tanulásszervezési formákat alkalmazzuk a tanítási-

³⁹ Például jó eredményekre lehet számítani, ha a projektet a tanév egy meghatározott, egy-két napos vagy esetleg egy-két hetes időszakában, modulárisan szervezik meg. A diákok ekkor nem kapnak egyéb feladatokat, csak az osztály (vagy az egész iskola) erre az időre átalakul projektmódszer helyé. A projekt ugyanakkor megvalósítható iskolán kívül is, amikor például a tanulók egy csoportja meghatározott helyen (táborban, vagy más helyen, dolgozik egy projekten. Ha a projektmunka teljes egészében a tanítási órán zajlik, akkor kivitelezése nehezen szervezhető meg.

tanulási folyamatban, amelyek tekintettel vannak a diákok egyéni sajátosságaira, minden tanuló számára a legmegfelelőbb elsajátítási körülményeket, s ennek következtében optimális fejlődési feltételeket teremt.

A felső oktatásban és a felső fokú szakképzésekben, napjainkban egyre nagyobb teret nyer az e-learning.⁴⁰ Az e-learning számítógépes hálózaton elérhető, nyitott órák- és időkorlátoktól független órák- és tananyagtervezésben az e-learning esetében nem egyszerre a hagyományos tananyag digitalizálása történik meg, hanem a sokféle tananyagforrás és akár tanuló összekapcsolása, hálózatba integrálása is (utóbbi esetben konnektivizmusról beszélhetünk). Ez az új stratégia, bár nagyon tág lehetőségeket rejt, nem vált fel minden eddig használt stratégiát, sőt korlátokkal és hátrányos vetületekkel is rendelkezik. Így például az oktatás sokszor túlszabályozottá válik, a tanulást a merevség és az egyoldalúság jellemzi. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a hagyományos osztályteremben zajló oktatás esetén a számítógép csupán csak egy olyan gyors és új eszköz, amellyel a korábban is rendelkezésre álló eszközöket kicserélheti, egyetlen géppel ötvözve az általuk kínált lehetőségeket (BUDA A. 2002).

Hazánkban, napjainkban még kevésbé ismert az ún. ötöbbszörös intelligencia elméletét követő stratégia, mely Howard Gardner⁴¹ nevéhez fűződik. Lényege, hogy az oktatás olyan tárgyi-anyagi és szellemi feltételeket biztosító környezetben zajlik, amely a Gardner-féle hat intelligencia típusra (logikai-matematikai, lingvisztikai, térbeli, zenei, testi-kinesztetikus és személyes) fejlődését teszi lehetővé.

1.3.3. Tanulási stratégiák

Az oktatási stratégiák áttekintése után érdemes foglalkozni a tanulási stratégiákkal, hiszen nagyon fontos, hogy a felső fokú szakképzések diákjaiban hatékony tanulási stratégiákat fejlesszünk ki.⁴² A pedagógiai-pszichológiai kutatások évtizedek óta foglalkoznak az információ feldolgozásának célravezető módjaival, a hatékony tanulási stratégiák kialakításának lehetőségeivel.

A tanulási stratégiák meghatározása, felosztása a didaktikai szakirodalomban nem egységes. A leggyakrabban használt meghatározás a következő: a tanulási stratégia nem más, mint a tanulásra vonatkozó tervek rendszere, mely meghatározott célra irányul, bizonyos tartósság és elrendezés jellemzi, és különböző tanulási technikák alkalmazását tételezi fel.

Beszélhetünk a tanulás globális és analitikus szempontú stratégiai megközelítéséről. A tanulás globális jellege azt jelenti, hogy a tanuló a nagy összefüggések átlátására törekszik, átfogó képet kíván kapni a tananyag leglényegesebb kérdéseiről. Arra törekszik, hogy az újonnan megismert tartalmakat hozzákapcsolhassa már meglévő tudásához. (LUKÁCS I. 2006:68.) Ebből a lényegre összpontosító áttekintésből akar elérkezni a következtetések levonásáig. Az analitikus tanulás⁴³ során a diák a részletekre, a konkrét tényekre és ezek logikus összekapcsolására törekszik, de a részletek sorrendje is fontos. A hatékony tanulásnak az is lényeges eleme, hogy a diák maga fogalmazza meg azokat a kérdéseket, amelyekre választ vár. Maguk a kérdések pedig kijelölik számunkra a továbbhaladás útját. Vannak

⁴⁰ Az e-learning szinonimájaként az online tanulás, távtanulás, számítógéppel támogatott tanulás (Computer Based Training), multimédia alapú tanulás stb. kifejezések is használatosak

⁴¹ Howard Gardner, pszichológus, a Harvard University (USA) professzora.

⁴² A tanulók nagy része nem rendelkezik megfelelő tanulási stratégiákkal, ami a tanulási idő megnövekedéséhez és alacsony színvonalú információfeldolgozáshoz vezet.

⁴³ Az analitikus tanulási stratégia helyett ennek gyakran használják a szekvenciális tanulás kifejezést is.

régóta használt ún. elemi tanulási stratégiák. (Pl. hangos olvasás, néma olvasás, visszamondás, átismétlés, áttekintés, átfogalmazás, a kulcsfogalmak definiálása, a fogalmak közti kapcsolat keresése, kérdésselvetés ó válaszadás, összefoglalás stb.)

A komplex tanulási stratégiák között első helyen kell említeni az ún. SQ3R stratégiát, mely esetében a következő lépésekről beszélhetünk:

- Survey: gyors átfutás, felmérés: áttekintés,
- Question: kérdések megfogalmazása írásban,
- Read: olvasás: a szöveg alapos elolvasása és megértése,
- Review: tartalmi áttekintés, felsorolás, a lényeges és lényegtelen elemek szétválasztása, kulcsfogalmak kiemelése,
- Repeat: ismétlés, felülvizsgálat: jegyzetek átnézése, főbb tények felidézése.

A PQ4R stratégia lépései:

- Preview: előzetes áttekintés: miről tanulunk, milyen részekre oszlik?
- Question: kérdés: kérdések megfogalmazása (összegző és meghatározó kérdések: milyen? kicsoda? mikor?; elemző kérdések: hogyan? miért?; feltételező kérdések: mi lenne, ha?; értékelő kérdések: lényeges, vagy mellékes?)
- Read: olvasás: vázlatkészítés, válaszok keresése a kérdésekre.
- Reflect: reflexió, tükrözés: a téma értelmezése a saját szavainkkal;
- Recite: felmondás, felidézés,
- Review: összegzés: összefoglalás és a tudás ellenőrzése.

Az egyik leggyakrabban használt tanulási stratégia az SQ4R⁴⁴, melynek során a hatékony tananyag-elsajátítási folyamat hat taktikai lépésből épül fel:

1. Scan = letapogatás, előzetes áttekintés. Ennek során a diák áttekinti az elsajátítandó tananyag szerkezetét (fejezetek, pontok, alpontok, bekezdések), megállapítja, hogy mi az, ami számára ebben ismert és mi az, ami ismeretlen. Azt is tudatosítja, hogy az ismeretlen részek milyen jellegűek, milyen már meglévő tudáson alapulnak. A letapogatás, előzetes áttekintés eredményeként a diákban átfogó összkép alakul ki a megtanulandó tartalomról.
2. Query = kérdezés. A tananyag általában kijelentő mondatokat, leírásokat, magyarázatokat tartalmaz. Az elsajátítás passzív befogadást kíván a diákoktól, de kérdésekkel a monologikus szöveg dialógussá alakítható. Így a diák passzív befogadóból aktívvá válik, és ez a hatékony tanulás szempontjából nagyon fontos mozzanat.
3. Read = elolvasás. A megtanulandó tananyagtartalom alapos elolvasása a következő lépés. Ennek lényege azoknak az információknak a megszerzése, mely lehetővé teszi, hogy feltett kérdéseire választ találjon.
4. Reflect = átgondolás. Az átgondolás eredményeként látja meg a diák azokat az összefüggéseket, a különböző helyről és különböző időben szerzett tudástartalmak kapcsolatait, amelyek lehetővé teszik számára, hogy elhelyezze a frissen szerzett ismereteket a már meglévő rendszerében.
5. Recite = felidézés. Ebben a szakaszban mind a kérdezés során megfogalmazott, mind az átgondolás során felvetődött kérdésekre adott válaszokat idézi fel a tanuló. Ennek kettős funkciója van, hiszen a tananyag részletein történő

⁴⁴ Ez a stratégia elnevezését az egyes lépések angol nyelvű nevének kezdőbetűi után kapta.

végighaladás egyben ismétlés is, a felidézés lehet vé teszi a diák számára, hogy ellen rizza saját ismeretsajátítási stratégiájának hatékonyságát.

6. Review = ismételt áttekintés: az utolsó lépésében a diák még egyszer áttekinti az adott tananyagtartalom logikai rendszerét, az egyes részek f bb csomópontjait, a leglényegesebb fogalmakat.

Az SQ4R stratégia nem tekinthet minden diák számára minden elemében követend nek, de taktikai lépéseinek megismerése segít a saját hatékony tanulási stratégia kialakításában.

A helyes tanulási stratégia megválasztása alapvet en fontos a tanulás sikere szempontjából. A kutatók hosszú id óta foglalkoznak a tanulás eredményességének kérdésével, de még napjainkban is az oktatásmélet megoldandó problémái közé tartozik: milyen úton sajátíthatják el diákjaink a leghatékonyabban a szükséges tudást? Hogyan taníthatjuk meg tanulóinkat tanulni? Hogyan lehet azt elérni, hogy az iskolában szerzett tudás ne passzív ismeretmeg legyen, hanem az életben is hatékonyan fel lehessen ezeket használni. Egyre sürget bb feladat az, hogy a tanulás élmény legyen a diákok számára, és ne kényszer.

1.3.3.1. Egy sajátos tanulási stratégia – az önszabályozó tanulás

A tudásról kialakított nézetek napjainkban alapvet változásokon mennek át. Ma már nem elégség az elszigetelt tények, definíciók, általánosítások ismerete. Sokkal szélesebb kör kompetenciákra van szükség. A kreativitás, a problémamegoldás, a tanultak ismeretlen helyzetben való alkalmazni tudása (a tudástranszfer) elengedhetetlen feladat. Ezekre a problémákra igyekszik megoldásokat keresni egy új irányzat, az önszabályozó tanulás stratégiája, mely hozzájárulhatna a fels fokú szakképzések pedagógiai céljainak megvalósításához, s t kívánatos lenne e tanulási stratégia jöv beli alkalmazása. Éppen ezért indokoltnak látszik az elméleti alapok részletes bemutatása.

A tanulás eredményessége, sikere nem pusztán a kognitív képességek függvénye, hanem ebben a diákok egyéni személyiségvonásainak is dönt szerepe van. A sikeresség a kognitív képességeken túl attól is függ, hogy mennyi id t és energiát fektetnek a tanulásba, milyen motiváló tényez k befolyásolják ket, mennyire tudatosul bennük az, hogy a saját tanulási folyamataikat megtervezhetik, megszervezhetik, ellen rizhetik és értékelhetik.

Az utóbbi évtizedek egyik leginkább kutatott témája annak a kérdésnek a vizsgálata, hogyan irányítja, szabályozza a diák saját tanulási tevékenységét az iskolában és az iskola falain kívül. A probléma kutatói feltárták a szabályozás folyamatait, de még mindig sok a vitatott kérdés e területen. Ugyanakkor a gyakorló pedagógusok számára is fontossá vált az önszabályozó tanulás elméleti stratégiáinak alkalmazása a mindennapi iskolai munka során.

Az önszabályozó tanulással foglalkozó nemzetközi és hazai szakirodalom az önszabályozásról kialakult elméleti modellek és a tanulásról kialakult értelmezések közötti kapcsolatrendszer térképezi fel. A tanulás elméleti és empirikus módszerekkel történ kutatása során a szakemberek feltárták azokat a kognitív és affektív folyamatokat, amelyeket a diákok saját motivációs és tanulási tevékenységük szabályozása érdekében mozgósítanak. Az önszabályozó tanulás tehát egy olyan elméleti keretként fogható fel, mely a tanulási folyamat szabályozásával és irányításával kapcsolatos kutatási eredményeket felhasználva rávilágít a kognitív, motivációs, affektív és viselkedésbeli elemek közötti összefüggésekre, ugyanakkor segíti a gyakorlati pedagógiát is azzal, hogy egy új tanítási- tanulási koncepció honosodjon meg az iskolákban.

A következőkben a hatalmas nemzetközi, és mára már jelentősen tekinthető hazai szakirodalom alapján bemutatjuk az önszabályozó tanulásra vonatkozó legfontosabb elméleti modelleket, melyek több tudományterület eredményeit ötvözik.

Az önszabályozás fogalma és értelmezése a nemzetközi szakirodalomban nem egységes. Az angolszász szakirodalomban a különböző szerzők sokszor szinte szinonimaként használják az önszabályozás (self-regulation), az önmenedzselés (self-management), az önmegváltoztatás (self-change) és az önirányított viselkedés (self-directed behavior) kifejezéseket.

Az önszabályozó tanulással foglalkozó szakirodalom számos modellt állított fel, melyek tartalmazzák az önszabályozás alkotó komponenseit és folyamatát. Mivel csupán néhány alapvető modell bemutatását tartjuk fontosnak a dolgozatunk keretei miatt, a szelekciót illetően kiindulópontnak tekintettük Puustinen és Pulkkinen modelleket bemutató munkáját, amelyben öt modell (Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne és Zimmerman) elemzését és összehasonlítását végzik el a szerzők négy szempontot véve figyelembe: elméleti háttér, az önszabályozó tanulás definíciója, szerkezeti elemek és kutatási háttér (PUUSTINEN ÉS PULKKINEN 2001). A szerzők csak azokat a modelleket vizsgálták, amelyeket empirikus kutatások támasztottak alá.

Az elméleti modellek az önszabályozó tanulást más és más módon közelítik meg. A közös elemek közül elsőként említhetjük a tanulók aktivitását és a konstruktivitását. A diákok nem passzív befogadói az ismereteknek, hanem aktív, konstruktív résztvevői a tanulási folyamatnak. A legtöbb modell tényként ismeri el, hogy a tanulók képesek a saját tanulásuk kognitív, motivációs, viselkedésbeli aspektusait nyomon követni, kontrollálni, szabályozni. Minden modell egységes abban az értelmezésben, hogy a tanulók nem minden helyzetben szabályozzák saját tanulásukat, hiszen sok tényező (biológiai, fejlődésbeli, környezeti) befolyásolja az önszabályozás meglétét. A modellek harmadik sajátossága a pontos célkitűzés, amely alapjaiban meghatározza a tanulási folyamatot, és amely segítségével eldönthető, hogy szükség van-e a módosításokra, korrekciókra a tanulás folyamatában. Az önszabályozó tanulási modellek negyedik közös sajátossága az, hogy az önszabályozó tevékenység során kapcsolat alakul ki az egyéni és környezeti sajátosságok és az adott teljesítmény között (MOLNÁR É., 2002). A számos hasonlóság ellenére az egyes modellek jelentősen különböznek egymástól, és ennek okaként a teoretikus háttér változatossága említhető meg.

A modellek közös elemei alapján pontosan meghatározható az önszabályozó tanulás fogalma. Az önszabályozó tanulás aktív, konstruktív folyamat, amelynek során a tanulók kitűzik tanulási céljaikat, ennek függvényében nyomon követik, kontrollálják és szabályozzák megismerési folyamataikat, motivációjukat és viselkedésüket, összhangban a külső környezeti elvárásokkal és lehetőségekkel. (MOLNÁR É., 2002:72).

Borkowski és szerzőtársa (BORKOWSKI, J.G., - MUTHUKRISHNA, N. 1992) önszabályozásról kialakított modellje a kognitív pszichológia tanuláselméleti koncepciójából indul ki, és integrálja a tanulás motivációs, személyes és környezeti tényezőit. Az önszabályozás e modell alapján akkor figyelhető meg, amikor a tanuló nemcsak jól ismeri a tanulási stratégiákat, hanem tanulási tevékenysége során megfelelően tudja őket alkalmazni, kiválasztani, majd kontrollálni. A metakognitív tudás ebben a modellben fontos szerephez jut. A metakogníció a személy saját kognitív működésére vonatkozó tudását és kognitív folyamatainak önreflexiójára vonatkozó tevékenységeit foglalja magában (GYENEI 2004). A metakogníció van segítségünkre abban, hogy új tudásra tegyünk szert, a célunk elérése érdekében képesek legyünk irányítani figyelmünket, aktivizálni a felzárkózást tudásunkat, összpontosítani gondolatainkat. A metakogníció egyféle tanulással kapcsolatos önismeret, amelyben az én tanulóként gondol saját magára, és tisztán látja a tanulással való

kapcsolatát, emlékezetének korlátait, figyelmének terjedelmét, munkatempóját stb. Kálmán Orsolya (2006) írja: „Különösen fontos a tanulóval kapcsolatos elképzeléseket, stratégiákat egy olyan időszakra át gondolni, amely olyan új kihívásokat jelent, mint a felsőfokú oktatás. Természetesen ez a felsőfokú szakképzésre is vonatkozik.

Borkowski és munkatársai úgy vélik, hogy a tanulói eredményesség és az önszabályozás képessége szorosan összefügg. Az önszabályozásra képes diákokat szerintük a következők jellemzik: az önszabályozó diákok többféle tanulási stratégiát ismer, megérti, hogy ezeket a stratégiákat mikor, hol és miért érdemes alkalmazni, reflektív módon és megfelelő tervezéssel szelektálja és monitorizálja a tanulási stratégiákat, bízik saját erőfeszítéseiben eredményességében, intrinsek motivációval rendelkezik és feladat-orientált. Nem ijed meg a kudarctól, konkrét elképzelései vannak önmagáról, tudását gyorsan és eredményesen tudja felhasználni.

Réthy (2003) szerint a tanulási motiváció olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely energizálja, aktiválja, irányítja és integrálja a tanulási tevékenységet. A tanulási motiváció a speciális tapasztalatok eredményeként létrejön, a tanulás okaként számbaveendő befolyásoló erő, mely tanult, aktívan alakul, szituációfüggő, relatív tartóssága az önmegterhelő folyamatok függvénye. A tanulás folyamata nem csak intellektuális teljesítmény, hanem egyidejűleg motivációs és emocionális megküzdési helyzet is. A szerző hangsúlyozza, hogy a tanulási tevékenység minőségét nem csak és elsősorban a kognitív tényezők befolyásolják vagy a tanulásra fordított idő, hanem a tanuló motivációs szintje, kialakult kognitív stratégiája és a tanulási körülmények helyzetértékelése közötti dinamikus interakció a meghatározó. Az előző fejezetben, az oktatási stratégiákat végigkövetve az olvasóban is megfogalmazódhatott már, hogy a tanuló nem passzív befogadója az ismereteknek, a képességek és az attitűdök kialakításáról nem is beszélve. Megfelelő motiváció nélkül egyszerűen nincs tanulás. Réthy könyvében négy fő kategóriát állít fel saját kutatásának eredményeképpen, túllépve a motivációt külső és belső, beépült és presztízs motivációra osztó elméleteken:

- I. A tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése (úgy mint a tanulás gyakorlati hasznának felismerése)
- II. Megismerés, érdeklődési motívumok (például ide tartozik a tanulás általános szeretete)
- III. Külső motívumok (lehet ez presztízsmotívum vagy tanulás a tanár miatt vagy a jegyért)
- IV. Kedvezőtlen, elkerülendő motívumok (egyéni perspektívavesztés, társadalmi depresszió miatt)

Minden főbb kategóriába alkategóriák is tartoznak, ezek közül néhányat a példák között felsoroltunk.

Paul R. Pintrich, a Michigani Egyetem professzora kutatócsoportjával az önszabályozó tanulás átfogó megközelítésre törekedett. A modell összefoglalja a kutatási terület legfrissebb eredményeit, és integrálja őket egy, a további kutatásokhoz és pedagógiai alkalmazáshoz is eredményesen használható rendszerbe (PINTRICH, P.R. 2000). A rendszer több évtizedes kutatói munka eredménye.⁴⁵ Pintrich és munkatársai szerint a kognitív tevékenység szabályozása magában foglalja mindazokat a kognitív és metakognitív cselekvéseket, amelyet

⁴⁵ Mivel az egyes fázisok és területek részletesebb bemutatására térnénk, ki kell emelnünk, hogy a szerző csak a könnyebb értelmezés céljából választotta szét ennyire mesterségesen ezeket a területeket, lépéseket, a tanulás folyamatában általában nehezen elkülöníthetők az egyes területek és a lépések sem mindig ilyen sorrendben követik egymást.

a tanuló saját kognitív tevékenységének a hatékony irányításában megvalósít. Az első lépés a célkitűzés, mely alapvetően az egész folyamat megfelelő irányításában.

A célkitűzést az előzetes és a metakognitív tudás⁴⁶ mozgósítása követi, amelyben a tanuló olyan ismereteket mozgósít önmagában, amely segítenek a feladat értelmezésében, majd megoldásában.

A tanulásirányítás következik a tanulás folyamatának monitorizálása, vagyis annak eldöntése, hogy a célnak megfelelően halad-e a feladatmegoldás. A folyamat befejezésének része az önértékelés: a tanulók visszacsatolás útján összevetik teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott, elvárt céllal. Az értékelés eredményképpen alakulnak ki a saját teljesítménnyel kapcsolatos bírálatok, attribúciók, reflexiók. Pintrich szerint a motiváció a tanulás kritikus pontja. Fontos, hogy a diák felismerje saját motivációs és érzelmi állapotát és képes legyen tudatosan kontrollálni azt.

Pintrich és munkatársai számos ponton járultak hozzá az önszabályozó tanulásról kialakult tudásunk gazdagításához.

A szociokognitív elméleti megközelítés más képviselői⁴⁷ szociális tanulás-elméletére alapozzák megállapításaikat. Az önszabályozás fejlődése és fejlesztése szempontjából alapvetően fontoságúnak tartják a környezeti hatásokat. A gyenge önszabályozás a személyes problémákkal függ össze, amelyekért első sorban a környezet a felelős.

Zimmerman elmélete Bandura szociális tanulás-elméletén alapul. (ZIMMERMAN, B.J, 2000) E szerint az önszabályozás a személy és a környezet egymásra hatásából származó viselkedés, ahol a személy gondolatai, érzelmei és cselekedetei alkalmazkodnak a környezeti feltételekhez. (MOLNÁR É., 2003.) A kutató nézete szerint az önszabályozás három fázisa: a tevékenység tervezése, a cselekvés véghezvitele, teljesítése és kontrollja és az önreflexió fázisa.

Az önszabályozás fázisai		
Tervezés	Kivitelezés	Önreflexió
<u>Feladat értékelése</u> Célok kiválasztása Stratégiai tervezés	<u>Önkontroll</u> Ön-instrukciók Feladat Figyelem összpontosítás Feladat stratégiák	<u>Önbírálat</u> Önértékelés Attribúciók
<u>Hitek,</u> <u>meggyőződések</u> Énhatékonyság Megküzdési képesség Intrinszik motiváció Célrányultság	<u>Önészlelés</u> Megállapítások (self-records) Kísérletezések	<u>Reakciók</u> Elégedettség Adaptív/ defenzív magatartás

6. táblázat: Az önszabályozás fázisai és részfolyamatai

Forrás: ZIMMERMAN, 2000

Az első fázis a tanulás tervezése. Ez függ a feladat értékelésétől valamint a személyes a hitektől és meggyőződésektől. Az egész tanulási folyamatot alapvetően meghatározza az,

⁴⁶ A metakognitív tudás három elemből építkezik: deklaratív (mit tudok a stratégiákról), procedurális (hogyan használjam hatékonyan a stratégiákat) és feltételes [conditional] (mikor és miért használjam őket, hiszen a változatos helyzetekben, változatos feladatokhoz mindig más stratégiát használhatok) tudásból.

⁴⁷ Bandura, Henderson, Cunningham és mások.

hogyan a soron következő feladatot a diák a saját szempontjából mennyire tartja fontosnak, és hogy képesnek tartja-e magát a cél elérésére (MOLNÁR É. 2003). A célok megválasztása és a cél eléréséhez szükséges tanulási stratégiák kiválasztása függ a diák intra-és interperszonális kapcsolatrendszerétől, és attól is, hogyan képes a környezet feltételeihez alkalmazkodni. A megfelelő célok és tanulási stratégiák kiválasztása csak akkor válik eredményessé, ha mindez párosul az egyén megfelelő motiváltságával, megküzdési képességének szintjével. Az erősen önhatékonyakkal rendelkező, önmagukban bízók diákok magasabb rendű célokat választanak ki, a céloknak megfelelő tanulási stratégiát választanak. Ugyanakkor a jól megválasztott célok visszahatnak, és pozitívan befolyásolják az énhatékonytságot.

A megvalósítás fázisa az önkontroll és az önértékelés folyamatán alapul. Zimmerman szerint a tanulási teljesítmény kontrollja akkor lehet hatékony, ha a diák folyamatosan figyeli a saját tevékenységére, ha önmaga képes kidolgozni a feladatok megoldásának stratégiáit. A szerző szerint az is alapvető, hogy a diák észleli a saját teljesítményében és a környezetben bekövetkező változásokat, és ezekhez alkalmazkodni is képes. A modellben ábrázolt második és harmadik fázis a valóságban párhuzamosan zajlik. Az önértékelés folyamatai mellett a diákok egyidejűleg értékelik saját teljesítményüket, önbírálatot végeznek. A saját teljesítmény folyamatos értékelése során megfigyelhetjük, hogy a megelégedettség eredményesebb önszabályozási tevékenységeket von maga után. Az elégedetlenség az elkerüléshez, a védekező mechanizmusok alkalmazásához (halogatás, tehetetlenség, feladatkerülés, apátia) vezet. Ezek ugyan megvédik a diákot a kudarcélményektől, de a tanulás eredményére bizonyíthatóan negatívan hatnak.

Zimmerman nézete szerint a diákok erőfeszítéseket tesznek a kitűzött céljuk elérésére. Sok esetben a körülményeknek megfelelően módosítják viselkedésüket, és segítséget kérnek, ha úgy ítélik meg, szükség van rá. A kutató úgy véli, hogy egy bizonyos készség elsajátítása négy fázisból áll, és ezt követően éri el az önszabályozottság fokát. Az első fázisban a diák megfigyeli annak a személynek a tevékenységét, akit kompetensnek tart. A következő fázisban gyakorolja a megfigyelt cselekvést, de itt még szüksége van segítségre. A harmadik fázisban jelentkezik az önkontroll, az önálló cselekvés. Az utolsó fázis az önszabályozás fázisa. (ZIMMERMAN, B.J. 2000: 30.)⁴⁸

A szociokognitív elmélet képviselői szerint az önszabályozás fejlődését elsősorban a környezet határozza meg. A gyenge önszabályozás oka elsősorban a tervezés és a tanulói önkontroll hiányosságaira vezethető vissza. A gyenge önszabályozás egyfajta tanult tehetetlenség, állapítja meg Zimmermann, ami akkor következik be, ha a tanuló sorozatosan azt tapasztalja, hogy sikertelen, és nem saját magától, saját erőfeszítéseitől függ a teljesítménye, hanem külső tényezők miatt.

A tanulással kapcsolatos attitűdök nem csak a kognitív tevékenységhez vagy a tantárgyhoz, hanem a tanulóhoz is szorosan kötődnek. Az érzelmi viszonyt foglalkoztatják magukba, hanem az egyének önmagukról mint tanulókról, valamint képességeikről és motivációikról alkotott képét is. Ilyen például az erőfeszítésekről és a képességekről való gondolkodás is, illetve hogy a belső és a külső tényezők milyen jelentőséget tulajdonítanak a tanuló. Ha a rossz teljesítményt jellemzően inkább külső tényezőknek, mint balszerencsének, vagy éppen ellenkezőleg, szerencse tulajdonítja, nem pedig saját magának (erőfeszítéseinek), akkor kevésbé hajlandó erőfeszítéseket tenni. Az oktatók kulcsfontosságú mindenféle teljesítményünk esetében. Aki külső kontrollhelyes, azt hiszi, hogy az okok mindig rajta kívül állnak, de aki belső kontrollhelyes, az képes küzdeni céljaiért, hiszen saját magának tulajdonítja a jó és rossz teljesítményt is, amin mindig lehet javítani (ROTTER 1966).

⁴⁸ Zimmerman és munkatársai a modell alapján kidolgoztak egy gyakorlati fejlesztési programot: (Self-Regulation Empowerment Program)

A behaviorista nézőpont képviseli az önszabályozást viselkedésként fogják fel, és két fontos tényezőt emel ki: a célok és a visszacsatolás szerepét. Az elmélet képviselői szerint minden emberi tevékenység, így a tanulás is célok által vezérelt. Számos kutató osztja azt a feltételezést, hogy a teljesítmény egyenes kapcsolatban áll a cél nehézségével. Az egyértelműen kijelölt célok pozitívan befolyásolták a teljesítményt, az általános megfogalmazott célok hatása nem ilyen egyértelmű. Az önszabályozás folyamatában a célok kijelölése mellett hasonló jelentősége van a visszacsatoláson alapuló kontrollnak és a különböző affektív tényezőknek. A Carver és Scheier szerzőpáros szerint (CARVER C.S. ÉS SCHEIER, M.F., 2000) szerint az önszabályozás folyamatában a célok meghatározása mellett rendkívül fontos a visszacsatolás és az azon alapuló kontroll, de legalább ilyen jelentősége van a különböző affektív tényezőknek is, melyek a cselekvés végrehajtásában, a kitöltött célok melletti kitartásban vagy a célok feladásban töltenek be lényeges szerepet. A behaviorista nézőpont képviselői tehát a cselekvés megkezdéséhez elengedhetetlen célkitűzéseket és a viselkedés fenntartását befolyásoló affektív tényezőket állítják kutatásaik középpontjába.

A funkcionista elmélet követői nem a kognitív tényezőket helyezik a középpontba, hanem a motivációra és az önszabályozás folyamatának vizsgálatára fókuszálnak. Az elmélet képviselői, különösen Kuhl (KUHLE, J. 2000) szerint a személy lehet önmotivált, de ez nem elég a sikerhez, ha nem elég hatékony az önszabályozó képessége. A kutató két akarati tényezőt különböztet meg, az önkontrollt és az önszabályozást. Az önkontroll egyetlen cél elérésére irányul, az önszabályozás egyszerre több célt figyelembe véve irányítja a folyamatot.⁴⁹ A funkcionális nézőpont szerint az önszabályozás akarati tényező, amelyet a különböző célok elérése során valósítunk meg.

A kognitív-társas elmélet (MATTHEWS, G., 2000) szerint négy tényező befolyásolja az önszabályozás folyamatát. Elsőként a stressz-folyamatokat kell megemlíteni. A kutató és munkatársai arra a következtetésre jutottak, hogy stressz esetén a szelektálás és a megküzdés szabályozása nem működik megfelelően, ezért a stresszes állapot gátolja a hatékony önszabályozást. Nézetük szerint a tudás struktúrája is nagymértékben befolyásolja az önszabályozást, hiszen az éntudat mindig viszonyítási alapként szolgál, meghatározza az önszabályozás folyamatát. A következményváltozók (negatív érzések, egészségi állapot, szociális zavarok) és a személyiség (a stabil személyiségvonások) meghatározóak az önszabályozásban.

Az ön-központú elméleti megközelítések az önszabályozást összekapcsolják az önértékeléssel. A magas önszabályozás fejlett önértékelést feltételez. Vannak szerzők, akik az önértékelés szerepét hangsúlyozzák az önszabályozás folyamatában. Nagy József (NAGY J. 1994) szerint az önértékelés maga az ember, mint önreflexív lény, melynek legfontosabb tulajdonsága a szabályozás képessége.

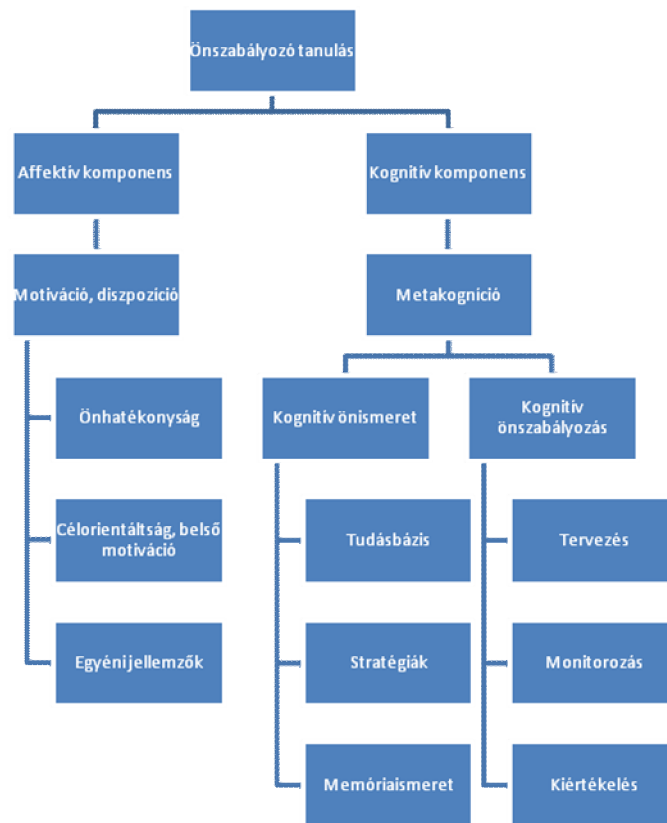
Ha a különböző elméletek közös pontjait keressük, megállapíthatjuk, hogy az önszabályozás az önértékelésen alapul. Az ember önreflexív lény, és mint ilyen, alkalmas arra, hogy az önszabályozás képességét kifejlessze magában. Közismert tény, hogy az önszabályozás képessége a társas kapcsolatokon keresztül fejlődik. Az önszabályozásra vonatkozó elméletek legtöbbször az önszabályozás három formáját különbözteti meg: az első a viselkedés észlelése és szabályozása, a második a környezet szabályozása, a harmadik, legmagasabb rendű forma pedig a személyiség készségeinek, képességeinek szabályozása és módosítása. Ezek a fokozatok nem függetlenek egymástól, hanem egymást erősítve hatnak egymásra. Az elméleti modellek megegyeznek abban, hogy az önszabályozás fő fázisai: a

⁴⁹ A szerző az önszabályozást önmotivációnak nevezi, az önkontrollt pedig önmotivációs diktatórikus vezetésnek.

célok megállapítása, a folyamatos nyomon követés és visszacsatolás. A célok hierarchikus rendszerben, cél-hálózatokat képezve jönnek létre. A célhierarchia legfelső szintjén az önmegevalósítás célja áll. Az elméletalkotók megegyeznek abban, hogy az önszabályozás akarati tényezők nélkül nem valósulhat meg. Az önszabályozás tehát szándékos folyamat, egy olyan személyes, kognitív és szociális kompetencia, amely segítségével az egyén a környezeti hatások és belső motivációi figyelembe vételével képes szabályozni saját tevékenységeit, miközben saját kompetenciái is módosulni képesek. Ez az önszabályozási képességrendszer a tanulási folyamat során is eredményesen működhet.

Az önszabályozás folyamatainak kutatása alapján alakultak ki az önszabályozó tanulási stratégiák. Schunk és Zimmerman szerint az önszabályozó tanulás egy komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség, melyet a saját célok elérése vezérel (SCHUNK, D.H és ZIMMERMAN, B.J., 1998). Az önszabályozó tanulási stratégia lépései: a tervezés, a végrehajtás, a monitorozás, a visszacsatolás és szabályozás. A diákok mindezeket tudatosan használják az elsajátítás során. A tervezés nem más, mint a tanulás célkitűzéseinek meghatározása és megvalósítása. A cél indítja el, irányítja és szabályozza a tanulási folyamatot. Az önszabályozó tanulás szempontjából a legtöbb elmélet a személyes célok elsődlegességét hangsúlyozza. A tanulási folyamat megszervezése Lemos szerint kétféle lehet: rugalmas és merev (LEMOS, M.L., 1999). A rugalmas cselekvési stratégiát alkalmazó diákok viselkedése célirányos, könnyen alkalmazkodnak a változásokhoz. A merev cselekvési stratégia követőre jellemző hasonló mozzanatok ismétlése a különböző tanulási helyzetekben. Náluk hiányzik a reflexió, a különböző alternatívák lehetőségeinek felismerése.

A tanulási folyamat megszervezése után a végrehajtás, a kivitelezés a következő lépés. Az önszabályozó tanulás folyamatának végrehajtását különböző stratégiák határozzák meg. Pintrich szerint háromféle tanulási stratégia létezik: a kognitív, a metakognitív és a forrásmenedzselési stratégia (PINTRICH, P.R. 1999). A kognitív tanulási stratégiák segítik a tanulókat az információk szelektálásában, memorizálásában és ismétlésében. A metakognitív stratégiák szabályozzák a tanulók kognitív stratégiáit. A forrás-menedzselési stratégiák, a külső és belső források kiaknázását és felhasználását segítik. Ilyen lehet például a motiváció, vagy a tanulásra fordítható idő mennyisége.



7. ábra: Önszabályozó tanulás
Forrás: PINTRICH, 2000

A megismer folyamatokra vonatkozó elméletek szerint az önszabályozó tanulás folyamatát a kognitív és a metakognitív képességek határozzák meg. A célok, az elzetes tudás és a metakognitív tudás meghatározza az önszabályozó tanulás folyamatát. A nemzetközi empirikus vizsgálatok eredményei azt bizonyítják, hogy az iskolában alkalmazott tanulási stratégiák és a tanulók teljesítménye között direkt összefüggés van (PINTRICH P.R., 2000). A hatékony kognitív és metakognitív tanulási stratégiák megtanítása az önszabályozó tanulás szükséges alapfeltétele. Az összes irányzat aktív, a tanulási folyamatban konstruktív tanulóról tesz említést. Ezek a diákok nem csak passzív befogadókét viselkednek a tanulási folyamat során, hanem tanulásukat aktívan szervezik meg. A tanulónak kontroll-képességgel is kell rendelkeznie. A különböző irányzatok szerint a diákok képesek a monitorozást, a kontrollálást és a szabályozást megismer tevékenységük, motivációjuk és viselkedésük központi elemévé tenni. A harmadik általános alapfeltétel az önszabályozó tanulás elméleteiben a cél, kritérium vagy a mértékadó elvárás alapfeltételeő ő írja Molnár Éva (MOLNÁR É, 2002:68.). A szabályozási tevékenység negyedik alapelvárása az úgynevezett közvetítők szerepe a személy és a környezeti elvárások, az aktuális cselekvés és az elvárt tevékenység között.

Az önszabályozó tanulás tehát aktív, konstruktív folyamat, melynek során a diákok meghatározzák tanulási céljaikat, szabályozzák és kontrollálják saját megismerésüket, motivációjukat és viselkedésüket, összhangban az elvárásokkal és lehet ségekkel.

Az önszabályozó tanulás azonban emellett olyan komplex, interaktív folyamatnak tekinthet, mely nemcsak a kognitív önregulációt, de a motivációs önregulációt is magába foglalja (BOEKAERTS, M.,1997). Boekaerts adaptív tanulás modelljébenő nagy szerepet kap az elzetes becslés, értékelés, amely akkor jelentkezik, amikor a diák egy újabb tanulási

feladattal találkozik. A diákok folyamatosan felbecsülik és mérlegelik, hogy egy adott tanulási szituáció számukra elnyös, semleges vagy éppen fenyegető hatást jelent-e, és ennek függvényében cselekednek. Boekaerts tágabban értelmezi az önszabályozó tanulás fogalmát, mint a legtöbb modell. Úgy véli, hogy a tanulásra fókuszált önszabályozás szűkíti az értelmezési lehetőségeket, és számos sajátos helyzettel nem számol, amelyben ugyanúgy megjelenik az önszabályozás, mint a tanulási célok elérésében. A tanuló tehát, amikor szembesül egy újabb feladattal, először mérlegeli saját kompetenciáját, hozzáértését majd egyéni sajátosságainak, énképének, szorongási szintjének, self-rendszere sajátosságainak függvényében értékeli a feladat nehézségét: meg tudja-e oldani vagy sem, ebből következik majd a tanulási törekvések mozgósítása vagy a feladat megoldásáról való lemondás (RÉTHY E. 2002).

Réthy Endréné szerint (RÉTHY E. 2008) önszabályozó tanulásról akkor beszélhetünk, ha egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységét önállóan tervezi, szervezi, vezérli és ellenőrzi. Az önszabályozó tanulás során a diák képes megválasztani a saját szükségleteinek megfelelő, rugalmasan alkalmazható tanulási stratégiát. Fontos tényező, hogy a diák önmaga határozza meg a tanulás célját, és fontos az is, hogy a célt értékesnek találja a saját szempontjából. Azok a diákok, akik nem képesek saját célok meghatározására, vagy csak a környezetük által meghatározott célokat teljesítik, kevésbé képesek hatékony tanulásra, mint azok a diákok, akiket saját céljaik vezérelnek a tanulás során. A célok kiteljesítése nagy jelentősége a tanulás megkezdésekor és befejezésekor. Az elért eredmény alapján tudják meg a diákok a további célokat. A célok elérése, a siker pozitív, a célok el nemérése negatív módon befolyásolja a tanuló tanulóhoz való viszonyát. Az önszabályozás pozitív érzelmek keltésével növeli a sikerélményt. Amikor a diákok csak a tanárok vagy a szülők által megfogalmazott célok teljesítésére törekszenek, és nem érik el a kívánt célt, negatív érzelmek alakulnak ki, melyek meggátolják a sikerélmény kialakulását. A siker a cselekvés fenntartója és a cél elérésének kulcsa, hiszen az ember a célirányos tevékenységektől eredményt vár, az eredmény elérése sikerélményt okoz.

A cél elérése nem egyszerű, küzdeni kell érte. A megküzdés erőfeszítést kíván az egyéntől. A megküzdés révén az emberek új készségeket és képességeket sajátítanak el, vagyis amennyiben a stressz hatékony megküzdéshez vezet, úgy hosszabb távon pozitívnak tekinthető, hiszen az egyén fejlődéséhez segítette el. Lazarus a megküzdésen a személy azon tudatos, folyamatosan változó kognitív és viselkedési erőfeszítéseit érti, amelyek arra irányulnak, hogy legyőzzék a rá ható speciális külső vagy belső fenyegetéseket, melyeket úgy ítél meg, hogy azok meghaladják az erőforrásait, vagyis magukat a stresszorokat (LAZARUS és FOLKMAN 1984, idézi OLÁH 1996). A siker nem a képességek függvénye, hanem a törekvések, a fáradozás eredménye. A megküzdés legfontosabb eleme az optimizmus, vagyis a kedvező változások bekövetkezésének várása, vagyis a sikerorientáció. Segíti a megküzdést a leleményesség, vagyis a diák meggyőződése arra vonatkozóan, hogy bármely helyzetben képes lesz átfeltalálni magát, képes lesz rájönni arra, hogyan fordíthat a helyzeten. A folyamat fontos eleme a kontrollképesség, vagyis a hit abban, hogy a környezet eseményei befolyásolhatók, és hogy az egyénen múlik, hogy mi történik. Az egyénnek hinnie kell abban, hogy képes az összefüggések megértésére. Ezt a képességet a szakirodalom koherenciaérzésnek nevezi. Csakis egy lelkiileg edzett személyiség képes arra, hogy felelősséggel, kitartással viszonyuljon a felmerült akadályokhoz, és csakis az a diák képes sikert elérni, aki reméli is a sikert.

Az attitűd mint értékviszonyulást nem csak a szociálpszichológiában bír nagy jelentéssel, mert a tanulás és tanítás szempontjából is kiemelkedő jelentőségű, mint a kompetencia része. Az attitűdök befolyásolják a viselkedést, így annak elrejelzőként szolgálnak, másrészt megváltoztatásuk lehet a viselkedés megváltoztatásának kiindulópontja.

Bár léteznek attitűdök mérés, önbevalláson alapuló tesztek, az attitűdök önmagukban nehezen mérhetők, és ma már az is kérdéses, hogy az ilyen módon felmért attitűdök mennyiben irányítják a viselkedést.

Az, hogy a tanulás a társadalmi felemelkedés egy módja vagy hogy a tanulás az embert gazdagító folyamat, mind-mind egy pozitív attitűdnek értelmezhető, azaz aki ezt hiszi és vallja, nagyobb valószínűséggel fektet energiát a tanulásba.

Amikor a diák nekikezd a tanulásnak, egyéni sajátosságainak, énképének, célorientációjának, teljesítménymotivációjának megfelelően értelmezi a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját és a feladatmegoldás esélyeit. A saját képességeire alkotott elképzelése befolyásolja az adott feladat nehézségi fokának megítélését. Mindez kihat a tanulási folyamatra is, hiszen a gondolkodási folyamatban a kogníció, motiváció és az érzelmek hatnak egymásra.⁵⁰

A hatékony önszabályozott tanuláshoz három egymásra ható tényező kell. Szükségesek a kihívást jelentő feladatok, amelyek hatnak a tanuló önszabályozó képességére. Szükséges az önmegvalósításra kész egyén, aki a feladatot kihívásnak tekinti, és ugyanígy szükségesek az önmegvalósítást segítő környezeti feltételek is. Az önszabályozó tanulás esetében a tanulók önmaguk végzik az irányítást, a kontroll és a szabályozás feladatát.

Az önszabályozó tanulást olyan kulcskompetenciaként is felfoghatjuk, amely az összes kulcskompetencia fejlődésével összefüggésben értelmezhető.

Az elmúlt évtizedekben folyt nemzetközi kutatási projektek közül sok foglalkozik a motivációnak az önszabályozó folyamatokra gyakorolt hatásainak vizsgálatával. (PINTRICH P.R., ÉS GARCIA 1993). Régóta ismert tény, hogy az emberek kényszer és közvetlen irányítás nélkül is tudnak tanulni. A hatékony önszabályozott tanuláshoz kétféle dolog szükséges: kihívást jelentő feladatok, amelyek hatnak a diák önszabályozó képességére, és ugyanakkor olyan önmegvalósításra kész énteljesítő feladatok, melyek a feladatot kihívásnak tekintik. Ezekhez társul még az inspiráló környezeti feltételrendszer. Ha a tanár kitölti a tanuló tanulási feladatát diákjai számára, figyelembe kell vennie az egyes tanulók aktuális motivációs állapotát (melybe beletartozik a személyes érdeklődés, motivációs orientáció, az önhatékonyságba vetett hit) és a tanulási környezet jellemzőit, melynél számításba kell venni a szociális szférát, a feladat nehézségét, a felmerülő lehetséges nyereségeket vagy veszteségeket, amelyekkel a diák szembesülhet. A személyes és környezeti jellemzők kölcsönös interakciója befolyásolja a célkitűzést, az elvárásokat és az indítékokat. Mindezek meghatározzák a tanulási motiváció erősségét és a tanulási folyamat minőségét. Mivel a tanulási motiváció minősége és erőssége a személytől és a helyzettől függ, a tanulást napjainkban már nem az ismeretek belső értékeként, hanem önszabályozó tapasztalati értelmezések folyamataként foghatjuk fel.

Az önszabályozott tanulás során a tanulók önmaguk végzik az irányítást, az ellenőrzést és a szabályozás feladatát. Nemzetközi szinten is többen kutatják a motiváció hatását az önszabályozásra és a tanulási folyamatra. Vannak, akik magát az önszabályozott motivációt kutatják, és azt állítják empirikus kutatásaik alapján, hogy ez kialakítható az egyénben. (PINTRICH ÉS GARCIA, 1993; BOEKAERTS ÉS OTTEN, 1993).

A kognitív pszichológiai megközelítés nem minden esetben számol az egyes diákok tanulási motivációjával, a szocio-emocionális faktorokkal és a különböző szintű önszabályozó készségekkel, pedig ezeknek a tényezőknek befolyásuk van a tanulók ismeretszerzésére, a tanultak alkalmazására, és arra is, hogy milyen tanulási stratégiát alkalmaznak. Az önvezérlés, azaz a saját érdekek és vágyak önálló megvalósítása pozitív korrelatív viszonyban áll az intrinzik motivációval, továbbá a kellemes emocionális érzelmekkel és a metakognitív

⁵⁰ A kutatók már régen felismerték, hogy az emberek anélkül is tudnak tanulni, hogy valaki közvetlenül irányítaná őket. Piaget tanítványa, Aebli vezette be az önkezdeményez tanulás fogalmát.

szabályozó folyamatokkal. Így érthető, hogy a tanulási erőfeszítések és a tanulási teljesítmények összefüggésben állnak a metakognitív szabályozóképességgel. Mindezek pedig közvetlen összeköttetésben állnak a motivációs és az érzelmi változókkal. (RÉTHY E, 2002: 4). A magukat hatékonyan önszabályozó tanulók már eleve belsőleg motiváltak, képesek alkalmazni a tanulási stratégiákat, hisznek és bíznak képességeikben, pozitív az énképük, hatékonyan használják fel a környezet által nyújtott lehetőségeket. A motiváció tehát része az önszabályozó folyamatnak, hiszen a diák metakognitív, motivációs és viselkedési szempontból aktív részese saját motiválási folyamatának. Könnyen belátható, hogy az önszabályozás egyes mozzanatait, vagyis a célok kitűzése és megfogalmazása; a végrehajtó stratégiák kidolgozása és monitorizálása; a követelmények monitorizáló stratégiája; az önértékelés monitorizálása egymással kölcsönhatásban állnak.

A legújabb kutatások a motivációt együttesen vizsgálják a tanulással, a metakognícióval⁵¹, tanulási stratégiákkal és az önszabályozással. Összekapcsolják az önszabályozott tanulás dimenzióit a motiváció komponenseivel. Az önszabályozás az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, de emellett befolyásolja az énkép alakulását is, mely aztán visszahat az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati összetevőkre. Az önszabályozott tanulás csak a motívumok önszabályozásán keresztül érvényesülhet. Empirikus vizsgálatok igazolják, hogy a motivációnak gyakran az akarati összetevőket is meg kell változtatnia. Ez az előfeltétele a metakognitív készség fenntartásának és átvitelének.

Kevés kutatás foglalkozott az önszabályozás mérésével.⁵² A kutatók mindeddig inkább az elméleti keretek felvázolását tartották fontosnak. Az önszabályozó tanulási képességeket általában a Pintrich által szerkesztett kérdőívvel mérik, (MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire) mely a tanulók motivációira és tanulási stratégiáinak feltérképezésére irányul (PINTRICH 1999). Zimmerman és Martinez-Pons kérdőíve (SRLIS: Self-Regulated Learning Interview Schedule) tanulási helyzetekben kiindulva fogalmazza meg a kérdéseket, amelyekre nyílt válaszokban írják le a tanulók véleményeiket (ZIMMERMAN ÉS MARTINEZ-PONS, 1988). Ehhez kapcsolódik egy tanári kérdőív is (Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale), mely a tanárok véleményét vizsgálja az egyes tanulók önszabályozásáról.

Összefoglalásképpen elmondhatjuk, hogy a tanulás és a motiváció egymást feltételezik, egymást erősítik fogalmak. Ebből következik, hogy az önszabályozott tanulás csak a motívumok önszabályozásán keresztül valósulhat meg és fordítva. Az önszabályozás kialakításának folyamatát erősen befolyásolják még a diákok személyiség-tényezői. A tanulási-tanítási folyamat csak akkor sikeres, ha mindezeket a tényezőket figyelembe vesszük a folyamat tervezésekor.

1.3.3.2. *Érzelmi intelligencia*

A pszichológiában és a pedagógiában lezajlott affektív forradalom hozadéka, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnek napjainkban az érzelmi tényezőkre, mint a tanulás egyik meghatározó környezetére. E forradalom egyik vívmánya az érzelmi intelligencia fogalma, mely rövid, de

⁵¹ Metakogníció a személy saját kognitív folyamatairól és annak eredményeiről, befolyásolási lehetőségeiről való tudása.

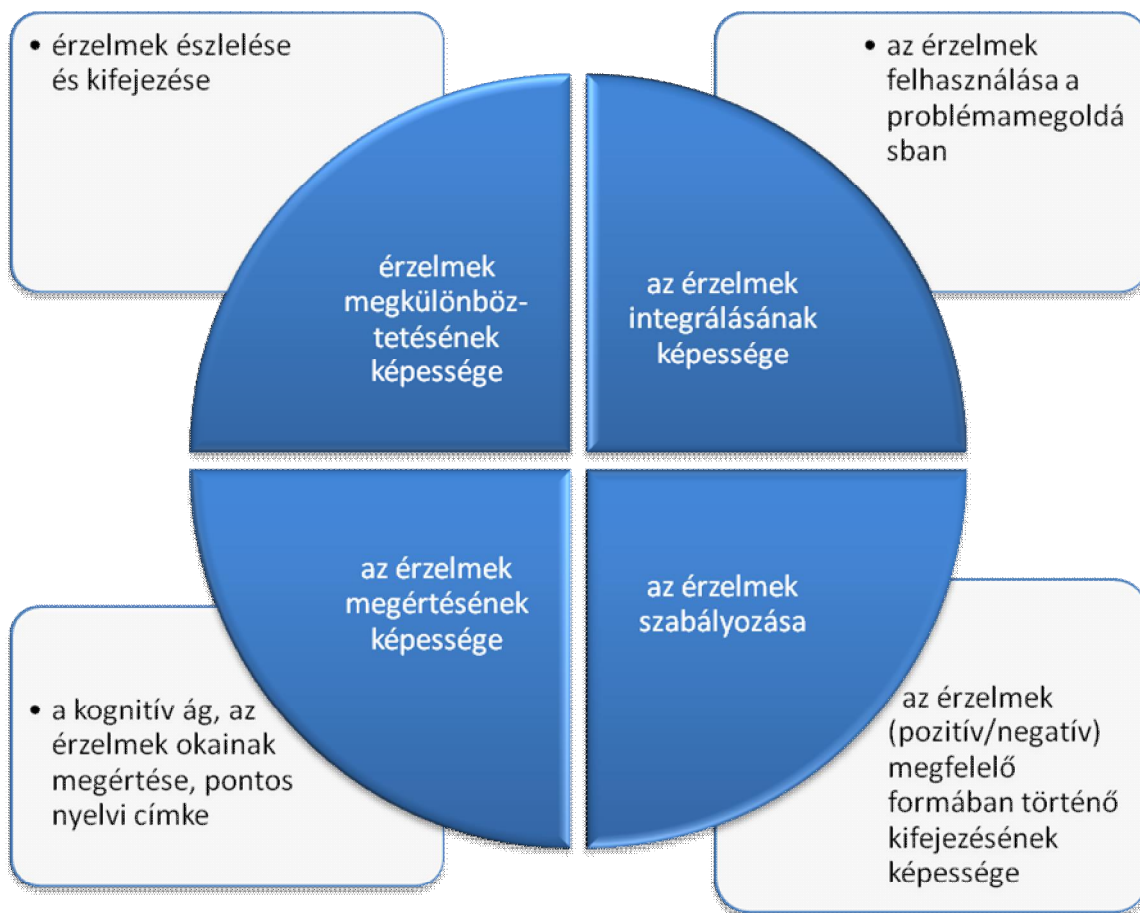
⁵² Molnár Éva megállapítása szerint hiányoznak a longitudinális mérések az önszabályozó képesség fejlődésének követésére, így nem sokat tudunk a képesség fejlesztésének, fejlődésének üteméről. A mérések és kutatások főként kérdőíves módszerrel készültek.

annál gazdagabb múltra tekint vissza, napjaink divatos témája nem csak a kutatók, de a gyakorlati szakemberek, trénerok és természetesen a laikusok számára is. Ahhoz, hogy az érzelmi intelligencia az érdeklődés középpontjába jusson, többek között a Time magazin is hozzájárult, címlapon közölt cikkével 1995-ben. A népszerű stílus kereskedelmileg is hasznosult, de éppen ezért túlzó, igaztalan, legalábbis tudományosan nem igazolt kijelentések ivódtak a köztudatba, mint például hogy az érzelmi intelligencia (EQ) kétszer olyan fontos az életben való boldogulás és sikeresség szempontjából, mint az IQ, és ami nagyon fontos: fejleszthető. 2005-ben több mint 300 cikk jelent meg különböző tudományos folyóiratokban.

Az EQ fogalma messzemenően megfelel korunk szellemének, hiszen az ész és a szív közötti egyensúly helyreállítása szempontjából egy hiánypótló fogalom. Az IQ tesztek hegemoniája ellen bevezetett EQ azonban sok tekintetben megfoghatatlan, és ha az intelligenciát úgy definiáljuk, hogy az intelligencia az, amit az intelligenciatesztek mérnek (Boring, idézi Nagybányai Nagy Olivér és Rózsa Sándor, 2006), akkor az érzelmi intelligencia mérését sem könnyebb meghatározni. Összességében sok szerző sokféleképpen értelmezte, de a spekulatív elmélet önmagában nem állta meg a helyét a szakmai közösség előtt. 2005-2006 tájéka bekövetkezett affektív forradalom következtében a pszichológiában a téma a perifériáról hirtelen a középpontba került. Hiteles kísérletek mutatták ki, hogy az érzelmek kognitív funkciókat befolyásolnak: emlékeztetést, gondolkodást, döntéshozatalt és ítéletalkotást. Az érzelmeknek nem csak jelzőértéke van, de a motiváció forrásai is, a percepcióban és a kognícióban egyaránt fontosak. Már az intelligenciateszteknel, a mentális képességek mérésénél megfigyelték, hogy a teljesítményt akár IQ 10-15 ponttal képesek befolyásolni mindkét irányba (akár jobb, akár rosszabb teljesítményt hozva a valós képességekhez képest) a tesztfelvétel körülményei (Mészáros, 2011), azaz hogy a vizsgálati személy hogyan érzi magát, például milyen érzelmi pillanatokban zajlik a vizsgálat.

Szélesebb és tágabb értelmezések és érzelmi intelligenciaelméletek láttak napvilágot. A szélesebb modellek csak és kizárólag mentális képességekből vezetik le, míg a tágabb vagy vegyes modellek különböző képességeket, diszpozíciókat társítottak a fogalomhoz. Az elfogadottabb, tisztább megközelítést a szélesebben behatárolt érzelmi intelligencia modellek alkotják. Ezek szerint az érzelmi intelligencia egyfajta érzelmi információfeldolgozással függ össze. Salovey és Mayer (1990) szerint az egyének lényegesen különböznek abban, ahogyan az érzelmi információkat érzékelni, feldolgozni és felhasználni tudják. Az EQ az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését. 1997-ben a két szerző továbbfejlesztette a modellt, és 4 rész-képességet különböztetett meg (ld. 8. ábra):

- az érzelmek megkülönböztetésének képessége,
- az érzelmek integrálásának képessége,
- az érzelmek megértésének képessége,
- az érzelmek szabályozása.



8. ábra: Négyágú modell
Forrás: Salovey-Mayer, 1990

Ez a négyágú modell az érzelmi intelligencia mérésére fejlesztett mérőeszköz, a MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) alapja is.

Az érzelmek szabályozását a kutatásunkban használt Önszabályozás, időbeosztás, tervezés kérdőív egyik skálája is méri, nevezetesen az Érzelmek és hobby szabályozása.

1.4. A fiatal felnőttkor és az egész életen át tartó tanulás

1.4.1. Ifjúságszociológiai kérdések

1.4.1.1. A fiatal felnőttkor szociológiai jellemzői

A Nyugat-Európában és az Amerikai Egyesült Államokban a hatvanas nyolcvanas években lezajlott ifjúsági korszakváltás során az iskolai tudás felértékelődése és az ifjúkor meghosszabbodása, hatalmas változásokat eredményezett a társadalmak szerkezetében.

Az ifjúsági korszakváltással kapcsolatban Jürgen Zinnecker tipológiáját idézik a legtöbben. A neves kutató két ifjúsági korszakot különböztet meg. Az egyik az ipari társadalomra jellemző átmeneti ifjúság, a másik a posztipari társadalmakban kialakuló iskolai ifjúság. A két ifjúsági korszak jellemzői eltérőek. (ZINNECKER J. 1993)

A felsőfokú szakképzésben tanuló diákok általában 18-25 évesek. A fejlődéslelektan ezt a korszakot ifjúkornak, a szociológia posztadoleszcens kornak nevezi, mely átmeneti szakaszt jelent a serdülőkorből a teljes személyi érettség végleges kialakulásáig, vagyis a felnőttkorig.

Ebben az életszakaszban alapozódik meg a fiatalokban az egész életen át tartó tanulás szemlélete, ekkor tehetnek szert azokra a készségekre és kompetenciákra, melyek lehet vé teszik, hogy ne csak iskolás éveik alatt, hanem kés bb is képesek legyenek a tanulásra, a formális, nonformális és informális ismeretek megszerzésére.

A társadalomtudományok különböz területein másképpen értelmezik a fiatal feln ttkort, és történetileg is különbözi módon definiálták ezt a társadalmi korcsoportot (például: ifjúság, fiatalság, fiatal korcsoport, ifjú generáció stb.). Ahhoz, hogy megfelel értelmezési keretet tudjunk adni a fiatal feln ttkor szociológiai és pszichológiai kérdéseinek napjainkban, szükségesnek látszik, hogy el ször történeti szempontból röviden áttekintsük a fiatal feln ttkor jelenségének változásait.

1.4.1.2. Történeti értelmezés

Az Európában lezajlott modernizációs folyamatok vezettek ahhoz, hogy a gyerekkor és feln ttkor között egy nemzedéket jelöl új életszakasz formálódott ki, az ifjúságé. A korábbi társadalmak és kultúrák kiskorúként határozták meg azokat, akik nem feln ttek.

Feln tté válni egy bizonyos, koronként változó rítus keretében lehetett egészen a 16. századig. A reneszánsztól a 19. századig tartó gazdasági és társadalmi átalakulások, kulturális változások eredményezték a gyerekkor és feln ttkor között egy új életkori szakasz lassú kialakulását.⁵³

A 18. századtól a fiatal generációk fogalma átértelmez dött. Az ifjúság feladata ett l kezdve már nem a múlt meg rzése volt, mint a korábbi évszázadokban, hanem sokkal inkább az új iránti fogékonyság, az újat akarás. A haladás alapját a világi m veltség, a tudományok és m vészetek minél szélesebb kör elsajátítása jelentette. Így vált a fiatalok f tevékenységévé a tanulás.

A 19. században intenzív fejl désnek indult az oktatás, Európa országaiban törvénybe iktatták az általános tankötelezettséget. Az iskolarendszer expanziójának els szakaszában, a 18. század végét l a 20. század közepéig terjedt el Európában az alsó fokú iskolák hálózata, ezután pedig, nagyjából az 1980-as évek végéig a különféle középiskolák váltak a közoktatás általános intézményeivé.

A 20. század elején a pszichológiai tudományok fejl désével megindult a serdül és fiatal feln ttkor lélektani jellemz inek kutatása. Els ként Stanley Hall, és Eduard Spranger elemezte azokat a viselkedési, érdekl dési és gondolkodási sajátosságokat, amelyek megkülönböztetik ezt a korosztályt a gyerekekt l és a feln ttekt l. Charlotte Bühler serdül k naplóit elemezve hívta fel a figyelmet arra, hogy az ember feln tt énje a kamaszkor világában alakul ki (BUHLER C. 1922). A kialakuló fejl déslélektan nagy eredménye, hogy a pszichológusok felismerik azt a sajátos bels világot és kultúrát, ami a fiatal feln tt nemzedék tagjaira jellemz . Ezek a fejl déspszichológiai felismerések hatottak a pedagógiára is. A 20. század elejét l egyre nagyobb tért nyert a gyerekközpontú nevelés. Parsons az 1960-as évek elején megállapította, hogy a szül k új nemzedéke már megpróbálja megérteni az ifjúkor sajátosságait, és arra törekszik, hogy nagyobb önállóságot biztosítson gyerekeinek (PARSONS T, 1964). Korábban sokan adottnak érezték azt, hogy a fiatalok generációja eleve haladónak számít. Mannheim Károly ezzel szemben az 1920-as években már azt hangsúlyozta, sSemmi sem helytelenebb annál a vélekedésnél ó amit a generációk teoretikusainak többsége kritikátlanul el feltételez ó, hogy a fiatalság progresszív, az öregek meg eo ipso

⁵³ A 19. században, az európai romantika id szakában kezd dtek ezek a változások.

konzervatívok. A mai tapasztalatok b ségesen jelzik, hogy az id sebb, liberális nemzedék politikailag progresszívabb is lehet bizonyos ifjúsági köröknél (MANNHEIM K, 2000: 224).

Az 1950-es évekt l nyugaton megkezd dött a fogyasztói társadalmak és jóléti államok korszaka. Emelkedett a nemzeti jövedelem n tt az életszínvonal, a foglalkoztatás és a fogyasztás, fokozódott a jólét. Ekkor új korszak kezd dött az nyugat-európai ifjúság életében is. Kialakult az autonóm šifjúsági kultúraö, mely sajátos jegyeket hordozott.⁵⁴ Ekkor Közép- és Kelet-Európa szocialista rendszereiben a szocialista gazdaság keretei között próbálták szabályozni az ifjúság életviszonyait. Ennek ellenére már az 1960-as évekt l megfigyelhet volt a nyugati ifjúsági kultúra hatása fiatalok gondolkodására, ízlésére, nyelvhasználatára, hajviseletére és öltözködésére.

Az 1960-as évek elején f leg az új nemzedék értékrendszere, életmódja, a társadalomban elfoglalt helye és jelent sége foglalkoztatta az amerikai szociológiát. Már a hatvanas évek közepén megfigyelhet volt a nyugati társadalmakban fiatalkori életszakasz megnyúlása (TENBRUCK F. 1965).

Az 1970-es évek olajválságát követ en átalakult a világ gazdaság, sorra kialakultak a šposzt-indusztriálisö társadalmi rendszerek. A 20. század utolsó harmadában népesedési változások is bekövetkeztek. Változtak a párkapcsolatok, csökkent a házasságok, növekedett a házasságon kívül együtt él k száma. Növekedett a válások száma, és ezzel együtt az egyedül él k (a szinglik) száma. Az els gyermek vállalására kés bb került sor, mint a korábbi évtizedekben. A születések száma már nem biztosította a népesség reprodukcióját. Növekedett a születéskor várható élettartam, n tt a népesség átlagéletkora, ezzel együtt folyamatosan öregszik a népesség, egyre több országra jellemz a népesség-csökkenés.

A kitolódó életkor átalakította az emberek életútját is.⁵⁵ Megváltoztak az egyes életszakaszok, átalakult a fiatalkor is. A korábbiakhoz képest megváltoztak a tanulás, a munka, a párkapcsolatok és a családi élet összefüggései. Napjaink fiataljainak többsége nem úgy id zíti a tanulmányok befejezése, a munkavállalás, az állandó jövedelemszerzés megkezdését, a tartós párkapcsolat kialakítását, házasságkötést és családalapítást, mint ahogyan a szüleik, nagyszüleik tették. A tanulási pályaválasztási és a párválasztási döntések nem véglegesek, a lakóhelyek és életmódok váltakozhatnak, a feln tté válás menete egyre bizonytalanabbá válik.

A fiatalok életét alapvet en befolyásolja, a társadalmi nemek (gender) kapcsolata, a nemi identitás és a szocializáció. A 20. században a nemek közötti egyenl tlenségek a korábbiakhoz képest csökkentek, változtak a hagyományos nemi szerepek. A tartós párkapcsolatok hamarabb kezd dneek, mint néhány évtizeddel ezel tt és ritkábban végz dneek házassággal. Sokféle kapcsolati forma vált társadalmilag elfogadottá.

A poszt-indusztriális társadalmakban a szakmai tudás korábbi fogalma is változik. A gyors technológiai és szervezeti változások következtében a hagyományos szaktudást leértékel dik, éppen ezért a szaktudást rendszeresen meg kell újítani. Az élethosszig tartó tanulás világszerte célként jelenik meg. Ugyanakkor folytatódik az iskolarendszer expanziója, és ezzel egyidej leg romlik az oktatás színvonala. A jelenlegi szakaszban a fels fokú képzés válik tömegessé. A fels fokú végzettséget szerzett fiatalok tudása azonban gyakran nem elégséges szint , az oklevelek napjainkban már nem zálogai a végzettségnek megfelel álláshoz jutásnak. Az ezredforduló éveiben a 18 év feletti fiatalok nagy része még tanulmányokat

⁵⁴ Kialakult az ifjúság sajátos jel- és jelentésvilága, nyelvvezete, zenéje, tánca, divatja.

⁵⁵ A XX. század végén standardizált életút-modell helyébe de-standardizált változatok kerültek (Brückner - Mayer 2005). E folyamatok eredményeként új (a szakirodalomban šdifferenciálódottö-nak, šnem-sztenderdö-nek nevezett) életút-minták terjedtek el.

folytat, és sok pályakezdő szakképzettségénél alacsonyabb szint munkakörben dolgozik.⁵⁶ A fiatal korosztályok bizonytalanságának érzését napjainkban világszerte fokozza a munkanélküliség.

1.4.1.3. Fogalmi értelmezés

A szociológia a fiatal felnőtt kort posztadoleszcens kornak nevezi. A posztadoleszcens szó a latin *adolescens* (serdülő) és a *post* (után) szavakból származik. A posztadoleszcens kifejezést a hetvenes években kezdték el használni a szociológiában, és az a folyamat, melyet a fogalom jelöl, nem csupán egy életkori periódus leírását tartalmazza, hanem egy hosszabb társadalomtörténeti folyamat eredményét is.

A kifejezés Kenneth Keniston amerikai szociálpszichológus nevéhez fűződik, aki az elhúzódó kamaszkor leírására használta először (KENISTON K. 1971). Szerinte a modern társadalmakban megfigyelhető, hogy a szexuális érettség és a szociális értelemben vett felnőtté válás, illetve a munkavállalás időpontja elkülönül egymástól. Kialakul egy olyan életszakasz, melyben a felnőtté válás jellemzői lassan, fokozatosan jelentkeznek. Bár a posztadoleszcens életszakaszban a fiatalok a felnőtté válás legtöbb pszichológiai kritériumának megfelelnek, szociológiai értelemben azonban még nem felnőttek, hiszen nem rendelkeznek a felnőtt kortársadalmilag meghatározó tulajdonságokkal.

Gillis szerint ez az életszakasz a nagykorúság gazdasági alapok nélküli kifejezéssel jellemezhető leginkább (GILLIS J.R. 1980:206). A neves amerikai kutató szerint a felnőtté válás kritériumait nehéz meghatározni. Korunkban a tanulás és a munkavállalás határai elmosódnak, a fiatalok jelentős hányada még 25 éves kora felett is diák, de emellett esetenként dolgozik is. A posztadoleszcens kor jellemzője, hogy a fiatalok nem tudják nélkülözni a szülői anyagi támogatását. A szülői támogatás elvonulása a korábbi évtizedekhez képest később, és fokozatosan megy végbe. Megfigyelhető náluk a szociális, morális, intellektuális, politikai, szexuális területeken történő önállósodás, de az anyagi függőség továbbra is fennmarad. Ennek okait számos kutató vizsgálta az elmúlt évtizedekben, és úgy találták, hogy a globalizáció korában bekövetkező társadalmi szerkezeti változások mellett ennek legfőbb oka a hosszantartó képzés, a nehéz elhelyezkedési lehetőségek és a munkanélküliség.

Somlai Péter szerint a posztadoleszcens kifejezés az időben egyre jobban elhúzódó kamaszkorra utal: „Fiatalokra, akik szüleik nemzedékénél hamarabb kezdik a szexuális kapcsolatokat, korábban lesz jogosítványuk, előbb szoknak rá a cigarettázásra, a drogokra, és korábban kezdenek dönteni arról, hol és mivel töltik szabadidejüket. Tovább járnak azonban iskolákba, később lesz belőlük foglalkozásuk kereső, később házasodnak és szülnék gyermekeket, és úgy látszik, félő nekik az, hogy nem tudnak felnőni” (SOMLAI P, 2007:9). Ezt a nemzedéket a magyar szerző új ifjúságö-nak⁵⁷ nevezi.

Andorka Rudolf azokat tekinti fiataloknak, akik már nem gyerekek, de még nem is felnőttek, vagyis nem kezdték el a rendszeres kereső munkát, nem alapítottak családot (ANDORKA R. 2006). Nézete szerint az ifjúkor vagy a fiatal felnőtt kort az életkori szakaszt jelöli meg, amely életünknek a serdülő kortól a felnőtté válásig tartó időszaka. Ez a kifejezés a fizikai és a pszichikai fejlődés mellett elsősorban inkább a társadalmi státusra vonatkozik. A

⁵⁶ A felsőfokú tanulmányok alatt gyakran végeznek a fiatalok különféle alkalmi munkákat.

⁵⁷ Somlai utal arra, hogy a különböző történeti korokban mindig voltak úgynevezett készenléti típusok. Napjainkban ez már olyan tömegesen jellemző, hogy nem lehet egyéni problémaként kezelni.

fiatalok jogilag hazánkban a tizennyolcadik életévük betöltésekor válnak felnőtté (pl. nagykorúság, választójog). Ha azonban figyelembe vesszük az egyén és a társadalom viszonyát a 20-21. században, akkor inkább a harmincadik életév körüli évekre tehetjük a valódi felnőtté (azaz autonóm, gazdaságilag és érzelmileg önállóvá) válás idejét.

A fiatal felnőttkorral foglalkozó kutatások mind a nemzetközi, mind a hazai viszonyokat vizsgálva, hasonló tendenciákról számolnak be. A szülőktől való elszakadás ideje egyre jobban kitolódik. Ezzel együtt a tartós párkapcsolat, a házasságkötés és a családalapítás is később következik be, hasonlóan a saját egzisztencia megteremtéséhez. Anthony Giddens is ezeket a tendenciákat vázolja fel: Őf képp, bár nem kizárólag, a gazdagabb társadalmi csoportokra jellemző, hogy a húszas éveik elején járó fiatalok ökilépnek a közösségükből egy időre: utaznak, szexuális, politikai és vallási meggyőzéseknek élnek. Ennek a ökilépésnek a jelentősége valószínűleg még tovább fog nőni, mivel egyre gyakoribb a tanulmányi időszak meghosszabbodása. (GIDDENS A, 1995:108).

A fiatalok magatartásmintázataira ebben az életszakaszban a jelenorientáltság jellemző (MÁDER M.P, 2009). Fogyasztási szokásaik és anyagi lehetőségeik általában nem állnak összhangban, párkapcsolataikból többnyire hiányzik a megállapodottságra és biztonságra törekvés.

A posztadoleszcens életszakasz életkor szerint nehezen határozható meg. Vaskovics László szerint ez az életszakasz nem feltétlenül életkorhoz kötött, hanem valamiféle társadalmi pozíciót jelöl, és sajátos vonásai vannak (VASKOVICS L, 2000). Vaskovics László több dimenzió mentén jellemzi a posztadoleszcens életszakaszt. Ezek: a jogi értelemben vett leválás a szülőktől, a közös fedél alóli leválás, anyagi és pénzügyi területen történő leválás, az önálló döntésekre való képesség, és az öntudatosulás.

A jogi értelemben vett leválás azt jelenti, hogy a fiatal, nagykorúságának elérésekor korlátozás nélkül részt vehet a politikai társadalmi és üzleti életben. Ez Magyarországon a 18. életév betöltésekor következik be. A közös fedél alól történő leválásról akkor beszélünk, ha a fiatal külön költözik a szülőktől és saját, önálló háztartást vezet. Az anyagi és pénzügyi leválás azt jelenti, hogy a fiatal munkahellyel és saját kereseti lehetőséggel rendelkezik, ezáltal függetlenné tud a szülőktől, képessé válik az önálló életvitelre, tud önmagáról anyagilag gondoskodni. Önálló döntést eredményező leválásról akkor beszélünk, ha a fiatal szülői ellenkezés nélkül cselekszik, tehát önállóan dönt pályaválasztási, partnerválasztási, családalapítási, lakóhely-választási, politikai, gazdasági és kulturális kérdésekben. A fiatal öntudatosulása szubjektív leválási formának tekinthető. Vannak olyan fiatalok, akik elérték ugyan a nagykorúságot, de még nem érzik felnőttnek magukat, még akkor sem, ha már fennáll az egzisztenciális függetlenség. Vannak ugyanakkor olyanok, akik a jogi értelemben való felnőtté válást követően már felnőttnek érzik magukat. A szülőktől való leválás többféle módon mehet végbe. Időben késleltetett leválásról beszélünk abban az esetben, ha a leválás még a korábbi generációval összehasonlítva - lassabban, időben és az életkort tekintve is később következik be. Részleges leválás esetén a leválás egyes dimenziói egymással nem párhuzamosan, hanem időben elcsúszva valósulnak meg. Az önállóság nem jellemzi az összes leválási dimenziót, csak bizonyos területeken jelentkezik. Ilyen eset például az, amikor a jogi értelemben vett - és a közös fedél alól történő - leválás teljes mértékben megvalósult, de az anyagi és szociális függőség még fennáll a fiatal felnőtt és családja között.

Vaskovics László azt a nézetet vallja, hogy a felnőtt státus elérése kizárólag jogi szempontból köthető egy konkrét időponthoz (18. életév betöltéséhez). A leválás azonban egy folyamat, ami hosszú időt vesz igénybe. A fiatal a szülőktől való anyagi függetlenségét fokozatosan teremti meg. Az önálló munkahely és az önálló kereset eléréséig számos leválási lépés van, a szülőktől megállapított összeg zsebpénzzel kezdve, az alkalmi és részidős munkákért járó kereseten át, az önálló fizetésig.

Az ifjúsági életszakasz kutatóinak egy része úgy véli, hogy a szülői válás egy folyamatosan elhaladó folyamat. A válási folyamat során visszaesések, törések is bekövetkezhetnek. Vaskovics László reverzibilis válásnak nevezi azt az esetet, amikor a már részben önállósult fiatal olyan helyzetbe kerül például munkanélküliség következményeként, hogy ismét rászorul szülői segítségre, és ezzel visszaáll anyagi függősége. A szerző a felnőtt válás, és az ahhoz szükséges válási dimenziók között nem említi a családalapítást, mint fontos kritériumot. Nézete szerint a szülői házból való kiköltözés, az azzal egyidejűleg bekövetkező önálló háztartásvezetés és a családalapítás között hosszú idő telik el, s t esetenként a családalapítás be sem következik. Kérdésként merül fel, hogy a családalapítást a felnőtt válás kritériumaként kell-e tekintenünk. Korunk társadalmára jellemző, hogy az egyénre bízva a választást, hiszen napjainkban a magánélet elfogadott változatai közé tartozik az egyedülálló élet, és az élettársi kapcsolat.

Ezek után feltehetjük a kérdést, hogy kik nevezhetők felnőttnek. Felnőtt az, aki elérte a nagykorúságot, saját lakásban, önálló háztartást vezet, anyagilag független, önállóan hozza meg az életútja szempontjából fontos döntéseket, és saját magát képes felnőttként elfogadni. Ha ezek a kritériumok teljesülnek, akkor az adott személy megfelel a felnőtt státusz követelményeinek. A minden követelménynek megfelelő felnőtt szerep betöltése egyre ritkábban következik be a 18. életév betöltésével. Egyre több fiatal marad a nagykorúság elérése után is bizonyos szempontból és bizonyos (egyre hosszabb) ideig szülői függőségben.

A posztadoleszcens életszakaszban a fiatalok helyzetét gyakran jellemzi az anyagi-pénzügyi függőség, még akkor is, ha életvitelüket már az önállóság, a saját lakásban vezetett önálló háztartás jellemzi. Vannak olyan 18, 20, 21 éves fiatalok, akik - fiatal életkoruk ellenére - a szülői háztól való válás minden dimenzióját tekintve önállóak és felnőttek tekinthetők. De léteznek olyan 29, 30, s t 30 év feletti emberek is, akik egyes szempontokat tekintve még nem érték el a felnőtt státuszt. A posztadoleszcens életszakaszban lévő fiatal felnőttek között tehát találunk 18, 25 és 30 éveseket is.

A posztadoleszcencia ismertetőjegyeit hordozó életszakasz egyénenként különböző hosszúságú, és az életstílust tekintve is különböző lehet.

A fiatal felnőttkor problémái között az első és legfontosabb az életmódváltás. A korábbi, hagyományosnak tekintett életút vagy felbomlott, vagy jelentős átalakuláson ment át. A családtól való leszakadás ideje kitolódott, az oktatási rendszerben töltött idő megnövekedett. A legjellemzőbb változásokat tehát az életmódban és az életszakaszok változásaiban lehet felfedezni. Míg a 90-es évek előtt inkább a húszas évek első felében volt jellemző a fiatalok körében a családalapítás és a gyermekvállalás, napjainkban ez az időszak inkább a 28-40 éves korra tehető. Az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában elterjedt ben van az úgynevezett szingli létforma, mely már hazánkban is megjelent az elmúlt évtizedben. A fiatalok nem akarják korán elkötelezni magukat a párválasztás terén sem. A családtípusok közül a házasság/élettársi kapcsolatokban egyre jobban jogi elköteleződés nélküli együttélés az elterjedt.

Nemcsak a párkapcsolatokban, hanem a tanulás és a munka világában is jelentkeznek ezek a tendenciák. Gazdasági okok keresendők a saját egzisztencia (munka, lakás, autó stb.) kialakításának nehézségei mögött (SOMLAI P, 2007).

Az ifjúsági korszakváltással kapcsolatban Jürgen Zinnecker tipológiáját idézik a legtöbben (ZINNECKER J, 1993). A neves kutató két ifjúsági korszakot különböztet meg. Az egyik az ipari társadalomra jellemző átmeneti ifjúság, a másik a posztipari társadalmakban kialakuló iskolai ifjúság. A két ifjúsági korszak eltérően jellemző itt ismertjük.

Az átmeneti korszakban egy szűkített ifjúkor-ról, ifjúsági életszakasról van szó. Az ifjúkor itt a szakma megszerzésére, korai munkába állásra korlátozódik, amelyet gyorsan követ a családalapítás. A teljes életpályán belül itt az ifjúsági életszakasz átmeneti jelleg, szorosan kötődik a felnőtt intézményrendszeréhez, különösen a munka intézményeihez és a családhoz, a szűkebb szociokulturális környezetéhez. Az életszakasz nem tekinthető önállóknak, a munka világára és a családi életre felkészítő életszakaszként jellemezhető. A fiatalok a munkában, a családban, a társadalomban az ottan elvárásokhoz képest alárendelt szerepeket töltenek be.

Az iskolai ifjúsági korszakban az ifjúkor önálló életszakaszként jelenik meg, melynek keretei között specifikus politikai-társadalmi orientációs minták, életmódok, kulturális formák jellemzik a fiatalok életét. A posztindusztriális társadalomban egyre többen látogatják az oktatási intézményeket, és egyre későbbre tolódik a képzés befejezése. A fiatal ekkor mentesül a felnőttkor kötelességeitől, lehet vélt válik számára, hogy egyre több időt töltsön tanulmányaival. A képzési idő meghosszabbodása miatt a fiatal nem kényszerül kereső tevékenységre, így lehetőség nyílik számára a személyes időbeosztásra és a személyes aktivitásra.⁵⁸

Az nyugat-európai és amerikai ifjúság körében lezajlott tendenciák a magyar fiatalok körében napjainkban már erőteljesen érvényesülnek. A kilencvenes években, hazánkban is kialakult az új ifjúság, bekövetkezett az ifjúsági korszakváltás. Magyarországon is megvalósult az iskolában eltöltött idő megnövekedése, bekövetkezett a felső oktatás expanziója. A fogyasztási javakért folytatott harc, a fogyasztói és szolgáltatói ipar kiterjedése, már nálunk is nagymértékben meghatározza a fiatalok iskolai életútját és életkarrierjét.

1.4.1.4. Ifjúság – oktatás – munkaerőpiac

A tudásalapú társadalomban a fiatalok esélyeinek és társadalmi mozgásterének kijelölésében a tudásjavak játszzák a meghatározó szerepet. Megszerzésük lehetőségei azonban egyenlőtlenek. A munkaerő-piacra lépő fiatalok közel háromtizede nem tesz szert semmilyen olyan tudást kére, amit a megélhetést biztosító pozícióra lehetne váltani. Ezért főként az alsó társadalmi rétegekhez tartozó fiatalok jelentős részének útja a társadalmi integráción kívül rekedt „underclass”-ba vezet, ahonnan azután rendszerint nem sikerül feljebb emelkedni.

A fiatal nemzedék társadalmi esélyeit számtalan tényező alakítja. Minden más hatásnál erőteljesebb azonban az oktatási-képzési rendszer minősége, a tudásközvetítés és elosztás szociológiai jellemzői.

Gazsó Ferenc és Laki László adatokat sorolnak fel a helyzet jellemzésére (GAZSÓ F. ÉS LAKI L., 2004). Az új nemzedékek nem (vagy alig) tudnak kitörni a szülői család által meghatározott keretektől. Az iskolarendszer „társadalmi átérészt képessége” nem javult. A középiskolánál alacsonyabb végzettségű szülők gyermekeinek többsége már az általános iskolában elveszti versenyességét. Továbbtanulnak ugyan, de csak a gyenge színvonalú gimnáziumokba, vagy olyan szakközépiskolákba és szakmunkásképzőbe juthatnak, amelyek kevés esélyt nyújtanak a munkaerő-piacon való elhelyezkedésre.

A globalizáció valamint a tudásalapú társadalmak megjelenésével az Európai Unió országaiban szükségessé vált, hogy minden fiatalnak lehetősége nyíljon az igényeinek

⁵⁸ Az átmeneti korszak a nyugati társadalmakban az 1960-as évek elején kezd felbomlani, ezzel szemben a kelet-európai társadalmakban az 1960-as évek végén kezd kibontakozni. Az ifjúsági korszakváltás az 1970-es évek elején kezd megjelenni Nyugat-Európában, majd az 1980-as években kezd egyre meghatározóbbá válni.

megfelel képzettség megszerzésére. Hazánkban azonban jól látható az az ellentmondás, mely szerint a munkaerő kereslet és -kínálat összhangja nincs meg. Az iskolarendszer nem képes eleget tenni a különböző okokból nagyon gyorsan változó munkaerő-piaci igényeknek. Az is gondot jelent, hogy az egyes szakmák esetében a képzési kínálat sokszorosan meghaladja a keresletet. Ez a folyamat nem kedvez sem a gazdaság szereplőinek, sem a munkavállalók számára, és különösen megnehezíti a fiatal pályakezdekők kilépését a munkaerő-piacra. Napjainkban a fiatal korosztályok munkaerő-piaci aktivitása elmarad az Európai Unió országaihoz képest, és magasabb körökben a munkanélküliség is. A nyugat-európai országokban már a hetvenes évek második felétől megfigyelhető volt ez a tendencia.⁵⁹ Az ifjúság körében jelentkező foglalkoztatási problémákra az Európai Unió tagállamok különböző módokon reagáltak. Mivel az iskolarendszert elhagyó fiatalok nem találtak munkát, az oktatás szerepe megváltozott, elsődleges szerepe az lett, hogy a fiatalokat felkészítse a munka világában történő helytállásra. Az Európai Unió tagországaiban az 1990-es évektől kezdve oktatási reformok sora került bevezetésre, melyek céljai között szerepelt az a közoktatás és a szakképzés reformja, a munkaerő-piaci és az iskolai kapcsolatok szorosabbra fűzése.

Hazánkban a kilencvenes évek elején kezdődött az ifjúsági foglalkoztatás válsága. 1990 és 1995 között kissé növekedett a munkavállalási korú népesség, ennek ellenére a foglalkoztatottak száma 27%-kal (másfél millióval) csökkent. Nemcsak a felnőtteket, hanem a fiatalokat is nagymértékben érintették ezek a folyamatok. Különösen azok kerültek reménytelen helyzetbe a munkavállalást illetően, akik az iskolarendszertől idővel kiestek, de ugyanígy nehezen találtak munkát a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó fiatalok, a roma származásúak, a kistelepülések fiataljai, a fogyatékkal élők. Hasonlóképpen nem számíthatnak munkára azok, akik már a képzettségük megszerzésének idején elavult ismeretekkel rendelkeztek. Számos oktatáspolitikai intézkedés született a helyzet javítására az elmúlt években, de az ifjúsági munkanélküliség napjainkban is égető probléma. Gyöngyösi Krisztina és Geiszt Gábor tanulmányukban (GYÖNGYÖSI K. és GEISZT G. 2008) azt írják, hogy az Európai Unióhoz viszonyítva Magyarországon a fiatalok foglalkoztatási szintje alacsony. Egy 2006-os adat szerint a 15-24 éves népesség munkaerő-piaci aktivitásának szintje 26,8 százalék volt, mely az Európai Unió átlagának 60 százalékát sem érte el. A szerzők páros adatai szerint a 15-24 éves korcsoporton belül a nem tanuló népességnek 58,9 százaléka dolgozott, 14,5 százaléka munkanélküli, 25,7 százaléka inaktív volt. Az adatokból arra lehet következtetni, hogy az iskolai tanulmányok befejezését követően nehéz a fiataloknak a munka világába történő belépés. A szerzők ezt részben az iskolarendszer és a gazdaság közötti kapcsolat nehézkességének tulajdonítják.

A munkaerő-piacra történő bejutás legfontosabb feltétele az iskolai végzettségek megszerzése. Emellett ma már szinte elengedhetetlen a nyelvtudás⁶⁰ és a számítógépes ismeret. 2006-ban, valamiféle oktatásban vett részt a 15-24 évesek több mint 90 százaléka, a 25-34 évesek közel fele, a 35-44 évesek 15 százaléka. Nappali tagozaton tanult a 15-24 évesek 99 százaléka, a 25-34 évesek négyötöde és a 35-44 évesek 30 százaléka (KSH 2007/A). Ezek az adatok azt jelzik, hogy a tanulás szerepe felértékelődött. A fiatalok a munkaerő-piac növekvő elvárásainak meg akarják felelni. Ennek eszköze a tanulás, az iskolai

⁵⁹ Az 1973-as olajárrobbanás és a munkaerő-piacra lépő fiatal korosztályok magasabb száma miatt növekedett a 25 éven aluliak munkanélküliségi rátája.

⁶⁰ A KSH 2007-es adatai azt jelzik, hogy a nyelvvizsgával rendelkező fiatalok aránya az 1998-as adatokhoz viszonyítva 14 százalékról 28,4 százalékra emelkedett. A számítógépes ismeret a foglalkoztatott fiatalok több mint felének (55,9%), a munkanélküliek 9,8 százalékának segített jelenlegi, illetve utolsó álláshelye megszerzésében.

végzettségi szint folyamatos növelése. A középszint - és felső oktatás expanziója következtében nőtt a fiatalok iskolai végzettségének szintje, és ez hozzájárult a foglalkoztatási szint növekedéséhez, hiszen a magasabb végzettségi szint növeli az elhelyezkedési esélyeket, de a későbbi pályamódosításhoz is megfelelő alapot biztosít. Az oktatási rendszerben eltöltött idő növekedésével az első munkába állás ideje is kitolódott.

A 15-29 év közötti fiatalok élethelyzetét alapvetően határozza meg az oktatás expanziója. Az iskolarendszer expanzióját vertikálisan és horizontálisan is lehet értelmezni. A vertikális területen bekövetkezett változásokat jelzi az a tény, hogy az Egyesült Államokban 1960 és 1990 között átlagosan három évvel növekedett a képzésben töltött idő (SOMLAI P. 2007). Hazánkban is folyamatosan növekszik az az idő, amit egy fiatal élete során átlagosan eltölt az oktatási rendszerben. Az oktatásban ó ezen belül is első sorban a nappali tagozatos felső fokú szakképzésekben ó részt vevők aránya az elmúlt években jelentősen megnőtt. A tanulás felértékelődött; a fiatalok döntően és egyre inkább iskolai végzettségi szintjük folyamatos növelésével igyekeznek lépést tartani a munkaerőpiac növekvő elvárásaival.

Az oktatás horizontális terjeszkedése is számottevő. Ide tartoznak az egyre jobban szakosodó iskolák és az újabb képzési formák, melyeket a munkapiaci elvárások tesznek szükségessé.

Az iskolából a munka világába történő zökken mentes átmenet a társadalmi beilleszkedés egyik legfontosabb feltétele. Hosszú távon meghatározza az egyén társadalmi pozícióját, munkaerőpiaci helyzetét, ezért gazdasági és szociális szempontból egyaránt fontos, hogy az iskolából kikerülő fiatalok szakmailag felkészülten jelenjenek meg a munkaerőpiacon, az iskolában elsajátított ismereteik összhangban legyenek a technológiai követelményekkel, a piaci igényeknek megfelelő szint és irányú képzettséggel, jól konvertálható ismeretekkel rendelkezzenek.

Magyarországon 2010-ben a 15-29 éves népesség létszáma 1 millió 880 ezer fő volt. Ez a korosztály a munkaerőpiacon potenciális munkaerő-kínálatot jelent 15-64 éves népesség 27,8%-át tette ki.⁶¹ A munkaerőpiacon az iskolai végzettség a legfontosabb tényező, de egyre fontosabb kiegészítőként jelenik meg a nyelvismeret, a magas szintű szakmai képzés, illetve a számítógépes ismeret. Az új képzettségek, kompetenciák iránti igény folyamatosan nő. Ezzel párhuzamosan az utóbbi évtizedekben az alap és középfokon megszerzett képesítések leértékelődtek. A leértékelődés nagy tömegeket érintett. Az egyre szelektívebbé váló magyar munkaerőpiacon sokan kiszorultak a foglalkoztatottak köréből, és a korábban megszerzett képzettségek közül sok elégtelennek bizonyult az új viszonyok között.

Megjelent, állandósult és tömegessé vált az ifjúsági munkanélküliség. A munkaerőpiac kilencvenes évek eleji drámai összezsugorodása különösen két generációt érintett: a munkaképes korúak legidősebbjeit és legfiatalabbjait. Az idősebbeket a munkaerőpiac minél gyorsabb elhagyására kényszerítette, az idősebbeknek nagyrészt lehetetlenné tette az oda való belépést. A demográfiai csúcs idején született fiatalok ekkor fejezték be tanulmányaikat, és kezdtek dolgozni. A munkaerőpiacokon a közel másfél millió munkahely megszűnése nélkül is feszültségek keletkeztek volna, hiszen az onnan természetes módon kilépők helyére lényegesen több fiatal kívánt belépni.

⁶¹ A rendszerváltozás utáni gyors társadalmi-gazdasági változások legszembetűnőbb demográfiai következménye a születések számának csökkenése az elmúlt években már a fiatalok munkavállalási korú korcsoportjaiban is éreztette hatását. 2010-ben 5,0 százalékponttal (mintegy 370 ezer fővel) volt alacsonyabb a 15-29 éves fiatalok 15-64 éves népességben belüli aránya, mint az 1998. évi demográfiai csúcs idején. Ezen belül a 15-24 évesek körében 342 ezer fő csökkenés (4,8 százalékpontos aránycsökkenés) következett be.

1992-ben a 15-19 évesek közt 27%-os, a 20-24 évesek közt pedig 14%-os munkanélküliségi rátát regisztráltak.⁶² A ráta 1997-ig nem, az ezredfordulóig mindkét korcsoportban 20 és 10 százalék körül stabilizálódott. Ma a 15-19 éveseknek csak egy kis része tud és/vagy akar belépni a munkaerő-piacra, és a 20-25 évesek közt is sokkal többen tanulnak, mint fél évtizeddel korábban. Érthető tehát, hogy a rendszerváltás után a fiatalok egyik meghatározó élménye a munkanélküliség volt. A munkanélküliség negatív következményei, a leépülés, az önértékelési zavarok, a céltalanság, a sodródás, a drogproblémák súlyosan érintik a fiatal korosztályokat.

Az utóbbi évtizedben, hazánkban is kitolódott az első munkába állás ideje az iskolából a munkaerő-piacra kilépni akaró és tudó fiatalok körében. Együtt járt ezzel az ifjúkori iskolázás felértékelődése, és az iskoláztatási idő meghosszabbodása. A modern társadalmakban a tudás, és annak megszerzése meghatározó. Társadalmilag elfogadottá vált, hogy a magasabb végzettség megszerzése nélkülözhetetlen. Ezzel együtt megnőtt az igény az érettségit adó középfokú iskolák és a felsőfokú oktatás iránt. A munkaerő-piacra belépő fiatalok közel harminc százaléka azonban ma még nem tesz szert olyan tudást kére, amit a munkaerő-piacon kamatoztathatna.

Az oktatási expanzió során Gábor Kálmán véleménye szerint alapvetően nem változnak azok a társadalmi egyenlenségek, melyek a származási, területi és etnikai különbségekben adódnak. Ha a társadalmi rétegek és az iskolázás közötti összefüggéseket nézzük, megállapíthatjuk, hogy különböző társadalmi rétegek eltérő módon reagáltak a változásokra, és a változások által generált kihívásokra. A gazdasági és kulturális elit számára a gyermekek az első munkavállalása idejének kitolódása nem okozott gondot. A társadalom többsége számára, akik gyerekeik iskoláztatását csak a középfok szintjéig támogatták, ami 17-18 éves kori munkába lépést tett lehetővé, nehézséget okozott az iskolázási idő kitolódása. Főleg a szakmunkásképzésben részt vett fiatalokat és szüleiket érte felkészületlenül a frissen megszerzett szakképzettség gyors leértékelődése, vagy egy további szakképzettség megszerzésének, az át- és továbbképzésnek a kényszere.

Náluk is rosszabb helyzetben voltak és vannak azok a nagy létszámú rétegek és csoportok, például a gazdaságilag elmaradott régiók, és kitelepülések lakói, akik minden szempontból felkészületlenek és felkészítetlenek egy modern gazdaságba és társadalomba történő sikeres beilleszkedésre. Ők már az alapfokú iskolából kilépve is potenciálisan munkanélküliek, hiszen korunk munkaerő-piaci elvárásaira sem a család, sem az iskola nem készítette fel őket. A regionális esélyegyenlenségeket számok is igazolják. Amíg a fővárosban 19 éves korig még csaknem minden fiatal (93%) iskolába jár, és csak elszórtan vállal munkát (4%), vagy szorul vissza a családba eltartottként (3%), addig a például az észak-magyarországi régióban élőknek csupán alig több mint a háromnegyede (78%) tanul, a többiek dolgoznak (11-12%), illetve önként vagy kényszerben inaktívvá (10-11%) váltak. Az esélykülönbségek a 20-24 éves fiatalok körében is megfigyelhetők. Budapesten ebben az életkorban a fiatalok 41%-a tanul, szemben Észak-Magyarországgal, ahol a tanuló fiatalok aránya nem éri el az egynegyedet (23%). A 25-29 éves korcsoportban a fővárosi fiatalok elnevezési még erősebben kirajzolódnak. Itt a magas aktivitási arány (78%) alacsony inaktivitással (14%) párosul. Ezzel szemben az észak-magyarországi régióban és a községekben élő hasonló korú fiatalok körében ehhez képest nagyon jelentős inaktivitást (25-27%) regisztráltak a kutatók.

Az Európai Közösségek Bizottsága 2007-ben közleményt adott ki a „Az oktatásban, a foglalkoztatásban és a társadalomban a fiatalok teljes körű részvételének elősegítése” címmel. A közlemény az európai fiatalok foglalkoztatásával kapcsolatos problémákat fogalmazza meg, és javaslatokat tesz ezek megoldására a tagállamok számára. Az európai országok oktatási

⁶² 1998-ban szinte minden 15-24 éves fiatal el tudott elhelyezkedni.

rendszerének egész életre szóló hatékony és használható tudást biztosító oktatási rendszert kell kiépíteni, mely egyrészt lehet séget teremt a széleskör általános és szakmai m veltség megszerzésére, az egyes egyének kreativitásának kibontakoztatására, ugyanakkor figyelembe veszi a mindenkori munkaer piac igényeit. A fiatalokat fel kell készíteni a munkaer -piacra történ belépésre már az iskolarendszer keretei között, de az iskola feladata az is, hogy a fiatalok felkészüljenek arra is, hogy saját egyéni fejl désük érdekében egész életükön át folytathassák tanulmányaikat. Ahhoz, hogy a fiatalok megtalálják, és meg is tartsák helyüket a munkaer -piacon, fel kell készíteni ket arra is, hogy képesek legyenek az állandóan változó helyzethez alkalmazkodni. A közlemény megfogalmazza azt is, hogy a legfontosabb feladat az, hogy a tagállamok hatékony lépéseket tegyenek az ifjúkori inaktivitás csökkentése érdekében. Ösztönözni szükséges a fiatalok körében a vállalkozói kedvet. Az Európai ifjúsági paktum és a bizottsági kezdeményezések szintén rámutatnak arra, hogy már a közoktatásban eltöltött évek során lehet séget kell biztosítani a fiataloknak arra, hogy megismerjék a vállalkozóvá válás folyamatát és annak el nyeit. Fontos pontja a közleménynek, hogy csökkenteni kell a nemi egyenl tlenségeket a fiatalok foglalkoztatása terén is.

Hazánkban a fiatalok munkaer -piaci helyzetének javítása terén figyelemmel kell lenni a speciálisan a magyar helyzetb l adódó sajátosságokra. A fiatalok munkaer -piaci integrálódása társadalmi, gazdasági és szociális szempontból egyaránt kulcsfontosságú kérdés, de hasonló súlyú a jelenleg az oktatási rendszer és a munkaer piac diszharmóniája. Ez a probléma az oktatási rendszer minden szintjén megjelenik. Az iskolarendszert végzettség nélkül elhagyó fiatalok kiszorulnak a foglalkoztatási rendszerb l. Fontos az oktatási rendszer olyan jelleg átalakítása, hogy a fiatalok piacképes tudással léphessenek ki a munkaer -piacra. A fiatalok munkaer -piaci helyzetének javítása érdekében fokozott hangsúlyt kell helyezni az iskola és a munka világa közötti kapcsolat er sítésére. Ezért szükséges, hogy a pályaválasztáshoz és pályamódosításhoz, pontos és naprakész információk álljanak rendelkezésre.

1.4.1.5. Ifjúság és kultúra

Mint sok más alapszükséglet, úgy a kultúra iránti igény milyensége is a gyermek-és ifjúkor id szakában alakul ki. Kutatások bizonyítják, hogy ez a kés bbiekben alapvet en nem változik meg. Hazánkban Vitányi Iván (VITÁNYI 2006) vezetésével többször végeztek olyan életmódkutatásokat, amelyek a különböz társadalmi csoportok kulturális szokásait vizsgálta.⁶³ A kulturális javak fogyasztása terén végzett kutatások eredményeib l jól látható, hogy a kultúra fogyasztása és az életmód rétegekötöttsége között szoros összefüggés tapasztalható. Mint ahogy különbség van a használati tárgyak fogyasztási szokásaiban, úgy eltéréseket találunk a kultúrához való igények területén is. A vizsgálatokból világosan kiderült, hogy a fiatalok kulturális fogyasztását életkoruk, iskolai végzettségük, társadalmi státuszuk és gazdasági helyzetük is er sen determinálja.

⁶³ El ször 1972-ben a Tömegkommunikációs Központ, majd 1983-ban az UNESCO Bécsi Társadalomtudományi Kutatóközpontja irányításával felmérték a hazai kulturális szokásokat. Az 1983-as vizsgálatban hét ország vett részt. A kérdések a kultúra és a család viszonyáról szóltak. 1995-ben újabb kutatást végeztek a Kulturális Minisztérium megbízásából. Ennek a vizsgálatnak a célja az volt, hogy felmérjék a magyar társadalom kulturális állapotát. Mindhárom vizsgálatban hetven tevékenységgel kapcsolatban tettek fel kérdéseket. Nemcsak azt vizsgálták, hogy végzi-e az adott tevékenységet a fiatal feln tt, hanem azt is, hogy milyen gyakorisággal, vagy mennyi id t tölt vele. A kérdésekre adott válaszokból az is kiderült, hogy a megkérdezettek jövőre vonatkozó terveiben szerepel-e az adott szabadid s vagy kulturális programon való részvétel.

Vitányi megállapítása szerint az ifjúság kultúrához való viszonyára az aktivitás a jellemző (ANDRÁSSY-VITÁNYI 1979). A fiatalok tehát nem csak passzív résztvevői, hanem szalkotói is a kulturális eseményeknek, és vallja a szerző.

Ha az ifjúsági korcsoportokhoz tartozók életmódját vizsgáljuk, több tipikus jegy alapján végezhetjük a csoportosítást. Hunyadi Zsuzsa 2005-ben publikált, nagymintás vizsgálaton alapuló kutatási eredményeit (HUNYADI ZS. 2005) figyelembe véve többféle életmódtípust lehet elkülöníteni a kulturális tevékenységek alapján.⁶⁴ Vannak a sokoldalú életmódot folytató csoportok, az egyoldalú életmódot folytató csoportok, az otthoni csoportok és az atipikus életvitelt, azaz a sivar életmódot folytatók csoportjai. A négy típus közül kettő olyan, amelyek zárt, önmagukba, szűkebb környezetükbe forduló embertípust jeleznek. A zárt típusok egyikét a kutató materiális-individualista típusnak nevezi, mivel körükben a család, az otthon, a munka és a pénz a legfontosabb értékek. E csoport tagjai számára sem a tágabb közösségek, a családi köteléken kívül található barátok, elfoglaltságok, programok, sem a közélet nem jelent különösebb értéket. A zárt típus másik fajtájánál a család fontossága az elsődleges, de náluk jellemző valamilyen eszmében való hit is. A másik két típushoz tartozó emberek nyitottabbak, a külvilág iránt jobban érdeklődnek. Közös bennük, hogy az általuk fontosnak tartott értékek túlmutatnak a családon és az otthonon. Az egyik típus a család, a munka és a pénz mellett a baráti kapcsolatokat, illetve a szabadidőt, a kikapcsolódást is fontosnak tartja. A nyitott típus másik fajtájára még ezen értékeken kívül a kultúra, a műveltség, a tájékozottság, valamint a széleskörű érdeklődéssel összefüggésben politikai, közéleti érdeklődés is jellemzi. Hunyadi Zsuzsa megállapítása szerint négy típus között hierarchia áll fenn. A hierarchia alsó részén a fizikai környezetén belül maradó érdeklődési körű emberek állnak, a felső részbe tartozó emberek a tágabb közösség, a világ értékei iránt is érdeklődnek. A zárt-befelé forduló értékrenddel rendelkezőképezik a társadalom mintegy 40%-át. A nyitott értékrendhez tartozók a társadalom 60%-át teszik ki.

Vannak olyan ifjúsági csoportok, melyek életmódjára a komplexitás jellemző. Kulturálisan nyitottak, sokat olvasnak, különböző kulturális intézmények programjaiban rendszeresen részt vesznek. Zenei ízlésükre jellemző, hogy mind a modern (jazz, alternatív, világzene), mind a komolyzene iránt érdeklődést mutatnak. Életmódjukban jelentős szerepet játszanak az élénk társas kapcsolatok. Szabadidős elfoglaltságaik között gyakran előfordulnak az alábbi hobbik: filmezés, videózás, fotózás. A csoportba tartozókra jellemző, hogy nemcsak résztvevői, hanem aktív alkotói is különböző művészeti tevékenységeknek (például tánc, képzőművészet, zene). Ebbe a csoportba elsősorban a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatalok tartoznak, a nemek szerint arányosan oszlanak meg (fele férfi, fele nő), és átlagéletkoruk 29 év.

Egy másik típuscsoport az egyoldalú életmódot folytatók. Ők már nem olyan képzetek és igényesek, mint az előző csoport tagjai. A csoportba tartozó fiatalok igénytelenebbek a szórakozást, kulturálódást illetően. Az egyoldalú életmódot folytatók csoportját Hunyadi Zsuzsa két alcsoportra bontotta. Az első alcsoport tagjai leginkább moziba, rock koncertekre járnak, a közeli művelődési ház programjait látogatják. Az olvasási szokásaikra vonatkozó kérdésekre adott válaszokból az derül ki, hogy ennek az alcsoportnak a tagjai az ún. könnyű irodalmat, a krimi, a kalandregényt, romantikus könyveket részesítik előnyben. Klasszikus vagy modern szépirodalmat egyáltalán nem olvasnak. A csoport zenei ízlése széleskörű. Fogékonyak szinte minden zenei irányzat és stílus iránt. A vizsgálat alapján ebbe a csoportba elsősorban a huszonévesek tartoznak, körükben több a férfi (60%). Főleg tanuló fiatalok

⁶⁴ A vizsgálat során megkérdezett 3400 emberből 1169 fő volt 14-30 éves fiatal.

alkotják a csoportot, de a kevésbé képzettek is megjelennek köztük. Nagyobb részük városokban (közepes- és nagyvárosban) él.

A másik jellemző csoportkategória az egyoldalú életmódot folytatók között az, melynek tagjai inkább a vidéki házakba járnak, amikor kulturális, szórakozási lehetőséget keresnek. Havi rendszerességgel látogatják a vidéki házakat, ahol kulturális és ismeretterjesztő programokon vesznek részt. Ugyanakkor szinte egyáltalán nincs kapcsolatuk más kulturális intézménnyel vagy programmal. Az olvasás sem jellemző rájuk, hiszen évente átlagosan csak négy könyvet olvasnak. Szabadidejükben a korábban említett csoportoknál több időt töltenek tévé nézéssel és rádióhallgatással. Hunyadi Zsuzsa meghatározása szerint ők a vidék polgárosuló rétege. A nők és a férfiak aránya nem mutat nagy eltérést (nők: 57%, férfiak: 43%). A képzettségüket tekintve azonban már elmondható, hogy főleg az alacsonyabb képzettségűek tartoznak ide.

A 2000-es és 2004-es és 2008-as (8000 fős mintájú) Ifjúság 2000 az Ifjúság 2004 és az Ifjúság 2008 című kutatások érdekes adatokkal szolgálnak a vizsgált korosztály kulturális fogyasztására vonatkozóan. A vizsgálat során a 15-29 éves korosztályt térképezték fel. A minták nagysága és reprezentativitása, részletessége, valamint a három kutatás összevetéséje miatt az Ifjúság 2000, az Ifjúság 2004 és az Ifjúság 2008 a legnagyobb és legfontosabb nagymintás szociológiai kutatások közé tartozik. A kutatások során igen széles spektrumban sikerült felmérni hazánk XXI. századi ifjúságának állapotát.

Az Ifjúság 2000 vizsgálat egyik fontos eredménye a kulturális fogyasztás terén, hogy a fiatalokat ugyanolyan társadalmi kettészakítottság jellemzi, mint a magyar társadalom egészét, azaz érvényesül a társadalmi tagozódás általános tendenciája. A fiatal korosztály egyik része könnyen hozzájut a különböző kulturális javakhoz. Birtokolják azokat az anyagi javakat, melyek a kultúra fogyasztásához a piaci viszonyok között feltétlenül szükségesek. Ugyanakkor a különbségek nemcsak a különböző javak differenciáltságától függ, hanem a régiós adottságokból adódó eltérésektől és a társadalmi hierarchiában elfoglalt pozíciótól is. A kulturális javakhoz való hozzáférés tehát nem egyenletes. Vannak, akik szinte bármilyen kulturális intézménybe eljuthatnak, és tetszőlegesen, ízlésük szerint választhatnak a kulturális tevékenységek közül, míg másoknak nemcsak a lehetőségek szűköse, hanem az igényeiket sem ismerik fel. Ők azok, akik nem tudják meghatározni pontosan még a szükségleteiket sem, mert sokszor nem is tudják, hogy milyen lehetőségek közül lehetne választani. Kulturális aktivitásuk igen alacsony.

Az Ifjúság 2004 vizsgálat célja az volt, hogy megismételjék a négy évvel azelőtti vizsgálatot, és képet kapjanak a társadalom egy fontos szeletéről, a 15-29 éves korosztályról. A kutatásból arról is informálódhatunk, hogy a fiatalságot érintő hatások és változások hogyan nyilvánulnak meg a vizsgált korosztály életmódjában, szabadidős tevékenységében és kulturális fogyasztásában. A kulturális fogyasztás színtereinek vizsgálata megerősítette azt a tendenciát, melyet az Ifjúság 2000 kutatás már jelzett, azaz, hogy a társadalom kettészakítottsága a fiatal korcsoport esetében is egyértelműen kimutatható, 2004-re ez a távolság tovább nőtt. Az elitkultúra szegmenseibe⁶⁵ tartozó vidéki javakhoz való hozzáférés és hozzájutás csak az egyéb javakkal is bővebben rendelkezők számára lehetséges. Az eredmények azt jelzik, hogy a fővárosi és a nagyobb városokban élő fiatalok egyértelműen elnyeltek. A lezszakadófélben lévő vagy már ott rekedtek csoportjai továbbra is inkább csak a tömegkultúra tartalmát tudják megszerezni. A főváros választóvonal továbbra is a főváros és a vidék között húzódik meg. A kutatások egyik konklúziója a kulturális fogyasztás

⁶⁵ Az elitkultúra színterei közé sorolhatjuk a kutatás alapján az art mozit, az operát, a színházat, a múzeumokat és kiállításokat, illetve a komolyzenei koncerteket, hangversenyeket.

terén, hogy a skulturális olló tovább nyílt, a különböző társadalmi csoportokba tartozók között n tt a különbség.

A fiatalok kultúrához, kulturális fogyasztáshoz kapcsolódó viszonyát az Ifjúság 2008 című kutatás hasonlóan az Ifjúság 2000-hez illetve az Ifjúság 2004-hez, több kérdésen keresztül vizsgálta. 2008-ban a kutatók megkérdezték a fiatalokat, hogy hány könyv található az otthonukban. A korábbiakhoz képest ezen a téren jelentős csökkenés tapasztalható. Míg 2004-ben a megkérdezett fiatalok háztartásában átlagosan 344 könyv volt, 2008-ban azokban a háztartásokban, ahol 15-29 éves fiatalok élnek, átlagosan 265 könyv volt található. Az Ifjúság2008 kutatásban kérdezték meg először azt, hogy milyen egyéb kultúrahordozóval rendelkezik a háztartás. A fiatalok otthonában átlagosan 103 zenei cd található. A fiataloknak átlagosan 71 dvd van a birtokában, amelynek több mint fele másolt. A kérdezettek kilenc százalékának nincs dvd-filmje.

A 2008-as vizsgálat a kultúrafogyasztás színtereire is kiterjedt. Ezen a területen is megfigyelhetjük, hogy 2000-hez és 2004-hez képest tovább n tt a társadalmi kettészakítottság. A kulturális javak fogyasztását tekintve kialakult egy olyan csoport, mely elvileg a kultúra bármely területéhez hozzájuthat, ám ebbe a rétegbe tartozók elsősorban az elitkultúra szegmensei közül választanak.

Vannak olyanok, akik hátrányos helyzetükből adódóan alig férnek hozzá a kulturális javakhoz. Szembetűnőek ebben a vonatkozásban a regionális különbségek, Budapest és a vidéki kistéleplések ellentéte, mely lakóhelyek 15-29 éves korosztálya élesen elkülönül egymástól a kulturális fogyasztás jellegében. Míg a fővárosban élő fiatalok között sokan látogatják a magas kulturális értéket képviselő helyeket, (pl. színház, hangverseny, könyvtár, múzeum, kiállítás), addig a vidéki kisközségekben lakó 15-29 évesek mivel a városba, a helyi diszkókba, bálókra, mulatságokra járnak. Aránytalanság jelentkezik a kulturális intézmények látogatásának gyakoriságában is.⁶⁶ A megkérdezett fiatalok között a korábbi felmérések eredményéhez hasonlóan jelentős számban találhatók olyan fiatalok, akik soha nem látogatnak meg bizonyos kulturális intézményeket. Legkevesebben az elitkultúrához tartozó színtereket látogatják. Korosztálytól függetlenül meghaladja a 70 százalékot, az art mozikat, operát, komolyzenei koncerteket soha nem látogatók aránya. A fiatalok mintegy 20 százaléka még multiplex moziban sem járt soha.

Egyértelműen az ifjúsági kultúra részeivé váltak a beszédcselekvés helyszínei (a kocsmák, a kávéházak stb.) és a könnyed szórakoztatás színterei (pl. a diszkók). A 2008-as vizsgálat adatai szerint a 15-29 évesek elő átlagosan elő 80 naponként jutnak el kávéházba, hetven naponként söröz be és 130 naponként étterembe.

Megdöbben és elgondolkodtató adat a 2008-as vizsgálatból, hogy Magyarország fontos kulturális értékeit rejtő városaiba, helyszíneire sok fiatal nem jut el. A válaszolók három százaléka nem volt még Budapesten, és 13 százalékuk kizárólag az iskolával jutott el a fővárosba. A budapesti nevezetességek közül az Országházban a fiatalok 42 százaléka, fővárosiaknak fele nem volt még. A Budai Várat a fiatalok negyede nem látta. Soha nem járt a

⁶⁶ 2000-ben a budapesti fiatalok közel egynegyede kéthavonta járt színházban, míg a községekben lakóknál az arány nem érte el az egytizedet. 2004-ben a fővárosiak 15 százaléka volt egy hónapon belül színházban, a községben élők csupán 6 százaléka. 2008-ban a fővárosban lakó fiatalok 13 százaléka járt egy hónapon belül színházban, a községben élők mindössze 5 százaléka. A mozilátogatás esetében 2000-ben kétszeres különbséget regisztráltunk: a budapesti fiatalok közel háromnegyede volt két hónapon belül moziban, a községekben lakó fiataloknak viszont csak egyharmada; 2004-ben, a multiplex elterjedésével tovább n tt a különbség, a fővárosban élő fiatalok háromszor több alkalommal voltak egy hónapon belül moziban, mint községben élők társaik. 2008-ban a fővárosban élő fiatalok egyharmada, míg a községben élők egyötöde járt egy hónapon belül moziban.

Szépművészeti Múzeumban a megkérdezettek több mint fele, a Nemzeti Múzeumba a fiatalok kétötöde nem látogatott még el.

Ha a szabadidő-eltöltés és a kultúrafogyasztás összefüggéseit vizsgáljuk, elmondható, hogy a fiatalok jelentős része kevés szabadidővel rendelkezik, átlagosan hétköznapi egy-két órával, a hétvégén fél-egy nappal. Fontos kérdés, hogy a szabadidejüket hol töltik el a fiatalok. A 2008-as kutatás adatai szerint növekedett azok aránya, akik a szabadidejüket otthon töltik. Elenyész kisebbségben vannak azok a fiatalok, akik beszédcselekvési helyszínekre (kocsma, kávéház) vagy kulturális intézményekbe járnak szabadidejükben. A kutatók feltételezték, hogy az elmúlt években a szabadidő-eltöltés helyszíneként a plázák látogatottsága megnőtt, legalábbis a fiatalok körében. A vizsgálat adatai azt igazolják, hogy ez nincs így. A 15629 éves korosztály mintegy 6 százaléka tölti szabadidejét egy átlagos hétköznapi bevásárlóközpontban. Valamivel magasabb az arány a munkások (8%), a nagyvárosokban lakók (8%) körében.

A fiatalok 87 százalékának van olyan baráti köre, társasága, akikkel gyakran van együtt a szabadidejében. Az iskolázottság is befolyásolja a baráti kapcsolatok létét vagy hiányát.

A Jelentés a magyar közoktatásról 2010 kiadványban olvasható: „A fogyasztói társadalom rendszerváltozással hazánkba érkezett egyik új formáját a nagy bevásárlóközpontok jelentik, amelyek a városi, illetve a nem deprivált fiatalok számára a szabadidő-eltöltés egyik leggyakoribb helyszínéül szolgálnak. Az alacsonyabb jövedelmű gyerekes családok többnyire plázákban intézik a családot, a gyerekek soros vagy a családi ünnepekre szánt bevásárlásait. Komoly szakmai és politikai viták vannak az ún. plázázás és a családi szocializáció szerepéről; hogy az a tartalmasabb szabadidő-eltöltést vesz-e el az időtől, vagy legalább így együtt van a családdal. Kutatási eredmények szerint a plázák által sugallt fogyasztásorientáltság pótlék, de létező szükséglet, és bonyolult társasinterakció-szabályozása miatt szocializációs szerepet tölt be. Épp ezért igyekeznek a fiatalokat segítő tanácsadó vagy klubjellegű helyeket is létrehozni e helyszíneken (DEMETROVICSÓPAKSIÓDÜLL, 2010).

Összefoglalóan elmondható az ifjúsági korosztály kultúrafogyasztási szokásairól az elmúlt évek szabadidő-kutatási vizsgálatainak alapján, hogy a magas kultúrafogyasztóinak száma egyre csökken. A fiatalok közül csak kevesen és igen ritkán töltik szabadidejüket a magas kultúra körébe tartozó tevékenységekkel. A magas kultúra fogyasztása csak egy szűk ifjúsági réteg jellemző kulturális magatartása.

A társas együttlét keretében megvalósuló szabadidős-kulturális tevékenységek népszerűek az ifjúság körében. A társas együttlét nem pusztán a szabadidő-töltés, hanem a társadalmi-társas kapcsolatoknak egyik fontos jellegzetessége. A társas együttlét a 25 éven aluliakra, a tanulóira és a magasabb iskolai végzettségűekre jellemző.

1.4.1.6. Ifjúság és politika

Az ifjúság, bár nem tekinthető önálló társadalmi rétegnek (GAZSÓ, F. 2004. 7.) sajátos szociológiai és pszichológiai jellemzőkkel rendelkezik. A politikai érdeklődés, aktivitás és szerepvállalás tekintetében is sajátos vonásokat mutat. Az ifjúság politikai szocializációja nemzetközileg, és hazánkban is kutatások tárgya.

A politikai szocializáció tudományos igényű kutatása az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában az 1960-as években indult meg. Fogalmát elsőként Herbert H. Hyman határozta meg. (HYMAN, H. 1959) Nézete szerint az ifjúság politikai szocializációja a közösség politikai kultúrájának átadását és átvételét jelenti, a közösségi beilleszkedés és a szociális tanulás részeként. A politikai szocializáció megvalósulása során a fiatal a társadalom közéleti szerepvállalásra képes és kész polgárává válik.

A hatvanas években a kutatások két irányban indultak meg: egyrészt megkísérelték feltárni a politikai rendszer és az egyén viselkedése közötti kapcsolatrendszer, (GREENSTEIN, F. 1965) másrészt az egyén felől közelítve meg a kérdést, a kutatók arra kerestek választ, hogy az egyén gondolkodási és magatartási mintái milyen módon határozzák meg a politikai véleményalkotását. (EASTON, D - DENNIS, J, 1969.) A kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a család, mint az elsődleges szocializáció színtere, kitüntetett szerepet játszik a gyermekek politikai gondolkodásában és véleményalkotásában, ugyanakkor azt is megállapították, hogy a családban végbemenő politikai szocializáció hatása nem feltétlenül olyan erős és tartós, és az egész életre kiterjedő hatással van, mint azt feltételezték. Annick Percehorn a gyermek-és ifjúkori politikai szocializációnak jelentős szerepet tulajdonít, de hangsúlyozza, hogy a politikai tanulási folyamat egy egész életen át tart.

A hetvenes években Közép-Európában is megkezdődtek a politikai szocializációra vonatkozó kutatások. Ezek nyomán bebizonyosodott, hogy az adott társadalmi berendezkedés, a történelmi múlt, a múlthoz való viszony alapvetően meghatározza az egyén politikai szocializációs folyamatát. A poszt szocialista országokra, így hazánkra is az jellemző, hogy sok esetben elkülönült a szűkebb és az intézményesítő politikai szocializáció, aminek következményeként a közvetített politikai értékek számos esetben szembekerültek egymással. (SZABÓ IÓ CSEPELI GY, 1984).

A rendszerváltás után jelentősen megváltoztak a politikai szocializáció korábbi formái. A tágabb szocializációs feltételrendszer lehetővé tette, hogy a fiatalok politikai magatartását több szempontból és komplex módon vizsgálják. (GARAMI EÓ TÓTH O, 1994.) A civilizációs korszakváltás következett be a magyar fiatalok körében, átalakítja a kutatók. Felértékelődött az ifjúsági életszakasz és az ifjúsági kultúra. Megváltozott a családi szocializáció jellege, átalakult a politika jelentés tartalma, más formát öltött a fiatalok körében a politikai magatartás. A politikai magatartás fogalmát Varga Tamás a következőképpen határozza meg: „Politikai magatartás alatt az emberek véleményében, (verbálisan, szavakban) és a gyakorlati tevékenységben (manifeszt cselekvés, tettek, vagy nem cselekvés) kifejeződő viszonyát értjük, a politikai rendszer egyes elemeihez.⁶⁷ A politikai magatartás lehet ösztönös és tudatos. Az ösztönös politikai magatartás során a cselekvésben az érzelmek és az indulatok játszzák a fő szerepet. Ezzel ellentétben a tudatos politika magatartás az egyén racionális alapokon nyugvó értékrendszerén alapszik.

A politikai magatartás fontos részterülete a politikai cselekvés, a politikai részvétel. A politikai részvétellel kapcsolatban több elméleti megközelítést is ismerünk.

Strukturalista-funkcionalista irányzat fő képviselői, Gabriel Almond és Sidney Verba elmélete szerint a politikai részvétellel az állampolgárok lehetőséget kapnak a politikai rendszer módosítására. A polgárok részt vesznek a közélet számos területének munkájában, ezért a politikai rendszer cserébe kielégíti a szükségleteiket. Ezt a felfogást közgazdászok, (Anthony Downs, Robert Huckfelt és Edward G. Carmines) alátámasztják azzal a megállapításukkal, mely szerint a részvétel mértékét alapvetően az határozza meg, hogy attól milyen mértékű hasznot lehet remélni, vagy az esetleg milyen költségeket kíván.

A pluralista elmélet képviselői (Arthur Fisher Benthley, Peter D. Truman) véleménye az, hogy az állampolgárok érdekcsoportjaikon keresztül erős befolyást képesek gyakorolni a politikai döntésekre. A politikai részvételek tehát rendszerfenntartó jelentősége van. Az elmélet megalkotói és követői a nagyarányú részvételt tartják fontosnak, az ún. részvételi demokrácia-típust eszményítik, úgy vélik, hogy a részvétel és a választók erkölcsi, társadalmi és politikai tudatossága szorosan összefügg.

⁶⁷ Varga Tamás: Politikai magatartás és részvétel. Jura, 2006. 1. szám. 158 p.

A közvetlen demokrácia elméletének képviselői Carole Pateman, Benjamin Barber hasonlóan a pluralista elmélet képviselőihez, nagyszámú állampolgári politikai részvételt jelölnek meg, mint a demokrácia alapvető elemét, de úgy gondolják, hogy ez nem elég, ennek együttesen kell érvényesülnie a közvetlen politikai döntéshozatallal. A modern államokban a politikai döntések nagy részét a helyi szinten kell meghozni.

A konfliktusos elmélet képviselői (Ralf Dahrendorf, Harold D. Lasswell, Joseph Schumpeter) azt vallják, hogy a demokráciákban a formális jogegyenlőségen alapuló részvétellel az állampolgároknak nincsen valódi lehetősége a hatalom befolyásolására, ez a lehetőség csak formális. A kutatók az ún. jogi (és procedurális) demokrácia-típust tartják ideálisnak, melynek lényege az, hogy a modern demokratikus államokban a polgárok a tényleges döntések meghozatalát általuk választott felelős kormánypolitikuskokra bízják, akiknek a tevékenységét politikai képviselő ellenőrzik. Így az állampolgárok a politikai közéletben csak a választásokra korlátozóan vesznek részt.

A politikai magatartást és részvételt számos tényező befolyásolja. Ezek lehetnek külső és belső tényezők. A belső tényezők között meg kell említeni a nemzeti, faji, vallási, nemi hovatartozást, az életkort, az iskolai végzettséget, a külső tényezők között a lakóhely típusát, a környezet (családi, baráti, munkahelyi), de befolyásoló tényező lehet a tulajdonlási, munkamegosztási helyzet is.

A politikai részvételt nagyban befolyásolja az egyén személyisége is. (MILBRATH, L.W. 1965) A kutató nézete az, hogy a politikai részvétel szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy az adott személy extrovertált vagy introvertált, hogy van-e kellő önbizalma, hogy milyen a kognitív kíváncsiságának szintje, hogy mennyire sikerorientált illetve kudarckerülő, hogy elégedett-e társadalmi státuszával, vannak-e beilleszkedési zavarai.

A politikai részvétel és magatartás tekintetében a belső okok mellett vannak külső tényezők is. Alapvetően fontos, hogy milyen a jogi szabályozás és a választási rendszer. Nem mindegy, hogy milyen választási névjegyzékbe való bekerülés módja, és az sem, hogy mikor zajlik a választás. Külső tényezők tekinthetők az, hogy a döntéshozatali szintek közül melyiknek van nagyobb politikai súlya.

A magyar fiatalok politikai érdeklődését és aktivitását több egymást követő kutatás vizsgálta.

1992-ben a Sonda Ipsos 4000 fős mintán vizsgálta a 16-29 éves fiatalok politikai magatartását. A fiataloknak egy ötfokozatú skálán kellett bejelölniük azt, hogy milyen mértékben érdeklődnek politikai kérdések iránt. A kapott adatok azt jelezték, hogy a vizsgált korosztály kevéssé érdeklődik a politika iránt, politikai aktivitásuk igen alacsony. A kutatók ezt azzal magyarázták, hogy a rendszerváltás előtt, és közvetlenül azt követő időszak depolitizáló hatással volt a fiatal generációra.

1994-ben, 1400 fős vizsgálatot végzett az MTA Politikatudományi Intézete, Gázsó Ferenc irányításával. Az adatok hasonlóak voltak az előző vizsgálathoz. A vizsgált mintából összesen 7% mutatott viszonylag magas érdeklődést politikai kérdések iránt.

A következő vizsgálat fiatalok (14-30 évesek) körében 1997-ben zajlott a politikai orientációk kérdéskörében. A kutatást Örkény Antal és Szabó Ildikó vezette. A válaszadók egyharmada teljes közömbösséget mutatott a politikai kérdések iránt, és csak 12%-uk jelezte azt, hogy érdeklik a politikai ügyek.

Gázsó Ferenc megállapítása szerint a hatalmváltást követő évtized egyik szembejövő jellegzetessége a fiatal generációk körében a politikai érdeklődés hiánya és a permanensen alacsony cselekvési késztettség (GAZSÓ F, 2004. 174.)

Ezt bizonyítja az elmúlt évtizedben három nagymintás, 8000 fős, 15-29 éves fiatalra vonatkozó reprezentatív ifjúsági kutatás. Az Ifjúság 2000, az Ifjúság 2004, valamint az Ifjúság2008 vizsgálatok mindegyike vizsgálta a magyar fiatalok politikai érdeklődését,

politikához való viszonyát, ideológiai kötődését is. A korábban, a rendszerváltás és az ezredforduló között lebonyolított hazai ifjúságszociológiai kutatások egyöntetűen arra mutattak rá, hogy a fiatalok politikai érdeklődése és aktivitása csekély.

A 2000-ben készült kutatás is azt a tényt bizonyította, hogy 10 évvel a rendszerváltozást követően a 15-29 éves fiataloknak kevesebb mint 50%-a érdeklődött politikai kérdések iránt. (LAKIÓSZABÓBAUER 2001, 53).

A 2004-ben készített második ifjúsággal foglalkozó vizsgálat még a négy évvel korábbiakhoz képest is jóval alacsonyabb politikai érdeklődést regisztrált. Közkeletű vélemény volt az az álláspont, mely szerint a 2006-os országgyűlési választásokat követően, 2006 szeptemberében bekövetkezett belpolitikai események megváltoztatták a fiatalok politikához való viszonyát. Az sem bizonyult helyes feltételezésnek, hogy a 2008. március 9-i népszavazás, a kormányfőváltás, vagy a 2008-ban kezdődő gazdasági világválság felkeltette a fiatalokban a közügyek iránti érdeklődést, a közéleti aktivitást. Kutatások által bizonyított tény, hogy a magyar fiatalok politika iránti érdeklődése óriásitól függetlenül a politikai helyzettel jól igazolhatóan alacsony szintet jelez. 2008-ban a megkérdezettek 60 százalékát nem érdekelte a politika. Közepes intenzitású érdeklődést a fiatalok mintegy 30 %-a, intenzívebb érdeklődés mindössze 10 %-uk mutatott.

Érdekes eredményeket hoztak az összehasonlító vizsgálatok. A kutatók kétféle összehasonlítást végeztek. Egyrészt összehasonlították a fiatalok és a felnőtt lakosság politikai érdeklődését, másrészt nemzetközi összehasonlításokat is végeztek a témakörben.

A 2008-ban, a TÁRKI által végzett, a 18-29 éves fiatal korcsoport és a felnőtt korcsoport politika iránti érdeklődésének mértékére vonatkozó vizsgálat adataiból egyértelműen látszik, hogy a politikai érdeklődés szorosan összefügg az egyén életkorával, az élethelyzetével és a politikai szocializációs mechanizmusok működésével. A vizsgálat bebizonyította, hogy a magyar fiatalok, életkorukból és élethelyzetükből eredően a 21. század első évtizedében sem voltak nyitottak a politika és a közélet kérdései iránt.

2010 tavaszán, a DKMKA Magyar Választáskutatás Program (MVP) Részvétel és képviselet projekt keretében 1500 fős reprezentatív kérdésvizsgálatot végzett az Ipsos és Medián segítségével. A vizsgálat adatainak elemzése során az derült ki, hogy az érdeklődési átlagot tekintve nincs értékelhető különbség a 2008-as és a 2010-es eredmények között. Azonban az életkori csoportokat vizsgálva a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a 18-29 évesek körében növekedett az érdeklődés, míg a többi korcsoportnál inkább csökkenést lehetett tapasztalni a két év viszonylatában.

A kutatók a European Social Survey adatbázisát használták a nemzetközi összehasonlításához. Az adatok azt jelzik, hogy a magyar fiatalok politika iránti érdeklődése nemzetközi összehasonlításban is rendkívül alacsonynak tekinthető. A European Society Survey 2008/2009-es 4. hullámának összehasonlító elemzése alapján kijelenthető, hogy a 20-24 éves magyar korosztály politikai érdeklődése jóval a nemzetközi átlag alatt marad. Azt azonban meg kell jegyezni, hogy a magyar fiatalok eredményei hasonlóan alakultak a közép-európai országok fiataljainak eredményeihez, és messze áll a fejlett demokratikus hagyományokkal rendelkező nyugat-európai országok fiataljainak politikai érdeklődésétől.

Érdekesek azok az adatok is, melyek a fiatalok iskolai végzettsége és a politikai érdeklődés összefüggéseinek kutatása nyomán keletkeztek. Az egyetemi, főiskolai végzettséggel rendelkező fiatalok jóval nagyobb érdeklődést mutatnak a politika iránt, mint alacsonyabb iskolai végzettségű társaik.

A politikai érdeklődés mellett a kutatók vizsgálták a politikai részvétel néhány dimenzióját: a választási részvételt, a direkt demokratikus részvételi formákban való aktivitást, valamint az ún. szűjrészvételi formákat, amelyek elsősorban a virtuális térben jelennek meg.

Az utolsó, 2010-es országgyűlési választásokon való részvételt illetően megállapították, hogy saját bevallása szerint a magyar 18-19 évesek 34, a 20-24 évesek 62 százaléka, a 25-29 évesek 61 százaléka vett részt a választásokon. Ha nemzetközi összehasonlításban nézzük ezt az eredményt, azt találjuk, hogy az európai részvételi átlag a magyar fiatalabb korosztályokéhoz képest alacsonyabb, míg a 25-29 évesekéhez képest valamivel magasabb. Így a választási részvételt illetően a magyar fiatalok bekerültek az első négy európai ország közé. Európában ő saját bevallása szerint ő a belga fiatalok választási részvétele a legmagasabb (66%), ket a svédek (64%), valamint a szlovákok (63%) követik.

A direkt demokratikus részvételi formák tekintetében a magyar fiatalok viselkedése, magatartása a kelet-európai, valamint egyes déli országok fiatalokéhoz hasonlít a legjobban, és élesen különbözik a demokratikus hagyományokkal rendelkező nyugat-, illetve leginkább észak-európai országokétól. A magyar fiatalok direkt demokratikus részvételi formákban való aktivitása alacsony az uniós fiatalok részvételéhez képest. A 15-19 évesek a 26 ország közül a 24.-ek, a 20-29 évesek pedig a 21.-ek. Összességében a teljes 15-29 éves magyar korosztály a 26 ország közül a 21. helyre került. Míg Európában a fiatalok 41 százaléka a teljesen passzív, addig a magyar 15-29 évesek politikai aktivitása Magyarországon 40 százalék. Megfigyelhet azonban, hogy a mind a választási, mind a direkt demokratikus formákban való részvétel tekintetében a magyar fiatalok már elmaradnak az európai átlagtól. Bár a politikával szembeni elutasítás érdemben nem változott, a politikai részvétel új tendenciákat hozhat, ami a magyar fiatalokat valamivel közelebb viheti európai hasonló korú társaik politikai gondolkodásához.

1.4.2. Az ifjúkor pszichológiai jellemzői

Az ifjúkor olyan magatartásformák, beállítottságok és meggyőzések megszerzésének folyamata, amelyek szükségesek az egyén számára ahhoz, hogy beilleszkedjen a társadalomba. Az ifjúkorban éri el a fiatal azt a fejlődési fokot, amikor fokozatosan képessé válik társadalmi kötelezettségeinek felelősségvállalására. Fiatal felnőttkorban a fiatalok jogilag, biológiailag már felnőttek tekinthetők, a szülőktől való teljes függetlenedés azonban ebben a korban még nem tekinthető befejezettnek.

Az ifjúkor pszichológiai jellemzőinek kutatói nem képviselnek egységes álláspontot a korszak kezdetének és végének időpontjára vonatkozóan. Az a belső pszichés változás, melyet Erikson (ERIKSON, E. 1990) az öntudat kapcsolatba való belépés képességének megjelenésével az önálló én elvesztésének félelme nélkül, nehezen felismerhető jeget, számos tényezőtől függ, és egyénenként eltérő lehet. Hasonlóképpen nehezen határozható meg az ifjúkor befejezésének és a felnőttkor kezdetének időpontja. A fiatal társadalmi helyzetétől függően önálló életvitelre való képessége is. Egy felsőfokú tanulmányokat folytató fiatal csak 22-25 éves kora után kezdi meg önálló felnőtt életét. Ezzel szemben egy középszinten szerzett szakmával rendelkező fiatal egzisztenciálisan már 18 éves korában önállósulhat, de ez többnyire nem jár együtt a felnőtt, autonóm élethez szükséges pszichés érettséggel.

A fiatal felnőttkor az az életszakasz, amikor a személy befejezi a tanulmányait és a családalapítás és a munkaerőpiacra való belépés célként jelenik meg életében.

A pszichológiai szakirodalom a felnőttkorba történő átmenetet az egyéni felelősségtudat teljes kifejlődésével, az érték- és a normarendszer stabilizálódásával, az önállóság és önrendelkezés kialakulásával jellemzi.

Völgyesi Pál (VÖLGYESI P, 1993) felosztása szerint az ifjúkor 17-18 éves korban kezdődik, és a 24-25. életévig tart. Két szakaszra bontható, a korai ifjúkorra, mely a 17. életévtől a 22. életév betöltéséig terjed, és a későbbi ifjúkorra, mely 22-25 éves korig tart.

Az ifjúkor során mélyreható változások mennek végbe, elsősorban a szociális fejlődés terén. Bővül és kiteljesedik az ifjú érdeklődési köre, kifejlődik öntudata, erősödnek önállósulási törekvései. Kialakul az igénye, hogy véleményt alkosson társadalmi kérdésekről.

A részterületeket vizsgálva Völgyesi Pál arra a következtésre jut, hogy míg az ifjúkor kezdetén a fiatal a helyzeteket többnyire szubjektív módon értelmezi, menekül a konfliktusok elől, érzelmeit még gyermeki féltelmek és motívumok hatják át, addig az ifjúkor végére mindezek megszűnnek, és átadják helyüket a konstruktív érzelmi megnyilvánulásoknak. A fiatal 24-25 éves korában már képes objektíven értelmezni a helyzeteket, szembe tud nézni a konfliktusokkal, és azok megoldására törekszik.

Az általános társadalmi érettség területét vizsgálva a kutató leszögezi, hogy az ifjúkor kezdetének éveiben a fiatal társadalmi tapasztalatlanság és ügyetlenség, társadalmi türelmetlenség, az azonos korcsoportba tartozók mechanikus utánzása jellemzi. Az ifjúkor végéhez közeledve az ifjú társadalmi kapcsolataiban már kiegyensúlyozottság és tolerancia figyelhető meg. Fontos elem a felszabadulás a mechanikus utánzás kényszere alól.

Az ifjúkor kezdetén, 17-18 éves korban a fiatal még közömbös az általánosan elfogadott elvek iránt. Az életkorára jellemző specifikus erkölcsi szokások rabja, viselkedésének mozgatórugója az öröm megszerzése. A felnőttkorba való átmenet idejére a legtöbb fiatalban kialakul az általános elvek iránti érdeklődés, megszilárdulnak erkölcsi alapelvei, viselkedése lelkiismeretre és kötelességtudásra alapozott.

Az intellektuális érettséget vizsgálva a kutató azt a nézetet vallja, hogy a fiatalkor kezdetén az egyénre az igazság tekintélyi alapon történő elfogadása jellemző, míg a felnőttkor végére kialakul az igazságok bizonyításának igénye, és az objektív tények iránti igény. 17-18 éves korban a fiatal érdeklődése sokféle irányt mutat, nem tartós, és jellemző a képességeket figyelmen kívül hagyó érdeklődés is. A felnőttkor küszöbére az érdeklődési területek száma kevesebb, de néhány speciális terület iránt elmélyült érdeklődés mutatkozik, a fiatal össze tudja egyeztetni képességeit és érdeklődését.

A szexuális érdeklődés tekintetében Völgyesi Pál azt a megállapítást teszi, hogy a fiatalkor kezdetén kezd tudatosulni a szexuális érdeklődés, ami a későbbi évek során éretté válik.

Fontos megállapítása a kutatónak az, hogy az ifjúkor kezdetén a szülői kontroll még viszonylag erős, és a szülő mint modell szerepel, addig a felnőttkor kezdetére kifejlődik az önkontroll, és a szülői modellkövetés átadja helyét az önálló személyiségmodell létrejöttének.

Szilágyi Klára (SZILÁGYI K, 2005) a 18-21 éves kortól átállási vagy átmeneti fázisónak, a 22-24 éves kortól kipróbálás fázisának nevezi. Igen jelentős változások következnek be az ilyen korú fiatalok életében. A korszak kezdetén gyakoriak a destruktív érzelmi megnyilvánulások, a helyzetek szubjektív értelmezése. A korszak második felében a fiatal felnőtt már képes konstruktív érzelmi megnyilvánulásokra és a helyzetek objektív értelmezésére. Megjelenik az a törekvés, hogy szembenézzon a konfliktusokkal, és törekedjen azok megoldására. A periódus végére kialakul a társadalmi kapcsolatokban a kiegyensúlyozottság. Az intellektuális érettség kialakulása is jellemző erre a szakaszra, a fiatal érdeklődése lassanként tartósan egy irányba fordul. A különböző életpályák iránti felszínes érdeklődést felváltja a realizálható pályák iránti igény. Az egyén ekkor már helyesen ismeri fel képességeit, helyesen és reálisan értékeli azokat. Bővül és kiteljesedik az ifjú érdeklődési köre, kifejlődik öntudata, és erősödnek az önállósulási törekvései. Kifejlődik az igénye, hogy véleményt alkosson fontosabb társadalmi kérdésekről. Szilágyi Klára nézete szerint ekkor tesz a fiatal kísérletet arra, hogy kipróbálja magát a felnőtt szerepekben, önállóságra tegyen szert. Ekkor következik be a fiatal életében a szakképzés időszak, ekkor indul el, hogy a választott szakma megfelelője a számára.

Salamon Jen (SALAMON J. 2003) az ifjúkort a harmadik alakváltozás korának nevezi. Erre az életkorra helyre állnak a serdülés idején felbomlott testarányok, kialakul a harmonikus

testalkat. A lányok mozgása nyugodttá, rendezetté válik, a fiúk mozgásának darabossága lassanként megszűnik. A növekedés a lányoknál 21, a fiúknál 24 éves korra fejeződik be. A növekedés befejezésével együtt az ifjúkorra befejeződik az agykéreg fejlődése is. Kezdi helyreállni a biológiai és pszichikai fejlettség egyensúlya.

A megismerés terén jellemző erre az életkori szakaszra, hogy a lényegkiemelés és összefüggéseket megértő képesség a serdülőkorhoz képest jelentősen fejlődik. A fiatal egyre nagyobb ismeretrendszert képes összerendezetten feldolgozni, bevédeni és felidézni. A még tanulmányaikat végző fiatal felnőtteknél a folyamatos, rendszerbe szervezett ismeretbefogadás hatására differenciáltabbá válik a reprodukív képzeleti képesség. A reprodukív képzelet fejlettsége és a tanulási képesség összefüggést mutat.

Kutatások bizonyítják, hogy ebben az életszakaszban a kreativitási képesség fejlődése lassú. A felsőfokú tanulmányok és a munkavállalás kezdeti szakasza kevés lehetőséget nyújt a megszerzett ismeretek alkotó, önálló alkalmazásra. A környezet általában kevésbé támogatja az önálló útkeresést és az új megoldások kipróbálását.

A fiatal felnőtteknek többnyire fejlett a problémaérzékenysége. A problémaérzékenység szintje azonban nagymértékben függ az éni-identitás szintjétől. Az útkeresés folyamatában élő fiatalok fokozottan érzékenyek a felmerülő problémák észlelésére, de a konstruktív problémamegoldás képessége még hiányzik. A bizonytalan, éni-identitás-diffúzió szintjén álló fiatal felnőttek kevésbé alkalmasak a problémákkal való szembenézésre.

Ifjúkorban az érdeklődés nagymértékű változásokat mutat a korábbi életszakaszokhoz képest. Nagy László ezt az időszakot az állandósult logikai érdeklődés fokának nevezi. (NAGY L. 1982) Az ifjú ekkor már a személyek, tárgyak, jelenségek eszmei tartalma, a tapasztalatok belső összefüggése iránt érdeklődik. A fiatal az eszmék és ideálok iránti lelkesedés jellemzi, ezeket az eszméket kiszínezi, szubjektívvá teszi. Hamarosan egy kitüntetett eszme válik egész szellemi élete központi mozgató elemévé. Ebben az időszakban válik az ifjú öntudatos társadalmi lényé.

Az ifjúkorúak érdeklődése többnyire nyitott és sokoldalú. Sokukban megnyilvánul a világ egészének megismerésére irányuló vágy és törekvés. Vannak olyan fiatalok, akiknek érdeklődése ezzel szemben erősen specializált. Ez kedvez az elmélyült tudományos, művészi vagy szakmai tevékenységnek, de veszélyeket is hordoz, a még nem egészen kialakult személyiség beszűküléséhez is vezethet az egyoldalúság. Napjainkban a fiatalok nagy százalékára jellemző a felszínes érdeklődés, ami nem kedvez a felnőttkori önmegvalósítási törekvéseknek.

A két nem érdeklődése ebben az életszakaszban eltéréseket mutat. Maga a fiúk érdeklődése a külvilág, a természeti és társadalmi környezet felé fordul, addig a lányok fokozott érdeklődést mutatnak az ember belső világa és az emberi kapcsolatok iránt.

Az érzelmek tekintetében az ifjúkor kiegyensúlyozottabb és nyugalmasabb életszakasz a serdülőkornál, bár itt is előfordulhatnak impulzív érzelmi reakciók. Az ebben az életszakaszban lassan kialakuló érzelmi differenciáltság és érettség szintje nagymértékben függ az egyéni hatásoktól.

Az ifjú akarati tendenciáit befolyásolja, hogy az önálló döntés és választás milyen szintjére jutott el. A döntések és a döntések meghozatalához vezető vívódás segít abban, hogy a fiatal felnőtt komoly belső elszántsággal igyekezzen a vállalt értékeket fenntartani, hogy kell önirányítással és kontrollal törekedjen egyéni célok felé. Az értékvalasztásban és éni-identitásukban bizonytalan fiataloknak nincs kellő értékorientációs és motivációs hátterük a megfelelő teljesítmények eléréséhez. Céljaik változóak és bizonytalanok, így tevékenységük akarati irányítottsága is gyengéset, állhatatlanságot mutat. Sok közöttük a képességei alatt teljesítő fiatal.

Az ifjúkorra jellemző szociális kapcsolatok között nagyon jelentős szerep jut a barátságoknak. Az ifjúkorban kötött baráti kötések sokszor életre szólóak. A tartós baráti kapcsolat többnyire közös érdeklődésen, világnézetben, hasonló értékrendszeren vagy közös célokon alapulnak. Eltérést találunk azonban nemek szerint a baráti kötések tartósságában. Konrad vizsgálati adatai alapján legmélyebbek az azonos korú férfiak közötti barátságok (Konrad I.Sz. 1982). Jól állják az idő próbáját a különböző nemek baráti kapcsolatai, legkevésbé tartósak az azonos korú nők kapcsolatai. Ennek oka a nők korában megjelenő párválasztási érettsége és házassági törekvése áll, aminek következtében könnyen lemond egy tartós partner kapcsolat érdekében a barátságról. Az ifjúkor során kialakul az a képesség, hogy a fiatal eljut az intim emberi kapcsolatok szintjére az önfeladás félelme nélkül. Ebből következően az ifjúkor már a tartós partnerkapcsolatok időszaka.

A párválasztási érettség az egyénnek azt a képességét jelenti, hogy ki tudja választani a hozzá illő partnert, és képes arra, hogy vele tartós, harmonikus kapcsolatot tartson fenn. A párválasztási érettség komplex fogalom, amely biológiai, társadalmi és pszichológiai komponenseket foglal magába.

A biológiai érettség kritériumaként fogalmazható meg az a tény, hogy az egyén eléri a nemi fejlettségnek azt a szintjét, mely képessé teszi párkapcsolat létesítésére.

A párválasztásra való pszichés alkalmasság feltételezi a pszichoszexuális érettséget, ami a szerelemre, az intim partnerkapcsolatra való igényt és képességet jelenti, írja Igor Sz. Konrad (Konrad, I. Sz. 1982), ma már klasszikusnak számító művében. A pszichoszexuális érettség magában foglalja az intimitásra való képességet egy másnemi, szeretett partnerrel, akiben teljesen megbízunk, akivel meg tudjuk beszélni problémáinkat, és közösen szabályozni tudjuk a munkát, a pihenést és a felfenntartás ciklusait, az utódok kedvező fejlődése érdekében. A pszichoszexuális fejlődés során az egyén elsajátítja a nemi szerepét, ami viselkedési modellt jelent. A nemi szerep személyiségben jelentkező vetülete a nemi identitás, melynek birtokában az egyén tudatában van nemi hovatartozásának, és ennek megfelelően törekszik a szerephez tartozó viselkedési formák elsajátítására.

A párválasztási érettség kialakulása szocializációs folyamat eredménye. Atkinson a nemi identitást meghatározó társadalmi elvárásokat a következőképpen írja le: „A társadalmak formális szabályokkal és informális normákkal szabályozzák, hogyan viselkedjék egy nő, és hogyan egy férfi, mely szerepeket kell vagy megengedett betölteniük” (ATKINSON, R.L. 1994:86). Nézetük szerint a különböző kultúrák jelentősen különböznek egymástól a társadalmi szerepek, a helyes viselkedés megítélését illetően. Ezek egy-egy kultúrán belül időben is változnak.

A párválasztási szocializáció fogalmába beletartoznak mindazok a pszichikus és interperszonális folyamatok, amelyeknek szerepük lehet a partner kiválasztásában és a vele folytatott kapcsolat alakulásában. Az egyén szocializációja során olyan ismereteket, értékorientációkat, normákat sajátít el, melyek birtokában képes beilleszkedni a társadalom felfenntartási és utódnevelési folyamatába.

A család az elsődleges szocializáció terepe, az emberi közösségekbe való beilleszkedés elsajátítása pedig nem tudatos folyamat. A beilleszkedés egyik módja a mintakövetés. Napjainkban a családi minták átalakulásával a hagyományos szerepek nem állnak mindig rendelkezésre a fiatalok számára. Az 1990 és az ezredforduló között született fiataloknál jellemzően megjelenik a szexualitásról, a házasságtól, valamint a tradicionális családi modelltől eltérő szemlélet, és az ezekkel a kapcsolati formákkal szembeni jóval nagyobb tolerancia. A megjelenő kapcsolati minták közül elég, ha megemlítjük az azonos neműek viszonyát, a szingli-kultuszt, vagy a házasság helyébe lépő élettársi kapcsolatot. Önmagában a házasság és a tradicionális családmódel mint párkapcsolati cél már nem az egyedüli út. Az énközpontú, az önmaga kiteljesítésére hangsúlyt helyező, ugyanakkor mással szemben

kevésbé toleráns és nagyobb elvárásokkal rendelkező fiatalok nehezebben találnak párt, mert nincs meg bennük a kellő kompromisszumkészség. A hagyományos nemű szerepek átalakulóban vannak, a viszonyok sokkal kevésbé egyértelműek, mint az előző generációk ifjúkora idején. A kevesebb, és jóval későbbi életkorban kötött házasságok száma összefüggésben van a posztadoleszcencia jelenségével.

A párválasztás mellett a pályaválasztás is az ifjúkorra nehezebb fontos döntések közé tartozik. A pályaválasztási érettség az ifjúkort elérte egyén személyiségének olyan fejlettségi állapota, mely lehetővé teszi a megfelelő pályaválasztását, biztosítja a szakmai képzés sikerét, felébreszti a szakmai beilleszkedésre irányuló törekvést. A pályaválasztási érettség az önmegvalósítás folyamatának egyik fontos kritériuma. A pályaválasztási döntéshozó felkészültség komponensei: differenciált és intenzív érdeklődés az adott pálya iránt, a pálya ismerete, törekvés a választott pálya és a saját egyéni képességek megfeleltetésére, amely feltételezi az önismeret reális szintjét, és törekvés a foglalkozás betöltéséhez szükséges ismeretek megszerzésére. A pályaválasztási érettség egy hosszú pályaaorientációs folyamat eredménye. Az érettség az a szint, amikor a személy képessé válik olyan pályaválasztásra, ami mind a személyiségéből fakadó belső elvárásoknak, mind pedig a munkaerőpiacon történő elhelyezkedési lehetőségeknek megfelel. Míg a pályaválasztási érettség elérésére általában az általános képzés és a szakmai képzés határvonalát átlépve jut el az egyén, addig a pályaaérettség a szakmai képzés és a pályára való beilleszkedés időpontjára alakul ki.

A pályaválasztási érettséggel és a pályafejlődéssel kapcsolatos elméletek közül Donald E. Super 1953-ban publikált elmélete a legközismertebb. (SUPER, D.E. 1953) A kutató szerint a pályaválasztással kapcsolatos fejlődés során 15 és 24 éves kor között az egyén igyekszik összegyűjteni a legfontosabb információkat a választani kívánt pályákról. Ezt az időszakot nevezi a keresési fáziső-nak. A folyamat több szakaszból áll. A 15-17. éves életkor a puhatolózás, kísérletezés fázisa, melynek során az egyén számos pályaválasztással kapcsolatos alternatívát vizsgál fel magának részben a képzeletében, de részben valóságos szituációkban, pl. iskolai szakkörök, nyári munkák segítségével. Super a 18-21 éves kort az átmeneti fázisának nevezi, amikor a fiatalban már kialakulnak a domináns elképzelések leendő pályájával kapcsolatban, melyeket próbál is megvalósítani, és ezt követően, 22-24 éves korban, a kipróbálási fázisában találja meg végül azt a területet, amely megfelel elképzeléseinek.

Szabó István (SZABÓ I. 1994) négy szakaszra bontotta a szakmai szocializációs folyamatot, melyek közül az első két fontos témánk szempontjából. Az első szakasz a pályaaorientáció szakasza, amikor kialakul az elköteleződés a választott pálya iránt. A második a szakmai képzés szakasza, melynek során a megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása történik. A szakmai képzés végére az ideális esetben az egyén eljut a potenciális pályaaérettség szintjére, ami azt jelenti, hogy képessé válik a tanult szakmában helytállni.

Napjainkban a pályaválasztás korántsem jelent egyszeri és megmásíthatatlan döntést. A külső okok, a gazdasági és munkaerőpiaci változások gyakran készítenek a fiatalokat pályaelhagyásra, pályamódosításra. Ezért válik fontossá napjainkban az élethosszig tartó tanulás kérdése a fiatal generációk számára.

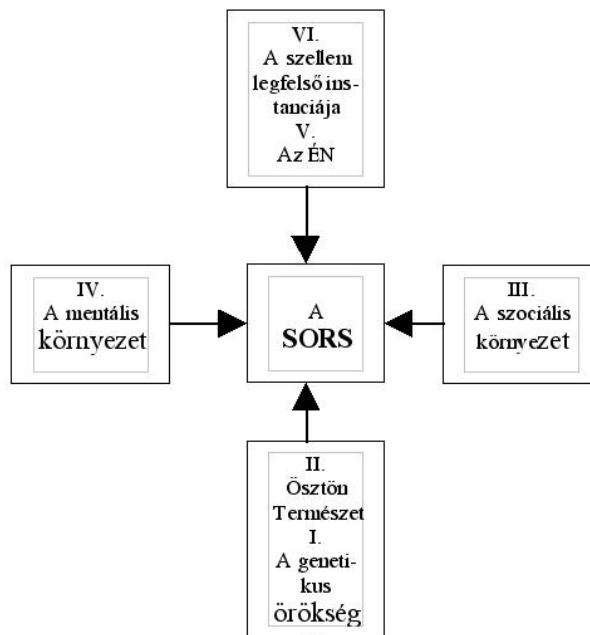
Erik Erikson pszichoszociális elmélete szerint a serdülőkor az első szerencsés esetben az valódi identitás kialakulásának időszaka. Az identitás kialakulását egy sor feladat kíséri, melyek a serdülőket a fiatal felnőtté válásához vezető úton segítik, amennyiben ezeket sikeresen teljesítik. Az első ilyen feladat a szilárd időperspektíva kialakítása. A fiatalnak meg kell élnie életében a folyamatosságot, egységben látnia magát a múltban, jelenben és a jövőben, és körülbelül 16 éves korára szert kell tennie a tervezés készségére. Ez már valószínűleg a középiskolában a fakultációválasztás időszaka, a pályaválasztási kérdések előszele. A hosszú időperspektívájú kultúra ebben a fiatal segítségére lehet. A második feladat

az önbizalom megszerzése, az önérzeteskedés helyett. Az a személy, aki önbizalommal rendelkezik, jól bírja a kritikát, ezáltal a visszajelzések fényében képes a fejlődésre. A harmadik feladat a szerepgyakorlás. A serdülők többféle új szerepben is kipróbálják magukat, amire korábban nem volt lehetőséjük, ilyen módon tágíthatják lehetőségeiket, elkerülik a kényszerpályákat. A feladat sikertelen végrehajtása szerepfixációhoz vezet. A negyedik feladat épül az előbbiekre: szilárd idői perspektíva és önbizalom birtokában, valamint a szerepgyakorláshoz kötődően a saját identitás kialakításához hozzá tartozik a tanonckodás a munka területén. Ebben az életkorban alakul ki a fiatalok érdeklődésének fő iránya, míg más korábbi érdeklődések akár végleg is eltűnnek (VIKÁR Gy. 1980). Az ötödik feladat a szexuális polarizáció, a párválasztás még sokszor nem végleges, de érzékeny és meghatározó periódusról van szó. A hatodik feladat, hogy a fiatal tisztában legyen a vezetés és a vezetettség kérdésével, tudjon miként viszonyulni a hatalomhoz, azzal szemben ne legyen sem nem kritikátlan, sem nem túl kritikus; tudja, hogy a szakértelem és a felelősségvállalás egyaránt fontos kritériumok a vezető szerepét illetően. A hetedik feladat egyfajta ideológiai elköteleződés, az egyéni világlátás kialakítása. A fiatal elkülöníti a számára értékes az értéktelentől. Ez az identitás az első identitás, de semmiképp sem az utolsó, mégis ez jelenti majd a későbbi ó például házasságkötésből vagy első gyermek megszületéséből fakadó új identitások alapját.

Vikár György a serdülőkori feladatokat ő maga is belátja, némi leegyszerősítéssel ő három nagy csoportba osztja: fejlődés a szexualitás terén, érzelmi leválás a családról, társadalmi szerepvállalás (VIKÁR Gy. 1980:12.). Ez utóbbi a pályaválasztást és az önálló életvitelt is magában foglalja. Egyrészt a biológiai és a pszichés érés készítetni ezekre az egyént, másrészt a társadalmi elvárások. Ha ez utóbbit vesszük, bizonyos, hogy a fiatal felnőttkor és a serdülőkor mára sok tekintetben összemosódik, a két életszakasz feladatai egybecsúsznak, hiszen a formális oktatás keretein belül eltöltött évek száma a továbbtanulással és a felsőfokú szakképzéssel is növekszik. A modern kor társadalmában ezen választások és elkötelezések nehezebben mennek, ezért a szakaszok nem ennyire mereven korszakolhatók, a 18-20 éves korosztály bizonyos tekintetben még a serdülőkori megoldatlan problémáinak jegyét viseli magán.

Az ifjúkor szociológiai és pszichológiai jellemzőinek ismerete fontos a felsőfokú szakképzésben tanuló fiatalok helyzetének megértéséhez.

Egy érdekes gondolatmenettel kiegészítve érdemes megvizsgálnunk a sorstan (anankológia) kérdését is. Szondi Lipót azt vallja: „Az ember olyan lény, akinek a sorsa elődeitől ráhagyományozott lehetőségein és egyedi létezésének tényleges lehetőségein múlik, melyet az én személyesen választ és formál. E sorstan szerint tehát a sors nem csupán az örökség kényszere, hanem az individuum választása is” (Szondi L, 1996:7-8).



9. ábra: A dialektikus anankológia sémája
Forrás: Szondi, 1996:37

1.4.3. ŠHarminc az új huszonegyő ő az LLL értelmezései

Az élethosszig tartó tanulás fogalmát 1970-es évektől kezdve egyre gyakrabban használták a pedagógiai szakirodalomban. Napjainkra a szak pedagógiai értelmezés már nem elegendő, hiszen a fogalom használata többek között átkerült a közgazdaságtani, a politikai, a szociológiai és demográfiai szakirodalomba is. Megjelent a permanens képzés, a rekurrens képzés, illetve a munka utáni tanulás fogalma, a gazdasági szükségszerűség pedig széles körben gyakorlattá tette a felnőttek tanulását.

Az 1960-es évektől kezdve a tudományok gyorsuló fejlődése, az ismeretek rohamos bővülése a technikai fejlődés és a gazdasági verseny következtében szükségszerűvé vált annak a gondolatnak a megszületése, hogy a tanulás nem fejezhető be az iskolás évek végén. Egyre inkább szükségessé vált a fiatal- és felnőttkori tanulás eszméjének és gyakorlatának meggyökeresedése a társadalomban.

A folyamatos felnőttoktatás (Adult Continuing Education) fogalmát az 1940-es évek közepétől kezdve használták Angliában, de az élethosszig tartó tanulás eszméjének szélesebb kör elterjedésében UNESCO 1960-as, Montrealban megrendezett Felnőttoktatási Konferenciája jelentette az első lépést. Paul Legrand és munkatársai 1965-ben Párizsban publikálták az először közelített tudományos igényű tanulmányt az élethosszig tartó tanulás kérdéséhez. Ezt követően 1969-ben Olof Palme svéd oktatási miniszter az európai oktatási miniszterek tanácskozásán Versailles-ban megfogalmazta a recurrent education (rekurrens oktatás) fogalmát. Az UNESCO az 1970. évet a nemzetközi nevelés évének nyilvánította. Az Európa Tanács kiadta a permanens nevelés koncepcióját. Paul Lengrand volt az, aki először határozta meg a permanens tanulást, mint a jövő életformáját (LENGRAND, P. 1970). Ehhez a jelentéshez kapcsolódóan, amely az oktatás, képzés és művelődés fejlesztését igyekezett nemzetközi összefogással is elősegíteni, az UNESCO oktatásfejlesztéssel foglalkozó nemzetközi bizottságot állított fel, melynek vezetője Edgard Faure volt. A

bizottság felmérést készített az oktatás, képzés és mivel a helyzet 1. és a fejlesztés lehetégeiről. A Faure jelentés 1972-ben jelent meg, „Learning to Be. The world of education today and tomorrow” címmel. A jelentés körvonalazza a tanuló társadalom és az egész életen át tartó oktatás alapelveit. A Faure jelentéshez kapcsolódóan az UNESCO Hamburgi Intézetében kutatások indultak, melyek tisztázni igyekeztek a lifelong education és a permanent education fogalmát. R. H. Dave 1976-ban publikálta nemzetközi együttműködés keretében készült művét, melyben tisztázza az egész életen át tartó nevelés-oktatás (lifelong education) fogalmát, összefüggésben a formális, nem formális és informális tanulás dimenzióival.

Korábban az emberek többsége 14-23 éves korában tanulását befejezetteknek tekintette, további éveiben a munka és magánélet határozta meg mindennapjait. Napjaink gazdaságában világszerte a tudás vált a legjelentősebb erőforrássá. A tudásalapú gazdaság és a tudásközpontú társadalom világában elengedhetetlen, hogy a társadalom tagjai folyamatosan fejlesszék önmagukat, egész életükön át tanuljanak, hogy a tanulás ne fejeződjön be az iskolás évek végeztével. A tudásalapú társadalom egyben tanuló társadalom is. Az egész életre kiterjedő tanulás, a lifelong learning mellett az elmúlt években megjelent a lifelong learning fogalma is.

Szintén a Faure jelentés megállapításain alapul James Botkinnek és munkatársainak 1979-ben New Yorkban megjelent összefoglaló munkája (BOTKIN, J, 1979), melyet a Római Klub⁶⁸ felkérésére készítettek. A dokumentum egy olyan társadalmi modellt vázol fel, melyben a társadalom tagjai képesek a folyamatos, egész életen át tartó tanulásra, az új információk feldolgozására, és munkájukba való beépítésre. A dokumentum kiemeli az egyén felelősségét a saját életének alakulásában. A sikeres élet kulcsának a folyamatos tanulást tekinti. Részben az egyéneken múlik, hogy képes-e egész életén át folyamatosan tanulni, másrészt azonban az államnak olyan feltételeket, olyan politikai és gazdasági körülményeket kell teremteni, melyek ezt lehetővé is teszik.

1995-ben jelent meg az Európai Bizottság Fehér könyve: „Teaching and Learning – Towards the learning society” címmel. Ez a könyv az egész életen át tartó tanulás vonatkozásában az európai közösségi politika egyik legfontosabb dokumentumává vált.

A dokumentum korunk egyik legnagyobb problémáját abban látja, hogy a társadalmak egy jelentős része fokozatosan kiszorult a fejlődésből. Bár a lakosság többségének életminősége növekszik, de a szociális egyenlenségek is növekednek. A képesítést nem szerzett fiatalok, a munkaerőpiacról kiszorult idősök, kulturális centrumoktól távol eső térségek lakói, a kisebbségek, az etnikai kisebbségek és a nők bizonyos csoportjai a társadalom peremére szorulnak. A fenyegető széles körű marginalizálódási folyamat elkerülésére az uniós országok átfogó cselekvési programot dolgoztak ki. Ezek fő célja az, hogy az említett rétegeket visszahozza a munkaerőpiacra. Ebben az állam, a vállalatok, de a civil szervezetek is részt vállalnak. A stratégia másik eszköze az ún. második esély iskoláinak megszervezése. Ezek azoknak a fiatal felnőtteknek nyújtanak tanulási lehetőséget, akik különböző okok miatt kimaradtak az alapiskolákból. Ezekben az iskolatípusokban új tanítási tanulási stratégiákat kell bevezetni, és fokozottan építeni kell az önálló tanulásra. A tanulásnak ez a módja nagy felelősséget és kitartást kíván, itt az egyén saját maga vezérli a tanulási folyamat egészét.

Az Európai Unió egy-két országának nyelvét azért kell elsajátítani, mert ez az el feltétele annak, hogy a polgárok élvezni tudják a nemzetközösség személyes és munkaerőpiaci

⁶⁸ A Római Klub 1968-ban jött létre. Tagjainak száma maximálisan száz lehet. A tagok között vannak természet- és társadalomtudósok, közgazdászok, a világ iparának vezető szakemberei. A szervezet célja a globalizáció következtében felmerült problémák vizsgálata és javaslatok megfogalmazása.

el nyeit ő állapítja meg a Fehér könyv. A nyelvtudás mellett fontos szempont a különböző kultúrájú népek munka- és életviszonyaihoz való alkalmazkodni tudás képessége is. Mindezek el relépést jelentenek a tanuló társadalom megvalósítása felé. A Lingua-, a Socrates- és a Leonardo-programok arra szolgálnak, hogy az idegennyelv-tudás ne csak egy sz k réteg privilégiuma legyen. A Fehér könyv fontosnak tartja a vállalatok bevonását a képzési folyamatokba.

1996-ban látott napvilágot a ŐOktatás: rejtett kincső cím UNESCO kiadvány, amely Delors- jelentésként ismert (DELORS, J. 1997.) A jelentés alapgondolata az, hogy az embernek élete során el kell sajátítani a tanulás négy típusát, mely alapvet az életben: Őmegtanulni tudni; megtanulni cselekedni; megtanulni együtt élni másokkal; megtanulni élni. A jelentés megfogalmazza azt az alapvet tételt, hogy az ismeretek elsajátítása az els dleges cél, hanem azt a módszert kell megtanulni, amelynek segítségével az ismereteket meg lehet szerezni. Korunkban az ismeretek differenciálódnak, állandóan változnak, egyre specializálódó ismeretekre van szükség a munkához. Ezért is nagyon fontos, hogy kifejl djön a fiatalokban a tanulás megtanulásának képessége.

A Delors-jelentés leszögezi, hogy az iskolai oktatás és az egész életen át tartó tanulás célja az, hogy az ember a lehet legnagyobb mértékben képes legyen kiteljesedni, személyisége minden irányban gazdagodjon, mint egyén, de úgy is, mint a társadalom tagja. Az egész életen át tartó tanulásnak képessé kell tenni minden embert saját személyes problémái megoldására, önálló döntésének meghozatalára és az önmaga iránti felel sségvállalásra.

1997 nyarán az UNESCO Hamburgban rendezte meg az V. Nemzetközi Feln ttoktatási Világkonferenciáját, melyen százhatvan ország ezeröttszáz képvisel je volt jelen, köztük a magyar küldöttség is (HARANGI L, 1998). A küldötteknek a konferencia lezárásakor elfogadott nyilatkozata a feln ttek tanulásáról jelent s szemléletváltást tükröz. ŐA feln ttoktatás jelenti azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét, legyenek azok iskolarendszer ek vagy mások, amelyek által az emberek ő akiket feln ttenek tekint a társadalom, amihez tartoznak ő fejlesztik képességeiket, gazdagítják tudásukat, magasabb szintre emelik szakmai, technikai képességüket, vagy amely által új irányba fordulnak, hogy egyéni és társadalmi szükségleteiket kielégítsék. A feln ttek tanulása magába foglalja az iskolarendszer és folyamatos oktatást, a kötetlen tanulási lehet ségeket, valamint az esetleges tanulás széles skáláját, amelyek egy multikulturális társadalomban hozzáférhet ek, ahol az elméletre es gyakorlatra alapozott tanulási formákat egyaránt elismerik.ő (HARANGI L. 1998:134).

1997-ben látott napvilágot az a közlemény, melynek címe: ŐWhat the programmes have achieved: Towards a Europe of Knowledge.ő. A dokumentum beszámol a témakörben megvalósult múltbeli kutatásokról, és felvázolja azokat az egész életen át tartó tanulás jegyében a jöv ben megvalósítandó kutatásokat a 2000ó2006 közötti periódusra vonatkozóan.

2000 márciusában, Lisszabonban rendezték meg azt a konferenciát melyen az Európai Unió tagállamainak állam- és kormányf i vettek részt. Az itt megfogalmazott irányelveket Őlisszaboni stratégiaő néven ismerjük.

Célként azt fogalmazták meg, hogy az Európai Unió Ősa világ legdinamikusabb és legversenyképesebb tudásalapú gazdaságáváő váljon, fként a foglalkoztatottság növelésével. 2010-re a teljes foglalkoztatottsági rátát 63-ról 70%-ra kell növelni, a n i foglalkoztatottságot 55-r l 60%-ra, 50%-kal csökkenteni kell a 18-24 éves korosztályból azok számát, akiknek csak alsószint képzettsége van, széleskör vé kell tenni az egész életen át tartó tanulás eszméjét és gyakorlatát.⁶⁹ A munka-intenzív szakmákról áttev dött a hangsúly a tudás-intenzív szakmákra.

⁶⁹ A lisszaboni stratégia céljai nem valósultak meg, ezért 2004-ben, a Wim Kok holland miniszterelnök vezetésével egy bizottság javaslatokat fogalmazott meg az irányszámok korrekciójára vonatkozóan.

Megfogalmazták, hogy az ezredfordulóra felértékelődött az oktatás és képzés szerepe, elterjedt a felnőttkori tanulás. Fontos megállapítás a konferenciánál, hogy a hagyományos értelemben vett tanulmányi idő nem elég ahhoz, hogy az egyén megállja a helyét a munkaerő-piacon, és hogy a szakképzettség elengedhetetlen a munkahely megszerzésénél. Emiatt folyamatos tanulásra, az ismeretek állandó bővítésére van szükség. A felnőttképzés tehát stratégiai fontosságúvá válik a legtöbb fejlett gazdaságú ország számára.

A tudásalapú társadalom kiépítése a gazdasági fejlődés egyik meghatározó eleme, és ehhez elengedhetetlen az oktatás és a képzés korszerűsítése. Az Európai Bizottság ezek eléréséhez a lifelong learning stratégiák kiépítését szorgalmazta, de ennek párhuzamosan kell folyni az olyan kompetenciák kifejlesztésével, mint a kommunikáció, együttműködésre való készség, és a modern info-kommunikációs technológiák használata.

A lisszaboni csúcson körvonalazták az együttműködés új kereteit is. Kialakították a nyitott koordináció módszerét, mely politikai, szakmai és jogi kereteket teremt a közös gondolkodás és cselekvés számára.

Az Európa Tanács javaslatára az Európai Bizottság 2000 októberében Memorandumot adott ki az egész életen át tartó tanulásról (EURÓPAI KÖZÖSSÉGEK BIZOTTSÁGA, 2000). A Memorandum összefoglalja az addigi tapasztalatokat, és megfogalmazza a tanuló társadalomra vonatkozó célkitűzéseket. A Memorandum főbb megállapításai a következők: mivel a tudásalapú társadalom és a tudásintenzív gazdaság egyre inkább kiépül Európa országaiban, ezért fontos, hogy az emberek folyamatosan friss információkhoz és korszerű tudáshoz jussanak. Nagyon lényeges az is, hogy ezek felhasználásához megszerezzék a szükséges motivációt és képességeket. Ha ezek birtokába jutnak a polgárok, az jelentős hatást gyakorol a munkaerő-piacra is. A dokumentum leszögezi, hogy napjaink európai polgárainak nincsenek a választási lehetőségeik, de ezzel együtt a felelősségük is életük és munkájuk alakításában. A munkanélküliség leginkább az alacsony képzettségűek körében válik aggasztóvá, ezért a munkaerő-alkalmazhatóságának és alkalmazkodóképességének javítása a tanulás révén egyben szociális kérdés is. Mivel az európai népesség átlagéletkora folyamatosan emelkedik, az idősebbek csakis akkor vehetnek részt teljes értékű polgárként a társadalom életében, ha korábban megszerzett ismereteiket megújítják, vagy legalább szinten tartják. A program megvalósítása a tagállamokra váró hangsúlyozza a dokumentumot, az Európai Unió szerepe csupán a folyamat támogatása és ösztönzése.

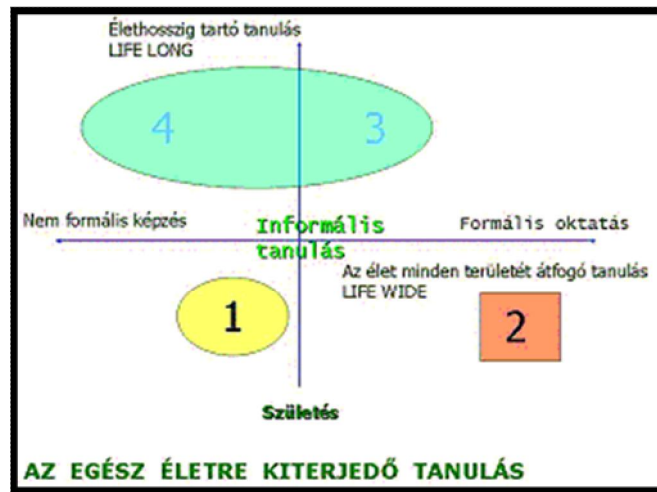
A Memorandum kiindulópontja az Európai Bizottság meghatározása, mely szerint az egész életre kiterjedő tanulás olyan átfogó és folyamatos, formális vagy informális módon történő tanulási tevékenység, amely a tudás, az ismeretek és a képességek fejlesztése céljából történik. A koncepció szerint a tanulás minden életkorra, valamennyi tanulási szintre és módra kiterjedő folyamat, ami egyben tudatos tevékenység is. A tanulási tevékenység három formáját különbözteti meg a dokumentum. A formális tanulás a hagyományos oktatási rendszer keretein belül zajlik, erre a célra létrehozott intézményekben, meghatározott időkeretek között, pontosan körülhatárolt tanulási tartalmakkal, előre szabályozott belépési, kilépési és továbbhaladási feltételekkel. A formális tanulás egyes szakaszai az államilag elismert bizonyítványok megszerzésével zárulnak.

A nem formális tanulás a hagyományos oktatási intézményrendszeren kívül, a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, művészeti- és sportegyesületek szervezésében történik, a résztvevők nem mindig kapnak vég bizonyítványt.

A harmadik forma az informális tanulás, mely nem szükségszerűen tudatos, vagy szándékos és a legkülönbözőbb élethelyzetekben is megtörténhet. Az informális tanulás a mindennapi élet keretei között valósul meg, a mindennapi tevékenységekből fakad. Az ilyenfajta tanulás nem strukturált, sem a tanulási célok, sem a tanulási idő, sem a tanulás tartalma vagy módszere szempontjából. (Ilyen tanulás lehet például egy színházi vagy

sporteseményen való részvétel, ismeretterjesztő sorok megtekintése a TV-ben és hasonlók.)

A Memorandum a lifelong learning fogalom mellett, azt kiterjesztve, körvonalaz egy új fogalmat a lifelong learning fogalmát. Ez a fogalom az élet teljes szélességét átfogó, az egész életre kiterjedő tanulást jelent. Míg a lifelong learning az idő dimenziójában végbemenő tanulás, addig a lifelong learning a térben értelmezhető, minden élethelyzetre kiterjedő tanulást jelent. A két fogalom egy modellben is jól ábrázolható (ld. 9. ábra).



10. ábra: A tanulás dimenziói
Forrás: Memorandum, 2000

Ha értelmezni kívánjuk a fenti ábrát, azt mondhatjuk, hogy ha a függőleges tengely mentén haladunk, az egyén életciklusának egymást követő tanulási folyamatait követhetjük nyomon. Ez az élethosszig tartó tanulás vertikális dimenziója. A vízszintes tengely a különböző kontextusokat, helyeket és helyzeteket jelenti, amelyekben a tanulás történik. Ez a horizontális dimenzió az élet minden területét átfogó tanulás. Az egész életre kiterjedő tanulás modellje tehát egységes keretben kezeli a tanulás időbeli és térbeli kiterjedését, és a három alapvető tanulási formát, az iskolarendszerű formális oktatást, a nem formális oktatást és az informális tanulás.

A Memorandum ún. kulcsüzeneteket fogalmaz meg. Az első kulcsüzenet lényege az, hogy új alapkészségeket kell erősíteni az emberekben, olyan készségeket, amelyek hosszú távú részvételt tesznek lehetővé a tudástársadalomban. A második kulcsüzenet azt mondja ki, hogy a jövőben egyre többet kell befektetni az emberi erőforrásokba. A következő kulcsüzenet kimondja, hogy olyan új tanítási-tanulási stratégiákat kell alkalmazni az oktatásban, melyek alapul szolgálnak az élethosszig tartó és az élet széles körű tanulás megvalósulásához. A Memorandum kimondja, hogy a tanulási eredmények értékelésének új módszereit kell bevezetni és alkalmazni a nem-formális és az informális tanulás eredményeinek elismerésére. Szükséges az is, hogy az emberek minden életkorban hozzájuthassanak a legfrissebb információkhoz, hozzáférhessenek a tanulási lehetőségekhez. Az utolsónak megfogalmazott üzenet az, hogy közelebb kell hoznunk a tanulást otthonhoz, vagyis az élethosszig tartó tanulás lehetőségét biztosítsuk mindenki számára, elérhető módon.

A lisszaboni stratégia 2020-ig szóló folytatását, az Európa 2020 Stratégiai programot 2010 tavaszán fogadták el.

§A 2020-ig tartó, 10 éves idő szakra megfogalmazott célok a 2010-ig tartó stratégia szerves folytatását jelentik. Az oktatás és képzés területén az európai együttműködés stratégiai kerete az egész életen át tartó tanulás perspektívájában fogalmazódott meg. Az alapelvek, amely az egész elképzelés mögött meghúzódik, lefedi a tanulás minden lehetséges formáját, formális vagy informális és kontextusát és a rendszer minden szintjét a kisgyermekkorú neveléstől a felsőfokú oktatásig, szakképzésig és felnőttoktatásig. A stratégiai keret négy specifikus célt tartalmazott:

1. Az élethosszig tartó tanulás és mobilitás valósággá tétele,
2. Az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának javítása,
3. A méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság elősegítése,
4. A kreativitás és innováció elősegítése, a vállalkozókésztséget is ideértve.

A célkitűzések megvalósulásának segítésére, az előrehaladás monitorozására, a kihívások megítélésére és egyúttal a tényekre alapuló oktatáspolitikai kialakítása érdekében a tagállamok európai mérőföldköveket fogadtak el. Az európai mérőföldköveket az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram mérőföldköveire építik, nem az egyes tagállamok, hanem az Európai Unió számára jelentenek elérendő konkrét célértékeket. A tagállamok ezen az alapon a 2020-ig terjedő idő szakra 5 mérőföldkövet fogadtak el. Ezek az alábbi területeket érintik:

- a felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban (2020-ra a felnőtt népesség legalább 15%-a vegyen részt a tanulásban),
- az alapkészségek területén gyengén teljesítő aránya (2020-ig az olvasás, matematika és természettudomány területén alacsonyan teljesítő aránya a 15%-ot ne haladja meg),
- a felsőfokú iskolázottsággal rendelkező aránya (2020-ra a 30-64 évesek körében a felsőfokú végzettséggel rendelkező aránya érje el a 40%-ot),
- a korai iskolaelhagyók aránya (2020-ra a 10%-ot ne haladja meg az oktatási rendszerből korán kilépő aránya) és a kisgyermekkorú nevelésben való részvétel (2020-ig a 4 éves és a tankötelezettség kezdetét jelentő életkorú gyermekek legalább 95%-a vegyen részt a kisgyermekkorú nevelésben). (JELENTÉS, 2010 <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/15-tovabbhaladas>)

Az európai integráció oktatásügyi hatásainak az elemzése nem szakítható el egy szélesebb folyamat elemzésétől, amit az oktatás nemzetköziesedésének vagy tágabban oktatásügyi globalizációnak neveznek. A folyamat lényege az, hogy a nemzeti oktatási rendszerek egyre több szálon kapcsolódnak a tágabb nemzetközi környezethez. Fejlődésüket olyan külső folyamatok határozzák meg, amelyek túlmutatnak a határokon és meghaladják a nemzeti kormányok hatáskörét. Ilyenek például a közös kutatások (PISA), vagy a nemzeti politikák rendszeres értékelése nemzetközi szervezetek által (pl. OECD ország-elemzések).

1.4.4. A 21. század kihívásai, az oktatás és a munkaerőpiac

A tanulás napjainkban soha meg nem szűnő folyamat, túlnyúlik az iskolás éveken, az ifjúkoron, az élet folyamán sokféle tapasztalattal egészül ki a megszerzett tudás. A 21. század információs társadalmában az emberi erőforrás helyettesítik a legmagasabb technika és informatika színvonalán álló gépeket, emiatt a munka maga is tudásközpontúvá válik. A korábban szerzett szakmai ismeretek gyorsan elavulnak. A személyi kompetenciák felértékelődnek. Jelentős az a változás is, hogy az egyéni munkatevékenységet mindinkább kiszorítja a csapatban végzett munka, a feladatokat projektcsoporthoz végzik, többnyire sokkal eredményesebben és gyorsabban, mint az egyének. Emiatt a munkaadók nemcsak szakmai hozzáértést igényelnek a munkavállalótól, hanem olyan kompetenciák meglétét is, mint a jó kommunikációs készség, a

csapatban végzett munka képessége, a kockázatvállalás képessége. A szakképzésnek fel kell készítenie mindezekre a leendő munkavállalókat és a már foglalkoztatott felnőtteket.

Az Európai Unió tagországaiban elsődlegesen prioritásként kezelik a foglalkoztathatóság javításának kérdését, kiemelt fontosságúnak tekintik az oktatás és képzés, valamint a munka világa közötti kapcsolat szorosabbra fűzését. Különösen nagy szükség van a veszélyeztetett helyzetben lévő fiatal felnőtt korosztály oktatására irányuló fejlesztésekre, kezdeményezésekre és kísérleti projektekre. A felső oktatás és a felső fokú szakképzések terén átalakulások figyelhetők meg.

A felső oktatásnak azért, hogy hatékonyabban meg tudjon felelni a diákok, a munka világa és a társadalom felől érkező igényeknek és szükségleteknek, nagyobb rugalmasságra és az erőforrások lehetőleg jobb felhasználására van szüksége. A képzési programok megszervezése terén sok változás zajlik Európa-szerte. Teret nyernek a részidős képzések, az új információs és kommunikációs technológiák felhasználásával rohamosan fejlődnek a távoktatás lehetőségei.

A képzések tartalmának strukturálása terén megfigyelhető, hogy egyre több a moduláris szerkezetben tervezett és kivitelezett program. Folyamatosan növekszik a felső oktatási intézmények részvétele a szakmai képzésben, illetve a felső fokú szakképzésekben. Hogy megfeleljenek a munkaerő-piaci és társadalmi igényeknek, sorra olyan képzési programokat hoznak létre az európai uniós országok, amelyekben a tanulmányok és a munkavégzés együtt van jelen. Egyes országokban olyan moduláris programokat vezetnek be, amelyek azt a célt szolgálják, hogy az intézményben korábban végzettek felfrissíthessék és aktualizálhassák az ismereteiket. Un. második esély programok indításával segítik a középfokú tanulmányokat sikerrel végzett hátrányos helyzetű csoportok felső fokú tanulmányait.

A középfokú oktatás és a felnőttképzés közötti átjárhatóság megteremtése érdekében is több európai uniós országban történtek lépések például a kreditrendszer, és a kredit-átválthatóság kiterjesztésével.

1.4.5. Mobilitáspedagógia

1.4.5.1. A mobilitási programok hatásvizsgálata

Az utóbbi években a felső oktatással és a felső fokú szakképzéssel foglalkozó szakirodalomban gyakran használják a mobilitás kifejezést, mely napjainkban már kulcsfogalomnak számít. A mobilitás definíciói különbözőek. A felső fokú szakképzések viszonylatában tanulmányi mobilitáson (továbbiakban mobilitáson) egy adott országból külföldre irányuló fizikai mobilitást értünk, amelynek célja a felső fokú szakképzés során szerzett ismeretek kiegészítése, illetve a külföldi környezetben szakmai gyakorlat, munkatapasztalat szerzése. Az ilyen jellegű mobilitást finanszírozó szervezetek lehetnek nemzeti, nemzetközi vagy felső oktatási (egyetemi) intézmények, illetve vállalatok.

A mobilitás fogalmkörébe nem tartoznak bele a vállalati belső képzést célzó mobilitási tevékenységek. Ezek a munkaerő-piaci mobilitás körébe tartoznak. A mobilitás lehet 1) diploma-mobilitás, aminek a célja végzettség megszerzése egy másik ország felső oktatási, vagy szakképzési intézményében, vagy 2) kredit-mobilitás, ami a résztvevők hazai képzésébe illeszkedik, abba beszámított külföldi résztanulmányok folytatására irányul, illetve 3) program-mobilitás, ami az ösztöndíjas mobilitások rövid időtartamú formája. Ez utóbbi jellemző a felső fokú szakképzések keretében megvalósuló hallgatói mobilitásra is.

A Leonardo da Vinci program a szakképzési fejlesztéseket célul kitűző nemzetközi együttműködést segíti elő. A Leonardo da Vinci program bevezetésével az Európai Unió

1994-ben döntött. A program célja a szakképzés területén a nemzetközi együttműködés támogatása.

A program 1995-ben kezdődött az Európai Unió akkori tagállamaiban, a három EFTA országban, de nyitva állt a lehetőség a részvételre az akkori csatlakozásra váró országok számára is. Magyarország 1997. szeptember 1-jén kapcsolódott be a Leonardo programba. Ezzel lehetővé vált az Európán belüli mobilitás, az oktatási rendszerekre, tanulási módszerekre, stratégiákra vonatkozó tapasztalatok cseréje, a jó gyakorlatok meghonosítása a szakképzés terén.

Jelenleg, az Európai Unió 27 tagállama, 3 EFTA ország: Izland, Liechtenstein, Norvégia és Törökország vesz részt a programban.

A program három nagy szakaszra tagolódott. Az első szakasz 1999 végéig, a második 2000-tól 2006-ig tartott, a harmadik pedig az Egész életen át tartó tanulás program alprogramjaként 2013 végén zárul majd le. A Leonardo da Vinci program szakpolitikai keretét a bordeaux-i közlemény (2008) és 2010 decemberében Bruges-ben újraindított koppenhágai folyamat határozza meg. A folyamat középpontjában a szakképzési rendszerek vonzerejének, minőségének és hatékonyságának növelése, a kompetenciák és képesítések kölcsönös elismerése, valamint az európai dimenzió erősítése áll.

A 2002-ben indult koppenhágai folyamat célja, hogy javítsa a szakoktatás és a szakképzés teljesítményét, minőségét és vonzerejét az európai szintű együttműködés révén. A folyamat olyan közös megegyezésen alapuló prioritásokon alapul, amelyeket két évente felülvizsgálunk.

A koppenhágai nyilatkozat lefekteti a szakoktatás és szakképzés terén megvalósuló európai együttműködés révén szóló koppenhágai folyamat prioritásait. Ez a folyamat azt a célt tűzi ki, hogy javítsa az európai szakoktatás és szakképzés teljesítményét, minőségét és vonzerejét. Arra törekszik, hogy ösztönözze a különféle szakképzési lehetőségek kihasználását az egész életen át tartó tanulás keretein belül és az ehhez kapcsolódó eszközök segítségével.

(http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_hu.htm)

A Leonardo da Vinci program konkrét célkitűzései között első helyen szerepel, hogy a munkavállalási esélyek és az európai munkaerőpiacra való érvényesülés megkönnyítése érdekében támogatni kell azoknak az ismereteknek, készségeknek és kompetenciáknak a fejlesztését, melyek elősegítik az érvényesülést. Fontos cél továbbá az is, hogy támogassák azokat a pedagógiai innovációkat, melyek lehetővé teszik mindezeket, és nem utolsósorban cél az is, hogy a szakképzések résztvevői számára lehetővé tegyék a mobilitást. Nem elhanyagolható cél az sem, hogy átláthatóvá, és kölcsönösen elismerhetővé tegyék a képesítések és a kompetenciák közöttük a nem formális és informális tanulással szerzettek közötti rendszerét, hogy ösztönözzék a modern idegen nyelvek tanulását, fejlesszék és támogassák az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódóan az IKT-alapú innovatív tartalmak, a módszertan és a gyakorlatok megvalósulását.

A munkáltatók és a munkavállalók érdekeit is figyelembe veszi a program, hiszen célkitűzései között hangsúlyosan szerepel a szakoktatási- és képzési mobilitás vonzóbbá tétele a munkáltatók számára, és ezzel összefüggésben a szakképzésben részt vevő fiatal felnőttek mobilitásának elősegítése. Fontos elem a minőségbiztosítás, beleértve a külföldi tartózkodás pedagógiai, nyelvi és kulturális előkészítése, melyet az európai mobilitásmegelőző chartában meghatározott alapelvek alapján kell megvalósítani.

Különös figyelmet fordít a program a hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett csoportokra, melyek esetében a kompetenciaszint növelése és az esélyegyenlőség biztosítása prioritásnak számít. A program fejlesztési pedagógiai szempontból kiemelkedően fontosnak tartják az IKT

és az e-tanulási módszerek alkalmazását, a szakmai nyelvtanulást (vocationally oriented language learning, VOLL) és a tartalomalapú nyelvoktatást (content integrated language learning, CLIL).

A támogatási keret folyamatosan bővült. A kezdeti évi 200.000 ECU-s támogatási keret jelenleg évente 5 700 ezer euro. A program egyre több intézmény számára lett elérhető.

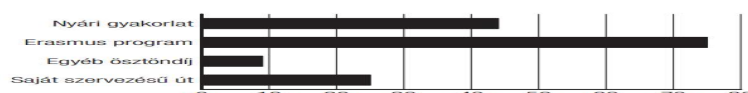
1997-ben 31 szakmai gyakorlat és tapasztalatcsere valósulhatott meg a program keretében, a 2009-es évben már 1850. A program első szakaszában összesen 1105 kiutazó vett részt a szakmai gyakorlatokon, illetve szakmai tanulmányutakon, a második szakaszban 8587 fő.

2009-ben került bevezetésre a mobilitási tanúsítvány, amelyet olyan intézmények pályázhatnak meg, melyek régóta, és kiváló minőségben teljesítik mobilitási projektjeiket.

A mobilitások esetében a kezdetben a hallgatók utaztatása volt az elsődleges cél, napjainkban azonban a hallgatói mobilitás komplex pedagógiai eszközzé vált. A hazai szakképzési rendszert olyan elemekkel egészíti ki gyakorlati oldalról, mint az idegennyelv-ismeret és a kommunikációs készségek fejlesztése, az interkulturális kompetenciák javulása, a tanulás iránti motiváltság erősödése.

A felsőfokú szakképzésben meglehetősen alacsony a mobilitás, ezért ez a terület kiemelt támogatási stratégiát igényel. Gyakorlati tapasztalatok szerzésére irányul, és szorosan összefonódik a gazdasági környezettel. A fejlesztők szerint azért, hogy a mobilitás szélesebb körben elterjedt gyakorlattá váljon a hazai felsőfokú szakképzésben, oly módon kell fejleszteni a tanterveket, hogy azok alapján fejleszthetők váljanak a nemzetközi környezetben szükséges készségek és kompetenciák az egész életen át tartó tanulás jegyében. Fontos az is, hogy a felsőfokú szakképzések során érvényesülni tudjon a nem formális és informális tanulás útján szerzett tudás.

Szintén pedagógiai megfontolások alapján tartják alapvetőnek a szakképzés során a kulcskompetenciák megszerzését, hiszen kutatások bizonyítják, hogy a felsőfokú szakképzés megkezdésekor egyes tanulók nem rendelkeznek azokkal az alapvető készségekkel és kompetenciákkal, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a képzés sikeres folytatásához és befejezéséhez. A kulcskompetenciák emellett fontos szerepet játszanak a szakképzésen kívüli egyéni tanulmányok elvégzésében, az átmeneti időszakok (a szakképzést követő munkába állás vagy a munkanélküliség utáni munkaerőpiaci visszailleszkedés) megkönnyítésében.



11. ábra: Tanulmányi célú mobilitási szándékok a program típusa szerint, % (a külföldi továbbtanulást tervezők körében)

Fehérvári Anikó kutatásában alapképzésben résztvevő hallgatókat kérdeztek tanulmányi célú mobilitási szándékaikról. A képzési terület nem mutatott eltérést a külföldi tanulás tervezésében. Főleg az Erasmus programot jelölték meg a hallgatók jövőbeni terveik között, több, mint 40% valamilyen nyári gyakorlaton szeretne részt venni külföldön. A tanuló mobilitásnak szentelt figyelem a bolognai folyamat kapcsán erősödött. A 2009-ben a Leuveni Nyilatkozat egyik pontjában azt a szándékot fogalmazták, hogy 2020-ig az európai diákság legalább ötöde szerezzen valamilyen külföldi tanulmányi tapasztalatot. Ehhez képest Magyarország igencsak lemaradást mutat, kiváltképp a felsőfokú szakképzés területén.

1.4.5.2. A hallgatói mobilitás, mint tanulási stratégia

Az utóbbi években a felső oktatással és a felsőfokú szakképzésekkel foglalkozó szakirodalomban gyakran használják a mobilitás kifejezést, mely napjainkban már

kulcsfogalomnak számít. A mobilitás definíciói különbözök. A felső fokú szakképzések viszonylatában tanulmányi mobilitáson (továbbiakban mobilitáson) egy adott országból külföldre irányuló fizikai mobilitást értünk, amelynek célja a felső fokú szakképzés során elsajátított ismeretek kiegészítése, a külföldi környezetben végzett szakmai gyakorlat és a munkatapasztalat megszerzése. Az ilyen jellegű mobilitást finanszírozó szervezetek lehetnek nemzeti, nemzetközi vagy felső oktatási (egyetemi) intézmények, illetve vállalatok.

A mobilitás fogalmkörébe nem tartoznak bele a vállalati belső képzést célzó mobilitási tevékenységek. Ezek a munkaerő-piaci mobilitás körébe tartoznak. A mobilitás lehet 1) diploma-mobilitás, aminek a célja végzettség megszerzése egy másik ország felső oktatási, vagy szakképzési intézményében, vagy 2) kredit-mobilitás, ami a résztvevők hazai képzésébe illeszkedik, abba beszámított külföldi résztanulmányok folytatására irányul, illetve 3) program-mobilitás, ami az ösztöndíjas mobilitások rövid időtartamú formája. Ez utóbbi jellemző a felső fokú szakképzések keretében megvalósuló hallgatói mobilitásra is.

A Leonardo da Vinci program a szakképzési fejlesztéseket célul kitűző nemzetközi együttműködést segíti elő. A Leonardo da Vinci program bevezetéséről az Európai Unió 1994-ben döntött. A program célja a szakképzés területén a nemzetközi együttműködés támogatása.

A program 1995-ben kezdődött az Európai Unió akkori tagállamaiban, a három EFTA országban, de nyitva állt a lehetőség a részvételre az akkori csatlakozásra váró országok számára is. Magyarország 1997. szeptember 1-jén kapcsolódott be a Leonardo programba. Ezzel lehetővé vált az Európán belüli mobilitás, az oktatási rendszerekre, tanulási módszerekre, stratégiákra vonatkozó tapasztalatok cseréje, a jó gyakorlatok meghonosítása a szakképzés területén.

Jelenleg, az Európai Unió 27 tagállama és 4 EFTA ország: Izland, Liechtenstein, Norvégia és Törökország vesz részt a programban.

A program három nagy szakaszra tagolódott. Az első szakasz 1999 végéig, a második 2000-tól 2006-ig tartott, a harmadik pedig az Egész életen át tartó tanulás programjaként 2006-tól 2013 végéig zárul majd le. A Leonardo da Vinci program szakpolitikai keretét a bordeaux-i közlemény (2008) és 2010 decemberében Bruges-ben újraindított koppenhágai folyamat határozza meg. A folyamat középpontjában a szakképzési rendszerek vonzerejének, minőségének és hatékonyságának növelése, a kompetenciák és képesítések kölcsönös elismerése, valamint az európai dimenzió erősítése áll.

2. A VIZSGÁLAT

2.1. A Schola Europa bemutatása

A Schola Europa Akadémia vezetői az iskola 1992-ben történt alapítása óta folyamatosan törekedtek arra, hogy képzéseikkel eleget tegyenek a 21. század oktatással szemben támasztott elvárásainak, az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés eszméjének, az oktatás és képzés, valamint a munka világa közötti kapcsolat szorosabbá tételének. A rugalmas, a mindenkori változásokhoz alkalmazkodni képes struktúra lehetővé tette, hogy az új információs és kommunikációs technológiák felhasználásával fejlődjenek a képzés tartalmi és formai elemei. Az iskola kiemelt feladatának tekinti a korszerű tanítási-tanulási stratégiák alkalmazását és integrálását, nyitott a projektív és nem formális tanulási modellek felé.

Az iskolában elsajátítható elméleti tudás mellett a diákoknak 300 óra szakmai gyakorlatot kell teljesíteniük, melyet az intézmény próbál minél életszerűbbé tenni.

A diákok zömében a fiatal felnőtt korosztályhoz tartoznak.

Magyarországon minden munkavállaló esélyét növeli többféle kompetencia megléte. Ezek között gyakran van jelen a minimális nyelvtudás. A munkaerőpiac egyik legnagyobb problémája munkavállalói és alkalmazói oldalról egyaránt a megfelelő nyelvismerettel és európai kommunikációs kultúrával rendelkező emberek hiánya. Ezért legfontosabb cél a felsőfokú magyar szakképzésben kötelező tananyagot túlmutatóan a tanulókat olyan kommunikációs és idegen nyelvi tudás és életviteli kompetenciák birtokába juttatni, amellyel képesek a munkaerőpiacra megtalálni helyüket és feladataikat ellátni.

A Schola Europa pedagógiai programjának egyik fontos eleme, hogy a fiatalok az intézményben eltöltött két év alatt megszerezzék azokat a kulcskompetenciákat, amelyek elengedhetetlenek a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodáshoz, a változások befolyásolásához.

A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik. (DEMETER K. 2006:22)

A kulcskompetenciák tehát azok a kompetenciák, melyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári létehez. Felértékelődik az egyén tanulási kompetenciájának fejlesztése, hiszen az egész életen át tartó tanulás folyamatában formálódik az emberi cselekvőképesség. A kompetenciákat egymásra építettség jellemzi. Számos olyan fejlesztési terület van, amely az összes kompetencia részét képezi: kezdeményező képesség, problémamegoldás, érzelmek kezelése, kreativitás.

A Schola Európában az optimális tanulólétszám, a tanári optimizmus, a nevelési hagyományok kedveznek az emberséges, diákközpontú légkör kialakulásának. A tekintélyelv, passzív befogadásra épülő módszerek helyett az értékválasztásra, az aktivitásra és a motiválásra tevődött át a hangsúly. A kedvező iskolai légkörben a Schola Europa egyik fő feladata, hogy erkölcsi kisugárzásával, jellemformáló neveléssel segítse a fiatalokat életcéljaik megválasztásában, ismereteik társadalmilag hasznos irányban történő mozgósításával. A nevelés és oktatás harmóniája akkor valósul meg, ha a korszerű ismeretek közvetítését áthatja egyfajta humanizáltságra törekvés. Fontos az önállóság és az öntevékenység kialakítása, az ehhez szükséges önálló tanulási és önismereti képességek

kimvelése, a szomatikus, az emotív, a szociatív és a kognitív személyiségzféra arányos fejlesztése.

Valós társadalmi szükséglet van olyan iskola iránt, amelyikben a szemléletformáló nevelés és oktatás utat mutat a fiataloknak az információrobbanás korszakában a lényeges és lényegtelen, az érték és az értéktelen közötti választásban.

A Schola Európában a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások közül kiemelten fontos a pedagógus tudásának állandó felülvizsgálata, továbbfejlesztése; folyamatos önreflexiója; a személyes példamutatása; a személyiséggel foglalkozó tudományok új felfedezései iránti nyitottság és az érdeklődés fenntartása.

Minden tanuló sajátos egyéniség, így a különböző diákok optimális fejlesztése, differenciált (adaptív) oktatás megszervezését igényli az iskolától. A Schola Europa olyan oktatási környezetet biztosít tanulóinak számára, mely lehetővé teszi az igények, a szükségletek szerinti tanulást, fejlődést. A differenciálás, mely az iskola teljes tevékenységrendszerében érvényesül, megteremt teret ad a tanulók egyéni döntéseinek is.

Az akkreditált iskolarendszer felső fokú szakképzés jelentheti azt a képzési struktúrát, amely elősegíti a társadalmi mobilitást és szolgálja a társadalmi esélyegyenlőségek csökkentését. E képzési formát egyre inkább az alsó középosztályba tartozó (elszegényedő) gyermekei választják. Az akkreditált iskolarendszer felső fokú szakképzés egyike azon képzési formáknak, mely hozzájárul ahhoz, hogy olyan társadalmi rétegek gyermekei is belépjenek a felső oktatásba, akiknek korábban kevesebb esélyük volt erre.

A Schola Europa célja olyan felelősségtudó emberek képzése, akik

- saját és mások viselkedésének a társadalomra gyakorolt hatását át tudják tekinteni, és önálló ítéletet tudnak alkotni,
- képesek az együttműködésre és a megértésre,
- olyan beleélési képesség birtokában vannak, mely az európai magatartás- és gondolkodásmód sokféle kulturális sajátosságát figyelembe veszi, és alapja Európa más földrészekhez való viszonyának is.

Az egész életen át tartó tanulást úgy értelmezi és igazítja hozzá az oktatás szerkezetét, hogy az mind a nappali tagozaton tanulóknak, mind a levelező képzésben résztvevők számára folyamatosan elérhető és átjárható legyen. Az összehangolt és strukturált tantárgyi modulokra alapozó oktatás biztosítja a munkavégzésre építő tanulást is. Ezért az iskola a képzés minden területén egységes szerkezetben: modulrendszerben és kreditekkel honoráltan történik, betartva az iskolarendszer képzésre vonatkozó előírásokat. E két jól összehangolható, a feladatot a vállalt képzések területén a Schola Europa programjában megvalósítja. Így garantálható, hogy a Leonardo program keretében szervezett nemzetközi diákcserékben minden tanuló egyenlő eséllyel vehessen részt, és az elvégzett külföldi szakmai gyakorlata az adott FSZ képzésbe beszámítható legyen.

A Schola Europa kiemelt célja az Egész életen át tartó tanulás Leonardo da Vinci projektjeiben való aktív részvétel. Az ehhez szükséges nemzetközi kapcsolatokkal és tanárai révén a szükséges szellemi kapacitással rendelkezik az iskola.

Ezen célok megvalósításával a tanulók számára négy út nyílik meg valamelyik szakmai végzettség megszerzése után:

- a) azonnali munkába állás jó eséllyel
- b) hazai felső iskolai, egyetemi továbbtanulás
- c) további egy év tanulással és külföldi szakmai gyakorlattal külföldi továbbtanulás, amellyel a hallgató elhelyezkedési esélyei tovább nőnek
- d) a munkába állást követően a fiatal munkavállaló bármikor továbbfejlesztheti szakmai tudását akár csak egy-egy részterületen is, nyitott képzés keretében.

A hátrányos szociokulturális helyzet és korunk értékválsága nehezíti a stabil, kiegyensúlyozott személyiség kialakulását. Az egyre későbbi életkorra toldódó felnőtt lét, az ezzel együtt járó cél- és felelősségtudat hiánya a mai frissen érettségizett fiatalok éretlen személyiségét eredményezi. Ezért is olyan fontos, hogy a Schola Europa pedagógusai a felnőttkor küszöbén lévő tanítványok személyiségét is formálják, de egyéniségként, szuverén személyiségként kezelve. Az iskola pedagógiai programjában hangsúlyosan szerepel a célirányos fejlesztés, ezért építette be programjába a személyiségfejlesztés és kommunikációs tréningeket. A pedagógusok nemcsak a tréningek és a tanórai foglalkozások alkalmával, hanem egyéb, iskolán kívüli tevékenység során is igyekeznek személyiséget formálni.

A személyiségfejlesztést a következő pedagógiai feladatok köré csoportosítják nevelési munkájuk során:

- Az értelemkiművelése terén elvégzendő feladatok:
 - a megismerési vágy fejlesztése
 - a tapasztalati és értelmező tanulás elsajátítása
- A segítő életmódra nevelés területén elvégzendő feladat:
 - a pozitív szociális szokások kialakulásának segítése
- Az egészséges és kulturált életmódra nevelés feladata
 - a mintaszerűen egészséges életmód ismérveinek megismertetése a tanulókkal
 - a tanulói önértékelés rendszeressé válása a nevelési munka során
- Az alkotóképesség, a kreativitás fejlesztése:
 - a szociális kompetenciák, képességének fejlesztése
 - az iskolán kívüli fórumok egyre hatékonyabb kihasználása
 - az önálló ismeretszerzés, önfejlesztés igényének, a hatékony ismeretsajátítási formák megteremtése (SCHOLA EUROPA PEDAGÓGIAI PROGRAMJA 2009.)

2.2. A Schola Europa részvétele a Leonardo Mobilitási Programokban

2006 óta vesz részt az iskola az Európai Unió Leonardo Mobilitási Programjában. Ennek keretében alakította ki szoros és intenzív szakmai kapcsolatot a finnországi North Karelia College Outukumpu-val. Az öt éves együttműködés tapasztalatai rendkívül pozitívak.

A finn iskola az Észak-karéliai Önkormányzat Oktatási és Képzési Konzorcium intézménye, Finnország egyik legnagyobb média szakirányú szakképesítést nyújtó iskolája. Évente kb. 1600 diák szerez képesítést náluk. Az iskola nemzetközi szinten elismert, köszönheti ezt egyrészt egyedülállóan innovatív szellemű lelkes tanári gárdájának. A legmodernebb pedagógiai módszerekkel dolgozva mellett a frontális oktatást, s a diákok közvetlen tanulását elősegítendő PBL és projektmódszerrel dolgoznak. Az iskola infrastrukturális ellátottsága is kiemelkedő, a diákok a legmodernebb professzionális eszközöket használhatják munkájuk során. Az oktatás gyakorlatorientált, projektelvű. A diákok életszerű, valódi munkaszituációkat modellező feladatokat kapnak, melyekkel általában egy héten dolgoznak. A hét elején elméleti eligazítást kapnak tanárjuktól, majd a projekteket nemzetközi csapatban, önállóan kell kivitelezniük, helyhez kötöttség nélkül (ha a diákoknak szüksége van rá, az iskolából még autót is kölcsönözhetnek térítésmentesen a projekt megvalósításához). A hét végén közösen értékelik munkájukat a mentorral. Az iskolában egy oktatási modul 8 hetes. A Schola Europa diákjai a Leonardo Program keretében egy modul teljesítésének idejére tanulhattak az iskolában.

Az írországi partneriskola a St. John's College, Írország egyik legmodernebb, több évtizedes múltú iskolája. A nemzeti és európai munkaerőpiaci igények szem előtt tartásával kínál széleskörű továbbképzési lehetőségeket, munka- és gyakorlatközpontú szemlélettel. Inspiratív és segítő munkakörnyezet segíti a tanulókat képességeik kibontakoztatásában

és fejlesztésében. Számos területen, számos formában kínálják képzéseiket: a média, a m vészet és design, a PC és elektronika, az építészet és mérnöki szakmák, a turizmus és szolgáltatás valamint az alkalmazott tudományok területén. Az intézmény hallgatói különféle szint képesítéseket szerezhetnek a szakmai alapképzést l a posztgraduális képzésig. Az intézmény keretein belül feln ttképzést is folytat. A képzések közötti šlétraö rendszer lehet vé teszi, hogy a hallgatók megfelel teljesítménnyel magasabb szinten folytathassák tanulmányaikat. Hallgatóik száma jelenleg 1300 f körül mozog. Az iskola nonprofit, állami intézmény. Pár éve költöztek egy vadonatúj, a 21. századi oktatástechnika igényeit is kielégít épületbe, ahol nemcsak elméleti oktatást, hanem a gyakorlati képzést is a legmagasabb színvonalon képesek megvalósítani. A St. John's College médiatechnológia szakirányú képzései igen elismertek. A Schola Európa diákjai a šFilm, TV és Video gyártásö emelt szint , kétéves képzésbe kapcsolódhattak be, ahol a speciális nemzetközi képzési program egy modulját teljesítik. Az elméleti és a gyakorlati képzés egyenl arányú a programban.

Az iskola szlovák partnere, a Šúkromná sredná umelecká -kola filmová (Private Secondary Film School) filmes szakközépiskola az audiovizuális produkciókat és technológiát állította fókuszba, s a maga nemében egyedülálló intézmény Szlovákiában. Az iskola Kassán ó e gazdag történelmi múltú kelet-európai központban helyezkedik el. A Filmiskola középfokú m vészi szakképzést adó intézmény, 15 éven felüli diákokat képez. A tanulók gyakran vesznek részt országos és nemzetközi versenyeken, számtalan elismerést szerezve. A Filmiskola sokféle ügynökséggel, TV csatornával és rádióállomással áll együttm ködésben. Ennek köszönhet en az elméleti képzéshez szorosan kapcsolódik a gyakorlati képzés is. A szakmai tantárgyakat oktató tanárok maguk is sikeres médiam vészek. A náluk dolgozó tanári gárda új tantervet dolgozott ki Audiovizuális Produkció címmel. A csomag 3 alprogramja:

1. kamera, hangszerkesztés
2. számítógépes grafika
3. kivitelez tevékenységek.

A programot sikeresen beillesztették a szlovák oktatási rendszerbe és országszerte kísérleteznek a módszerrel. Egy újabb tanítási program kidolgozását végzik az iskola szakemberei, mely a Media Lyceum nevet viseli.

2.3. A vizsgálat célkitűzései és részletes leírása

Kutatásom középpontjában a Leonardo-mobilitás programban résztvev , fels fokú szakképzésben tanulók álltak, céloom annak bemutatása volt, hogy milyen hatással bírt ez a program a tanulók önszabályozására és kommunikációs készségeire, melyeknek kiemelt jelent sége van mind a munkaer -piacon, mind pedig az élethosszig tartó tanulást tekintve.

A mobilitás-programban résztvev tanulókra mint kísérleti csoportra tekintettünk, kontrollcsoportjának pedig ugyanazon intézményben tanuló, hasonló szociális háttérrel és tanulmányi eredményekkel rendelkező 13. illetve 14. évfolyamos tanulókat választottunk, akik nem vettek részt mobilitás-programban.

A kísérleti csoport jellemzőit papír-ceruza tesztek segítségével önjellemző kérd íveken keresztül ismertük meg. A hatásvizsgálat kapcsán bemeneti és kimeneti eredményeket ismertettünk, azaz a mobilitás-programot megelőző és az a hazatérést követ tesztelési helyzetekben felvett kérd íveket értékeltük ki.

Egyrészt kíváncsiak voltunk a kísérleti csoport önmagához viszonyított eredményeire, hogy megfigyelhető-e és empirikusan is igazolható-e valamilyen mértékű fejlődés avagy a mobilitás-program ilyen hatásokat nem idézett elő.

A kísérleti csoportot eredményeit a kontrollcsoportéval összevetve azt kutattuk, hogy a programba való bekerülés mindenféle szelekcióját nélkülöz eljárás után az ösztöndíjprogramban résztvevő tanulók készségei, képességei különböznek-e és ha igen, milyen irányban és mértékben a 13. évfolyamon tanuló társaikéhoz képest. A visszatérő diákokat a 14. évfolyam eredményeihez mértük, hogy megtudjuk, az eltelt idő alatt történt-e a készségeknek, képességeknek valamilyen fejlődése egyik vagy másik csoportban, illetve melyikben volt jelentősebb, melyik csoport eredményei árulkodtak jobb képességekről az önjellemzés alapján.

A kísérleti csoport bemeneti és kimeneti eredményeit illetve az azok között mutatkozó különbségeket a vizsgálati személyek által választott metaforák tükrében szerettük volna jobban megérteni, ezért a tartalomelemzés módszeréhez folyamodva osztályba soroltuk a metaforákat, a legtömörebb nyelvi formákat, és keresztábrázolatokat készítettünk a képességek szintjei és a választott metaforatípusok szerint.

A rövid és frappáns metaforák némiképp betekintést engedtek a tanulók élményvilágába, ám hogy a kvantitatív módszer mellett kvalitatív módszerekkel is meggyőződünk a feltevéseink igazságáról, ó miszerint a változások okai az ösztöndíj-programban való részvételben és a külföldi tanulmányútban keresendőek, - fókuszcsoportos interjúkat vettünk fel néhány fiattal. Ennek célja a Leonardo-programban való részvétel tanulási eredményeinek feltárása volt.

2.4. Hipotézisek

Saját személyes megfigyeléseim alapján feltételeztem egyfajta fejlődést a Leonardo-programban résztvevő tanulók szociális készségeit illetően, mely ebben a formában még ellenőrizetlen, megfoghatatlan volt. A készségek pontosabb meghatározását, a fogalmak operacionalizálását és a kontextus figyelembevételét követően az alábbi hipotéziseket választottam ki irányadóként:

1. A mobilitás-programban résztvevő tanulók fejlődést mutatnak a tervezés, időbeosztás és önszabályozás tekintetében.

A külföldi tanulmányút a tanulókat rászorította arra, hogy a saját maguk tanulási folyamatának irányítását jobban kezükbe vegyék, felelősséget vállaljanak magukért. A hazaitól eltérő tanulási környezet igénybe vette a tervezési, időbeosztási és önszabályozási készségeket. A külföldi tanulmányút előtt és után is végeztünk méréseket ennek a hipotézisnek az igazolása vagy elvetése céljából.

2. A mobilitás-programban résztvevő tanulók tervezés, időbeosztás és önszabályozás terén történő fejlődése nem spontán fejlődés, hanem a programnak köszönhető.

A fent nevezett készségek fejlődése betudható lenne az idő elrehaladtának is, hiszen egy év a felsőfokú szakképzésben számos tapasztalatot jelenthet, tekintettel arra, hogy a 18-20 éves korosztály még rendkívül fogékony, fejlődése nem lezárult folyamat. Ennek bizonyítására kontrollcsoport bevonása vált szükségessé, melyet az intézményben tanuló diákok két évfolyama testesített meg: a 13. és a 14. évfolyam programba be nem vett tanulói.

3. A mobilitás-programban résztvevő tanulók a programban való részvétel előtt a tervezés, időbeosztás és önszabályozás terén a 13. évfolyamos társaikéhoz képest nem rendelkeznek jobb készségekkel.

A programba felvételt nyert tanulók készségeit is szükségesnek tartottuk megvizsgálni a többi, képzésünkben tanuló diákéhoz képest, hiszen az eleve sokkal rosszabb vagy jobb készségek bizonyos irányban befolyásolták volna eredményeinket: kezdettől fogva jobb készségekkel rendelkező tanulók nehezen összehasonlíthatók a képzésben részt nem vevő tanulókkal, illetve ennek fordítottja is igaz. Egy hasonló kezdő pont viszont alkalmasnak

tetszett arra, hogy a későbbi eredmények összevethetők legyenek, és a fejlődés egyértelműen kimutatható legyen.

4. A mobilitás-programban résztvevő tanulók fejlődést mutatnak a kommunikációs készségek terén.

A mobilitás-program keretében a tanulók rákényszerülnek, hogy saját magukat képviseljék, érdekeiket érvényesítsék, és alapjában véve megértessék magukat a külföldi tanulmányút során. Igényeik kifejezése, kezdeményező készségük, vita- és tárgyalási készségük a program hatására pozitívan fejlődik.

5. A mobilitás-programban résztvevő tanulók tanulmányi eredményei a 14. évfolyamon szignifikánsan javulnak a 13. évfolyamos átlagukhoz képest.

A mobilitás-programnak köszönhetően, melyben sokféle, a tanulásához elengedhetetlen készség és képesség (úgy mint az önszabályozó készségek, önhatékonyság, az érzelmek és a hobby szabályozása valamint a kommunikációs készségek) fejlődése magával vonja a tanulmányi eredmények javulását.

2.5. A vizsgálat leírása

A hipotézisek ellenőrzésére és bizonyítására több módszert is alkalmaztunk, követve a módszer trianguláció elvét.

A Leonardo programban résztvevő tanulók 2006-tól kezdődően 2010-ig minden évben a külföldi tanulmányút megkezdése előtt, illetve a hazatérést követően újra kitöltötték az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőívet, és önbevallásos módon jellemezték saját magukat. A kérdőíveken elért eredmények ilyen módon egymással összevethetővé váltak. Kontrollcsoportként 13. és 14. évfolyamos tanulók töltötték ki ugyanezt a kérdőívet, egy-egy időpontban, és a két évfolyam eredményeit tudtuk ilyen módon összehasonlítani. Másrészt is, a két évfolyam eredményeit összehasonlítottuk a programban résztvevő tanulók eredményeivel: a korosztályi egyezés és a képzés azonos szakasza alapján a 13. évfolyam eredményeit a programban résztvevő tanulók kiutazás előtti eredményeivel, a 14. évfolyam eredményeit a programban résztvevő tanulók hazaérkezése utáni eredményeivel vetettük össze.

A Kommunikációs készségeim c. kérdőívet szintén minden a mobilitás-programban résztvevő tanulóval kitöltöttük, a kiutazást megelőzően és azt követően is, hogy hazatértek.

2009-ben iskolánkban egy általános felmérést is végeztünk a tanulóink körében motivációikkal, továbbtanulási szándékaikkal, elhelyezkedési lehetőségeikkel kapcsolatban, hogy jobban megismerhető legyen az a kontextus, amelyben a kutatás zajlik, azaz világosabbá váljon az intézményünkben tanuló, felsőfokú szakképzésben résztvevő diákok háttere, mozgatórugói. Ezt a felmérést kiterjesztettük az egész évfolyamra, hogy általánosabb eredményeket kapjunk, és legyen mihez viszonyítani a programban résztvevő tanulók készségeit és motivációit.

A fókuszcsoportos interjú módszerét a 2010/2011-es tanév mobilitás-programban résztvevő tanulóival alkalmaztuk. A fókuszcsoportos interjú célja a programmal kapcsolatos élmények feltárása volt, valamint az arról való bizonyosságszerzés, hogy a program nagymértékben hozzájárult a fent nevezett készségek fejlődéséhez.

Megkérdezettek és válaszadók		Vizsgálat éve	Alkalmazott kutatási eszközök	
Leonardo programban résztvevő diákok	N=10		2006	
	N=9		2007	
	N=6		2008	
	N=16		2009	
	N=18		2010	
	Összesen	N=59	2006-2010	
		Bemeneti és kimeneti mérések	Önszabályozás, tervezés, időbeosztás (Molnár Éva, 2007)	
			Kommunikációs készségek (Szeker-Kovács Éva, 2006)	
		Kimeneti mérés	Metafora kérdés	
Általános felmérés, Schola	N=304		2009/2010 tanév	Kérdés az írási képességről, motivációról, elégedettségéről, családi háttérrel és a további tervekkel kapcsolatban

Schola Europa 13. évfolyam	N=48	2011	Önszabályozás, tervezés, id beosztás (Molnár Éva, 2007)
Schola Europa 14. évfolyam	N=49		
Leonardo programban résztvev diákok	N=6	2011	Fókuszcsoportos beszélgetés

7. táblázat: A vizsgálat id beli lefolyása, a minta és az alkalmazott eszközök

2.5.1. Minta

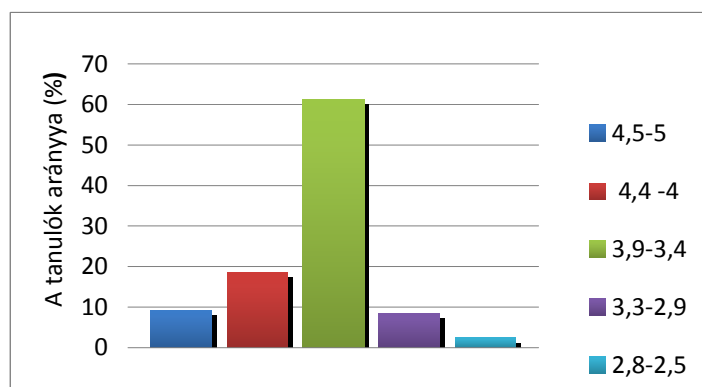
2.5.1.1. Szociális és családi háttér, motivációk

Az évek során fontos kérdésként merült fel, hogy milyen középiskolákból, és milyen módon kerülnek a fiatalok iskolánk fels fokú szakképzéseibe, milyen tanulmányi eredményekkel, milyenek a motivációikkal és az elvárásokkal érkeznek a képzésekkel kapcsolatban, mit terveznek a képzés befejezése után, vannak-e továbbtanulási szándékaik vagy elképzeléseik leendő munkahelyükr l. Erre a kérdésekre egy általános felmérés eredményeivel igyekeztünk válaszokat találni, melyet a 2009-2010-es tanévben végeztünk.

Elzetes feltételezésünk az volt, hogy fele-fele arányban jelentkeznek gimnáziumokból és szakközépiskolákból a fiatalok, közepes, vagy annál gyengébb tanulmányi eredményekkel, nagy részük egy-két sikertelen fels oktatási felvételt követ en. Feltételeztük azt is, hogy magas szint képzést várnak el iskolánktól mind elméleti, mind gyakorlati szinten. Hipotéziseink között szerepelt az is, hogy a képzést végző tanulók célja az egyetemi szint képzésekbe való bekerülés, és többségük šugródeszkánakö tekinti a fels fokú szakképzést.

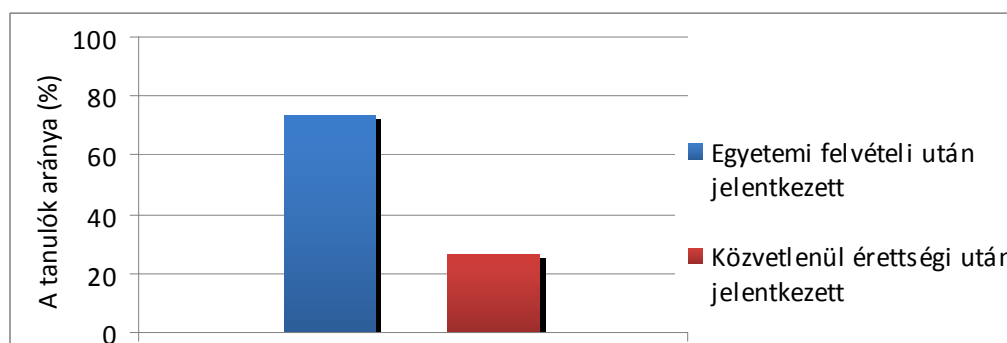
A 2009/2010-es tanévben a Schola Europa Szakképz Akadémia 248 els - és másodéves nappali tagozatos hallgatójának tettünk fel kérdéseket a fentiekkel kapcsolatban.

Tanulóinknak több mint a fele, egészen pontosan 56,8%-a (141 f) érettségizett gimnáziumban és 43,2%-a (107 f) szakközépiskolában. A középiskolai érettségi eredmény tekintetében elmondhatjuk, hogy a tanulóink több mint 60%-a 3,4 illetve 3,9-es átlaggal érkezett, csaknem 10%-ot tesznek ki a 4,5-5 közötti átlaggal rendelkező diákok is, további megközelít leg 20% 4-4,4-es átlagot hozott. A 2,5 és a 3,3 közötti érettségi átlagot elér k összességében 10%-ban képviseltetik magukat. Az eredményeket a 11. ábra szemlélteti.



12. ábra: Középiskolai érettségi eredmények

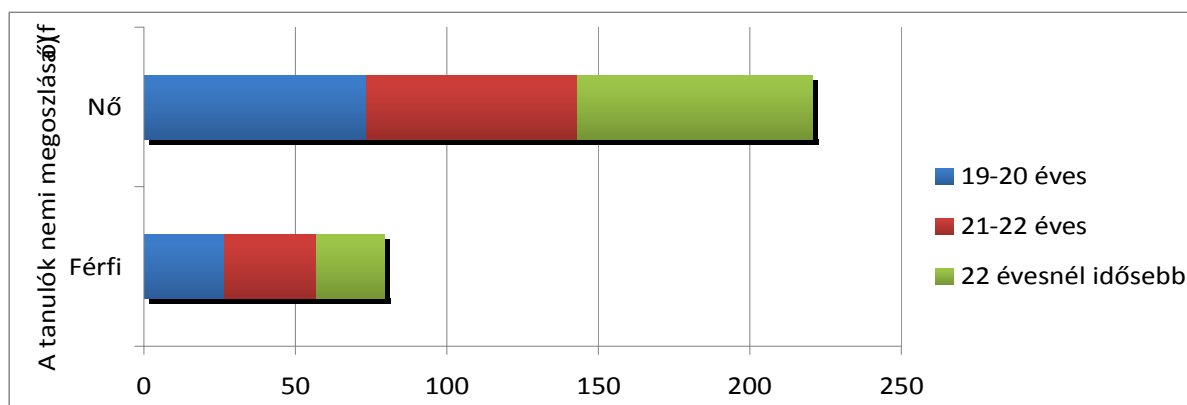
A vizsgált mintából 183 f (73,7) sikertelen egyetemi felvételi vizsgát tett, és ezt követően jelentkezett, a többiek (65 f , 26,3%) közvetlenül az érettségit követően jelentkeztek a felső fokú szakképzésre. Ezen arányokat a 12. ábra mutatja be.



13. ábra: A felső fokú szakképzésre való jelentkezés módja

A 2008/2009-es és a 2009/2010-es tanévben az intézményünkben végzett⁷⁰ fiatalok (304 f) kérdőív felmérése során nyert adatok alapján a következő megállapításokat tehetjük elsőként a korosztályok és a nemek megoszlását vizsgálva.

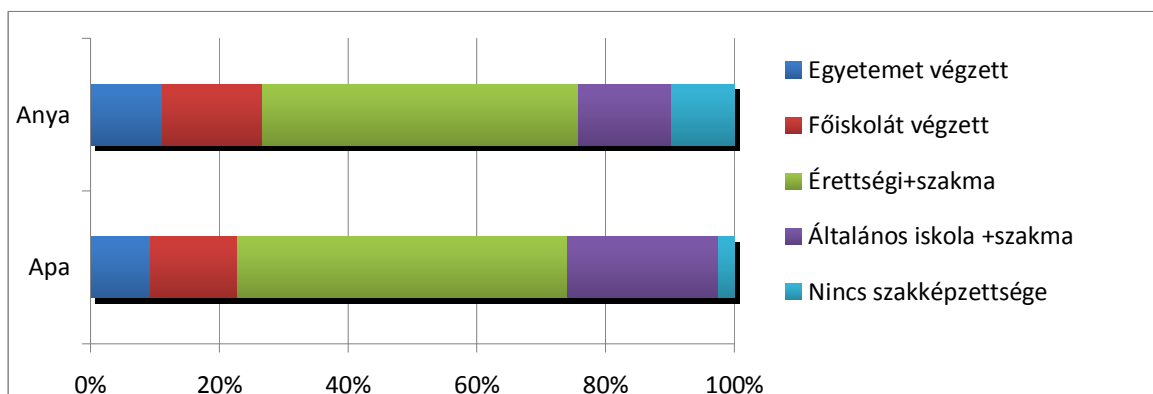
⁷⁰ Hazánkban két intézménytípus bocsáthat ki felső fokú szakképzettséget igazoló végbizonyítványt, egyrészt felső fokú szakképzési programot folytató középiskola, illetve olyan középfokú közoktatási intézmény, amely valamely felső fokú oktatási intézmény szakképzési szakirányának megbízott képzőhelye és/vagy szervezeti egysége, továbbá azok a felső fokú oktatási intézmények, amelyek nappali vagy levelező képzésben engedéllyel rendelkeznek a felső fokú képzés folytatására.



14. ábra: Tanulóink korosztályos és nemi megoszlása

A diagram azt jelzi, hogy a Schola Europa Szakképz Akadémia fels fokú szakképzéseiben képesítést szerzett fiatalok között több mint kétszer annyi n t találunk, mint férfit. Közel azonos arányban oszlanak meg a diagramon feltüntetett korosztályok, azaz a kitölt k között a 19-20, a 21-22 és a 22 évnél id sebb tanulók csaknem egyenl arányban szerepelnek. Amint azt az országos felmérés is mutatja, és a saját vizsgálatunk is alátámasztja, a fiatalok nemenkénti megoszlása igen er s aránytalanságot jelez. A n k meghatározó többségben tanulnak a fels fokú szakképzésben.⁷¹

Érdekes eredményeket hozott iskolánk 2008/2009-ben és 2009/2010-ben végzett tanulóinak vizsgálata a szül k iskolázottságának szempontjából.



15. ábra: A szül k iskolázottsága

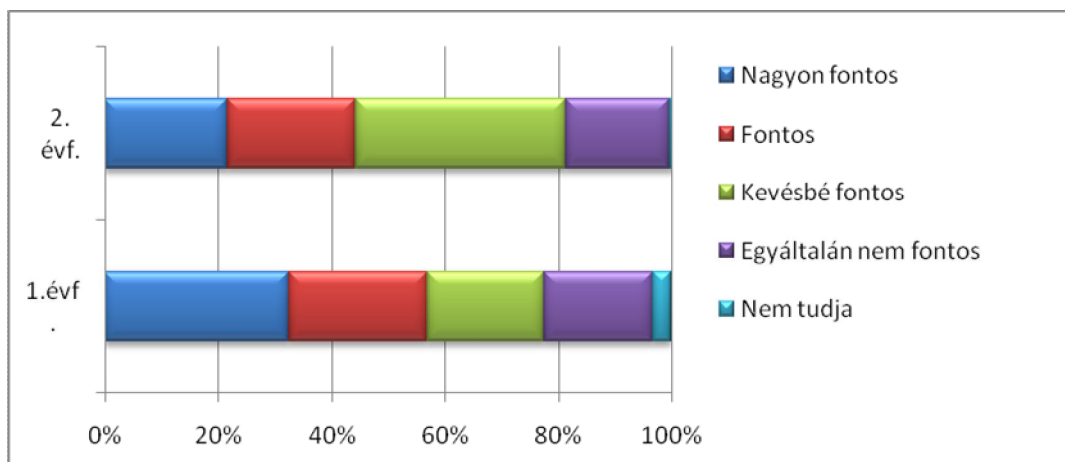
A fiatalok szüleinek iskolázottsági mutatói csak kevéssé térnek el az országos vizsgálatban tapasztaltaktól. Az apák 9,2%-a, az anyák 11,2%-a végzett egyetemet, az apák 13,5%-a és az anyák 15,5%-a pedig f iskolát. Az iskolánkban fels fokú szakképzést szerzett fiatalok szüleinek fele (az apák 51,3%-a, az anyák 49%-a) rendelkezik érettségivel és szakmával. Az

⁷¹ E vonatkozásban a fels fokú szakképzés szerkezete hasonló a fels oktatásban tanulók nemenkénti megoszlásához, hiszen ott a fiataloknak közel háromnegyede lány.

apák 23,4%-a, az anyák 14,5%-a végzett általános iskolát és szakmunkásképz t. Az apák 2,6%-ának, az édesanyák 9,8%-ának semmilyen szakképzettsége nincs.

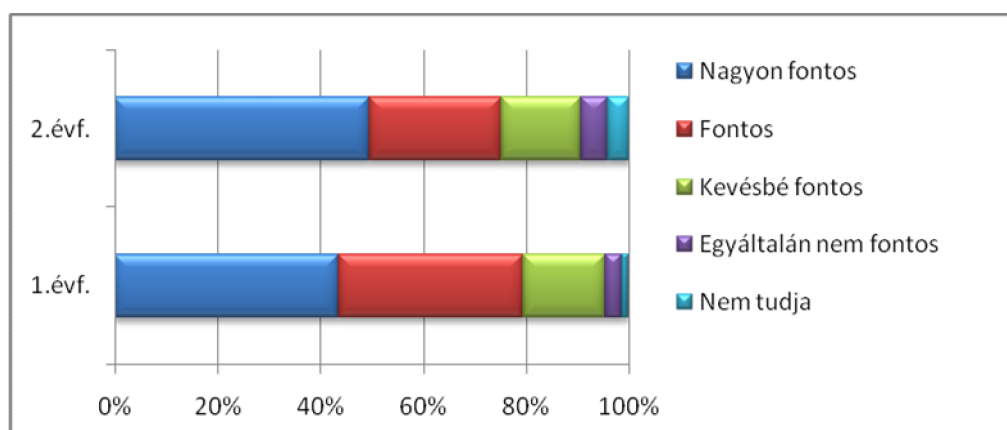
2.5.1.2. *Elégedettségi mutatók a képzés folyamán*

A hallgatók képzéssel kapcsolatos elvárásai változnak az intézményben eltöltött két év során. Kérd íves felméréssel kerestük a választ arra, hogy az els - és másodéves hallgatók milyen elvárásokat tartanak fontosnak, vagy kevésbé fontosnak, és a két évfolyam között milyen különbségek figyelhet k meg. 151 els éves és 97 másodéves hallgató szerepelt mintánkban.



16. ábra: Elméleti ismeretek fontossága

A hallgatók képzéssel kapcsolatos elvárásai között a biztos elméleti alapok megszerzését segítéssel kapcsolatos elvárások változtak a két év során. Az els évesek közül 32,4% nagyon fontosnak, 24,5% fontosnak tartja az alapos elméleti tudás megszerzését. A tanulók alig több mint 20%-a nyilatkozott úgy, hogy az elmélet kevésbé fontos, kevesebb, mint húsz százalékuk szerint ez egyáltalán nem fontos. A másodévesek közül kicsivel több, mint 20-20% tartja nagyon fontosnak és fontosnak az elméleti ismereteket. Az els évesekhez képest jóval magasabb (37,1%) azoknak a tanulóknak a száma, akik a képzés vége felé úgy érzik, hogy a biztos elméleti alapok kevésbé fontosak jövő életpályájuk szempontjából. Ezeket az adatokat érdemes a képzés során megszerzését gyakorlati készségekkel összefüggésben szemlélni.



67. ábra: Gyakorlati készségek fontossága

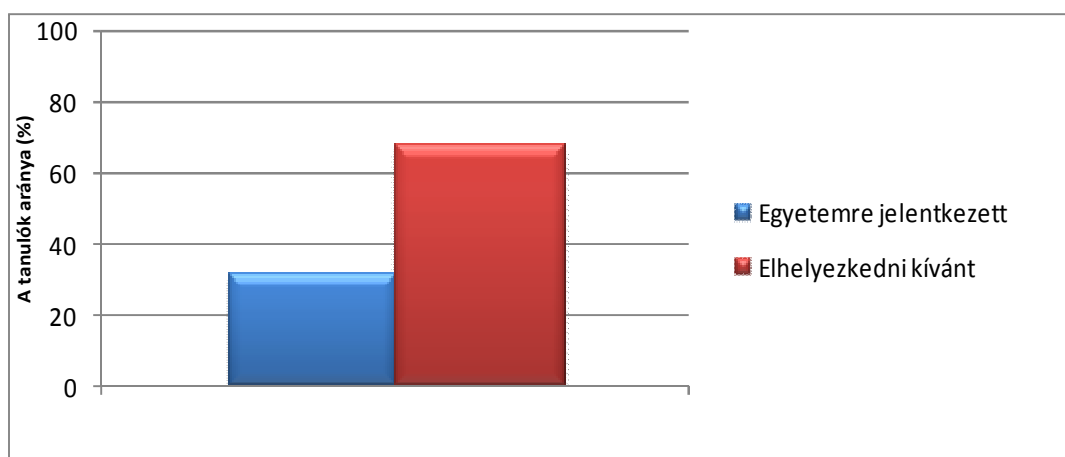
Az els évesek 43,7%-a, a másodévesek közel ötven százaléka tartja nagyon fontosnak a gyakorlati készségeket. Majdnem kiegyenlített, de jóval alacsonyabb azoknak az els - és másodéveseknek a száma, (15,9% és 15,5%) akik viszont kevésbé tartják fontosnak a gyakorlati készségeket.

Feltételeztük, hogy a tanulók véleménye szerint az elméleti és gyakorlati ismeretek egyaránt fontosak. Hogy a gyakorlati ismereteket a tanulók többsége fontosabbnak tartja az elméletnél, annak az lehet az oka, hogy jól ismerik a munkaer piac elvárásait. Tudják és tapasztalják, hogy a munkaadók magasabbra értékelik a gyakorlatban kiemelked en helyálló munkaer t, mint azt, akinek biztos az elméleti tudása, de a gyakorlatban nem állja meg a helyét. Különbség mutatkozik azonban azok között a tanulók között, akik a fels fokú szakképzés megszerzése után tovább kívánnak tanulni egyetemi szinten, és azok között, akik a végzést követ en a munkaer -piacon akarnak elhelyezkedni. A végz s tanulókkal készített interjúinkból az derült ki, hogy a továbbtanulni szándékozók még alaposabb és magasabb szint elméleti ismereteket várnak el képzéseinkt l, míg a munkaer -piacon elhelyezkedni szándékozók több gyakorlati jelleg feladatmegoldást tartanának optimálisnak.

2.5.1.3. Elégedettségi mutatók a képzettség megszerzése után

Fehérvári Anikó és Kocsis Mihály részletesen és alaposan tárták fel (FEHÉRVÁRI A. - KOC SIS M. 2009) a fels fokú szakképzésekben végzett diákok kés bbi életútját. Érdekes összevetni a kutató által kapott országos adatokat a 2009/2010-ben a Schola Europa Szakképz Akadémián végzettséget szerzett 304 fiatal helyzetét feltáró saját vizsgálatunk eredményeivel.

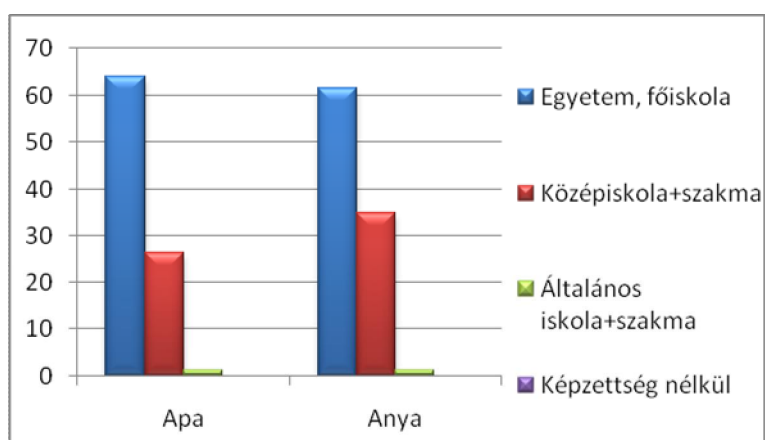
Kérd íves módszerrel kerestük a választ arra, hogy a frissen végzettek közül milyen arányban szándékoztak egyetemi szinten továbbtanulni az egyetemek BA, BSc szakjainak valamelyikén a 2010/2011-es tanévben. A 304 nálunk végzett fiatal közül 97-en (31,9%) jelentkeztek valamely fels oktatási intézmény BA, BSc szakjára. A képzettség megszerzése után közvetlenül 207-en (68,1%) szándékoztak elhelyezkedni a munkaer -piacon.



7. ábra. Egyetemi tanulmányok vagy munkába állás

A 97 egyetemi szinten továbbtanulni szándékozó végzett fiatal közül 73-an (75,25 %) nyertek felvételt, és folytatták tanulmányaikat a 2010/2011-es tanévben.

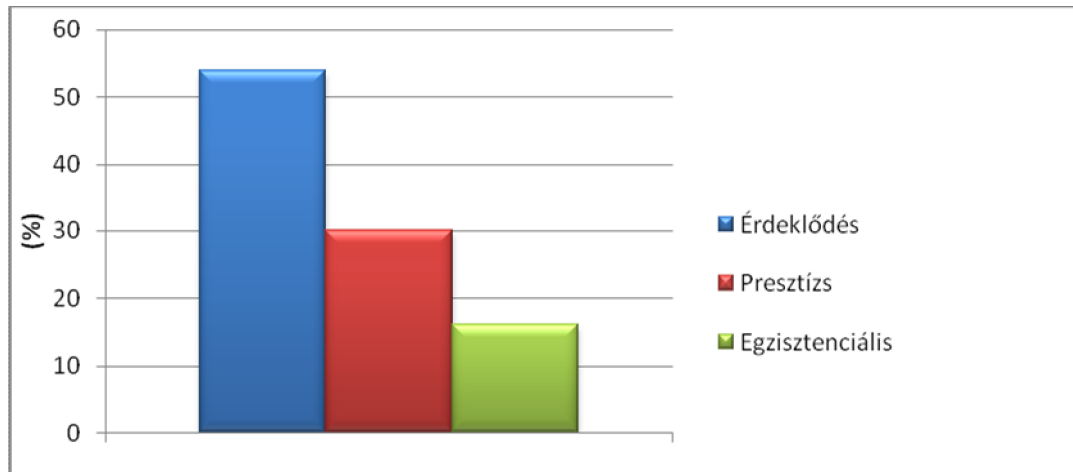
Megvizsgáltuk a szülők iskolai végzettségét és az iskolánkban végzett fiatalok továbbtanulási mutatói közötti összefüggéseket. Felmérésünk szerint felsőfokú szakképzettség megszerzése után az egyetemi alapszakok valamelyikén továbbtanuló fiatalok szüleinek túlnyomó többsége (apák, 63,9%, anyák 61,5%) az egyetemi és főiskolai diplomával rendelkezik. A középiskolai érettségivel és szakmával rendelkező szülők aránya is magas, (apák, 26,5%, anyák, 34,9%), az általános iskolai végzettséggel és szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező vagy a szakképzettséggel nem rendelkező szülők gyermekeinek egyetemi szinten történő továbbtanulása elenyészően alacsony. Ezen eredmények összecsengenek az Országos Kompetenciamérés⁷² háttérkérdéseivel: minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál magasabb iskolai végzettséget szeretne elérni gyermeke is. Mindez megfelel annak az általános trendnek is, miszerint a következő nemzedék egy szinttel magasabb iskolát végez, mint szülei, adott esetben az érettségivel rendelkező szülők gyermekei egyetemi tanulmányokat folytat, a diplomás szülők gyermeke pedig doktori címet szerez.



89. ábra: Az egyetemen továbbtanuló tanulók szüleinek iskolai végzettsége

⁷² <http://kir.hu/okmfit/> Országos kompetenciamérés Országos jelentés

Vizsgálatunk kiterjedt a jelentkezni szándékozó, és a felvételt nyert fiatalok továbbtanulási motivációira is. Azt szeretnénk meg tudni, hogy mely motívumok ó érdekl és presztízs vagy egzisztenciális motívumok vezették els sorban a fiatalokat.



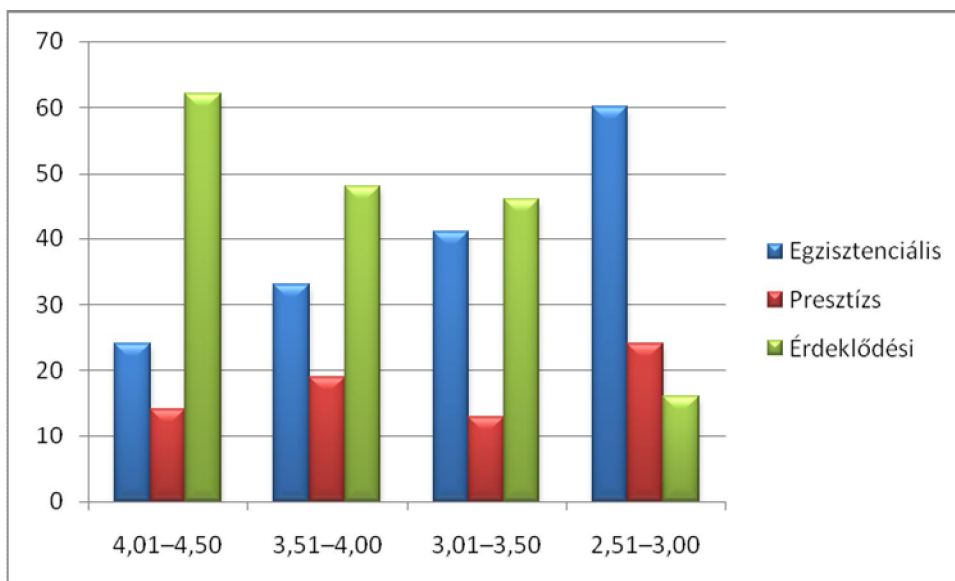
20. ábra: A továbbtanulási motívációk

Megállapítható, hogy az els helyen megnevezett motívum az érdekl és (53,9%), ezt követik a presztízs szempontok (30,0%). Az egzisztenciális motívumokat a fiatalok 16,1%-a választotta els helyen.

Megvizsgáltuk az egyetemi szinten továbbtanuló fiatalok els félévi tanulmányi átlaga és a tanulási motívumok közötti összefüggést. A legjobb tanulmányi átlaggal rendelkezők esetében az érdekl és motívum a leger sebb, az egzisztenciális a leggyengébb, míg a legrosszabb átlagúaknál leger sebb az egzisztenciális motívum és leggyengébb az érdekl és.

A tanulmányi átlag és az els helyen álló tanulási motívumok (%)				
Tanulmányi átlag	Melyik tanulási motívum szerepel az els helyen?			Összesen
	Egzisztenciális	Presztízs	Érdekl és	
4,0164,50	24	14	62	100
3,5164,00	33	19	48	100
3,0163,50	41	13	46	100
2,5163,00	60	24	16	100
Összes hallgató	37	16	47	100

8. táblázat: Tanulmányi átlag és motíváció

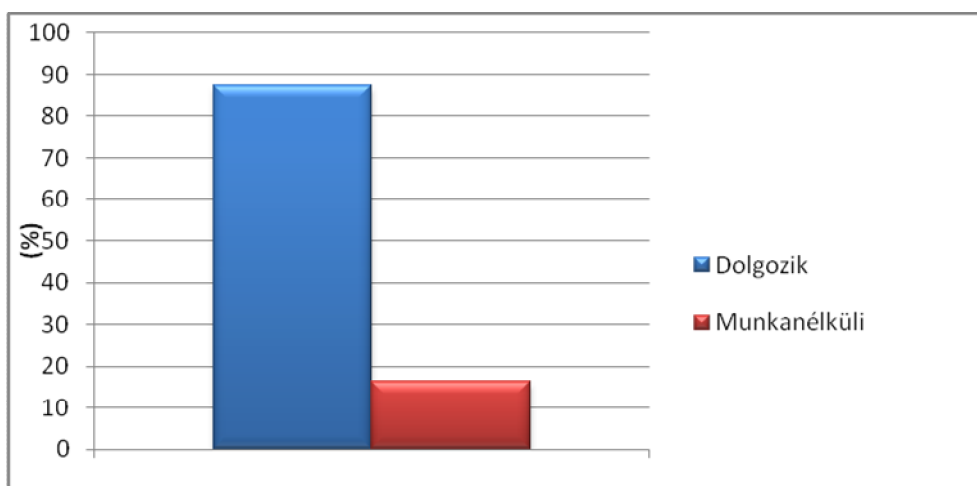


21. ábra: A motivációk alakulása a tanulmányi eredményességgel összevetve

Az ábráról tisztán leolvasható, hogy az érdeklődési motivációval rendelkező tanulók a legeredményesebbek, míg a leggyengébb átlaggal rendelkező tanulókat elsősorban az egzisztenciális szempontok vezérik. Kétségtelenül a motiváció, az érdeklődésből fakadó motiváció ereje.

Az 2009/2010-es tanévben 304 iskolánkban végzett fiatal közül összesen 231 fő (75,9%) nem tanult tovább egyetemi szinten. Vagy sikertelen volt a felvételijük (24 fő), vagy a végzettség megszerzése után eleve a munkaerőpiacon kívántak elhelyezkedni (207 fő). Ezeket 2011 májusában kérdőívvel megkérdeztük pályájuk alakulásáról.

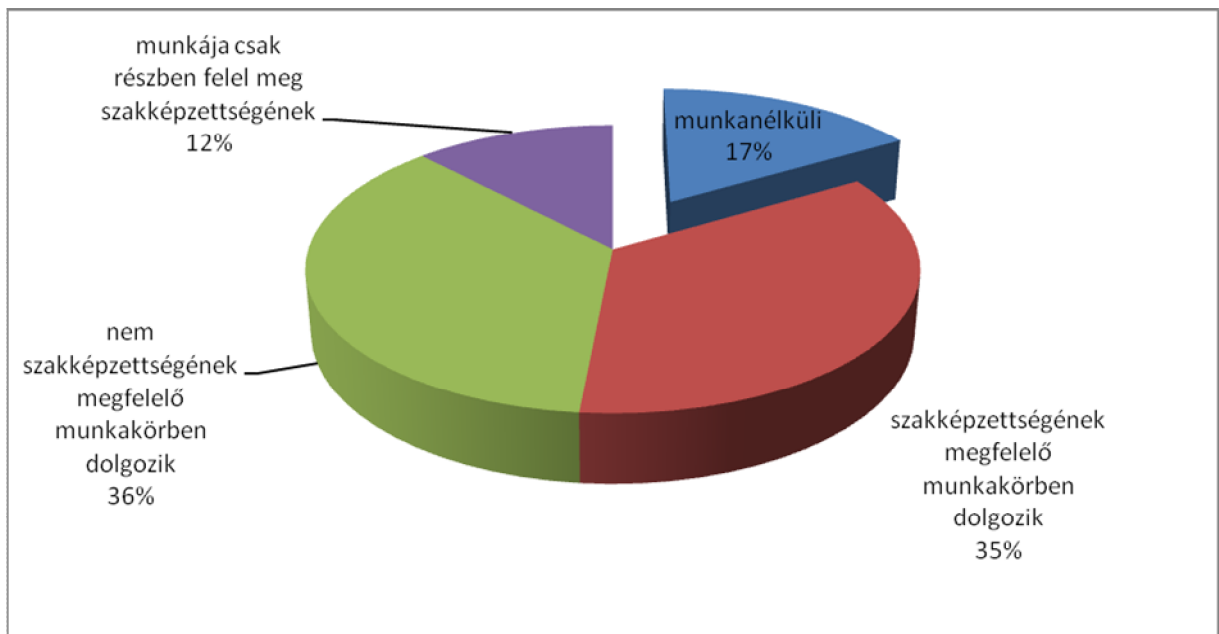
A végzettség megszerzését követő egy évben a fiatalok 87,4%-a (193 fő) tudott elhelyezkedni a munkaerőpiacon, 38-an (16,4%) munkanélküliek.



22. ábra: Az elhelyezkedési arány a végzettség megszerzését követően

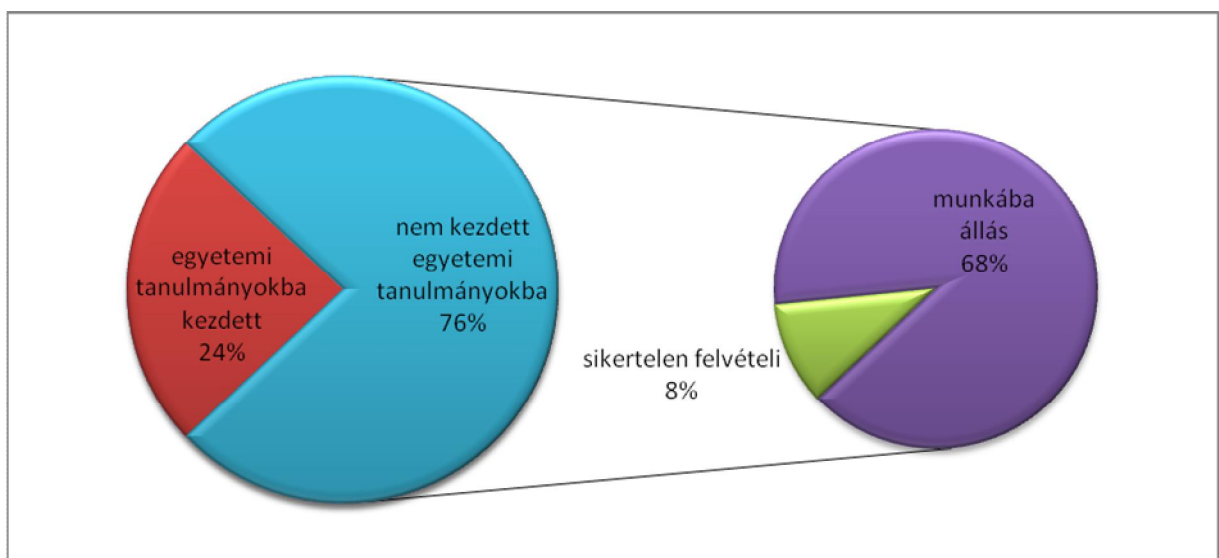
Azok közül, akik el tudtak helyezkedni, 81-en (41,9%) a szakképzettségüknek megfelelő munkakörben dolgoznak, 84 fő (43,5%) nem talált a szakképzettségének megfelelő munkát,

28 f (14,6%) pedig úgy nyilatkozott, hogy jelenlegi munkája csak részben felel meg szakképzettségének.



23. ábra: Elhelyezkedés és szakképzettség

A tanulók nagy része, 76%-a nem kezdett egyetemi tanulmányokba, 8%-uk amiatt, mert sikertelenül felvételizett fels. oktatási intézménybe, de a többségük azonnal munkába állt. A diákok csaknem egynegyede, 24%-a egyetemi tanulmányokat kezdett el folytatni.



24. ábra: Továbbtanulás és munkába állás

2.5.1.4. A vizsgálatba bevont tanulók köre

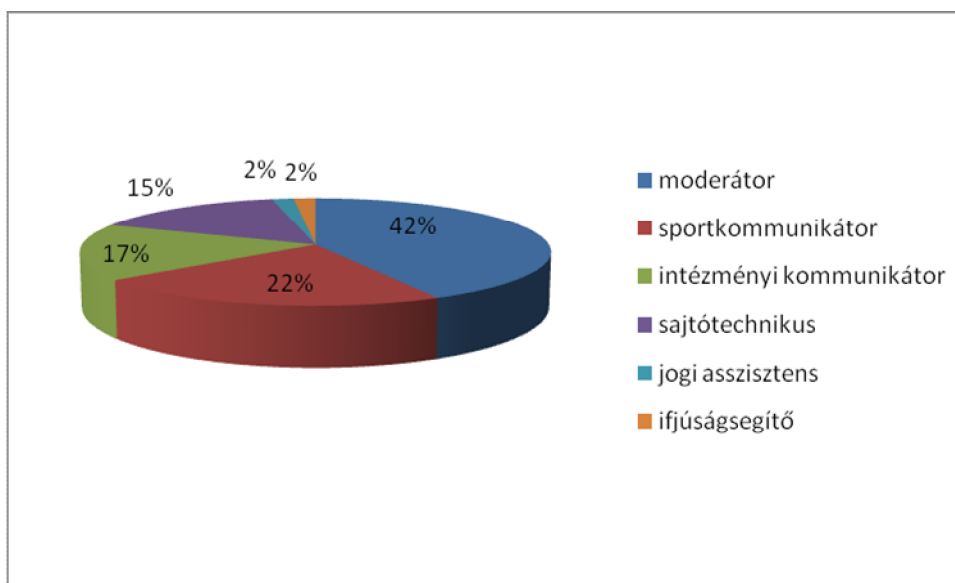
5 év alatt összesen a Schola Europa Akadémiáról 26 férfi és 33 nő vett részt a Leonardo csereprogramban, azaz 59 személy képezte az ún. kísérleti csoportot. Életkorukat tekintve a

csereprogram idején átlag 20,16 évesek voltak (min. 19, max. 24, szórás=1,01), azaz egytől egyig fiatal felnőttek.

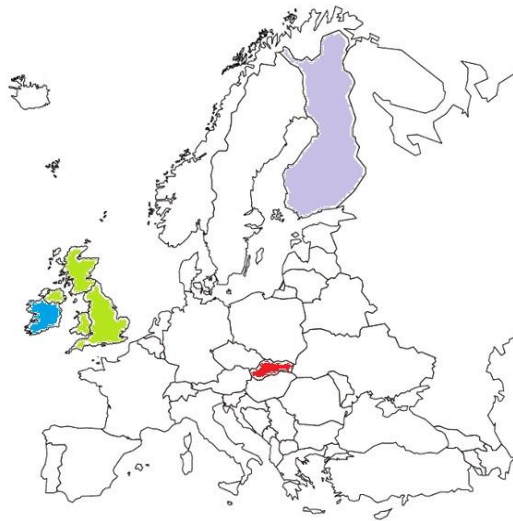
A program éve	Részvevők száma	Férfiak száma	Nők száma
2010	18	5	13
2009	16	7	9
2008	6	3	3
2007	9	7	2
2006	10	4	6
összesen	59	26	33

9. táblázat: A Leonardo mobilitási programban résztvevő tanulók számának alakulása 2006 és 2010 között

A programban való részvételre gyakorlatilag az iskola bármely tanulója jelentkezhetett, nem volt követelmény sem a nyelvvizsga, sem a jó tanulmányi átlag, és a szak sem jelentett specifikus elnyt. A legtöbb programban részt vevő tanuló a moderátor szakról került ki (42%), ezt követi a sportkommunikátor (22%), az intézményi kommunikátor (17%), a sajtótechnikus (15%), majd a jogi asszisztens és az ifjúságsegítő (2-2%). A Leonardo-program keretében 4 országgal került intézményünk kapcsolatba: nevezetesen Szlovákia, Finnország, Írország és Anglia fogadta tanulóinkat.



25. ábra: A kísérleti csoport megoszlása szakonként



26. ábra: Célországok a Leonardo-programban

A kísérleti csoport bemeneti és kimeneti eredményeinek összehasonlítása mellett szükségesnek tartottuk kontrollcsoport bevonását is. Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás skálákon különböző időpontokban mért pontszámokat összevetettük az iskola 2010-ben 13. és 14. évfolyamos diákjaival. A kontrollcsoportban 49 fő volt 13. évfolyamos, 48 fő 14. évfolyamos. 32 férfi és 65 nő került ebbe a mintába. Ezek a tanulók nem vettek részt a Leonardo mobilitási programban, de a két évfolyam értékeinek összehasonlításának segítségével teszteltük, hogy a felső fokú szakképzésben eltöltött 1 év milyen mértékben hoz változást a mért változók terén. Szerettünk volna megbizonyosodni arról, hogy a kísérleti csoport bemeneti és kimeneti eredményeinek esetlegesen szignifikáns különbségei nem magyarázhatók csupán az idő eltelésével. Mindemelllett a kontrollcsoport a teszten elért eredményei összevethetők a kísérleti csoport bemeneti eredményeivel, azaz ellenőrizhetjük azt is, hogy a programban résztvevő személyek a kontrollszemélyekhez képest hasonló szinten állnak-e a különböző készségeket illetően, avagy lényegesen jobb vagy rosszabb értékeket értek el.

A kísérleti csoportnál a külföldi utat felkészítési fázis előzte meg (országismeret, lelki felkészítés, technikai ismeretek, nyelvi, szakmai felkészítés; készség-képességfejlesztés 100 órában, 8 hetes szakmai gyakorlat).

6 tanuló vett részt a fókuszcsoportos beszélgetésen, mindannyian a 2010/11-es Leonardo program keretében voltak külföldön: 4 nő és 2 férfit kértünk fel a beszélgetésre, akik különböző országokban töltötték a szakmai gyakorlatot.

2.5.2. Eszközök

Az eszközöket tekintve előzetesen publikált, standardizált papír-ceruza teszteket illetve saját magunk által összeállított interjú kérdéssort használtunk.

2.5.2.1. Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív

A fent megnevezett változók mérésére Molnár Éva 2007-es azonos nevet viselő mérőeszközét alkalmaztuk.⁷³ A kérdőív önkitöltős, ún. papír-ceruza teszt, ahol önbevallás alapján egy ötfokú skálán jelölhetik a tanulók, hogy mennyire érzik igaznak saját magukra nézve az egyes állításokat. A kérdőív skálái alskálákra bonthatók.

Az Önszabályozó stratégiák alá tartozik:

- a Tervezés,
- a Nyomon követés,
- a Szabályozás, ellenőrzés,
- a Halogatás,
- az Erőfeszítés és
- a Segítségkérés.

Az Önhatékonyság alá sorolható az

- az Elsajátítási motivációk és
- az Önhatékonyság.

Az Érzelmek és a hobbi szabályozása két alskálára bomlik:

- Emóciók szabályozása,
- Hobbi szabályozása.

E kérdőívet a Sulinova közoktatás tanulói körében végzett felmérésekben használták, 5., 7. és 9. évfolyamokon, amely korcsoportok ugyan a mi mintánk életkorától eltértek, mégis jó viszonyítási pontoknak találtuk, igaz, egyedül az átlag tekintetében, hiszen az adatbázis egyéb adatai sajnos nem álltak rendelkezésünkre.

Jelen kutatás keretein belül is vizsgálat tárgyává tettük a mérőeszköz skáláinak (f skáláinak és alskáláinak) megbízhatóságát.

Az Önszabályozás, időbeosztás, tervezés kérdőív Önszabályozó stratégiák f skálájának megbízhatósági mutatója (Cronbach-alpha) a teljes mintában 0,727. Az alskálák megbízhatósági mutatói a következőképpen alakultak:

Alskála	Tételek száma	Cronbach-alpha
Tervezés	4	0,686
Nyomon követés	4	0,567
Szabályozás, ellenőrzés	4	0,496
Halogatás	5	0,765
Erőfeszítés	5	0,712

10. táblázat: Az Önszabályozó stratégiák alskáláinak megbízhatósági mutatói

Az Önhatékonyság f skálája megbízhatósági mutatója (Cronbach-alpha) a teljes mintában 0,785. Az alskálák megbízhatósági mutatói a következőképpen alakultak:

Alskála	Tételek száma	Cronbach-alpha
Elsajátítási motiváció	5	0,613
Önhatékonyság	6	0,638

11. táblázat: Az Önhatékonyság alskáláinak megbízhatósági mutatói

Az Érzelmek és hobbi szabályozása f skálájának megbízhatósági mutatója a teljes mintában 0,804. Az alskálák megbízhatósági mutatói a következőképpen alakultak:

⁷³ 2006-ban a publikálás előtt álló mérőeszközt a szerző engedélyével használtuk fel.

Alskála	Tételek száma	Cronbach-alpha
Emóciók szabályozása	6	0,787
Hobby szabályozása	6	0,845

12. táblázat: Az Érzelmek és hobby szabályozása alskáláinak megbízhatósági mutatói

2.5.2.2. Kommunikációs készségek

Szke-Milinte Enik saját összeállítású kérdőív a kommunikációs készségek széles spektrumát ragadja meg egy 36 itemből álló kérdéssorban (SZKE-M. E. 2006). A kitöltők egyes számú személyben megfogalmazott állításokkal szemben jelezhetik egyetértésük vagy egyet nem értésük fokát magukra nézve, egy ötfokú skála segítségével. Szke-Milinte Enik pedagógusok körében vizsgáldott, arra fejlesztette a mérő eszközt, egy kommunikációs tréning előtt és után tesztelve az alanyokat, hogy nyomon követhesse a tréning hatására bekövetkező változásokat. Eredményeinket az eredményeivel is össze tudjuk hasonlítani, bár a korosztályi különbségek miatt itt is kritikusan kezeljük ezt a szempontot. Az előző felmérés és az utófelmérés eredményeit (átlagait és az egymintás t-próba értékeit) Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség című könyvében adta közre. Bár a minta jóval különbözik a miénktől, az mindkettőről elmondható, hogy felmérésekről van szó, akik olyan szakmát választottak, amelyben a kommunikációnak kiemelkedő szerepe van: ó gondolkodunk csak a moderátorokra, sportkommunikátorokra és intézményi kommunikátorokra vagy a jogi asszisztensekre, ifjúságsegítőkre.

2.5.2.3. A metafora

A kvalitatív metodológia egyik újabb iránya a metaforakutatás. A metaforakutatást azok használják, akik szerint a metafora hozzáférést biztosít olyan jelenségekhez, amelyekről nehéz, vagy másként nem lehet világosan beszélni, megérthető vizsgálati irányokat, rávilágíthat olyan problémákra, amelyek egyéb módszerekkel, különböző okokból feltáratlanok maradnának (VAMOS Á. 2003). Megfoghatatlan, érzelmileg blokkolt, csak hosszán körülírható élmények kifejezésére is kiválóan alkalmas módszer, így kutatásunk fontos elemének tekintjük, hogy az ösztöndíjprogrammal kapcsolatos élményeket sikerüljön kvalitatív megvilágításba helyezni. A külföldi ösztöndíjprogramban való részvétel mint kísérleti helyzet nehezen hasonlítható csak a laboratóriumi standard körülményeket biztosító kísérletekhez, ezért a számszerűsített adatokon (méréseken) túl szükségesnek tartottuk a kvalitatív vizsgálatot, melyben a vizsgálati személyektől kiegészítő információkat kaphattunk hipotéziseink ellenőrzéséhez.

A metaforák hozzájárulnak absztrakt fogalmaink konceptualizálásához, illetve ezek reprezentációjához (KÖVECSES Z., 2005). A metaforakutatás azt a hermeneutikai irányt képviseli, amely a minket körülvevő világ megértésére szolgál és nem csak számszerű mérésére törekszik. A metafora átvitt jelentés, amely két entitás közötti közös tulajdonságok alapján jön létre, tulajdonképpen két dolgot azonosítunk egymással. Az absztrakt fogalmakat ezáltal jobban megérthetjük, mert a metaforák megmutatják, hogyan reprezentálódnak az emberek tudatában. A metaforakutatás a kognitívizmus nyomán fejlődött.

A metaforák feldolgozása során megkülönböztetünk forrástartományt és céltartományt. A forrástartományból merítjük a metaforikus kifejezéseket, a céltartományt pedig ennek segítségével értjük meg. Gyakori forrástartományt képez az emberi test, az egészség-betegség, az ételek, a hideg és a meleg, a növények és az állatok. Gyakori céltartományok az érzelmek, a vágy, az idő, az emberi kapcsolatok, a társadalom, vallás, élet és halál. Szokás a metaforákat

konvencionalitás, természet, általánosság és specifikusság valamint kognitív funkció szerint osztályozni (KÖVECSES Z., 2005).

2.5.2.4. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés mint kutatási módszer

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés egyfajta interjútechnika. A különbség a fókuszcsoporthoz és a többi interjútechnika között az, hogy a hagyományos interjú kétszemélyes interakciót jelent a kutató és az interjúalany között, a fókuszcsoporthoz tartozó interjú pedig több személy interaktív kommunikációját feltételezi. Az ilyen fajta vizsgálat során a kutató, a moderátor különleges szerepet tölt be. az a személy, aki a beszélgetést vezeti (moderálja).

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat legnagyobb értéke az interakció. A vizsgálat során a kutató személyesen találkozik a vizsgált célcsoport tagjaival és a megkérdezett személyek is találkoznak, interakcióba léphetnek egymással. A megkérdezettek konkrét válaszain kívül a válaszhoz fűzött kommentárok, gesztusok, a csoportdinamikai sajátosságok (vita, vélemény elhallgatása) értékes információkat hordoznak.

A csoportos interjú fogalma 1926-ban jelent meg először a szakirodalomban (BOGARDUS E. S. 1926). Később, a Columbia Egyetem kutatói, Paul Lazarsfeld és Robert Merton fejlesztették tovább a módszert, melyről Merton és szerzőtársai 1946-ban egy cikkben számoltak be (MERTON R., 1946), 1956-ban részletesen ismertették a módszert egy kötetben (MERTON, 1956).

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú vizsgálat elnevezéseként a csoportos mélyinterjú (group depth interview) kifejezést is széles körben használják (SHAMDASANI P. N. ÉS STEWARD D. W. 1990). A csoport szó az egymással kapcsolatban álló személyekre utal, a mély szó a keresett információ jellegére vonatkozik, az interjú az információszerzés módszerét jelenti. A fókuszcsoporthoz tartozó mélyinterjú a hatvanas évektől kezdődően vált elfogadottá a társadalomtudományokban. A fókuszcsoporthoz tartozó technika gyakorlatára a nyolcvanas és kilencvenes években hatást gyakoroltak az új szociálpszichológiai, köztük az esszencialista és konstruktivista elméletek. Az esszencialisták szerint minden megkérdezettnek van egy belső véleménye, mely csoportban nem, vagy csak rejtett formában nyer kifejezést. A moderátor feladata az egyének valódi véleményének felismerése, és megfogalmaztatása a csoport tagjaival. A konstruktivista megközelítés szerint, a vélemények nem tekinthetők előre adottnak, hanem a beszélgetés alakulásának megfelelően alakulnak ki az egyéneknél. A konstruktivista megközelítés szerint nincs kontextustól független vélemény. Az esszencialisták inkább az elhangzott véleményekre, a konstruktivisták a csoportdinamikai folyamatokra, a véleményt kialakító kontextusra fókuszálnak.

Shamdassani és Steward szerint a fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatot az alábbi esetekben célszerű végezni (SHAMDASANI ÉS STEWARD, 1990):

- Általános kép kialakítása során háttér információk gyűjtésére
- Induló hipotézisek megfogalmazására.
- Vizsgálati kérdéssel kapcsolatos vélemények gyűjtésére
- Kvantitatív eredmények motivációinak kvalitatív ellenőrzésére.

Az eredményeket felhasználhatjuk hipotézisek megfogalmazására vagy pontosítására, a kvantitatív kutatási eredmények ellenőrzésére, illetve viszont sohasem szabad az eredményeket reprezentatívnak tekinteni.

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat kimeneti eredménye sokféle módon manipulálható: a csoport összeállítása, a kérdések sorrendje, megfogalmazása sokszor sugalmazhatja, olykor meghatározhatja a választ. Az interakciók és a gesztusnyelv helyes értelmezése, és maga a moderálás széleskörű pszichológiai ismereteket kíván. A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatok

esetében elvárás, hogy a kutatás megrendelje hozzáférhessen magához a kutatáshoz, video- és hangfelvételen.

Morgan és Krueger szerint a fókuszcsoportos vizsgálat tervezéséhez már rendelkezni kell bizonyos elzetes ismeretekkel, amelyek alapján meghatározzuk a vizsgálandó témaköröket és a célcsoportot (MORGAN ÉS KRUEGER 1997). Ezután következhet a kérdéssor megtervezése. Az interjúvázlat kérdéseit érdemes előre megfogalmazni: ez megkönnyíti a moderátor munkáját, aki így több figyelmet fordíthat a beszélgetés irányítására és a válaszok értelmezésére. A fókuszcsoportos beszélgetés rugalmas módszer; lehet ség van arra, hogy a kérdéseket menet közben újrafogalmazzuk.

Az interjúvázlat összeállításakor a következő szempontokat kell figyelembe venni:

- A probléma azonosítása.
- A témakörök, kérdéscsoportok számbavétele.
- A kérdések megszövegezése.
- Az interjúvázlat kulcskérdései: id tartam, kérdések száma, blokkok száma, ugrás.
- Összefügg beszélgetés jelleg, kohézió a kérdések között.
- Kérdéstípusok: kezd , bevezet , átvezet , kulcs-, levezet és a megkérdezettre vonatkozó kérdések, anonim kérdések, ellen röz kérdések.

Egy őjó kérdés 30-40 percnél nem hosszabb (ezután a legtöbb válaszadó már fáradni szokott), a fókuszcsoportos interjú során a csoport tagjai kés bb fáradnak el, így a beszélgetés egy és két óra közötti id tartamú lehet. Összességében mégis kevesebb kérdést tehetünk fel, mint kétszemélyes interjúk szituációjában, hiszen egy-egy kérdés kapcsán többen kifejtik a véleményüket.

Az ideális fókuszcsoportos interjú egy folyamatos, spontán beszélgetésnek t nítik. Ez úgy érhető el, ha a kérdések összefüggenek, egymásból következnek. A tervezett másfél-két óra alatt 4-5 témakörnél többet nem célszer tárgyalni. A beszélgetést egy nyitó kérdéssel kezdjük, ennek célja a bizalmi viszony kialakítása, azaz, hogy mindenki megszólaljon, és kés bb az érdemi kérdéseknél is hozzá merjen szólni a témához. Az egyes blokkokat bevezet kérdéssel érdemes kezdeni, amely ráirányítja a résztvevők figyelmét az adott témára. A bevezet kérdés legyen általános jelleg és könnyen érthető. Ezután tehetjük fel a kulcskérdéseinket, logikus sorrendben, mintha egyik kérdés a másikra adott válaszokból jutna eszünkbe. A blokk végén egy levezet kérdést célszer felvetni. Ezután következhet a következő blokkra történő átvezet kérdés, majd a következő blokk bevezet kérdése. A kulcskérdéseket érdemes kontrollkérdésekkel ellen rözni. A kontrollkérdéseket kés bb és más hangulati környezetben (kontextusban) kell feltenni; ezzel kisz rhető például a kezdeti feszültség torzító hatása.

A csoportos beszélgetések legfontosabb szervezési feladata a fókuszcsoport tagjainak összegyűjtése. A csoport összeállításánál els sorban a következő szempontokra érdemes ügyelni:

Csoport mérete: kisebb csoport az elmélyültebb, nagyobb csoport a kreatívabb munkának kedvez.

- Homogén vagy heterogén összetétel csoport.
- Egymást ismer / nem ismer személyek.
- Csoporttagok meghívása: nyilvános adatbázis, spontán meghívás, hólabdamódszer.
- A csoportok létszáma 6-12 f között változik,
- Egy vizsgálat több, csoportos beszélgetést jelent egymás után.
- A kutatási kérdést l függ en dolgozhatunk a választott szempontok szerint homogénnek vagy heterogénnek tekinthető csoportokkal.

Kitzinger szerint az interjúkészítésnek, a beszélgetés moderálásának fő célja a megkérdezettek szinte válaszainak elcsalogatása (KITZINGER 1994). A moderátor feladata rendkívüli koncentrációs képességet kíván: csoportonként egy-két órán, sokszor egy egész napon keresztül minden egyes emberre figyelnie kell, közben fenntartani a jó hangulatot, és szem előtt tartani az adatgyűjtés céljait. Empatikusnak és engedékenynek kell lennie, hogy kialakulhasson a szükséges bizalmi légkör, ugyanakkor határozottan kell megállítani a nemkívánatos csoportpolarizációs tendenciákat, és betartani a kérdések tervezett menetrendjét. A gesztusok és az interakciók értelmezéséhez alapos pszichológiai képzettség ajánlott. Bárki töltsen is be a moderátor szerepét, rendelkeznie kell bizonyos képességekkel, amelyek alapvetően befolyásolhatják a munka menetét és az interakció jellegét. Ilyen képesség, hogy a moderátor legyen képes átlátni a csoportfolyamatokat, és órákon át irányítsa, ellenőrizze a csoportot, a beszélgetést a megfelelő mértékben tartsa.

A fókuszcsoporthoz beszélgetés céljára sokszor ovális vagy kör alakú asztalt helyeznek el.

A beszélgetéseket általában videofelvételen rögzítik. A videofelvétel nagy előnye, hogy a kutató utólag visszanezézheti, és a kijelentések, gesztusok, mimikák alaposabb megfigyeléséből számos további eredményt olvashat ki.

A válaszokat hangszalagra is rögzíthetjük, ez kevésbé zavaró, de kevésbé is használható. A moderátor menet közben papírra jegyzetel, a tanulmány gerince többnyire a jegyzetek alapján készül.

A moderátoroknak a testbeszédet, azaz a gesztusok nyelvét is érteniük kellő részben ezért van az, hogy a moderátorok többnyire pszichológus végzettségűek. Az interakciók értelmezése alapos szociálpszichológiai ismereteket kíván. Gyakori, hogy a résztvevők kisebb csoportokat, párokat kezdenek formálni, és a csoporttagoktól várják véleményük megerősítését. A véleménycsoportok felbomolhatnak és újjáalakulhatnak, de időegymást ismerő résztvevők esetén idővel fordulhat, hogy stabil véleménycsoportok alakulnak ki, amelynek tagjai már közös véleményt igyekeznek megfogalmazni. A csoportpolarizáció ismert jelensége fókuszcsoporthoz gyakran fordul elő: arra utal, amikor a csoport együtt szélsősebb álláspontot képvisel, mint tagjai külön-külön. A moderátor feladata a polarizáció felé mutató tendenciák tompítása, az egyéni vélemények felszínre hozása. Fókuszcsoporthoz interjú közben nem cél konfliktus generálása, de a vélemények szembeállítását, az ütköztetést segít a vélemények kikristályosításában. Az sem cél, hogy vitás kérdések kapcsán konszenzus alakuljon ki.

A fókuszcsoporthoz kutatás eredményei általában nem igényelnek összetett elemző eljárásokat. Ugyanakkor vagy tényleges információnyerés, vagy a későbbi adatfeldolgozási eszközök tesztelése céljából lehetséges mind kvalitatív, mind pedig matematikai-statisztikai elemző eljárások használatára. Az eredmények interpretációjakor (ez a fókuszcsoporthoz egyszerre a tanulmány megírását jelenti) világossá kell tenni, hogy értelmez, leíró, de statisztikailag nem igazolható adatokkal dolgozunk.

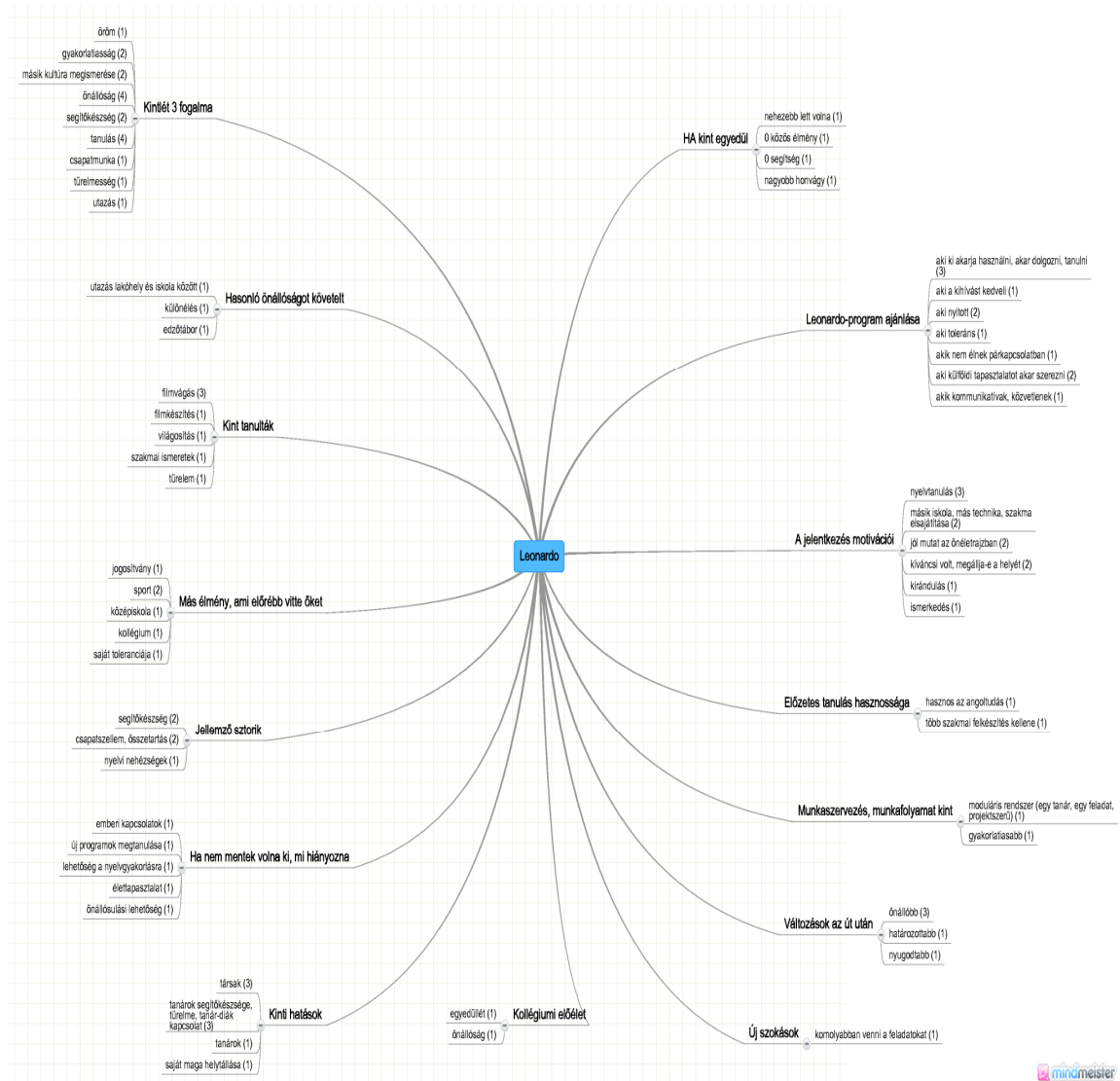
A feltáró célú vizsgálatok esetében elég egyszerre leírni minden elhangzott véleményt, a kulcskérdésekre fókuszáló kutatás esetén a vitát diskurzus vagy tartalomelemzéssel elemezhetjük.

A fókuszcsoporthoz interjú önmagában is használható, de valamennyi adatgyűjtési technikával jól egészítik ki egymást, pl.: résztvevő megfigyelés és fókuszcsoporthoz; mélyinterjú és (fókusz-) csoportinterjú; fókuszcsoporthoz és kérdőív.

A mélyinterjú és a (fókusz-) csoportinterjú közös használata akkor érdekes, ha a kutató a környezet véleményformáló hatására kíváncsi.

A fókuszcsoporthoz és a kérdőív együttes alkalmazása a legáltalánosabb gyakorlat a módszertani párosítások között. Sok kutatás során úgy tekintik, hogy a két módszer közül a kérdőív nagy megbízhatóságú adatgyűjtésre szolgál, a fókuszcsoporthoz pedig a válaszok

mögötti értelmezések és motivációk feltárásával a kutatás érvényességét segíti. A két vizsgálat kölcsönösen kiegészítheti és ellenrizheti egymás eredményét. A fókuszcsoportot jellemzően a kérdőív-eltesztelésére, a kérdések megfogalmazásának kialakítására szokták használni, illetve a kérdőívvezetés lezárulása után, az eredmények várható hatását és értelmezéseit vizsgálják ezzel a módszerrel.



27. ábra: A fókuszcsoporthoz tartozó interjú gondolatábrája

2.5.3. Eljárás

Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás illetve a Kommunikációs készségek kérdőív felvétele papíron történt, csoportos kitöltés keretében. A diákok gyakorlatilag önkéntes alapon töltötték ki a kérdőívet, és nem gondolhatták, hogy a kitöltésből vagy annak megtagadásából bármilyen előnyük vagy hátrányuk származik. A kitöltés teljes körű volt, amihez valószínűleg az is hozzájárult, hogy az iskola oktatói a tanítási idő keretében szántak időt az adatfelvételre, így nem kellett a diákoknak a szabadidejükből áldozni erre a feladatra.

A kérdőívek önjellemzésen alapulnak, de a diákoknak nem fordított érdeke ahhoz, hogy kedvezőbb képet fessenek magukról, mint amilyenek valójában, hiszen a kérdőívek kitöltését függetleníteni tudtuk a Leonardo programban való részvételtől. A kitöltésre akkor került sor, amikor a diákok már elnyerték a programban való részvétel lehetőségét, így válaszaikat valószínűleg nem befolyásolta a pályázati eljárás. A metaforakérdés a kísérleti csoport esetében a kimeneti mérés alkalmával volt benne a kérdőívben. Pozícióját tekintve az első kérdés volt annak érdekében, hogy elkerüljük a kérdőív egyéb ítemei által esetlegesen kialakuló előfeszítettséget, azaz hogy a kérdőív tartalma jelentősen befolyásolja a válaszokat, és a válaszok (a metaforák forrástartománya) a kérdőívvel kapcsolatos témákra korlátozódjanak. Ezzel szemben mégsem lehetünk teljesen biztosak abban, hogy ez a törekvésünk sikeres volt, hiszen önkéntes kérdőívrel lévén szó, a tanulók önálló ütemben és sorrendben dolgoztak. Arra, hogy a tanulók egymás válaszait nem befolyásolják, a csoportos kitöltést felügyelő személy figyelt, hiszen bár szokatlan feladat volt a tanulók számára metaforával leírni a programot, a lényeg a kreatív és önálló válaszadás volt, és nem valamiféle konszenzus. Az egyedi metaforák aztán együttesen vizsgálhatók, összevethetők, és a vizsgálati személyekhez egy újabb változót szolgáltatnak, amit a többi változóval kapcsolatban elemezhetünk, így ezen a ponton a kvantitatív és a kvalitatív kutatási irány egymásba kapcsolódik.

A fókuszcsoportos beszélgetésbe való bekapcsolódás szintén önkéntes alapon történt, itt azonban a 2010-es programban résztvevőknek csak egy körét választottuk ki, 18 főből 6 fő kértünk fel a beszélgetésre. Az alanyok kiválasztásakor szem előtt tartottuk a nem arányt, 2 férfit és 4 nőt hívtunk meg, illetve az előzetes beszélgetések alapján az élményeknek és benyomásoknak is viszonylag szélesebb körét szerettük volna megragadni azért, hogy a beszélgetéspartnerek között akadjanak olyanok, akiknek más-más viszonya fordított a mobilitás-programhoz.

3. EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉSEK

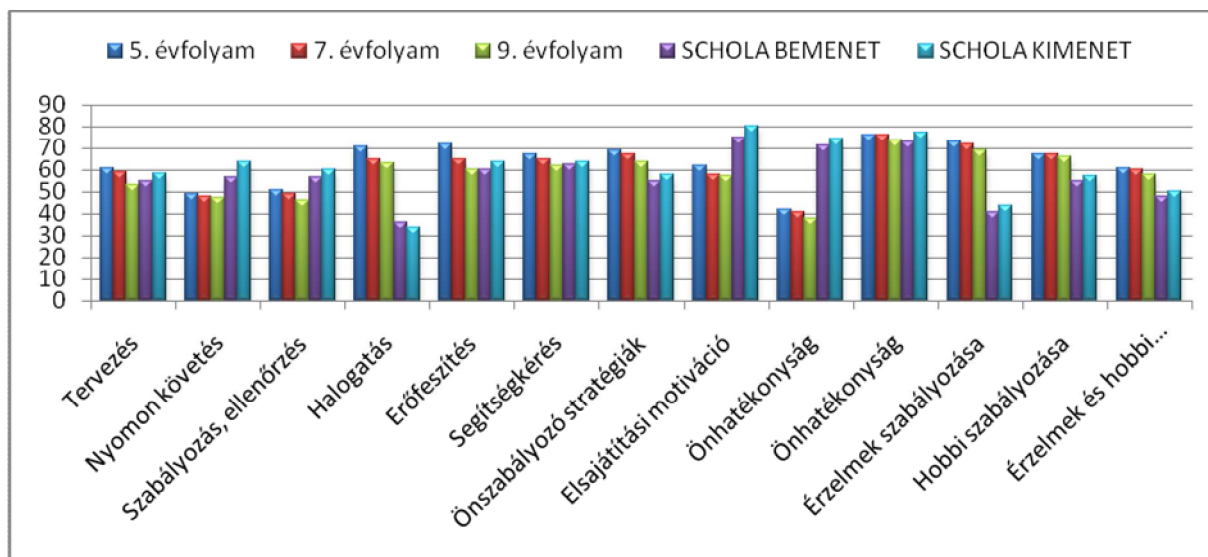
3.1. Önszabályozás, tervezés, időbeosztás

Az Önszabályozás, tervezés és időbeosztás kérdőívet a 2006-os évtől kezdve minden Leonardo mobilitás-programban résztvevő tanulókkal kitöltöttük a kiutazás előtt és hazatérésük után.

A skálákon elért eredményeket több viszonyítási ponthoz is mérhetjük. Az Önszabályozás, tervezés és időbeosztás kérdőív elemzési útmutatójában egy nagymintás, de nem reprezentatív vizsgálat átlagait és szórásait láthatjuk különböző évfolyamokon. TIOK-iskolákban az 5. 7. és 9. osztályban végezték el a felmérést.

Összevont változók	5. évfolyam		7. évfolyam		9. évfolyam		SCHOLA BEMENET		SCHOLA KIMENET	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Tervezés	61	20	59	20	53	20	55	21	59	20
Nyomon követés	49	14	48	13	47	14	57	17	64	15
Szabályozás, ellenőrzés	51	19	49	19	46	17	57	15	60	16
Halogatás	71	19	65	19	63	19	36	18	34	16
Erőfeszítés	72	21	65	23	60	21	60	18	64	15
Segítségkérés	67	21	65	21	62	21	63	18	64	20
Önszabályozó stratégiák	69	10	67	10	64	10	55	10	58	9
Elsajátítási motiváció	62	22	58	22	57	21	75	16	80	14
Önhatékonyság	42	20	41	20	38	19	71	15	74	13
Önhatékonyság	76	12	76	11	74	11	73	14	77	12
Emóciók szabályozása	73	18	72	17	69	17	41	19	44	23
Hobbi szabályozása	67	15	67	15	66	15	55	23	57	24
Érzelmek és hobbi szabályozása	61	14	60	14	58	13	48	16	50	19

13. táblázat: Az önszabályozás készségeinek, stratégiáinak fejlettsége (%p)

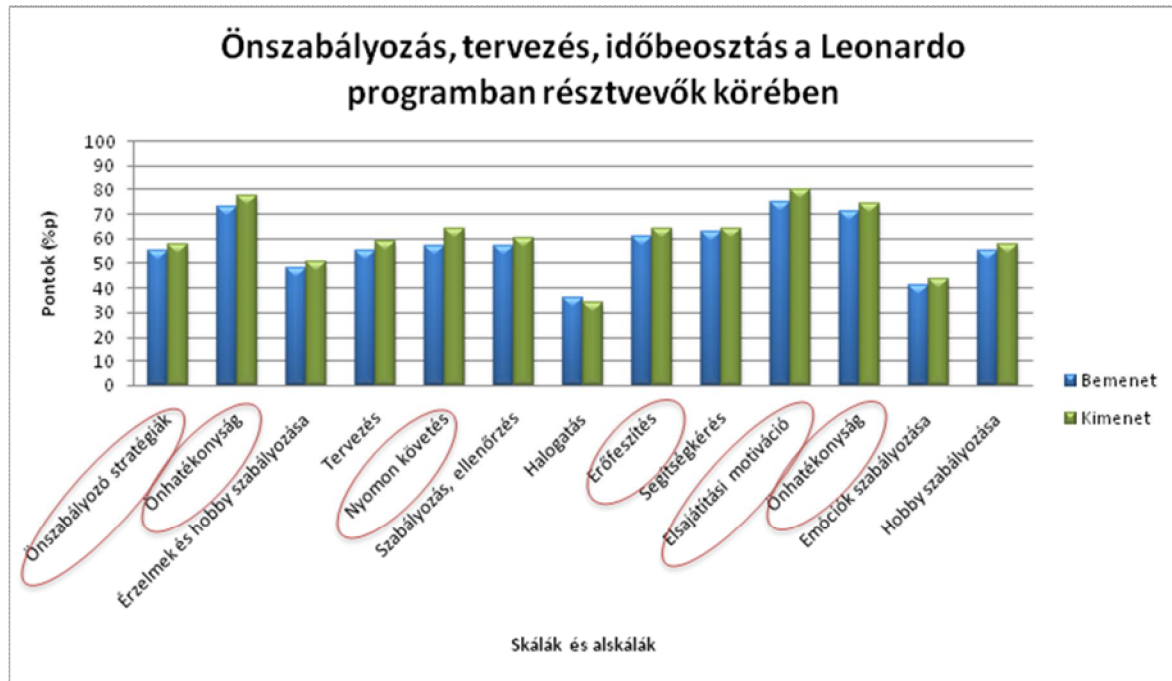


28. ábra: Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdésváltozók különböző korcsoportok esetén

Megfigyelhet, hogy egyes alkálakon a közoktatás tanulói jelentősen mértékben jobb eredményeket értek el (pl. Halogatás és az Érzelmek szabályozása), míg másokon messze magasabb pontszámokat kaptunk a felső fokú szakképzésben tanulóknál (pl. Önhatékonyság vagy Elsajátítási motiváció).

A százalékpontok segítségével ábrázolt és összehasonlításra alkalmas oszlopdiagramban láthatjuk, hogy a Halogatás illetve az Emóciók szabályozása alkálán szerepeltek a tanulók a leggyengébben, míg az Önhatékonyság és az Elsajátítási motiváció tekintetében voltak eredményeik a legkiemelkedőbbek, nem csak a fiatalabb, közoktatásban tanuló diákokkal való összehasonlításban, de saját magukhoz képest is. Az érzelmek szabályozása a tanulási folyamat szempontjából jókorra jelentőséggel bír, tekintve, hogy a kognitív folyamatok mellett

az affektív tényezők is nagy szerepet játszanak. Magas elsajátítási motiváció mellett is hátráltató erő, ha a személy nem képes szabályozni saját érzelmeit, például rászáni magát a tanulásra, és csak halogatja a teendőt, aminek egy nagyobb tanulói autonómiára alapozó oktatási stratégiában kulcsfontosságú szerepe lehet: aki nem képes a tervezésre és időbeosztásra, az indokolatlanul nagy nyomásnak teheti ki magát egy-egy időszakban, vagy egyszerűen nem tudja teljesíteni a követelményeket, és lemorzsolódik.



29. ábra: Bemeneti és kimeneti eredmények az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív alapján

A bemeneti és a kimeneti mérések adatait matematikai statisztikai próbának vetettük alá. A tanulók skálákon és alszálakon elért pontjainak átlagát, szórását és a középérték közepes hibáját leíró statisztika a 15. sz. táblázatban látható. Az egymintás t-próbák eredményeit a 16. sz. táblázatban foglaltuk össze. A csillaggal jelzett sorokban szignifikáns eltérést tapasztaltunk a bemeneti és a kimeneti eredmények között. A 15. sz. táblázatban is könnyedén összehasonlíthatók az átlagok, ám a 16. sz. táblázat mutatja meg a statisztikailag is jelentős különbségeket. Csaknem minden alszálán a kimeneti eredmények szerepelnek magasabb pontszámmal, kivéve a Halogatás alszálát, ám a bemenet és a kimenet közötti különbség ebben az esetben sem különbözik szignifikánsan.

	Skála	Átlag	Elemszám	Szórás	Közéérték közepes hibája
Bemenet	Önszabályozó stratégiák	55,02	59	9,56	1,24
Kimenet		57,79	59	8,51	1,11
Bemenet	Önhatékonyság	72,99	59	14,42	1,88
Kimenet		77,15	59	12,10	1,58
Bemenet	Érzelmek és hobby szabályozása	47,85	59	16,34	2,13
Kimenet		50,39	59	18,51	2,41
Bemenet	Tervezés	54,66	59	21,07	2,74
Kimenet		58,69	59	19,73	2,57
Bemenet	Nyomon követés	56,57	59	16,84	2,19
Kimenet		63,67	59	15,29	1,99
Bemenet	Szabályozás, ellenrzés	56,89	59	14,76	1,92
Kimenet		59,96	59	15,88	2,07
Bemenet	Halogatás	35,81	59	18,45	2,40
Kimenet		33,69	59	16,37	2,13
Bemenet	Er feszítés	60,42	59	17,96	2,34
Kimenet		63,81	59	14,81	1,93
Bemenet	Segítségkérés	62,54	59	17,92	2,33
Kimenet		63,90	59	20,07	2,61
Bemenet	Elsajátítási motiváció	74,79	59	16,00	2,08
Kimenet		80,01	59	13,68	1,78
Bemenet	Önhatékonyság	71,19	59	15,48	2,02
Kimenet		74,29	59	12,65	1,65
Bemenet	Emóciók szabályozása	40,82	59	19,36	2,52
Kimenet		43,57	59	23,00	2,99
Bemenet	Hobby szabályozása	54,87	59	23,19	3,02
Kimenet		57,20	59	24,19	3,15

14. táblázat: Az Önszabályozás, tervezés, id beosztás kérd ív bemeneti és kimeneti átlagai, illetve szórásai

3 f skála tömörítette magába az összes többi alskálát. A 3 f skálából kett esetében (Önszabályozó stratégiák, $|t|=2,386$, $p=0,02$; Önhatékonyság, $|t|=2,49$, $p=0,01$) elmondhatjuk, hogy a Leonardo mobilitási program után szignifikánsan jobb eredmények születtek, mint el tte. A harmadik skálán (Érzelmek és hobby szabályozása) ilyen mérték változást nem figyelhetünk meg. Négy jelent sebb fejl dést mutat meg a táblázat: a Nyomon követés ($|t|=3,22$, $p=0,002$), az Er feszítés ($|t|=1,91$, $p=0,06$), az Elsajátítási motiváció ($|t|=2,64$, $p=0,01$) és az Önhatékonyság ($|t|=1,81$, $p=0,07$) szignifikánsan javult a programban való részvételt követ en. Ha szignifikáns fejl dést minden esetben nem is tudtunk felmutatni, a második körös mérési eredmények szinte egyt l egyik magasabb értékek.

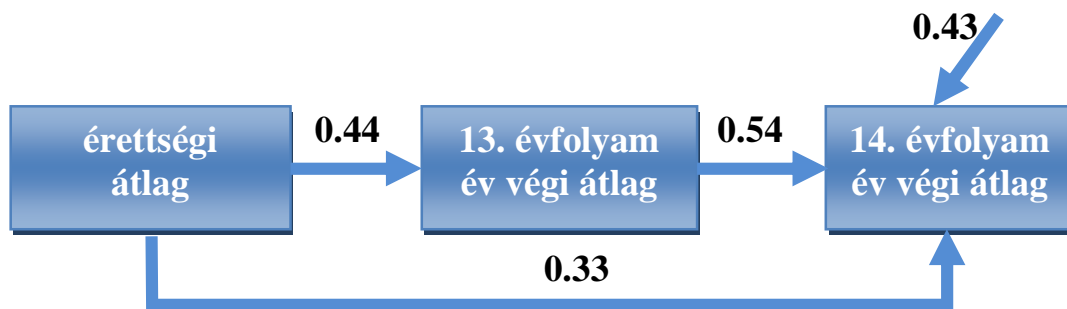
skála	t	Szabadságfok	Szignifikanciaszint
Önszabályozó stratégiák - Bemenet és kimenet	-2,38605	58	0,020315*
Önhatékonyság - Bemenet és kimenet	-2,49432	58	0,015491*
Érzelmek és hobby szabályozása - Bemenet és kimenet	-1,18901	58	0,23928
Tervezés - Bemenet és kimenet	-1,44747	58	0,15315
Nyomon követés - Bemenet és kimenet	-3,22264	58	0,002086*
Szabályozás, ellenrész - Bemenet és kimenet	-1,28237	58	0,204816
Halogatás - Bemenet és kimenet	1,076656	58	0,286092
Erőfeszítés - Bemenet és kimenet	-1,91505	58	0,060422*
Segítségkérés - Bemenet és kimenet	-0,52425	58	0,602101
Elsajátítási motiváció - Bemenet és kimenet	-2,64914	58	0,01038*
Önhatékonyság - Bemenet és kimenet	-1,81248	58	0,075089*
Emóciók szabályozása - Bemenet és kimenet	-1,16953	58	0,246973
Hobby szabályozása - Bemenet és kimenet	-0,71711	58	0,476186

15. táblázat: Különböző ségvizsgálat (egymintás t-próba) eredményei a bemeneti és a kimeneti adatok alapján

A kísérleti személyek érettségi és a felső fokú szakképzésben kiállított bizonyítványai alapján további számolásokat végeztünk. Összevetettük a különböző átlagokat (érettségi átlag, 13. osztályos átlag, 14. osztályos átlag) az Önszabályozás, tervezés és időbeosztás skálákon és alskáláin elért pontszámokkal. Szignifikáns együttjárást tapasztaltunk az alábbi változók között:

- Az érettségi átlag és a 13. évfolyamos átlag ($r=0,447$, $p=0,001$)
- Az érettségi átlag és a 14. évfolyamos átlag ($r=0,585$, $p=0,000$)
- A 13. évfolyamos átlag és a 14. évfolyamos átlag ($r=0,698$, $p=0,000$)
- Az érettségi átlag és a program előtt mért Segítségkérés alskála ($r=-0,298$, $p=0,023$)
- A 13. évfolyamos átlag és a program után mért Érzelmek szabályozása alskála ($r=-0,282$, $p=0,035$)

Az érettségi átlag, ha nem is determinálja a tanulók későbbi eredményeit, de összefüggést mutatott a későbbi tanulmányi előmenetellel is.

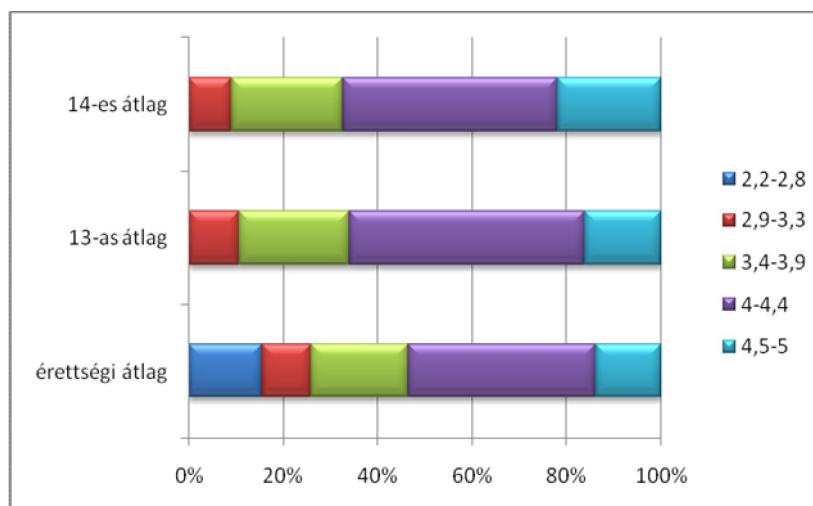


30. ábra: A tanulmányi elmenetel útmodellje

A 29. ábra a tanulmányi elmenetel útmodelljét szemlélteti. A kísérleti csoport 14. évfolyamos év végi átlagából 57%-os hányadot magyaráz a 13. év végi bizonyítvány valamint az érettségi átlag együttesen. Erőteljes hatással van mind a 13. év végi átlag a 14. év végi átlagra (béta=0,54, p=0,000), mind pedig az érettségi átlag a 13. év végi átlagra (béta=0,44, p=0,001), de az érettségi átlag közvetett hatása sem elhanyagolható (béta=0,33, p=0,002). 43% varianciát egyéb tényezőknek tulajdoníthatunk, amilyen egy a tanulást támogató képességekre fejlesztés hatású mobilitás-program is lehet.

A különböző osztályfokokon elért átlagokat szemlélteti a 30. ábra. Látható, hogy a 14. évfolyamra visszaszorultak az alacsonyabb átlagok, és nagyobb arányban láthatunk 4-es és afölötti átlagokat.

Ha összevetjük ezeket a tanulmányi eredményeket a Schola Europa általános felméréséből nyert adataival, akkor megállapíthatjuk, hogy a leggyengébb érettségi átlagokkal érkező tanulók aránya a programban résztvevő diákok között valamivel magasabb volt, a 3,4 és 3,9 közötti átlagokkal jellemezhető diákok kárára.

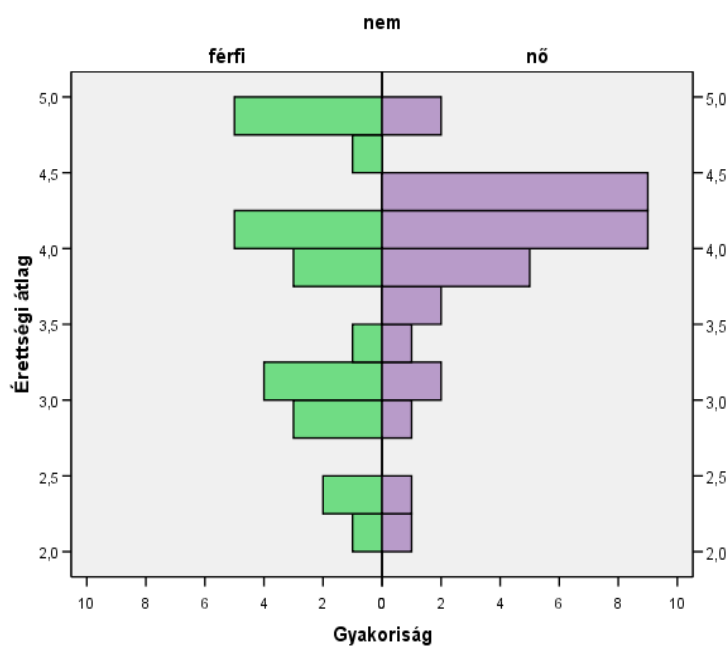


31. ábra: A Leonardo-programban résztvevő diákok tanulmányi átlagai (érettségi, 13. és 14. évfolyam), a Schola Europába érkező tanulók érettségi átlagai mellett



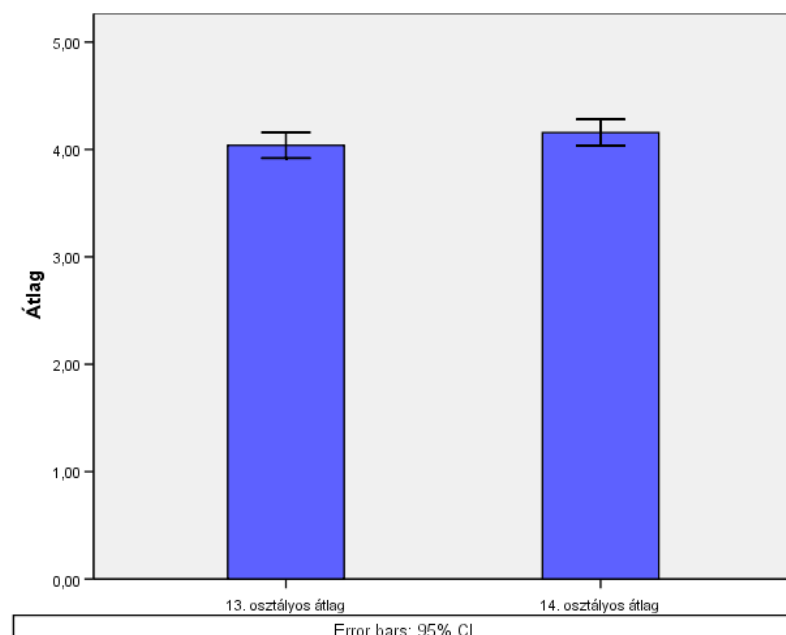
32. ábra: Összehasonlítás a Leonardo-programban résztvevő diákok tanulmányi átlagai (érettségi, 13. és 14. évfolyam), a Schola Európába érkező tanulók érettségi átlagai között

Ha nemek szerint felosztásban is megtekintjük az érettségi átlagokat, akkor kitűnik, hogy míg a lányok körében a 3,5 alatti átlagok kevésbé jellemzőek, mint a fiúk körében, addig az is igaz, hogy a kiemelkedően jó átlagokat inkább a fiúk produkálták. Az eredmények leolvashatók a 32. ábráról.



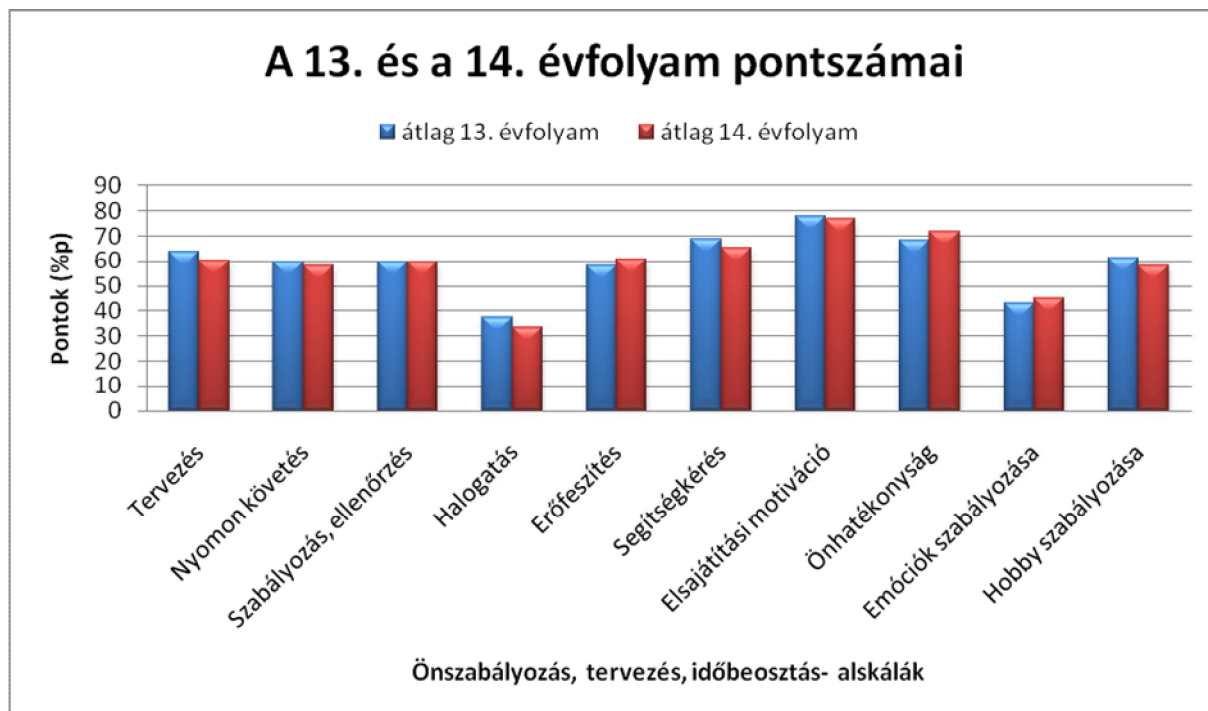
33. ábra: Érettségi átlagok nemek szerinti felosztásban a kísérleti csoportban

Megjegyezzük, hogy a 13. és 14. évfolyamos átlagok a kísérleti csoportban egyik évről a másikra jelentős mértékben javultak. Az eredményt az egymintás t-próba igazolta ($t_0 = -2,527$, $df = 54$, $p < 0,02$).



34. ábra: 13. és 14. évfolyamos átlag

A TIOK iskolák tanulóival való összehasonlítás érdekes adalék lehet, de korosztály szempontjából és képzést tekintve is jobb kontrollcsoportnak tartjuk a SCHOLA Leonardo mobilitási programban részt nem vevő tanulókat. Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás skálát felvettük 2011-ben iskolánk első és a második évfolyamán is, hogy kontrollcsoportként összehasonlíthassuk a két évfolyam közötti különbséget. Ez egy keresztmetszeti vizsgálat volt, a longitudinális, utánkövetéses vizsgálatot csak a kísérleti csoporttal végeztük el. Célunk az volt, hogy megállapítsuk, jelentkezik-e szignifikáns fejlődés a felső fokú szakképzés során. Ezáltal szeretnénk volna bizonyítani, az önszabályozás, tervezés és időbeosztás nem spontán változó készségek. A pontszámokat független mintás t-próba segítségével elemeztük. A próba igazolta hipotézisünket, a 13. (N=49) és a 14. évfolyam (N=48) tanulóinak az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás alskálákon elért eredményei nem különböznek szignifikánsan (az átlagok a 34. sz. ábrán láthatók, a t-próba adatai a 17. és 18. táblázatban olvashatók).



35. ábra: A 13. és a 14. évfolyam alskálákon elért eredményei

A 13. és a 14. évfolyam pontszámai közvetlenül összehasonlíthatók az 34. sz. ábra segítségével. A kétmintás t-próba ($p=0,05$) elvégzése után azt találtuk, hogy a 13. és a 14. évfolyam teszteken elért eredményei között nem volt szignifikáns eltérés, tehát sem jelentős fejlődés, sem jelentős visszafejlés nem tapasztalható a két évfolyam átlagai között. Ezáltal kizárhatjuk annak lehetőségét, hogy a két évfolyam közötti képzésbeli és általában életkorbeli 1 év különbség jelentősen befolyásolná az Önszabályozás, tervezés és időbeosztás kérdőív alskáláin elért eredményeket.

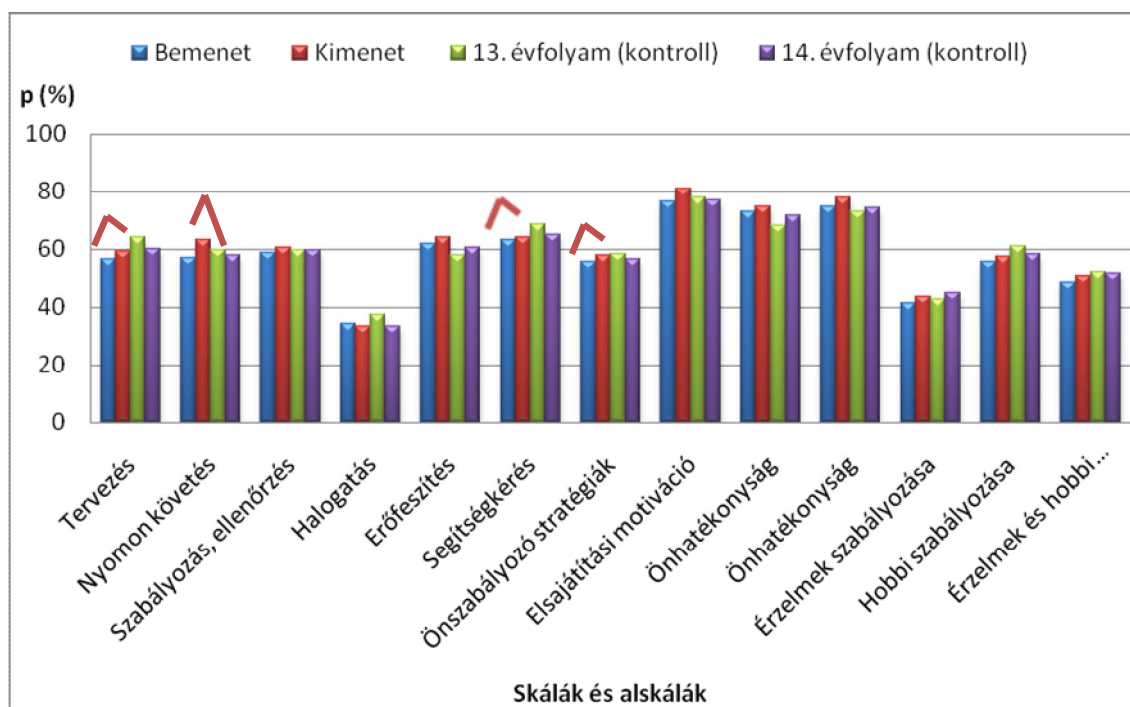
Évfolyam	Skála	Átlag	Elemszám	Szórás	Középtérték közepes hibája
13.	Önszabályozó stratégiák	58,26	49	9,54	1,36
14.		56,61	48	8,54	1,23
13.	Önhatékonyság	72,95	49	12,09	1,72
14.		74,30	48	11,30	1,63
13.	Érzelmek és hobby szabályozása	51,95	49	16,49	2,35
14.		51,56	48	13,47	1,94
13.	Tervezés	63,90	49	21,20	3,02
14.		60,28	48	15,06	2,17
13.	Nyomon követés	59,56	49	17,86	2,55
14.		57,94	48	16,99	2,45
13.	Szabályozás, ellenrzés	59,69	49	16,92	2,41
14.		59,50	48	15,73	2,27
13.	Halogatás	37,24	49	21,61	3,08
14.		33,33	48	18,06	2,60
13.	Er feszítés	57,95	49	18,45	2,63
14.		60,52	48	15,71	2,26
13.	Segítségkérés	68,67	49	20,43	2,91
14.		65,00	48	20,21	2,91
13.	Elsajátítási motiváció	77,63	49	14,40	2,05
14.		76,99	48	13,37	1,92
13.	Önhatékonyság	68,28	49	13,38	1,91
14.		71,61	48	13,02	1,88
13.	Emóciók szabályozása	42,77	49	19,29	2,75
14.		44,96	48	15,58	2,25
13.	Hobby szabályozása	61,13	49	21,75	3,10
14.		58,15	48	19,71	2,84

16. táblázat: A kontrollesoportként használt 13. és a 14. évfolyam átlagai és szórása

skála	t	Szabadságfok	Szignifikanciaszint
Önszabályozó stratégiák	0,8966	95	0,3722
Önhatékonyság	-0,5661	95	0,5726
Érzelmek és hobby szabályozása	0,1287	92,06	0,8979
Tervezés	0,9699	86,69	0,3348
Nyomon követés	0,4584	95	0,6477
Szabályozás, ellenrzés	0,0568	95	0,9548
Halogatás	0,9679	92,72	0,3356
Er feszítés	-0,7353	95	0,4640
Segítségkérés	0,8900	95	0,3757
Elsajátítási motiváció	0,2265	95	0,8213

Önhatékonyság	-1,2421	95	0,2173
Emóciók szabályozása	-0,6163	91,70	0,5392
Hobby szabályozása	0,7064	95	0,4817

17. táblázat: A kétmintás t-próba eredményei a 13. és a 14. évfolyamon



36. ábra: Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás skálán elért pontszámok a kísérleti- és a kontrollcsoportban

Ha az értékeket alaposabban szemügyre vesszük, láthatjuk, hogy vannak értékek, amelyek a kontrollcsoportban magasabbak, akár a bemeneti, akár a kimeneti mérés esetén vetjük össze a kísérleti csoporttal (pl. Tervezés). Megfigyelhet azonban, hogy azon skáláknál, ahol szignifikáns fejlődés mutatkozott a kiutazás előtt és a hazatérést követő mérések között, hogy a kimeneti eredmények akár meg is haladják a 14. évfolyamos kontrollcsoport átlagát, tehát nem csak behozták ezen tanulók a többiekét, de még jobban is teljesítettek. A szignifikánsan jobb eredmények az alábbi skálákon és alszálákon születtek:

- Önszabályozó stratégiák,
- Önhatékonyság,
- Nyomon követés,
- Erőfeszítés,
- Elsajátítási motiváció.

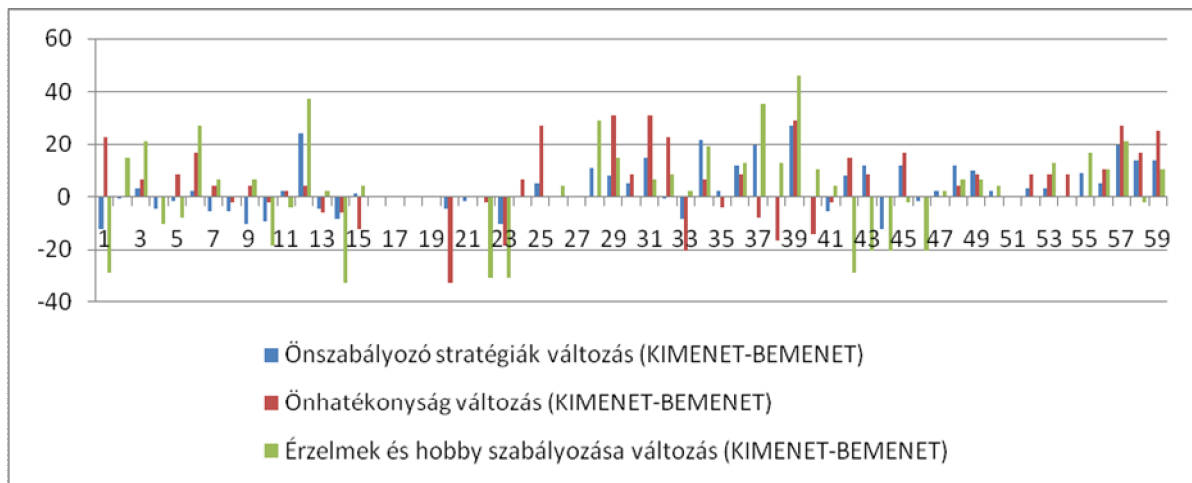
Összehasonlítottuk a 13. évfolyam átlagait a kiutazó csoport első eredményeivel. A kétmintás t-próba eredményeként azt kaptuk, hogy az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdésvázlat alskáláin kapott átlagok nagyrészt nem különböznek egymástól a két csoportban, viszont a Tervezés ($|t|= 2,22$, $p= 0,02$, $df=106$), a Segítségkérés ($|t|=1,66$, $p= 0,09$, $df=106$) és az Önszabályozás ($|t|=1,75$, $p= 0,08$, $df=106$) skálák a kontrollcsoport esetében szignifikánsan magasabb értékeket vettek fel. Elmondható, hogy a Leonardo programban résztvevő tanulók semmilyen tekintetben sem voltak jobbak a mért készségek tekintetében a kiutazás előtt, mint a kontrollként használt csoport tagjai.

A 14. évfolyam tanulóinak átlagát a Leonardo programban résztvevő tanulók hazatérés utáni mérési eredményeivel vetettük össze. A kétmintás t-próba azt mutatta, hogy a két rész minta között az alszálák és főskálák tekintetében csak a Nyomonkövetés skála ($|t|=1,86$,

$p=0,06$, $df=105$) esetében beszélhetünk szignifikáns különbségről: a mobilitásprogramban résztvevő tanulók hazaérkezésük után jobb eredményeket értek el ezen a skálán.

Bár ha a Leonardo-programban résztvevő tanulók átlagait a programban részt nem vevő tanulók eredményeihez viszonyítjuk, nem tudunk sok szignifikáns különbséget kimutatni, mégis a programban résztvevő tanulók magukhoz viszonyított eredményei több skálán (Önszabályozó stratégiák, Önhatékonyság, Nyomon követés, Erőfeszítés, Elsajátítási motiváció, Önhatékonyság) is jelentősen jobbnak bizonyultak a program végeztével.

Összehasonlítva az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdésvívfő skáláit, láthatjuk (36. ábra), hogy a tanulók különböző mértékben fejlődtek a külföldi tanulmányút ideje alatt, mind az egyes tanulók egymáshoz viszonyítva, mind pedig a fő skálákat tekintve az Önszabályozó stratégiák, Önhatékonyság, Érzelmek és hobby szabályozása. A kimeneti mérés értékeiből kivontuk ki a bemeneti mérés pontszámait, így a 0 fölötti oszlopok fejlődésre, míg a 0 alattiak visszaféledésre utalnak a mért készségek terén.



37. ábra: A változás mértéke és iránya a Leonardo-programban résztvevő diákok körében

Az Önszabályozó stratégiák és az Önhatékonyság terén együttjárás mutatkozott. Az összefüggés-vizsgálat eredménye szerint a korreláció mértéke szignifikáns ($r=0,475$, $p<0,01$). Az Önszabályozó stratégiák fejlettségének változása az Érzelmek és hobby szabályozásával is jelentős összefüggést mutatott ($r=0,625$, $p<0,01$). A parciális korreláció megerősítette az eredményeket: mindkét esetben, amikor az Érzelmek és a hobby szabályozása majd az Önhatékonyság fő skálákat állítottuk be kontroll-változónak, a két-két változó közötti korreláció szignifikáns maradt az Önszabályozó stratégiák és az Érzelmek és hobby szabályozása között $r=0,617$, $p<0,01$, az Önszabályozó stratégiák és az Önhatékonyság között $r=0,461$, $p<0,01$.

		Érzelmek és hobby szabályozása változás (KIMENET-BEMENET)	Önszabályozó stratégiák változás (KIMENET-BEMENET)	Önhatékonyság változás (KIMENET-BEMENET)
Érzelmek és hobby szabályozása változás (KIMENET-BEMENET)	Pearson Correlation	1	,625(**)	,196
	Sig. (2-tailed)		,000	,138

	N	59	59	59
Önszabályozó stratégiák változás (KIMENET-BEMENET)	Pearson Correlation	,625(**)	1	,475(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	59	59	59
Önhatékonyság változás (KIMENET-BEMENET)	Pearson Correlation	,196	,475(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,138	,000	
	N	59	59	59

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

18. táblázat: Összefüggések az Érzelmek és a hobby szabályozása, az Önszabályozó stratégiák és az Önhatékonyság változása között

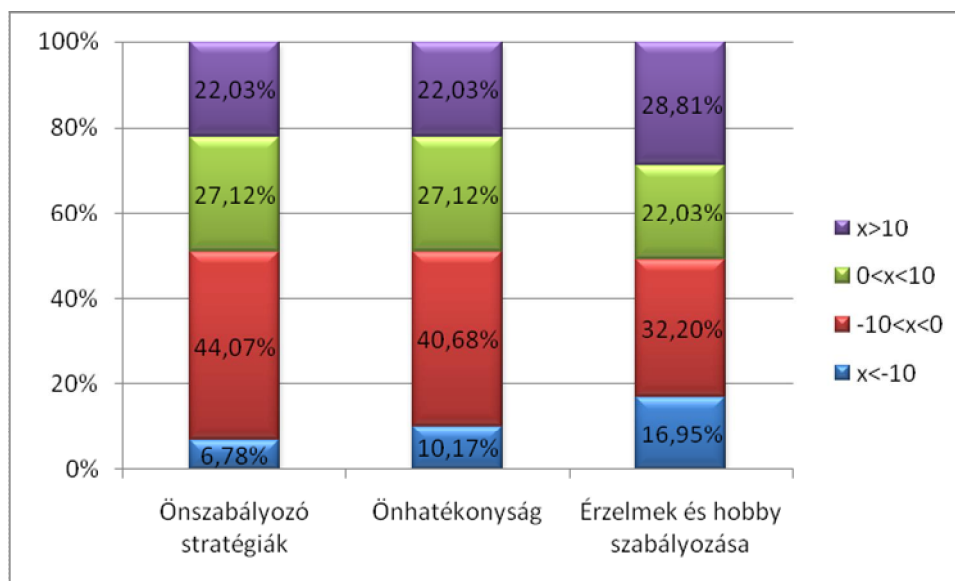
A tanulók készségeinek fejlődését tekintve a különböző skálákon az Önhatékonyságban mutatkozott a legnagyobb mértékű, pozitív eljélt változás. Átlagosan 4,16 pont fejlődés figyelhető meg, míg az Önszabályozó stratégiák esetében ez az átlag 2,77, az Érzelmek és a hobby szabályozása terén pedig 2,54 pont volt. Mindezen átlagokhoz viszonylag nagy szóródások tartoznak, valamint a minimum és maximum értékek közötti távolságok is eléggé nagyok.

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Érzelmek és hobby szabályozása változás (KIMENET-BEMENET)	59	-33,33	45,84	2,5429	16,42726
Önszabályozó stratégiák változás (KIMENET-BEMENET)	59	-12,50	26,93	2,7700	8,91714
Önhatékonyság változás (KIMENET-BEMENET)	59	-33,33	31,25	4,1663	12,82985

19. táblázat: Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás skálán való változások leíró statisztikája a Leonardo programban résztvevő diákok körében

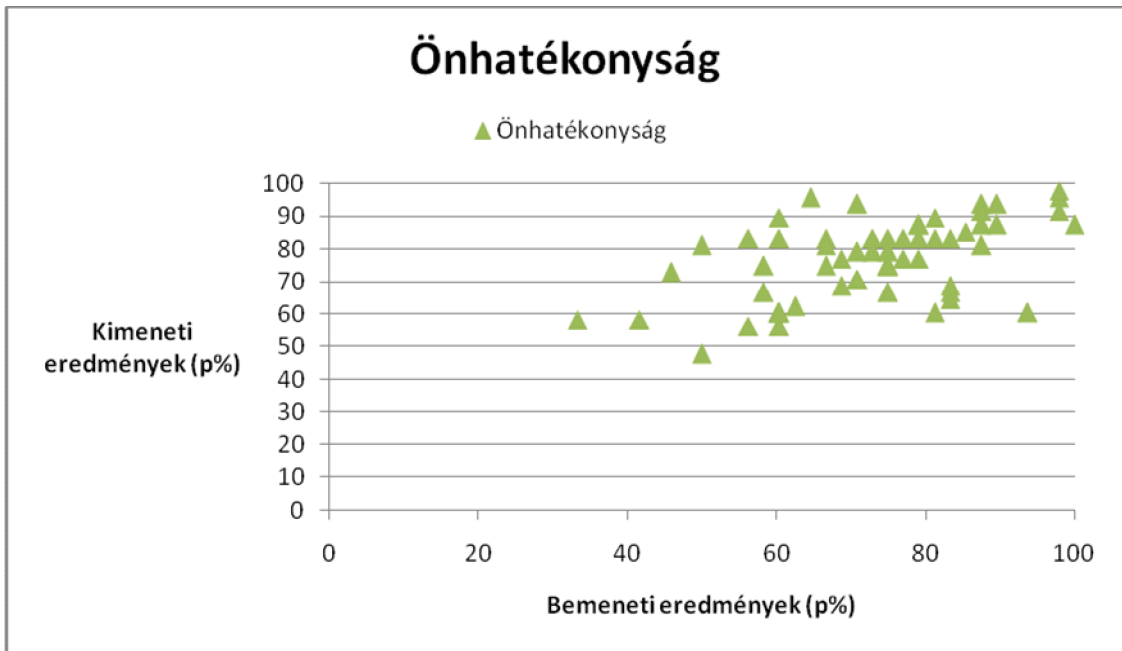
A 36. ábra szemléltette a mért készségek változásának arányait és irányát a programban résztvevő tanulók körében. A változás mértéke szerint 4 csoportra osztottuk a tanulókat. Ha a készség változásának iránya negatív eljélt volt, és ez 10 százalékpontnál több volt, akkor az $x < -10$ jelölést alkalmaztuk. Ha a változás ugyanígy negatív volt, de kisebb mértékű, akkor az $-10 < x < 0$ jelölést vezetettük be. Amennyiben a készség fejlődött, de a változás mértéke nem érte el a 10 pontot, $0 < x < 10$, és a negyedik kategóriánkat a 10 pontnál jelentősebb fejlődés alkotta ($x > 10$). Az ábráról leolvasható, hogy az Érzelmek és a hobby szabályozása skálán vannak a legnagyobb szélsőségek: a másik két skálához képest itt nagyobb az aránya azoknak is, akik 10 pontnál jelentősebb fejlődést mutattak a külföldi tanulmányutakat követően (28,81%), és azoknak is, akik 10 pontnál nagyobb visszaesést produkáltak (16,95%). Az

Önszabályozó stratégiák és az Önhatékonyság skálákon pontosan megegyezett a készséget javulását mutató tanulók aránya: a diákok csaknem fele esett ebbe a két kategóriába. Leolvasható tovább az ábráról, hogy a változás hiánya vagy a készségek csekély mérték romlása is el fordul, de jelentősebb visszaesés az esetek kisebb százalékában fordul csak elő.



38. ábra: Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás f skáláin elért változások (p%)

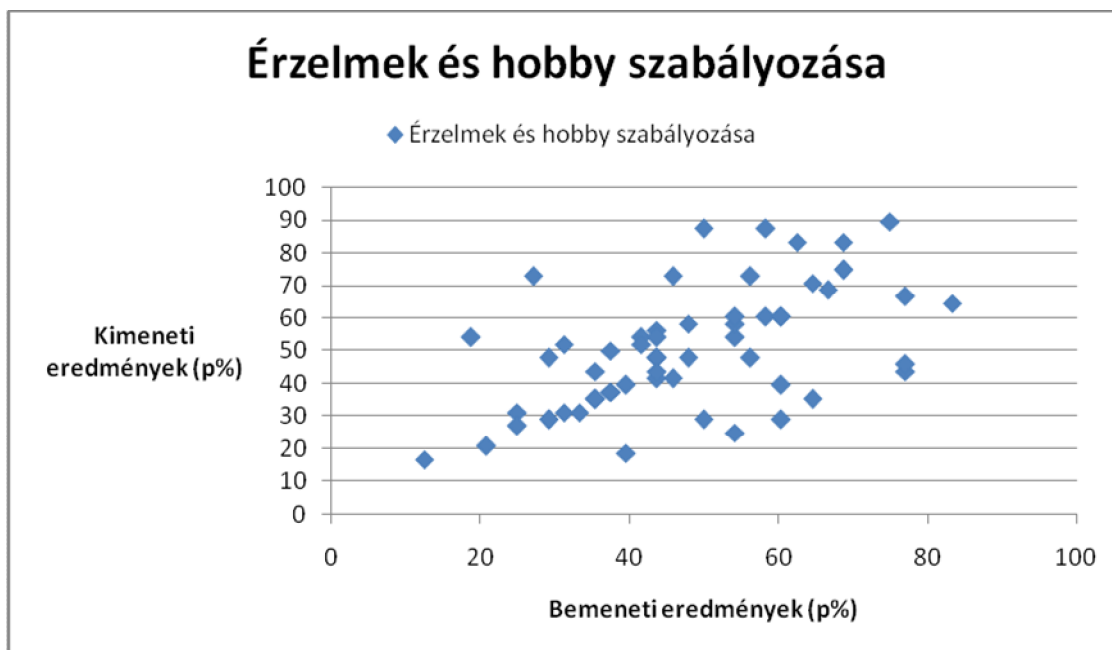
Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív három f skáláján elért eredmények kitöltő személyenként megtekinthetők a 38-41. ábrán. Elkülöníthetők olyan tanulók, akik a program előtt és után is alacsonyabb készségekkel voltak jellemezhetők, olyanok is, akik mindelőtte, mind utána jó készségekről adtak számot, illetve olyanok, akiknek az esetében változás tapasztalható a készségek tekintetében. Jól látszik, hogyan szóródnak az eredmények, az Önhatékonyság (39. ábra) esetében magasabb értékeket találunk, míg az Érzelmek és a hobby szabályozása (41. ábra) nagyobb szóródást mutat, és több gyengébb teljesítményt, és ezekhez a skálákhoz képest sokkal homogénebb az Önszabályozó stratégiák fejlettsége és változásának vagy inkább változatlanosságának mértéke (40. ábra).



39. ábra: Önhatékonyság a bemeneti és kimeneti eredmények függvényében

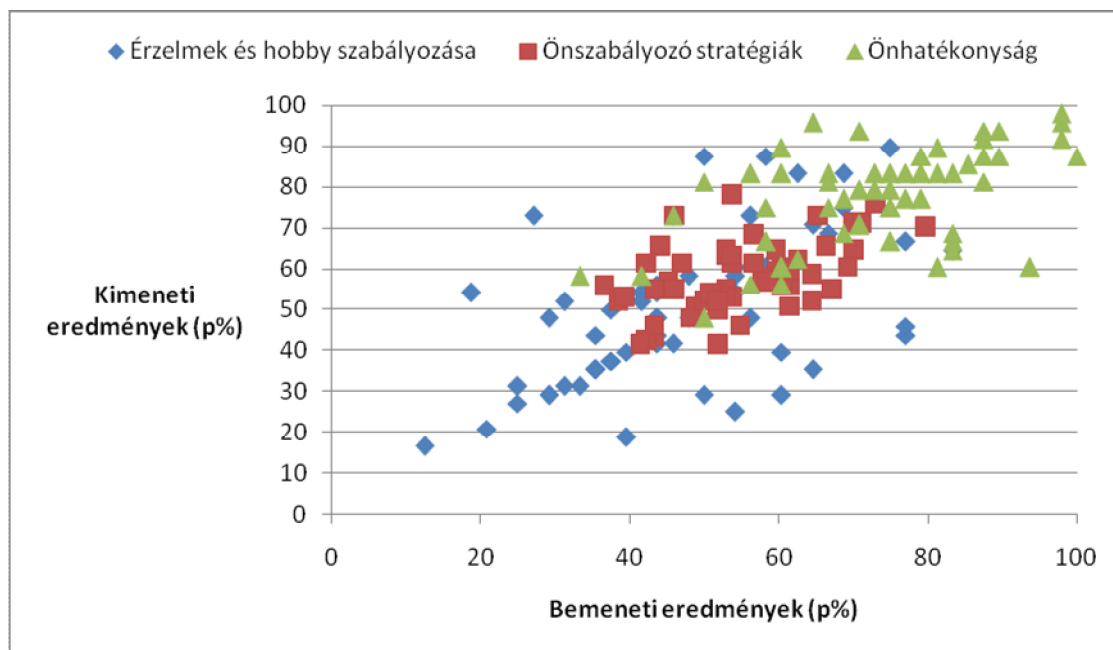


40. ábra: Önszabályozó stratégiák a bemeneti és kimeneti eredmények függvényében



41. ábra: Érzelmek és hobby szabályozása a bemeneti és kimeneti eredmények függvényében

A 41. ábra a három f skálán elért eredményeket egymásra vetítve mutatja meg. Míg a 36. ábrán személyenként lehetett látni, hogy a három f skálán hogyan változtak a pontszámok, itt leginkább az látszik, hogy a három f skálán mennyire különböznek (nagy szóródású) a bemeneti és a kimeneti értékek, illetve milyen különbségek vannak ezen értékek között. Az ábra jobb felső sarkában lévő jelek olyan hallgatókat jelölnek, akik mind a mobilitásprogram előtt, mind utána magas értékekkel jellemezhetők. A három f skála közül leginkább az önhatékonyság vonatkozásában látunk ilyen egyéneket. Az ábra bal alsó negyedében olyan egyéneket találunk, akik a Leonardo program előtt és után is alacsony pontszámokkal voltak jellemezhetők, itt leginkább az Érzelmek és a hobby szabályozása tekintetében vannak személyeket jelölő adatpontok. Az ábra bal felső részében azok a tanulók láthatók, akik valamilyen f skálán kezdetben alacsony értékeket kaptak, de a kimeneti pontszámokat tekintve magasabb pontszámmal jellemezhetők. Ezek azok, akik a program hatására fejlődtek. A jobb alsó régióban szerepelnének azok az ösztöndíjasok, akik valamelyik készség területén a hazatérést követően kaptak jóval alacsonyabb pontszámot a bemeneti eredményekhez képest. Az ábra közepén azok az adatpontok sorolódnak, amelyek a közepes értékeket képviselik, mind a bemeneti, mind a kimeneti eredmények alapján.



42. ábra: Bemeneti és kimeneti pontszámok három skálán a Leonardo-programban résztvevő diákok körében

3.2. Kommunikációs készségek

A kommunikációs készségek tekintetében minden egyes item esetében feltüntettük a bemeneti és a kimeneti átlagokat és szórásokat, valamint a középérték közepes hibáját a 21. sz. táblázatban. Egyenként leolvasható, hogy mely állítások esetén történt valamilyen javulás a program hatására, és melyek azok, amiknél nem történt változás, vagy éppen rosszabb átlagok születtek. A szignifikáns, azaz matematikai statisztikai eljárással (egymintás t-próba) is kimutathatóan jelentős eltérések a 22. sz. táblázatban tekinthetők meg.

Bár a legtöbb item esetében valamilyen mértékű javulás tapasztalható, néhány állításnál ez nem látható. Nem változott például a 'Nem mindig egyértelmű, amit mondok.' nevezetű állításnál az átlag, ez persze betudható annak is, hogy a tanulók idegen nyelvi környezetben nehezebben nyilvánultak meg, és előfordulhat, hogy az önkifejezés nehézségei az anyanyelvi helyzetben feltett kérdésre is rátevének. Más itemek ún. fordított itemként működtek, tehát az átlag csökkenése valamilyen készség fejlődését jelzi. Ilyenek a következők:

- Nehezen tudok másokat szóra bírni.
- Nehezemre esik saját hiányosságaimmal szembenézni.
- Ritkán szoktam érényeimet tudatosítani.
- Nyomaszt a csend.

	Item	Átlag	Elemsszám	Szórás	Középérték közepes hibája
Bemenet	Könnyen tudok beszélgetést kezdeményezni.	4,34	59	0,734	0,096
Kimenet		4,46	59	0,652	0,085
Bemenet	Képes vagyok érdekeimet világosan közölni.	4,24	59	0,703	0,092
Kimenet		4,49	59	0,504	0,066

Bemenet	Nehezen tudok másokat	1,61	59	0,695	0,091
Kimenet	szóra bírni.	1,53	59	0,679	0,088
Bemenet	Személyközi helyzetben	4,14	59	0,753	0,098
Kimenet	képes vagyok érzelmeim megfogalmazni.	4,42	59	0,593	0,077
Bemenet	Nem esik nehezemre	4,25	59	0,822	0,107
Kimenet	bekapcsolódni egy beszélgetésbe.	4,42	59	0,622	0,081
Bemenet	Nagyon szeretek másokat	4,14	59	0,655	0,085
Kimenet	meghallgatni.	4,31	59	0,650	0,085
Bemenet	Személyközi helyzetben ki	4,32	59	0,681	0,089
Kimenet	tudom fejezni a szándékaimat.	4,56	59	0,565	0,074
Bemenet	Képes vagyok mások	4,39	59	0,695	0,091
Kimenet	szándékait, érdekeit megfogalmazni.	4,53	59	0,626	0,081
Bemenet	Nehezemre esik saját	2,32	59	0,918	0,120
Kimenet	hiányosságaimmal szembenézni.	2,22	59	0,811	0,106
Bemenet	Ritkán szoktam érényeimet	3,37	59	0,963	0,125
Kimenet	tudatosítani.	3,02	59	0,754	0,098
Bemenet	Gyakran észreveszem mások	3,73	59	0,906	0,118
Kimenet	érényeit.	3,83	59	0,854	0,111
Bemenet	Képes vagyok röviden,	3,83	59	0,813	0,106
Kimenet	tömören beszélni.	3,98	59	0,754	0,098
Bemenet	Nem mindig egyértelmű,	2,53	59	1,072	0,140
Kimenet	amit mondok.	2,53	59	0,953	0,124
Bemenet	Képes vagyok célratörően	4,17	59	0,931	0,121
Kimenet	kérdezni.	4,41	59	0,722	0,094
Bemenet	Nehezemre esik	2,31	59	1,163	0,151
Kimenet	hozzászóláskor a témánál maradni.	2,20	59	1,047	0,136
Bemenet	Képes vagyok a problémákat	4,53	59	0,653	0,085
Kimenet	kifejteni.	4,54	59	0,795	0,103
Bemenet	Rendszerint adok ötleteket,	4,25	59	0,801	0,104
Kimenet	véleményeket.	4,42	59	0,649	0,084
Bemenet	Rendszerint kérek ötleteket,	3,76	59	1,040	0,135
Kimenet	véleményeket.	3,69	59	1,038	0,135
Bemenet	Nem mindig érdekelnek	2,00	59	0,743	0,097
Kimenet	mások gondolatai.	1,97	59	0,765	0,100
Bemenet	Az utasításokat el szeretettel	3,37	59	0,981	0,128
	használok.				

Kimenet		3,51	59	0,935	0,122
Bemenet	Nem szoktam ellentmondani.	2,22	59	0,811	0,106
Kimenet		2,27	59	0,944	0,123
Bemenet	Gyakran megdicsérem, elismerem mások teljesítményét.	4,12	59	0,811	0,106
Kimenet		4,20	59	0,826	0,108
Bemenet	Általában megkritizálom, amit nem tartok jónak.	4,02	58	0,908	0,119
Kimenet		4,03	58	0,898	0,118
Bemenet	Általában segít kész vagyok a problémamegoldásban.	4,66	58	0,548	0,072
Kimenet		4,69	58	0,568	0,075
Bemenet	Megbízom a társaim ítéel képességében.	3,86	59	0,681	0,089
Kimenet		4,02	59	0,754	0,098
Bemenet	Szeretek jobb poént mondani, mint mások.	3,42	59	1,262	0,164
Kimenet		3,54	59	1,250	0,163
Bemenet	Arra törekszem, hogy az én meglátásom érvényesüljön.	3,14	59	0,937	0,122
Kimenet		3,39	59	1,099	0,143
Bemenet	Nem szeretem a szócsatát.	2,53	59	1,056	0,138
Kimenet		2,66	59	0,976	0,127
Bemenet	Nyomaszt a csend.	3,97	59	1,217	0,158
Kimenet		3,69	59	1,368	0,178
Bemenet	Problémahelyzetben általában hatásosan érvelek.	3,92	59	0,772	0,101
Kimenet		4,14	59	0,706	0,092
Bemenet	Jó vitapartner vagyok.	3,97	59	0,946	0,123
Kimenet		4,20	59	0,805	0,105
Bemenet	Egy-egy jó helyzetből mindig levonom a tanulságot.	4,24	59	0,727	,095
Kimenet		4,31	59	0,771	0,100
Bemenet	Egy-egy jó beszélgetést mindig fontosnak tartok.	4,37	59	0,763	0,099
Kimenet		4,46	59	0,703	0,091
Bemenet	Ha nálamnál rangosabbal beszélgetek, általában visszafogott vagyok.	3,97	59	0,964	0,126
Kimenet		3,68	59	1,074	0,140
Bemenet	Szívesen beszélek magamról.	3,75	59	0,902	0,117
Kimenet		3,80	59	0,979	0,127
Bemenet	Általában sokat tanulok egy-egy beszélgetésből.	4,00	59	0,670	0,087
Kimenet		4,10	59	0,759	0,099

20. táblázat: A kommunikációs készségek átlagai, szórásai és a középérték közepes hibái bemeneti és kimeneti méréskor

Érdekes módon a külföldi tanulmányutat követően a tanulók eredményei azt tükrözték, hogy gyakrabban dicsérnek másokat, kevésbé szeretik a szócsatát, jobban megbíznak társaik

ítél képességében, ugyanakkor fontosabb számukra, hogy jobb poént mondjanak, mint mások, inkább arra törekednek, hogy saját néz pontjuk érvényesüljön, és kevésbé kérnek, mint inkább adnak ötleteket mások számára. Kevésbé visszafogottak, ha rangosabb partnerrel beszélgetnek, ám az utasításokat szívesebben követik.

Hogy összevethessük a tanulók eredményeit Sz ke-Milinte Enik eredeti kutatásában szerepl értékekkel, vessünk egy pillantást a 23. táblázatra. A szerz könyvében az eredményeket összegezve és értelmezve feltette a kérdést, miszerint sa gyakorló pedagógusok ilyen fejlettség kommunikációs készségek birtokában miként tudják a tanulók kommunikációs készségeit fejleszteni. Ez a kérdés itt újból és még hangsúlyosabban vet dik fel, hiszen ezen felmérés alapján azt tapasztaltuk, hogy nem csak önállóan alacsonyak ezek az értékek, hanem a diákok önbevallása alapján is, hiszen számos kommunikációs készségre rákérdez állítást pozitívabban értékelték magukra nézve, csaknem az összeset. Ennek többféle magyarázata is lehetséges. Sz ke-Milinte rámutat, hogy a pedagógusok valószínűleg önkritikusabbak, inkább negatívabban értékelik magukat, míg a tanulók ennek a szigornak híján vannak. A másik magyarázat fakadhat az életkorból, az élettapasztalatokból, az identitás kialakultságából illetve kialakulatlanságából: a fiatal feln tteknek jellemz en más életfeladataik vannak, mint a már pályán lév pedagógusoknak, kommunikációs készségeiket tekintve nyitottabbak másokra, hangsúlyosabb még náluk a kezdeményez készség, az együttm ködés, az érdekérvényesítés, hiszen a társas környezetük még formálódóban van, és nem állapodtak meg. A pedagógusok esetében még a tréning hatására sem javultak a készségek olyannyira, hogy elérjék a diákok esetében akárcsak a bemeneti átlagokat, igaz azonban az is, hogy a pedagógusok jóval rövidebb ideig vettek részt a kommunikációs készségeket fejleszt tréningen (6 hét), mint a diákok, akik akár fél évig is egy másik környezetben voltak. Ugyanakkor az esetükben az els dleges szempont a külföldi tanulmányútnál a szakmai ismeretek és készségek fejlesztése, b vítése volt, nem pedig a kommunikációs készségek célzott fejlesztése. A pedagógusok esetében az is magyarázó er vel bírhat, hogy mivel a kommunikációs készségek álltak a tréning középpontjában, jobban szembesültek a hiányosságaikkal, ezért szigorúbbak voltak önmagukkal szemben.

Számos olyan kommunikációs készség fejl désér l számoltak be a tanulók, amelyek az érzelmi intelligenciával (pl. érzelmek észlelésének és kifejezésének képessége, érzelmek felhasználása a problémamegoldás során) is összefüggésbe hozhatók. Szignifikáns javulás az alábbiaknál tapasztalható:

- Képes vagyok érdekeimet világosan közölni. ($|t|=3,0886$, $p<0,01$, $df=58$)
- Személyközi helyzetben képes vagyok érzelmeim megfogalmazni. ($|t|=3,75942$, $p<0,01$, $df=58$)
- Nem esik nehezemre bekapcsolódni egy beszélgetésbe. ($|t|=2,09936$, $p<0,05$, $df=58$)
- Nagyon szeretek másokat meghallgatni. ($|t|=2,45542$, $p<0,05$, $df=58$)
- Személyközi helyzetben ki tudom fejezni a szándékaimat. ($|t|=3,62312$, $p<0,01$, $df=58$)
- Képes vagyok mások szándékait, érdekeit megfogalmazni. ($|t|=3,62312$, $p<0,01$, $df=58$)
- Ritkán szoktam érényeimet tudatosítani. ($|t|=2,794225$, $p<0,01$, $df=58$)
- Képes vagyok röviden, tömören beszélni. ($|t|=1,69771$, $p<0,1$, $df=58$)
- Képes vagyok célratör en kérdezni. ($|t|=2,91484$, $p<0,01$, $df=58$)
- Rendszerint adok ötleteket, véleményeket. ($|t|=2,31741$, $p<0,05$, $df=58$)
- Megbízom a társaim ítéel képességében. ($|t|=1,91881$, $p<0,1$, $df=58$)
- Arra törekszem, hogy az én meglátásom érvényesüljön. ($|t|=2,75289$, $p<0,01$, $df=58$)
- Nyomaszt a csend. ($|t|=1,823778$, $p<0,1$, $df=58$)
- Problémahelyzetben általában hatásosan érvelek. ($|t|=3,20877$, $p<0,01$, $df=58$)
- Jó vitapartner vagyok. ($|t|=2,59204$, $p<0,05$, $df=58$)

- Egy-egy jó beszélgetést mindig fontosnak tartok. ($|t|=1,69281$, $p<0,1$, $df=58$)
- Ha nálamnál rangosabban beszélgetek, általában visszafogott vagyok. ($|t|=2,430282$, $p<0,05$, $df=58$)

item	t	Szabadságfok	Szignifikancia-szint
Könnyen tudok beszélgetést kezdeményezni.	-1,54539	58	0,127691
Képes vagyok érdekeimet világosan közölni.	-3,0886	58	0,003085
Nehezen tudok másokat szóra bírni.	1,043354	58	0,301113
Személyközi helyzetben képes vagyok érzelmeim megfogalmazni.	-3,75942	58	0,000398
Nem esik nehezemre bekapcsolódni egy beszélgetésbe.	-2,09936	58	0,040148
Nagyon szeretek másokat meghallgatni.	-2,45542	58	0,01709
Személyközi helyzetben ki tudom fejezni a szándékaimat.	-3,62312	58	0,000614
Képes vagyok mások szándékait, érdekeit megfogalmazni.	-2,40083	58	0,019586
Nehezemre esik saját hiányosságaimmal szembenézni.	1,136697	58	0,26034
Ritkán szoktam érényeimet tudatosítani.	2,794225	58	0,00704
Gyakran észreveszem mások érényeit.	-1,09734	58	0,277028
Képes vagyok röviden, tömören beszélni.	-1,69771	58	0,094923
Nem mindig egyértelmű amit mondok.	0	58	1
Képes vagyok célratörően kérdezni.	-2,91484	58	0,00505
Nehezemre esik hozzászóláskor a témánál maradni.	1,28628	58	0,203456
Képes vagyok a problémákat kifejtetni.	-0,17264	58	0,863535
Rendszerint adok ötleteket, véleményeket.	-2,31741	58	0,024032
Rendszerint kérek ötleteket, véleményeket.	0,58648	58	0,559829
Nem mindig érdekelnek mások gondolatai.	0,375202	58	0,708879
Az utasításokat el szeretettel használom.	-1,5289	58	0,131725
Nem szoktam ellent mondani.	-0,4654	58	0,643388
Gyakran megdicsérem, elismerem mások teljesítményét.	-1,04335	58	0,301113
Általában megkritizálom, amit nem tartok jónak.	-0,22753	58	0,820824
Általában segít kész vagyok a problémamegoldásban.	-0,5312	58	0,597341
Megbízom a társaim ítéletképességében.	-1,91881	58	0,059934
Szeretek jobb poént mondani, mint	-1,18732	58	0,239943

mások.			
Arra törekszem, hogy az én meglátásom érvényesüljön.	-2,75289	58	0,007873
Nem szeretem a szócsatát.	-1,30549	58	0,196879
Nyomaszt a csend.	1,823778	58	0,073339
Problémahelyzetben általában hatásosan érvelek.	-3,20877	58	0,002173
Jó vitapartner vagyok.	-2,59204	58	0,012052
Egy-egy jó helyzetb l mindig levonom a tanulságot.	-1	58	0,321464
Egy-egy jó beszélgetést mindig fontosnak tartok.	-1,69281	58	0,095857
Ha nálamnál rangosabbal beszélgetek, általában visszafogott vagyok.	2,430282	58	0,018202
Szívesen beszélek magamról.	-0,59672	58	0,553019
Általában sokat tanulok egy-egy beszélgetésb l.	-1,35099	58	0,181945

21. táblázat: A kommunikációs készségekkel kapcsolatosan végzett egymintás t-próba eredményei

	Item	Leonardo programban résztvevő diákok átlagai	Kommunikációs tréningen résztvevő pedagógusok átlagai
Bemenet	Könnyen tudok beszélgetést kezdeményezni.	4,34	2,85
Kimenet		4,46	3,23
Bemenet	Képes vagyok érdekeimet világosan közölni.	4,24	3,15
Kimenet		4,49	2,41
Bemenet	Nehezen tudok másokat szóra bírni.	1,61	3,11
Kimenet		1,53	2,86
Bemenet	Személyközi helyzetben képes vagyok érzelmeim megfogalmazni.	4,14	2,81
Kimenet		4,42	3,21
Bemenet	Nem esik nehezemre bekapcsolódn egy beszélgetésbe.	4,25	3,16
Kimenet		4,42	3,45
Bemenet	Nagyon szeretek másokat meghallgatni.	4,14	3,43
Kimenet		4,31	3,66
Bemenet	Személyközi helyzetben ki tudom fejezni a szándékaimat.	4,32	3,23
Kimenet		4,56	3,56
Bemenet	Képes vagyok mások szándékait, érdekeit megfogalmazni.	4,39	2,71
Kimenet		4,53	3,23
Bemenet	Nehezemre esik saját hiányosságaimmal szembenézni.	2,32	2,95
Kimenet		2,22	2,66

Bemenet	Ritkán szoktam érényeimet	3,37	3,33
Kimenet	tudatosítani.	3,02	2,95
Bemenet	Gyakran észreveszem mások	3,73	3,33
Kimenet	érényeit.	3,83	3,61
Bemenet	Képes vagyok röviden,	3,83	2,70
Kimenet	tömören beszélni.	3,98	3,05
Bemenet	Nem mindig egyértelmű ,	2,53	3,33
Kimenet	amit mondok.	2,53	3,06
Bemenet	Képes vagyok célrator en	4,17	3,38
Kimenet	kérdezni.	4,41	3,65
Bemenet	Nehezemre esik	2,31	2,96
Kimenet	hozzászóláskor a témánál maradni.	2,20	2,58
Bemenet	Képes vagyok a problémákat	4,53	3,08
Kimenet	kifejteni.	4,54	3,43
Bemenet	Rendszerint adok ötleteket,	4,25	2,48
Kimenet	véleményeket.	4,42	2,88
Bemenet	Rendszerint kérek ötleteket,	3,76	3,01
Kimenet	véleményeket.	3,69	3,28
Bemenet	Nem mindig érdekelnek	2,00	2,95
Kimenet	mások gondolatai.	1,97	3,31
Bemenet	Az utasításokat el szeretettel	3,37	3,43
Kimenet	használok.	3,51	3,16
Bemenet	Nem szoktam ellent	2,22	2,56
Kimenet	mondani.	2,27	2,91
Bemenet	Gyakran megdicsérem,	4,12	3,116
Kimenet	elismerem mások teljesítményét.	4,20	3,60
Bemenet	Általában megkritizálom,	4,02	3,31
Kimenet	amit nem tartok jónak.	4,03	3,56
Bemenet	Általában segít kész vagyok	4,66	3,76
Kimenet	a problémamegoldásban.	4,69	3,93
Bemenet	Megbízom a társaim	3,86	2,91
Kimenet	ítél képességében.	4,02	3,15
Bemenet	Szeretek jobb poént	3,42	3,11
Kimenet	mondani, mint mások.	3,54	2,85
Bemenet	Arra törekszem, hogy az	3,14	3,58
Kimenet	én meglátásom érvénye süljön.	3,39	3,13
Bemenet		2,53	4,01
Kimenet	Nem szeretem a szócsatát.	2,66	4,13

Bemenet	Nyomaszt a csend.	3,97	3,01
Kimenet		3,69	2,78
Bemenet	Problémahelyzetben	3,92	2,61
Kimenet	általában hatásosan érvelek.	4,14	3,01
Bemenet	Jó vitapartner vagyok.	3,97	2,78
Kimenet		4,20	3,48
Bemenet	Egy-egy jó helyzetből	4,24	3,31
Kimenet	mindig levonom a tanulságot.	4,31	3,43
Bemenet	Egy-egy jó beszélgetést	4,37	3,66
Kimenet	mindig fontosnak tartok.	4,46	3,41
Bemenet	Ha nálamnál rangosabbal	3,97	3,25
Kimenet	beszélgetek, általában visszafogott vagyok.	3,68	3,41
Bemenet	Szívesen beszélek magamról.	3,75	3,25
Kimenet		3,80	3,41
Bemenet	Általában sokat tanulok egy-	4,00	3,61
Kimenet	egy beszélgetésből.	4,10	4,05

22. táblázat: A kommunikációs készségek a Leonardo program résztvevőinél és pedagógusoknál

A 36 item mögött látens struktúrát Szke-Milinte nem tárt fel, az állítások nincsenek az eredeti kérdésvázlatba rendezve, de ebben a vizsgálatban igyekeztünk különböző faktorokra rábontani. Feltételeztünk egy olyan látens struktúrát, mely az alábbi elemekből építkezik (SZKE-M.E., 2006):

1. Kezdeményezői készség
2. Érdekérvényesítés (saját nézőpont érvényesítése, igények kifejezése)
3. Érzelmi intelligencia (mások és a saját érzelmek felismerése, kifejezése)
4. Nyitottság a kommunikációs partnerre és együttműködés
5. Kommunikációs technikák (kérdés, érvelés)
6. Konfliktuskezelés

A faktoranalízis azonban nem járt sikerrel sem a bemeneti, sem a kimeneti eredményekkel számolva. Túlságosan sok itemet kellett kizárni, ha azt szerettük volna, hogy egy-egy item csak az egyik faktoron legyen hangsúlyosan és egyértelműen, illetve az itemek nem egyforma mértékben járultak hozzá a faktorokhoz: jelentős különbségek voltak a faktorsúlyokban, és a kezdeti változóstruktúrát csak kevéssé fedték le, ezért az eljárást a továbbiakban nem folytathattuk. Megállapíthattuk azonban azt, hogy a kommunikációs készséges bonyolult rendszert alkothatnak, a fentebb felsorolt tételmondatok kevéssé választhatók el egymástól, több szorosán összekapcsolódik más-más itemekkel, és nem rendezhetők egymástól független faktorokba, sem többbe, sem kevesebbe.

A papír-ceruza tesztek konstrukciójának érvényességének tesztelésére bevett szokás más tesztekkel, skálákkal összevetni az eredményeket. A két eszköz az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás és a Kommunikációs készségeim között is volt némi átfedés, tehát össze tudunk

hasonlítani egy-egy skálát, hogy meggyőzdünk a mér eszközök validitásról, illetve a kitöltők által adott válaszok hasonlóságáról.

A korrelációs táblázatból (24. táblázat) látható, hogy a kétféle mér eszköz hasonló kérdéseket taglaló itemei illetve skálái összefüggést mutatnak: szignifikáns kapcsolatot találtunk a Segítségkérés bemeneti és kimeneti eredményei valamint a Kommunikációs készségek kérdésvonatkozó iteme, a Rendszerint kérek ötleteket, véleményeket. bemeneti eredményeivel ($r=0,394$, $p=0,01$, $r=0,264$, $p=0,05$). Az állítás kimeneti eredményei a Segítségkérés skála kimeneti eredményeivel mutatott jelentős összefüggést ($r=0,360$, $p=0,01$). Magasabb volt a korreláció az azonos kérdésvonatkozó itemek illetve skálák esetén a bemeneti és a kimeneti eredményeket tekintve. A Segítségkérés skálán elért eredményeknél valaminél gyengébb ez az összefüggés ($r=0,458$, $p=0,01$) mint a Kommunikációs készségek egy iteménél adott válaszok esetén ($r=0,635$, $p=0,01$), de ez talán nem is meglepő, hiszen az előbbi egy több itemből felépülő skála, míg utóbbi mindössze egyetlen kijelentés. Mindenesetre a számolt összefüggések a tartalmi validitás egy jó példáját adják, hiszen mindkét kérdésvonatkozó esetben hasonló eredményeket értek el a vizsgálati személyek.

Correlations					
		Segítségkérés (Bemenet)	Segítségkérés (Kimenet)	Rendszerint kérek ötleteket, véleményeket. (Bemenet)	Rendszerint kérek ötleteket, véleményeket. (Kimenet)
Segítségkérés (Bemenet)	Pearson Correlation	1	0,458**	0,394**	0,158
	Sig. (2- tailed)		0,000	0,002	0,231
	N	59	59	59	59
Segítségkérés (Kimenet)	Pearson Correlation	0,458**	1	0,264*	0,360**
	Sig. (2- tailed)	0,000		0,043219	0,005
	N	59	59	59	59
Rendszerint kérek ötleteket, véleményeket. (Bemenet)	Pearson Correlation	0,394**	0,264*	1	0,635**
	Sig. (2- tailed)	0,00202	0,043219		0,000
	N	59	59	59	59
Rendszerint kérek ötleteket, véleményeket. (Kimenet)	Pearson Correlation	0,158289	0,360**	0,635**	1
	Sig. (2- tailed)	0,231	0,005	0,000	
	N	59	59	59	59
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

23. táblázat: Korrelációs mátrix. Segítségkérés két mér eszközben

3.3. Metaforakérdés

A Leonardo-programmal kapcsolatos attitűdök megismerésére a legtömörebb nyelvi kifejezés formaként egy metaforát kértünk. Ebben összegződtött a tanulók hozzáállása, amelyet a besorolás után háttérváltozóként használhattunk a többi eredmény magyarázatának vonatkozásában is. Minden a Leonardo-programban résztvevő tanulóval megkérdeztük hazatérése után, a kimeneti mérésekkel egy időben, hogy milyennek találta a mobilitás-programot, hogyan élte meg a kint töltött időt. A kérdésvázlat elején egy ún. metaforakérdés állt,

ami egy befejezetlen mondat volt: "A Leonardo-program számomra olyan volt, mint egy...". Ezt a mondatot tetszés szerint lehetett befejezni, de a választást indokolni kellett.

A forrástartomány tekintetében nagy számmal találunk a beérkezett metaforák között aktivitással, cselekvéssel, rendezvénnyel kapcsolatos metaforákat (pl. küldetés; túlélési verseny, amiben bizonyíthattam; nyaralás; vendégség; hegymenet, fásztó, de megérte). A beavatás fogalomkörébe utalható metaforák is voltak szép számmal (pl. beavatás; t zkeresztség sok szempontból, amin át kell esni; próbatétel; ajtó, ami a világra nyílik; túra túravezet nélkül, amiben én magam lettem az; utazás saját magam felé). A meglepetés ereje is sok metaforában köszönt vissza, úgy mint valami rendkívüli, hirtelen, valami nem megszokott, esetleg álomszer élmény (ünnepek; lottónyeremény, el sem hittem, hogy rám esik a választás, és kimehetek; utazás saját magam felé; csapóajtó, mert meglepetésszerűen egy másik országban találtam magam, álom, ami megvalósult; szép álom, amiből kár, hogy fel kell ébredni; valószínűtlen álom, de jó élmény). Személyként csak egy embernél jelent meg (barát, aki legjobbkor jött). Jellemző volt a tárgy (pl. lámpa, ami utat mutatott; függöny, amit elhúztak; varázssz nyeg, ami elrepített; megelevened útikönyv; perg film, ami már csak szép emlék), helyszín (színpad, ahol fontos szerepem volt, és jó alakítást nyújtottam, báb, amiben pillangóvá váltam), természeti kép (folyó, élmények folyama; forrás, amiből ihattam; egy gyors sodrású folyó, olyan gyorsan annyi minden történt velem) illetve a már említett aktivitásra utaló jelenségek. A dinamizmus sok metaforának közös jegye, a természeti metaforák esetében a víz háromszor is felbukkan. A fény, világosság is többször megjelenik a programhoz kapcsolódóan (napfelkelte, ami megvilágítja a dolgokat; függöny, amit elhúztak, lámpa, ami utat mutatott; megvilágosodás; fény az alagút végén, reményt és önbizalmat adott). A dinamizmussal szemben itt-ott megjelenik egyfajta lelassultság, nyugalom is (pl. lebegés, jóféle tengés-lengés, áramszünet, mert kell egy kis áramszünet időnként mindenkinek).

A begyjtött metaforák csoportosításához a kutatás szempontjából releváns osztályozási rendszert kellett kialakítani, majd egy jelentésmezőbe foglalni az összetartozókat. Az adatok ilyen módon történő feldolgozása a tartalomelemzés módszerével történt. A kategóriarendszer és az első besorolás saját kialakítású és készítésű, a beérkezett válaszok alapján történő tartalomelemzés alapján. A kategorizálás megbízhatóságának tesztelése érdekében külső, független ítélet/megfigyelést vontunk be, követve a személyi trianguláció elvét. Egy középiskolai magyartanárt, egy életvezetési tanácsadással foglalkozó pszichológust és iskolánk egy tanulóját kértük meg arra, hogy a rendelkezésére bocsátott 59 metaforát az elzetesen kialakított kategóriarendszer szerint csoportosítsa. Válaszaik között nagyarányú egyezés mutatkozott, ami a kategorizálás megbízhatóságát jelenti. Az adatbázisba történő rögzítéskor a válaszadók közötti legjobb egyezést vettük alapul, függetlenül saját eredeti besorolásunktól.

A kategóriarendszer a tanulók erőfeszítéseinek mértékét és az élmények érzelmi töltetét tükrözi. Utóbbi alapján gyorsan meg lehetett állapítani, hogy melyik metafora melyik halmazba tartozik, de az erőfeszítések mértékéről már nehezebb volt ítéletet hozni. Egy skálát képzelünk el, aminek egyik végpontja a szórakozás, a másik pedig a kihívás - amely nyilvánvalóan annak fényében címkézhető kihívásként, hogy a vizsgálati személy sikeresen abszolválta a feladatot, és visszatekintve büszke az akadályok leküzdésére. A szórakozás esetében ez a fajta észlelésmód hiányzik, inkább az akadályok, kihívások hiányát jelzi, mégis pozitív élmény. A felfedezés ennél több újdonságról, tanulságról árulkodik, amihez egyfajta nyitottság is társul, az élményekre és tapasztalatokra való nyitottság, de nem hordozza magán feltétlenül a kihíváshoz kapcsolható, önmeghaladó tendenciákat. A felfedezés és a kihívás esetében egyaránt sokszor keveredik a külső világ megismerése és a külső világ támasztotta követelmények a belső világ megismerésével, felfedezésével és a saját magukkal szembeni

elvárásokkal. A segítség kategória a felfedezésnél több, amennyiben nem esetleges, hanem pontosabb és a válaszadó számára egyértelműen szükséges iránymutatást jelent.

A metaforák értelmezését helyenként könnyítették a hozzátoldott magyarázatok, de sok helyen az instrukció ellenére sem volt b vebb kifejtés. Az indoklásnak fontos szerepe van, hogy valóban megismerjük a válaszadó szándékát, miért azzal a képpel fejezte ki magát. Jó példa lehet a félreértésekre az a metafora, ami úgy kezd dik, hogy ŐA Leonardo-program számomra olyan volt, mint egy túlélési versenyő, hiszen eddig még a negatív élmények körébe is sorolhatnánk, de úgy folytatódik: Őamiben bizonyíthatamő, ami egészen más színezetet ad a metaforának.

Az 59 metafora közül 41-et mind a négy besorolást végz megfigyel azonos kategóriába sorolt be, azaz a válaszok 69%-a teljes mértékben megegyezett, ami akár elégedettségre adhatott volna már okot. Mégis figyelembe véve Krippendorf (1995) figyelmeztetését, miszerint Őa százalékos megegyezést nem szabad a megbízhatóság próbakövének tekinteniő, további számolásokat végeztünk a kategorizálás megbízhatóságának alátámasztására. Helyette azt javasolja, hogy hívjuk segítségül a megfigyelt eltérések és a várható eltérések hányadosát, ezt a hányadost vonjuk ki 1-b l, ezáltal megkapjuk a megegyezési koefficiens, mely megmutatja, hogy a megegyezés hány %-kal több a véletlenszer megegyezésnél. Esetünkben ez 78,9%, ami igen magas értéknek mondható, tehát kijelenthet , hogy a megfigyel k a kategorizálást megbízhatóan végezték.

$$= 1 - \frac{\text{megfigyelt eltérés}}{\text{várható eltérés}}$$

$$= 1 - (59 \cdot 4 - 1) / 4 - 1 * 57 / 21245 = 1 - (78,33 * 0,002683) = 1 - 0,210167 = 0,789833$$

	m ₁	m ₂	m ₃	m ₄	n _{1,i}	n _{2,i}	n _{3,i}	n _{4,i}	n _{5,i}	számláló	nevez
metafora1	1	1	1	1	4						
metafora2	4	4	4	4				4			
metafora3	1	1	1	1	4						
metafora4	4	4	4	4				4			
metafora5	1	1	1	1	4						
metafora6	4	2	3	4		1	1	2		(n _{2,6} *n _{3,6})+ (n _{2,6} *n _{4,6})+ (n _{3,6} *n _{4,6})=5	
metafora7	3	3	3	3			4				
metafora8	1	1	1	1	4						
metafora9	2	2	2	2		4					
metafora10	4	4	4	4				4			
metafora11	2	3	3	3			4				
metafora12	4	4	3	4			1	3		(n _{3,12} *n _{4,12})=3	
metafora13	4	4	4	4				4			
metafora14	2	2	2	4		3		1		(n _{2,14} *n _{4,14})=3	
metafora15	3	3	3	3			4				
metafora16	1	1	3	1	3			1		(n _{1,16} *n _{4,16})=3	
metafora17	1	1	1	1	4						

metafora18	5	5	5	5					4		
metafora19	2	2	4	2		3		1		$(n_{2.19} * n_{4.19})=3$	
metafora20	2	2	2	2		4					
metafora21	2	2	2	2		4					
metafora22	2	2	2	2		4					
metafora23	2	4	2	2		3		1		$(n_{2.23} * n_{4.23})=3$	
metafora24	2	2	5	2		3			1	$(n_{2.24} * n_{5.24})=3$	
metafora25	2	5	2	2		3			1	$(n_{2.25} * n_{5.25})=3$	
metafora26	3	3	3	3			4				
metafora27	4	4	4	4				4			
metafora28	2	2	2	4		3		1		$(n_{2.28} * n_{4.28})=3$	
metafora29	5	5	5	5					4		
metafora30	2	2	2	2		4					
metafora31	4	4	2	4		1		3		$(n_{2.31} * n_{4.31})=3$	
metafora32	4	2	4	4		1		3		$(n_{2.32} * n_{4.32})=3$	
metafora33	4	3	4	4			1	3		$(n_{3.33} * n_{4.33})=3$	
metafora34	4	4	4	4				4			
metafora35	1	1	1	1	4						
metafora36	1	1	1	1	4						
metafora37	4	4	4	2		1		3		$(n_{2.37} * n_{4.37})=3$	
metafora38	3	3	3	3			4				
metafora39	3	3	3	3			4				
metafora40	3	4	4	4			1	3		$(n_{3.40} * n_{4.40})=3$	
metafora41	1	1	1	1	4						
metafora42	1	1	1	1	4						
metafora43	2	2	2	2		4					
metafora44	3	3	3	3			4				
metafora45	5	5	5	5					4		
metafora46	4	4	4	3			1	3		$(n_{3.46} * n_{4.46})=3$	
metafora47	1	1	1	1	4						
metafora48	4	4	4	4				4			
metafora49	3	3	3	3			4				
metafora50	4	4	4	4				4			
metafora51	4	4	3	4			1	3		$(n_{3.51} * n_{4.51})=3$	
metafora52	2	2	2	2		4					
metafora53	3	3	3	3			4				
metafora54	4	4	4	4				4			
metafora55	3	4	3	3			3	1		$(n_{3.55} * n_{4.55})=3$	
metafora56	4	4	4	4				4			

metafora57	3	3	3	3			4				
metafora58	4	4	4	4				4			
metafora59	4	1	1	4	2			2		$(n_{1.59} * n_{4.59})=4$	
összesen					$n_{1=}$ 45	$n_{2=}$ 50	$n_{3=}$ 49	$n_{4=}$ 78	$n_{5=}$ 14	$\Sigma=57$	$(n_1 * n_2)+$ $(n_1 * n_3)+$ $(n_1 * n_4)+$ $(n_1 * n_5)+$ $(n_2 * n_3)+$ $(n_2 * n_4)+$ $(n_2 * n_5)+$ $(n_3 * n_4)+$ $(n_3 * n_5)+$ $(n_4 * n_5)=$ 21245

24. táblázat: A metaforák besorolásának megbízhatóságát ellenőrző táblázat (m=megfigyelés, n=válaszkategória)

Ezt a csoportosítást alkalmaztuk, ám mindemellett, hogy összességében a besorolás megbízhatónak tartottuk, úgy véltük, hogy fontos az egyes kategóriák megbízhatóságát is górcső alá venni. Ez azt jelenti, hogy tudni szeretnénk volna, hogy egyforma eséllyel képesek a vizsgálati személyek a metaforákat az egyes kategóriákba besorolni, avagy valamely kategóriák nem jól definiáltak, esetleg a besorolást végző személyek nem érzik a különbségeket.

Először felrajzoltuk a nagy egybeesési mátrixot, majd 2x2-es egybeesési mátrixokat készítettünk, amikből kiszámoltuk az χ^2 -t, amelyek így külön-külön is összehasonlíthatóvá váltak, és kiválva az összes besorolás megbízhatóságának mérőszáma alól önállóan is megmutathatták megbízhatóságukat.

	1. kategória	2. kategória	3. kategória	4. kategória	5. kategória	összesen
1. kategória	45			3	2	50
2. kategória		51		2	10	69
3. kategória	1	4	49		9	63
4. kategória	2	15	18	77		112
5. kategória		2			14	16
összesen	48	72	72	98	20	310

25. táblázat: A kategóriarendszer egybeesési mátrixa

	1	más		2	más		3	más		4	más		5	más
1	45	3	2	51	18	3	49	23	4	77	21	5	14	6
más	5	257	más	21	222	más	14	242	más	35	177	más	2	288

26. táblázat: 2x2-es egybeesési mátrixok

1. kategória segítség	2. kategória kihívás	3. kategória szórakozás	4. kategória felfedezés	5. kategória negatív élmény
--------------------------	-------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------------

$\alpha=0,912261$	$\alpha=0,732112$	$c=0,75249488$	$\alpha=0,699314$	$\alpha=0,809907$
-------------------	-------------------	----------------	-------------------	-------------------

27. táblázat: Az egyes kategóriák megbízhatósága

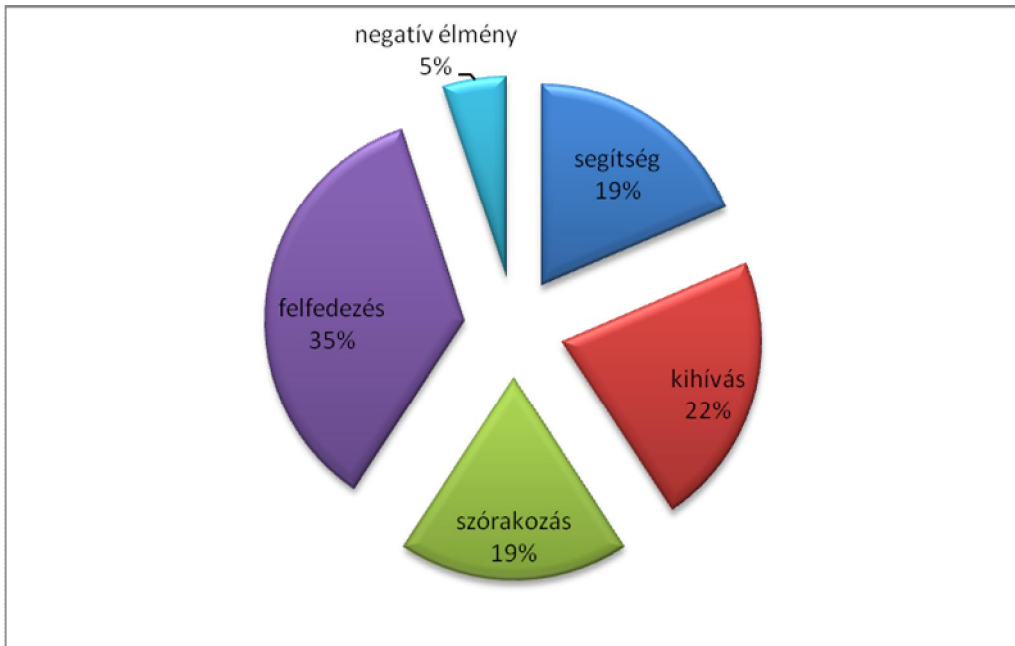
Az adatsorokból kitűnik, hogy a 2., 3., és 4. kategória határai voltak jobban átjárhatók, azaz helyenként a besorolást végző személyek egyike ugyanazt a metaforát egy másik kategóriába osztályozta. Ez leginkább a kihívás ($\alpha=0,73$), a szórakozás ($\alpha=0,75$) és a felfedezés ($\alpha=0,69$) kategóriák esetén fordult elő, de az -k így is az egyes kategóriák megbízhatóságáról árulkodnak. A legegységesebbnek a segítség kategória ($\alpha=0,91$) bizonyult, illetve a negatív élmény ($\alpha=0,80$) kategóriája.

segítség	kihívás	felfedezés (külvilág/önismeret)	szórakozás	negatív élmény
barát, aki a legjobbkor jött	küldetés, amin megmutathattam, mire vagyok képes	függöny, amit elhúztak	nyaralás	bábeli zrzavar, ahonnan jó volt hazatérni
lámpa, ami utat mutatott	túlélési verseny, amiben bizonyíthattam	ajtó, ami a világra nyílik	vendégség	káosz
forrás, amiből ihattam	mission impossible	báb, amiben pillangóvá váltam	egy hosszú görbe este	
nagyszer lehet ség, ami talán soha nem tér vissza		t zkereszttség	áramszünet, mert kell egy kis áramszünet időnként mindenkinek	

28. táblázat: Metaforák csoportosítása az élmény természete szerint

Az eredményeket számszerűsítve 11 fő (19%) segítségként élte meg a Leonardo programot, egy lehetőségként, amivel élni tudott, és a megfelelő élethelyzetben köszöntött rá. 13 fő (22%) kihívásként élte meg a mobilitás-programot, ahol mozgósítani kellett készségeit, hogy boldoguljon. Szórakozásként, kihívást nem jelent, ámde kellemes élményként írta le az ösztöndíj-programot további 11 fő (19%). A külső és/vagy belső világ felfedezésével kapcsolatosan 21 metafora (35%) gyűlt össze. 3 fő (a kísérleti személyek 5%-a) negatív élményként élte meg a programot. Itt fontos megjegyezni még egyszer, hogy a kísérleti személyek mindannyian önszántukból jelentkeztek a programba.

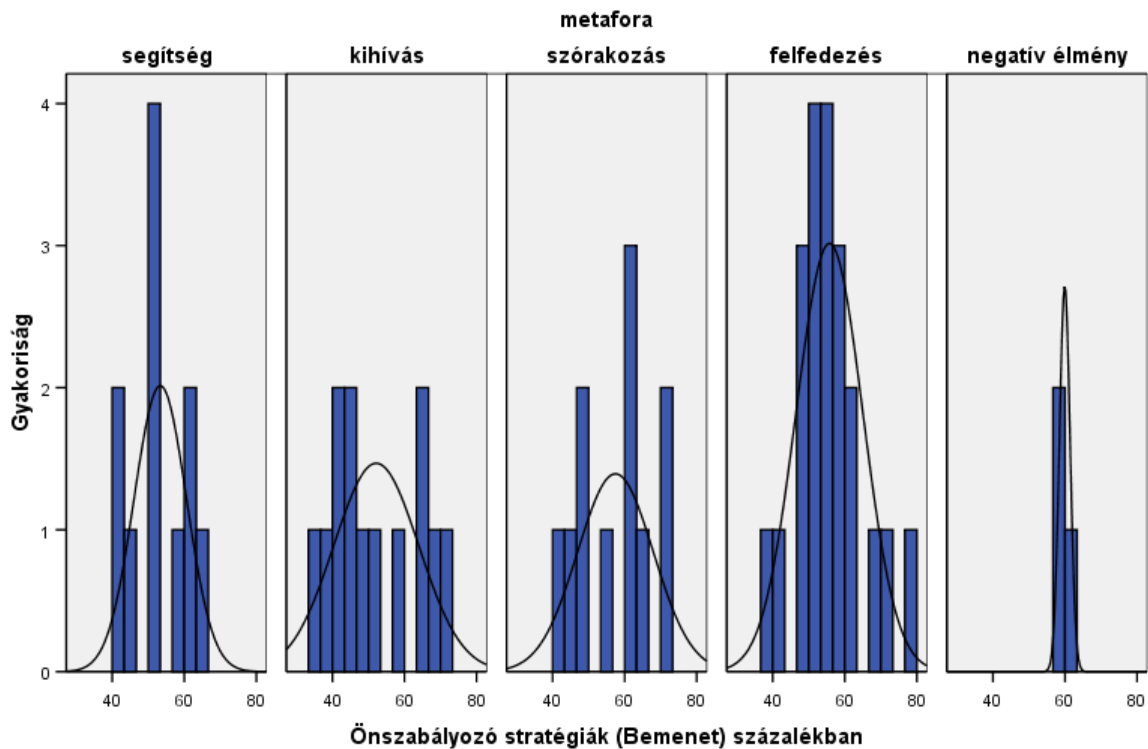
Összevetettük az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív f-skáláin elért eredményeket és a metaforaválasztásokat. A kategorizált metaforákat és a f-skálákon megnyilvánuló változások (fejlődés, stagnálás vagy visszafejlődés) mértékéből képzett kategóriákat keresztáblában jelenítettük meg.



43. ábra: Különböz metaforák aránya

Az alábbiakban sorra vesszük, hogy az Önszabályozás, tervezés időbeosztás f skáláinak eredményei milyen módon viszonyulnak a metaforaválasztáshoz.

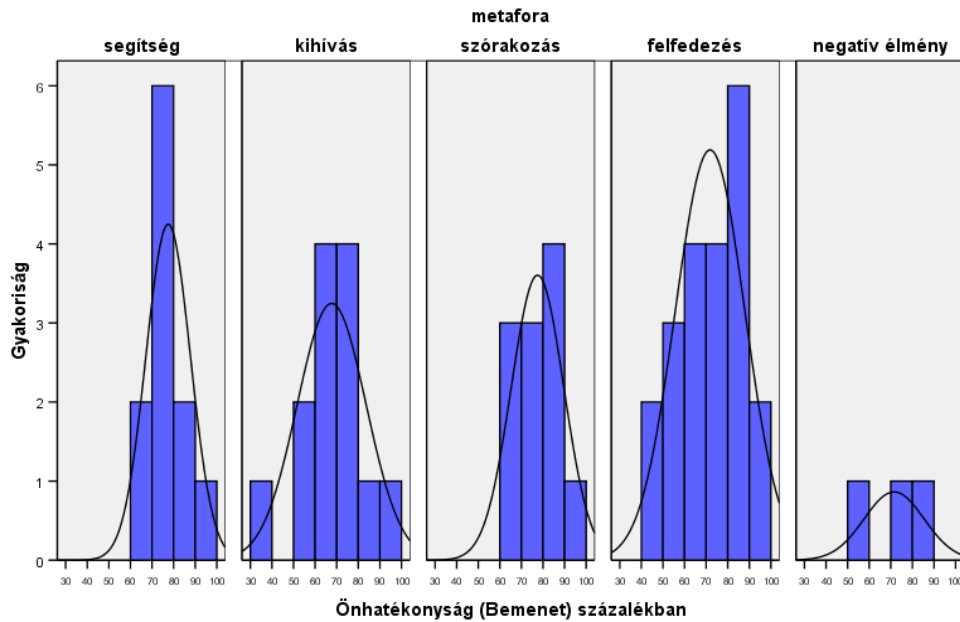
A bemeneti eredmények különösen fontosak a metaforák tükrében, hiszen megfigyelhet, hogy a különböző metaforaválasztások mellett milyen képességekkel rendelkeztek a tanulók a kísérletet megelőzően.



44. ábra: Önszabályozó stratégiák fejlettsége különböző metaforákat választó tanulóknál

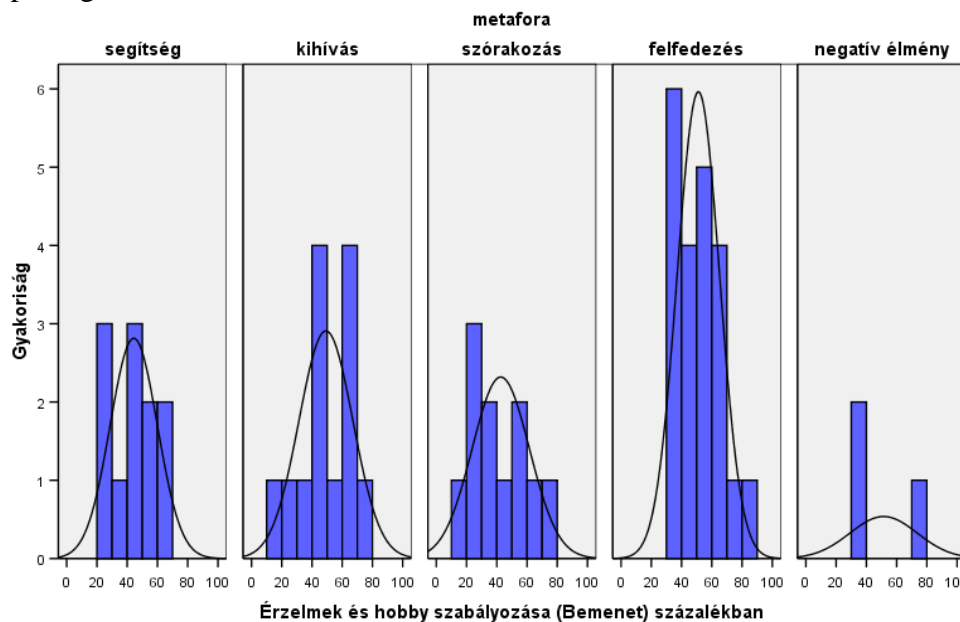
Az Önszabályozó stratégiák fejlettsége terén a segítség kategóriába sorolt metaforákat választó vizsgálati személyek között éppúgy mint a mobilitásprogramot kihívásként értelmez

tanulók között sok gyengébb képességekre utaló eredmény van, míg a szórakozás és a felfedezés kategóriába sorolt személyek eredményei jellemzően inkább a magasabb régiókban is megtalálhatóak.



45. ábra: Önhatékonyság fejlettsége különböző metaforákat választó tanulóknál

Hasonlókat mondhatunk el az Önhatékonyság fejlettségéről is a kiutazást megelőzően: a szórakozás- és felfedezés-metaforákat választók eloszlási görbéje inkább jobbra csúcsos, azaz magasabb értékekkel jellemezhetőek. A kihívás-metaforákat író tanulók átlagosan és az átlagnál rosszabb képességekkel rendelkeznek.



46. ábra: Érzelmek és hobby szabályozásának fejlettsége különböző metaforákat választó tanulóknál

Az Érzelmek és hobby szabályozásának képessége is változatos képet mutat. A mobilitás-programot negatív élményként leírók között vannak gyengébb és az átlagnál jobb képességek is.

		Önszabályozó stratégiák változás mértéke és iránya				Összesen
		$x < -10$	$-10 < x < 0$	$0 < x < 10$	$x > 10$	
metafora	segítség	2	4	4	1	11
	kihívás	1	2	2	8	13
	szórakozás	0	8	2	1	11
	felfedezés	0	11	7	3	21
	negatív élmény	1	1	1	0	3
Összesen		4	26	16	13	59

29. táblázat: Metaforaválasztás és az önszabályozó stratégiák változásának mértéke és iránya (Keresztábra)

A 30. számú táblázatból leolvasható, hogy az Önszabályozó stratégiákat illetően legnagyobb változást mutató csoport nagy része (13 f) kihívásként élte meg a programot. Ebből a keresztábrából is kitűnik, hogy az ösztöndíjprogram kihívásként való értelmezése a tanulók részéről nagyobb arányban mutat összefüggést az Érzelmek és hobbi szabályozásának fejlődésével.

		Önhatékonyság változás mértéke és iránya				Összesen
		$x < -10$	$-10 < x < 0$	$0 < x < 10$	$x > 10$	
metafora	segítség	0	6	3	2	11
	kihívás	1	3	3	6	13
	szórakozás	2	7	2	0	11
	felfedezés	2	7	8	4	21
	negatív élmény	1	1	0	1	3
Összesen		6	24	16	13	59

30 táblázat: Metaforaválasztás és az önhatékonyság változásának mértéke és iránya (Keresztábra)

A 31. számú táblázatban látható, hogy a mobilitás-programot kihívásként vagy felfedezésként felfogó tanulók nagyobb arányban fejlődtek az önhatékonyság terén, mint azok, akik segítségként, szórakozásként vagy negatív élményként élték meg.

		Érzelmek szabályozása változás mértéke és iránya				Összesen
		$x < -10$	$-10 < x < 0$	$0 < x < 10$	$x > 10$	
metafora	segítség	1	4	2	4	11
	kihívás	2	2	3	6	13
	szórakozás	1	3	4	3	11
	felfedezés	4	9	4	4	21
	negatív élmény	2	1	0	0	3
Összesen		10	19	13	17	59

31 táblázat: Metaforaválasztás és az érzelmek és a hobbi szabályozásában bekövetkezett változás mértéke és iránya (Keresztábra)

A 32. számú táblázat az érzelmek és a hobbi szabályozásának fejlődését mutatja a metaforaválasztás tükrében. Ebből a keresztábrából is kitűnik, hogy az ösztöndíj-program kihívásként való értelmezése a tanulók részéről nagyobb arányban mutat összefüggést az

érzelmeik és hobby szabályozásának fejlődésével. Ugyanakkor az adatok óvatosságra is intenek az értelmezéssel kapcsolatban: nyilvánvalóan túlnyomórészt azok a tanulók, akik saját bevallásuk szerint gyengébb készségekkel vágta bele a programba, inkább kihívásként élték azt meg, és jobb eséllyel fejlődtek, mint azok a társaik, akik eleve magasabb pontszámokat értek el a bemeneti méréseken. Emellett azok a tanulók, akik metaforaválasztásuk tanúsága szerint a programot felfedezésként, a külvilág és önmaguk megismerése felé tett lépésekként fogták fel, rádőbbsenhettek arra, hogy van még fejlődni valójuk, van még megismerni valójuk, így a kimeneti mérés alkalmával már kevésbé magabiztosan nyilatkoztak magukról.

Hogy ezen kérdéshez közelebb kerüljünk, összehasonlítottuk a metaforaválasztást a bemeneti és a kimeneti eredményekkel is.

Az Önszabályozó stratégiák tekintetében elmondhatjuk, hogy a kihívás-metaforákat választó tanulók közel azonos számban vannak az átlag alatti és az átlag fölötti kategóriában. A kimeneti mérés alkalmával, a hazaérkezést követően ezek a diákok az átlagnál magasabb értékeket értek el. (Az átlagértékek a kísérleti csoport adott mérésben produkált átlaga.) A felfedezés-metaforák írói inkább átlag feletti stratégiák terén a kiutazás eltti mérésen, és azt követően is így értékelték magukat. A programot szórakozáshoz hasonlító vizsgálati személyek azonos arányban szerepelnek az átlag szerinti beosztás szerint a bemeneti és a kimeneti mérések alkalmával is. Megjegyzendő, hogy az ilyen típusú metaforákat írók kétharmada magát átlag fölötti önszabályozó stratégiákkal értékelte.

		Önszabályozó stratégiák az átlaghoz képest (Bemenet)		Összesen	Önszabályozó stratégiák az átlaghoz képest (Kimenet)		Összesen
		átlag alatt	átlag felett		átlag alatt	átlag felett	
metafora	segítség	3	8	11	3	8	11
	kihívás	7	6	13	1	12	13
	szórakozás	4	7	11	4	7	10
	felfedezés	5	15	20	2	19	21
	negatív élmény	0	3	3	0	2	2
Összesen		19	39	58	9	48	57

32 táblázat: Önszabályozó stratégiák - kimeneti és bemeneti eredmények az átlaghoz képest a metaforák tükrében

Az önhatékonyság területén kevés átlag alatti eredmény született, az eredmények nagyobb mértékben szóródtak (az átlag alatti eredmények jóval alatta voltak, és ilyen módon torzították az átlagot), így az érdemi összehasonlítás nem lehetséges.

		Önhatékonyság az átlaghoz képest (Bemenet)		Összesen	Önhatékonyság az átlaghoz képest (Kimenet)		Összesen
		átlag alatt	átlag felett		átlag alatt	átlag felett	
metafora	segítség	0	11	11	0	11	11
	kihívás	2	11	13	0	13	13
	szórakozás	0	11	11	0	11	11
	felfedezés	3	18	21	1	20	21
	negatív élmény	0	3	3	0	3	3
Összesen		5	54	59	1	58	59

33 táblázat: Önhatékonyság - kimeneti és bemeneti eredmények az átlaghoz képest a metaforák tükrében

		Érzelmek és hobby szabályozása az átlaghoz képest (Bemenet)		Összesen	Érzelmek és hobby szabályozása az átlaghoz képest (Kimenet)		Összesen
		átlag alatt	átlag felett		átlag alatt	átlag felett	
metafora	segítség	7	4	11	6	5	11
	kihívás	8	5	13	5	8	13
	szórakozás	7	4	11	6	5	11
	felfedezés	11	10	21	12	9	21
	negatív élmény	2	1	3	3	0	3
Összesen		35	24	59	32	27	59

34 táblázat: Érzelmek és hobby szabályozása- kimeneti és bemeneti eredmények az átlaghoz képest a metaforák tükrében

Az érzelmek és hobby szabályozása szempontjából a programot kihívásként jellemző tanulók aránya a kiutazást követően megfordult: amíg a bemeneti mérésen azoknak a száma volt magasabb, akik átlag alatti eredményeket értek el az önjellemzős teszt alapján a csoporthoz képest, addig a kimeneti mérés alkalmával többen voltak azok, akik átlag fölötti pontokkal értékelték magukat. Azok a tanulók, akik negatív élményként élték meg az ösztöndíj-programot, ezen a skálán a kiutazás előtt és után is alacsonyabb pontszámokat értek el, mint a többi tanulótársuk.

Összegzésképp elmondható, hogy a forrásmetaforák sokszínűek voltak, többségük kellemes, dinamikus képekkel ragadta meg a mobilitás-programban való részvételt. A szubjektív érzések egy része teljesíthető kihívásként, más része szórakozásként, megint más része felfedezésként élte meg a több hónapos külföldi tanulmányutat. Némelyeknek kimondottan segítséget, fontos lehetőséget jelentett, néhányaknak órák alkották a kisebbséget, ők azonban inkább negatív élményt.

A metaforákat az önszabályozás, önhatékonyság, az érzelmek és a hobby szabályozása szempontjából is megvizsgáltuk, kutatva annak oka után, hogy miért élték meg a tanulók másképp a kiutazást, és hogy ezek az okok vajon kereskedhetnek-e az egyéni különbségekben, amiket a bemeneti és kimeneti mérések alkalmával mutattak. A mobilitás-programot nagyrészt kihívásként érzékelték a csoportátlag alatti értékekkel jellemezhető tanulók, ám nagy arányban hozták a csoportátlagnál jobb eredményeket a kimeneti méréseken, ők azaz úgy érezték, sikerült megfelelni önmaguk és környezetük elvárásainak. A magasabb szintű készségekkel rendelkezők egy része szórakozásként élte meg a programot, és ezen magabiztosabb tanulók egy része, akik felfedezésként írták le a kint töltött hónapokat, a hazatérést követően alacsonyabb értékekkel jellemezték magukat a felmért készségek terén.

3.4. Fókuszcsoportos beszélgetés

A fókuszcsoportos beszélgetésben a mobilitás-programban résztvevő tanulókat arra kértük, hogy válaszoljanak meg néhány kérdést, amely a programmal kapcsolatos attitűdjeik feltárását teszi lehetővé, strukturált formában, szemben az eddig folytatott informális beszélgetésekkel. Ez a kvalitatív típusú megközelítés lehetővé tette, hogy a diákok egy kiforrott véleményt fogalmazzanak meg, hiszen a program óta már hónapok teltek el, de még ehhez az utolsó mobilitás-programban résztvevő csapathoz álltak legközelebb az élmények, melyeknek felidézését tőlük vártuk. Ez a beszélgetés mégis sokkal nyitottabb és indirektebb volt, mint egy eddig strukturált kérdésvetítés, melyben csak véges számú válaszok közül lehet választani, és a társak elbeszéléseinek hatása, a beszélgetés-effektus, a párbeszédese forma sem érvényesül.

Megkérdeztük, hogy kiknek ajánlanák ezt a programot. Amellett, hogy kiemelték, azoknak, akik tanulni szeretnének, és különleges tapasztalatokra szeretnének menni, megfogalmaztak néhány kritériumot is, amelyet a jelentkezésnél érdemes mérlegelni. Ezek a tolerancia, a kommunikatív készségek, közvetlenség, a kihívások szeretete, a nyitottság. Saját jelentkezési motívációik között a nyelvtanulást, a külföldi szakmai gyakorlatának megismerését nevezték meg, de ketten azt is hozzátették, hogy szeretnék volna megtudni, mennyire állják meg a helyüket egy másik országban, és volt, aki a tanulmányi köteleességek ellenére is inkább kirándulásnak, kalandnak fogta fel a programot. Az ismerkedést és az új szakmai önéletrajzban való feltüntetését is említették. Az új hatására létrejövő személyiségbeli változásnál elsősorban az önállóbbá válást mondták, majd a határozottságot és a nyugodtabb életvitel elsajátítását. A kinti hatások forrásai elsősorban a társak voltak, de a tanárok is eddig helyet kaptak a beszélgetésben. Arra kértük a tanulókat, hogy meséljenek el egy-egy jellegzetes történetet, ami a kinti tartózkodásuk kapcsán eszükbe jut. Ezek a segítőkészség, az együttműködés, a csapatszellemet állították a középpontba, egyfajta nyelvtudásbeli hiányosságokat idézte fel. Az ösztöndíj-programot korábbi életük tapasztalatai között keresgélve a sportban elért eredményeikhez, a jogosítvány megszerzéséhez, kollégiumi és középiskolai eseményekhez tudták hasonlítani, amelyek kihívást jelentettek számukra, erőfeszítést igényeltek tőlük, de végül többek lettek általuk. A kollégiumi eddigi élet az egyedüllét elviselésében és az önállóságra szoktatásban segített. Hasonló önállóságot követelő esemény volt a különélés megkezdése, az edzőtábor és a lakóhely és az iskola közötti ingázás. A kint tanultak és azok a dolgok, amik hiányoznának, ha nem vettek volna részt a mobilitás-programban, csak részben fednek át. A kint tanultak között a filmvágás, világítás és egyéb szakmai ismeretek állnak az eddigi térben, addig ami hiányozna, inkább az emberi kapcsolatokban és szociális készségekben mérhető: önállósulási lehetőség, élettapasztalat. A tanultak között nevezték meg a türelmet, míg ha elmulasztották volna a programot, akkor a nyelvszoklás és a szakmai ismeretek hiányát fájlalnák. A kintléthez kapcsolódó három fő fogalmat, kulcsszót is kértünk a diákoktól. Négyen nevezték meg az önállóságot és tanulást, ketten a gyakorlatiaságot, egy másik kultúra megismerését és a segítőkészséget, illetve egy-egy megnevezést kapott az öröm, az utazás, a csapatmunka és a türelmesség. Ezen kulcsszavakból is látszik, hogy a tanulás nem csak az értelemmel elsajátítható, lexikális ismeretekre és szakmai gyakorlatra vonatkozik, hanem komoly fejlesztési hatásról számolnak be a szociális készségek terén.

4. ÖSSZEGRZÉS

A vizsgálat eredményeképpen többféle módszerre támaszkodva határozhatunk a hipotézisek igazolásáról vagy elvetésér l.

1. A mobilitás-programban résztvev tanulók fejl dést mutatnak a tervezés, id beosztás és önszabályozás tekintetében.

Els hipotézisünk a kísérleti csoport eredményeinek fejl désére vonatkozott. Az Önszabályozás, tervezés, id beosztás c. kérd ív csaknem minden alskáláján a kimeneti eredmények átlagai magasabbak mint a bemeneti átlagok, kivéve a Halogatás alskálát, ám a bemenet és a kimenet közötti különbség ebben az esetben sem különbözik szignifikánsan az egymintás t-próba szerint.

Az alskálákat 3 f skála tömörítette magába. A 3 f skálából kett esetében (Önszabályozó stratégiák, $|t|=2,386$, $p=0,02$; Önhatékonyság, $|t|=2,49$, $p=0,01$) elmondhatjuk, hogy a Leonardo mobilitási program után szignifikánsan jobb eredmények születtek, mint azt megelőz en. A harmadik skálán (Érzelmek és hobby szabályozása) nem tudtunk ilyen mérték változást kimutatni. Négy matematikai statisztikailag jelent sebb fejl dést tapasztaltunk, mégpedig

- a Nyomon követés ($|t|=3,22$, $p=0,002$),
- az Er feszítés ($|t|=1,91$, $p=0,06$),
- az Elsajátítási motiváció ($|t|=2,64$, $p=0,01$) és
- az Önhatékonyság ($|t|=1,81$, $p=0,07$) terén.

Ezek az értékek szignifikánsan javultak a programban való részvételt követ en. Ha szignifikáns fejl dést minden esetben nem is tudtunk felmutatni, a második körös mérési eredmények szinte egyt l egyik magasabb értékek az els kör átlagainál.

2. A mobilitás-programban résztvev tanulók tervezés, id beosztás és önszabályozás terén történ fejl dése nem spontán fejl dés, hanem a programnak köszönhet .

A mobilitás-programban résztvev tanulókat nem csak saját magukkal vetettük össze, de a kontrollcsoport eredményeivel is, illetve a 13. évfolyamos és a 14. évfolyamos kontrollcsoport eredményeit is egymáshoz képest.

A 14. évfolyam tanulóinak átlagát a Leonardo programban résztvev tanulók hazaérkezés utáni mérési eredményeivel vetettük össze. A kétmintás t-próba azt mutatta, hogy a két részminta között az alskálák és f skálák tekintetében csak a Nyomonkövetés skála ($|t|=1,86$, $p=0,06$, $df=105$) esetében beszélhetünk szignifikáns különbségr l: a mobilitásprogramban résztvev tanulók hazaérkezésük után jobb eredményeket értek el ezen a skálán.

Ha az értékeket alaposabban szemügyre vesszük, láthatjuk, hogy vannak értékek, amelyek a kontrollcsoportban magasabbak, akár a bemeneti, akár a kimeneti mérés esetén vetjük össze a kísérleti csoporttal (pl. Tervezés). Megfigyelhet azonban, hogy azon skáláknál, ahol szignifikáns fejl dés mutatkozott a kiutazás el tti és a hazatérést követ mérések között, hogy a kimeneti eredmények akár meg is haladják a 14. évfolyamos kontrollcsoport átlagát, tehát nem csak behozzák ezen tanulók a többiekt l való elmaradásukat, de még jobban is teljesítenek (igaz, szignifikáns különbségekr l nem beszélhetünk).

Bár ha a Leonardo-programban résztvev tanulók átlagait a programban részt nem vev tanulók eredményeihez viszonyítjuk, nem tudunk sok szignifikáns különbséget kimutatni, mégis a programban résztvev tanulók magukhoz viszonyított eredményei több skálán

(Önszabályozó stratégiák, Önhatékonyság, Nyomon követés, Erőfeszítés, Elsajátítási motiváció, Önhatékonyság) is jelentősen jobbnak bizonyultak a program végeztével. Ezzel szemben a 13. és a 14. évfolyam eredményei egymáshoz viszonyítva nem mutattak jelentős különbségeket egyetlen skálán vagy alskálán sem ($p < 0,05$).

3. A mobilitás-programban résztvevő tanulók a programban való részvétel előtt a tervezés, időbeosztás és önszabályozás terén a 13. évfolyamos társaikhoz képest nem rendelkeznek jobb készségekkel.

A kísérleti csoport és a kontrollcsoport bemeneti eredményeinek kétmintás t-próbával történő összevetése azt az eredményt hozta, hogy az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdéskörében kapott átlagok nagyrészt nem különböznek egymástól a két csoportban. Az alábbi skálákon viszont a kontrollcsoport szignifikánsan magasabb képességeket mutatott fel:

- Tervezés ($|t| = 2,22$, $p = 0,02$, $df = 106$),
- Segítségkérés ($|t| = 1,66$, $p = 0,09$, $df = 106$)
- Önszabályozás ($|t| = 1,75$, $p = 0,08$, $df = 106$)

Elmondható, hogy a Leonardo programban résztvevő tanulók semmilyen tekintetben sem voltak jobbak a mért készségek tekintetében a kiutazás előtt, mint a 13. évfolyamos kontrollcsoport tagjai.

4. A mobilitás-programban résztvevő tanulók fejlődést mutatnak a kommunikációs készségek terén.

Sajnálatos módon a 36 item adatredukciója, faktoranalízis segítségével történő egymástól független skálákba rendezése sikertelen vállalkozás maradt, ám az egyes itemeket külön-külön változókként megvizsgáltuk egymintás-próba segítségével, összevetve a kísérleti csoport bemeneti és kimeneti eredményeit. Szignifikáns javulás volt tapasztalható 36 item közül 17 item esetében (az itemek felénél). Ezek az alábbiak:

- Képes vagyok érdekeimet világosan közölni. ($|t| = 3,0886$, $p < 0,01$, $df = 58$)
- Személyközi helyzetben képes vagyok érzelmeim megfogalmazni. ($|t| = 3,75942$, $p < 0,01$, $df = 58$)
- Nem esik nehezemre bekapcsolódni egy beszélgetésbe. ($|t| = 2,09936$, $p < 0,05$, $df = 58$)
- Nagyon szeretek másokat meghallgatni. ($|t| = 2,45542$, $p < 0,05$, $df = 58$)
- Személyközi helyzetben ki tudom fejezni a szándékaimat. ($|t| = 3,62312$, $p < 0,01$, $df = 58$)
- Képes vagyok mások szándékait, érdekeit megfogalmazni. ($|t| = 3,62312$, $p < 0,01$, $df = 58$)
- Ritkán szoktam érenyeimet tudatosítani. ($|t| = 2,794225$, $p < 0,01$, $df = 58$)
- Képes vagyok röviden, tömören beszélni. ($|t| = 1,69771$, $p < 0,1$, $df = 58$)
- Képes vagyok célröviden kérdezni. ($|t| = 2,91484$, $p < 0,01$, $df = 58$)
- Rendszerint adok ötleteket, véleményeket. ($|t| = 2,31741$, $p < 0,05$, $df = 58$)
- Megbízom a társaim ítéletképességében. ($|t| = 1,91881$, $p < 0,1$, $df = 58$)
- Arra törekszem, hogy az én meglátásom érvényesüljön. ($|t| = 2,75289$, $p < 0,01$, $df = 58$)
- Nyomaszt a csend. ($|t| = 1,823778$, $p < 0,1$, $df = 58$)
- Problémahelyzetben általában hatásosan érvelek. ($|t| = 3,20877$, $p < 0,01$, $df = 58$)
- Jó vitapartner vagyok. ($|t| = 2,59204$, $p < 0,05$, $df = 58$)
- Egy-egy jó beszélgetést mindig fontosnak tartok. ($|t| = 1,69281$, $p < 0,1$, $df = 58$)
- Ha nálamnál rangosabbal beszélgetek, általában visszafogott vagyok. ($|t| = 2,430282$, $p < 0,05$, $df = 58$)

5. A mobilitás-programban résztvevő tanulók tanulmányi eredményei a 14. évfolyamon szignifikánsan javulnak a 13. évfolyamos átlagukhoz képest.

Összevetve a kísérleti csoport év végi átlagát a 13. és 14. évfolyamon, a tanulmányi eredmények egyik évről a másikra jelentős mértékben javultak a vizsgálati személyek körében. Az eredményt az egymintás t-próba igazolta ($t_0 = -2,527$, $df = 54$, $p < 0,02$).

Továbbá sikerült kimutatni, hogy az érettségi átlag, ha nem is determinálja teljes mértékben a tanulók későbbi eredményeit, de összefüggést mutatott a későbbi tanulmányi előmenetellel is. A kísérleti csoport 13. év végi bizonyítványa valamint az érettségi átlaga 14. évfolyamos év végi átlagából 57%-os hányadot magyaráz meg együttesen. A 13. év végi átlag erős hatással van a 14. év végi átlagra ($\beta = 0,54$, $p = 0,000$), és ugyanígy az érettségi átlag is jelentős mértékben meghatározza a 13. év végi átlagot ($\beta = 0,44$, $p = 0,001$), de az érettségi átlag közvetett hatása sem elhanyagolható ($\beta = 0,33$, $p = 0,002$). 43% varianciát egyéb tényezőknek tulajdoníthatunk, amilyen egy a tanulást támogató képességekre fejlesztés hatású mobilitás-program is lehet.

DISZKUSSZIÓ

A disszertációm címében megjelölt három témakör a vizsgálati személyek (felső fokú szakképzésben résztvevő tanulók), a külföldi tanulmányút (mobilitás) értékelése és a vizsgált hatások (önszabályozás) révén fonódik össze a dolgozatban.

A kutatásban megvizsgáltuk a Leonardo mobilitás-programban résztvevő, felső fokú szakképzésben tanuló diákjaink kommunikációs készségeinek illetve önszabályozó stratégiáinak alakulását, több egymást követő évben is. Az eredmények igazolták elztes hipotéziseink egy részét, miszerint a programban résztvevő tanulók készségei jelentős mértékben fejlődtek. A mobilitás program a szakmai ismeretek bővítésén túl az ahhoz vezető utat is megerősítheti: növeli a motivációt, az önhatékonyt, amelyek az élethosszig tartó tanulás el feltételei.

A hatásvizsgálat mint vizsgálati módszer feltételezi, hogy valamilyen hatás (jelen dolgozat keretében a mobilitás program) bizonyos körülmények, feltételek, egy kísérleti helyzet fennállása esetén a vizsgálati személyek valamilyen fokú változáson mennek keresztül, amely mérhetővé válik. A változás iránya és ereje azonban nem könnyen értelmezhető egy olyan soktényezős térben, ahol a tanuló teljesítményét egyidőben több lényeges faktor is befolyásolja, disszertációmban azonban törekedtem leírni és értelmezni is a mobilitás-program hatására bekövetkezett változásokat.

A dolgozat el feltevései bizonyos fejlődést feltételeztek a mobilitás program következtében. Ezen fejlődést számszerűsítendő és matematikai statisztikai módszerekkel alátámasztandó a vizsgálati személyeket kérdőíves vizsgálatnak vetettem alá. Mivel a kísérleti csoport tagjaira összességében sokféle egyéb tényező is hathatott, egyrészt le a vizsgálati személyek körét kontrollcsoport bevonásával bővítettem, másrészt le a kvantitatív eredményeimet kvalitatív módszerekkel kívántam megerősíteni, hogy a számszerű adatokat kontextusba helyezhessem, és ezen keresztül értelmezhessem.

A közel azonos életkor és szociokulturális háttér, valamint a közös képzési forma és tartalom lehetett, hogy a kísérleti csoport kontrollcsoportjával (a programban részt nem vevő tanulókkal) összehasonlítható legyen. (Mivel mind az általános iskolás korosztály, mind pedig a pedagógusok csoportja jelentősen más életkorú és más szociokulturális háttérrel rendelkezik, eredményeik nem vehetők figyelembe jelen vizsgálati személyek esetében igazi standardokként, az összehasonlítás csakis az alkalmazott mérőeszköz azonosságán alapul, és az eredmények illusztrálására szolgál.) Mint a képességfelmérésből kiderült, a kísérleti csoport nem hogy nem különbözött szignifikánsan a kontrollcsoporttól, eredményeinek átlagait tekintve sok szempontból (bizonyos alskálákon) alatta maradtak a kontrollcsoport eredményeinek. Az összehasonlíthatóság valójában alapfeltevés volt, hiszen a mobilitásprogramba való bekerülés nem kötődött sajátos feltételekhez úgymint például a tanulmányi eredmények vagy a nyelvtudás - a kiválasztás pillanatában. A kísérlet maga nem klasszikus a szónak abban az értelmében, hogy kísérleti személyek nem gondosan kiválasztott egyének, hanem a mobilitásprogram iránt érdeklődést mutató, önkéntes és motivált tanulók, azaz a kísérleti helyzet életszerű volt, és a vizsgálati személyeket nem befolyásolta annak tudata, hogy egy kísérletben vesznek részt, így feltehetően válaszaik nem egyfajta szociális megfelelés igényét tükrözik.

A tudatos szelekció hiányában a vizsgálati személyek képességei összevetve a programba be nem volt hallgatókéval fontos kérdésként merült fel, nem csak a kimeneti eredmények, hanem már a bemeneti eredmények értelmezésének tükrében is.

Az affektív forradalom, mely nem csak a pszichológiában, de a pedagógiában is legitimizálta, valamint a kutatható jelenségek körébe utalta a tanulás érzelmi környezetét, a

tudományos érdeklődés középpontjába is állította. A tanulás affektív környezetének vizsgálata és a kompetenciaalapúság ráirányította a figyelmet az ismeretek mellett a képességekre, a kognitív képességeken túlmenően pedig a tanulók érzelmi-akarati életére és ezzel összefüggésben számos, egymással csakis szoros összefüggésben tárgyalható témára úgy mint motiváció, érzelmi intelligencia, önszabályozás és így tovább.

A hatékonyság növelése és a képességfejlesztés szempontjából semmiképp sem elhanyagolhatóak a mobilitáspedagógiában és általában véve a felső fokú szakképzésben alkalmazott oktatási módszerek és stratégiák, egy ilyen irányú kutatás el segítené a kutatási eredmények szélesebb körű értelmezését, ám ez a kérdés már meghaladja a dolgozat lehetőségeit, ugyanakkor egyben kijelöli a kutatás további irányait. A vizsgálatba bevont tanulók különböztek abban, hogy mely ország fogadta őket és a szakjukat illetően is, így ezen a ponton a kutatás sok lehetséges irányba fejlődhetett volna, tekintettel a képzési kínálat sokszínűségére.

A hatásvizsgálat értelemszerűen nagyon is különbözött egy jól kontrollált, rövid ideig tartó, intenzív kísérleti programtól, hiszen a vizsgálati személyek és a tanulók között hosszabb ideig és sokkal kevésbé egységesen leírható körülmények között tanultak, mint egy laboratóriumi tanulási kísérlet esetében. A standard feltételek hiányáért az ökológiai validitás kárpótol.

A hatásvizsgálatok esetében szükséges a kísérleti csoport vagy csoportok mellett kontrollcsoport vagy kontrollcsoportok bevonása is, hogy tisztán kimutatható legyen, hogy a változás, amely a kísérleti csoport bemeneti és kimeneti eredményei között esetlegesen megmutatkozik, - még ha szignifikáns eltérésről is van szó - egy másik, a kísérleti feltételekben nem részesülő csoport tagjai között nem jelentkezik. A kísérleti elrendezés két csoport összehasonlításánál jóval összetettebb lehet, ha a kutatók különböző feltételeket alakítanak ki, hogy e feltételek hatásáról minél árnyaltabb képet lehessen kialakítani.

A kísérleti elrendezés kialakítását illetően valójában ennyire nem volt nagy mozgásterem, hiszen a mobilitásprogramra teljes mértékben önkéntes módon jelentkeztek a hallgatók, és nem érvényesült semmilyen válogatási szempont a jelentkezések elbírálásában. Az alacsony elemszám is gátja volt annak, hogy a mintát almintákra lehessen bontani, és külön vizsgálni a különféle országokban mobilitásprogram keretében tanuló hallgatókat, illetve a szocioökónómiai státuszuk alapján sem volt kimutatható, markáns különbség a hallgatók között. Ezzel néhány más esetben használatos, de jelen esetben sajnos nem alkalmazható háttérváltozó kiesett, és másféle változók mentén kellett különbségeket tenni a kísérleti csoport tagjai között.

A különböző skálákon kimutatható változások az esetek többségében fejlődések és nem minden vizsgálati személynél voltak ugyanolyan jelentősek, aminek több oka is volt. Egyrészt a bemeneti és kimeneti eredmények közti különbség mértéke más volt egy olyan hallgató esetében, akinél már a kiutazás előtt magasabb készségekre lehetett következtetni, és hazatérést követően ezt kevésbé haladta meg, mint annak a hallgatónak az esetében, aki alacsony bemeneti pontszámokat követően maradt meg ugyanazon az alacsony szinten. A fejlődés mértékét a csoport átlagához képest is mérlegettem, azaz nem csak a hallgatók saját magukhoz képest való fejlődését vettem alapul, de alkalmaztam a normatív mérési koncepciót is.

Különbségképző tényezőként nem csak a bemeneti és a kimeneti eredményeket vettem figyelembe, hanem azt a választott metaforát is illetve annak besorolását, amely a legtömörebben kifejezte a mobilitásprogramban résztvevő hallgatók beállítódását, érzelmi viszonyulását a kint töltött hónapokra nézve. Némely esetben markánsan jelentkezett a hazatérést követően adott metafora és a bemeneti eredmények együttjárása: azok, akik jobb képességekkel rendelkeztek, könnyebben vették az akadályokat, bár sok esetben nem is igazán fejlődtek, a jóval a csoportátlag alatti képességekkel rendelkező hallgatók egy része pedig kifejezetten negatív élményként emlékszik vissza a mobilitásprogramra. A Leonardo-

program a leghasznosabbnak azon tanulók esetében bizonyult, akiknek képességei meghaladtak bizonyos szintet, de még volt hová fejlődni.

Az ilyen irányú vizsgálódások alapján már lehet érvényesíteni a kiválasztás során egy olyan szempontrendszert, amely alapján várhatóan maximalizálni lehet a mobilitásprogram jótékony hatásait. A bemeneti eredmények prediktív jellegének köszönhetően olyan válogatási eljárást lehet kialakítani, amely megóvja a tanulókat a kudarctól, mégis kihívás elé állítja őket, és fejleszti a tanulással kapcsolatos készségeiket. Természetesen ügyelni kell azonban, hogy az önbevalláson alapuló papír-ceruza tesztek eredményeit a kitöltés során ne befolyásolja a szociális kívánatosság, illetve legfeljebb a mobilitásprogram meghirdetése előtt, attól függetlenül kerüljön felvételre, lehetőség szerint az egész 13. évfolyamon.

A mobilitásprogram rövid távú hatásait igyekeztem feltárni a kérdőívös hatásvizsgálat segítségével, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a hosszabb távú hatások is figyelemreméltóak lehetnek. További kutatási irányként a pedagógiai hatásrendszer feltárását is szemeltem ki célul, illetve a hosszabb távon megmutató hatások elemzését longitudinális, utánkövetéses vizsgálatok keretében, kiegészítve a vizsgálati személyek körét a munkaadók megkeresésével, bevonásával, hasonlóan egyre szélesebb körben általánossá váló pályakövető rendszerekhez.

A kérdőívös vizsgálat empirikus mozgásterét kvalitatív módszerek alkalmazásával kívántam bővíteni. A metaforakutatás célja a tanulók mobilitásprogrammal kapcsolatos személyes motívumainak, érzéseinek a feltárása volt, egy igen tömör nyelvi szóképpel segítségével. A metaforákat az önszabályozás, önhatékonyság, az érzelmek és a hobby szabályozása szempontjából is megvizsgáltam, kutatva annak oka után, hogy miért élték meg a tanulók másképp a kiutazást, és hogy ezek az okok vajon kereskedhetnek-e az egyéni különbségekben, amiket a bemeneti és kimeneti mérések alkalmával mutattak. A forrásmetaforákat azonban kategorizálni kellett, amely kategorizálás a tanulók erőfeszítéseinek mértékét és az élmények érzelmi töltetét tükrözi. A kategóriarendszer felállítása és az első besorolás saját kialakítású és készítésű, a beérkezett válaszok alapján tartalomelemzés módszerével történt, majd a kategorizálás megbízhatóságának tesztelése érdekében külső, független ítéleteket vontam be, a személyi trianguláció elvének jegyében. Egy középiskolai magyartanárt, egy életvezetési tanácsadóval foglalkozó pszichológust és iskolánk egy tanulóját kértem meg arra, hogy a rendelkezésére bocsátott 59 metaforát az előzetesen kialakított kategóriarendszer szerint csoportosítsa. Válaszaik között nagyarányú egyezés mutatkozott, ami önmagában a kategorizálás megbízhatóságát jelentené, de a többségi ítéleten túlmenően az osztályozás megbízhatóságát további tesztelésnek vettem alá. Az adatbázisba történő rögzítéskor a válaszadók közötti legjobb egyezést vettem alapul, függetlenül saját eredeti besorolásomtól, annak tudatában, hogy a megbízhatóság magas foka jellemzi az adatokat. Ezzel igyekeztem kiküszöbölni a kutatói önkényt, és a metaforák csoportosításának reliabilitását garantálni.

A fókuszcsoporthoz beszélgetés a metaforakutatáshoz hasonlóan a kvantitatív eredmények motivációinak kvalitatív ellenőrzésére szolgált. A tanulócsoporthoz ért külföldi pedagógiai hatásrendszer és egyéb, kevésbé tudatos, egyedi és esetlegesebb hatások tanulmányozására már nem kérdőívös vizsgálatot szerettem volna alkalmazni, hanem a főnézetem szerint ehhez a célhoz jobban illeszkedő fókuszcsoporthoz beszélgetést választottam. A beszélgetésbe bevont tanulók alacsony számát egyrészt maga a módszer indokolta, másrészt azért csak egyetlen fókuszcsoporthoz beszélgetés történt, mert a mobilitásprogramba bevont tanulók száma is alacsony volt, és csak a legfrissebb élményekkel rendelkező tanulókat kértem fel a beszélgetésre 2011-ben. A többi mobilitásprogramba bevont tanulóval a hazaérkezést követően ilyen beszélgetés sajnos nem történt, de esetlegesen újabb szempont lehetne a továbbiakban a még jobban megérlelt narratívák, élménybeszámolók rögzítése hosszabb időelteltet követően. A fókuszcsoporthoz beszélgetés során a tanulók többségében olyan tanulási eredményeket neveztek meg, amelyek a mért területekkel rokonítható területeket foglaltak

magukban, és a várhatónál kisebb arányban jelentek meg a beszélgetésben konkrét tudásra, ismeretekre vonatkozó témák.

A dolgozat egyik konklúziója az Önszabályozás, tervezés és időbeosztás kérdőív segítségével mért Önszabályozó stratégiák illetve Önhatékonyság szignifikáns fejlődése a mobilitás-program következtében. A kérdőív 3 f-skálából kétféle esetben mondhatjuk el, hogy a Leonardo mobilitási program után szignifikánsan jobb eredmények születtek, mint előtte. A harmadik skálán (Érzelmek és hobby szabályozása) ilyen mértékű változást nem figyelhetünk meg. Az alsóskálán elért eredmények négy jelentősebb fejlődést tükröznek, mégpedig a Nyomon követés, az Erőfeszítés, az Elsajátítási motiváció és az Önhatékonyság terén szignifikánsan javultak a pontszámátlagok a programban való részvételt követően. Ha szignifikáns fejlődést minden esetben nem is sikerült felmutatni, a második körös mérési eredmények szinte egytől egyig magasabb értékek, mint az első bemeneti mérések eredményei.

A kommunikációs kérdőív eredményei a külföldi tanulmányutat követően mutatták ki, hogy a mobilitás-programban résztvevő tanulók gyakrabban dicsérik másokat, kevésbé szeretik a szócsatát, jobban megbíznak társaik ítéletképességében, ugyanakkor fontosabb számukra, hogy jobb pontot mondjanak, mint mások, inkább arra törekednek, hogy saját nézőpontjuk érvényesüljön, és kevésbé kérnek, mint inkább adnak ötletet mások számára. Kevésbé visszafogottak, ha rangosabb partnerrel beszélgetnek, ám az utasításokat szívesebben követik.

Az Önszabályozás, tervezés és időbeosztás valamint a Kommunikációs készségeim kérdőívek felvételével olyan területeket szerettem volna megragadni, amelyek erősen kapcsolatban állnak a tanulással, és amely készségeknek meghatározó szerepe van az élethosszig tartó tanulásban és a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelésben. Az eredmények terén kimutatható fejlődés a bemeneti eredményekhez képest és a kontrollcsoport eredményeinek tükrében is jelentős, szignifikáns hatások, amelyek alátámasztják a mobilitásprogram hasznosságát.

A mobilitásprogram a felsőfokú szakképzés keretében nem csak a földrajzi mobilitást, de a társadalmi mobilitást is nagy mértékben támogathatja, amennyiben a tanulóknak olyan szakmai ismereteken túlmenően olyan készségei fejlődnek, amelyek az életben való boldogulás és elhelyezkedés szempontjából lényegesek.

A felsőfokú szakképzés interdiszciplináris jellegéből adódóan igen sokrétű képzési forma. Az FSZ programokban hangsúlyos szerepet kap a szakmai gyakorlat, hiszen a hasznosítható tudás megtanítása mellett azonos súllyal kell szerepelnie a tudás hasznosításának is. A Leonardo mobilitási tapasztalatok alapján új tanulási forma van kialakulóban, hiszen a mobilitási programok keretében megvalósuló szakmai gyakorlatok esetében a motiváció magas szintjéről és ezzel összefüggésben a megszerzett tapasztalatok nagyobb hasznosulásáról is beszélhetünk.

Kutatásom útmutató lehet a felsőfokú szakképzés, és utódja az a felső oktatási szakképzés pedagógiai-módszertani kultúrájának fejlesztéséhez, e két éves képzések nem formális tanulás útján elsajátítható tudásanyagának nagyobb hatékonysággal történő hasznosulásához. Természetesen, minden újítás, további feladatokat is kijelöl a döntéshozók számára: pedagógusok, oktatók továbbképzését, a gyakorlati készségek fejlesztésével együttjáró, az iskola falain kívül folyó nevelő-oktató munkából adódó újfajta munkaszervezést, valamint finanszírozási kérdések újragondolását. Ha valóban azt szeretnénk, hogy tanítványaink ne csak ideig-óráig, de egész életükben versenyképesek legyenek, be kell látnunk, hogy a neveléstudomány új megoldások, új szemlélet után kiált. El kell fogadnunk, hogy egy rugalmas oktatási modell van kialakulóban, segítenünk kell az ehhez való alkalmazkodást. E két éves képzések jövőjével kapcsolatos kérdések továbbra se tértek nyugvópontonra. Dolgozatom tanulságai, a három téma: felsőfokú szakképzés és mobilitás és önszabályozó

tanulás összekapcsolása és elemzése, reményeim szerint hozzásegíthetik a döntéshozókat, az új típusú képzési modell hatékony m ködtetéséhez. A mobilitás és a szociális készségek er teljes fejlesztését igényl önszabályozó tanulás vezethet eredményre globalizációs világunk el nyeinek kiaknázására és hátrányainak kezelésére. A fels oktatási szakképzés ó bár utódja egyel re kikerült az OKJ-ból ó továbbra is a szakképzés-fels oktatás határmezsgyéjén mozog. Ha sikerül megtalálni a helyes arányokat és a leginkább célravezető módszereket, megteremt dhet az esélye annak, hogy meger sítse helyét e gyakorlatorientált rövid ciklusú képzési forma a magyarországi képzési rendszerben.

Nincs egyetlen olyan üdvözít módszer, melynek bevezetése egy csapásra megoldhatná a pedagógiai problémákat. Különböz technikák, modellek léteznek, gyakran ezek együttes alkalmazása hozhatja meg a sikert. Annak kiválasztása, hogy adott képzés(ek) esetében mi a leghasznosabb, mi jelenti a lehet legnagyobb hatékonyságot ó csak további komoly kutatások segítségével határozható meg, hiszen csakis ez biztosíthatja a döntések meghozatalához nélkülözhetetlen felel sség vállalását.

Ne feledjük, a neveléstudomány tágabb összefüggéseiben - oktatás és társadalom kölcsönhatásában végzett kutatások lehetnek azok, melyek leginkább el revizik és választ adhatnak ellentmondásokkal teli világunk megértéséhez és az ezzel összefügg problémák kezeléséhez.

5. BIBLIOGRÁFIA

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felső oktatásról

Altbach, G. P. ed. 2002. *The Decline of the Guru*. Chesnut Hill, United Kingdom, Boston College.

Andorka Rudolf 2006. *Bevezetés a szociológiába*, Budapest, Osiris Kiadó.

Andrássy Mária és Vitányi Iván 1979. *Ifjúság és kultúra: a fiatalok kulturális, művészeti magatartása*. Budapest, Kossuth Kiadó.

Atkinson R.L. 1994. *Pszichológia*. Budapest, Osiris-Századvég.

Báthory Zoltán 1992. *Tanulók, iskolák és különbségek: egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 338 p.

Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.) 2010. *Arctalan nemzedék*. Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, *Tekintet Könyvek*.

Bauer Béla és Szabó Andrea 2005. *Ifjúság 2004 Gyorsjelentés* Budapest, *Mobilitás*.

Bauer Béla és Szabó Andrea 2009. *Ifjúság 2008 Gyorsjelentés* Budapest, *Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet*.

Boekaerts, M. és Otten, R. 1993. *Handlungskontrolle und Lernanstrengung im Schulunterricht*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7. évf. 2/3. sz. 109-116.

Boekaerts M. és Pintrich P.R. - Zeidner M. 2000. *Handbook of Self-regulation*, San Diego, Academic Press.

Boekaerts, M.: *Self-regulated learning 1997. A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students*. *Learning and Instruction*. 7. évf. 2. sz. 161-186 p.

Bogardus E.S. *Social Distance in the City* 1926. *Proceedings and Publications of the American Sociological Society*. 20. 40-46 p.

Borkowski J.G. and Muthukrishna N. 1992. *Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching*. In: M. Pressley, K. R. Harris, & J.

- T. Guthrie (Eds.), Promoting academic competence and literacy in school San Diego, CA: Academic. 477-501 p.
- Botkin J. 1979. A tanuláshoz nincsenek határai: az emberi erőforráshiány pótlása. Jelentés a Római Klubhoz. Oxford, Pergamon Press.
- Brückner H.-Mayer K.U. 2005. The Destandardization of the Life Course: what it Might Mean? And if it Means Anything Weather it Actually Book Place? In: R. Macmillan (ed): Structure of the Life Course: Standardized? Individualized? Differentiated? Series Advances in Life Course Research Vol 9. Elsevier Amsterdam, 27-53.
- Buda András 2002. Eszköz. In: Educatio, 11. évf. 578-585 p.
- Buhler, C. 1922. Das Seelenleben des Jugendlichen (Psychology of adolescence). Jena, Gustav Fischer.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. 2000. On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (ed.): Handbook of self-regulation. CA: Academic Press, San Diego. 42686 p.
- Clark B. R. 1983. The Higher Education System: Academic Organization in Cross ó National Perspective. University of California, Berkeley, California.
- Csákó Mihály 2004. Ifjúság és politika. Educatio. 4. szám. 535-550.
- Csepeli György - Kígyós Éva - Popper Péter 2006. Magára hagyott generációk. Fiatlok és öregek a XXI. Században. Mesterkurzus sorozat. Budapest, Saxum Kiadó.
- Demeter Kinga 2006. A kompetencia ó kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Demetrovics-Paksi-Dúll 2010. Pláza, ifjúság, életmód. Budapest, L'Harmattan.
- Denzin N. K. ó Lincoln Y. S. 1994. Handbook of Qualitative Research. United Kingdom, Sage Publications.
- Easton, D ó Dennis, J. 1969. Children in the Political System. McGraw Hill, New York.
- Erik Erikson 1990. az életciklus. Az identitás epigenezise. In: Erik H. Erikson: A fiatal Luther, és más írások. Budapest, Gondolat Kiadó. 437-496 p.
- Falus Iván ó Ollé János 2008. Az empirikus kutatások gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Falus Iván 1998. Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 539 p.
- Farkas Éva 2009. A felnőttoktatók képzésének európai trendjei. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pannon egyetem, Veszprém.
- Fehér Katalin 1982. Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban. Pedagógiai Közlemények sorozat, Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- Fehérvári Anikó és Kocsis Mihály 2009. Felsőfokú? Szakképzés? Budapest, Oktatókutató és Fejlesztési Intézet. 165 p.
- Fehérvári Anikó 2012. A felsőfokú szakképzésben résztvevők képzéssel kapcsolatos elvárásai és tervei. In: Szemerszki Marianna (szerk.): Az érettségig a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció. Oktatókutató és Fejlesztési Intézet, Budapest. 141-172 p.
- Fodor László 2005. A pedagógia mint a nevelés tudománya. In: Fodor László: *Általános és iskolai pedagógia*. Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár, 13-33 p.
- Garami Erika és Tóth Olga 1994. Ifjúság 1993. Társadalmi-családi helyzet, és politikai attitűdök. Kutatási zárójelentés. Ezredforduló Alapítvány. Budapest.
- Gaszó Ferenc és Laki László 2004. Fiatalok az újkapitalizmusban. Budapest, Napvilág. 214 p.
- Gaszó Ferenc és Laki László 2004. Fiatalok az újkapitalizmusban. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gaszó Tibor és Szabó Andrea 2001. Ifjúság 2000 és nagymintás ifjúsági vizsgálat. In: Kurtán Sándor és Sándor Péter és Vass László (szerk.): Magyarország politikai évkönyve. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány.
- Gaszó Tibor és Szabó Andrea 2002. Társadalmi közérzet, politikához való viszony. In: Szabó Andrea és Bauer Béla és Laki László (szerk.): Ifjúság2000. Tanulmányok I. Budapest, NIKI.
- Gelencsér Katalin 2003. Grounded Theory. In: Szociális szemle 1. szám 143-154 p.
- Gibson M. és Dobay Péter 1997. Az akkreditált felsőfokú szakképzés Nagy-Britanniában. In: Magyar Felsőoktatás, 7-8. szám. 24-26 p.
- Giddens A. 1995. Szociológia, Budapest, Osiris Kiadó.
- Gillis, J. R. 1980. Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim/Basel: Beltz.

- Greenstein, F. 1965. Children and Politics. (Yale University Press, New Haven.
- Guinote A.2007. Power affects basic cognition: Increased attentional inhibition and flexibility. Journal of Experimental Social Psychology, 43 (5). 685-697 p.
- Gyenei Melinda 2004. Metakogníció és tanulmányi eredményesség In: Alkalmazott pszichológia, VI. évfolyam, I. szám, 20-33.
- Gyöngyösi Krisztina-Geiszt Gábor 2008. Fiatalok foglalkoztatottsága, munkaer piaci helyzete. Új Ifjúsági Szemle Nyár- sz, 45-57 p.
- Györgyi Zoltán 2008. A fels fokú szakképzés és a munkaer piac. In: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, új kutatások 194-199 p.
- Harangi László 1998. Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a feln ttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Német Népf iskolai Szövetség Nk. Együttm ködési Intézet, Budapest.
- Hrubos Ildikó 2010. A foglalkoztathatóság kérdése az európai fels oktatási térségben. In: Educatio.2010/3. 347-359 p.
- Hrubos Ildikó 2006. A 21.század Egyeteme. In: Educatio 2006/4. 665-683 p.
- Hrubos Ildikó 2002. Az ismeretlen szakképzés. Budapest, Oktatókutató Intézet - Új Mandátum Kiadó.
- Hunyadi Zsuzsa 2005. Kulturálódási és szabadid eltöltési szokások, életmód csoportok. Budapest, Magyar M vel dési Intézet.
- Hyman, Herbert H. 1959. Political Socialization. A study in the psychology of political behavior. The Free Press, New York, Collier Mc Millan Limited, London.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejleszt Intézet, Budapest.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejleszt Intézet, Budapest.
<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/15-tovabbhaladas>
- Kagan Spencer 2001. Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Budapest. 378 p.
- Kálmán Orsolya 2006. A tanulásról és magunkról mint tanulóról alkotott elképzelések. In: Gaskó K., Hajdú E., Kálmán O., Lukács I., Nahalka I., Petriné Feyér J.: Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Bölcsész Konzorcium, HEFOP Iroda, Budapest.

- Kardos Lajos 2009. A felső fokú szakképzés intézményei. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pannon egyetem, Veszprém.
- Keniston, K. 1971. Youth and dissent: the rise of the new opposition. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich. Kennedy.
- Kern Tamás ó Szabó Andrea 2010. A politikai közéleti részvétel alakulása Magyarországon, 2006-2010 In: Tardos Róbert ó Enyedi Zsolt ó Szabó Andrea (szerk.): Részvétel, képviselet, politikai változás Budapest, DKMK.
- Kirsch, Magda ó Beenaert, Yves 2011. Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link. Eurash, Brussels.
- Kitzinger J. 1994. The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. Sociology of Health and Illness Vol.16. No.1.
- Kolb D.A 1975. Fry R: Toward an applied theory of experiential learning. In: C. Cooper (ed.) Theories of Group Process. London.
- Kon, Igor Sz. 1982. Az ifjúkor pszichológiája. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kövecses Zoltán 2005. A metafora: Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe. Budapest, Typotex Kiadó.
- Kraiciné Szokoly Mária 2006. Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Eötvös Kiadó.
- Krippendorf, K 1995. A tartalomelemzés módszertanának alapjai. Budapest, Balassi Kiadó.
- KSH jelentés . Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Kuhl J. 2000. A functional-design approach to motivation and volition: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Self-regulation: Directions and challenges for future research. New York: Academic Press. 111-169 p.
- Laki László ó Bauer Béla ó Szabó Andrea 2001. Gyorsjelentés Ifjúság 2000 Budapest, NKI.
- Lemos, M. L.1999. Students' goals and self-regulation in the classroom. International Journal of Educational Research. 31. 471-484 p.
- Lengrand P. 1970. An Introduction to Lifelong Education. UNESCO, Paris.

- Lukács István 2006. Tanulási stratégia és tanulási stílus. In: Nahalka István (szerk.): Hatékony tanulás (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 3.) Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 68-80 p.
- Máder Miklós Péter 2009. A szülőktől való elszakadási dimenziók mentén létrejött alcsoportok. Új Ifjúsági Szemle 7. évf. 4.szám 109-114 p.
- Magda Kirsch ó Yves Beenart 2011. Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link. Eurascpe, Brussels.
- Mannheim Karl 2000. A nemzedékek problémája. In: Mannheim Karl: Tudásszociológiai Tanulmányok. Budapest, Osiris Kiadó. 201-254 p.
- Matthews G. and Zeidner M.2000. Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes. In R. Bar-On, & J. M. Parker (Eds.), Handbook of Emotional Intelligence. NY: Jossey-Bass. 459-489 p.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásáról 2000. Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel.10.30.
- Merton R.-Lazarsfeld P. 1946. The Focused Interview. American Journal of Sociology. 51:541-557 p.
- Merton, R. K. 1956. The Focused Interview. The Free Press, New York, USA.
- Merton, R. K.1946. The focussed interview and focus groups (continuities and discontinuities). In: American Journal of Sociology. 51. 541-557 p.
- Mészáros, Andrea 2011. A WISC-IV gyermek-intelligenciateszt és szerepe az enyhe fokú intellektuális képességszavar diagnosztikájában. In: Papp, G. (2011, szerk.): A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Molnár Éva 2003 Néhány személyes motívum az önszabályozó tanulásban. In: Magyar Pedagógia 2. szám. 155-171 p.
- Molnár Éva 2002. Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. In: Magyar Pedagógia 102. évf. 1. szám 63-77 p.
- Molnár Éva 2007. The development of self regulated learning based on enrichment of goals, self-efficacy and attributions. In: Csapó Béla-Csíkkos Csaba (szerk) Developing

- Potentials for Learning: 12th European Conference for the Research on Learning and Instruction. Budapest.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (Eds.).1997. *Focus Group Kit* Focus Group Kit, Vols. 1-6. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nagy Henriett 2012. A SaloveyóMayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 67. 1. 1056124. URL: <http://szemegpszich.elte.hu/wp-content/uploads/2012/06/A-Salovey-Mayer-f%C3%A9le-%C3%A9rzelmi-intelligencia-modell-%C3%A9rv%C3%A9nyess%C3%A9g%C3%A9nek-elemz%C3%A9se.pdf>
- Nagy József 1994. Én(tudat) és pedagógia. In: Magyar Pedagógia. 94. évf. 1-2. szám. 3-24 p.
- Nagy László 1982. A gyermek érdeklődésének lélektana. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Nagy Sándor 1997. Az oktatás folyamata és módszerei. Mogyoród, Volos. 188 p.
- Neményiné dr.Gyimesi Ilona (szerk) 1990. A kommunikáció a tárgyalásban. Szöveggyűjtemény. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest.
- Oktatás-rejtett kincs 1997. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. Századra vonatkozó kérdéseiről. Magyar UNESCO Bizottság. Budapest, Osiris Kiadó. 71-92 p.
- Oláh Attila 1996. A megküzdés személyiség tényezői: A pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere. Kézirat, ELTE, BTK.
- Parsons Talcott 1964. *Social Structure and Person*, Free Press of Glencoe, Macmillan.
- Percehorn, A (1999): Durkheim és a kultúrantropológia öröksége. In: Szabó I. és Csákó M. (szerk.): *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából.* Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2001.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. 1993. Motivation and self-regulation in the college classroom. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 7, 996107 p.
- Pintrich, P. R.1999. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31. 4596469 p.
- Pintrich, P. R.2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 4526503 p.

- Puryear J.M.1995. International Education Statistics and research: status and problems. In: International Journal of Education Development. 15. évf. 1. 79-91 p.
- Puustinen Minna and Pulkkinen Lea 2001. Models of self-regulated learning: a review. Scandinavian Journal of Educational Research. 3. 269-286 p.
- Reisz Terézia 2009. Két világ közöttő Tanulói/hallgatói, munkaerő piaci, magánéleti feladatok és szerepek. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pannon egyetem, Veszprém.
- Réthy Endréné 2002. A kognitív és motivációs szabályozást kialakító oktatás. In: Iskolakultúra 2002/2. 1-12 p.
- Réthy Endréné 2008. A tanítás-tanulás hatékony szervezése: Adalékok a jó gyakorlat pedagógiai alapjaihoz. Educatio. 231 p.
- Réthy Endréné 2003. Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rotter, J. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. Psychological Monographs, 80, Whole No. 609.
- Rózsa Sándor, Nagybányai Nagy Olivér, Oláh Attila (Szerk.) 2006. A pszichológiai mérés alapjai. Bölcsész Konzorcium HEFOP. Elektronikus tankönyv URL: <http://mek.niif.hu/05500/05536/05536.pdf>
- Salamon Jenő 2003. A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. Imagination Cognition, and Personality, 9. 185-211.
- Schola Europa 2009. Pedagógiai Program Budapest.
- Shamdasani P.N. és Steward D.W. 1990. Focus Groups Theory and Practice. Applied Social Research Methods Series, Volume 20.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.) 1998. Selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press.
- Sediviné Balassa Ildikó 2008. A felsőfokú szakképzés tíz éve: jubileumi összefoglaló a múlttól, az eredményekről és a jövőről. AIFSZ Kollégium Egyesülete, Budapest. 93-99 p.

- Shah, J. Y., & Kruglanski, A. W. 2002. Priming against your will: How goal pursuit is affected by accessible alternatives. *Journal of Experimental Social Psychology*. 38, 368-382 p.
- Síklaki István 2008. A csoportidentitás jelentése és az identitásfrász. Cigányság - identitás, kultúra, történelem: Országos konferencia.
- Somlai Péter 2007. Új ifjúság: Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről, Budapest, Napvilág.
- Stumpf István 1995. Ifjúság, politikai részvétel, pártpreferenciák. In: Gázsó Ferenc és Stumpf István (szerk.): *Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón*. Budapest, Ezredforduló Alapítvány.
- Super Donald E. 1953. A theory of vocational development. *American Psychologist*. Vol 8(5), May, 185-190 p.
- Szabó Andrea és Kern Tamás 2011. Az ifjúság politika aktivitása. In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan nemzedék* Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Szabó Andrea 2012. Magyar fiatalok európai térben. (előadás) MTA TK PTI 2012. május 24.
- Szabó Ildikó - Csepeli György 1984. Politikai érzelmek iskolája. *Jel-Kép*. 2. szám. 26-31 p.
- Szabó Ildikó 1991. Az ember államosítása és Politikai szocializáció Magyarországon.
- Szabó István 1994. Bevezetés a szociálpszichológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szabolcs Éva 2001. *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Szemerszki Marianna 2012. *Az érettségitől a mesterképzésig*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztési Intézet.
- Szilágyi Klára 2005. A fiatalok és felnőttek pályaeorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Szokolszky Ágnes 2004. *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Szondi Lipót 1996. *Ember és sors*. Kossuth Kiadó.

- Szke-Milinte Enik 2006. Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Temesi József 2011. Az Országos Képesítési Keretrendszer kialakítása Magyarországon. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Tenbruck Friedrich H. 1965. Moderne Jugend als soziale Gruppe. In: von Friedeburg Ludwig. Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln - Berlin, Kiepenheuer und Witsch. 87-98 p.
- Tót Éva 2008. A nem formális és informális tanulás elismerése ó Egy OECD-projekt tanulságai. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Vámos Ágnes 2003. Metafora a pedagógiai kutatásban. Iskolakultúra 13. 109-112 p.
- Vaskovics László 2000. A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. Szociológiai Szemle. 4.sz.
- Veres Pál 2006. A gazdaság és felső oktatás kapcsolatának néhány kérdése. Debrecen, MELLearn Felső oktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület.
- Vicssek László 2006. Fókuszcsoport. Budapest, Osiris Kiadó.
- Vikár György 1980. Az ifjúkor válságai. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Vitányi Iván 2006. A magyar kultúra esélyei. Kultúra, életmód, társadalom. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ.
- Völgyesi Pál 1993. Életkorok pszichológiája. Gödöllő, GATE Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar.
- Zimmerman B. J. and Pons M. 1988. Construct validation of a strategy- model of student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology. 284-290 p.
- Zimmerman, B. J. 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 136-42 p.
- Zinnecker J 1993. A fiatalok a társadalmi osztályok terében (Új gondolatok egy régi témához). In: Civilizációs korszakváltás és ifjúság. Gábor K. (szerk.) Szeged, Szociológiai Műhely.
- Zinnecker, J. 1993. Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Németországi Szövetségi Köztársaságban. In: Gábor K. (szerk.) Civilizációs korszakváltás és ifjúság. Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, Szeged.

6. JEGYZÉKEK

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A brit középfokú és a ráépül fels fokú képzés szerkezete (FEHÉRVÁRI A.- KOCSIS M. 2009, saját szerkesztés)
2. táblázat: 16 és 19 éves kor feletti képzési formákban megszerezhet bizonyítványtípusok (FEHÉRVÁRI A - KOCSIS M. 2009, saját szerkesztés)
3. táblázat: A francia középfokú és a ráépül fels fokú képzés szerkezete (FEHÉRVÁRI A. - KOCSIS M. 2009, saját szerkesztés)
4. táblázat: A flamand középfokú és a ráépül fels fokú képzés szerkezete (FEHÉRVÁRI A. - KOCSIS M. 2009, saját szerkesztés)
5. táblázat: Kompetencia összetevők és azok leírása képzési szintenként
6. táblázat: Az önszabályozás fázisai és részfolyamatai (ZIMMERMAN, 2000 nyomán)
7. táblázat: A vizsgálat időbeli lefolyása, a minta és az alkalmazott eszközök
8. táblázat: Tanulmányi átlag és motiváció
9. táblázat: A Leonardo mobilitási programban résztvevő tanulók számának alakulása 2006 és 2010 között
10. táblázat: Az Önszabályozó stratégiák alskáláinak megbízhatósági mutatói
11. táblázat: Az Önhatékonyság alskáláinak megbízhatósági mutatói
12. táblázat: Az Érzelmek és hobby szabályozása alskáláinak megbízhatósági mutatói
13. táblázat: Az önszabályozás készségeinek, stratégiáinak fejlettsége (%p)
14. táblázat: Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív bemeneti és kimeneti átlagai, illetve szórásai
15. táblázat: Különböző ségvizsgálat (egymintás t-próba) eredményei a bemeneti és a kimeneti adatok alapján
16. táblázat: A kontrollcsoportként használt 13. és a 14. évfolyam átlagai és szórása
17. táblázat: A kétmintás t-próba eredményei a 13. és a 14. évfolyamon
18. táblázat: Összefüggések az Érzelmek és a hobby szabályozása, az Önszabályozó stratégiák és az Önhatékonyság változása között
19. táblázat: Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás skálán való változások leíró statisztikája a Leonardo programban résztvevő diákok körében

20. táblázat: A kommunikációs készségek átlagai, szórásai és a középérték közepes hibái bemeneti és kimeneti méréskor
21. táblázat: A kommunikációs készségekkel kapcsolatosan végzett egymintás t-próba eredményei
22. táblázat: A kommunikációs készségek a Leonardo program résztvevőinél és pedagógusoknál
23. táblázat: Korrelációs mátrix. Segítségkérés két mérési eszközben
24. táblázat: A metaforák besorolásának megbízhatóságát ellenőrző táblázat (m=megfigyelés, n=válaszkategória)
25. táblázat: A kategóriarendszer egybeesési mátrixa
26. táblázat: 2×2-es egybeesési mátrixok
27. táblázat: Az egyes kategóriák megbízhatósága
28. táblázat: Metaforák csoportosítása az élmény természetétől szerint
29. táblázat: Metaforaválasztás és az önszabályozó stratégiák változásának mértéke és iránya (Kereszt tábla)
30. táblázat: Metaforaválasztás és az önhatékonyság változásának mértéke és iránya (Kereszt tábla)
31. táblázat: Metaforaválasztás és az érzelmek és a hobby szabályozásában bekövetkezett változás mértéke és iránya (Kereszt tábla)
32. táblázat: Önszabályozó stratégiák - kimeneti és bemeneti eredmények az átlaghoz képest a metaforák tükrében
33. táblázat: Önhatékonyság - kimeneti és bemeneti eredmények az átlaghoz képest a metaforák tükrében
34. táblázat: Érzelmek és hobby szabályozása - kimeneti és bemeneti eredmények az átlaghoz képest a metaforák tükrében

Ábrák jegyzéke

1. ábra: Az eltér módszerek empirikus mozgásteret (Krippendorf, 1995:31)
2. ábra: Clark háromszög (Clark, B.R. 1983)
3. ábra: A felső fokú szakképzés feltételezett helye a Clark háromszög 2002-ben
4. ábra: A felső fokú szakképzés feltételezett helye a Clark háromszög 2010-ben
5. ábra: A többciklusú képzési rendszer (Veres P., 2006.)
6. ábra: A felső fokú szakképzésben részt vevők száma a diákok jogállása szerint (Szemerszki, 2012)
7. ábra: Önszabályozó tanulás (Pintrich, 2000)
8. ábra: Salovey és Mayer négyágú modellje
9. ábra: A dialektikus anankológia sémája (Szondi, 1996:37)
10. ábra: A tanulás dimenziói (Memorandum, 2000)
11. ábra: Tanulmányi célú mobilitási szándékok a program típusa szerint, % (a külföldi továbbtanulást tervezők körében)
12. ábra: Középiskolai érettségi eredmények
13. ábra: A felső fokú szakképzésre való jelentkezés módja
14. ábra: Tanulóink korosztályos és nemi megoszlása
15. ábra: A szülők iskolázottsága
16. ábra: Elméleti ismeretek fontossága
17. ábra: Gyakorlati készségek fontossága
18. ábra: Egyetemi tanulmányok vagy munkába állás
19. ábra: Az egyetemen továbbtanuló tanulók szüleinek iskolai végzettsége
20. ábra: A továbbtanulási motivációk
21. ábra: A motivációk alakulása a tanulmányi eredményességgel összevetve
22. ábra: Az elhelyezkedési arány a végzettség megszerzését követően
23. ábra: Elhelyezkedés és szakképzettség
24. ábra: Továbbtanulás és munkába állás
25. ábra: A kísérleti csoport megoszlása szakonként
26. ábra: Célországok a Leonardo-programban
27. ábra: A fókuszcsoporthoz tartozó interjú gondolattérképe

28. ábra: Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív különböző korcsoportok esetén
29. ábra: Bemeneti és kimeneti eredmények az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív alapján
30. ábra: A tanulmányi előmenetel útmodellje
31. ábra: A Leonardo-programban résztvevő diákok tanulmányi átlagai (érettségi, 13. és 14. évfolyam), a Schola Europába érkező tanulók érettségi átlagai mellett
32. ábra: Összehasonlítás a Leonardo-programban résztvevő diákok tanulmányi átlagai (érettségi, 13. és 14. évfolyam), a Schola Europába érkező tanulók érettségi átlagai között
33. ábra: Érettségi átlagok nemek szerinti felosztásban a kísérleti csoportban
34. ábra: 13. és 14. évfolyamos átlag
35. ábra: A 13. és a 14. évfolyam alskálákon elért eredményei
36. ábra: Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás skálán elért pontszámok a kísérleti- és a kontrollcsoportban
37. ábra: A változás mértéke és iránya a Leonardo-programban résztvevő diákok körében
38. ábra: Az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás 5 skálán elért változások (p%)
39. ábra: Önhatékonyság a bemeneti és kimeneti eredmények függvényében
40. ábra: Önszabályozó stratégiák a bemeneti és kimeneti eredmények függvényében
41. ábra: Érzelmek és hobby szabályozása a bemeneti és kimeneti eredmények függvényében
42. ábra: Bemeneti és kimeneti pontszámok három skálán a Leonardo-programban résztvevő diákok körében
43. ábra: Különböző metaforák aránya
44. ábra: Önszabályozó stratégiák fejlettsége különböző metaforákat választó tanulóknál
45. ábra: Önhatékonyság fejlettsége különböző metaforákat választó tanulóknál
46. ábra: Érzelmek és hobby szabályozásának fejlettsége különböző metaforákat választó tanulóknál

7. MELLÉKELTEK

1. sz. melléklet: Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív

ÖNSZABÁLYOZÁS, TERVEZÉS, IDŐ BEOSZTÁS

Név: _____

Olvasd el figyelmesen a mondatokat, és attól függ en, hogy mennyire tartod magadra jellemzőnek, illetve milyen gyakran szoktad a megnevezett dolgokat tenni, karikázd be minden sorban a megfelelő számot!

		Szinte soha	Ritkán	Gyakran	Rendszerint	Szinte mindig
1.	Nehézséget okoz, hogy végig figyeljek arra, amivel foglalkozom, mert mindig elvonja valami a figyelmemet.	1	2	3	4	5
2.	Úgy osztom be az időmet, hogy mindig tudjak foglalkozni a hobbimmal is.	1	2	3	4	5
3.	Olvasás, tanulás közben gyakran elkalandoznak a gondolataim.	1	2	3	4	5
4.	Sosem készülök el időben a rám bízott feladatokkal.	1	2	3	4	5
5.	Akkor is megpróbálom vidám maradni, ha valami szomorú történik velem.	1	2	3	4	5
6.	Amikor valamilyen feladatot elvégzek, értékelem magamban az eredményt.	1	2	3	4	5
7.	Reggelente eltervezem, hogy mikor szánok aznap időt a hobbimra.	1	2	3	4	5
8.	Nem okoz gondot az, hogy végig figyeljek arra, amivel éppen foglalkozom.	1	2	3	4	5
9.	Reggelente elhatározom, hogy aznap nem leszek szomorú.	1	2	3	4	5
10.	Beosztom az időmet (tanulásra, szórakozásra, pihenésre).	1	2	3	4	5
11.	Nem hagyom, hogy bárki is elrontsa a jókedvemet!	1	2	3	4	5
12.	Reggelente végiggondolom, hogy miket kell aznap elvégeznem.	1	2	3	4	5
13.	Úgy osztom be az időmet, hogy minden héten foglalkozhassak a hobbimmal.	1	2	3	4	5
14.	Igyekszem a hobbimra szánt időt betartani.	1	2	3	4	5
15.	Reggelente elhatározom, hogy aznap nem leszek mérges.	1	2	3	4	5
16.	Egyes tanórákon azon kapom magam, hogy máshol járnak a gondolataim.	1	2	3	4	5
17.	Ha nem sikerül időt szakítanom a hobbimra, legközelebb mindig bepótolom.	1	2	3	4	5
18.	Akkor is befejezem a feladataimat, ha már nagyon fáradt vagyok, vagy unom.	1	2	3	4	5
19.	Reggelente elhatározom, hogy aznap jókedvű leszek.	1	2	3	4	5
20.	Ha valami nem úgy alakul, ahogy elterveztem, menet közben módosítok.	1	2	3	4	5
21.	Az utolsó pillanatra halasztom a feladataimat.	1	2	3	4	5
22.	Jól ki tudom tölteni azt az időt, amit a dolgaim	1	2	3	4	5

	elvégzésére tervezek.					
23.	Id ben elkészülök a rám bízott feladatokkal.	1	2	3	4	5
24.	Amikor elvégzek valamit, összevetem a végeredményt a feladat elején megfogalmazott elvárásaimmal.	1	2	3	4	5
25.	Ha szükséges, változtatok viselkedésemen, hogy minél jobb legyek a hobbimban.	1	2	3	4	5
26.	Ha valamit nem értek, megkérem a szüleimet vagy valamelyik barátomat, hogy magyarázza el.	1	2	3	4	5
27.	Ha dolgozatírásra készülök, id ben hozzáfogok, és beosztom az anyagot.	1	2	3	4	5
28.	Az utolsó pillanatban végzem el a rám bízott feladatokat.	1	2	3	4	5
29.	Ha valamit nem tudok megoldani, megkérek valakit, hogy segítsen.	1	2	3	4	5
30.	Akkor is megpróbálok nyugodt maradni, ha valami dühít.	1	2	3	4	5
31.	Akkor sem szoktam segítséget kérni, ha elakadok egy probléma megoldásában.	1	2	3	4	5
32.	Igyekszem felderíteni, hogy kit l kérhetek segítséget az osztálytársaim, barátaim közül, ha szükség lenne rá.	1	2	3	4	5
33.	Amikor elvégzek valamit, arra gondolok, hogy vajon más hogyan oldotta volna meg azt a feladatot.	1	2	3	4	5
34.	Amikor egy tananyag nehéz, vagy feladom, vagy csak a könny részeket tanulom meg.	1	2	3	4	5
35.	Még ha egy feladat unalmas, akkor is ráveszem magam, hogy addig dolgozzak vele, amíg kész nem vagyok.	1	2	3	4	5
36.	Amikor elakadok egy feladat megoldásában, megkérek valakit, hogy segítsen.	1	2	3	4	5
37.	Határid el tt befejezem a rám bízott feladatokat.	1	2	3	4	5
38.	Miel tt leülnék tanulni, eltervezem, hogy mit fogok megtanulni és mennyi id alatt.	1	2	3	4	5
39.	Arra törekszem, hogy minél jobban megértssem a körülöttem lévő dolgokat.	1	2	3	4	5
40.	Keresem a megoldást, ha egy bonyolult problémával találkozom.	1	2	3	4	5
41.	Ha lehet ségem van, inkább az érdekl désemet felkelt feladatokat választom, még akkor is, ha nehezebbek.	1	2	3	4	5
42.	Jól érzem magam, ha id ben elkészültem a rám bízott feladatokkal.	1	2	3	4	5
43.	Szeretem befejezni azt, amit már elkezdtem.	1	2	3	4	5
44.	Nem hagy nyugodni, ha valamit nem tudtam megoldani.	1	2	3	4	5
45.	Általában minden feladatot meg tudok oldani.	1	2	3	4	5
46.	A tanulás által meglév képességeimet szeretném fejleszteni.	1	2	3	4	5
47.	Ha odafigyelek, minden feladatot megértek.	1	2	3	4	5
48.	Ha nem sikerül valami, elkeseredem, és nem próbálkozom a megoldással többé.	1	2	3	4	5
49.	Szeretem kifejtetni a véleményemet mások el tt.	1	2	3	4	5
50.	Bízom abban, hogy véghez tudok vinni mindent, amihez hozzáfogok.	1	2	3	4	5

2. sz. melléklet: Kommunikációs készségeim kérdőív

KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEIM

Név: _____

Olvasd el figyelmesen a mondatokat, és attól függ en, hogy mennyire tartod magadra jellemz nek, karikázd be minden sorban a megfelelő számot!

		Szinte soha	Ritkán	Gyakran	Rendszerint	Szinte mindig
1.	Könnyen tudok beszélgetést kezdeményezni.	1	2	3	4	5
2.	Képes vagyok érdekeimet világosan közölni.	1	2	3	4	5
3.	Nehezen tudok másokat szóra bírni.	1	2	3	4	5
4.	Személyközi helyzetben képes vagyok érzelmeim megfogalmazni.	1	2	3	4	5
5.	Nem esik nehezemre bekapcsolódni egy beszélgetésbe.	1	2	3	4	5
6.	Nagyon szeretek másokat meghallgatni.	1	2	3	4	5
7.	Személyközi helyzetben ki tudom fejezni a szándékaimat.	1	2	3	4	5
8.	Képes vagyok mások szándékait, érdekeit megfogalmazni.	1	2	3	4	5
9.	Nehezemre esik saját hiányosságaimmal szembenézni.	1	2	3	4	5
10.	Ritkán szoktam erényeimet tudatosítani.	1	2	3	4	5
11.	Gyakran észreveszem mások erényeit.	1	2	3	4	5
12.	Képes vagyok röviden, tömören beszélni.	1	2	3	4	5
13.	Nem mindig egyértelmű, amit mondok.	1	2	3	4	5
14.	Képes vagyok célratörően kérdezni.	1	2	3	4	5
15.	Nehezemre esik hozzászóláskor a témánál maradni.	1	2	3	4	5
16.	Képes vagyok a problémákat kifejezni.	1	2	3	4	5
17.	Rendszerint adok ötleteket, véleményeket.	1	2	3	4	5
18.	Rendszerint kérek ötleteket, véleményeket.	1	2	3	4	5
19.	Nem mindig érdekelnek mások gondolatai.	1	2	3	4	5
20.	Az utasításokat el szeretettel használom.	1	2	3	4	5
21.	Nem szoktam ellent mondani.	1	2	3	4	5
22.	Gyakran megdicsérem, elismerem mások teljesítményét.	1	2	3	4	5
23.	Általában megkritizálom, amit nem tartok jónak.	1	2	3	4	5
24.	Általában segítőkész vagyok a problémamegoldásban.	1	2	3	4	5
25.	Megbízom a társaim ítéletképességében.	1	2	3	4	5
26.	Szeretek jobb poént mondani, mint mások.	1	2	3	4	5
27.	Arra törekszem, hogy az én meglátásom érvényesüljön.	1	2	3	4	5

28.	Nem szeretem a szócsatát.	1	2	3	4	5
29.	Nyomaszt a csend.	1	2	3	4	5
30.	Problémahelyzetben általában hatásosan érvelek.	1	2	3	4	5
31.	Jó vitapartner vagyok.	1	2	3	4	5
32.	Egy-egy jó helyzetb l mindig levonom a tanulságot.	1	2	3	4	5
33.	Egy-egy jó beszélgetést mindig fontosnak tartok.	1	2	3	4	5
34.	Ha nálamnál rangosabbal beszélgetek, általában visszafogott vagyok.	1	2	3	4	5
35.	Szívesen beszélek magamról.	1	2	3	4	5
36.	Általában sokat tanulok egy-egy beszélgetésb l.	1	2	3	4	5

3. sz. melléklet: A fókuszcsoporthos interjú

Erzsébet: Azonnal kezdünk. Jó. Köszönöm szépen, hogy vállalták a fókuszcsoporthos interjút. Ez egy kutatáshoz készül, és ezt az interjút fogjuk majd kielemezni. A doktori disszertációmnak a témája a felső fokú szakképzés munkaerő piaci aspektusából és ennek részét képezi, hogy akik Leonardo program keretében külföldön voltak, hogyan is befolyásolja vagy befolyásolta-e ez a későbbi életüket, mi változott, mi nem változott, stb. Jó, akkor rögtön tisztázzuk tehát, hogy 6 fő van itt, ugye mindenki a 2010/11-es Leonardo program keretében volt külföldön. 2-en vannak, akik Írország, nem, elször Finnország. Finnország. 4-en, ugye? Bence és Ádám, akik 2010 augusztus végétől, ugye, október végéig voltak Finnországban. Bernadett és Dóra pedig január-február 2011, szintén Finnország. Zsófia, Szlovákiában volt? Szlovákiában. És Krisztina pedig

Krisztina: Finnország.

Erzsébet: Szintén Finnországban volt. Akkor nincs ugye, a Mónika lett volna az Írország, az nincs. Rendben, jó. Nézzük akkor, kérem szépen tehát, hogy szintén válaszoljanak, jó? És jó lenne, ha mindenki hozzászólna, elmondaná a gondolatait. Jó. Elször akkor nézzük szépen a kérdéseket sorjában. **Milyen indokok miatt, indokok alapján jelentkeztek erre a programra?** Bárki mondhatja, szépen

Zsófia: Akkor én kezdem.

Erzsébet: Jó. Zsófia, igen.

Zsófia: Én Szlovákiában voltam, Kassán. Azért jelentkeztem, mert ez a Leonardo-program ugye az Erasmus programban [í] ösztöndíj [í], és mindenféleképpen szerettem volna kipróbálni azt, hogy egy másik iskolában milyen technikával tudunk dolgozni. Sok külföldi tapasztalatot szereztem, ami különben jól is néz ki majd, jól is néz ki ugye az önéletrajzomban.

Erzsébet: Értem, köszönöm. Többiek?

Krisztina: Én igazából kíváncsi voltam. Egyáltalán arra, hogy én hogy tudom megállni a helyemet.

Erzsébet: Nagyon jó, köszönöm. Krisztina mondta. Igazából nem kell mindig mondanunk a neveket, csak így elször. Tehát a kíváncsiság, hogy tudja megállni a helyét.

Dóra: Én

Erzsébet: Dóra, igen?

Dóra: Én legfőképpen azért, mert úgy gondoltam, hogy sokkal hatékonyabban tudnék ott tanulni angolul. És ugye nyilván kint használnám is, és csakúgy, mint Zsófia, az önéletrajzban is jól mutat egyébként a külföldi gyakorlat.

Erzsébet: Köszönöm. Bence?

Bence: Én is pont ugyanezeket mondom, mint az el z három kollégám mondott. Nyelvtanulás céljából is nagyon jó volt, és nagyon jó kinti tapasztalatokat szereztem finnországi utunk során, mind a technikai eszközök használatában, mind a szakma elsajátításában.

Erzsébet: Jó. Ádám?

Ádám: Hát, el ször is az élettapasztalat miatt. Hogy két hónapig kint lenni gyakorlatilag egyedül, és hogy milyen az, hogyha egyedül vagyunk, magunkban egy idegen országban, hogy az milyení Engem is az izgalom, és az hogy külföldön egyí gyakorlatilag ingyeni végül is hogy világot látni, ez volt az els dleges szempontom. Nem utolsósorban ugye a tanulás is, a nyelv gyakorlása, az is azért hasznos volt, hogy csak angolul beszéltünk, és szerintem mindenféleképpen, minden aspektusból hasznos volt ez a két hónap.

Erzsébet: Köszönöm. És Bernadett?

Bernadett: Hát én is szintén csak az el ttem szólókhhoz tudok csatlakozni, bár én hozzáteszem azt is, hogy számomra egy nagyon jó kirándulás volt. Nagyon jó volt így kint lenni, megismerni más embereket is, ugye nem csak finnekkal voltunk így, hanem különböz nemzetiség diákokkal találkoztunk. Úgyhogy minden szempontból tényleg nagyon jó volt.

Erzsébet: **Hogyan látják, hogy az el zetes felkészítés, tehát, amit itt tanultak az iskolában, az segítségükre volt-e, megkönnyítette-e a kinti hónapokat? Most már nem mondok nevet.**

Hát szerintem számomra abszolút megkönnyítette fölkészülni az elején az angoltanulás után, köztük a különböz reptéri szituációkat. És nekünk persze sikerült is belefutnunk rögtön az elején egy ilyen szituációba, hogy a repül gépünk egy teljesen másik kapuból indult, tehát máshol kellett felszállni, és ugye ezt a szituációt is átvettük az angolórán el tte, úgyhogy nem volt ismeretlen, és abszolút sikerült tájékozódni és megoldani a helyzetet kint, úgyhogy nekünk hasznos volt a [í]

Erzsébet: **Jó, a felkészítésr l még esetleg valaki? Mi az, amit javasolna, hogy másképp csináljon az iskola, mi az, ami jó volt?**

Hát szerintem, nekünk, nekem, annyiból volt egy kicsit nagyobb szerencsénk, mint a többieknek, meg talán Krisztának, mert, hogy mi kés bb mentünk ki, szóval, amikor már majdnem a szakdolgozat és a film leadása el tt mentünk, és én biztos, hogy talán azt javasolnám, hogy kicsit több szakmai felkészítést, akik tényleg a technikákkal szeretnének foglalkozni, mert például, amikor Bettiék voltak, k még semmit nem tanultak ilyesmit. Semmi vágási tapasztalatuk nem volt ilyesmi, úgyhogy ez az, ami szerintem még így szükség lesz.

Erzsébet: **Jó, köszönöm. Mit gondolnak, miért tartják ezt különbség a magyar és a külföldi munkafolyamat és munkaszervezés között, tehát most a magyar- finn vagy magyar-szlovák, mindegy, mi az alapvet különbség?**

Iskolai vagy a í ?

Erzsébet: Mindkettő érdekelne nagyon, tehát nem csak az iskolai, hanem úgy általában a munkának a szervezése, a munka folyamata?

Ahol mi tanultunk, ott abszolút teljesen más, mint itt. Tehát kint moduláris rendszerben tanulnak, tehát két hétig egy tanárral vagyunk, vagy egy-két-három hétig és egy feladaton dolgozik az egészí

Erzsébet: Tehát ilyen projektszer ?

Projektszer en, igen, igen, igení

Erzsébet: És ezt hatékonyabbnak találja, ezt a jelleg oktatási formát?

Valamilyen szempontból hatékonyabb. Más. Énnekem tetszett az. De nem tudom, hogyha mondjuk ebben n ttem volna föl, akkor hogy látnám, tehát, nekem tetszett egy-két hónapig, hogy ezt kipróbálhattam, jó volt, jó élmény volt, de nem tudom, hogy mennyire hatékonyabb.

Erzsébet: Jó. Tehát mennyiben látták azt, hogy más a szervezés, munka, miben különbözik?

Sokkal gyakorlatiasabb. Ott például úgy volt, hogy fénytechnika órán így [í], tényleg nem ilyen másfél órák voltak, és akkor mondjuk volt egy óra, amií ami az elméleti részére ment, ilyen [í] számításoktól elkezdve minden, és akkor a többi három óra, hogy akkor menjünk ki a szabadba és akkor fények, terít k, mindennel együttí k többet fektettek így a gyakorlati részéreí

Egy fiú: Meg egyb l tudták az osztálytársaink, hogy mir l van szó. És tekintve, hogy k ilyen 93/4-esek voltak, jóval korábban elsajátították a dolog elméleti részét. Én szerintem hasznos lehetí

Erzsébet: Aha, aha, jó. Észrevettek-e magukon valamiféle változást, amikor hazajöttek?

Igen.

Erzsébet: Na, mondják, sorban. Igen?

Hát én sokkal önállóbb lettem. Sokkal jobban kiállok önmagamért.

Erzsébet: Igen?

Ez egyértelm , volt is ebb l konfliktus, hogyí hogy ugye k nem ahhoz voltak szokva, hogy én megmondom a véleményemet, vagy esetleg kiállok magamért, de ezeket így megoldottuk, tehát így, ez így nagyon látszott, amikor hazajöttem.

Erzsébet: Értem. Többiek?

Én például sokkal nyugodtabb lettem. Tehát azért stresszes életet élünk ugye itthon, és ott kint teljesen nyugodtak, nem sietnek sehova, nem kell id re menni, szépen kiállnak sorban k

mindenhol, és én ezt így teljesen el tudtam sajátítani, azóta is elkésem mindenhol Magyarországon.

Erzsébet: Aha, aha, tehát **más az id beosztás.**

Hát igen, meg rugalmasabbak, tehát nemí nincsenekí , tehát nem élnek stresszes életet, mint mi magyarok, vagy esetleg mások.

Erzsébet: [...]

[í]

Erzsébet: Aha, aha. Mití , **Van-e valamilyen változás, például Bence, amit úgy észrevett magán?**

Bence: Hát, els sorban megtanulom használni a mosógépet.

Erzsébet: Igen, igen.

Bence: És így hát ebb l következ leg önállóbb életbe kicsit jobban belekóstol, mint aí , mint általában az ember önálló [í]

Erzsébet: Aha, igen, igen, igen. És úgy, mert hát ugye tudom, hogy **maguknak nagyon er s volt ugye a honvágyuk. És ezt hogy ezt mégis sikerült leküzdeni, ez úgy a továbbiakban mennyire mozdítja el re, mert azért**

Bence: Hát er s volt, igen, mert hát két hónap az nem volt olyan rövid id azért, de nem tudom, a kinti környezet segítségünkre volt abban, hogy legy zzzük a honvágyat. Mert nagyon szép volt a táj, kedvesek voltak az emberek, és hát [í]

Erzsébet: **Önben ez valamiféle változást el idézett? Tehát hogy most már könnyebben viselne ilyen távollétet?**

Bence: Biztos, biztos, hogy könnyebben viselném, mert hát az els mindig nagyon nehéz.

Erzsébet: És Önben, Ádám?

Ádám: Hát az önállóság mindenképpen, most már nem okoz akkora problémát, ha mondjuk, magamnak kell megcsinálni, mondjuk az ebédet vagy a vasalást. Eddig otthon nem nagyon készítettem otthon semmit, nem mondom, hogy ezentúl, ahogy hazajöttem csak én f ztem magamra, nyilván nem, de, hogyha úgy adódna, akkor már nem okozna akkora problémát, illetve hogy magam után elmosogatok-e. Ez mondjuk pozitív.

Erzsébet: Aha, aha, jó. **Alakultak-e ki olyan szokások, amelyeknek itthon is hasznát veszik? Tehát a kint tartózkodás alatt alakult-e ki valami olyan szokás?**

Nekem inkább ilyen személyiség szokás, amií , ugye mi négyen voltunk kint, és kett [í] és k fels évesek voltak és abszolút nem a médiával foglalkoztak, k inkább ez az ifjúság és inkább ezekkel, és hát így a mozgás. Eddig is merész voltam, de most egy kicsit még keményebb vagyok, szóval én nem bírom elviselni, hogyha valaki nem csinálja azt,

amiért kimegy. Nem szeretem, ha valakií , vagy hát én odateszem magamat, ha valaki hátráltat. És hát én sokkal jobban kiállok magamért [í]

Erzsébet: Aha. Másnak? **Alakult-e ki valamilyen szokás, ami ennek az egy-két hónapnak köszönhet ?** [í] **Jó. Van-e vagy volt-e Önök között kollégista, aki korábban kollégiumbaní , és mennyiben könnyítette meg a kint tartózkodását, hogy kollégista volt?**

Hát számomra nagyon. Igazából immáron 7 éve éltem Zürichben. 14 évesen költöztem el kollégiumba, és 3 évet ott is laktam, utána 4 évet albérletben, utána nem volt idegen az, hogy egyedül kell élnem és feltalálnom magamat, f zni magamra, igazából talán annyi, hogy ugye idegen kultúrában, idegen országban kellett feltalálnom magamat, ami szerintem sikerült. Tehát a kollégium nagyon megkönnyítette, legalábbis számomra biztosan.

Jóban kell lenni a portásokkal, és kollégistaként tudjuk, hogy ígyí í és a konyhás nénikkel is.

Így van, így van.

Erzsébet: Tehát ez nagyban segítette, a tapasztalat? Aha, aha, aha. És azért mégis nehezebb volt, vagy a kollégium nehezebb?

Nem, nem. Hát a honvágy itt mindenképp benne van, nyilván [í], de szerintem könnyíteni biztos, hogy könnyítette.

Erzsébet: Jó. **Mi hatott Önökre a legjobban? Tehát például a kortársak, maga az idegen nyelv, az oktató tanárok, vagy maga az egész rendszer, amibe belecsöppentek?**

Rám legjobban a társaim hatottak, akikkel kint voltam.

Erzsébet: Tehát a magyarok?

Igen. Els sorban aztán igazából az angol nyelv használatában meg akik kint voltak. Tehát k er ltették aí

Erzsébet: Tehát inkább a fiatalok, a diákok?

Hát igen, meg a tanárok is. Tehát k hiába voltak azért egy jó tíz-húsz évvel id sebbek nálunk, azért nagyon kedvesek voltak. És hogyha például nem tudtunk valamit els re elmondani, akkor így mondta, ráérünk, van id nk, mondhattuk esetleg azt az egy mondatot harminc percig is akár, úgyhogy tényleg mindenben segítettek.

Erzsébet: Aha. Többiekre? **Mi hatott igazából legjobban, ha így kellene választani vagy sorrendet felállítani? Ádám? Vagy mit mondanak?**

Ádám: [í] saját magam. Tehát hogy helyt álljak, és akárhol, de magamtól, és nyilván hogyha nem tudtunk valamit, akkor segítettek persze, de els sorban magunk leküzdése volt a legnagyobb feladat. És ha az megvolt, onnantól nem volt probléma.

Erzsébet: Értem. Jó. Bence, hogy látja?

Bence: Hát inkább a tanárok voltak rám hatással, mint az osztálytársaim. Ezzel abból is fakadhat, hogy sokkal fiatalabbak voltak nálunk.

Erzsébet: Igen, igen, igen. Inkább igen. [í], hogy szóba került ott, igen. Többiekénél?

Hát a tanárok [í] gyakorlatiassága miatt, így olyan kapcsolatban voltak/vannak a diákokkal [í] a tanár-diák kapcsolat, sokkal közvetlenebb ott a [í], sokkal többet tudtak a diákokról éppen azért, mert tudták, hogy ez a te munkád, és hogy minél jobban akartak. Én inkább ilyen mentoroknak mondanám ket, mint tanároknak, már így a végén. Inkább már így így mentorálták csak ket.

Szerintem is inkább a társak, akikí tehát a í , ezen a nemzetközi osztályban voltunk benne, mondhatom, tehát nagyon sok külföldi volt, és k tehát f leg ugye egy házban is laktunk több emberrel, és így nagyon jól kijöttünk.

Erzsébet: Dóra?

Dóra: [í] a tanárokat és a társakat, mert alapvet en rögtön az elején a társak felkaroltak minket, viszont ugye a tanárok is ugyanígy viszonyultak hozzánk, tehát mondjuk a mentorunk alapvet en, Maria, aki jellemz en minden egyes lépésünkénél ott volt, és segített nekünk, ha bármi kellett vagy bármi problémánk volt, akkor nyugodtan fordulhattunk hozzá, úgyhogyí

Erzsébet: **Hogy érzik, ha nem mentek volna ki, nem lett volna ez a Leonard-túra, mennyivel lennének most szegényebbek?**

Sokkal, sokkal.

Nekem van olyan barátom, akiért most megyek ki Szlovákiába, és is volt már nálam, szóval ilyen kapcsolat alakult ki, természetesen, illetve itt ebben az iskolában, Magyarországon csak kevés olyan iskola van, ahol macintosokkal tudunk dolgozni, és az alapprogramokat ismertem, szóval azért nagyon sokat [í] iskolai körülmények között tanulhatok meg ilyen programokat, [í]

Nekem nagyon tetszett, tehát igazából nagyoní , így utólag már rossz lenne, hogyha nem lett volnaí

Hát szerintem sokkal gazdagodtunk, ha csak Magyarországot nézem, akkor ugye megismerkedtünk a többi osztályból is, ugye azokkal az emberekkel, akikkel együtt tanultunk angolul, vagy akik körülöttem ülnek, nyilván hogyha nem megyünk ki, akkor velük sem találkozunk. És kint is, mi is megismertünk olyan személyeket, akikkel mai napig tartjuk a kapcsolatot, és ugye ez is sokban hozzájárul ahhoz, hogy az angol nyelvet használjuk és gyakoroljuk folyamatosan.

Erzsébet: Jó.

Egy komoly élettapasztalattal biztosan szegényebbek lennénk, ha ez nem lenneí

Ugye mindenképp az élettapasztalatot kiemelném, illetve, amit már sokszor említettem, az önállóság, hogy hogy még inkább, igazából nem voltam sosem egy elveszett gyerek, de ez a

két hónap még inkább segített abban, hogy próbáljak már végre saját lábamon állni, ha már benne vagyok a korban lassan!

Mindenképpen gazdagodtam azóta, legalább is akkor bátrabban mertem használni az angolt, most már megint kell [í], meg lehet, hogy szakmailag is sokat fejlődünk.

Erzsébet: Azt kérném, hogy **mindenki mondjon el egy tipikus rövid történetet, valamilyen jellegzetes szituációt, sztorit, jó? Amivel tudja ezt az egy-két hónapot a legjobban jellemezni? Nézzük!**

Nem én szeretném kezdeni, mert olyan sok van!

Erzsébet: Csak egyet, jó, válasszunk ki! Kezdjük, lányok!

Hát akkor elkezdem én. Igazából én a segítség-készséget emelném ki, ugyanis rögtön az első héten egy ilyen kis ismerkedő partira hívtak minket, és én elhagytam a csizmámat, mert fehér volt, és igazából ugye hó volt, és eltűnt. És igazából egyből felajánlották a segítséget, kijöttek keresni, de voltunk ilyen negyven-ötvenen, és mindenki a hóban kereste a fehér csizmát, egész nap meg utána a következő nap is, úgyhogy elég vicces volt, mondjuk akkor, akkor nem tűnt annyira viccesnek, viszont tényleg ez nagyon jó érzés volt, hogy rögtön az első héten ilyen ismerősöket, vagy barátokat tudtunk szerezni.

Erzsébet: És nem lett meg a csizma?

Végül is meglett

Erzsébet: Elolvadt a hó?

Így van, és fölajánlották, hogy utánam is küldik a csizmát, hogyha szeretném. Nem drága.

Erzsébet: Jó.

Hát nekünk volt egy olyan kis balesetünk, hogy bezártuk magunkat a konyhába, és bent volt a konyhában a kulcs, de nem tudtuk kinyitni az ajtót. Úgyhogy mondtam, hogy ne nyúljatok ahhoz az ajtóhoz máris! És végül is interneten, facebook-on szóltunk egy közös osztálytársnak, hogy szóljon egy fölöttünk lakónak, hogy menjen ki, kidobjuk a kulcsot, és így kiszabadított minket. Tehát tényleg így szóltunk értük, hogy U, segítsetek már valamit, tényleg egyből segítettek, jöttek. Jót röhögünk rajta, egyébként mindenki, nem!

Erzsébet: Szerencse, hogy megkötött az internet.

Mert, hogy ott volt a konyhában a gép. Kulcs is volt a konyhában, tehát!

Erzsébet: De én emlékszem, mikor kinn voltam két éve, akkor nem mindig volt internet. Aha, akkor tényleg!

Igen, úgyhogy ez egy kicsit furcsa volt!

Erzsébet: Köszönöm.

[í] vizsgafilm alatt és nekem [í] így a legszebb sztorim, és ami nekem a legjobb volt, az nem vicces, semmi ilyesmi, csak nekem nagyon jó volt, hogy reggel találkoztam azokkal, akik segítettek, megcsináltunk egy csomó vágóképet, minden, aztán elmentünk egy magyar nyelv iskolához, ahol egy fiú, egy f azt mondta, hogy felolvassa nekem az egészet, és segít forgatni, és minden. t felszedtük, ott is forgattunk, megcsináltuk, elmentünk a suliból, ott még hangfelvételt, mindent csináltunk, és utána nagyon nagyot buliztunk így közösen az egész csapattal. Nekem így ez volt a legjobb napí

Hát én azért kimondottan nyelvi nehézségekkel küzdöttem, az els két héten, vagy a második héten volt egy olyan szituáció, hogy az egyik osztálytárssal ebédeltem, s én nagyon el akartam neki mondani, azt hogy további jó étvágyat kívánok, de valahogy angolul csak azt sikerültí azt mondtam folyamatosan, hogy jó kaja, jó étel, és többet nem tudtam neki elmondani. [í] Elmagyaráztam neki, és akkor már értette. És akkor elmondta, hogy ezt így kellene mondani, de addig nem állhattam föl az asztaltól, amíg nem mondtam el neki valahogy kézzel-lábbal el ezt így, hogy mit is akarok mondani. Ez így megmaradt bennem.

Erzsébet: Fiúk?

Hát ha már ilyen segít készségr l volt szó az el bb is, szóval Benjammal, aki most nincs itt, nagyon sokat jártunk a helyi sportcentumba, ahol a helyi csapat mögött kosárlabda, röplabda illetve floorball edz je nagyon segítségünkre volt abban, hogy használhattuk az cuccaikat, a pályájukat, és ahol éppen edzés volt, akkor leválasztott egy kis részt, ahol tudtunk lenni, ez így szerintem jellemzi az egész finneknek a mentalitását és habitusát.

Akkor én is egy sportélményt emelnék ki, hogy nem egyszer elmentünk a helyi orosz csapattal kosárlabdázni a pályára, pontosabban Benjammal voltam, úgy egy jó párszor, illetve volt, hogy mi is elmentünk együtt, amikor még több ember jött össze. Úgyhogy ez is ilyen kis társas játék volt, úgymond a helyiekkal. Jó volt, pozitív volt.

Erzsébet: Jól van. Most egy olyat kérdeznék, hogy **van-e valamilyen más meghatározó esemény az életükben, ami el rébb vitte Önöket, tehát a Leonardon kívül, tehát ha egy valamit ki kellene emelni az életükb l, mi volt az a meghatározó élmény, dolog, mi az, ami így el rébb vitte Önöket? Mit tudnának mondani?**

A jogosítványom megszerzése.

Erzsébet: Igen, a jogosítvány?

Nekem a kézilabda.

Erzsébet: Kézilabda.

Hát nekem is a sport, tehát hogy így egyáltalán sportoltam, az nagyoní

Erzsébet: Az el revitt, igen, nagyon érdekes, igen?

Nekem a középiskola, ahova beiratkoztam, mert hogyha nem iratkozok be annak idején oda, akkor lehet, hogy nem vagyok itt, és lehet, hogy nem csinálom azt a munkát, amit most csinállok.

Erzsébet: Mert, hogy most?

Hát most egy menedzser irodánál vagyok, ahogy elmondtam, mikor megérkeztünk.

Erzsébet: Igen, csak még azt nem hallották a többiek. Dóri?

Nekem talán ami nagyon meghatározó, az volt amikor Budapestre kerültem, és kollégiumba. Az nagyon elrevitt, jó szempontból.

Erzsébet: Aha, igen.

Nekem az, hogy alapból olyan a természetem, hogy inkább toleráns vagyok, mintsem hogy nem az lennék, és ez segített abban, hogy hamarabb illetve könnyebben megértetem magamat a más kultúrából jövővel.

Erzsébet: És ami, valami külső dolog, valami külső esemény, ami befolyásolta, most a Leonardon kívül, mit tudna mondani, Ádám, tehát most nem önmagából kiindulva, hanem külső dolog? Van-e valami ilyen?

Én, én, én, ilyet éni

Erzsébet: Ilyet nem tud mondani?

Nem tudom, mit mondjak.

Erzsébet: Aha, jó. Mondjanak példát, amiben úgy érzik, hogy most sikeresebbek, és amit kint tanultak meg, tehát erre valamilyen példát tudnának mondani?

Filmvágás.

Erzsébet: Filmvágás. Igen?

Én is talán ezt tudnám mondani.

Nekem nagyoní , vagy hát szükségem van rá így, most egy sportirodánál dolgozom, és a játékosainak egy ilyen promofilmeket kell összeállítani, és [í] ugye nem moderátorként tanultam, hanem sportkommunikátorként. Ezért mi nem tanultunk filmvágást, és nekem ez most nagyon hasznos, mert ezt is én állítom össze.

Nekem a filmkészítés, és én többet csináltam már azóta, több kisfilmet, úgyhogyí

Erzsébet: És ez volt az impulzus?

Technikai részét, a nagy részét azokon a í

Erzsébet: Aha, aha, jó.

Szakmailag szintén. És talán türelmesebb lettem, mind személyiségileg.

Erzsébet: Aha, jó.

Hát ha szakmai dolgot kéne mondani, az a világosítás lenne. Egy ilyen filmcam (?) során sikeresen elsajátítottunk.

Erzsébet: Aha, aha. Jó, jó, jó. **Volt-e olyan helyzet az életükben, ami hasonló önállóságot követelt meg, mint ez a Leonardo-s id szak? Volt-e már el tte-utána, tehát, hogy megbeszéltük, ugye [í] a kollégiumi élet, és többieknél, volt-e olyan, vagy pedig egy ilyen egyszer bb?**

Nekem, amikor 11-12 éves koromban, akkor kezdtem el bejárni egy másik iskolába, és hát ugye ilyen fiatalon 30 kilométerre elkezdtem bejárni, az az az nagyoni

Erzsébet: Tehát utazgatni kellett, ugye lakóhely és az iskola között? Többieknek van ilyen élményük? Leonardon kívül, tehát ami ennyire az önállóságot er sítette? Nincs több, nincs.

Hát, ami nálunk volt, 7 év különélés, úgyhogyí

Erzsébet: Igen, amir l beszéltünk, tehát a kollégisták, igen, ha egyik kell, akkor ez.

Hát talán egy-két edz tábor, de az jóval rövidebb ideig tartott, mint az ösztöndíjas kint tartózkodás.

Erzsébet: Jó, köszönöm szépen. **Azt kérném, hogy három fogalommal foglalják össze, jó, jellemezzék a kint létet, adok, jó, egy-egy cetlit, és akkor mindenki három fogalmat legyen kedves, jó, írjon le, amit aztán majdí Tessék. Jó. Jut mindenkinek?**

Jó, akkor mondják. Ezt most írjuk le, és akkor majd mindjárt felolvassuk, hogy ki mit írt, mert így akkor nem befolyásoljuk egymást. Jó, és akkor mindjárt mondjuk, hogyha mindení

Csak megvárjuk akkor még a fiúkat, hogy mit írtak. Kész? Jó, akkor mondjuk, ki mit írt? Nézzük! Zsófi?

Zsófi: Én azt írtam, hogy gyakorlatiasság, segít készség, és csapatmunka.

Erzsébet: Nagyon jó, köszönöm. Bernadett?

Bernadett: Türelmesség, önállóság, szakmai-, illetve nyelvfejl dés.

Erzsébet: Jó.

Önállóság, segít készség, és öröm.

Erzsébet: Öröm. Jó.

Én azt írtam, hogy nyelvtanulás, illetve, nem tudom, hogy egy fogalom-e, hogy különböző szituációk kezelése, illetve önállóság.

Erzsébet: Jó. Bence?

Bence: Önállóság, nyelvhasználat, utazás.

Erzsébet: Jó, Ádám?

Ádám: Gyakorlatiasság, nyelvhasználat, illetve kultúra, egy másik kultúra megismerése.

Erzsébet: Aha, nagyon jó, köszönöm szépen. Jó. **Kinek ajánlanák, hogy ilyen Leonardo programban, külföldi szakmai gyakorlatban vegyen részt? Első sorban kinek ajánlják?**

Aki tényleg [í], és tényleg ki akarja használni, nemcsak lebzselni akar, és jól érezni magát, szóval tényleg, aki akar tanulni, és akar dolgozni, annak. Tehát aki, nem tudom, milyen a másik oldali történet, tapasztalatból tudom mondani. Ez a véleményem.

Erzsébet: Helyes, jó.

Én ehhez még hozzáfűzném, hogy aki nyitott, tehát ehhez még hozzá, hogy akik nyitottak a másik kultúrára, más emberekre, illetve tolerálják is. Mert, hogy jó nagy adag tolerancia és nyitottság is kell hozzá.

Erzsébet: Szükséges. Jó, köszönöm.

Bence: Hát öööí

Erzsébet: Kinek ajánlaná ezt a szakmai gyakorlatot első sorban?

Bence: Hát mindenképp azoknak, akik nem élnek párcapcsolatbaní

Erzsébet: Igen?

Bence: Í és, aki nyitott az új dolgokra, és hát többen mondták, hogy kultúrára, technikai újdonságokra, és hát, aki meg szeretné tapasztalni, hogy milyen külföldön tanulni, mert hát ez szerintem nem sokaknak adatik meg Magyarországon.

Erzsébet: Jó, Ádám?

Ádám: Én is mindenképp azoknak, akik meg szeretnék tapasztalni azt, hogy egy idegen országban egyrészt milyen élni, külön így a szülőktől, vagy a családtól, illetve azt hogy, hogy, hogy amit tanulás jelent, amit a Bence is mondott, hogy külföldön tanulni, hát ez mintegy kiváltság.

Erzsébet: Jó.

Hát én is mindenképpen olyan embereknek ajánlanám, akik egyrészt ugye szeretnék megtapasztalni idegen kultúrák szokásait, illetve olyan embereknek, akik kommunikatívak, és közvetlenek, mert azok sokkal jobban [í], illetve sokkal jobban be lehet illeszkedni, úgy hogyha az ember nyitott. Úgyhogy én mindenképpení

Hát én bárkinek, aki a kihívást választja, mert [í] egy kisebbfajta kihívás volt mindannyiunk számára, hogy ki kellett mennünk, ki kellett érnünk önállóan [í] Tényleg bárkinek, aki a kihívást kedveli.

Erzsébet: **Hogy viselték volna a kint létet, ha nem lehetett volna Önökkel ugye az iskolából más társak is?** Tehát ezt most nehéz így ugye, hogy mi lett volna, ha, de kérdés ugye, például Bence, vagy más lett volna teljesen? Pedig ugye hárman voltak?

Bence: Ez csúnya véget ér. Hát sokkal nehezebb lett volna, még, hát van, szerintem három része van, vagy három fajta van: egyedül, vagy ismeretlenekkel, és ismer sőkkel. Ez az utóbbi volt, és ez volt a legjobb választás szerintem. Mert, mert hát nem tudom. Mind a nyelvhasználatban, mind a gyakorlatiasság terén ki tudtuk egymást egészíteni. Segíteni egymást.

Erzsébet: Segíteni. Aha, jó. Még esetleg valaki, tehát hogyha nem mentek volna Önökkel, többiek is [í], hanem egyedül, akkor mi lett volna, hogy érzik?

Fontos, hogy ki, vagy milyen társasággal megy az ember, mert ugye én például Bernivel mentem, aki [í], úgyhogy együtt megtapasztaltuk, másrészt pedig ugye mind a hárman próbáltuk egymást vidítani, tehát aztán ugye mindenkinek van mélypontja két hónap alatt, és azt gondolom, hogyha egyedül van az ember, akkor ebb l sokkal nehezebben jön ki, vagy nem is jön ki talán, [í], és mindenkinek pont különböző id pontra esett ez a mélypont, úgyhogy mindig tudtunk segíteni a másiknak ilyenkor.

Erzsébet: Jó. **Hogy látják, ugye többen mondták, hogy dolgoznak, ugye, hogy állás kereséskor, most az önéletrajzon kívül, hogy jól mutat, milyen többletet jelent ez a két hónap? Milyen el nyt?** [í] fontos momentum?

Erre még nem volt példa, hogy kérjék, szóval én még soha nem voltam olyan állás interjún, ami ilyen szakmai volt, szóval, amiket csináltam, az így általában így ismer sök vagy felkértek, megkértek, hogy segítsek nekik esetleg, szóval még ilyen konkrét tapasztalatom nekem például nem volt. De valószínű, biztos vagyok benne, hogy azért sokat jelent.

Erzsébet: Most így közvetve is gondolom, tehát nemcsak közvetlenül, hogy hanem hogy **közvetve, tehát hogy ezzel a szakmai gyakorlattal a háta mögött?**

Persze, úgyhogy, tényleg azért mert, mert, hogy például biztos azért is, mert önköltséges iskola volt, szóval ilyen fizetés volt ugye mindenkinek, éppen ezért olyan jó technikájuk van, hogy azért emlegetem azt folyton, mert tényleg ott full hd kamerákat első nap osztogatták a kezünkbe, hogy dolgozzunk velük, satöbbi, szóval azért így sokkal biztosabban állunk a lábunkon.

Erzsébet: Jó. **Mennyivel könnyítette meg, tehát egyáltalán ilyen, hogy vakmer ség, vagányság, hogy belevágunk ebbe az irodába, hogy ezzel foglalkozik, ugye?**

Igazából hát így vakmer voltam, tehát

Erzsébet: Aha.

Nem (?) befolyásolta nagyon persze, hogy egy élettapasztalat [í] mögöttem, mert tényleg jól mutatott az önéletrajzban, de tényleg, tehát t lem sem kérték el konkrétan, hogy most akkor rendelkezem-e Európással vagy valami hasonlóval, természetesen így hozzászagoltam, de nem volt külön kérés ilyení

Erzsébet: És azt mondjuk nem érezted-e át, hogy más a fellépésed?

Talán határozottabbnak érzem magam, mert én rendelkezem egy ilyennel.

Erzsébet: Aha, aha, aha, aha. Érdekes. Többiek?

Hát nekem is csak ilyen protezsált munkáim voltak, úgyhogy még nem vettem hasznát eddig. De nem tartom kizártnak, hogy eljön ez a pillanat is.

Erzsébet: Jó. Emlékeznek biztos ugye, hogy kitöltötték utazás el tt is és után is ugye ezeket a kérd íveket, **ugye kommunikációs és az id szabályozással foglalkozó kérd ív**, egész röviden, annyit kérdeznék még, ugye hogy tehát egyértelm en ugye mutatkozott különbség, miel tt kimentek, hogy mi az eredmény, és miután visszatértek. Most ne így a skála szerint, hanem így **röviden, szavakban megfogalmazva**, hogy például ilyen tervezés, id beosztás, a munka halogatása, önszabályozás, [í], kommunikáció. Már több mindenre kitértünk, de most akkor még egyszer összegezzük ezt, és utána akkor lezárjuk. **Hogy hogyan, mint befolyásolta akkor ez Önöket?** Tehát most így a kérd ív szerint nézve.

Egyértelm en jobb volt a kommunikáció, így így így angolból nincsen az, hogy hogy nemcsak az szerepel, az utcán eddig sem volt gond, ha valaki [í] merre kell menni, de például rutin meg egy egy ilyen befolyás a kommunikáció, az rengetegetí

Erzsébet: Kommunikáció alatt ugye nem csak azt értjük, hogy idegen nyelv, meg angol meg satöbbi, hanem ugye abba beletartozik sok minden, tehát például konfliktuskezelés, és a többi. Tehát ugye amikor az embernek meg kell magyaráznia kézzel-lábbal, és a többi, akkor elképzelhet ugye, hogy magyar viszonylatban is egy kicsikét egyszer bben és könnyebben megért embereket, ugye [í] kitalálni, mit akar a másik, tehát hogy hogy egy ilyenben éreztek-e, ha nem nem, csak úgy kérdezem, tehát valamiféle változást, tehát hogy emberekkel a kapcsolatukban, és a többi?

Hát én igazából nem, szóval én eddig isí , akik itt ülnek, ismernek, én eddig is elég kommunikatív voltam, szóval én pont nem érzek, de id beosztásilag igen, szóval nyugodt vagyok, az biztos, úgyhogy ez segített egy picit.

Én sokkal határozottabb vagyok, illetve talán türelmesebb, vagy elfogadóbb másokkal. Úgyhogy kevésbé zavarnak az emberek. Egy bizonyos tulajdonságí , tehát hogy ígyí

Erzsébet: Világos, értjük. Ez jó. [í] Kulturális kommunikáció. Igen?

Hát nálunk úgy volt, hogy odaadta [í] kint például nincsen az megszabva, hogy reggel nyolctól ötig bent kell lenni az iskolában, hanem kapnak egy projektet, és mindenki úgy osztja be az idejét, ahogy szeretné, meg van adva a határid , hogy mondjuk egy hét alatt meg kell csinálni, és aki végez, végez. Hát igazából k osztják be, hogy mennyi id t szánnak rá, és hogy milyen lesz. És azt gondolom, hogy ez itthon most nekem legalábbis a munkában abszolút segítségemre van, mert nyilván nem mindig tudjuk kitölteni ezt a nyolcórás munkaid t, de viszont be kell fejezni azokat a projekteket, amiket kapunk, úgyhogy nagyon segítségünkre volt.

Erzsébet: Jó.

Hát nekem kommunikáció terén maximum az idegen nyelven való kommunikáció kapcsán nyújtott segítséget, mert ezután nem sokkal megszereztem a nyelvvizsgámat, és én

összefüggést látok a kettő között. És szerintem jól látom, főleg a szóbeli részén, tehát túlzottabb pulzusemelkedés nélkül tudtam reagálni [í] kérdésekre.

Erzsébet: Aha, jó.

Én nem érzek semmit. Mert szerintem, amit érezhetnék, az olyan, amiben már [í] nem nagy dolog, ezzel már rendelkeztem, tehát hogy amit itt elmondtak, ugye ez a türelmesebb vagyok lettem, én mindig is annak tartottam magam, úgyhogy szerintem én ilyen í

Erzsébet: Jó, jó.

Amikor hazajöttünk, akkor éreztem egy kis személyiségváltozást, és ami egy ideig rajtam is volt, de aztán utána gyorsan visszafejldött, és visszaváltoztam olyanná, amilyen voltam.

Erzsébet: De milyen irányban?

Hát amikor például, amikor kint voltam, akkor ugye mindenkivel türelmesebb voltam a [í] dolgokhoz, [í] hazajöttem [...] stresszes életmódot, és azóta nem vagyok annyira türelmes. Néha-néha [í]

Erzsébet: Aha, aha, aha. Értem. Jó. Azt hiszem, hogy készen is vagyunk. Nagyon nagyon szépen köszönöm. Jó. És aztán meg, ha elkészül egyszer a nagy m, akkor majd bemutatom. Jó?

Mindenképpen.

Erzsébet: Mindenkinek további jó tanulást, jó munkát, és nagyon kellemes karácsonyi ünnepeket kívánok.

Köszönjük szépen.

Erzsébet: Jó, és bármi van, akkor jelentkezzenek, hát akik itt vannak ugye vizsgán majd úgylát találkozunk, és a többiekkel is. Kíváncsi vagyok azért, hogy a munkában, vagy annak idején, amikor már tényleg állást keres, és ilyesmi, akkor ez mennyiben befolyásolja majd azt a fajtaí Jó? Dolgozz úgy hogy í majd ezt meglátjuk, ez már a jövő zenéje. Azt hiszem, hogy tényleg nagyon sok pozitív dologgal tértek haza, úgyhogy reméljük, hogy ezt az iskola továbbra is így tudja csinálni, tervezni. Úgyhogy nagy dolog. Jól van, köszönöm szépen í többieket is üdvözlöm.

4. sz. melléklet: A metaforák besorolása

	K.E.	középiskolai magyartanár	tanácsadó pszichológus	SCHOLA diák	Az adatbázisban rögzített kategória
lámpa, ami utat mutatott	1	1	1	1	1
báb, amiben pillangóvá váltam	4	4	4	4	4
nagyszer lehet ség, ami talán soha nem tér vissza	1	1	1	1	1
ajtó, ami a világra nyílik	4	4	4	4	4
forrás, amib l ihattam	1	1	1	1	1
csapóajtó, mert meglepetésszer en egy másik országban találtam magam	4	2	3	4	4
varázssz nyeg, ami elrepített	3	3	3	3	3
barát, aki a legjobbkor jött	1	1	1	1	1
küldetés, amin megmutathattam, mire vagyok képes	2	2	2	2	2
függöny, amit elhúztak	4	4	4	4	4
kaland	2	3	3	3	3
folyó, élmények folyama	4	4	3	4	4
utazás saját magam felé	4	4	4	4	4
hegymenet, fárasztó, de megérte	2	2	2	4	2
nyaralás	3	3	3	3	3
lottónyeremény, el sem hittem, hogy rám esik a választás, és kimehetek	1	1	3	1	1
álom, ami megvalósult	1	1	1	1	1
bábeli z rzavar, ahonnan jó volt hazatérni	5	5	5	5	5
színpad, ahol fontos szerepem volt, és jó alakítást nyújtottam	2	2	4	2	2
mission impossible	2	2	2	2	2
vizsga saját magam számára	2	2	2	2	2
próbatétel	2	2	2	2	2
túra túravezet nélkül, amiben én magam lettem az	2	4	2	2	2
kísérlet	2	2	5	2	2
túlélési verseny, amiben bizonyíthattam	2	5	2	2	2
áramszünet, mert kell egy kis áramszünet id nként mindenkinek	3	3	3	3	3
t zkereszttség sok szempontból,	4	4	4	4	4

amin át kell esni					
fejl dés	2	2	2	4	2
káosz	5	5	5	5	5
próbatétel	2	2	2	2	2
másik élet	4	4	2	4	4
új világ meghódítása	4	2	4	4	4
ruha - jó volt viselni, de nem lehet mindig ezt	4	3	4	4	4
valószínű tlen álom, de jó élmény	4	4	4	4	4
vendégség	1	1	1	1	1
egy hosszú görbe este	1	1	1	1	1
lecke, amiből igazán sokat tanultam	4	4	4	2	4
ünnep	3	3	3	3	3
szép álom, amiből kár, hogy fel kell ébredni	3	3	3	3	3
egy gyors sodrású folyó, olyan gyorsan annyi minden történt velem	3	4	4	4	4
fény az alagút végén, reményt és önbizalmat adott	1	1	1	1	1
lehetőség, amit megragadtam	1	1	1	1	1
megmérettetés	2	2	2	2	2
jó buli, sok mindenkit megismertem, jól éreztem magam	3	3	3	3	3
számvetés	5	5	5	5	5
ruhapróba	4	4	4	3	4
ugródeszka	1	1	1	1	1
megelevened útikönyv	4	4	4	4	4
pezsgőfürdő	3	3	3	3	3
rutazás	4	4	4	4	4
hosszúra sikerült kirándulás	4	4	3	4	4
teljesítménytúra	2	2	2	2	2
repülés, könnyű nek éreztem magam	3	3	3	3	3
megvilágosodás	4	4	4	4	4
pergőfilm, ami már csak szép emlék	3	4	3	3	3
napfelkelte, ami megvilágítja a dolgokat	4	4	4	4	4
lebegés, jóféle tengés-lengés	3	3	3	3	3
megújulás	4	4	4	4	4
sorsszerű lépés	4	1	1	4	4

1=segítség

2=kihívás

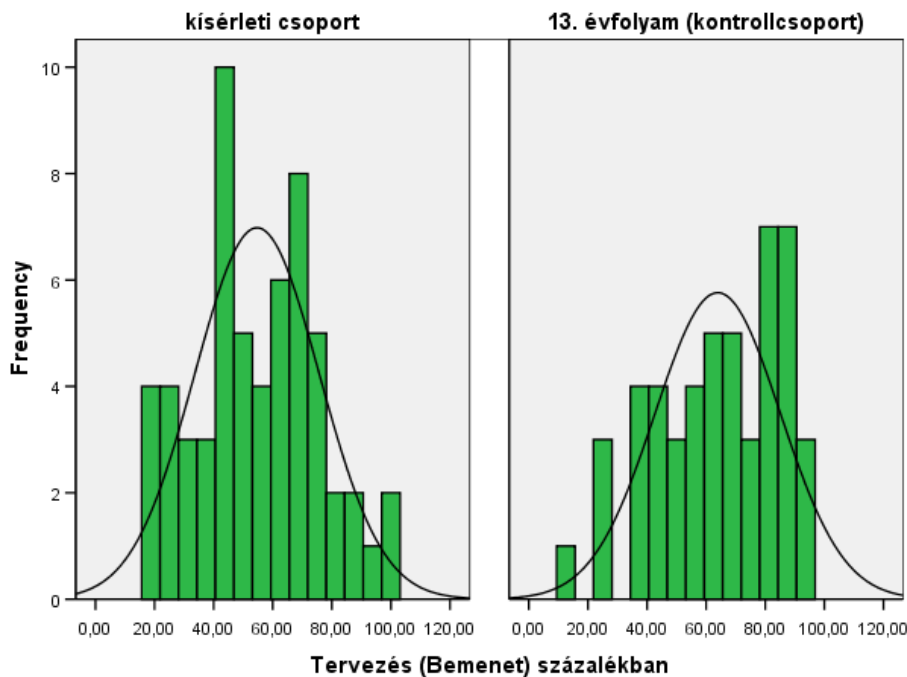
3=szórakozás

4=felfedezés

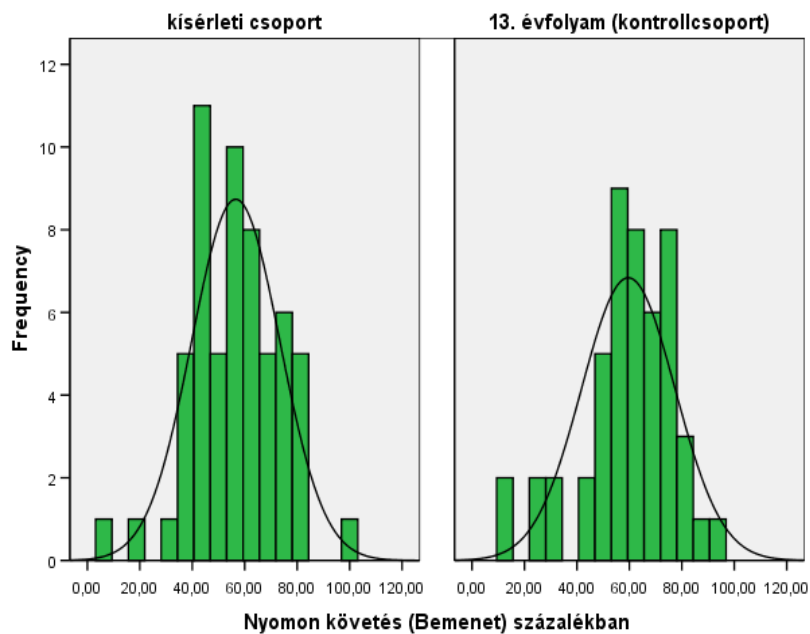
5=negatív élmény

5. sz. melléklet: A kísérleti és a kontrollcsoport bemeneti és a kimeneti eredményeinek összehasonlító hisztogramjai

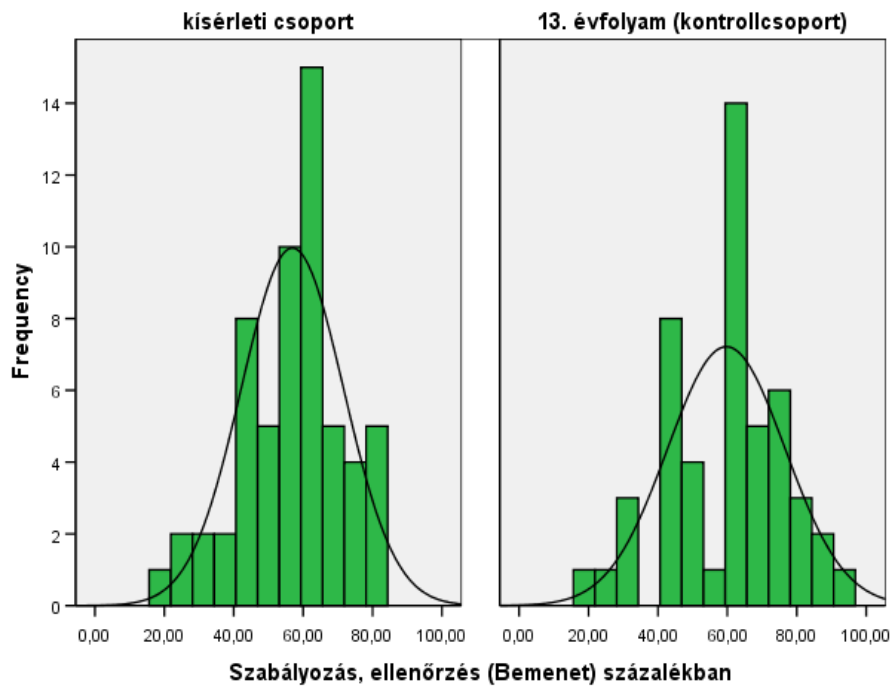
Tervezés (bemeneti eredmények)



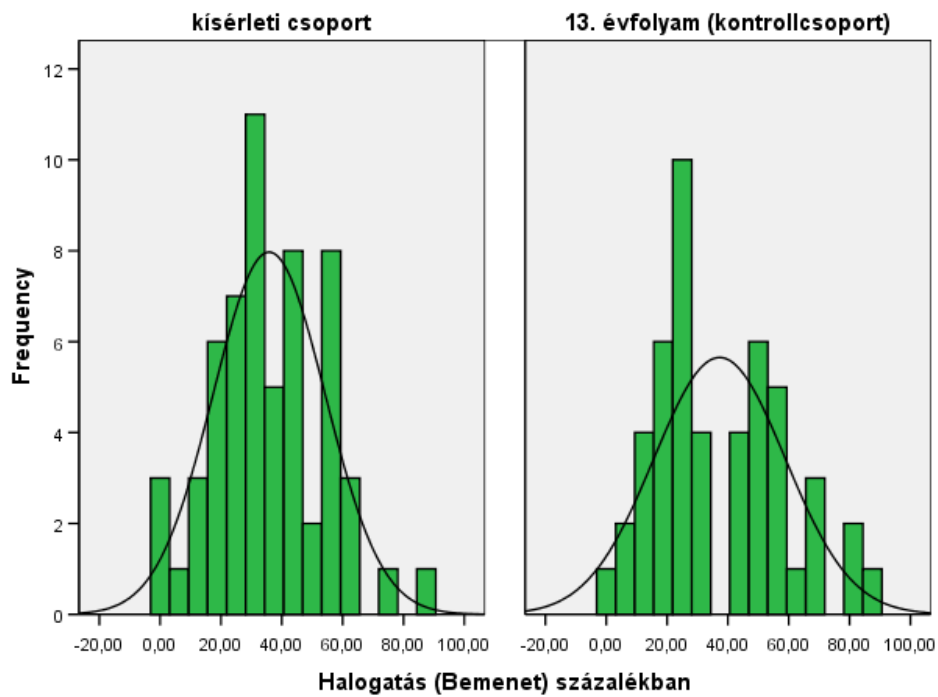
Nyomon követés (bemeneti eredmények)



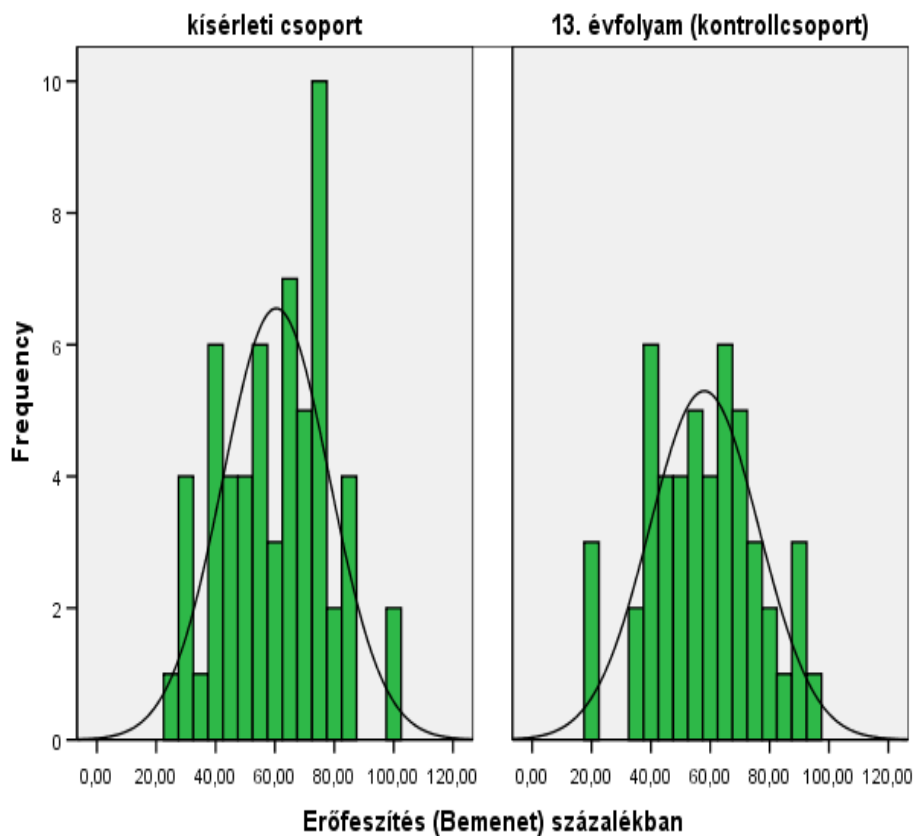
Szabályozás, ellenőrzés (bemeneti eredmények)



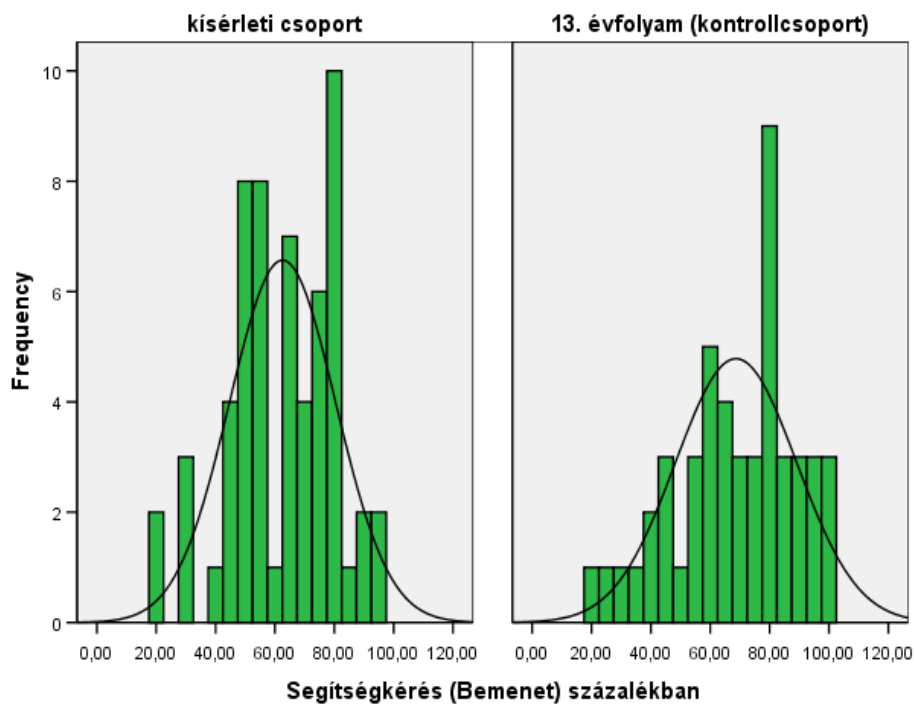
Halogatás (bemeneti eredmények)



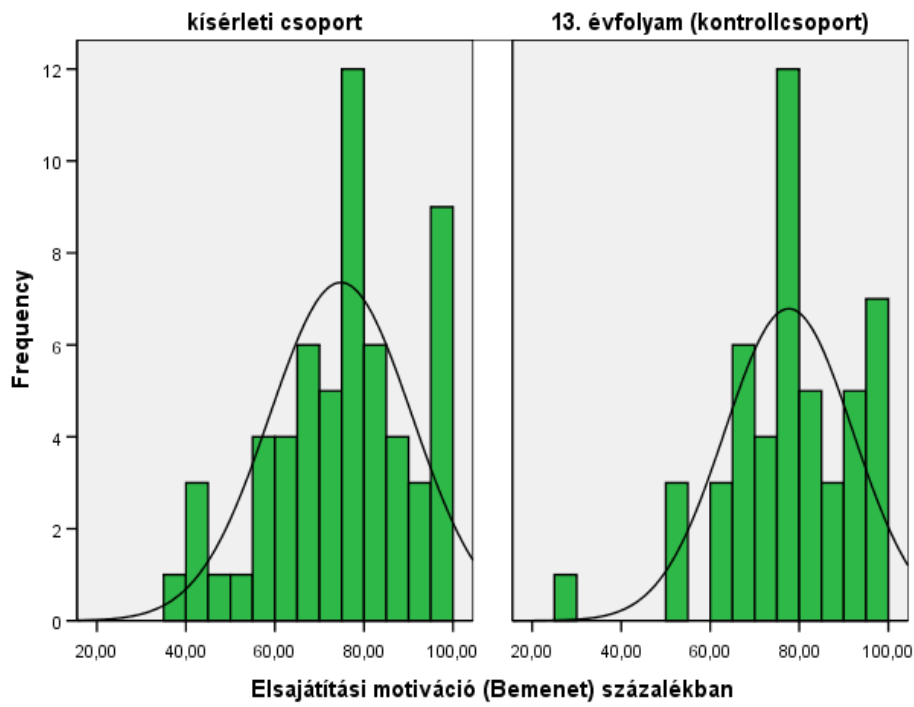
Er feszítés (bemeneti eredmények)



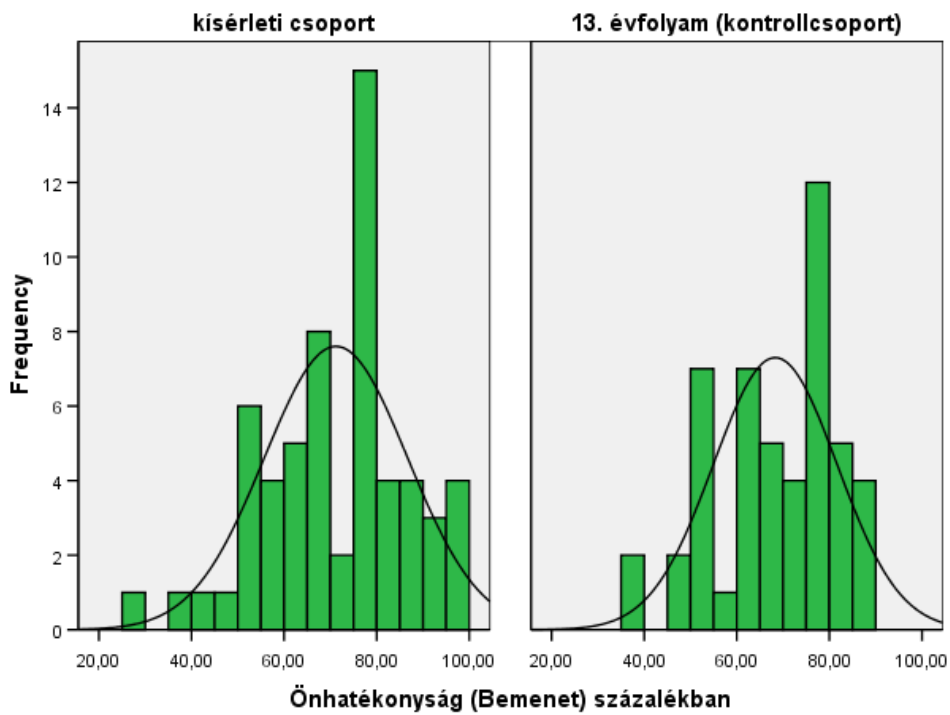
Segítségkérés (bemeneti eredmények)



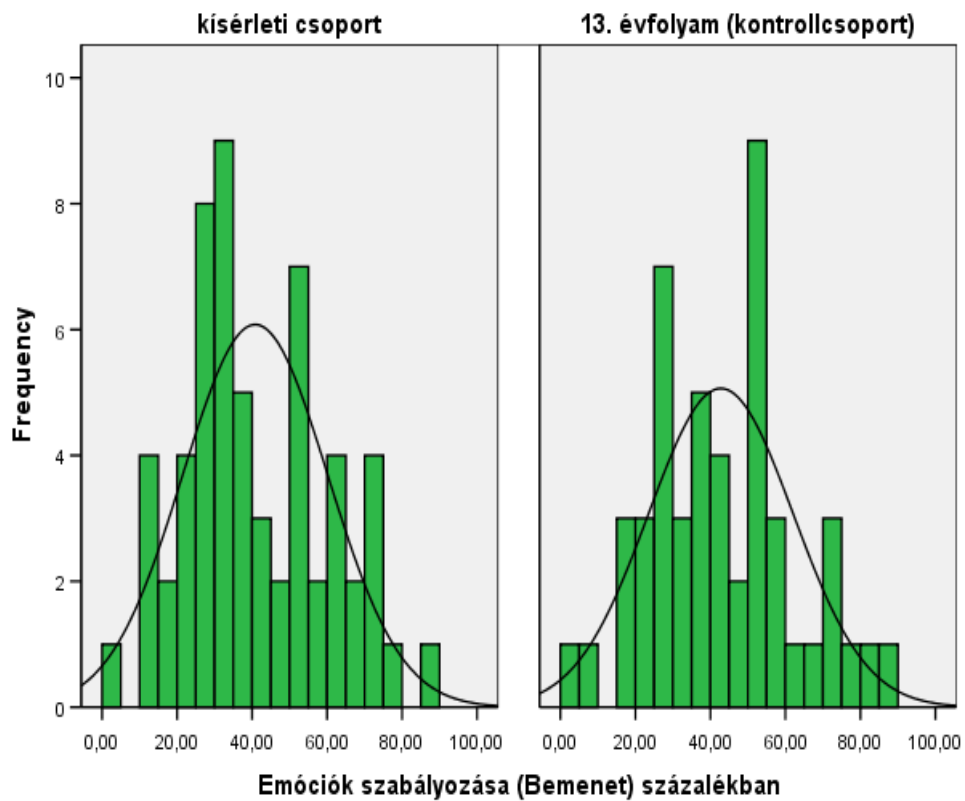
Elsajátítási motiváció (bemeneti eredmények)



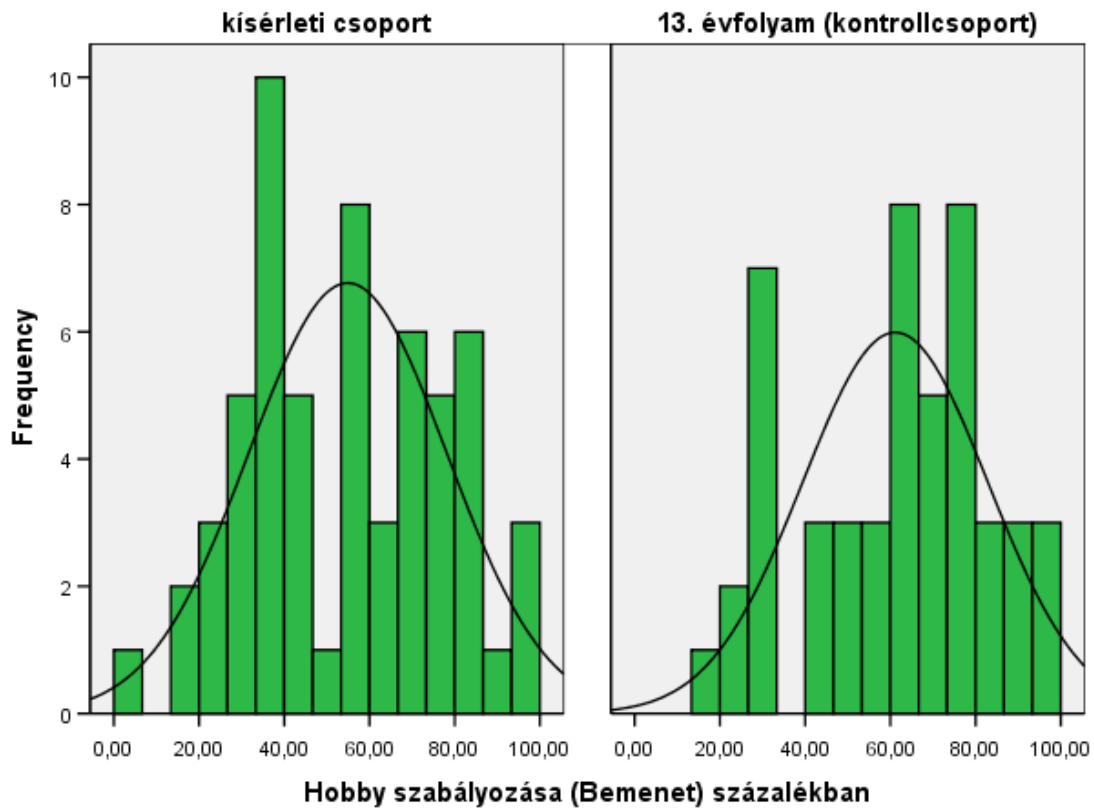
Önhatékonyság (bemeneti eredmények)



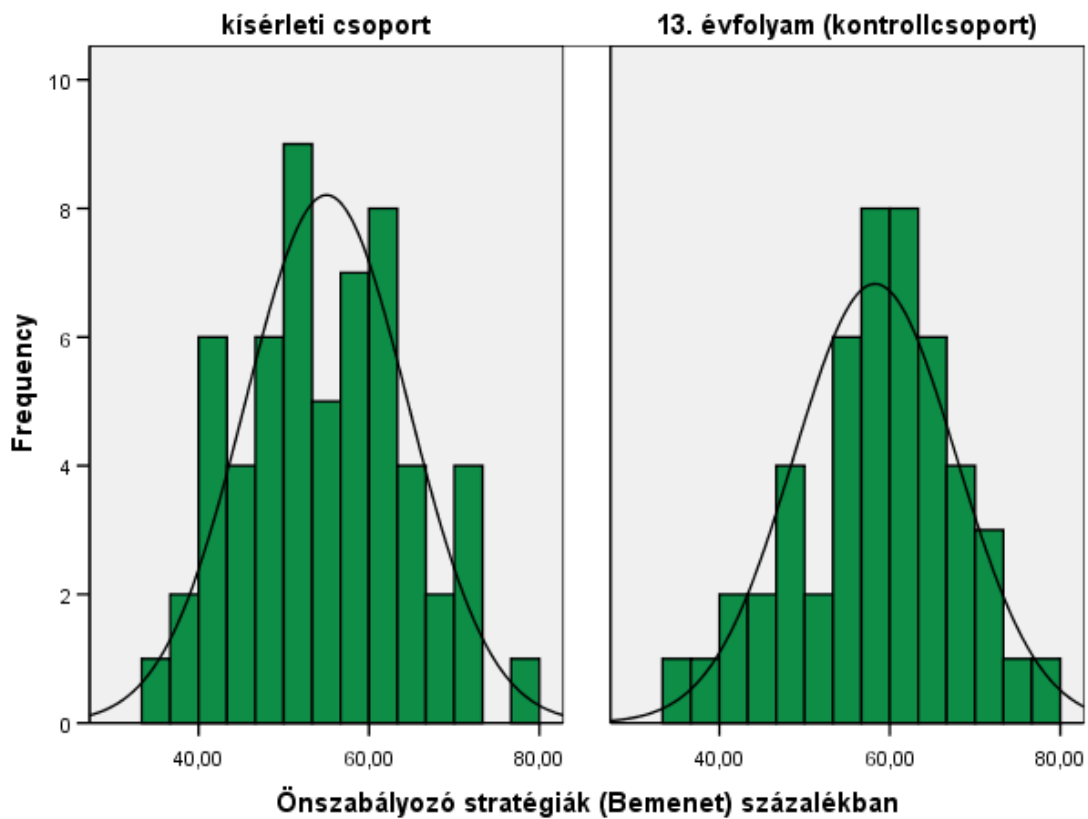
Emóciók szabályozása (bemeneti eredmények)



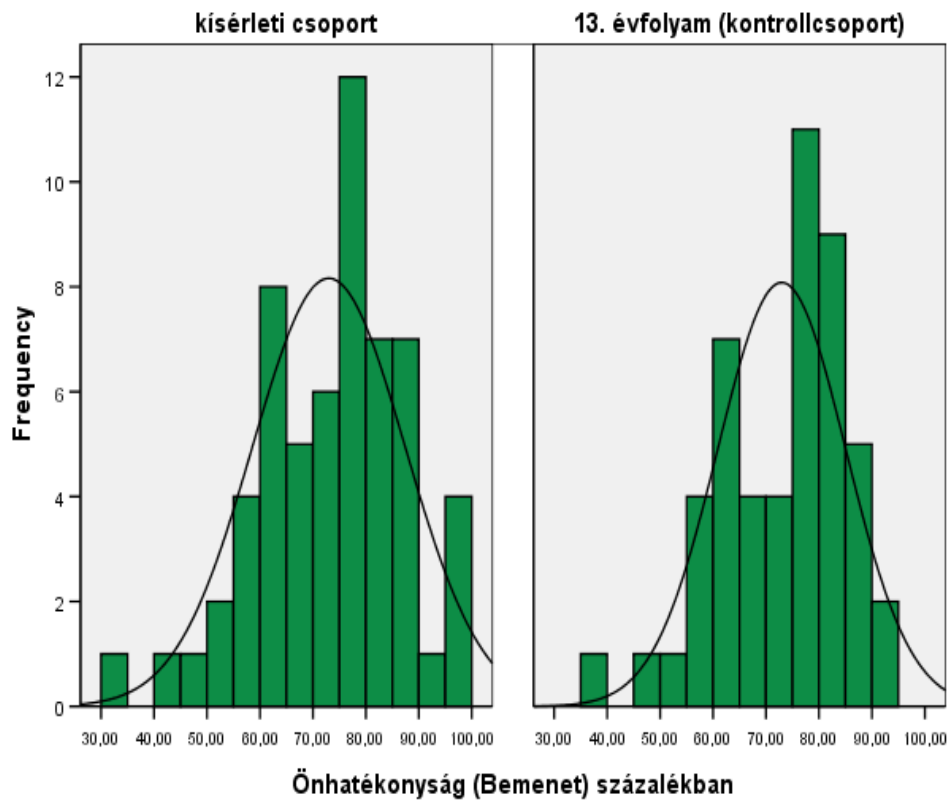
Hobby szabályozása (bemeneti eredmények)



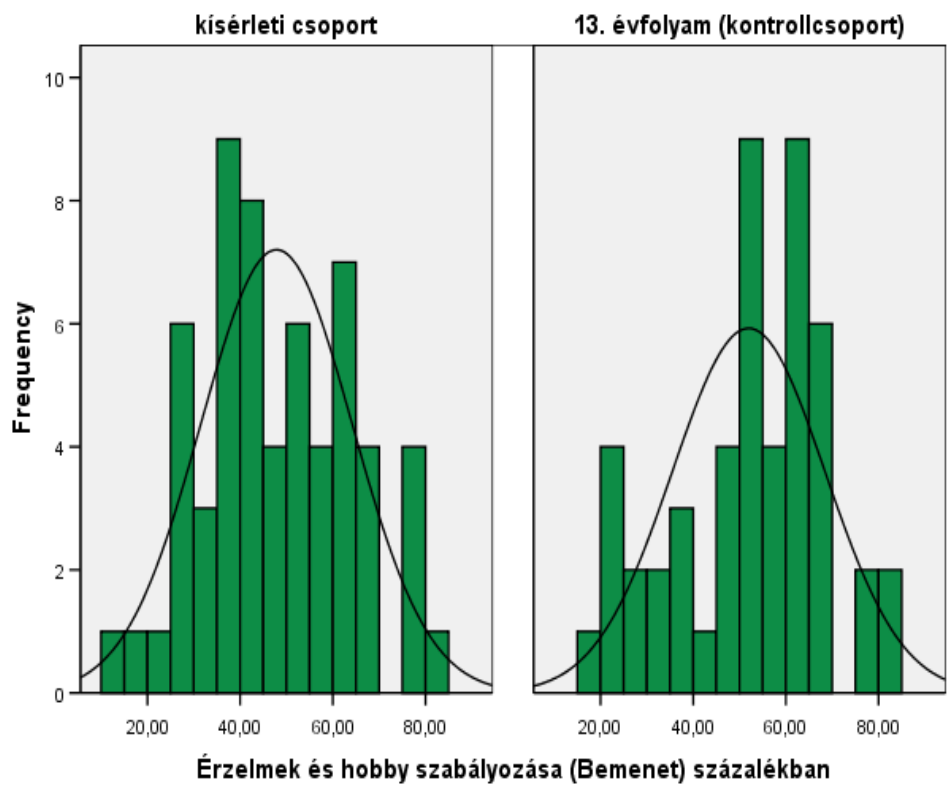
Önszabályozó stratégiák (bemeneti eredmények)



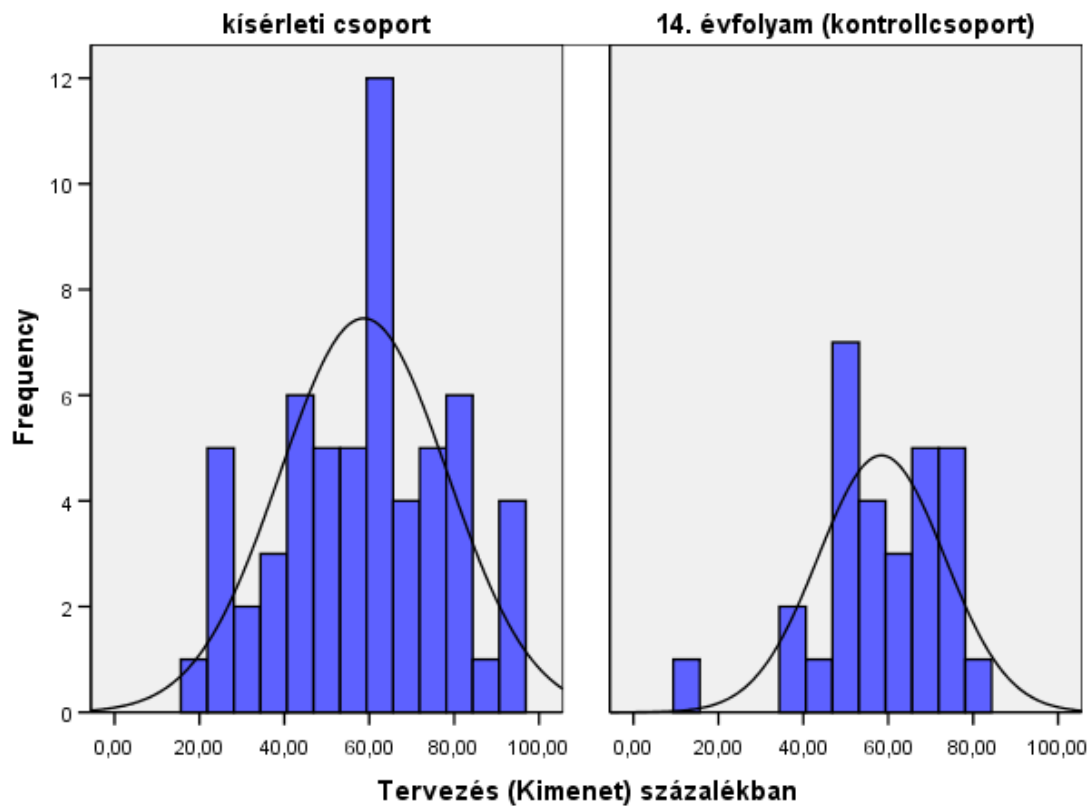
Önhatékonyság (bemeneti eredmények)



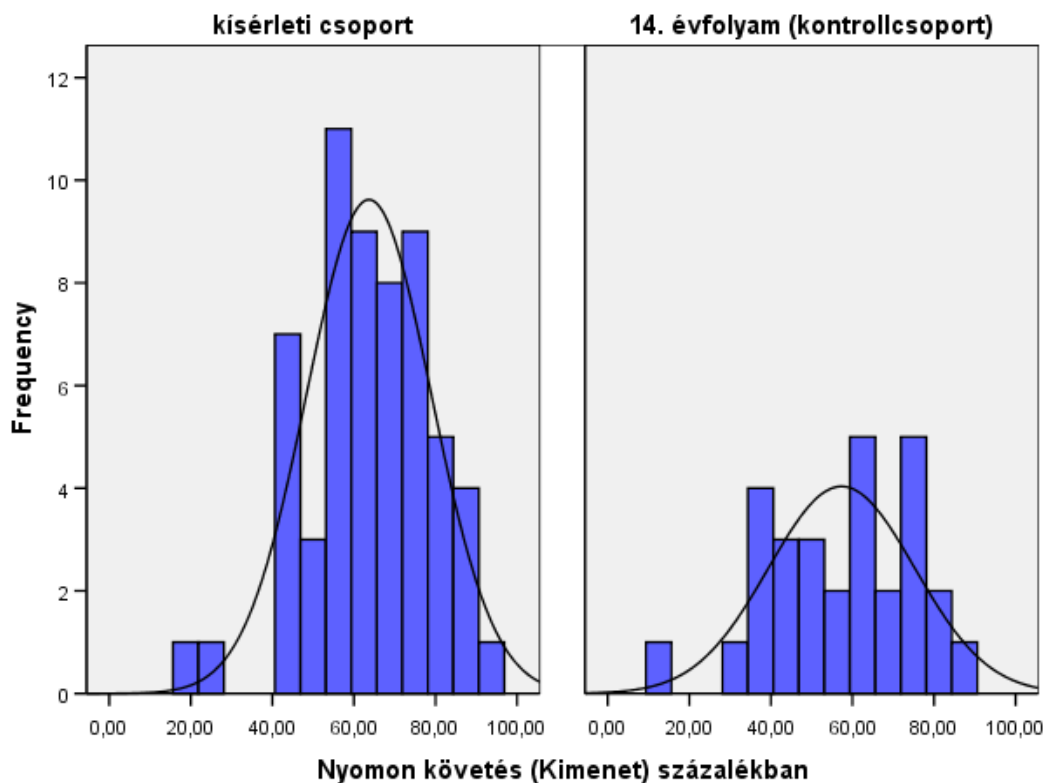
Érzelmeik és hobby szabályozása (bemeneti eredmények)



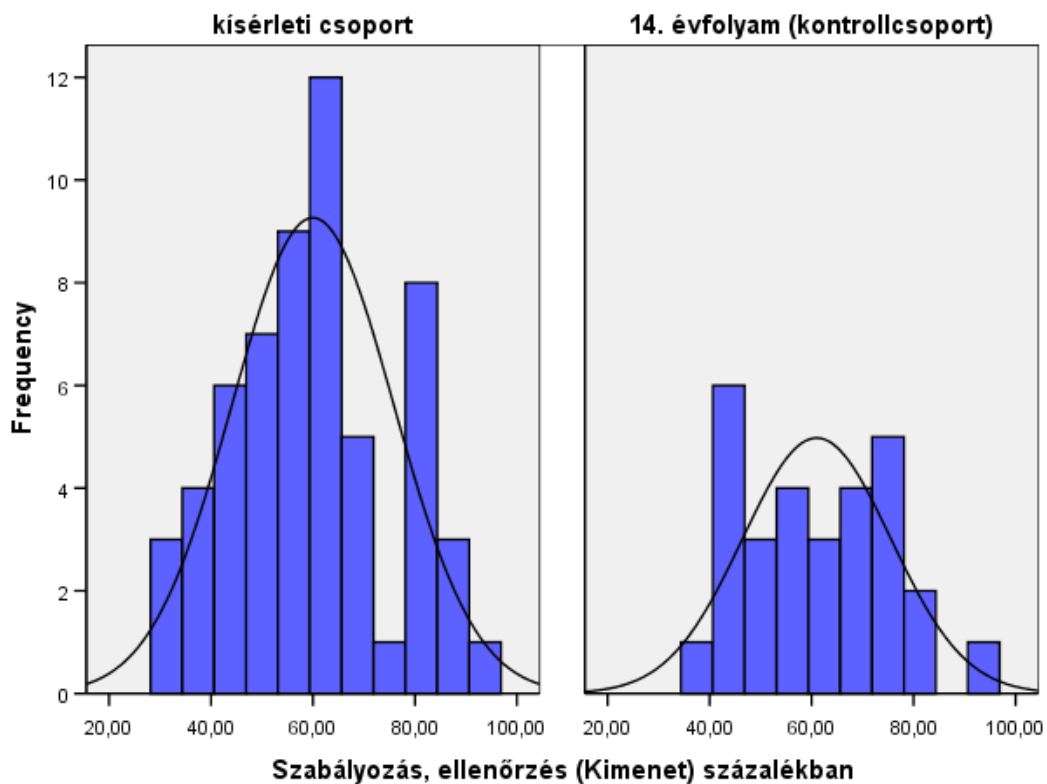
Tervezés (kimeneti eredmények)



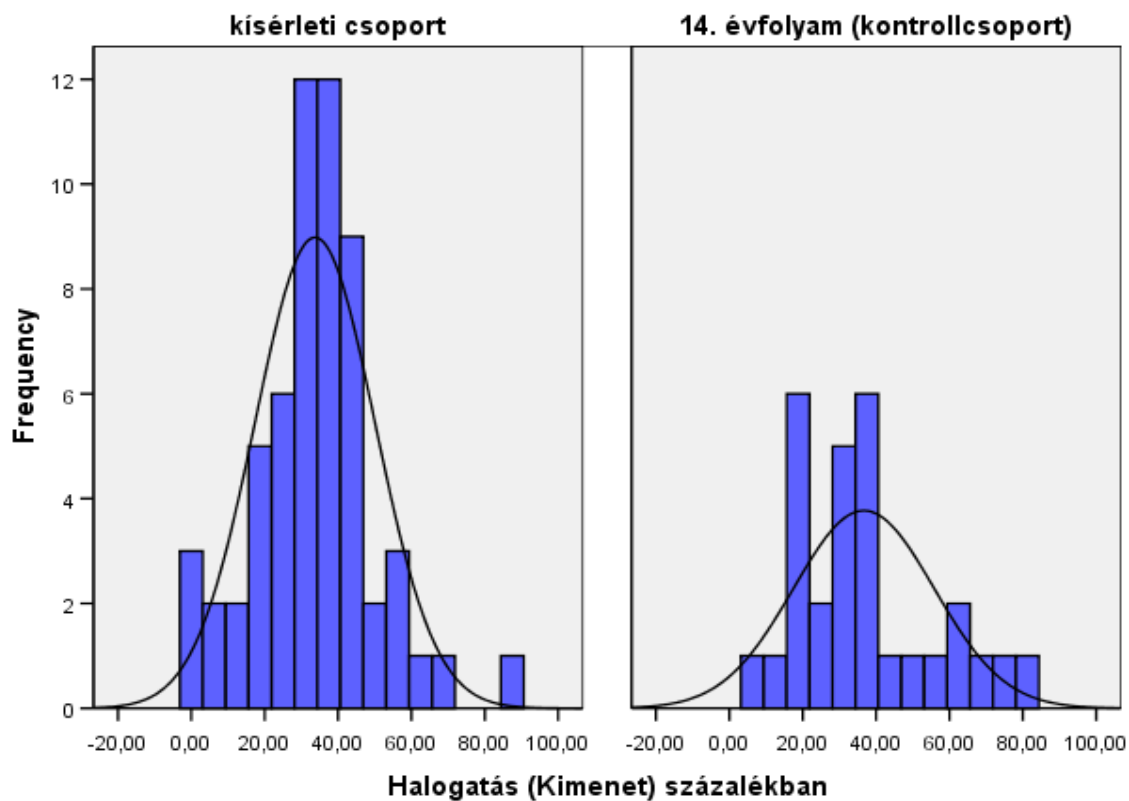
Nyomon követés (kimeneti eredmények)



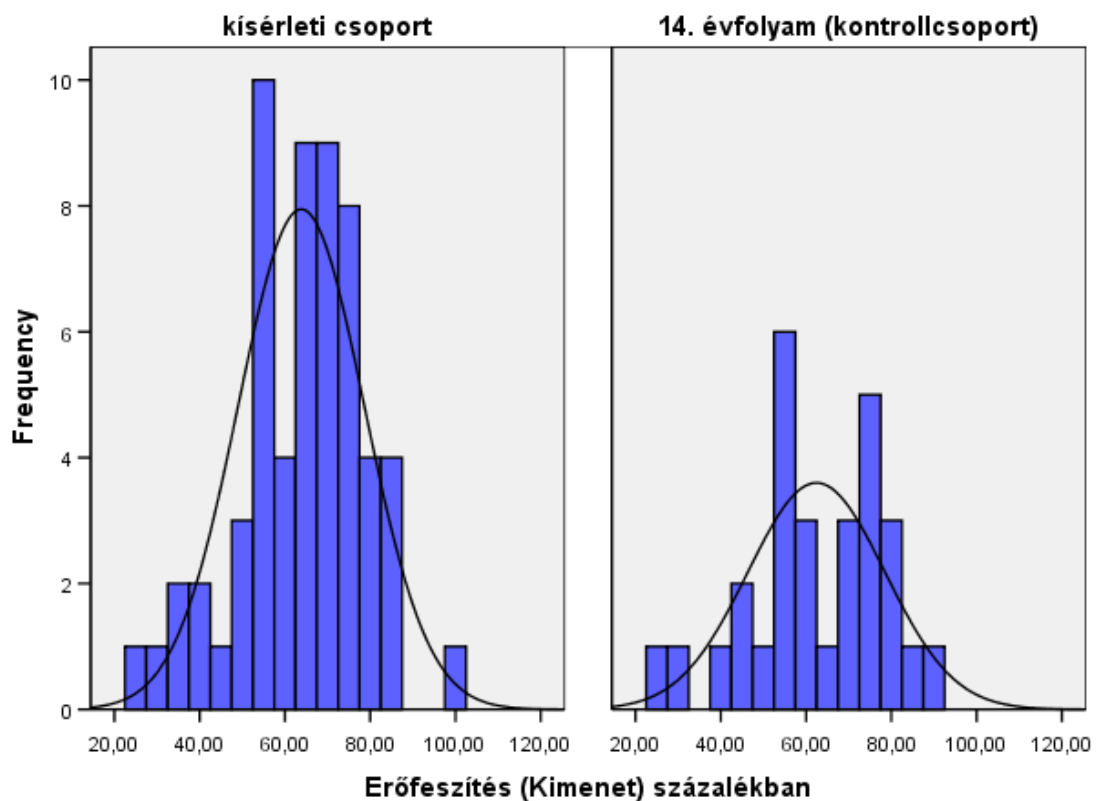
Szabályozás, ellenőrzés (kimeneti eredmények)



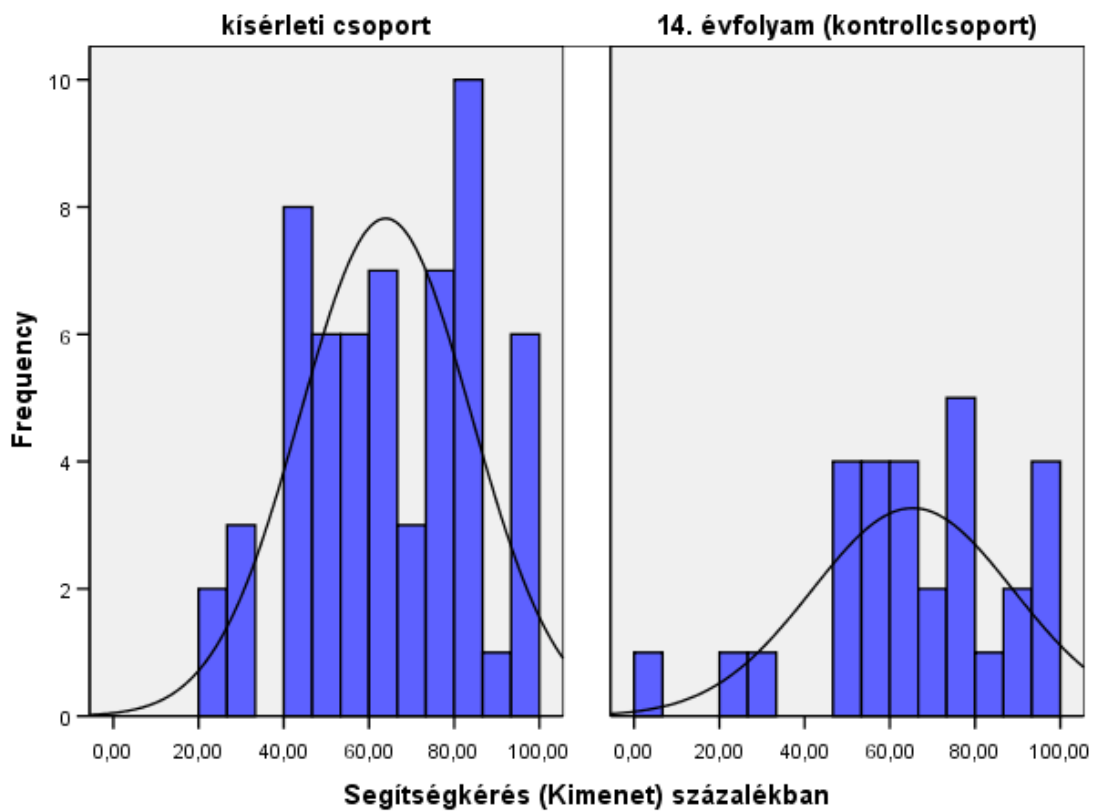
Halogatás (kimeneti eredmények)



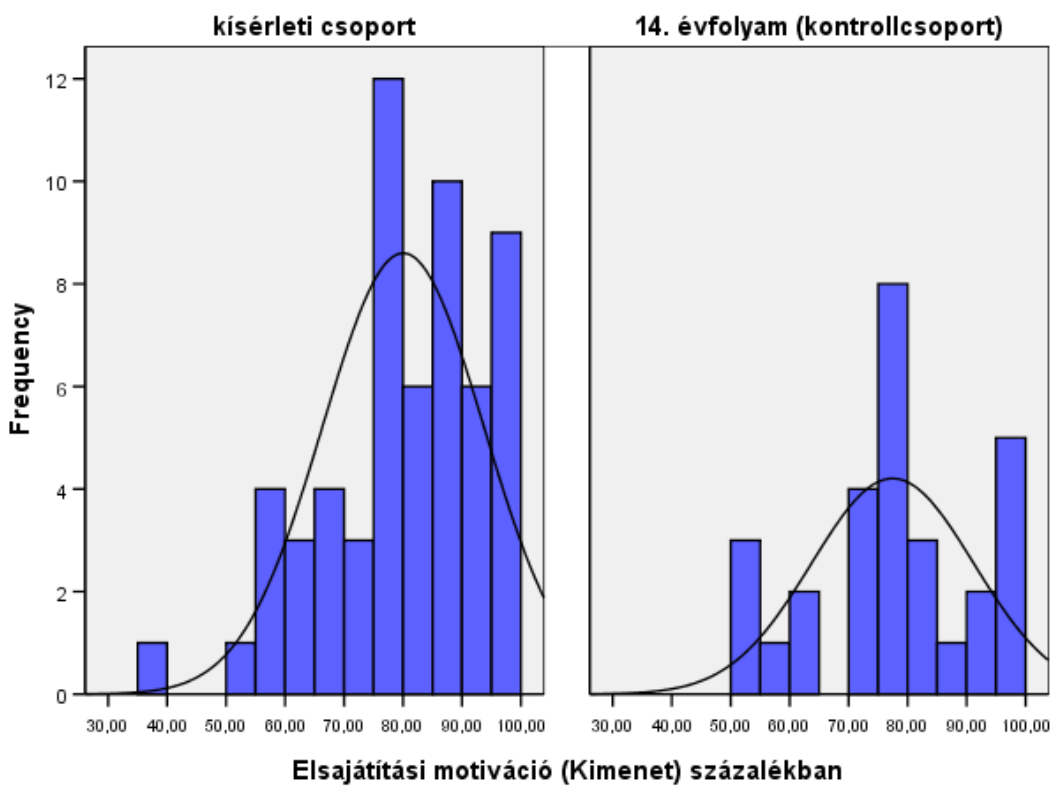
Er feszítés (kimeneti eredmények)



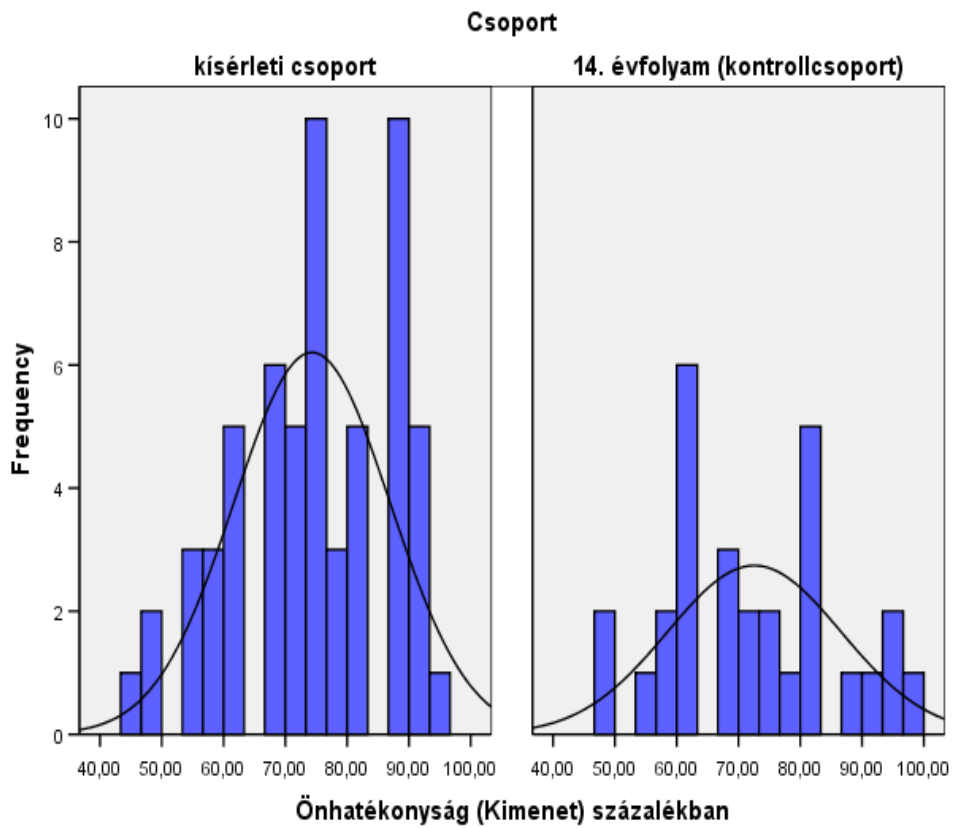
Segítségkérés (kimeneti eredmények)



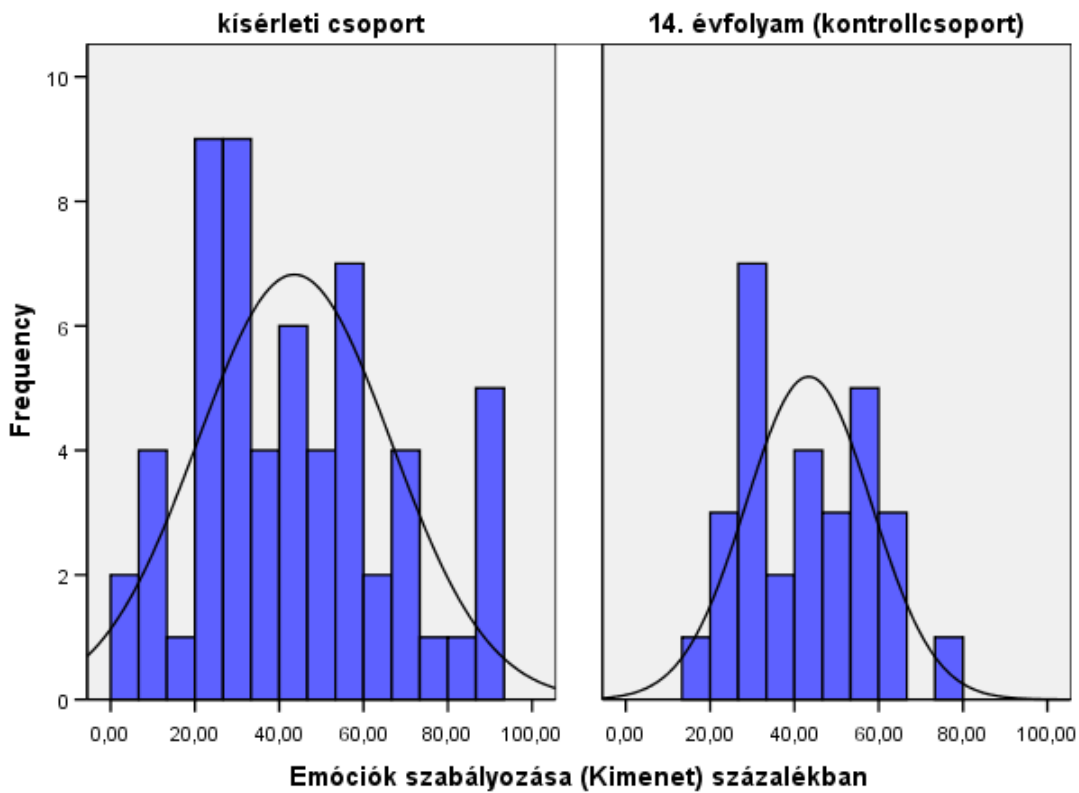
Elsajátítási motiváció (kimeneti eredmények)



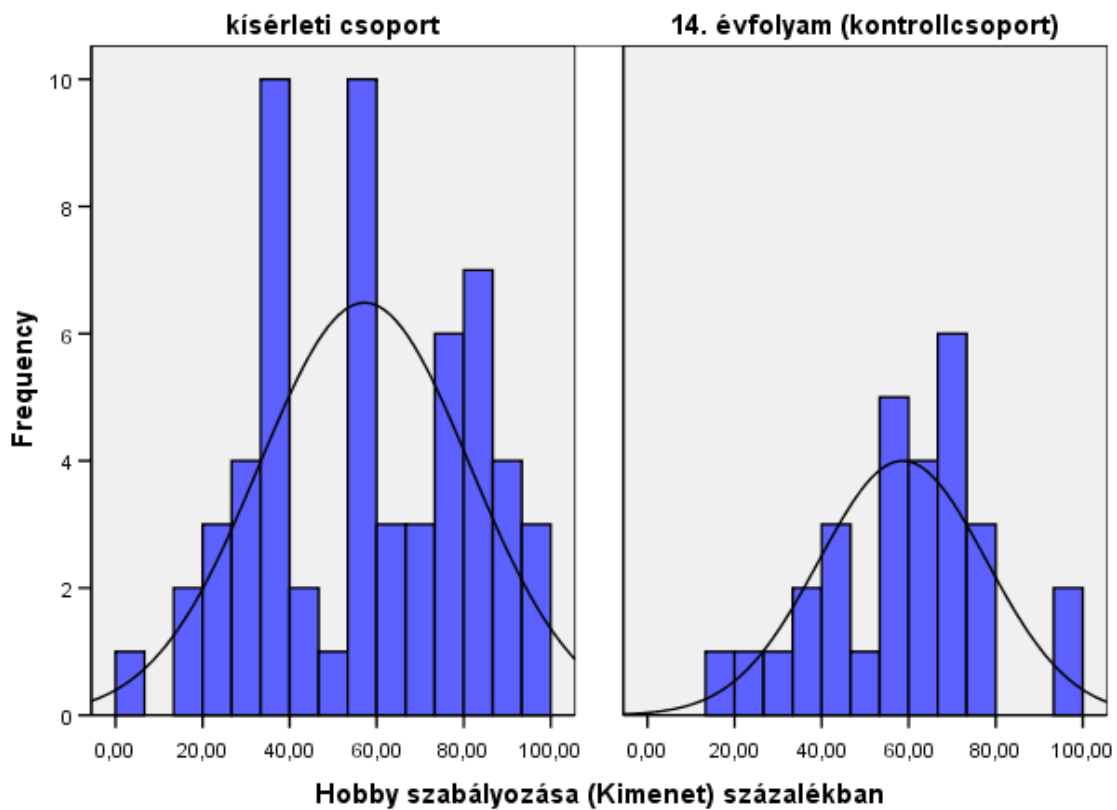
Önhatékonyság (kimeneti eredmények)



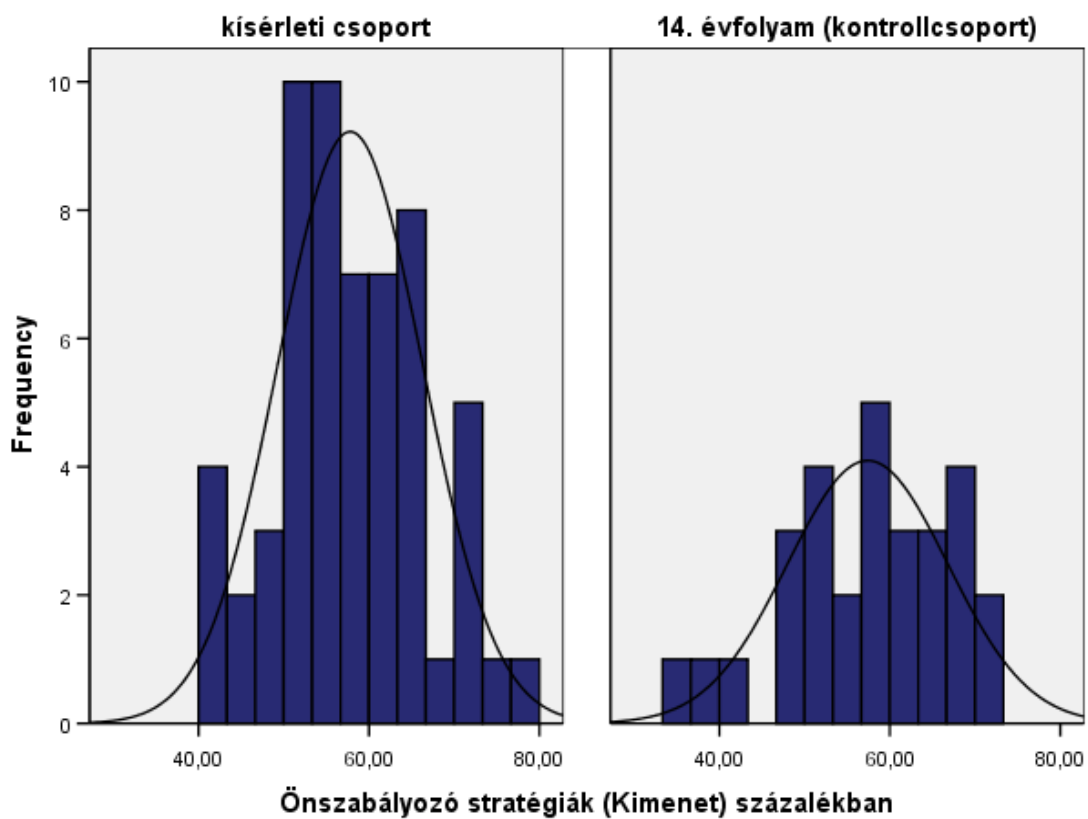
Emóciók szabályozása (kimeneti eredmények)



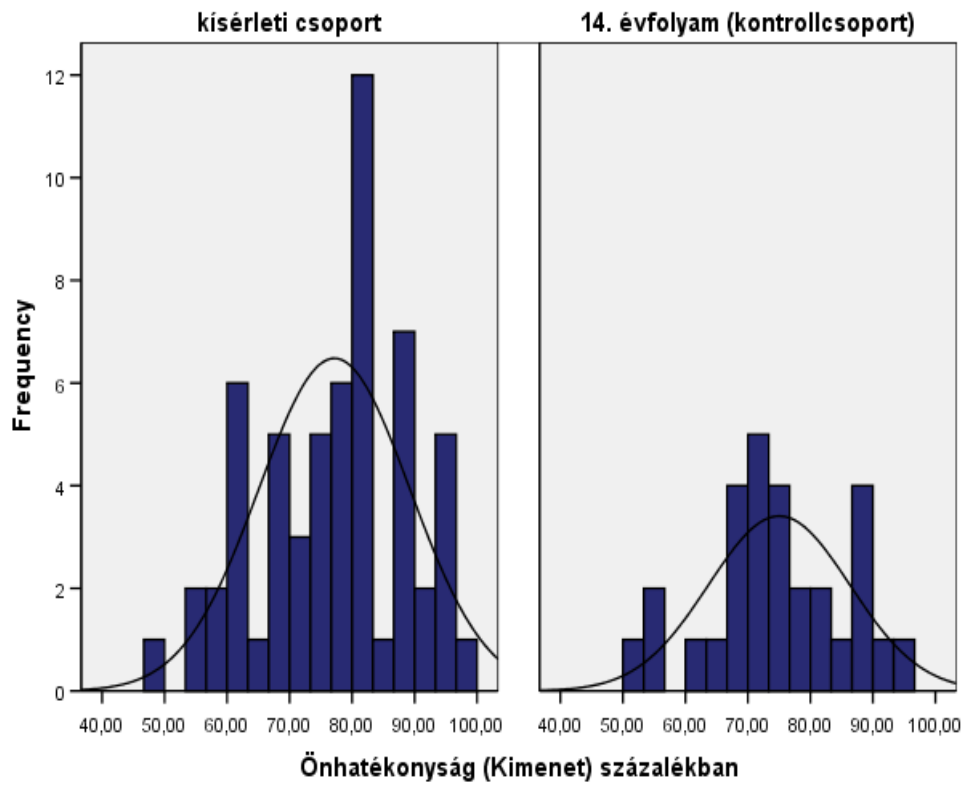
Hobby szabályozása (kimeneti eredmények)



Önszabályozó stratégiák (kimeneti eredmények)



Önhatékonyság (kimeneti eredmények)



Érzelmeik és hobby szabályozása (kimeneti eredmények)

