



A RÉGIÓ SZAKKÉPZÉSÉBEN RÉSZTVEVŐ PEDAGÓGUSOK KOMPE- TENCIA VIZSGÁLATA

1052 BUDAPEST, VÁROSHÁZ U. 3-5. 2/4.

TEL.: (06-1) 411-1933, 411-1934. FAX: (06-1) 318-6906

WWW.EXPANZIO.HU EXPANZIO@EXPANZIO.HU

TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003

Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ továbbfejlesztése,
térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	2
1. Bevezetés	4
2. Kutatási terv	6
2.1. A régió szakképzésében résztvevő pedagógusok kompetenciavizsgálata	6
2.1.1. Előzmények	6
2.1.2. Elméleti alapok	6
2.2. A kutatás célja, kérdésfelvetések	7
2.2.1. Célok	7
2.2.2. Főbb kérdésfelvetések	7
2.3. A kutatás módszerei, menete	9
2.3.1. A minta	9
2.3.2. Feltáró módszerek	9
2.3.3. A kutatás menete	10
2.4. A kutatás jelentősége	10
3. A kutatás előzményei, indoklása	11
3.1. Előzmények	11
3.2. Indoklás	13
4. A kutatás elméleti alapjai	14
4.1. A korszerű iskola alapvető funkciói, a változó pedagógusszerep	14
4.2. Differenciálás, adaptivitás: a hatékony pedagógus	15
4.3. Kompetencia fogalma, tanári kompetenciák	20
4.4. A kutatás során vizsgált tanári kompetenciák, értelmezésük	22
5. A kutatás célkitűzései, hipotézisek	30
5.1. Célkitűzések	30
5.1.1. Hipotézisek	31
6. Vizsgálati módszerek, eszközök	33
6.1. Választott módszerek	33
6.2. A kutatás eszközei	33
6.3. A kérdőív tervezése	34
6.4. Az interjú kérdéscsomag tervezése	35
7. A minta és kiválasztási szempontjai	37

7.1.	A minta kiválasztása	37
7.2.	A minta jellemzése.....	38
8.	Az adatfelvétel körülményei.....	44
8.1.	Azonosított problémakörök	45
8.2.	Jövőkép	46
9.	Kutatási eredmények – kvantitatív elemzés.....	47
9.1.	Pedagógus kérdőívek.....	48
9.1.1.	„A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése” kompetenciaterületre vonatkozó adatok értékelése	48
9.1.2.	A „Tanulás támogatása” kompetenciaterületre vonatkozó adatok értékelése.	63
9.1.3.	A „Kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás” kompetenciaterületre vonatkozó adatok értékelése	72
9.2.	Igazgatói interjúk	80
9.2.1.	A három vizsgált kompetenciaterület igazgatói megítélése	80
9.2.2.	Továbbképzési igények.....	86
9.2.3.	Problémák a szakképzésben.....	89
10.	Kutatási eredmények – kvalitatív elemzés.....	93
11.	Felhasznált irodalom	102
12.	Mellékletek.....	106
12.1.	A mintába bevont Intézmények.....	106
12.2.	Kutatási kérdőív	110
12.3.	Igazgatói interjú kérdések.....	116
12.4.	Igazgatói interjúk	117
12.4.1.	Győr-Moson-Sopron megyei interjúk	117
12.4.2.	Vas megyei interjúk.....	130
12.4.3.	Zala megyei interjúk	140
12.5.	A kutatásban érintett szakmacsoportok és iskolarendszerben oktatható szakmák	146

1. Bevezetés

Jelen kutatás „A régió szakképzésében résztvevő pedagógusok kompetenciavizsgálata” c. empirikus pedagóguskutatás kutatási beszámolóját tartalmazza. A kutatómunkát az Expanzió Humán Tanácsadó Kft. megbízásából egy háromtagú kutató csoport végezte. A kutatás alapvető célja annak feltárása volt, hogy a Nyugat-dunántúli Régió (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyék) szakképző intézményeiben, kereskedelem-marketing, erdészeti-vadgazdálkodási, faipari és agrár szakemberképzésben tanító-oktató szakmai pedagógusok bizonyos alapvető kompetenciákkal milyen mértékben rendelkeznek. Vizsgáltuk mindezt főképp azért, hogy a kutatás eredményeire építve a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán a szakmai pedagógusképzést megújíthassuk, a szakoktató és a szakmai tanárképzést megreformáljuk és a fejlesztésre szoruló kompetenciaterületek számára szakirányú továbbképzéseket létesítsünk és indítsunk. A téma feltárása érdekében 31 szakképző iskolához juttattuk el tanári kérdőíveket, az intézmények vezetőivel interjúkat készítettünk, továbbá meginterjúvoltuk két megye (Győr-Moson-Sopron, Zala) Klebelsberg Intézményfenntartó Központjának tankerületi igazgatóit is.

Kutatási beszámolónk tartalmazza a kutatási tervet, a kutatás előzményeit, indoklását és elméleti alapjait, a célkitűzéseket és hipotéziseket. Része a beszámolónak a kutatás leírása is (vizsgálati módszerek, eszközök, a minta és kiválasztási szempontjai, az adatfelvétel körülményei). Tartalmazza továbbá a kutatás eredményeinek elemzését is, még hozzá kvantitatív és kvalitatív (a megfogalmazott hipotézisekre reflektáló) formában is. A kvalitatív elemzés keretében a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara számára ajánlásokat is megfogalmaztunk a szakmai pedagógusképzés fejlesztési irányjaival kapcsolatban. A felhasznált irodalom jegyzékét végül a mellékletek követik (mintába bevont intézmények listája, kutatási kérdőív, a kérdőíves felmérésre adott válaszok statisztikai ábrái, igazgatói interjúkérdések, igazgatói interjúk, és a kutatásban érintett szakmacsoportok és iskolarendszerben oktatott szakmák listája).

Bevezetésünk végén szeretnénk köszönetet mondani az Expanzió Humán Tanácsadó KFT-nek, hogy lehetővé tette a kutatómunka elvégzését és a Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyék KLIK tankerületi igazgatóinak, hogy támogatták a kutatómunkát és információkkal

segítették a kutatás céljainak megvalósulását. Köszönet az iskolák igazgatóinak, hogy vállalták az interjút. Köszönjük továbbá a kutatásba bevont összes szakmai pedagógusnak, hogy időt szántak ránk és kitöltötték a kérdőívünket.

2. Kutatási terv

2.1. A régió szakképzésében résztvevő pedagógusok kompetenciavizsgálata

2.1.1. Előzmények

A rendszerváltás óta eltelt negyed évszázad során rendkívül gyors és intenzív gazdasági-társadalmi és mentalitásbeli változások zajlottak hazánkban. A nagymérvű átalakulás természetesen nagymértékben kihatott hazánk oktatási rendszerére is, azon belül a szakképzést folytató iskolákra, újabb és újabb kihívások elé állítva az intézményeket és tanáraikat-szakoktatóikat egyaránt. A radikálisan átalakuló és folyton változó körülmények gyökeresen átalakították a hagyományos tanár-diák viszonyt, újraértelmezték a megszokott pedagógus-szerepeket és újszerű elvárások fogalmazódtak meg a tanári munkavégzéssel kapcsolatban. Számos tényezőnek köszönhetően az elmúlt negyedszázadban és napjainkban is a szakképzést folytató intézményekre és pedagógusaikra különösen nehéz terhek hárultak, hárulnak.

2.1.2. Elméleti alapok

Már több mint egy évtizede az elméleti jellegű pedagóguskutatások egyik fő területe a pedagóguspályához szükséges tudáselemek, képességek, készségek és attitűdök, egyszóval a kompetenciák meghatározása, az elvárható sztenderdek kidolgozása és a sztenderdek teljesítésének méréséhez szükséges indikátorok megállapítása. Az elméleti kutatások eredményei számos, a pedagógusképzést és a közoktatást szabályozó rendeletben realizálódtak. Előbb a 15/2006-os (IV. 3.) OM rendelet tanári mesterszakra vonatkozó 4. sz. melléklete írta elő a képzés során elsajátítandó kilenc tanári kompetenciát, majd a 8/2013 (I.30.) EMMI rendelet 2. melléklete határozta meg a tanárképzésben megszerezhető nyolc féle tanári tudáselemet, készségeket és képességeket, vagyis kompetenciákat (bár a rendelet a kompetencia szót itt

nem alkalmazza). Végül a 326/2013- as (VIII. 30.) kormányrendelet veszi számba a pedagógusok értékelésének elemeit, a pedagóguskompetenciákat.

A pedagógusi életpályamodell bevezetését követően folyamatban van a pedagógusok egyéni minősítési rendszerének kidolgozása, illetve a minősítési eljárások lefolytatása. Szükségesek azonban a pedagógusi kompetenciák meglétére, illetve fejlettségi szintjére vonatkozó pedagógus csoportokat érintő empirikus pedagógiai kutatások is, hiszen a pedagógusok továbbképzésével foglalkozó intézményeknek tudniuk kell, hogy mely tanári kompetenciák fejlesztését kell elősegíteni, illetve várhatólag mely kompetenciák fejlesztését célzó továbbképzések szervezésére mutatkozik társadalmi igény.

2.2. A kutatás célja, kérdésfelvetések

2.2.1. Célok

A tervezett kutatás alapvető célja annak feltárása, hogy a Nyugat-dunántúli Régió (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyék) szakképző intézményeiben, közgazdasági-kereskedelmi, erdészeti-vadgazdálkodási, faipari és agrár szakemberképzésben tanító-oktató szakmai pedagógusok bizonyos alapvető kompetenciákkal milyen mértékben rendelkeznek. Cél tehát annak feltárása, hogy néhány, a szakképzésben folytatott eredményes pedagógusi munkához alapvető jelentőségű kompetencia terén a fentebb említett szakembergárdának vannak-e és milyen mértékű hiányosságai. Vizsgáljuk mindezt főképp azért, hogy a kutatás eredményeire építve a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán a fejlesztésre szoruló kompetenciaterületek számára szakirányú továbbképzések létesülhessenek.

2.2.2. Főbb kérdésfelvetések

A kutatás során a 8/2013 (I.30) EMMI rendelet 2. mellékletében található „A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, attitűdök” listájából három kiválasztott, a szakképzésben különös jelentőséggel bíró kompetencia meglétére, fejlettségi szintjére kérdezzük rá.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának elősegítése a szakképző intézményekben a hallgatók szociokulturális háttere miatt különösen fontos. Hasonló okokból tart különös érdeklődésre számot a tanulás támogatása, szervezése kompetencia is, különösen a differenciálást, adaptivitást szolgáló módszerek alkalmazása. A szakképzés átalakításának fő iránya a duális képzési struktúra meghonosítása felé mutat, így különös jelentőségre tesz szert a kommunikáció, szakmai együttműködés kompetencia is.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kompetenciával kapcsolatban főbb kérdéseink:

- ✓ Milyen mértékű ismeretekkel rendelkeznek a pedagógusok a csoportközi folyamatokról, demokráciáról, multikulturalizmusról?
- ✓ A pedagógusi munka során a tanárok figyelembe veszik-e a tanulóközösségek illetve tanulók eltérő szociokulturális sajátosságait?
- ✓ A tanárok, oktatók folytatnak-e tudatos értékközvetítést? Ha igen, akkor a demokratikus együttélést szolgáló értékeket közvetítik-e?
- ✓ Alkalmaznak-e konfliktusmegelőző, illetve közösségfejlesztő módszereket?
- ✓ Milyen jellegű közösségfejlesztő módszereket alkalmaznak?

A tanulás támogatása, szervezése és irányítása kompetencia kapcsán a főbb kérdéseink:

- ✓ A pedagógusok ismerik-e a tanulóközpontú tanulási környezet kialakításának jellemzőit?
- ✓ Mennyire járatosak a változatos tanulásszervezési módokban, oktatási stratégiák és módszerek terén?
- ✓ Mennyire hatékonyan használják a pedagógusok az IKT eszközöket munkájuk során?
- ✓ Ösztönzik-e a tanulókat az IKT eszközök használatára a tanulási folyamat során?
- ✓ Törekcszenek-e a pedagógusok a differenciálást, adaptivitást szolgáló stratégiák, módszerek használatára?

A kommunikáció, a szakmai együttműködés és pályaidentitás kompetenciaterülettel kapcsolatos főbb kérdéseink:

- ✓ A pedagógusok mennyire ismerik az osztálytermi kommunikáció sajátosságait?

- ✓ Mennyire ismertek a pedagógus szakma jogi és etikai szabályai?
- ✓ Hiteles-e a tanárok kommunikációja a tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal, szakmai szervezetekkel?
- ✓ Az együttműködés, kommunikáció során élnek-e az IKT eszközök, online csatornák nyújtotta lehetőségekkel?
- ✓ Tájékozottak-e a pedagógusok a pedagógiai és szaktárgyi szakirodalomban, jártasak-e az alapvető kutatási módszerekben?

2.3. A kutatás módszerei, menete

2.3.1. A minta

A kutatás alapsokaságát a régió kereskedelmi-közgazdasági, mezőgazdasági és faipari jellegű szakképző intézményeinek igazgatói, az intézményekben dolgozó szakmai pedagógusok képezik. Rétegzett mintavétellel választottuk ki az intézményeket és a pedagógusokat, törekedve arra, hogy a mintavétel arányos legyen.

2.3.2. Feltáró módszerek

Az intézmények igazgatóitól beszerezhető információkat a szóbeli kikérdezés, strukturált interjú módszerével szereztük be.

A szakmai pedagógusoktól írásos kikérdezés, kérdőíves felmérés révén szereztünk információkat.

2.3.3. A kutatás menete

- ✓ 2014. november: az interjúkérdések, papír alapú és online kérdőívek elkészítése
- ✓ 2014. december: Győr-Moson Sopron megyében a kiválasztott intézményekben a felmérések elvégzése
- ✓ 2015. január: Vas és Zala megyékben az empirikus adatgyűjtés elvégzése
- ✓ 2015 február - március: az eredmények elemzése, kutatási beszámoló készítése

2.4. A kutatás jelentősége

A kutatás várható eredménye az, hogy átfogó képet nyújt a régió több szakképzési ágában tevékenykedő pedagógusok három alapvető kompetenciaterületet érintő tudás és képességszintjéről, attitűdjeiről. A kutatás során szerzett ismeretek lehetővé teszik azt, hogy a szakmai pedagógusok továbbképzésében érdekelt oktatási intézmények a probléma alapú továbbképzési programjaikat kompetenciahátrányok leküzdésének szolgálatába állíthassák. Lehetővé teszi, hogy a továbbképzések kínálata hatékonyan segítse a hátrányok leküzdését, az esetleges minősítési eljárások sikeres abszolválását.

3. A kutatás előzményei, indoklása

3.1. Előzmények

A rendszerváltás óta eltelt több mint negyed évszázad során gyors és radikális változások zajlottak hazánkban. Radikálisan megváltoztak a társadalmi viszonyok, a gazdasági szféra és a politikum változásai úgyszintén jelentősek voltak. Az átalakulás természetesen nagymértékben kihatott hazánk oktatási rendszerére, azon belül a közoktatásra is. Az oktatási szféra változástendenciáinak meghatározásában a hazai problémák és igények mellett egyre fokozottabb szerepet játszottak az európai, illetve globális trendek. Magyarország időközben az Európai Unió tagja lett. A csatlakozásra éppen olyan időszakban került sor, amikor az európai közösségi politikai döntéshozók körében felértékelődött az oktatás szerepe (Halász 2006).

Az oktatás jelentőségének felismerése, növekedése az unión belül az ezredforduló után gyorsult fel. Az egymással összefüggő intézkedések sorozatát Lisszaboni Folyamatnak nevezzük. Alapvető célok a következők voltak: biztosítani a globális gazdasági versenyben Európa sikerességét, visszavezetni a munka világába a kiszoruló és lemaradó milliókat és helyreállítani a gyengülő társadalmi kohéziót, szolidaritást. Meg kellett teremteni a tudásgazdaság felé történő átmenet alapvető feltételeit. Az Európai Unióban alapvető oktatásfejlesztési paradigmává vált az „egész életen át tartó tanulás” és a közös oktatáspolitikai középpontjába került a nyitott helyzetek kezelésére képes emberi cselekvőképesség. A közösségi politikai törekvések változások sorát indították el a közoktatás terén Magyarországon is, amelyek támogatására az új tagországokban, így hazánkban is jelentős közösségi források nyíltak meg. Modernizációs hullám kezdődött az oktatásügyben, amelynek főbb elemei a tartalmi szabályozás reformja, az IKT technológiák alkalmazásának fejlesztése, és a „kompetenciaforradalom” (Halász 2006).

A politikai törekvések és fejlesztő programok következtében a közoktatásban az ezredforduló óta jelentős változások zajlottak. Radikálisan megváltozott a mindennapos iskolai osztálytermi pedagógiai gyakorlat legalább két alapvető területen. Az iskolák többségében jelentősen módosult a pedagógiai kultúra, s meggyökereztek az új tanuló-centrikus tanulásszerve-

zési módok, stratégiák. Az iskolákban kiépültek az IKT technológiák alkalmazásának technikai feltételei és megkezdődött beépülésük a tanítási folyamatba (Halász 2011).

Az ezredforduló után kibontakozó fejlesztési törekvések hamarosan elérték a szakképzés területét is. A szakiskolák korábban a közoktatás leginkább elhanyagolt szegmensének számítottak. Az Oktatási Minisztérium 2003-ban indította el a Szakiskola Fejlesztési Programot, megnyitva ezzel a szakiskolákat a modernizációs tendenciák előtt. Majd megkezdődött a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrehozása, és megindult a szakmai képzés hatékonyságának és minőségének javulása, illetve a képző intézmények és a gazdaság közötti kapcsolatok radikális bővülése (Halász 2006). Az ezredforduló utáni évtized legjelentősebb szerkezeti változásai éppen a szakképzés terén következtek be. Megreformálták a szakmajegyzéket (OKJ), kibontakoztak a már említett centralizációs törekvések (TISZK) (Fehérvári-Imre-Tomasz 2011). A legutóbbi években jelentősen megnőtt a munkaadói oldal, a különböző szakmai kamarák befolyása a szakképzésben (Halász 2011). Bizonyára a munkaadói oldal befolyásának erősödéséhez vezet majd a duális szakképzésre való áttérés folyamata is.

A radikálisan átalakuló és folyton változó körülmények nemcsak az oktatásirányítást és az intézményeket, hanem a pedagógusokat is új kihívások elé állították. Gyökeresen megváltozott a hagyományos tanár-diák viszony, megváltozott a hagyományos pedagógusszerep és újszerű elvárások fogalmazódtak meg a tanári munkavégzéssel kapcsolatban. Számos tényezőnek köszönhetően a szakképzést folytató intézményekre és pedagógusokra különösen nehéz terhek hárultak.

Kutatásunk a neveléstudományi kutatások tágabb körén belül az ún. pedagóguskutatások szűkebb csoportjában helyezkedik el. A pedagóguskutatások a 20. század harmincas éveiben a jó pedagógus tulajdonságainak, személyiségjegyeinek összegyűjtésével kezdődtek. Az 1960-as években aztán a pedagóguskutatások fókuszba áttevődött a tanári tevékenység, a gyakorlati pedagógiai készségek vizsgálatára. Az 1970-es és 1980-as években a tanárok gondolkodásának és döntéseinek vizsgálata és a tanári tudás leírása került a kutatások középpontjába. A rendszerváltást követően a pedagógusok nézeteinek, illetve a reflektivitás vizsgálatai jelentették a pedagóguskutatások fő irányait (Sántha 2006).

Több mint egy évtizede az elméleti jellegű pedagóguskutatások fő területe a pedagóguspályához szükséges tudáselemek, képességek, készségek és attitűdök, egyszóval a kompetenciák meghatározása, az elvárható sztenderdek kidolgozása és a sztenderdek teljesítésének méréséhez szükséges indikátorok megállapítása. Falus Iván főképp angolszász mintákat követve kidolgozta a tanári kompetenciák struktúráját, nyolc alapvető pedagógusi kompetenciát írta le (Falus 2006).

Az elméleti kutatások eredményei számos, a pedagógusképzést és a közoktatást szabályozó rendeletben köszöntek vissza. Elsőként a 15/2006-os (IV. 3.) OM rendelet tanári mesterszakra vonatkozó 4. sz. melléklete írta elő a képzés során elsajátítandó kilenc tanári kompetenciát, majd a 8/2013 (I.30.) EMMI rendelet 2. melléklete határozta meg a tanárképzésben megszerezhető nyolcféle tanári tudáselemet, készségeket és képességeket, vagyis kompetenciákat (bár a rendelet a kompetencia szót itt nem alkalmazza). A 326/2013-as (VIII. 30.) kormányrendelet is számba veszi a pedagógusok értékelésének elemeit, a pedagóguskompetenciákat. A pedagógusi életpályamodell bevezetését követően megkezdődött a pedagógusok egyéni minősítési rendszerének kidolgozása, illetve a minősítési eljárások lefolytatása.

3.2. Indoklás

Kutatásunk szükséges és indokolt legalább két alapvető okból. Az egyéni tanári-pedagógusi munka értékelése (minősítése) mellett szükség van a pedagógusi kompetenciák meglétére, illetve fejlettségi szintjére vonatkozó pedagógus csoportokat érintő empirikus pedagógiai kutatásokra is. A pedagógusok továbbképzésével foglalkozó intézményeknek tudni kell, hogy mely tanári kompetenciák fejlesztését kell elősegíteni, illetve várhatólag mely kompetenciák fejlesztését célzó továbbképzések szervezésére mutatkozik társadalmi igény. Kutatásunk szükséges és indokolt továbbá azért is, mert kifejezetten a szakmai pedagógusok tevékenységére eddig nem fókuszált empirikus pedagóguskutatás.

4. A kutatás elméleti alapjai

4.1. A korszerű iskola alapvető funkciói, a változó pedagógusszerep

A 21. század kezdetén evidencia, hogy a tudásnak alapvető szerepe van az egyének és a közösségek sikerességében. A tudás fogalma azonban napjainkra kitágult, ismeretek raktározása mellett számos kompetencia birtoklását is jelenti. Az iskola az az alapvető intézmény, amelynek a tudásátadásban, kompetenciafejlesztésben alapvető szerepe van. A modern iskolának, a hagyományos (ismeretátadó) iskolához képest megváltoztak a funkciói, fokozatosan multifunkcionális fejlesztő intézménnyé vált (Bábosik-Borosán-Hunyady-M. Nádasi-Schaffhauser 2011).

Bábosik István a korszerű iskola alapvető funkcióit az alábbiakban jelölte meg:

- ✓ a szociális életképesség megalapozása
- ✓ a kompetenciák széles körének fejlesztése
- ✓ felkészítés a munka világára
- ✓ az élethosszig tartó tanulás megalapozása
- ✓ sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése

(Bábosik-Borosán-Hunyady-M. Nádasi-Schaffhauser 2011 13-14).

Bábosik István szerint az iskola a fentebb felsorolt funkciókat csak akkor töltheti be, ha a motivált fejlesztő hatásszervezési módot gyakorolja, ha a kényszer jellegű tevékenységszervezést elkerüli. Törekedni kell a tanulók személyiségének, családi hátterének megismerésére, a differenciálás és adaptivitás hatásrendszerének értő alkalmazására. A korszerű iskola alapvető ismérvei közé tartozik továbbá a folyamatos kapcsolatépítés és az eredményes konfliktuskezelés is (Bábosik-Borosán-Hunyady-M. Nádasi-Schaffhauser 2011).

Az iskola megváltozott funkciói magával vonták a tanári szerep változását is. Az iskolával együtt változik, bővül a pedagógusok tevékenységi rendszere, a velük szemben támasztott elvárások és változik a társadalomban elfoglalt helyzetük is. „A tanári szerep a tanárok által jellegzetesen megvalósított viselkedések, attitűdök összességének is nevezhető” (Torgyik

2007, 87). Számos tényező befolyásolja, családi neveltetésünk, látott példáink, pedagógusképzés során szerzett tapasztalataink, munkahelyi viszonyaink, tehát számos külső-belső tényező. Bár a tanári szerepek változatosak, a közös feladatok köre tág és egyre bővül. Torgyik Judit a tanárok alapvető feladatait a teljesség igénye nélkül 44 tételben gyűjtötte össze a tanításra való felkészüléstől a tanulók egymás közti kapcsolatainak formálásán át a diákok erkölcsi-állampolgári nevelkedésének, személyiségfejlődésének segítségéig. A számtalan és nagyon változatos tanári feladatot megfelelő minőségben csak akkor képesek ellátni a pedagógusok-tanárok, ha a szaktárgyi ismeretek mellett pedagógiai-pszichológiai ismeretekkel, megfelelő személyiségbeli tulajdonságokkal, képességekkel és attitűdökkel is rendelkeznek. A professzionális nevelő-oktató tevékenység jóval több szimpla ismeretátadásnál. Komplex folyamat, középpontjában az oktatás-nevelés, a diákok személyiségfejlesztése áll. A magas szintű tanári tevékenységhez alapvető emberi tulajdonságokra, személyiségbeli jellemzőkre és szakmai kompetenciákra is szükség van (Torgyik 2007).

4.2. Differenciálás, adaptivitás: a hatékony pedagógus

Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy napjaink hazai pedagógiai szakirodalmában és gyakorlatában a kompetencia-alapúság mellett a differenciálás az egyik legfontosabb „hívó szó”. Nem véletlenül, vagy divathóbortból van ez így, hanem a jelenlegi hazai közoktatás állapotának felméréseiből, az oktatásügy előtt álló társadalmi kihívások elemzéséből, és a korábbi évtizedek hazai oktatási viszonyait szinte kizárólagosan jellemző egységesítési törekvések, illetve szegregáció kudarcának belátásából fakad.

A jelenlegi közoktatásunkra az előremutató eredmények mellett számos aggodalomra okot adó tény is jellemző. A hazai és nemzetközi teljesítménymérések (pld. PISA) nem kielégítő eredményei, az iskolai agresszió, a deviáns magatartás (drog, cigaretta, alkohol) szaporodása, a „fekete pedagógia” léte és a kiegészi tünetek gyakorisága jelzi a közoktatás gondjait (M. Nádasi 2010). A 21. század küszöbén a társadalom újszerű elvárásokat támaszt az iskolákkal szemben. Az alapvető ismeretek és készségek (kulturtechnikák) átadásán túl az iskolának az önálló gondolkodás, problémamegoldás képességét és fejlett kommunikációs, együttműkö-

dési készséget is ki kell alakítani. Miközben a gyermekek körében egyre kevésbé létezik közös értékrend, kulturális háttér, a fiatalok kommunikációs lehetőségei beszűkülnek, egyre különbözőbb a tanulók szociális és etnikai háttere, és nem megoldott a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai helyzete (Kókayné, 2008). Az említett gondok és kihívások szükségessé teszik az egész eddigi oktatási rendszerünk felülvizsgálatát. Manapság már a tanulóknak törvényben megfogalmazott joga van a számukra leginkább kedvező és fejlesztő pedagógiai körülményekhez. Az új feladatok megoldása, a törvényben megfogalmazott jog érvényesülése érdekében egyrészt a megszokottól eltérő tanulásszervezési módok elterjedésére és új típusú pedagógusra, pedagógusi mentalitásra van szükség.

A hazai pedagógiai szakirodalomban a politikai rendszerváltást megelőző és követő időkben élenkült meg az érdeklődés a differenciálás témája iránt, és összekapcsolódva az adaptivitás problémakörével töretlen a téma iránti figyelem napjainkig (M. Nádasi 1986; Báthory 1992; Hortobágyi 1995). Némileg leegyszerűsítve mondhatjuk, hogy a hazai szakirodalomban a tanulói különbségek belátásának szükségessége és tanulásszervezés (a differenciálást lehetővé tevő munkaformák, és csoportképzés, differenciált tananyag-elrendezés és az egyénre szabott árnyalt elrendezés) kapott kiemelt figyelmet, viszonylag kisebb figyelem jutott a tanári szerep változására, a differenciáló pedagógusra (M. Nádasi 1986; Báthory 1992; Hortobágyi 1995).

A differenciálás fogalmának a szakirodalomban fellelhető egy tágabb és egy szűkebb körű értelmezése (Hortobágyi 1995). A tágabb körű (és minden bizonnyal termékenyebb) értelmezés a tanulók teljes „cselekvési-magatartási komplexumával” számol, a szűkebb határokat vonó értelmezés pedig a tanulási folyamat során alkalmazott differenciálásra vonatkozik. A tágabb körű értelmezések csoportjához sorolható M. Nádasi Mária definíciója: „Mai tudásunk szerint a differenciálás lényege: az egyéni sajátosságok figyelembevételével történő fejlesztés, illetve olyan pedagógiai körülmények, feltételek megteremtése, amelyek lehetővé teszik az egyén önszabályzó fejlesztését” (M. Nádasi 2010, 18). A definíció első része a zárt, a második fele pedig a nyílt oktatási gyakorlatra jellemző differenciálást írja le. A fogalom szűkebb körű értelmezését nyújtja Báthory Zoltán immár klasszikusnak számító definíciója: „A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai

szemléletet, amely a tanító, a tanár érzékenységet fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel” (Báthory 1992, 108).

Melyek lehetnek a differenciáló (adaptív) pedagógiai gyakorlat alapvonásai? Kókayné Lányi Marietta összegző felsorolását követve az alábbiak (Kókayné, 2008):

A tanulás új értelmezése. A gyermek nem csak akkor tanul, ha a pedagógus irányítja a tanulási folyamatot. A gyerekek párban, csoportban és önállóan is tanulhatnak. Meg kell őket tanítani tanulni, hiszen a diákoknak meg kell tudni szervezni a saját és társaik tanulását. Az ismeretközlő tanítást fel kell váltani a cselekvéses, élményszerű tanulással, melynek során a tanár-diák, illetve diák-diák egymásnak partnerei az előrehaladásban.

Differenciális tanulásszervezés a frontális osztálymunka helyett. A magyar pedagógiai gyakorlatban uralkodó frontális osztálymunka lehetetlenné teszi a gyermekek eltérő képességeihez való igazodást. Az egyéni fejlesztés szempontjai a differenciált tanulásszervezési módok alkalmazását követelik meg. Ilyenek például a kooperatív technikák alkalmazása, a differenciált rétegmunka, a kiscsoportos foglalkozást kísérő egyéni tevékenykedés. Az egyénre szabott, individualizált munka lehetőségét igénylik a kiugróan tehetséges és a leginkább nehezen tanuló (sérült, hosszasan hiányzó) gyermekek.

Differenciált tananyag-elrendezés. Szakítani kell azzal a hagyománnyal, hogy mindenki számára egységes tananyagot közvetítünk. Ne a gyereket igazítsuk a tananyaghoz, hanem a tananyagtartalmat a gyermekhez. A nagyon könnyen, illetve nagyon nehezen tanuló diákok hatékony fejlesztése érdekében a tananyagot több szintre kell bontani.

Egyénre szabott, differenciált értékelés. A differenciálás magától értetődően akkor válik teljessé, ha a változatos tanulásszervezési módok, a tananyag rétegzett elrendezése kiegészül az egyénre szabott, a képességekkel és lehetőségekkel maximálisan számoló árnyalt értékeléssel. Az osztályzatokban kifejeződő minősítő értékelés helyett arra kell törekedni, hogy a tanári vélemény a fejlődés mikéntjéről számoljon be. Azt mutassa meg, hogy a tanuló előző szintjéhez, illetve saját képességeihez és lehetőségeihez képest mennyit fejlődött. Az értékelés ne korlátozódjon pusztán a tanulmányi teljesítmények számbavételére, lehetőség szerint a tanuló egész személyiségének fejlődési tendenciáit érintse.

A minden tanuló számára hatékony iskola megvalósításához hatékony (differenciáló, adaptív) pedagógusokra is szükség van. A zárt pedagógiai gyakorlat esetében (a legtöbb pedagógusnak ilyen gyakorlat során kell differenciálni) a tanár döntési pozíciót foglal el abban a tekintetben, hogy milyen tananyagot, milyen munkaformákban, csoportokban kell a diákoknak megtanulni. A pedagógus határozza meg az egyes gyerekekre vonatkozó differenciálás jellemzőit. Mindez komoly kihívást jelent a pedagógusok számára a hazai iskolák tömegoktatásra berendezkedett viszonyai között. Rendkívül sok múlik a pedagógus hozzáállásán, felkészültségén. M. Nádas Mária az alábbi személyi feltételeket látja elengedhetetlennek a differenciált bánásmód zárt oktatási gyakorlatban való alkalmazásához. A pedagógus legyen a szakterületén kiválóan képzett. Legyen képes és kész a fejlődésre, önművelésre. Alaposan ismerje meg tanulóit a nevelhetőség, oktathatóság szempontjából. Különböző nevelési-oktatási eljárásokat szimultán módon is legyen képes alkalmazni. Legyen kreatív és fantáziadús (M. Nádas 2010).

Nagyobb sikerre számíthatunk a differenciálás terén a nyílt, vagy legalább a nyílt és zárt oktatási hatásrendszer elemeit ötvöző pedagógiai gyakorlat esetén. A nyílt pedagógiai hatásrendszernek nincs kitüntetett szereplője (tanár- vagy diákközpontúság), a pedagógusoknak, tanulóknak és szüleiknek partnerként együtt kell működni. A tanulók maguk is részt vállalnak saját tanulási folyamatuk tervezésében, bonyolításában és értékelésükben. Itt a nevelés önnevelés is, megvalósulásának alapfeltétele a széles tevékenységrepertoárból való választás lehetősége. Milyen pedagógusi hozzáállást feltételez a nyílt hatásrendszerben a differenciálás hatékony működtetése? A pedagógusoknak el kell tudni fogadni azt, hogy a tanulók közül nem mindenki és nem mindig azt csinálja, amit a tanító vagy tanár mond. A pedagógusnak nem szabad elvárni, hogy minden diák rá figyeljen, rá nézzen. A pedagógusnak el kell tudni fogadni, hogy a kísérletező tanulás nem mindig jár eredménnyel, időnként tévedéshez is vezethet. Értékelni kell a változatos megoldásokat és a tanulók személyiségfejlődésében bekövetkező (bármily csekély) pozitív változásokat. Ismerni kell természetesen a változatos csoportalakítási és tanulásszervezési módokat. Összefoglalóan, a tanulási folyamat teljes menete során (a tananyag-kiválasztás, a feldolgozási mód és értékelés tekintetében egya-

ránt) döntő szerepet kell biztosítani a diákoknak. A pedagógusnak a direkt irányító helyett a facilitátor szerepét kell betölteni (M. Nádasi, 2010).

A differenciáló pedagógia különös esete, a különböző kulturális, etnikai háttérű gyermekek együttes nevelése, oktatása (Torgyik, 2005). A multikulturális környezetben folyó differenciálás az általában szükséges képességek mellett különleges kompetenciákat követel a pedagógusoktól. Toleránsnak, empatikusnak kell lennie. Képesnek kell lennie a kultúrközi kommunikációra, a családok, a kulturális közösségek és az iskola közötti partnerkapcsolatok kiépítésére, az esetleges konfliktusok hatékony kezelésére. Tennie kell az előítéletek, a diszkriminációs tendenciák ellen, ismeretekkel kell rendelkeznie az emberi jogok, a humánus pedagógia terén.

Torgyik Judit (Torgyik 2005) Arends nyomán az alábbi szempontokat, útmutatást nyújtja a multikulturális környezetben végzett sikeres munkához:

- ✓ Ne feledjük, hogy minden egyes gyermeket nevelnünk, oktatnunk kell. A különböző képességekkel, igényekkel stb. bíró gyermekeknek biztosítani kell a személyes fejlődésükhöz leginkább megfelelő utakat.
- ✓ A tanulók felé közvetítsünk pozitív elvárásokat.
- ✓ A kulturális háttértől függetlenül minden gyermek számára biztosítsuk az aktív részvételt az órai munkában.
- ✓ Tanári munkánk legyen reflektív, ellenőrizzük a különböző gyermekek felé irányuló verbális és nonverbális megnyilvánulásainkat.
- ✓ Tisztában kell lenni azzal, hogy a diákok tanulási stílusát a kulturális háttérük befolyásolja. Meg kell ismerni az individuális tanulási stílusokat, és a tanítási stratégiánkat ahhoz kell igazítani.
- ✓ Rendszeres visszajelzést kell kérni a tanulóktól, s módszereinket, eljárásainkat a diákok szükségleteihez, egyéni eljárásaihoz kell igazítani.

4.3. Kompetencia fogalma, tanári kompetenciák

A latin eredetű „kompetencia” szó már legalább két évtizede világszerte a pedagógiai diskurzusok középpontjában áll. Leegyszerűsítve képességet, alkalmasságot, hozzáértést és ügyességet jelent. A fogalom központi kategóriává válása mögött az a felismerés áll, hogy manapság már a nevelő-oktató intézményekben nem elég csak ismereteket közvetíteni, hanem fel kell készíteni a gyermekeket-fiatalokat a megszerzett tudásanyag változatos helyzetekben történő alkalmazására is. A tudás mennyiségének pusztá gyarapítása mellett a készségeket, jártasságokat, az attitűdöket és értékeket, a személyiségvonásokat és motivációkat is fejleszteni kell.

A tanári kompetenciák vizsgálata az Európai Unióban az ezredforduló után került a kutatások fókuszába. A kutatások során kikristályosodott a tanári munka minősége és a tanulás eredményessége közötti összefüggés. A tanári munkával kapcsolatban új elvárások léptek fel. A 2010-ig tervezett Lisszaboni Folyamat 13 stratégiai célja közül az első helyen volt a tanárok és oktatók képzése. Uniós tanárpolitikáért felelős munkacsoport fogalmazta meg 2004-ben a tanárképzésre, tanári képesítésre és kompetenciákra vonatkozó közös európai elveket. A tanárokkal szemben a következő alapvető elvárások fogalmazódtak meg. A tanár aktívan vegyen részt a tanulókörösség alakításában, készítse fel diákjait az egész életen át tartó tanulásra, EU-polgárságra. Rendelkezzen a tanár magas szintű tárgyi tudással, módszertani ismeretekkel, vegyen részt kutatási és fejlesztési feladatokban is. Működjön együtt más intézményekkel, a munka világának szereplőivel. A szükséges kompetenciaterületek: képes együttműködni, együtt dolgozni, képes alkalmazni a különböző tudáselemeket és technikákat, képes a társadalomban dolgozni (Bajusz, 2006).

Az alapelvek azóta kiegészültek: a kutatásunk szempontjából jelentős, hogy bekerült a szakképzés és az abban tevékenykedő tanárok-oktatók szerepének erősítése, mint alapvető kíváncsalom. Ugyanabban az évben (2004) az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (Cedefop) egy kiadványában meghatározta a szakképzésben működő tanárok kompetenciáit. Pedagógiai jellegű kompetenciák: a tanár képes a tanulói igények megismerésére, azokkal egybehangzó programok tervezésére. Képes tanítani és reflektálni tevékenységének eredményeire.

Szakmai jellegű kompetenciák: képes tisztázni a képzési célokat és ezeket összeegyeztetni a munkáltatók igényeivel (Bajusz 2006)

Fentebb már említettük Falus Iván és munkatársi körének munkásságát, akik az ezredfordulót követő első évtized derekán főképp angolszász mintára leírták a nyolc alapvető pedagógusi-tanári kompetenciát:

- ✓ a tanuló személyiségfejlesztése
- ✓ tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése
- ✓ szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása
- ✓ a pedagógiai folyamat tervezése
- ✓ a pedagógiai folyamat szervezése és irányítása
- ✓ a pedagógiai folyamatok és a tanuló személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
- ✓ szakmai együttműködés és kommunikáció
- ✓ elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

(Falus 2006, 138).

Ugyanekkor más szerzők kísérletet tettek arra is, hogy a szakképzésben szükséges alapvető tanári kompetenciák körét is meghatározzák (Balogh 2006). Balogh Andrásné tanulmányában a szakmai (műszaki) pedagógusi szakmát négy alapelv mentén értelmezi: felsőfokú végzettséghez kötött, az élethosszig tartó tanulás kontextusában értelmezett, mobil és partneri kapcsolatokra épített szakma. A szakmai (műszaki) pedagógusoknak továbbá - a szerző szerint - három közeggel kell dolgozniuk: ismeretekkel, társakkal és a társadalomban résztvevőkkel. Mindezeket együttesen figyelembe véve 7 nagy kompetenciaterületet határoz meg a szakmai pedagógusok számára:

- ✓ műszaki kompetenciák
- ✓ pedagógiai, szociális, pszichológiai és normatív kompetenciák
- ✓ didaktikai kompetenciák
- ✓ értékelési kompetenciák

- ✓ szervezési kompetenciák
- ✓ kommunikációs és együttműködési kompetenciák
- ✓ reflexív és fejlesztési kompetenciák (Balogh 2006, 89)

A tudományos-szakmai előkészítő munkálatokat gyors ütemben követte a jogalkotó tevékenység. A 2005. évi CXXXIX. törvény (a felsőoktatásról) radikális változásokat eredményezett a tanárképzés terén. A törvényt követő 15/2006-os (IV. 3) OM rendelet tanári mester-szakra vonatkozó 4. sz. melléklete írta le először a képzés során elsajátítandó kilenc tanári kompetenciát. A 2011. évi CCIV. törvény ismét új alapokra helyezte a pedagógusképzés, különösen a tanárképzés rendszerét. Majd a 8/2013 (I.30.) EMMI rendelet 2. melléklete határozta meg a tanárképzésben megszerezhető nyolcféle tanári tudáselemet, készségeket és képességeket, vagyis kompetenciákat (érdekes és tanulságos, hogy a rendelet a kompetencia szót nem alkalmazza). A 326/2013- as (VIII. 30.) kormányrendelet a tanári kompetenciák helyett (tágítva a fogalom jelentéstartalmát) pedagóguskompetenciákat említ.

4.4. A kutatás során vizsgált tanári kompetenciák, értelmezésük

Az alábbiakban a tanári kompetenciák szövegét a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletből idézzük és röviden értelmezzük.

a.

„A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek....

1.2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén:

1.2.1. Ismeretek

A végzett tanár alapvető tudással rendelkezik a társadalmi és csoportközi folyamatokról, a demokrácia működéséről, az enkulturációról és a multikulturalizmusról. Ismeri a csoport, a csoportfejlődés és a közösségek pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságait. Ismeri a csoportok és a tanulók társas helyzetére vonatkozó fontosabb feltáró módszereket, a közösség kialakítását, fejlesztését elősegítő pedagógiai módszereket.

1.2.2. Képességek

A végzett/szakképzett tanár képes a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését. Alkalmazza az együttműködést támogató, motiváló módszereket mind a szaktárgyi oktatás keretében, mind a szabadidős tevékenységek során. Képes a konfliktusok hatékony kezelésére. Segíti a csoporttagok közösség iránti elkötelezettségének kialakulását, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását. Képes értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét. Képes hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez.

1.2.3. Attitűdök

A szakképzett tanár elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi. Előítéletektől mentesen végzi tanári munkáját, igyekszik az inklúzió szemléletét magáévá tenni. Elkötelezett a nemzeti értékek és azonosságtudat iránt, nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés, valamint a környezettudatosság iránt. Az iskola világában tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadására, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására, különös tekintettel az etnikumokra és nemzetiségekre. Belátja, hogy a konfliktusok is a közösségi élet-hez tartozhatnak. Törekszik a fiatalok világáról minél több ismeretet szerezni, tiszteli különbözőségeiket és jogait. Folyamatosan együttműködik a szülőkkel.” (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet)

A kompetencia a kormányrendeletben a következő megfogalmazást kapta: „A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése..”) (326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet).

Életünk során számos különböző emberi közösségnek, csoportnak vagyunk tagjai (pld. faluközösség, baráti társaság, osztályközösség, munkahelyi közösség). Pszichológusok egybehangzó véleménye alapján a személyiségfejlődés szempontjából a legfontosabb, az „elsődleges” közösség a család (Solymosi 2004). A kortárscsoportok azonban egyre nagyobb szerepet

kapnak a gyermekek, fiatalok életében, 13-15 éves korban bekövetkezik az „átpártolás” jelensége: a kortársak befolyása már nagyobb, mint a felnőtteké.

Hat éves kortól kezdve a gyermekek, fiatalok életének nagy része iskolában, tanulói közösségekben zajlik. A szociális kompetenciák fejlődése és a tanulás során nyújtott teljesítmény nagyban függ a társaktól, a tanulói csoportoktól. A tanulói teljesítményeket egyaránt fokozzák a közösségi lét során óhatatlanul kialakuló versengések és kooperációk. A pedagógusnak törekedni kell arra, hogy fokozza a gyerekekben az együttműködés igényét és képességét. Erre kiválóan alkalmasak azok a tanulásszervezési formák, melyek során a tanulóknak óhatatlanul együtt kell működni (kooperatív technikák, projektmunka) (N. Kollár 2004).

A közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználása lehetetlenné válik, ha a pedagógus nem számol a tanulók közötti különbségekkel és nem igazítja az egyénekhez oktatási módszereit (Báthory 1992). A tanárnak, de különösen az osztályfőnöknek nagyfokú empátiával kell rendelkeznie. Szerepéhez hozzátartozik a figyelem és érdeklődés folyamatos ébrentartása mellett a konfliktusok mederben tartása is, a békítés jó szóval, meggyőzéssel, az igazságra érzékeny következetes eljárások keresésére (Szebedy, 2005).

Ahogy az emberi életnek, úgy az iskolai létnek is szerves velejárói a konfliktusok, melyek változatos formában jelentkezhetnek (diákok közötti, pedagógus és diák közötti, szülő és gyerek közötti konfliktusok stb.) (Csillag-Takács 2010). A pedagógusnak értelemszerűen tájékozottnak kell lenni a konfliktusok természetéről és rendelkeznie kell hatékony konfliktuskezelési technikákkal (Szekszárdi 1994; Szekszárdi 1995)

b.

„ A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek....

1.5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén

1.5.1. Ismeretek

A végzett tanár ismeri az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazásának speciális szempontjait, lehetőségeit. Ismeri a szaktantárgy tanítása-tanulása során kialakítandó speciális kompetenciák fejlesztésének módszereit. Alap-

vető ismeretekkel rendelkezik a különböző motiváció-elméletekről, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereiről. Rendelkezik a tanulóközpontú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas, tanulási sajátosságainak, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretekkel. Ismeri a különböző tanulási környezetek tanulási eredményességre gyakorolt hatásait. Ismeri a szaktantárgy tanításának-tanulásának tanórán és iskolán kívüli lehetőségeit, színtereit. Tájékozott a differenciális pedagógia, az adaptív tanulásszervezés, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben. Ismeri az egész életen át tartó tanulásra felkészítés jelentőségét.

1.5.2. Képességek

A szakképzett tanár képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a differenciálást, a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására. Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató tanulási környezet megszervezésére. Képes az érdeklődés, a figyelem folyamatos fenntartására, a tanulási nehézségek felismerésére a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Képes a szaktárgy speciális összefüggéseivel, fogalmaival kapcsolatos megértési nehézségek felismerésére és kezelésére. Képes a hagyományos és az információ-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tanulmányok hatékony, szakszerű alkalmazására. Képes az egész életen át tartó tanulás képességrendszerének megalapozására, technikáinak gyakoroltatására.

1.5.3. Attitűdök:

A végzett tanár fontosnak tartja a tanulás és tanítás folyamatainak tudatosodását, az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését, a tanulási képességek fejlesztését, továbbá nyitott az egész életen át tartó tanulásra. Elismeri, hogy a megfelelő tanulási légkör megteremtéséhez figyelembe kell venni a tanulók sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit. Törekszik a tanulókkal való együttműködés megvalósítására a tanulási folyamat hatékonyságának érdekében. Törekszik az életkori, egyéni és csoport sajátosságoknak megfelelő, aktivitást, interaktivitást, differenciálást elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására. Törekszik a tanulók tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli

tevékenységének összehangolására, az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítására.” (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet)

A kompetencia a kormányrendeletben az alábbi megfogalmazást kapta: „A tanulás támogatása..” (326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet). Évszázadokon keresztül az iskolák életét lényegében csak egyetlen oktatásszervezési mód, a frontális osztálymunka és kisszámú tudásforrás (a pedagógus és a tankönyvek) jellemezte (M. Nádasi 1998). Majd a 18. század derekán Rousseau az „Emil avagy a nevelésről” c. könyvében megfogalmazta a „negatív nevelés” koncepcióját, miszerint egy pedagógusnak nem az a feladata, hogy verbálisan átadja a kész ismereteket, hanem olyan feltételeket kell teremtenie, melyek révén a tanulás mintegy magától, most már a nevelő aktív közreműködése nélkül bekövetkezik (Rousseau 1997). A 19. század végétől kibontakozó reformpedagógia egyes iskolakoncepciói már a tömegoktatásban is szakítani kívántak a mindentudó tanár szerepével, a frontális osztálymunka kizárólagosságával és a tankönyvvel, mint egyeduralkodó tudásforrással (Németh, 1996).

Bár a nem kifejezetten reformpedagógiai szellemiségű iskolákban még mai napig is a frontális tanítás a leggyakrabban alkalmazott munkaforma, alapvető elvárássá vált a pedagógusok felé, hogy változatos munkaformákkal (egyéni, páros, csoportmunka) és sokszínű módszertani repertoárral (előadás, magyarázat, kiselőadás, vita, kooperatív technikák, projektmunka stb.) éljenek oktató-nevelő munkájuk során (Nagy, 1997). Az utóbbi évek hazai pedagógiai elméletében és gyakorlatában különös jelentőségre tett szert a projektmódszer és a kooperatív oktatási mód (M. Nádasi, 2003; Orbán, 2009).

A modern pedagógia egyik hívószava lett a differenciálás. A differenciálás egyrészt pedagógiai szemlélet, érzékenység a tanulók egyéni különbségei iránt, másrészt pedagógiai gyakorlat, melynek célja a különbségekhez való illeszkedés (adaptáció) (Báthory 1992). Alapvető elvárássá vált továbbá az IKT technológiák gyakori és értő alkalmazása, a változatos, nem ritkán elektronikus tudásforrások választása is (Benedek 2008; Benedek 2013).

c.

„ A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek....

1.7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén

1.7.1. Ismeretek

A végzett tanár ismeri az osztálytermi kommunikáció sajátosságait. Tájékozott a szülőkkal és a pedagógiai munkáját segítő különféle szakemberekkel, szakmai intézményekkel való együttműködés módjairól. Ismeri a pedagógusszerepre vonatkozó pszichológiai, szociológiai és pedagógiai elméleteket, a szereppel kapcsolatos különböző elvárásokat. Ismeri a pedagógus szakma jogi és etikai szabályait, normáit. Ismeretekkel rendelkezik a reflektív gondolkodás szerepéről a szakmai fejlődésben, a továbbképzés lehetőségeiről, a lelki egészség megőrzésének elméleti és gyakorlati módszereiről. Tájékozott a szakterületéhez és tanári hivatásához kötődő információs forrásokról, szervezetekről.

1.7.2. Képességek

A szakképzett tanár képes a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer megteremtésére, az együttműködési elvek és formák közös kialakítására, elfogadtatására. Szakmai szituációkban képes szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra diákokkal, szülőkkal, a szaktárgyainak megfelelő szakterületek képviselőivel, az iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal a partnerek életkorának, kultúrájának megfelelően. Képes felismerni, értelmezni kommunikációs nehézségeit és ezen a téren önmagát fejleszteni. Képes pedagógiai tapasztalatait és nézeteit reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére. Képes meghatározni saját szakmai szerepvállalását. Pedagógiai munkájában felmerülő problémákhoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni. Jól tájékozódik a pedagógiai és szaktárgyi szakirodalomban, képes elemezni, értelmezni e területek kutatási, fejlesztési eredményeit, tisztában van a pedagógiai kutatás, fejlesztés, valamint innováció sajátosságaival. Képes egyszerűbb kutatási módszerek használatára.

1.7.3. Attitűdök

A végzett tanár pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, asszertivitásra, segítő kommunikációra. Nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák

feltárása illetve megoldása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon. Kész együttműködni a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival. Kész részt vállalni a szaktárggyal kapcsolatos fejlesztési, innovációs tevékenységben. Betartja a pedagógus pálya jogi és etikai normáit. Törekszik önismeretének, saját személyiségének fejlesztésére, testi-lelki egészségének megőrzésére, és ehhez nyitott a környezet visszajelzéseinek felhasználására. Figyelemmel kíséri saját tevékenységének másokra gyakorolt hatását, s reflektív módon törekszik tevékenységének javítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Nyitott a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikára” (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet)

A kompetencia a kormányrendeletben az alábbi megfogalmazást kapta: „Kommunikáció és szakmai együttműködés...” (326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet). Napjaink iskoláit a partnerközpontúság jellemzi. A pedagógusnak figyelemmel kell lennie azokra, akiknek szolgálat. Az iskola csak akkor tudja eredményesen ellátni feladatát, ha figyel azoknak a visszajelzéseire, akikkel kapcsolatban áll: a szülőkre, a tanulókra, a fenntartóra. A partnerek igényeinek kielégítése természetesen csak szabott keretek között érvényesülhet. A tanári munkavégzés sikere nem csupán bizonyítvánnyal igazolható szakképzettségen múlik, hanem egyéni hozzáálláson, aktuális teljesítményen /hatékonyságon, rugalmasságon/, és nem utolsósorban az együttműködési készségen is (Bábosik-Borosán-Hunyady-M. Nádasi-Schaffhauser 2011).

Alapvető fontosságú, hogy a tanár együttműködésen alapuló partneri viszonyt létesítsen, jól kommunikáljon a diákjaival. Rendkívüli jelentőséggel bír a tanári eredményesség tekintetében a szülők felé irányuló jó kommunikáció is. A pedagógusnak a diákjai érdekében a társ-szervezetekkel (óvoda, felsőbb, alsóbb szintű iskolák), a szociális és gyermekvédelmi szervezetekkel és a kutató-fejlesztő intézményekkel is megfelelő kapcsolatot kell tartania. A közoktatás tartalmi, módszertani átalakulása nem hagyja érintetlenül a pedagógusok iránti elvárásokat, és lényegi vonatkozásában meg is változtatja a pedagógiai munkát. Az új tartalmak megjelenése újfajta tárgyi felkészültséget és megközelíthetőséget igényel; a tanítási folyamat háttérbe szorulása és a tanulásszervezés előtérbe kerülése pedig korábban ismeretlen pedagógusi attitűdöt feltételez. A változás nyilván nem következik be magától. A fejlődést

segítik a továbbképzések, az innovatív programokat támogató pályázatok, a pedagógiai sajtó és internetes információ- és programszolgáltatás, a kutató-fejlesztő intézetekkel történő hatékony együttműködés és kommunikáció (Bábosik-Borosán-Hunyady-M. Nádasi-Schaffhauser 2011).

5. A kutatás célkitűzései, hipotézisek

5.1. Célkitűzések

A kutatás alapvető célja annak feltárása, hogy a Nyugat-dunántúli Régió (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyék) szakképző intézményeiben, kereskedelmi (kereskedelem-marketing), faipari, környezetvédelmi és agrár (erdész-vadgazda, mezőgazdaság) szakemberképzésben tanító-oktató szakmai pedagógusok bizonyos alapvető kompetenciákkal milyen mértékben rendelkeznek. Cél tehát annak feltárása, hogy néhány, a szakképzésben folytatott eredményes pedagógusi munkához alapvető jelentőségű kompetencia terén a fentebb említett szakembergárdának vannak-e és milyen mértékű erősségei illetve hiányosságai.

Vizsgáljuk mindezt főképp azért, hogy a kutatás eredményeire építve a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara szakmai tanár képzéseit a fejlesztésre szoruló kompetenciaterületek ismeretében fejlessze tovább és pedagógus továbbképzéseit ezek figyelembe vételével tervezze és indítsa.

A kutatás során a 8/2013 (I.30) EMMI rendelet 2. mellékletében található „A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, attitűdök” listájából három kiválasztott, a szakképzésben különös jelentőséggel bíró kompetencia meglétére, fejlettségi szintjére kérdezzük rá. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának elősegítése a szakképző intézményekben a hallgatók szociokulturális háttere miatt különösen fontos. Hasonló okokból tart különös érdeklődésre számot a tanulás támogatása, szervezése kompetencia is, különösen a differenciálást, adaptivitást szolgáló módszerek alkalmazása. A szakképzés átalakításának fő iránya a duális képzési struktúra meghonosítása felé mutat, így különös jelentőségre tesz szert a kommunikáció, szakmai együttműködés kompetencia is.

Célunk annak vizsgálata is, hogy hogyan reflektálnak a saját oktató munkájukra a pedagógusok és hogyan látják a pedagógusaik tevékenységét (kompetenciáit) az intézmények vezetői. Célunk annak vizsgálata, hogy van-e értékelhető különbség az önreflexió (önkép) és az igazgatói vélemények (külső megítélés) között. Célunk a felhasználói igények felmérése, annak

megismerése, hogy az iskolaigazgatók milyen pedagógiai jellegű továbbképzésekre íratnák be szívesen tanáraikat-szakoktatóikat, milyen jellegű továbbképzések létesítésére és indítására mutatkozik igény. Az igazgatói interjúkkal és a megyei KLIK vezetőikkel készített interjúk révén arra is törekedtünk, hogy átfogó képet kapjunk, illetve, hogy kutatásunk révén a szakpolitikai döntéshozók átfogó képet kapjanak a régió, tágabban az ország szakképzését jellemző alapvető problémákról, gondokról.

Ezen célok és részcélok alapján fogalmaztuk meg - a vizsgált kompetencia területenként csoportosítva - hipotéziseinket:

5.1.1. Hipotézisek

Hipotézisek a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése kompetenciaterületen:

- I. A régió szakmai pedagógusainak többsége nagyon fontosnak tartja, hogy oktató-nevelő munkája során diákjait a toleranciára, az etnikumok tiszteletére és a környezettudatosságra nevelje.
- II. A régió szakmai pedagógusainak többsége gyakran, legalább heti egy alkalommal alkalmazza a diákok együttműködését támogató munkaformákat.
- III. A régió szakmai pedagógusai leginkább a személyes beszélgetést és az e-mail váltást használják alapvető csatornaként a tanár – diák kommunikációban.
- IV. A régió szakmai pedagógusai változatos módon, széles repertoárt alkalmazva törekszenek a diákok közötti konfliktusok megelőzésére és megoldására.

Hipotézisek a tanulás támogatása kompetenciaterületen:

- I. A régió szakmai pedagógusai (szakoktató, szakmai tanár) napi rendszerességgel használnak IKT eszközöket szaktárgyaik oktatása során.
- II. A régió szakmai pedagógusai (szakoktató, szakmai tanár) bár fontosnak tartják az adaptív pedagógiai eljárásokat, megvalósítani csak nehezen tudják.

III. A régió szakmai pedagógusai (szakoktató, szakmai tanár) széles módszertani eszköztárral igyekeznek a tanulók különböző tanulási stílusát megismerni és ezekhez alkalmazkodni.

Hipotézisek az együttműködés, a szakmai kommunikáció és a pályaidentitás kompetenciaterületen:

- I. A szakmai pedagógusok napi szinten kommunikálnak kollégáikkal, azonban ritkábban kommunikálnak külső partnerekkel és a diákok családjával.
- II. A régió szakmai pedagógusai döntően az illetékes Kamarával állnak szakmai kapcsolatban.
- III. A régió szakmai pedagógusai az internetről tájékozódnak leggyakrabban szakmai ismereteik megújítása, naprakészen tartása céljából.

6. Vizsgálati módszerek, eszközök

A kutatási célnak megfelelően a régió szakképzésére, az abban dolgozó szakmai pedagógusokra fókuszált a kutatás. Ennek megfelelően definiálni kellett a régió fogalmát, meg kellett határozni a szakmai pedagógusok körét, ki kellett választani azon kutatási módszer-együttest, amelyet a kiválasztott pedagógus-populáció kompetenciavizsgálatához leginkább illik. Ehhez készítettük el a kutatási eszközöket, amelyeket tesztelést követően véglegesítve használtunk az adatfelvételnél. Ezt követően került sor a minta kiválasztásának módjára és körének meghatározására. Végül az adatfelvétel következett a kutatás team tagjainak részvételével, mely komoly szervezési, logisztikai kérdéseket is felvetett tekintettel a felmérni kívánt régió/terület nagyságára. Ennek megfelelően e fejezetben mutatjuk be a kutatáshoz választott módszereket, eszközöket, a kutatás mintáját és az adatfelvétel körülményeit.

6.1. Választott módszerek

A kutatás céljára, jellegére és a lebonyolításra rendelkezésre álló idő rövidségére tekintettel a kikérdezés módszerét választottuk. A célcsoport több részre bontása miatt (pedagógusok, igazgatók, KLIK vezetők) két módszer alkalmazása látszott célszerűnek: az írásbeli kikérdezés módszere a pedagógusok körében és a szóbeli interjú az igazgatók körében. Az írásbeli kikérdezésénél egy egyszerű kérdőív elkészítése látszott célszerűnek, míg a szóbeli interjúk esetén egy néhány kérdésből álló kérdéscsomag összeállítása szolgálta leginkább a kutatás eredményességét és hatékonyságát.

6.2. A kutatás eszközei

A kikérdezés módszerén belül két kutatási eszközt kellett készítenünk. Egy kérdőívet a szakmai pedagógusok számára és egy interjú-kérdéssort az igazgatók számára. Ezen kívül a kutatást orientáló tervezett beszélgetést folytattunk két területileg illetékes KLIK vezetővel.

6.3. A kérdőív tervezése

Az írásbeli kikérdezés módszeréhez kérdőívet szerkesztettünk. A kutatás céljának megfelelően a kérdések a három, vizsgálni kívánt kompetenciaterületre koncentráltak.

A kérdőív első részében (1-7. kérdés) azt a kompetencia-területet vizsgáltuk, amely a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, stb. területet öleli fel. A kérdőív középső része, a 8-14. kérdések a tanulás támogatása kompetenciakörre vonatkoznak, míg a kérdőív utolsó harmada (15-17. kérdés) a kommunikáció és szakmai együttműködés, pályaidentitás kompetenciára irányultak.

Tekintettel arra, hogy kutatásunk eredményeinek függvényében a régió szakmai tanárképzéseinek és továbbképzéseinek megújítására kívánunk javaslatokkal élni, feltettünk egy kérdést arra vonatkozóan is, hogy a kitöltő milyen jellegű továbbképzésen venne részt szívesen (18. kérdés).

Ezen kívül a kérdőívnek tartalmaznia kellett olyan kérdéseket is, melyek a későbbi csoportosításnak, összehasonlításnak lehetnek majd szelektáló paraméterei. Ilyen kérdések voltak a kitöltő nemére, korára, munkakörére, szakmacsoportjára vonatkozó kérdések (19-23. kérdések.)

A tervezés során figyelembe vettük a pedagógusok leterheltségét is, így arra törekedtünk, hogy a kérdőív kitöltése ne vegyen túl sok időt igénybe.

A kérdések többsége a gyors kitöltés és az egyszerűbb kiértékelés céljából zárt kérdés volt. A leggyakoribb kérdéstípus a 3, 5, illetve 6 választási lehetőségből álló lista vagy skála volt. Ezen belül voltak egy, illetve többválasztásos változatok és sorrendiséget kérő zárt kérdések is. Minden listás zárt kérdésnél törekedtünk arra, hogy szerepeljen az „egyéb, és pedig ...” kategória is, hogy a kitöltő a valósághoz legközelebb eső választát meg tudja adni.

A kérdőív ugyanakkor nyílt kérdéseket is tartalmazott (6., 13., 16., 18., 22. kérdések) olyan esetekben, ahol kötöttségektől mentesen fejthették ki véleményüket a pedagógusok. Ezek többnyire a kitöltő saját véleményére irányultak: „Hogyan?”, „Milyen módon?”, illetve „Soroljon fel néhány”, „Ha ön dönthetne..” típusú kérdések voltak.

A kérdőív elejére egy rövid felvezető szöveget írtunk, közölve a kitöltővel a kutatás célját, a kérdőív anonimitását és az adatok kutatásban történő felhasználását, a kérdőív végén pedig megköszöntük a kitöltő segítségét.

A kérdőív megszerkesztését követően, amely három oldal terjedelmű lett, felkértünk egy szakmai pedagógust, hogy jelenlétünkben töltsse ki a kérdőívet, jelezze észrevételeit és tegyen javaslatokat a kérdőív módosítására, pontosítására. A tesztelő néhány ponton pontosítást javasolt, egy kérdésnél értelmezési nehézségekre hívta fel figyelmünket. A kérdőívet módosítottuk az észrevételeknek megfelelően és kialakítottuk végleges formáját (lásd: a Mellékletekben.)

6.4. Az interjú kérdéscsomag tervezése

Az igazgatói interjú tervezésekor két alapvető szempontot kellett figyelembe vennünk. Egyrészt az interjú időkorlátját, másrészt a pedagógusi kérdőívvel való kapcsolatát. Az igazgatói interjúk időkorlátja az előzetes egyeztetések alapján kb. 30-40 perc körül alakult. Erre kaptunk legtöbb helyen lehetőséget. Az interjú kérdéseit pedig úgy kellett összeállítani, hogy a pedagógusok kérdőívével összevethető legyen. Ennek megfelelően három kérdésre szorítottunk az interjú során, mely közül az első kérdés három alkérdésből állt össze.

Az első kérdés ugyanis arra kérdezett rá, hogy az igazgató szerint az iskolájában dolgozó szakmai pedagógusok (szakoktatók, szakmai tanárok) milyen mértékben rendelkeznek a három vizsgált területhez (tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, stb; a tanulás támogatása; kommunikáció és szakmai együttműködés, pályaidentitás) tartozó kompetenciákkal: milyen erősségeket tudnak felmutatni ezeken a területeken és esetleg milyen gyengeségekkel rendelkeznek.

A második kérdés a pedagógusi kérdőívben szereplő 18. kérdést tette fel az igazgatónak: Ha szabadon választhatna, pedagógusait milyen továbbképzésekre küldené el? Ez egyben ellenőrző kérdése is az elsőnek, mivel a továbbképzés tartalmának választása a gyengeségek pótlására irányulhat.

A harmadik kérdés általános kérdésként arra vonatkozott, hogy az igazgató mely problémákat fogalmazna meg, amelyekkel a szakképzésnek szembe kell néznie. Tekintettel arra, hogy ez a kérdés előzetes átgondolás nélkül nehezen megválaszolható, így inkább arra vonatkozott, hogy melyek az igazgató első gondolatai a szakképzés problématérképét illetően.

Ehhez a szóbeli interjúhoz egy egyoldalas formanyomtatvány terveztünk úgy, hogy az egyben alkalmas legyen a kérdezőbiztosnak a válaszok jegyzetelésére is.

Mivel az általunk vizsgált régió három megyét foglal magába (Győr-Moson- Sopron, Vas, Zala megyéket), ezért úgy gondoltuk, hogy a három megyében működő területileg illetékes Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) vezetőit is megkérdezzük a szakképzés általuk érzékelt problémáiról, e terület jövőképéről és továbbképzési igényeiről. Mivel ebben az esetben is csak rövid idő állt rendelkezésre és a három vezető közül csak kettővel sikerült interjút készítenünk, ezt a két interjút a kutatást orientáló beszélgetésként vettük figyelembe.

7. A minta és kiválasztási szempontjai

Ebben a fejezetben bemutatjuk a kutatás mintájának meghatározását, kiválasztásának módját és annak szempontjait, továbbá az összegyűjtött adatok, információk alapján jellemezzük a mintát különböző, a kutatás számára releváns paraméterek alapján.

7.1. A minta kiválasztása

A kutatás célja a régió szakképzésében résztvevő pedagógusok kompetenciavizsgálata, ezért a minta meghatározásának első lépése a régió meghatározása volt. Kutatásunk egyik alapvető célja annak eredményeinek közvetlen alkalmazása a képzésmegújításban. Így egyértelműen azon Nyugat-Dunántúli Régióra terjedt ki a kutatásunk, mely egyben a Nyugat-magyarországi Egyetem szűkebben vett beiskolázási körzete. Így esett a választásunk a három nyugat-dunántúli megyére: Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala megyék. Ennek a logikának a folyamánya az is, hogy a kutatás a régión belül azon szakiskolákra kellett, hogy kiterjedjen, ahol olyan szakmacsoportok oktatása történik, amelyhez a Nyugat-magyarországi Egyetem szakmai pedagógusokat (szakmai tanár, szakoktató) képez. Ilyen szakmacsoport az agrár, a közgazdasági, azon belül is a kereskedelem-marketing szakmák és a faipari szakmacsoport.

A minta kiválasztása ezen paraméterek mentén történt. Kigyűjtöttük az összes olyan szakiskolát a három megyében, melyek a fenti kritériumoknak megfeleltek. Ezt követően a KLIK területileg illetékes igazgatóitól engedélyt kértünk a kutatás lefolytatásához, melyet mindhárom megyében meg is kaptunk. Az engedély birtokában először e-mailben, majd telefonon megkerestük az összes ilyen iskolát és időpontot kértünk a személyes találkozásra az igazgatói interjúkhoz és a kérdőívek átadásához. Egy kivételtől eltekintve mindenütt nyitottak voltak fogadásunkra.

7.2. A minta jellemzése

Összesen 32 db iskolát kerestünk meg ezzel a kérdéssel, melyek közül 31-ben szívesen fogadtak minket, és amelyeket személyesen is felkerestünk, így 31 iskolában lehetőségünk volt az igazgatói interjúkat elkészíteni. A meglátogatott iskolák közül csak egy iskolából nem érkeztek vissza határidőre a kitöltött kérdőívek.

A felkeresett iskolák számát, megyei eloszlását és a válaszadási hajlandóságának megyénkénti megoszlását az alábbi táblázat foglalja össze.

1. számú táblázat: A kutatásba bevont szakközépiskolák és szakiskolák, valamint a beérkezett kérdőívek száma és megoszlása megyék szerint

Győr-Moson-Sopron			Vas			Zala		
település	kérdőív (db)	iskola (db)	település	kérdőív (db)	iskola (db)	település	kérdőív (db)	iskola (db)
Kapuvár	6	1	Sárvár	5	1	Zalaegerszeg	16	2
Győr	45	4	Szombathely	33	3	Keszthely	10	1
Csorna	14	3	Vép	8	1	Nagykanizsa	21	2
Sopron	41	4	Kőszeg	5	1	Lenti	10	1
Mosonmagyaróvár	13	2	Vasvár	2	1			
Fertőd	5	1	Körmend	12	1			
			Szentgotthárd	5	1			
			Celldömölk	0	1			
Összesen	124	15	Összesen	70	10	Összesen	57	6
251 kérdőív 31 iskolából								

A táblázatból kiolvasható, hogy a kérdőíves felmérés minta elemszáma 251 fő, mely az adattisztítást követően 250 főre csökkent. Az igazgatói interjúk minta elemszáma pedig 31 fő volt. A kutatást orientáló KLIK vezetői beszélgetések száma pedig 2 volt.

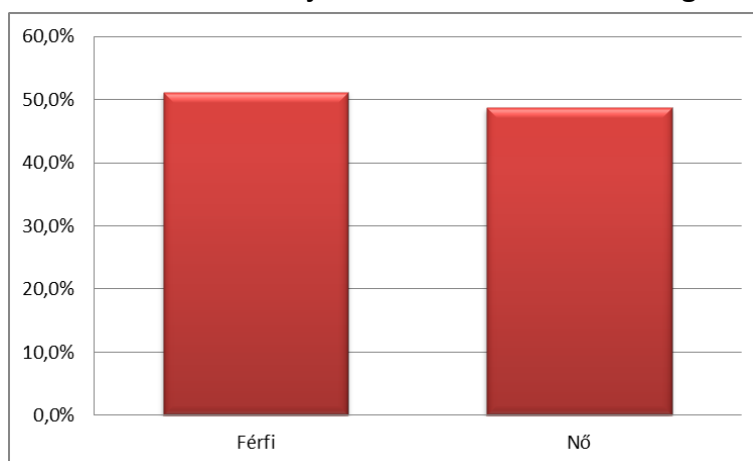
Mindebből látható, hogy a vizsgálni kívánt populáció és a minta - egy iskolát leszámítva - nem tér el egymástól, tehát a kutatás az adott populációra vonatkozó lényegében teljes körű mintavételnek tekinthető, így a beérkezett adatok szokásos elemzésén túli statisztikai jellegű feldolgozásra, vagy a minta utólagos súlyozására nincs szükség, hiszen az adatokat nem kell

statisztikai változóknak tekintenünk. Ez igaz az igazgatói interjúkra, de részben igaz a szakmai pedagógusokra is, mivel egy-egy iskolából a visszaérkezett kérdőívek száma csak közelíti (becslésünk szerint 80-90%-osan), de nem fedi le teljes mértékben az ott dolgozó szakmai pedagógusok tényleges létszámát. Így ebben az esetben a válaszok statisztikai értékelése egyes esetekben indokolt lehet.

A minta mért paraméterek szerinti összetétele a következő:

A minta nemek szerinti eloszlása eltér a közoktatásban megszokottól, hiszen itt a nemek aránya kiegyensúlyozott, nem billen el a nők felé. Ennek részben a kiválasztott szakmacsoportok az oka, mivel különösen az agrár és az faipar területén a szakma oktatói többnyire férfiak:

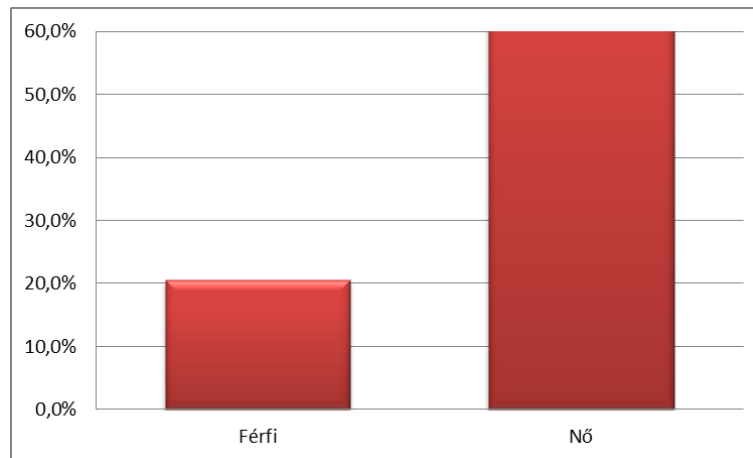
1. számú ábra: A teljes minta nemek szerinti megoszlása



N=250

Ha csak a gazdasági (kereskedelem, marketing) szakmacsoportot tekintjük, akkor már a közoktatásból is ismert, erősen elnőiesedett nemi arányt kapjuk:

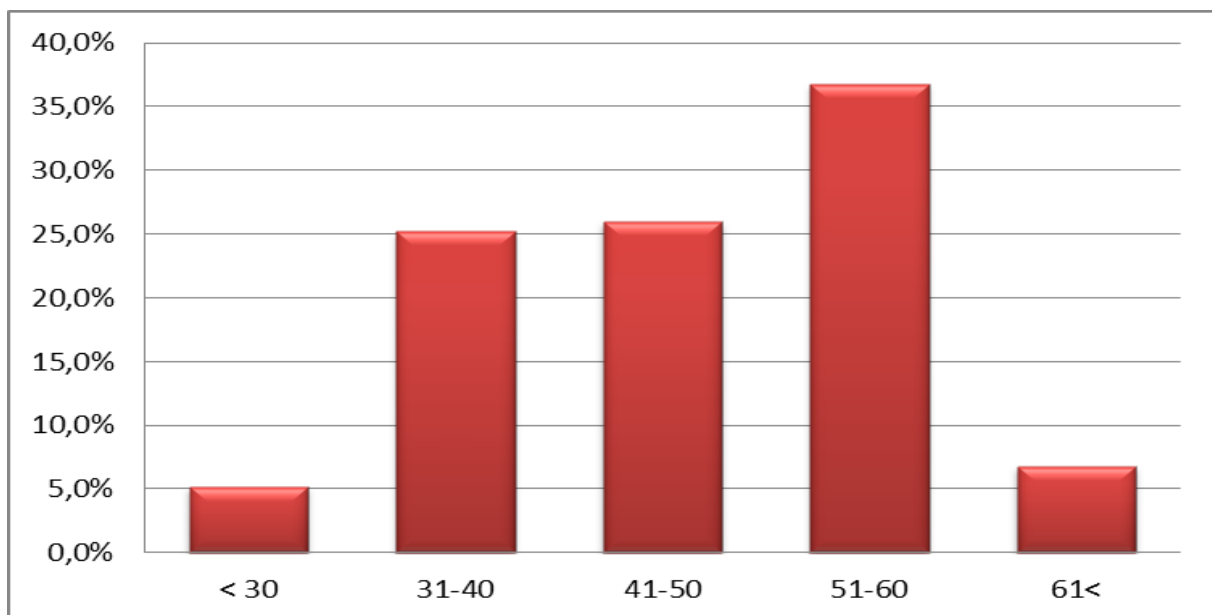
2. számú ábra: A minta nemek szerinti megoszlása a gazdasági (kereskedelem, marketing) szakmacsoportban



N=250

A minta korcsoportok szerinti eloszlása átlagosnak mondható, kevés a 30 év alatti és a 60 év feletti generáció, ugyanakkor az 50 és 60 év közöttiek számaránya jelzi, hogy a régió szakképzése hamarosan utánpótlás gondokkal fog szembesülni.

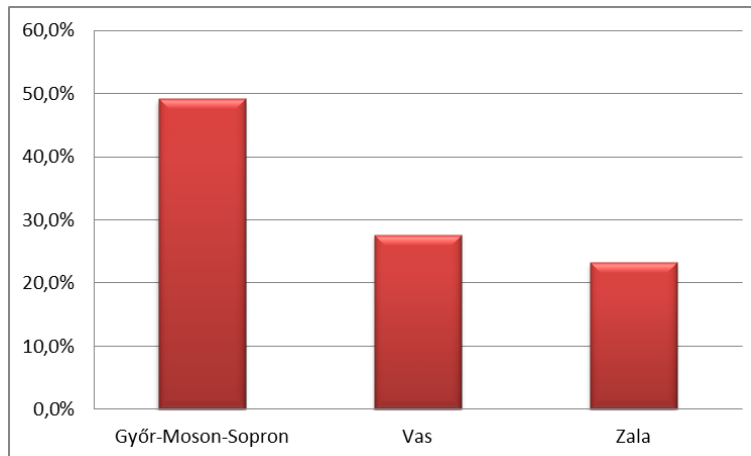
3. számú ábra: A minta korcsoportok szerinti %-os megoszlása



N=250

A vizsgált minta területi megoszlása megyék szerint némi aránytalanságot mutat, mivel Győr-Moson-Sopron megyében a szakképző helyek száma ezen szakmacsoportokban jóval magasabb, mint a másik két megyében.

4. számú ábra: A minta %-os megoszlása megyék szerint



N=250

Ez az aránytalanság a kérdőívek és az igazgatói interjúk eloszlására is jellemző, ahogy az a 1. számú táblázat adataiból is kiolvasható.

Ugyanakkor a régió minta általi lefedettsége jónak mondható, amint az a felkeresett települések (18 db) területi elhelyezkedését szemléltető vázlatos térképen is látható (5. ábra).

5. számú ábra: A nyugat-dunántúli régióban felkeresett iskolák település szerinti elhelyezkedése (a felkeresett települések narancs ●-val jelölve)



A minta szakmacsoportok szerinti megoszlása viszonylag egyenletesnek mondható, bár a kereskedelem-marketing szakma kissé felül-, míg a faipari szakma alulreprezentált. Az egyéb kategóriába sorolt oktatók a környezetvédelem-vízgazdálkodás, az élelmiszeripar, a vendéglátás, az építészet és a gépészet szakmacsoportokhoz köthetők elsősorban, de közülük is vannak olyanok, akik a vizsgált szakmacsoportokba tartozó tárgyakat is oktatnak.

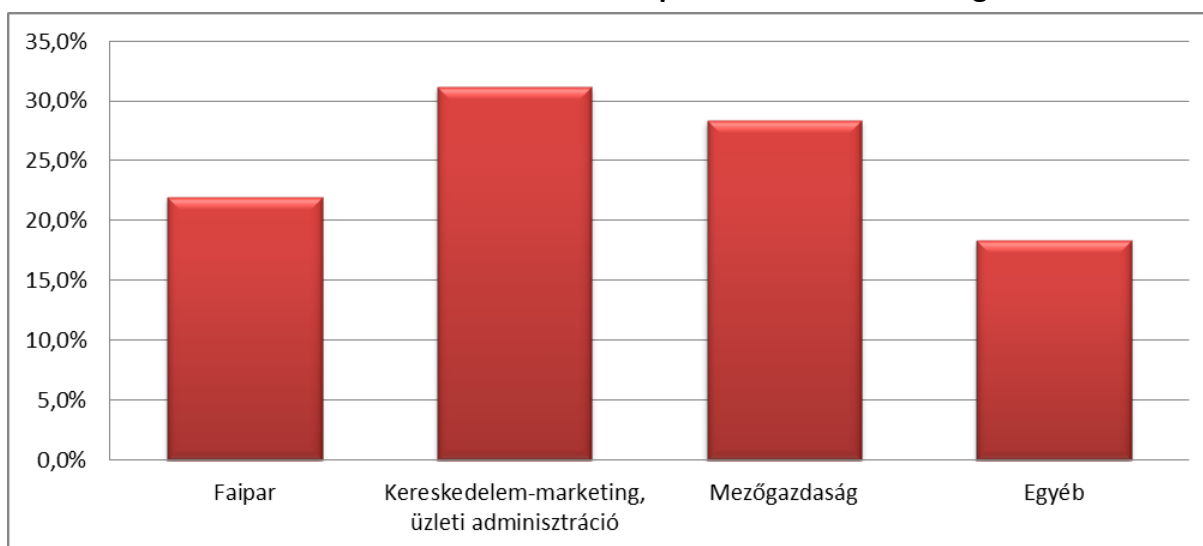
A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy a kitöltő szakmai tanár vagy szakoktató munkakörben oktat. A válaszokból kiderült, hogy kitöltők túlnyomó többsége szakmai tanár volt, a szakoktatók aránya a teljes mintán belül egyötödre tehető (20,8%).

6. számú ábra: Munkakör szerinti megoszlás



N=250

7. számú ábra: A minta szakmacsoportok szerinti %-os megoszlása



N=250

Összességében elmondható, hogy a vizsgált populációt majdnem teljesen lefedő minta a régióra nézve, a kiválasztott szakmacsoportok tekintetében bizonyosan reprezentatív, de összetételét tekintve reprezentativitása akár szélesebb régiókra (pl. Dunántúl) is kiterjeszthető.

8. Az adatfelvétel körülményei

Az adatok összegyűjtésére 2015. január-február hónapokban került sor. A területileg illetékes KLIK engedélyek birtokában először e-mailben kerestük meg az iskolákat, azok titkárságait, majd telefonon vettük fel a kapcsolatot velük és kértünk az igazgatóktól interjúidőpontot. Egy elutasítás kivételével mindenütt fogadtak minket. A kutatócsoport három kérdezőbiztos-sal dolgozott. A felkeresett 31 iskola a régió 18 településén található, melynek bejárása és az időpont egyeztetések összehangolása nem kis szervezési és logisztikai feladat volt. Ahová lehetett, párosával mentek a megbeszélte időpontra, ahol sor került az igazgatói interjúra és egyben kérés hangzott el, hogy az átadott kérdőíveket az iskolában oktató szakmai tanárokkal és szakoktatókkal az igazgató töltesse ki, majd a megcímzett, felbélyegzett borítékban a kutatócsoporthoz egy-két héten belül visszajutatni szíveskedjen. Az adatfelvételt 2015. február végén lezártuk, addigra egy kivételével minden iskolából visszaérkeztek a kérdőívek.

Az igazgatói interjúk barátságos légkörben, általában 30-50 perc időkeretben zajlottak, az elhangzottakat a kérdezőbiztosok jegyzetelték le. Az iskolavezetők több helyen megjegyezték, hogy számtalan megkeresést kapnak ilyen-olyan kutatás, felmérés, vizsgálat keretében, amely egyre terhesebb nemcsak nekik, de az oktató kollégáknak is a válaszadás. Mindennek ellenére a 31 iskolából 30 helyről a kért határidőre megkaptuk a kitöltött kérdőíveket.

Egy-egy iskolába 10-10 kérdőívet vittünk, ennél nagyobb számú szakmai pedagógus kevés helyen van, ahol ez előfordult, ott fénymásoltak többletpéldányokat.

Az adatfelvétel kezdetén került sor egy rövid interjúra a Győr-Moson-Sopron megyei KLIK Győri Tankerületének igazgatójával, Blazovicsné Varga Mariannával és a Zala megyei KLIK Zalaegerszegi Tankerületének igazgatójával, Kajári Attilával. Ennek témája a szakképzés jelenlegi problémaköreinek, kitörési pontjainak, igényeinek és jövőképekének értékelése, elemzése volt. A szűk időkeret miatt a két interjú során is csak felületesen érinthettük a felvetett kérdésköröket. Az elhangzottak összegzéseként az alábbiakban foglalhatók össze a régió szakképzésének problémáit és jövőképét érintő legfontosabb megállapítások:

8.1. Azonosított problémakörök

✓ A szakoktatók képzése

Képzésük jelenleg nem megoldott, a szakoktatók szeretnének pedagógusi végzettséget szerezni, de vagy egyáltalán nincs képzés, vagy pedig nyelvvizsga hiányában nem tudnak diplomát szerezni. Nem is indulnak ilyen képzések, pedig a gyakorlat és a szakképzés számára is nagyon fontos lenne, hiszen a szakoktatóknak munkájuk gyakorlásához pedagógiai-pszichológiai ismeretekre lenne szükségük. Olyan univerzális szakoktató képzésre lenne szükség, mely sok szakmacsoportot kiszolgálna, és nem kellene nyelvvizsga követelményhez kötni a megszerzését.

✓ A szakmai tanárok képzése

A szakmai tanárok felé mások az elvárások, más felkészültséget igényelnek, mint a szakoktatók. Ugyanakkor A szakmai tanárok képzése túl hosszú időt vesz igénybe. Mivel többségében már gyakorló, tapasztalt tanárok jelentkeznek szakmai tanárképzésre, ezért az ő meglévő oktatási gyakorlatuk beszámítására lehetőséget kellene adni, hogy képzési idő lerövidüljön.

A szakmai tanárképzésben nagyobb szerepet kellene biztosítani a távoktatásnak, mivel így a tanulmányaik alatt is helyt tudnának állni az iskoláikban.

Tovább kellene finomítani a mesterképzés pedagógiai és szakmai moduljain.

✓ Gyakorlati oktató FSZ végzettség elfogadtatása

Jó lenne, ha a Gyakorlati oktató FSZ végzettséget el lehetne fogadni felsőfokú (pedagógusi) végzettségnek, mert ez több szakterületnek segítene.

✓ Szakmai tanár hiány

Nagyon nehéz mérnök- és közgazdásztanárokat találni, mert a szakképzésben adható bérek nem tudják felvenni a versenyt a termelőszféra béreivel.

✓ Közismereti tárgyak tanítása

Nagy segítség lenne a szakképzést végző iskolák számára, ha a szakmai tanárok közismereti tárgyakat is taníthatnának, hiszen erre szakmai tudásuk megvan.

8.2. Jövőkép

- ✓ A szakképzés átalakulóban van, a fenntartó is változni fog a közeljövőben. A legtöbb szakképző intézmény az Nemzetgazdasági Minisztériumhoz fog kerülni, amely sok tisztázandó kérdést vet fel. Ilyen lesz a gazdasági irányítás kérdése és a jogkörök megoszlása is.
- ✓ Várhatóan nagy, térségi szakképző központok fognak létrejönni, amelyek integrálják az intézményeket, de nem lehet tudni, hogy szakmaspecifikusan, vagy területi elven hozzák őket létre. Ez azért okozhat gondokat, mert sok a több szakmacsoportban oktató szakképző intézmény.
- ✓ A profiltisztítási tervek megvalósítása nem lesz egyszerű, mivel sok a vegyes profilú intézmény, ahol általános és szakképzés is folyik.
- ✓ Komoly fejlesztések és pályázati források várhatóak ezen a területen, így remélhetően a szakképzés meg fog erősödni.

Az adatfelvétel körülményeihez ezen felelős vezetői, oktatásirányítói meglátások is hozzátartoznak, melyek tükrében az iskolavezetői válaszok is jobban értelmezhetők.

9. Kutatási eredmények – kvantitatív elemzés

A beérkezett kérdőívek adatait táblázatkezelő segítségével adattáblába rögzítettük, az igazgatói interjúk során készült jegyzeteket pedig szövegszerkesztőbe gépelve digitalizáltuk.

Az igazgatói interjúk során kapott információk további rendszerezést igényeltek, mivel a rögzített tartalommal feltett interjú-kérdéseink ellenére sokszínű és gyakran az eredeti kérdéstől elkanyarodó válaszokat kaptunk. A rendszerezést követően kerülhetett sor a kvantitatív, majd a kvalitatív kiértékelésre.

A kérdőívek adatainak kiértékelése előtt adattisztítást kellett végeznünk, mert a visszaérkezett kérdőívek kitöltési és adatrögzítési minősége ingadozó volt. A beérkezett 251 db kérdőívből az adatfelvételt követően hiánytalan kitöltöttségű csupán 124 db volt. Ezért az adatokat tisztítanunk kellett. Javítottuk az adatbeviteli hibákat, a hiányzó adatokat, ahol lehetett (pl. megye) pótoltuk. Egy kérdőívet kellett kizárnunk a kiértékelésből, mivel az alap- és egyben szűrőadatok egyáltalán nem voltak kitöltve rajta. Ennek ellenére is a kérdésekre beérkezett válaszok darabszáma kérdésről-kérdésre változik a hiátusok ingadozó száma miatt. Így a kiértékeléskor legtöbb esetben a %-os eloszlást mutatjuk be. A kitöltési pontatlanságot jellemzi az a tény is, hogy a 10. kérdésben, ahol eszközhasználati gyakoriság-sorrend megjelölést kértük (1: leggyakrabban, 5: legritkábban jelöléssel) 17 esetben biztosan tetten érhető, hogy fordítva sorszámozták a feltüntetett eszközöket. A kisebb-nagyobb hiányossággal kitöltött kérdőívek magas száma ennek a kérdőívnek az átlagosnál kissé alacsonyabb megbízhatóságát jelzi. Ezt a kvalitatív értékelés során szem előtt kellett tartani.

Az adattisztítást követően mind a 23 kérdésre külön-külön kiértékeltek az adatok úgy, hogy 6 szűrőadat szerint tudtunk csoportokat képezni és adataikat összevetni. A szűrésre/csoportosításra használt 6 adat a következő volt:

- ✓ nem,
- ✓ életkor,
- ✓ szakmacsoport,
- ✓ munkakör,
- ✓ iskolatípus,

✓ megye.

Így a kiértékeléskor lehetőség volt ezen csoportok válaszainak külön-külön történő értékelésére és összehasonlítására is.

E fejezetben először a pedagógus kérdőívek kvantitatív kiértékelését mutatjuk be a három vizsgált kompetenciaterület szerinti bontásban, majd az igazgatói interjúk értékelése következik: a három kompetencia terület, a továbbképzési irányok és a szakképzési problémakörök külön-külön alfejezetben tárgyalásával.

9.1. Pedagógus kérdőívek

A 250 db szakmai pedagógusok által kitöltött kérdőív adatainak kiértékelését tartalmazza ez a fejezet. A kérdőív 1-7. kérdéseinek elemzését az első alfejezet (9.1.1.) foglalja össze, mely a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése kompetenciakörre irányult. A második alfejezet (9.1.2.) a kérdőív 8-14. kérdéseire adott válaszokat értékeli ki, mely a tanulás támogatása kompetencia területre néhány elemére kérdezett rá. Végül a harmadik alfejezet (9.1.3.) a kérdőív utolsó harmadát, a 15-18. kérdéseit elemzi, mely a kommunikáció és szakmai együttműködésre vonatkozó kompetenciaterületre és a továbbképzési szándékokra vonatkozik.

9.1.1. „A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése” kompetencia-területre vonatkozó adatok értékelése

A kutatás első célterülete a tanári-pedagógusi kompetenciák közül „A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése” kompetenciaterület. A kompetencia leírásának rövid változata: „A pedagógus a csoport és a csoportfejlődés pszichológiai, szociológiai, kulturális sajátosságainak ismeretében képes a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a csoporttagok szűkebb és tágabb közösségek iránti elkötelezettségét, amelyek alapján nyitottá válnak a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, a helyi, nemzeti és az egyetemes emberi értékek elfogadására.

Képes értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális folyamatokat, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai és iskolán kívüli életét.

Az iskola világában tudatosan kezeli az értékek sokféleségét, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására; képes olyan pedagógiai helyzetek teremtésére, amelyek ezeknek az értékeknek az elfogadását segítik” (Kotcsy 2011, 20-21).

A vizsgált kompetenciaterületre kérdőívünkben az 1-7. kérdések vonatkoznak. Az 1-2. kérdések a pedagógusok által képviselt értékekre kérdeznek rá. A 3. kérdés a diákok együttműködését, tehát a csoporttá válást támogató tanulásszervezési módok gyakoriságát vizsgálja. A 4. kérdésben a tanár-diák kommunikáció csatornáira kérdezzük rá. Az 5. kérdés a kompetenciaterület több alapvető elemét is érinti. A 6-7. kérdések pedig a diákok közötti konfliktusok megoldásmódját kívánják feltárni.

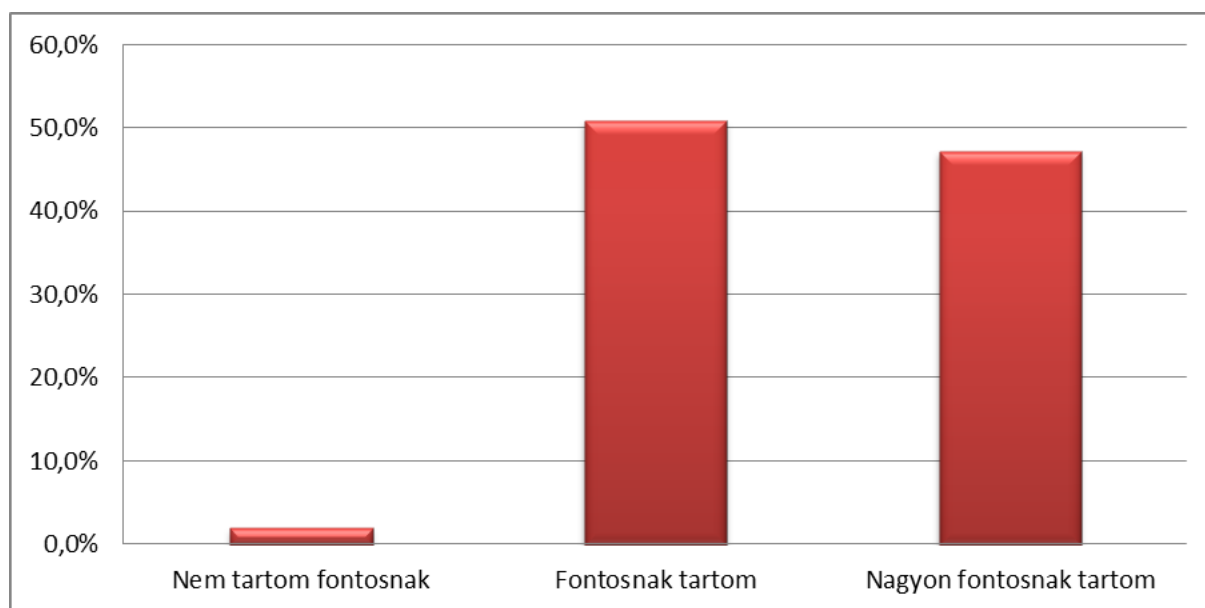
Az első kérdés a tanárok-szakoktatók értékek iránti elkötelezettségét, az értékközvetítés jelentőségének véleményét méri fel. A vizsgált két érték a „tolerancia” és az „etnikumok tisztelete”. Úgy véljük mindkét érték különös jelentőséggel bír az iskolarendszerű szakképzésben a diákok szociokulturális háttere miatt. A 8. ábrából megállapítható, hogy a tanárok-szakoktatók csak nagyon kis hányada (2,0%) nem tartja fontosnak a diákok szemléletformálását, a toleranciára, illetve az etnikumok tiszteletére nevelését. A szakmai pedagógusok kicsivel több, mint fele (50,8%) tartja fontosnak és 47,2%-a pedig nagyon fontosnak eme értékek közvetítését, illetve magatartásformák kialakítását. Megállapíthatjuk, hogy az általunk megkérdezett szakmai pedagógusok döntő többsége tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadtatására (tolerancia) és fontosnak tartja az etnikai különbözőségből adódó sokféleség elfogadtatását. Az is megállapítható azonban, hogy ezen a téren is van még mit fejleszteni, hiszen a pedagógusok fele sem nyilatkozott úgy, hogy nagyon elkötelezett lenne az említett értékek közvetítésében.

Ha a válaszokat nemi bontásban vizsgáljuk (női pedagógusok – férfi pedagógusok), akkor megállapítható, hogy a hölgyek jóval elkötelezettebbek ezen értékek közvetítésében, mint a férfi pedagógusok. A hölgy válaszadók körében nem akadt senki, aki ne tartaná fontosnak a szemléletformálást és 54,9%-uk nyilatkozott úgy, hogy számára nagyon fontos az értékköz-

vetítés, ezzel szemben 5 férfi (3,9%) nyilatkozott úgy, hogy nem tartja fontosnak, és csak 39,8 % válaszolt úgy, hogy nagyon fontosnak tartja az értékközvetítést.

A szakiskolák diákjai körében vannak legnagyobb arányban a rendezetlen családi háttérrel rendelkező, illetve kisebbségekhez tartozó tanulók. Körükben nagy szükség lenne a toleranciára, illetve az etnikumok tiszteletére nevelésnek. Nem meglepő, hogy ha elkülönítetten vizsgáljuk a szakiskolák szakmai pedagógusait, akkor körükben nem találunk olyant, aki a szemléletformálást ne tartaná fontosnak. Némileg különös ugyanakkor, hogy az összevont aránynál kisebb részben, csak 42,9%-ban tartják nagyon fontosnak az értékek közvetítését tanulói körében.

8. számú ábra: „Mennyire tartja fontosnak, hogy szaktárgyai tanítása-oktatása, nevelő munkája során diákjait toleranciára, etnikumok tiszteletére nevelje?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=250

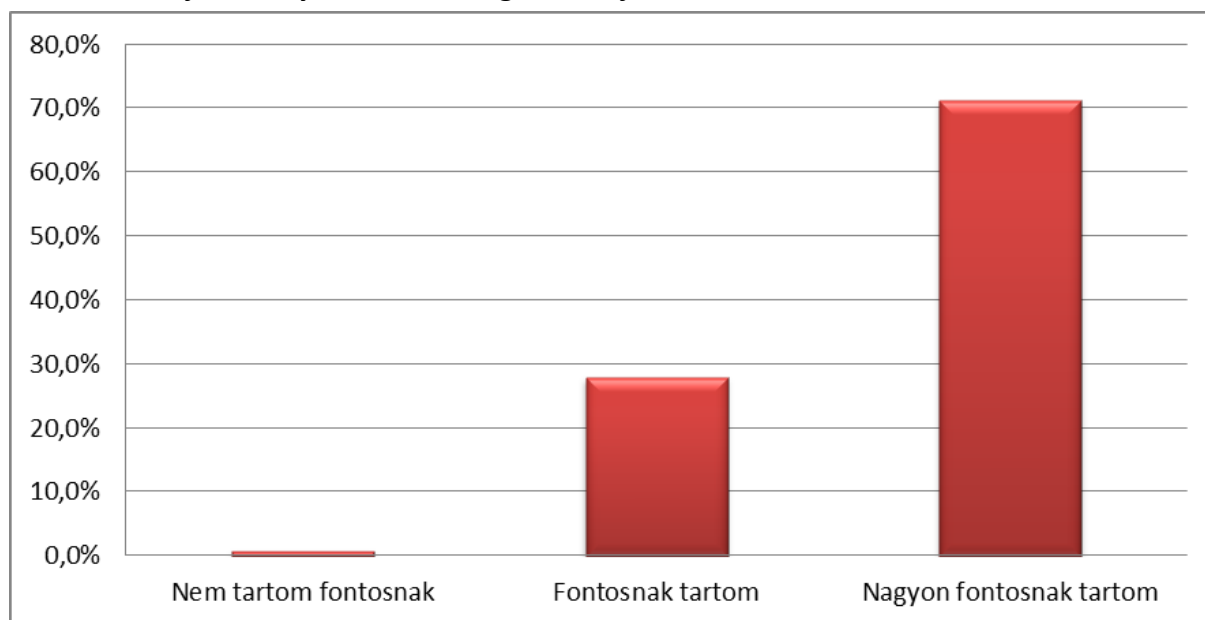
A kérdőívünk második kérdése a környezettudatosságra nevelés fontosságára kérdez rá. Az általunk vizsgált kompetenciaterülethez hozzátartozik a környezettudatosság iránti pozitív attitűd is. Nagyon öröndetes, hogy a megkérdezett tanárok-szakoktatók közül mindössze 2 fő (0,8%) nyilatkozott úgy, hogy nem tartja fontosnak a diákok környezettudatosságra nevelését, miközben 71,3%-uk, döntő többségük válaszolt úgy, hogy nagyon fontosnak tartja ezen

a téren a szemléletformálást (9. ábra). Úgy vélem a globális méretű környezeti problémák (és gyakran katasztrófák) korában nem lehet eléggé hangsúlyozni a pedagógusok szerepét a környezettudatos életszemlélet és magatartásformák kialakításában.

A férfi pedagógusok körében még nagyobb (az összevont eredményekhez képest) a környezeti szemléletformálást nagyon fontosnak tartók aránya (77,6%), bár a „nem tartom fontosnak” elutasító véleményt is kizárólag férfiak fogalmaztak meg. A női kollégák véleménye kevésbé szélsőséges.

Nem a feltételezett eredményt hozta azon szakmacsoporthoz tartozó pedagógusok elkülönült vizsgálata, amelyben a környezetvédelem-vízgazdálkodás szakmacsoportban tanító-oktató szakmai pedagógusok is tartoznak. Körükből a környezeti szemléletformálást nagyon fontosnak vélő kollégák aránya jóval alatta marad az összevont átlagnak, mindössze 56,5%-ot tesz ki.

9. számú ábra: „Mennyire tartja fontosnak, hogy szaktárgyai tanítása-oktatása során diákjait környezettudatosságra nevelje?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=247

A kérdőívünk harmadik kérdése a diákok együttműködését támogató oktatási módszerek, munkaformák alkalmazásának gyakoriságára kérdez rá. A vizsgált kompetenciaterület része,

hogy a tanár képes a tanulók együttműködését támogató, motiváló módszerek alkalmazására a szaktárgyi oktatás keretében. A kérdést egyébként változatlan formában feltehetjük volna az általunk vizsgált második kompetenciaterülettel (a tanulás támogatása, szervezése és irányítása) kapcsolatosan is, hiszen ahhoz is szervesen illeszkedik. Aszerint a tanárnak képesnek kell lenni a tanulók aktivitását biztosító, gondolkodási, problémamegoldási és kooperációs képességeit fejlesztő módszerek illetve szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására. Az is nyilvánvaló, hogy a differenciáló, adaptív pedagógusnak is a frontális osztálymunka mellett alkalmaznia kell a páros munkát, csoportmunkát és a projektmódszert. Több kompetenciához kapcsolódó és kutatásunk szempontjából alapvetően fontos kérdést tettünk fel tehát a kérdőív harmadik kérdésével.

A kapott eredményeket összefoglalóan úgy értékelhetjük, hogy az új módszerek, munkaformák már jórészt ismertek és alkalmazásuk elterjedt a szakmai pedagógusok körében, hiszen csak kis részük állította azt, hogy a tanulók együttműködését illetve aktivitását támogató munkaformákat soha nem alkalmazza szaktárgyainak oktatása során (páros munka 4,2%, csoportmunka 1,2%, projektmódszer 9,9%). A napi szintű alkalmazás ugyanakkor még kevésbé jellemző, a mindennapokban, a tanórák-foglalkozások többségében a frontális osztálymunka dominál, hiszen csak kevés pedagógus jelezte, hogy naponta használná az új munkaformákat (páros munka 14,3%, csoportmunka 9,8%, projektmódszer 4,3%). A vizsgált három új módszerből a projektmódszer az, amelyet a legtöbb szakmai pedagógus még soha nem alkalmazott, viszont a páros munka az a munkaforma, melyet a legtöbben napi rendszerességgel is alkalmaznak. A páros munka és a csoportmunka esetén a havi egy vagy a heti egy alkalmazás a leginkább jellemző, a projektmódszer esetében az évente egyszer alkalmazók vannak a legnagyobb arányban (38,2%), de sokan vannak azok a szakmai pedagógusok is, akik legalább havonta egy alkalommal élnek a projektmódszer adta új lehetőségekkel. (35,2%).

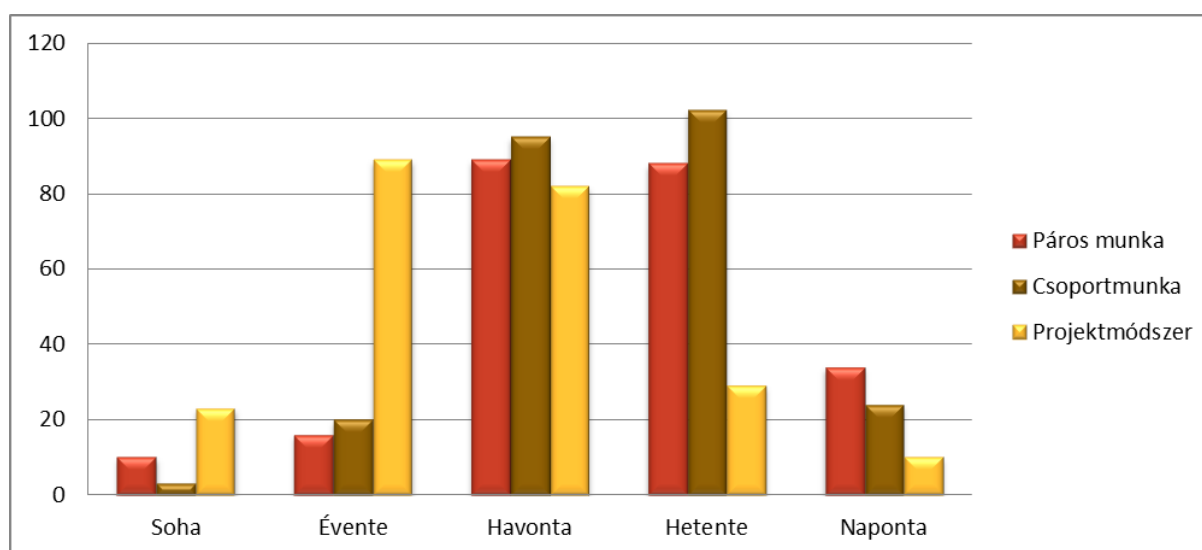
Mind a páros munka, mind pedig a csoportmunka esetén azon szakmai pedagógusok aránya, akik hetente legalább egy alkalommal (azt a választ adták, hogy naponta vagy hetente) használják az új munkaformákat, meghaladja az 50%-ot (páros munka 51,4%, csoportmunka 51,6%). Az általunk megkérdezett szakmai pedagógusok több mint fele részben (51,9%) lega-

lább havi egy alkalommal használja a projektmódszert. Megállapítható tehát, hogy a páros munka és a csoportmunka szerves része a szakképző iskolák tanítási gyakorlatának, és a projektmódszert is a szakmai pedagógusok többsége relatíve gyakran alkalmazza. Úgy véljük az újszerű tanulásszervezési módok viszonylagos gyakori alkalmazása mögött két tényező áll. Egyrészt az újszerű módszerek a különböző képzések, továbbképzések révén már eléggé ismertté váltak a szakmai pedagógusok körében, másrészt pedig a különböző gyakorlati képzési formákban, tehát a szakoktatók körében a páros és a csoportmunka, de a projektmódszer is (csak nem nevezték néven) mindig is alkalmazott munkaformák voltak.

**2. számú táblázat: „Milyen gyakran alkalmazza a diákok együttműködését támogató oktatási módszereket, munkaformákat a szaktárgyainak tanítása-oktatása során?”
kérdésre adott válaszok %-os eloszlása**

	Soha	Évente	Havonta	Hetente	Naponta
Páros munka	4,2%	6,8%	37,6%	37,1%	14,3%
Csoportmunka	1,2%	8,2%	38,9%	41,8%	9,8%
Projektmódszer	9,9%	38,2%	35,2%	12,4%	4,3%

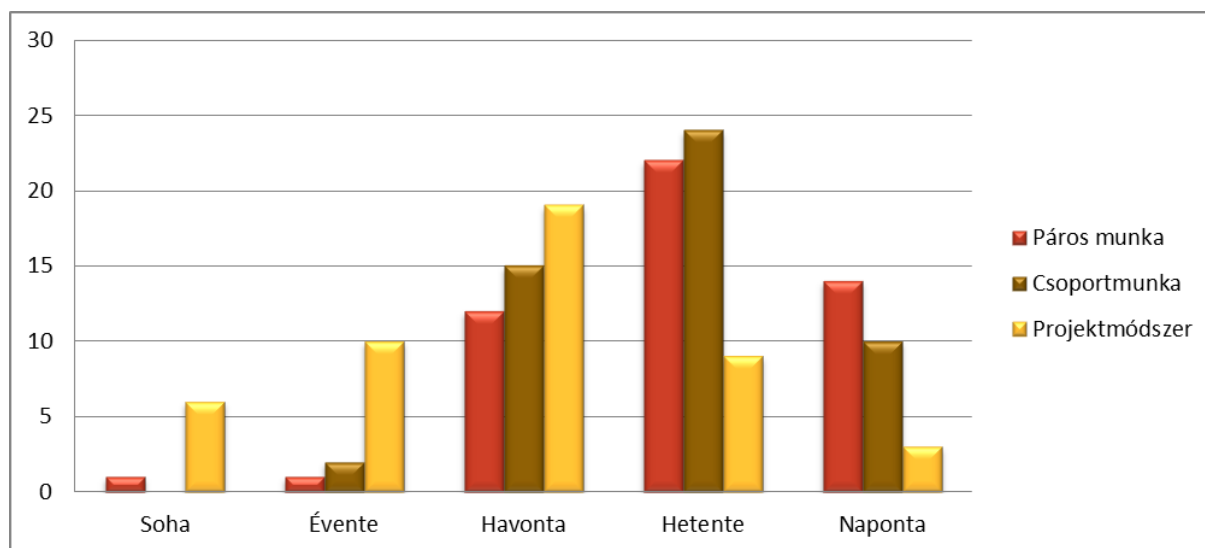
**10. számú ábra: „Milyen gyakran alkalmazza a diákok együttműködését támogató oktatási módszereket, munkaformákat a szaktárgyainak tanítása-oktatása során?”
kérdésre adott válaszok %-os eloszlása**



N=247

Az előbbi feltételezésünket megerősíti, ha az újszerű tanulásszervezési módok gyakoriságát csak a szakoktató pedagógusok körében vizsgáljuk. Közöttük nincs olyan pedagógus, aki soha nem alkalmazta volna a csoportmunkát, a páros munkáról is csak egyetlen szakoktató állította, hogy még nem alkalmazta. Ugyanakkor körükben az újszerű, vagy régi-új módszerek heti és napi szintű használata jóval elterjedtebb, mint a tanárok-szakoktatók összevont csoportjában. A páros munkát hetente 44%, naponta 28% alkalmazza, a csoportmunka lehetőségével heti rendszerességgel 47,1%-uk él, de napi szinten is 19,6% alkalmazza. A szakoktatók több mint negyede (25,5%) projektfeladatot is ad legalább heti egy alkalommal a tanulóinak. Ezzel ellentétben, ha csak a szakmai tanárookra szűkítjük le a vizsgálatot, akkor azt találjuk, hogy közöttük azok vannak a legszámasabban, akik csak havi egy alkalommal élnek a páros munka (41,2%) és a csoportmunka (41,5%) lehetőségével, illetve évente csak egy alkalommal adnak projektfeladatot tanulóiknak (42,5%). A szakoktatók körében tehát relatíve gyakoribb, a szakmai tanárok körében viszont relatíve kevésbé elterjedt az új, együttműködést, aktivitást és a differenciálás lehetőségét biztosító munkaformák alkalmazása, jobban dominál a hagyományos frontális osztálymunka.

11. számú ábra: „Milyen gyakran alkalmazza a diákok együttműködését támogató oktatási módszereket, munkaformákat a szaktárgyainak tanítása-oktatása során?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása a szakoktatók körében



N=51

Érdekes, bár nem különösebben meglepő kép tárul elénk, ha az új munkaformák illetve módszerek alkalmazásának gyakoriságát a szakmai pedagógusok életkorának függvényében is megvizsgáljuk. A pedagógusok azon korosztályában, akik 30 év alattiak, tehát a frissen végzett pályakezdő pedagógusok körében a páros munka – csoportmunka napi szintű alkalmazása dominál. Közülük a páros munkát napi szinten 38,5%, a csoportmunkát pedig 30,8% alkalmazza nap mint nap. Projektfeladatokat közülük legalább heti rendszerességgel 30,8% ad ki.

A következő életkori generáció, a 31-40 éves korosztály esetében a csoport- és a páros munka heti egy, a projektmunka havi egy alkalommal történő alkalmazása a leggyakoribb. A páros munkát 44,1%, a csoportmunkát 51,5% alkalmazza heti rendszerességgel, a projektmódszert pedig 45,9% használja legalább havi egy alkalommal.

A 41-50 éves korosztály körében nagyjából azonos azon pedagógusok aránya, akik a csoport- és páros munkát heti illetve havi rendszerességgel alkalmazzák (a páros munka esetén hetente 37,7% havonta 37,7%, csoportmunka esetén hetente 39,1% havonta 40,6%), a projektmunkát a legtöbben évente csak egy alkalommal vezetnek (46,0%).

Az 50 (51-60) év feletti generáció körében a páros és a csoportmunkát már csak havi egy alkalommal alkalmazzák vannak a legnagyobb arányban (páros munka 38,6%, csoportmunka 43,9%), a projektmódszert havonta egy és évente egy alkalommal ugyan annyian alkalmazzák (37,3%).

Első olvasatra meglepő eredményeket kaptunk a 60 év felettiek esetében. Körükben, bár a páros munka és a csoportmunka havi szintű alkalmazása a meghatározó, mégis relatíve nagy arányban alkalmazzák az új tanulásszervezési módokat heti illetve napi rendszerességgel is (Pld. a páros munkát hetente 38,5%, naponta pedig 21,1%). Projektfeladatokat a legtöbben havi egy alkalommal adnak. Az újszerű módszerek használatának relatív gyakorisága körükben azzal magyarázható, hogy az általunk megkérdezett 60 évnél idősebb szakmai pedagógusok több mint harmada szakoktatóként tevékenykedik, s mint láttuk a szakoktatók körében jóval elterjedtebb, természetesebb eme munkaformák gyakori alkalmazása.

Összefoglalóan az egyes pedagógusgenerációkról az alábbiakat állapíthatjuk meg. Mennél fiatalabb korosztályhoz tartoznak a szakmai pedagógusok, körükben annál gyakoribb az újsze-

rú, a közösségformálást biztosító, a tanulói aktivitásra alapozott és a differenciálást-adaptivitást biztosító munkaformák alkalmazása. Míg a 30 év alatti generáció közül a legtöbben napi szinten, és a 30-40 év közöttiek körében a legnagyobb arányban legalább hetente egy alkalommal, addig az 50 és 60 év közötti generáció tagjai közül a legtöbben csak havi egy alkalommal élnek a páros- és a csoportmunka adta lehetőségekkel. Ugyanez a tendencia a projektmódszer alkalmazása terén is megfigyelhető, csak azzal a módosulással, hogy azok a pedagógusgenerációk, akik az egyszerűbb kollektív munkaformákat legnagyobb arányban napi, heti vagy havi rendszerességgel választják, a projekttechnikát csak heti vagy havi illetve éves gyakorisággal alkalmazzák, tehát jóval ritkábban, mint a páros és a csoportmunkát. A fiatalabb generációk vélhetőleg azért alkalmazzák gyakrabban az új munkaformákat, mert őket már a pedagógussá képzésük során, illetve a különböző továbbképzéseken felkészítették erre. Az idősebb kollégák pedig nyilvánvalóan jobban ragaszkodnak az évtizedek alatt általuk kialakított és megszokott hagyományos oktatási módozatokhoz.

A férfi és nő szakmai pedagógusok elkülönült vizsgálata a páros munka és a csoportmunka alkalmazása terén nem mutat markáns különbségeket. A projektmódszer alkalmazása terén a női kollégák nyitottabbak, míg körükben a havi rendszerességgel alkalmazók vannak a legtöbben (41,7%), addig a férfi pedagógusok között az évente egyszer alkalmazók aránya a legnagyobb (42,4%).

A kérdőív negyedik kérdése a tanár-diák kommunikáció csatornáira kérdez rá. A hatékony közösségépítés, az értékközvetítés és konfliktuskezelés alapvető feltétele a jól működő pedagógus-diák kommunikáció, a kommunikáció több csatornájának aktív használata a tanár részéről. Különösen érdekes, hogy a vizsgált szakmai pedagógusok használják-e a modern IKT technológia nyújtotta kommunikációs csatornákat, közösségi oldalakat.

A kérdőívben a pedagógusok megjelölhették a személyes beszélgetést, az e-mail-váltást, a közösségi oldalakat és az e-learning felületet kommunikációs csatornaként és egyéb lehetőséget is megnevezhettek. Több választ is megjelölhettek és meg is jelöltek, hiszen a 250 pedagógus 500 választ jelölt meg. A diagramról az olvasható le, hogy az egyes válaszlehetőségek az összes válasz (500) körében mekkora részt foglalnak el, nem derül ki azonban, hogy a 250 pedagógus közül hányra jellemző az adott kommunikációs csatorna használata.

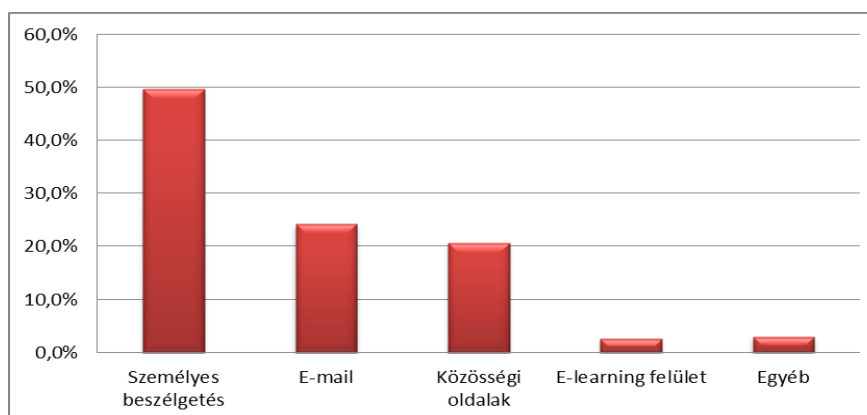
A pedagógusok a leggyakrabban (a válaszok 49,6%-a) a személyes beszélgetést jelölték meg tanár-diák közötti kommunikációs csatornaként. A megkérdezett 250 pedagógus közül 248 megjelölte a személyes beszélgetést, tehát csaknem mindenki (99,2%). Ez öröndetes adat, úgy tűnik, ma még az elektronikus csatornákon zajló kommunikáció nem pótolhatja és nem is pótolja a személyes jelenlét biztosította kommunikációt.

121 pedagógus jelölte meg az e-mailt kommunikációs csatornaként, ez a válaszok 24,2%-a, a pedagógusoknak pedig 48,4%-a. Az adat jól jelzi, hogy a tanár-diák közötti elektronikus levelezés már megszokott gyakorlat a szakképző intézmények mindennapos életében.

A tanárok-szakoktatók közül 103 fő a közösségi oldalakat is megjelölte kommunikációs csatornaként (a válaszok 20,6%-a, a pedagógusok 41,2%-a). A kérdőív ezen kérdéséből sajnos nem derül ki, hogy a közösségi oldalak pontosan milyen szerepet játszanak a tanárok-diákok kommunikációjában, nem világos, hogy milyen szintű információcsere zajlik a közösségi oldalakon keresztül. Generációs különbségek itt is megmutatkoznak a pedagógusok között. A 30 évnél fiatalabbak esetében a válaszok 32%-a utal a közösségi oldalak használatára, míg az 50 évnél idősebb pedagógusok által adott válaszok csak 16,1%-ban jelzik a közösségi oldalak használatát.

Nagyon kevesen (a válaszok 2,6%-a, a pedagógusok 5,2%-a) használnak e-learning felületet a tanulóikkal való kommunikációban. A válaszok 3%-a utal valamiféle egyéb kommunikációs csatornára.

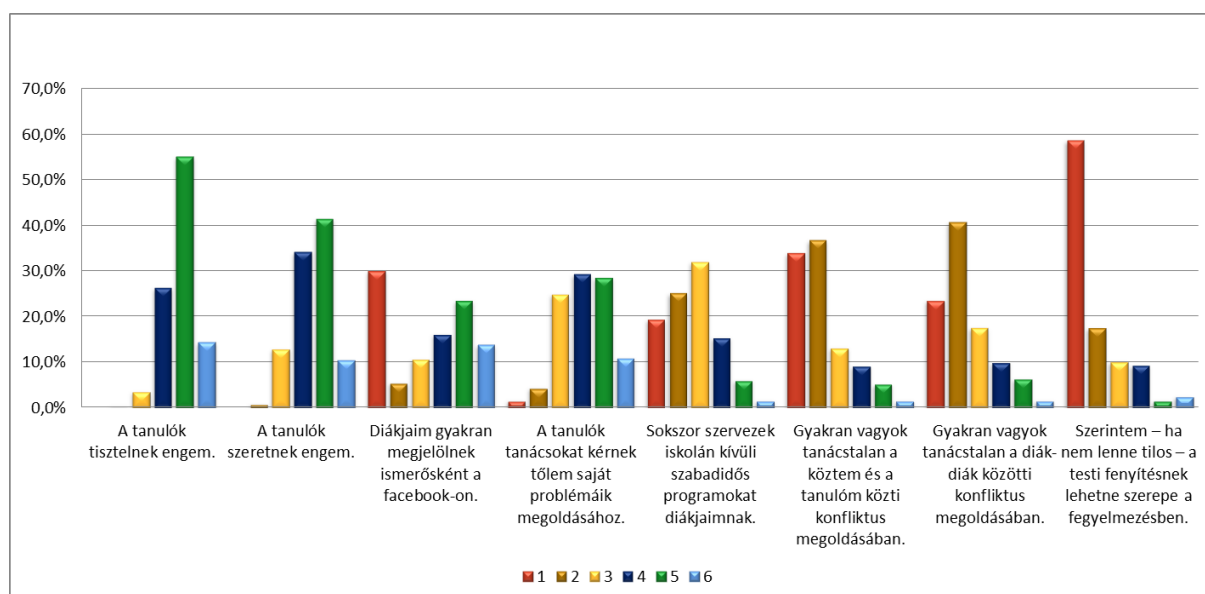
12. számú ábra: „Milyen csatornákat használ a diákjaival való kommunikáció során”kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=248

A kérdőívünk 5. kérdése valójában számos részkérdésből álló önreflexió a tanár-diák kapcsolattal és a konfliktuskezeléssel-fegyelmeléssel kapcsolatosan. A tanároknak-szakoktatóknak egy hatfokozatú skálán kellett jelölniük, hogy mennyire jellemzőek rájuk a különböző megállapítások. Bár a válaszok gyakoriságát egyetlen diagramban ábrázoljuk, a részkérdéseket külön-külön elemezzük.

13. számú ábra: „Mit gondol mennyire jellemzőek Önre az alábbi megállapítások” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=250

Azt a megállapítást, hogy „a tanulók tisztelnek engem” a szakmai pedagógusok döntő többsége jellemzőnek véli önmaga és diákjai viszonylatában. Nem akadt olyan pedagógus, aki úgy vélné, hogy ez egyáltalán nem jellemző, és a hatfokozatú skálán kettes számmal (0,4 %) és hármas számmal (3,6%) is csak kis hányaduk jellemezte a diákok felé irányuló tiszteletének mértékét. A legtöbb szakmai pedagógus a skálán az 5-ös számot jelölte be (55,2%), a skála magasabb értékeit (a 4-5-6 értékeket) összesen 96% jelölte. Igaz ugyanakkor, hogy csak 14,4% gondolja úgy, hogy a tanulók tisztelete nagyon jellemző. A pedagógusi önreflexióból úgy tűnik, hogy az általunk vizsgált szakképző iskolákban a diákok alapvetően tisztelik, respektálják pedagógusaikat.

A hatfokozatú skálán egyenletesebben oszlanak meg a válaszok a „tanulók szeretnek engem” megállapítással kapcsolatban. A tanárok-szakoktatók többsége ebben az esetben is úgy véli, hogy a tanulók többé-kevésbé szeretettel viszonyulnak hozzájuk. A skála magasabb értékeivel 86,9% jellemezte a tanulók felől irányuló szeretetét. A tisztelethez hasonlóan a legtöbb pedagógus az ötös értéket jelölte (41,5%). Kevesen gondolják ugyanakkor úgy, hogy a tanulók szeretete nagyon jellemző lenne (10,5%), és viszonylag sokan választották a 4-es értéket (34,9%). Egyetlen pedagógus sem véli úgy, hogy tanulói szeretete egyáltalán nem jellemző, de a 2-es és 3-as alsó értékeket a tisztelethez vonatkozó kérdéshez összevetve viszonylag nagy hányaduk (13,7%) jelölte.

Ha a tisztelet és szeretet érzését nemekre lebontva vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy a férfiak úgy vélik inkább tisztelik őket (az összevont adatoknál jóval nagyobb hányaduk jelölte az 5-ös értéket 59,4%) a női szakmai pedagógusok viszont úgy érzik inkább több szeretetet kapnak (a hölgyek 43%-a jelölte az 5-ös értéket).

Azt a megállapítást, hogy „diákjaim gyakran megjelölnek ismerősként a facebook-on”, a szakmai pedagógusok csaknem harmada (30,1%) egyáltalán nem tartja jellemzőnek. Többé-kevésbé jellemzőnek tartja (tehát a skálán a 4-5-6 érték valamelyikét jelölte meg) a pedagógusok valamivel több, mint fele (53,7%). Ez összecseng a kérdőívünk negyedik kérdésére kapott válasszal, ahol is a tanárok 41,2%-a jelölte meg a közösségi oldalakat is kommunikációs csatornaként. Ezen a téren nem meglepő módon ismét jelentős különbségeket generál a szakmai pedagógusok életkori tagozódása. A 30 év alatti tanárok-szakoktatók közül csak nagyon kis arányban (7,7%) gondolják úgy, hogy a diákok egyáltalán nem jelölik őket ismerősként a facebook-on. Ugyanez az arány az 50 év feletti pedagógusok körében már jóval nagyobb, 37,9%.

Azt a megállapítást, hogy „a tanulók tanácsokat kérnek tőlem saját problémáik megoldására” a szakmai pedagógusok több mint két harmada (68,9%) többé-kevésbé jellemzőnek tartja, tehát a skála 4-5-6 értékei közül jelölte valamelyiket. Véleményem szerint ez jó arány, azt mutatja, hogy a pedagógusok többsége és tanulói között bizalmi viszony van, a tanulók számítanak és számíthatnak problémáik megoldásában a pedagógusaikra.

Kevésbé pozitív kép tárul elénk, ha a „sokszor szervezek iskolán kívüli szabadidős programokat diákjaimnak” kijelentés jellemző voltát vizsgáljuk. A szakmai pedagógusok 19,5%-a szerint ez az állítás egyáltalán nem jellemző rá, tehát nem szerveznek iskolán-tanórán kívüli szabadidős programokat. A tanárok-szakoktatók negyede sem gondolja úgy (23,1%), hogy ezen állítás inkább jellemző rá (4-5-6-os értékeket jelölők összesen) és csak töredékük (1,6%) véli úgy, hogy nagyon jellemző. Sajnos a vizsgálat során nem kérdeztünk rá, így csak sejteni tudjuk, hogy a szabadidős programokat szervezők elsősorban az osztályfőnökök köréből kerülnek ki. Számos, az iskolák világán is messze túlmutató oka lehet annak, hogy a szakmai pedagógusok tevékenysége elsősorban az iskolai - osztálytermi - tanműhelyi keretekre korlátozódik.

Magabiztosság sugárzik a konfliktuskezelés terén a „gyakran vagyok tanácstalan a köztem és a tanulóm közti konfliktus megoldásában” megállapítással kapcsolatos reflexiókból. A szakmai pedagógusok 34%-a véli úgy, hogy rá ez a megállapítás egyáltalán nem jellemző, és további 50% (a pedagógusok fele), hogy csak kevésbé jellemző, hiszen a 2- és 3-as értékeket jelölték. A tanárok-szakoktatók nagyon csekély része véli úgy, hogy rá a megállapítás nagyon jellemző lenne (1,6%). Csak remélni tudjuk, hogy a szakmai pedagógusok többségének valóban nincs különösebb gondja a tanár-diák konfliktusok kezelésével, hiszen közismert, hogy a tanulók értelmi és érzelmi intelligenciaszintje, szociokulturális és etnikai háttere miatt az iskolarendszerű szakképzésben gyakoriak a tanár-diák illetve diák-diák konfliktusok.

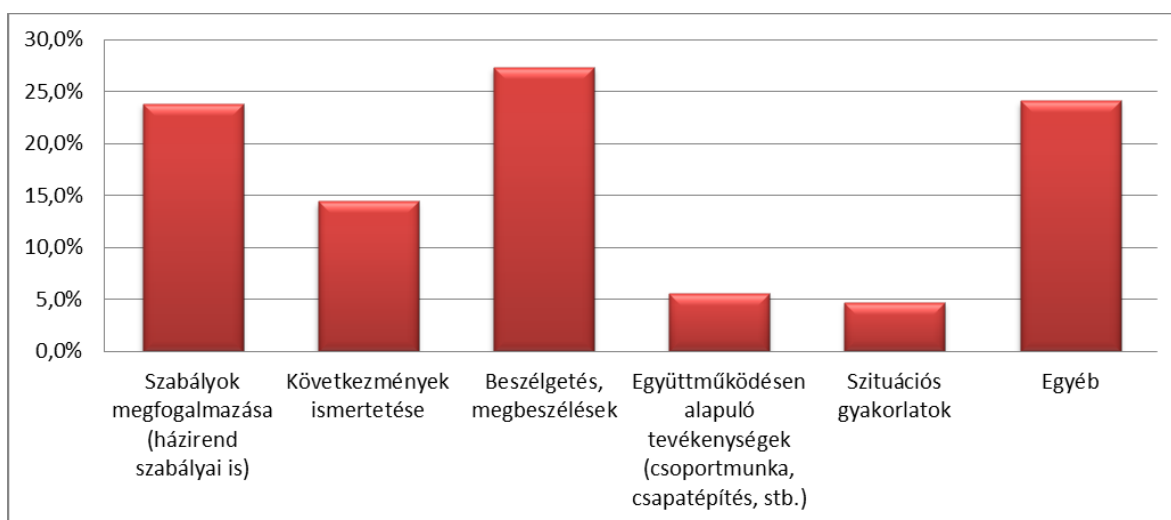
Hasonló képet tár elénk a „gyakran vagyok tanácstalan a diák-diák közötti konfliktus megoldásában” állítással kapcsolatos reflexiók elemzése. A pedagógusok 23,6%-a véli úgy, hogy rá ez a megállapítás egyáltalán nem jellemző, és további 58,4%, hogy csak kevésbé jellemző, hiszen a 2- és 3-as értékeket jelölték. Ez összesítve: a tanárok-szakoktatók 82%-a. A tanárok-szakoktatók ez esetben is nagyon csekély része véli úgy, hogy rá a megállapítás nagyon jellemző lenne (1,6%). A nagy többség gondolja tehát úgy, hogy alapvetően nincs gondja a diák-diák konfliktusok kezelésével. Az igazgatóinterjúk elemzésekor még visszatérünk a konfliktuskezelés problémakörére.

A kérdőívünk ötödik kérdése alá tartozó utolsó megállapítás: „szerintem – ha nem lenne tilos - a testi fenyegetésnek lehetne szerepe a fegyelmezésben”. A részkérdéssel a pedagógusok testi

fenyítéssel kapcsolatos álláspontját vizsgáljuk. A vizsgálatba bevont pedagógusok több mint fele határozottan elutasítja a testi fenyítés alkalmazását az iskolai életben, tehát a pedagógusok többsége a „szelíd” konfliktusmegoldási módokat preferálja. Mindössze 13,4% hajlik többé-kevésbé a testi fenyítés pozitív szerepének elismerésére.

A kérdőív hatodik, nyílt kérdésként megfogalmazott kérdése azt vizsgálja, hogy a szakmai pedagógusok milyen módszerekkel, technikákkal próbálják megelőzni a diákok közötti konfliktusokat.

14. számú ábra: „Milyen módon törekszik a diákok közötti konfliktusok megelőzésére” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



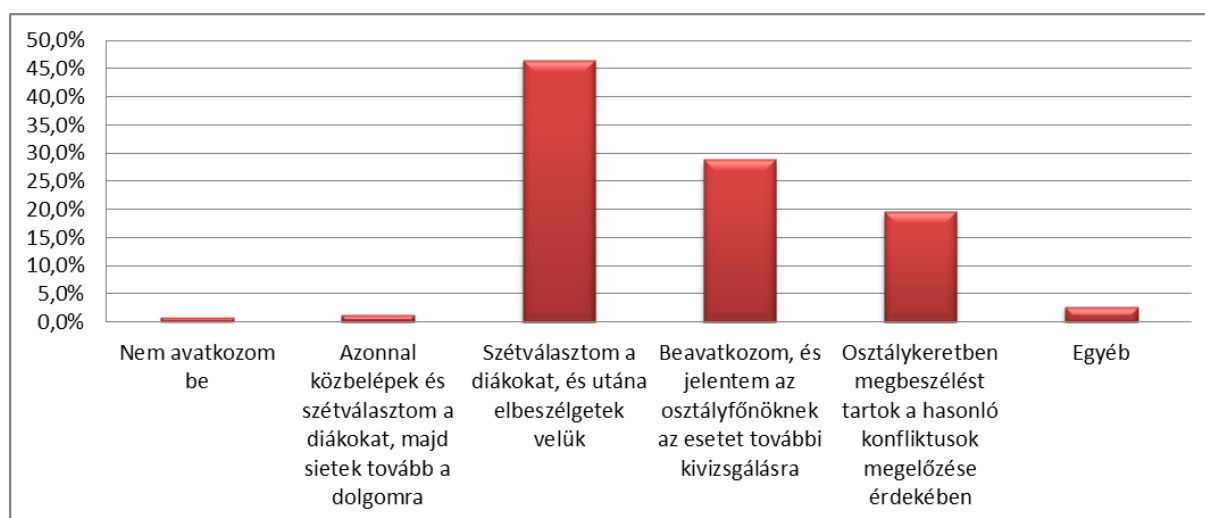
N=227

A kérdésre adott válaszokból mindenekelőtt az tűnik ki, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok nagyon változatos módokon törekednek a diákok közötti konfliktusok megelőzésére. A beszélgetéseket, megbeszéléseket jelölték meg a pedagógusok legnagyobb számban, a válaszok 27,4%-ban, mint konfliktusmegelőző technikát. Ez összecseng a kérdőív negyedik kérdésére adott válaszokkal, ahol a személyes beszélgetés volt a leggyakrabban választott tanár-diákok közötti kommunikációs csatorna. Második helyen (a válaszok 23,8%-a) találjuk a szabályok megfogalmazását, majd gyakoriságban ezt követi a következmények ismertetése (14,4%). A fentieknél jóval kisebb számban és arányban említették a pedagógusok az együttműködésen alapuló tevékenységeket (csoportmunka, csapatépítés 5,6%) és a szituációs gyakorlatokat (4,7%).

Az első öt leggyakrabban alkalmazott konfliktusmegelőző technika mellett egyéb módokat is nagy arányban említettek (24,1%) a szakmai pedagógusok. A gyakoriság sorrendjében felsorolva: toleranciára nevelés, egymás iránti tisztelet kihangsúlyozása, elkülönítés, megelőzés, alapelvek megfogalmazása, személyes példák, folyamatos kommunikáció, külső előadó meghívása, filmek vetítése, konfliktuskezelési technikák megismertetése.

Kérdőívünk sorrendben hetedik kérdése arra kérdez rá, hogy a megkérdezett szakmai pedagógusok egy akkut és eldurvult diák-diák konfliktus, egy folyosói verekedés észlelése esetén hogyan kezelnék azt, mit tennének.

15. számú ábra: „Ön észreveszi, hogy diákjai a szünetben a folyosón összeverekednek. Mit tesz” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=250

A be nem avatkozás gyakorlatát csak nagyon kevesen választanák, a válaszok 0,8%-a utalt ilyen „konfliktuskezelési” eljárásra, tehát a struccpolitikára. A válaszadók csekély arányban (1,4%) jelölték meg az „azonnal közbelépek és szétválasztom a diákokat, majd sietek tovább a dolgomra” válaszlehetőséget is. Kevesen gondolják tehát úgy, hogy az akkut helyzetek gyors megoldása elegendő lenne a konfliktusok igazi kezeléséhez. A válaszok legnagyobb arányában (46,6%) a „szétválasztom a diákokat, és utána elbeszélgetek velük” megoldási mód szerepel. A kérdőívünk kérdéseire adott válaszok kiértékelése során fentebb már többször találkoztunk azzal a ténnyel, hogy a szakmai pedagógusok többsége a személyes beszélgetést tekinti a legfőbb kommunikációs csatornának, illetve konfliktuskezelési módnak is. Re-

latíve sokan (a válaszok 28,9%-a) jelölték meg a „beavatkozom, és jelentem az osztályfőnöknek az esetet további kivizsgálásra” konfliktuskezelési módot. Ebben a megoldásban a problémák ad hoc kezelését és magasabb, illetve illetékesebbnek vélt fórumhoz utalását érhetjük tetten. Úgyszintén sokan (19,6%) jelölte meg a „osztálykeretben megbeszélést tartok a hasonló konfliktusok megelőzése érdekében” válaszlehetőséget, vagyis a tanulókkal folytatott kollektív beszélgetést. Egyéb konfliktuskezelési módot a válaszok csekély része (2,7%) tartalmaz.

9.1.2. A „Tanulás támogatása” kompetenciaterületre vonatkozó adatok értékelése

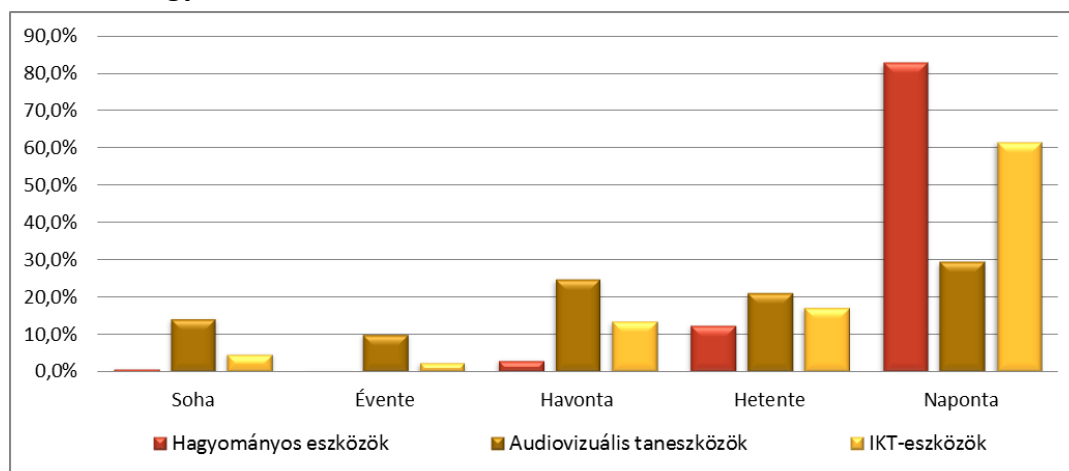
A kutatás másik célterülete a tanári kompetenciák közül az, amelyet röviden „Tanulás támogatása” névvel jelölnek. E kompetenciaterülethez tartozik a pedagógus azon tevékenységköre és szervezési munkája, mely a tanulói motivációk feltárására és annak aktiválására, a problémamegoldás, a gondolkodási stratégiák fejlesztésére, az ezeket segítő módszerek alkalmazására irányul. Mindezzel a pedagógusok a tanulók egyéni tanulási hatékonyságát és sikerességét segítik a különböző egyéni és társas tanulási technikák megismertetésével és az optimális tanulási légkör megteremtésével.

E kompetenciaterületre kérdőívünkben a 8-14. kérdések vonatkoztak. Ezen kompetenciakörön belül a 8., 9., 10. kérdések az IKT eszközök alkalmazásának, gyakoriságának, intenzitásának és preferenciáinak feltérképezésére vállalkozott, a 11-14. kérdés a tanulók egyéni tanulási sajátosságainak megismerésére, az egyéni utak támogatásának fontosságára, eszközeire és gyakorlatára kérdez rá.

A 8. kérdés az eszközhasználatot és annak gyakoriságát firtatta.

A válaszok eloszlásából látható, hogy a hagyományos (tábla, kréta) napi használata dominál, de az IKT eszközök 60%-ot meghaladó napi gyakorisága jelzi, hogy szakmai pedagógusok rutinszerűen alkalmazzák ezt az oktatástechnikai lehetőséget is. Azok száma, akik soha nem alkalmazták a modern IKT eszközöket a teljes mintában, nem éri el az 5%-ot (4,9%).

16. számú ábra: „Milyen gyakorisággal használja az alábbi taneszköz-fajtákat szaktárgyainak oktatása során?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=247

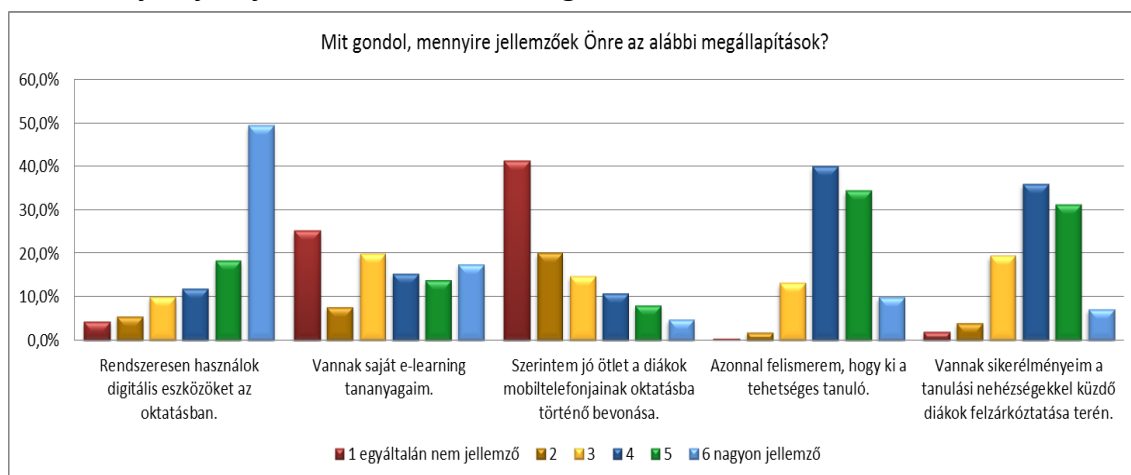
Ha csak a szakoktatókra szűkítjük a kört, akkor már a „soha” kategóriát választók aránya közelíti a 20%-ot (19,1%), míg ugyanez az érték a szakmai tanároknál csupán 1,5%. Ez jól jelzi, hogy a szakoktatók egy részének az IKT eszközökben rejlő oktatási lehetőségeket bemutató képzések hiánypótlók lennének.

A válaszok eloszlásából az is kiderül, hogy az audiovizuális eszközök (cd, dvd, mp3 lejátszók, stb.) kezdenek kikopni a tanári eszköztárból, mivel szolgáltatásaikat kiváltják az IKT eszközök. A „naponta” kategória összes megjelölésének csupán 16,4 %-át képviseli ez az eszköztípus a hagyományos eszközök 48,2%-hoz és az IKT eszközök 35,3%-hoz képest.

A 9. kérdés egy 1-6 skálán kérdezett rá öt megállapítással való azonosuláson keresztül részben az alkalmazott IKT technológiák milyenségére, részben a tanulók egyéni sajátosságainak felismerésére.

Az első megállapítás a 8. kérdés ellenőrző kérdéseként jól korrelál az ott adott válaszokkal, hiszen csak 4,4% jelölte az „egyáltalán nem jellemző rám” az IKT rendszeres használata kategóriát. Ez csaknem pontosan megegyezik a 8. kérdés soha nem használlok IKT eszközöket 4,9 %-ával.

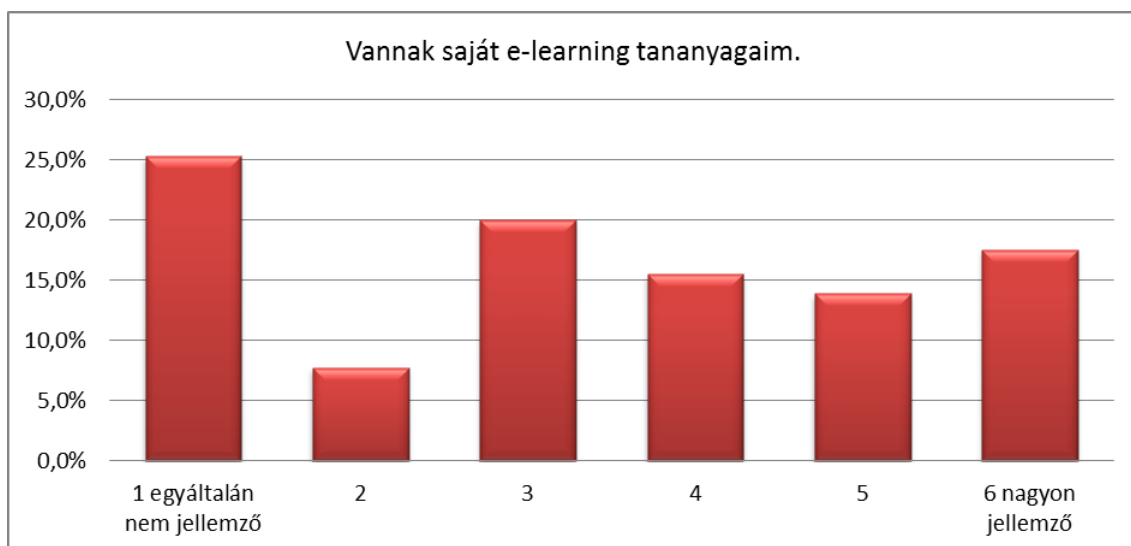
17. számú ábra: Mit gondol, mennyire jellemzőek Önre az alábbi megállapítások? Kérjük, jelölje az alábbi skálán 1-6-ig! kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=250

A saját e-learning tananyag meglétére vonatkozó kijelentéssel azonban már nem ilyen jó a helyzet. 31,4% válaszadó jelölt itt 5-6 értéket, ami azt jelzi, hogy a szakmai pedagógusok közel 70% nem él az e-learning oktatási formával. Sőt ez az arány még magasabb is lehet, mivel sokan egy honlapra feltöltött PDF állományt is már e-learning tananyagként gondolnak.

18. számú ábra: Vannak-e saját e-learning tananyagaim? kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=245

Ez azért is valószínű, mert az igazgatói interjúk során egyik igazgató sem említette, hogy iskolájukban üzemelne e-learning keretrendszer. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ilyen

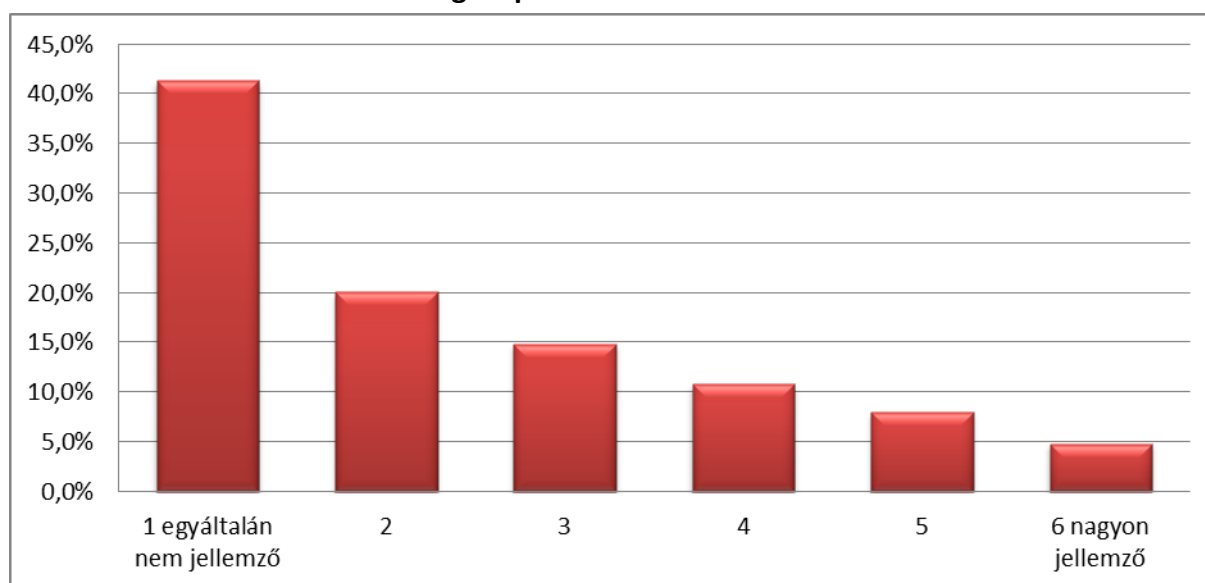
nem is létezik, pusztán azt, hogy ha vannak is ilyen iskolai e-learning rendszerek, az még nem szervesült az iskola pedagógiai gyakorlatába.

A mobiltelefonok oktatásba történő bevonására vonatkozó kérdés talán merésznek tűnhetett egy olyan oktatási környezetben, mely alapvetően még az iskolába behozatalát is tiltja ezen eszközöknek, nem hogy használatára bízta. Ezt az elutasítók 40%-ot meghaladó aránya részben vissza is igazolta, de 4-6 skálaértékeket választók aránya, akik nem zárkoznak el ez elöl az ötlet elöl, közelíti a pedagógusok negyedét (23,7%).

Ez reményt ad arra, hogy a pedagógia fokozatosan nyitottá válhat azon eszközök oktatásba való bevonására, mely a tanulók mindennapos életének, kommunikációjának szerves és nélkülözhetetlen része. Ha ez a szemléletváltás nem történik meg a közeljövőben, a pedagógia még jobban eltávolodik attól a generációtól, akiknek oktatására és nevelésére vállalkozik.

Ha csak a szakoktatókra vizsgáljuk a mobiltelefonban lehetőséget látók arányát, akkor az előző 23,7%-os arány 7,8%-ra zsugorodik, ami azt jelzi, hogy ebben a körben a rugalmasság jóval alacsonyabb. Szintén különbség mutatható ki a férfiak és nők között ezen a téren. A nők nagyobb nyitottságát jelzi a 4-6 skálaértéket választók 28,7% aránya a férfiak 18,9% arányához képest.

19. számú ábra: „Szerintem jó ötlet a diákok mobiltelefonjainak oktatásba történő bevonása” megállapítással való azonosulás %-os eloszlása

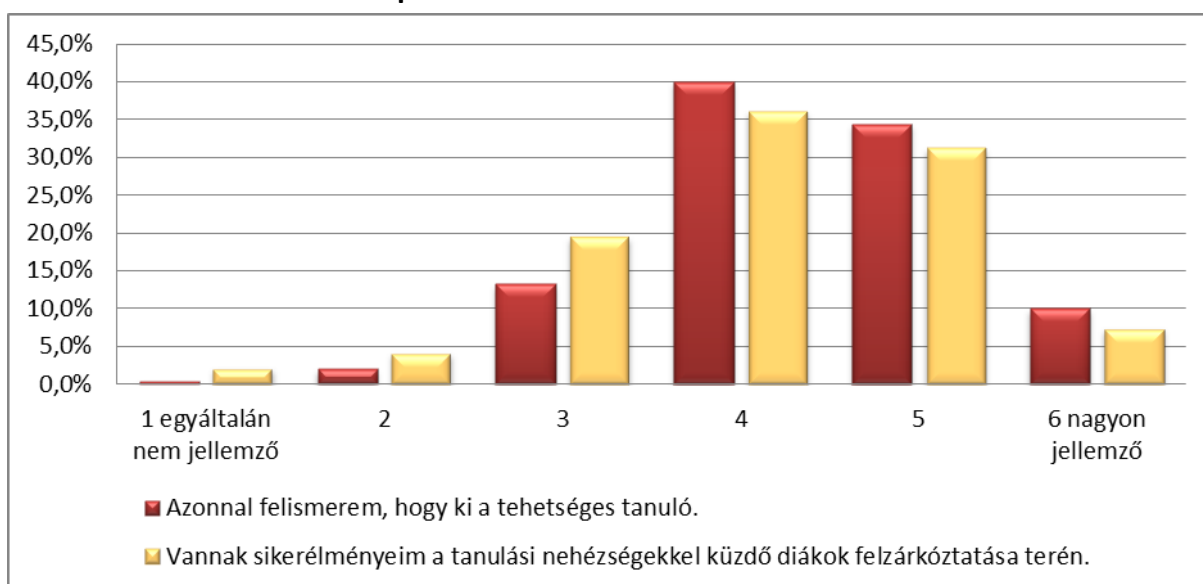


N=249

A tehetséges tanulók felismerésére és a tanulási nehézségekkel küzdők segítésére vonatkozó kérdések azt tesztelték, hogy a pedagógusok e téren rendelkeznek-e sikerélménnyel, illetve, hogy felismerik-e, az eltérő tanulási módokkal és minőségekkel, rendelkező tanulókat és odafigyelnek rájuk. E két megállapítással való azonosulás teljesen hasonló eloszlást mutat.

A válaszokból talán látható, hogy a pedagógusok reálisan látják a különböző tanulói stílusok, módok, tehetségesek és nehézséggel küzdők felismerésének és segítésének lehetőségeit. Látható, hogy a legtöbben jónak érzik saját kompetenciáikat e téren, de nem elégedettek maradéktalanul. A tehetséges tanulók felismerésének mondatában az „azonnal” szó miatt néhányan csapdát sejtettek, talán szerencsésebb lett volna e módhatározó elhagyása.

20. számú ábra: Az „Azonnal felismerem, hogy ki a tehetséges tanuló” és a „Vannak sikerélményeim a tanulási nehézségekkel küzdő diákok felzárkóztatása terén” megállapításokkal való azonosulás %-os eloszlása



N=247

A 10. kérdés szintén az IKT használatra kérdezett rá, de itt rangsorolást is kértünk a különböző eszközök használatának gyakoriságára vonatkozóan.

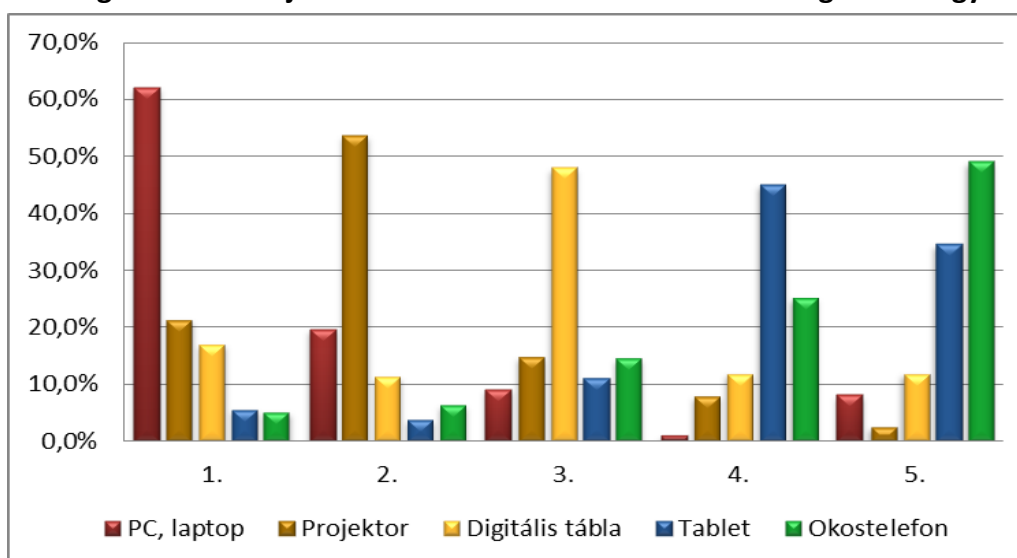
A használ – nem használ IKT eszközöket alkérdés eredménye egyértelmű, a válaszadók több mint 90 %-a megerősítette, hogy használ ilyen eszközöket, a nők esetében ez az érték 96,7%, míg a férfiak esetében csupán 85,7%. Ez ismét azt jelzi, hogy a nők nyitottabbaknak mutatkoznak az IKT eszközök alkalmazását illetően. Az pedig egyértelműen a pedagógia jövőbeni

viszonyulását jelzi a modern technikákhoz, hogy a 40 év alattiak közül kivétel nélkül mindenki (100%) használ IKT eszközt.

A rangsor részkérdés esetében bár az instrukcióban pontosan megjelöltük, hogy az „1” a leggyakoribb, míg az „5” a legritkább gyakoriságot jelzi, 17 esetben bizonyosan és még jó pár esetben valószínűsíthetően fordítva jelölték a kitöltők a sorrendet. Ennek következtében a trendet tekintve helyes, értékeit tekintve kissé bizonytalan képet mutat a gyakoriságot bemutató ábra.

Ha a tévesnek vélt sorrend-megjelöléseket kivesszük az adatsorból, akkor például az okostelefon, mint leggyakrabban alkalmazott IKT eszköz 5%-os értéke 1 %-ra csökkent. Azonban a trend egyértelmű: a számítógépet említik az első helyen, a projektort a másodikon. Ebből következik, hogy a kivetített prezentáció, azaz a PC+projektor páros uralja a felhasználást. Figyelemre méltó, hogy az interaktív táblák használata alig marad el a projektorétól, viszont a tablet és az okostelefon egyelőre nem része a szakoktatás mindennapjainak. A tablet valószínűleg kisebb elterjedése miatt, míg az okostelefon a felhasználás vélt vagy valós korlátai és tiltott jellege miatt nem került be eddig a pedagógia gyakorlatába.

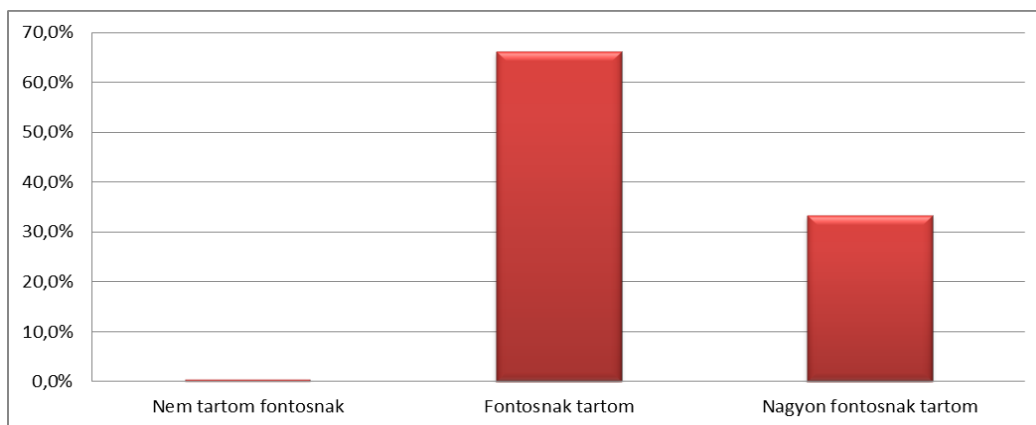
21. számú ábra: „Az ön által használt IKT eszközöket rangsorolja őket a használat gyakoriságának sorrendjében” kérdésre adott válaszok %-os megoszlása egy 1-5 skálán



N=211

A 11. kérdés a differenciáló pedagógiai eljárások fontosságára kérdezett rá, melyre nem meglepő módon (1 válasz kivételével) minden szakmai pedagógus a fontosnak (66%), illetve a nagyon fontosnak tartom (33%) választ jelölte meg.

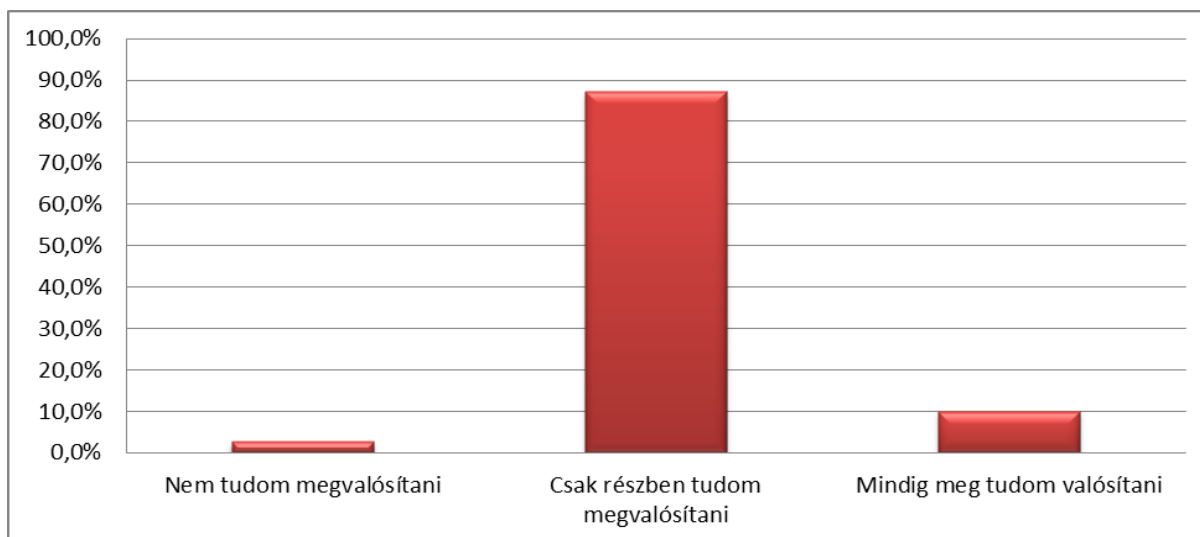
22. számú ábra: „Mennyiben tartja fontosnak a differenciáló, adaptív pedagógiai eljárások alkalmazását, tehát a diákok egyéni sajátosságainak figyelembe vételét oktató munkája során?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=249

A 12. kérdés azt firtatta, hogy az előző kérdésben fontosnak jelölt adaptív eljárásokat mennyire tudja a gyakorlatban megvalósítani.

23. számú ábra: „Pedagógiai munkája során mennyire tudja megvalósítani a differenciáló, adaptív pedagógiai eljárásokat?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



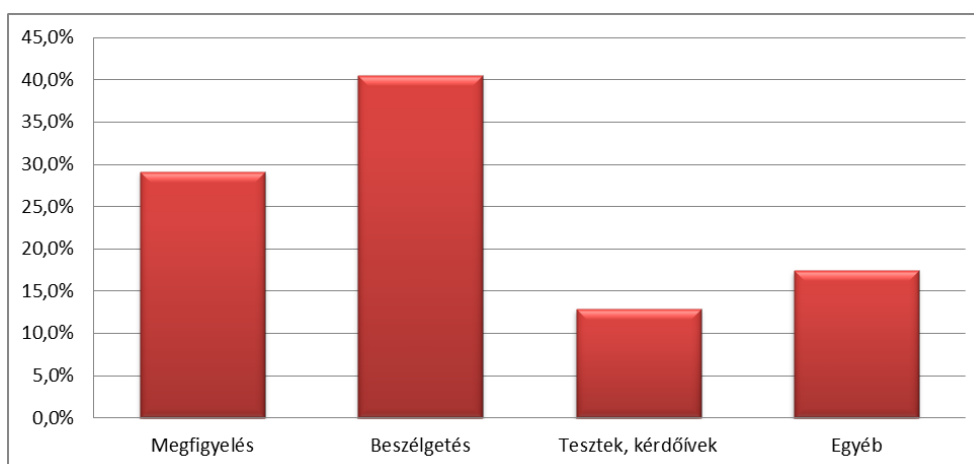
N=250

A szintén háromfokozatú skálán a válaszadók többsége (87,2%) a középső értéket, a „csak részben tudom megvalósítani” kategóriát jelölte meg, ami jelezheti az adaptív pedagógia megvalósításának nehézségeit, de azt is, hogy ez az a kategória, ami középen van, és amely az „ebből nem lehet baj” típusú választást kínálja fel.

Ez utóbbit valószínűsíti, hogy a válaszok eloszlása érdemleges nem változik férfi-nő vagy korosztályi összehasonlítás során sem.

A 13. kérdés nyílt kérdésként arra kérdezett rá, hogy a pedagógus milyen módszer, eszköz használatával igyekszik a tanulók tanulási sajátosságait megismerni. Hogy egyértelműbb legyen a kérdés, zárójelben példákat is említettünk: tesztekkel, megfigyeléssel, elbeszélgetéssel, stb. A válaszokat értelmeztük és csoportosítottuk összesen négy kategóriába. Sajnos, legtöbbször a zárójelben felsorolt példákat kaptuk vissza a válaszokban, amely ezektől eltért, egy „egyéb” kategóriába került, mivel számuk nem volt magas és nem alkottak egységes csoportot. Ebbe a kategóriába kerültek a „számonkérés során”, „ellenőrzéssel”, „kollégákkal és szülőkkel történő beszélgetéssel”, „kollégiumi tanulás során”, „gyakorlati munkájuk által” válaszok.

24. számú ábra: A „Hogyan törekszik a tanulók tanulási sajátosságainak megismerésére? (pl. tesztekkel, megfigyeléssel, elbeszélgetéssel, stb.)” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



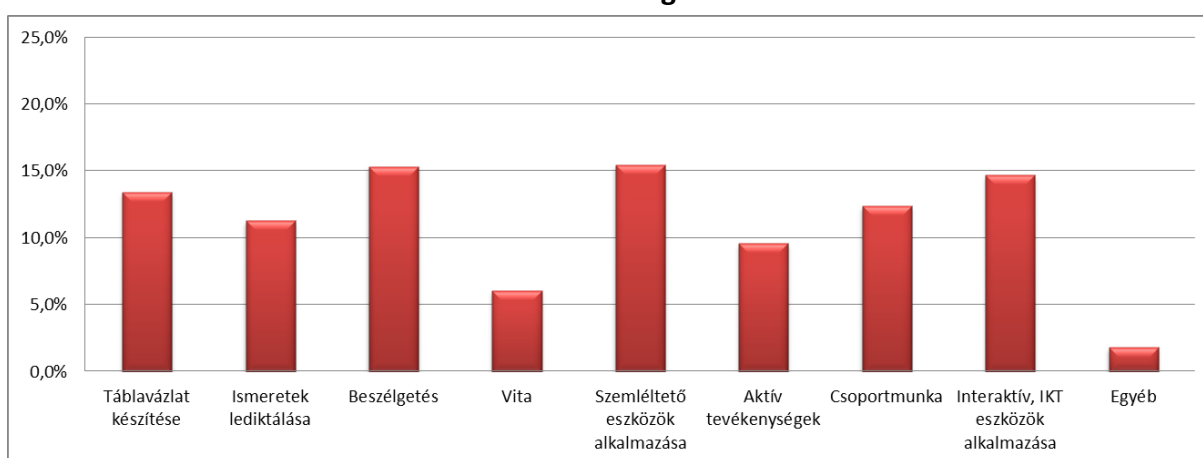
N=224

Az ábrából látható, hogy a beszélgetés 40%-ot meghaladó értéke (40,5%) és a megfigyelés 29,1 %-os értéke dominál, talán azért mert ezek a legkézenfekvőbb, előkészületet nem igénylő, a mindennapos kommunikációra építő módok. Láthatóan kicsi azok aránya (12,9%),

akik mérni szeretnék a tanulási sajátosságok különbözőségét. Itt is pozitív jövőbeli változást ígér az a tény, hogy a 40 év alattiak 17,8 %-ban jelezték, hogy tesztekkel, kérdőívekkel kívánják mérni a tanulási sajátosságokat, míg ez az arány csak 10,9% a 40 év felettiek esetében.

A 14. kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanítási órákon a pedagógus milyen módszerekkel próbál a különböző tanulási stílusokhoz alkalmazkodni. Itt 9 lehetőség közül (mely az egyéb kategóriát is magába foglalta) lehetett választani akár több választ is megjelölve.

25. számú ábra: A „Milyen módszerekkel biztosítja a diákok különböző tanulási stílusának megfelelő oktatás megvalósulását a tanítási órákon?” kérdésre adott válaszok %-os megoszlása



N=250

A válaszok megoszlásából látható, hogy nincs alkalmazási gyakoriságával kiemelkedő módszer, a pedagógusok széles módszertani skálán igyekeznek kiszolgálni a tanulók ezirányú igényeit. A legtöbben 4-5 módszert is bejelöltek (átlagosan: 4,4-et). A válaszadók több mint negyede (26,8%) jelölt 6-9 módszert. A közel egységes gyakoriságokból kissé kilóg a „vita” kategória, melyre – ismerve a magyar vitakultúra igen alacsony szintjét – talán jobban oda kellene figyelni. Ezt erősíti az a tény is, hogy a vitát megjelölők alacsony aránya igaz férfiakra, nőkre, fiatalokra és 40 év felettiekre egyaránt, ezen csoport között ebben a kérdésben nincs kimutatható különbség.

9.1.3. A „Kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás” kompetenciaterületre vonatkozó adatok értékelése

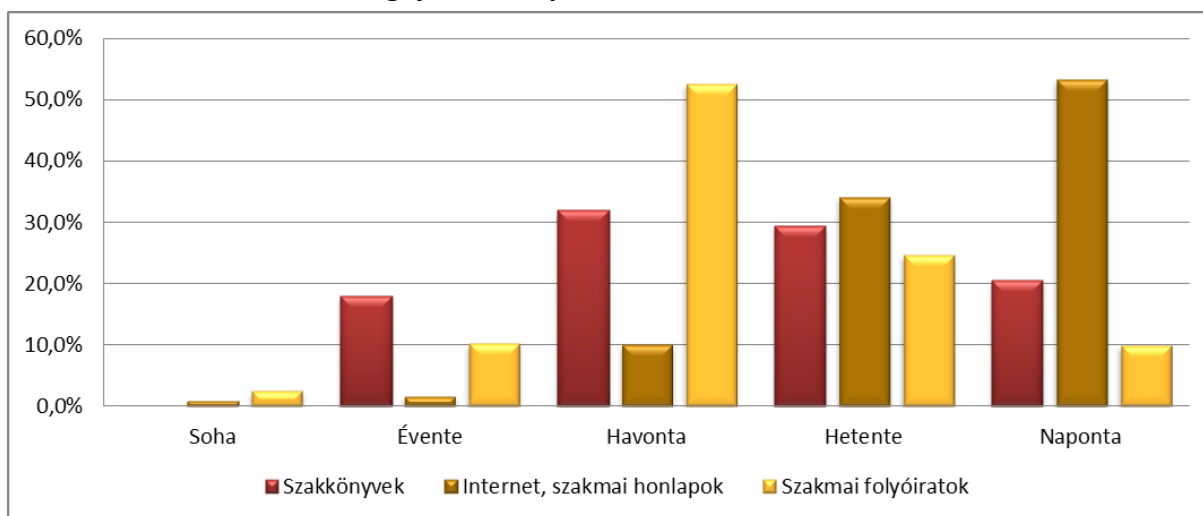
A kutatás harmadik célterülete a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás vizsgálata volt, amelyet a 8/2013-as EMMI rendelet a 7. fejlesztendő területként nevez meg. A kompetenciaterület magában foglalja a pedagógus szülőkkel, pedagógiai munkáját segítő szakemberekkel, szakmai intézményekkel való kommunikációra és együttműködésre vonatkozó ismereteit, képességeit és attitűdjeit. A képességek közül kiemelten vizsgáltuk a szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációt a diákok családjával, a kollégákkal, a pedagógus szaktárgyainak megfelelő szakterületek képviselőivel, az iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal, valamint a szakmai szervezetekkel való együttműködést. Hangsúlyos volt a pályaidentitás vizsgálata is, szeretnénk volna megtudni, hogy a szakmai pedagógus képes-e a szakmai megújulásra, tájékozott-e a szakterületéhez és tanári hivatásához kötődő információs forrásokról, szervezetekről, szakirodalmi forrásokról, valamint milyen témákban tudná elképzelni önmaga fejlesztését, továbbképzését.

A kompetenciaterületre a kérdőívben a 15-18. kérdések vonatkoztak. A 15. kérdés a szakmai ismeretek megújítására, a 16. kérdés a szakmai együttműködésre, a 17. kérdés különböző csoportokkal történő kommunikáció gyakoriságára kérdezett rá, a 18. pedig a továbbképzési igények felmérését célozta.

A 15. kérdés arra kérdezett rá, hogy a szakmai pedagógus milyen információforrásokból és milyen gyakran biztosítja szakmai ismereteinek megújítását, naprakészen tartását. A kérdés zárt kérdésként került megfogalmazásra, minden információforráshoz kapcsolódóan öt lehetőség közül választhattak a pedagógusok (soha, évente, havonta, hetente, naponta). A szakkönyvek esetében 244 választ kaptunk, az internetet, szakmai honlapokat érintő gyakoriságot 246-an, a szakmai folyóiratok olvasási gyakoriságát 243-an jelölték be.

A kérdésre adott válaszok összefoglaló, százalékosan feltüntetett aránya a 23. ábrán látható. Az ábráról leolvasható, hogy a szakmai pedagógusok több, mint fele (53,3 %) napi rendszerességgel használja az interneten fellelhető szakmai tartalmakat ismeretei naprakészen tartása céljából. A szakmai folyóiratokat azonban hasonló arányban (52,7 %) mindössze havonta forgatják.

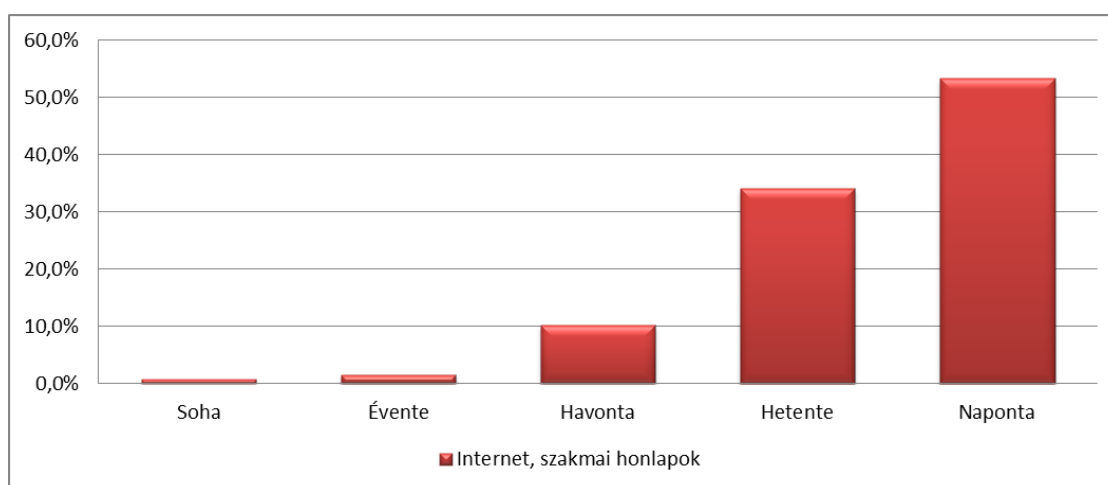
26. számú ábra: „Milyen információforrásokból és milyen gyakran biztosítja szakmai ismereteinek megújítását, naprakészen tartását?” - válaszok %-os eloszlása



N=243

A szakkönyvek esetében kiegyenlítettebb az eloszlás, a pedagógusok csaknem harmada hetente, illetve havonta tájékozik szakkönyvekből (29,5 % és 32 %). Az interneten történő tájékozódás túlsúlya (87,4 %-a naponta, illetve hetente) minden bizonnyal az utóbbi években a nyomtatott szakirodalmak háttérbe szorulásával, az egyre inkább elérhető digitális tartalmakkal magyarázható, valamint a naprakészség igényével, hiszen sok esetben feltehetően csak egy-egy aktuális információ, jogszabályi változás, stb. indukálja a honlapok felkeresését.

27. számú ábra: „Milyen információforrásokból és milyen gyakran biztosítja szakmai ismereteinek megújítását, naprakészen tartását?- Internet, szakmai honlapok” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása

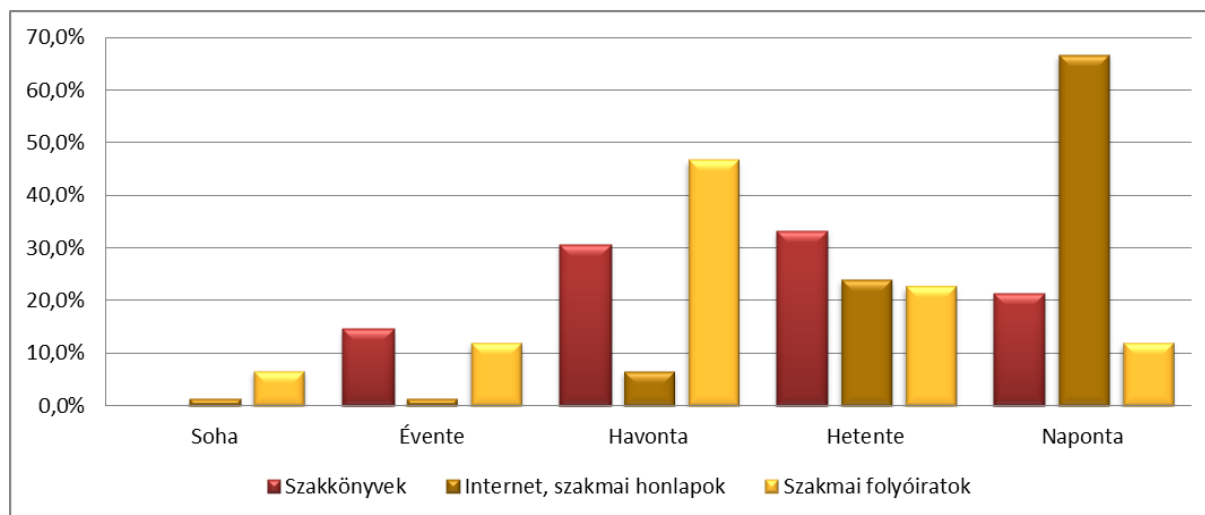


N=246

Ha szakmacsoportonként vizsgáljuk a válaszok megoszlását, megállapítható, hogy az internetes tájékozódás a faipari szakmacsoportban oktatók mindössze 31,5 %-a esetében napi rendszerességgű, a kereskedelem-marketing és a mezőgazdaság szakmacsoportban dolgozók többsége pedig naponta böngészi az interneten a szakmai tartalmakat (56,6 illetve 58,6 %).

Az információforrások és használatuk gyakorisága tekintetében nem mutatkozott jelentős különbség sem a nők és a férfiak, sem az iskolatípusok (kizárólag szakiskola és egyéb intézmények) között. Az életkorok tekintetében azonban már jelentősebb eltérések figyelhetők meg.

28. számú ábra: „Milyen információforrásokból és milyen gyakran biztosítja szakmai ismereteinek megújítását, naprakészen tartását?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása a 40 év alattiak körében



N=75

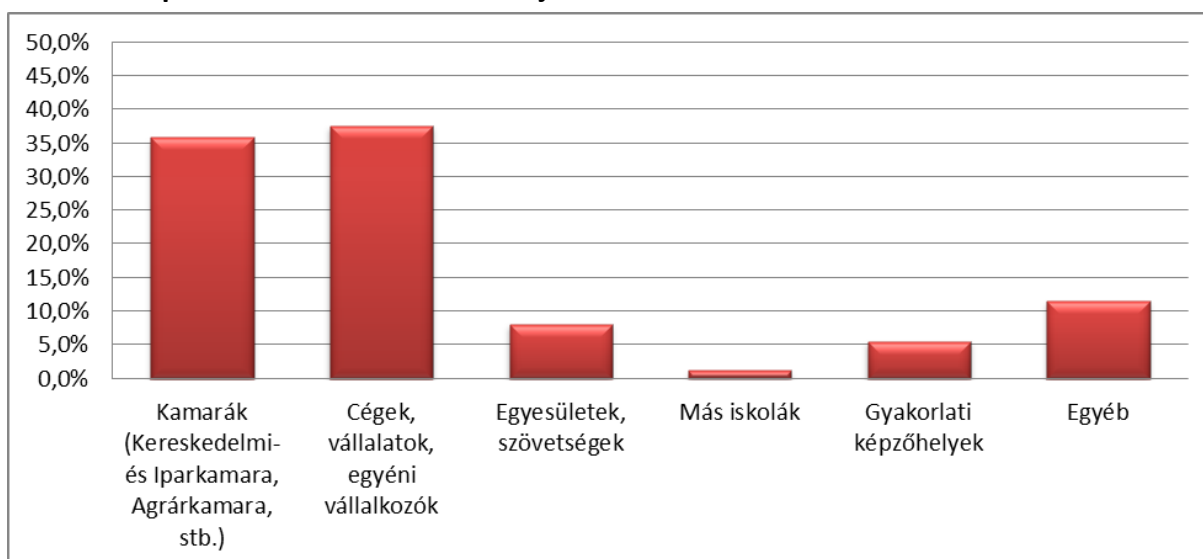
A 40 év alatti szakmai pedagógusok az összesített eredményhez viszonyítva gyakrabban használják a világhálót szakmai célzattal (66,7 %), és ritkábban olvassák a szakmai folyóiratokat. A 40 év felettiek esetében a napi rendszerességgű internetes tájékozódás 47,4 %, ez 20 %-os különbséget mutat a fiatalabbakhoz képest, azonban így is a vizsgált korosztály majdnem fele rendszeresen böngészi az internetet.

A 16. kérdés nyílt kérdésként került megfogalmazásra. Megkértük a válaszadókat, hogy soroljanak fel néhányat azon szakmai szervezetek közül, amelyekkel kapcsolatban állnak oktató munkájuk során. Több szervezetet is felsoroltak a pedagógusok, így összesen 396 értékelhető választ kaptunk. A legnagyobb arányban a cégek, vállalatok, vállalkozások szerepeltek

(37,6 %) az összes válasz arányában. Ez azt jelenti, hogy a megkérdezett szakmai pedagógusok több, mint fele (59,6 %-a) kapcsolatban áll cégekkel, vállalatokkal. A pedagógusok 56,8 %-a az illetékes kamarákat is megnevezte (Kereskedelmi- és Iparkamara, Agrárkamara), ez az arány az összes válaszhoz viszonyítva 35,9 %. Szakmai egyesületekkel, szövetségekkel, civil szervezetekkel, szerveződésekkel mindössze a vizsgált pedagógusok 12,8 %-a áll kapcsolatban, amely csupán 32 főt jelent a 250 fős populációból, ez az összes válasz 8,1 %-a.

Meglepően alacsony arányban szerepeltek más intézmények, hasonló vagy azonos profilú iskolák a válaszokban (1,3 %), mindössze öten tartják a kapcsolatot más szakképző intézménnyel (a válaszadók 0,8 %-a!). A duális képzés szempontjából kiemelkedő jelentőségű gyakorlati képzőhelyek 5,6 %-kal szerepeltek a válaszokban, a szakmai pedagógusok 8,8 %-a nevezte meg őket. Ez az arány feltételezésünk szerint azért lehet ilyen alacsony, mert a pedagógusok a „cégek, vállalatok” kategóriába sorolhatták a gyakorlati képzőhelyeket is, és csak 22-en említették külön őket. Az egyéb kategóriába sorolt szervezetek közül meg kell említeni az egyetemeket (Nyugat-magyarországi Egyetem, Pannon Egyetem), minisztériumokat, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalt, hatóságokat, nemzeti parkokat, valamint néhányan megnevezték a Nemzeti Agrárszaktanácsadási, Képzési és Vidékfejlesztési Intézetet.

29. számú ábra: „Soroljon fel néhányat azon szakmai szervezetek közül, amelyekkel kapcsolatban áll oktató munkája során!” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=213

Ha szakmacsoportonként vizsgáljuk a válaszokat, elmondható, hogy a faipari szakmacsoportban dolgozók 63,6 %-a kapcsolatban áll a Kereskedelmi- és Iparkamarával, 69,1 %-a pedig cégekkel, vállalatokkal is. A kereskedelem-marketing szakmacsoportban oktató pedagógusok 55,1 %-a nevezte meg az illetékes kamarát, és 60,3 % említett meg cégeket, vállalatokat. A mezőgazdasági szakmacsoportban dolgozók 57,7 %-a szakmai kapcsolatban áll az illetékes kamarával, míg cégekkel 59,2 %-uk. Az egyéb szakmacsoportokban a válaszadók fele adta meg a Kamarát, és 47,8 % áll kapcsolatban vállalatokkal.

Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a faipari szakmákban a duális képzéshez kapcsolódó szakmai kommunikáció előrehaladottabb, mások a lehetőségek, a kereskedelmi, a mezőgazdasági és egyéb szakmacsoportokban (különösen a környezetvédelem-vízgazdálkodás és az élelmiszeripar területén) nagyobb problémákkal küzdenek az iskolák a cégekkel való együttműködés terén, amelyre az igazgatói interjúk során is fény derült.

Vizsgálhatjuk a szakoktatókat külön is: a szakoktatók 53,8 %-a kapcsolatban áll az illetékes kamarákkal, 59,6 %-uk pedig cégekkel, vállalkozókkal. Ugyanez az arány a szakmai tanároknál 57,6 %, illetve 59,6 %, tehát nincs számottevő különbség a kapcsolatrendszer között.

Ha megyénként vizsgáljuk a cégekkel való kapcsolatot, akkor a cégekkel való kapcsolat tekintetében kiemelkedő Győr-Moson-Sopron megye, itt a válaszadók 64,2 %-a említette meg a cégeket, ez az arány Vas és Zala megyében 55,1 % illetve 55,2 % volt. A területi kamarákkal való kapcsolatot vizsgálva mindhárom megyében hasonló eredmény figyelhető meg, bár itt is magasabb a Győr-Moson-Sopron megyei arány (58,5 %; Vas: 55,1 %; Zala: 55,2 %).

A 17., zárt kérdés azt vizsgálta, hogy a szakmai pedagógusok milyen gyakran kommunikálnak a diákok családjával, a kollégákkal és a külső szakmai partnerekkel. Itt is öt lehetőséget adtunk meg a gyakoriságot illetően: soha, évente, havonta, hetente, naponta.

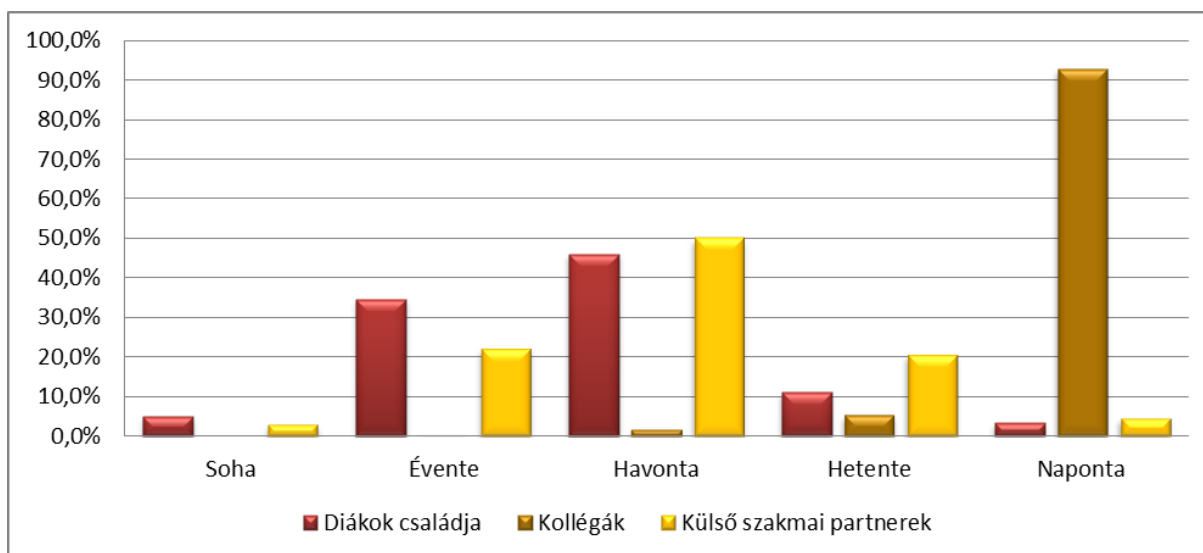
A diákok családjával a vizsgálatban résztvevő pedagógusok több, mint harmada (39,7 %-a) évente, vagy annál ritkábban, vagyis soha nem lép kapcsolatba. Ez elgondolkodtató eredmény annak ellenére is, hogy a szakképző intézmények szerepe eltér az általános iskolákétól, és minden valószínűség szerint a kapcsolattartás hiánya nem kizárólag a pedagógusokon, hanem nagymértékben a szülőkön is múlik. A válaszadók 46 %-a havonta, 11 %-a hetente, és

3,4 %-a naponta kommunikál a családokkal. Feltehetően ők osztályfőnöki feladatokat is el-
látnak.

A kollégák esetében sokkal pozitívabb eredmény mutatkozik, a pedagógusok 92,7 %-a na-
ponta beszél a munkatársaival, bár figyelemre méltó az is, hogy 2 % csak havonta, vagy annál
is ritkábban kommunikál a kollégáival, ez a vizsgálatban 5 főt jelent, akik mindannyian höl-
gyek, a férfiak 100 %-a legalább heti szinten beszélget a munkatársaival.

A külső szakmai partnerek esetében a szakmai pedagógusok pontosan fele (50 %) a havonta
választ jelölte meg, ennél gyakrabban a pedagógusok negyede kommunikál a szakmai part-
nerekkel (20,5 % hetente, 4,5 % naponta). Ha összevetjük a válaszokat az előző kérdésre
adott válaszokkal, ahol a pedagógusoknak szakmai partnereket kellett megnevezniük, a cé-
gek és a gyakorlati képzőhelyek együttes aránya 68,4 % volt, a kamaráké pedig 56,8 %, tehát
feltételezhetően a szakmai pedagógusok háromnegyede legalább havonta kommunikál vagy
a cégekkel, vagy az illetékes Kamarával. Az a 25 %, aki évente, vagy soha nem lép kapcsolat-
ba a szakmai partnerekkel, valószínűleg üresen hagyta a 16. kérdés válaszmezőjét.

**30. számú ábra: „Milyen gyakorisággal kommunikál az alább felsorolt közösségekkel?”
kérdésre adott válaszok %-os eloszlása**



N=249

Ha nemek szerint vizsgáljuk a válaszokat, akkor érdekes eredményre figyelhetünk fel: a höl-
gyek gyakrabban kommunikálnak a családokkal (18,1 % hetente illetve naponta), ugyanez a
férfiak esetében 10,8 %.

A szakoktatók ritkábban tartják a kapcsolatot a családokkal, 95,8 %-uk havonta, vagy annál ritkábban kommunikál a diákok családjával, a tanárok esetében ez az arány 83,1 %.

A faipari szakmacsoportban oktatók 92,2 %-a szintén havonta vagy annál ritkábban lép kapcsolatba a családokkal, a kollégákkal viszont 98,2 %-uk legalább hetente kommunikál. A kereskedelem-marketing szakmacsoportban dolgozóknál az előbbi arány 88,1 %, az utóbbi 98,7 %. A mezőgazdasági szakmacsoportban oktató pedagógusok 78,9 %-a kommunikál havonta vagy ritkábban a családokkal, tehát körülbelül 10 %-kal gyakrabban lépnek kapcsolatba a diákok környezetével, mint a kereskedelmisek, és 13 %-kal többet, mint a faiparosok. A mezőgazdasági szakmacsoportban dolgozók többet kommunikálnak a külső szakmai partnerekkel is, mint az átlag (84,8 % havonta, vagy ennél gyakrabban).

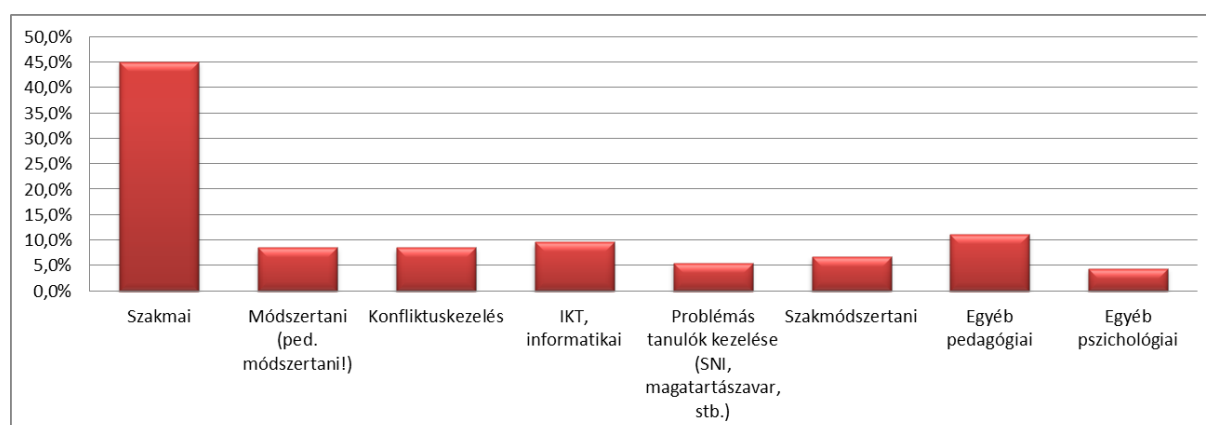
A 18. kérdés nyílt kérdés volt, és a szakmai pedagógusok továbbképzési igényeit mérte fel. Azt kérdeztük a válaszadóktól, hogy ha ők maguk dönthetnék el, milyen témájú, jellegű szakirányú továbbképzésen/továbbképzéseken vennének részt szívesen? 268 értékelhető választ kaptunk, volt olyan pedagógus, aki több területet is megnevezett, és volt olyan is, aki nem írt választ.

A válaszokban egyértelműen a szakmai továbbképzések voltak többségben, 121-en, a pedagógusok 48,4 %-a a szakmájában szeretné képezni magát, ez az összes válasz 45,1 %-át tette ki. Az IKT, informatikai jellegű továbbképzéseket 26 fő nevezte meg, ez a válaszadók 10,4 %-a, az összes válasz 9,7 %-a. Egyenlő arányban nevezték meg a pedagógiai módszertani és a konfliktuskezelés témájú továbbképzéseket, a válaszadók 9,2 %-a, az összes válasz arányában 8,6 %. A szakmódszertani továbbképzések 6,7 %-ban jelentek meg, a pedagógusok 7,2 %-a nevezte meg őket. A problémás tanulók kezelése témában a megkérdezettek 6 %-a gyarapítaná ismereteit (SNI, magatartászavar, stb.). Egyéb pedagógiai jellegű továbbképzéseket a pedagógusok 12 %-a említett, főképp a szakmai vizsgáztatással összefüggő témákban, illetve hasonló intézményekkel történő tapasztalatcsere formájában. Ha összevetjük ezt a választ a 16. kérdés más intézményekkel való kapcsolattartásra vonatkozó eredményeivel, akkor kirajzolódik egy olyan terület, amelyet lehetőség szerint a jövőben fejleszteni szükséges, mert az iskolák közötti kapcsolatok nem jellemzőek (a válaszadók 0,8 %-a jelölt meg más szakképző intézményeket), igény azonban mutatkozik a tapasztalatcserére. A pedagógusok válaszai-

ban elkülönítettük még az egyéb pszichológiai képzések kategóriáját, itt a csapatépítés, a stresszkezelés és a drogrevenió fordult elő a válaszokban.

A nemek között nem mutatkozott jelentős eltérés a válaszokban, a férfiak közül néhány százalékkal többen nevezték meg az IKT, informatikai jellegű továbbképzéseket, a hölgyek esetében pedig szintén néhány százalékkal többször szerepelt a konfliktuskezelés.

31. számú ábra: „Ha Ön dönthetné el, milyen témájú, jellegű szakirányú továbbképzésen/továbbképzéseken venne részt szívesen?” kérdésre adott válaszok %-os eloszlása



N=186

Jelentősebb különbségek a továbbképzési igényeket tekintve az életkori kategóriákban mutatkoztak. A 30 év alatti pedagógusok 61,5 %-a a szakmai, valamint 23,1 %-a a problémás tanulókkal kapcsolatos témákat preferálta, meglepően alacsony arányban szerepelt a konfliktuskezelés (6,7 %), IKT jellegű továbbképzést pedig senki nem nevezett meg, tehát a fiatalok (saját megítélésük alapján) megfelelő szintű IKT-ismeretekkel rendelkeznek. A 31-40 évesek több, mint fele (50,5 %) a szakmai továbbképzéseket említette, a többi válasz az átlaghoz közelített, azonban kiemelkedő volt az egyéb pedagógiai képzések aránya (a válaszadók 17,5 %-ánál), ezen belül is elsősorban a szakmai vizsgáztatással kapcsolatos információk igénye. A 41-50 éves korosztály pedagógiai módszertani képzésekre kevésbé tart igényt (mindössze a válaszadók 4,6 %-a), a problémás tanulók kezelését is kevesebben említették (3 %). Az ő esetükben a szakmai, a konfliktuskezelési és az IKT-ismeretek szerepeltek nagyobb arányban (52,3 %, 12,3 %, 12,3 %). Az 51-60 évesek esetében a szakmai továbbképzések igénye csekély mértékben alacsonyabb volt (43,5 %), és magasabb volt a pedagógiai módszertani képzések

iránti igény (13 %). A 61 év feletti szakmai pedagógusok a szakmai továbbképzéseket nevezték meg legnagyobb arányban (a válaszok 63,5 %-a), 1-1 fő szakmódszertani, IKT és egyéb pedagógiai továbbképzéseken is részt venne.

A faipari szakmacsoportban oktatók válaszaiban nagyobb arányban fordultak elő az egyéb pedagógiai továbbképzések (elsősorban vizsgáztatás, 15,5 %), és kisebb arányban jelentek meg a szakmai továbbképzési igények (37,5 %). Az IKT-ismeretek szintén nagyobb arányban szerepeltek (14,1 %). A kereskedelem-marketing szakmacsoportban dolgozók válaszaiban 46,9 %-kal szerepeltek a szakmai továbbképzések, és mindössze 3,7 %-ban jelentek meg az informatikai témák. A mezőgazdasági szakmacsoportban oktatók esetében a szakmai képzések túlsúlya mellett (46,9 %) magasabb volt a pedagógiai módszertani képzések aránya (14,8 %), és mindössze 1,2 %-ban szerepelt a problémás tanulók kezelése témakör.

Ha a szakoktatókat külön vizsgáljuk, az ő válaszaikban a szakmai továbbképzési igények többször jelentek meg (59,5 %), és senki sem említette a problémás tanulók kezelését.

9.2. Igazgatói interjúk

9.2.1. A három vizsgált kompetenciaterület igazgatói megítélése

„A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése” kompetenciaterületre vonatkozó interjúszakasz értékelése

A kompetenciaterület igazgatói megítélésénél a vezetők a közösségfejlesztést jellemezték leginkább, valamint kitértek a konfliktuskezelés kérdéskörére is.

A szakmai tanárok jellemzése általánosságban több intézményben nehézséget okozott, 8 vezető kihangsúlyozta, hogy a közösségépítés személyiségfüggő, nem végzettséghez köthető kompetencia, akadt olyan igazgató, akinek a kollégái között passzívabb szakmai pedagógus is van. A vezetők többsége (22 fő, 71 %) azonban elismerően nyilatkozott szakmai kollégáiról,

ügyesnek, hitelesnek ítélik meg őket. Két igazgató jobbnak tartja a szakmai tanárokat, mint a közismereti pedagógusokat, hitelesebbek a szakma által, valamint folyamatos megújulásra képesek. A szakmai pedagógusok esetében segíti a közösségépítő tevékenységet az osztályfőnöki munkakör és a gyakorlati tevékenységek, az üzemlátogatások, a közös célok, a tapasztaltabb életkor, a magasabb szakképző évfolyamokon tanuló diákok nagyobb motiváltsága, valamint a kisebb létszámú osztályok, csoportok. 12 igazgató kihangsúlyozta, hogy a szakmai tanárok osztályfőnökök is, hogy így a leghatékonyabb a munka. Azokban az osztályokban, ahol az osztályfőnök a fő szakmai tárgy oktatója, jobban működik a közösségfejlesztés is.

Több igazgató számolt be tanórán kívüli tevékenységekről is, azonban nem ez a jellemző a szakképző intézményekben, inkább egy-egy kiemelkedő pedagógus személyiség, pozitív példa akad. A tanulókat nehéz a kötelező tanórákon kívül a fakultatív programokon való részvételre motiválni. A közösségépítés terén néhány intézmény saját jó gyakorlatokkal próbál hatékonyabban tevékenykedni, például az egyik iskolában vegyes szakmákkal biztosítják az osztályban a megfelelő fiú-lány arányt, egy intézményben az ifjúságvédelmi felelős szakmai tanár, egy iskolában a diákok választanak maguknak saját mentortanárt a szakmai tanárok közül. Egy másik intézményben a minőségbiztosítási programban külön fejezetben szerepel a tanulói közösségek erősítése, saját színházbérlettel rendelkeznek, valamint szoros együttműködés van a pedagógusok és a kollégium között. Két kollégium különösen kiemelkedik a közösségépítésben az igazgatók elmondása alapján, ezekben a diákotthonokban rengeteg szabadidős tevékenységet, szakkört szerveznek a diákoknak a szabadidő hasznos eltöltésére (pl. művészeti, fafaragó, lovas, sárkányhajó-szakkör, stb.), de akad olyan iskola, ahol TÁMOP pályázatból valósítanak meg szabadidős tevékenységeket (tenisz, lovaglás, korcsolya). A közösségépítést nehezíti az elmagányosodás, elidegenedettség problémája, sajnos egyre több az ilyen problémákkal érkező diák, valamint a rendezetlen családi háttér, a tanulóknál hiányzó belső motiváció és az anyagi források hiánya. Különösen a 9. évfolyamon nehéz közösséget szervezni a fenti problémák miatt.

A konfliktuskezelés terén nehezíti a mindennapi munkát a sok problémás tanuló, a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségekkel küzdők. Itt is általában a 9. évfolyamon lép fel a legtöbb gond, különösen az elméleti órákon. 7 vezető erősnek ítélte a szakmai kollégáit a

konfliktusok kezelésében, három intézményben rendszeresen szerveznek belső képzéseket, tréningeket ezen a területen. Egy iskolában iskolapszichológus és bűnmegelőzési szakember is tevékenykedik, egy intézményben kettő pszichológus végzettségű kolléga dolgozik, ugyanezen a helyen mentálhigiénés szakembert is foglalkoztatnak. Több vezető is kiemelte, hogy a konfliktuskezelés nagyon nehéz feladat. Hiányosságok is vannak: két igazgató szerint a tanároknak szükségük lenne eszközökre, hatékony pedagógiai módszerekre a konfliktusok megoldásához, különösen a magatartászavaros gyerekek konfliktusait illetően. Egyikük iskolájában sokszor a pedagógusok sem elég kreatívak, a vezetőségtől várják a konfliktusok kezelését, ezért elkelne a segítség ezen a területen.

„A tanulás támogatása” kompetenciaterületre vonatkozó interjúszakasz értékelése

A tanulás támogatása kompetenciaterületre vonatkozó interjú részt az igazgatók általában két szemszögből értékelték. Egyrészt az újabb oktatási módszerek és technikák alkalmazásának meglétét és helyzetét elemezték, másrészt az Információs és Kommunikációs Technológiák (IKT) és alkalmazásuk értékelését részletezték. Ezen két területre fókuszálva sorolták az iskola erősségeit és esetleges hiátusait.

A tanulástámogatási technikák közül az igazgatók a legtöbbször a frontális pedagógiai munkát kiegészítő kooperatív, projekt és kompetencia alapú oktatási módszereket említették. Ezen módszerek alkalmazásának mennyisége és minősége széles skálán mozog iskoláktól függően.

Sok helyen számoltak be az igazgatók a csoportmunka alkalmazásáról, annak hatékonyságáról a szakmai tárgyak oktatásakor. Ennek előnyei mellett többen említették, hogy a nagy anyagmennyiség és a nagy osztálylétszámok nehezítik ennek az oktatási módszernek az alkalmazását. Néhányan megjegyezték, hogy 16-17 éves szakmunkás fiatalok esetén a teammunka elfogadása nem könnyű.

A projektek szervezésére és oktatási folyamatba integrálására szintén sok helyen törekednek. Több iskolában is szerveznek projektheteket. E módszer alkalmazásának szintén határt szabnak a magas osztálylétszámok és a nagy mennyiségű tananyag.

Jellemző, hogy azokban az iskolákban, ahol a szakmai pedagógusok részt vettek valamilyen pedagógus továbbképzésen, ott gyakrabban és szívesebben alkalmazták a továbbképzéseken tanult új módszertani megoldásokat. Néhány igazgató megemlítette, hogy a fiatalabb, frissen végzett oktatók sűrűbben alkalmazzák ezeket a tanulásszervezési módokat. Mindez azt jelzi, hogy a pedagógia eszköztár megújításának képzési, továbbképzés formái hatékonyak lehetnek.

Több iskolában is nagy hangsúlyt fektetnek a tehetséggondozásra és nem csak csoportmunkában, hanem páros munkával, illetve egyéni mentorálással is segítik az egyéni előrehaladást. A hazai és nemzetközi szakmai versenyekre való felkészítést is kiscsoportokban vagy egyéni felkészítéssel segítik. Ezt a pedagógusok gyakran munkaidőn túl, szakmaszeretetből végzik.

Az Információs és Kommunikációs Technológia (IKT) megléte és alkalmazása tekintetében az igazgatói interjúk alapján elég színes a kép: a meglévő technológia összetétele, életkora, mennyisége, használata, annak gyakorisága, felhasználásuk minősége szempontjából iskoláról iskolára változik a helyzet.

A legtöbb helyen a feltételek adottak, a szakmai pedagógusoknak rendelkezésre áll az alapeszköztár: notebook és projektor. Sok helyen van interaktív tábla és ahol szükség van ott speciális szakmai szoftverekkel is rendelkeznek az iskolák (pl. faipari szakmák CAD szoftverek). Bár szinte mindenütt rendelkezésre áll a technika, sokszor említették az igazgatók, hogy projektekből, pályázatokból, egyszeri támogatásokból történtek a beszerzések, de fenntartásukra, szinten tartásukra, pótlásukra, megújításukra nincs forrás, sőt bizonyos esetekben beszerzési stop van, ami néhány IKT igényes szakma esetében (pl. faipar) komoly nehézségeket okoz. A tanárok legtöbbször saját notebookja van és volt olyan iskola is, ahol a tanulók számára is biztosítanak saját notebookot. Az interaktív táblák száma iskolánként erősen ingadozik: van, ahol csak mutatóban van és akadt olyan iskola is, ahol szinte minden teremben megtalálható.

A tanárok többsége prezentációkat készít, vagy meglévőket használ tantárgya oktatásakor. Nem túl gyakori az ezt a szintet meghaladó saját elektronikus tananyag, klasszikus e-learning keretrendszer meglétéről egyik igazgató sem számolt be.

Ezt a tényt érdemes összevetni a KLIK vezetők interjúiban is szereplő megállapítással, miszerint a távoktatásnak a szakmai pedagógusképzésben nagyobb szerepet kellene biztosítani. Ugyanis ha ez megvalósulna, talán a szakképző intézmények pedagógusai is szívesebben alkalmaznák ezt a modern oktatási formát. Maguk az igazgatók is megállapították, hogy a továbbképzéseken tanultakat pedagógusaik beépítik saját oktatási gyakorlatukba.

Több igazgató megemlítette, hogy az IKT alkalmazása korosztályfüggő, a fiatal kollégák szívesebben, gyakrabban és magabiztosabban alkalmazzák az IKT-t az oktatásban, mint idősebb társaik. Néhány interjúban pedig említésre került, hogy bár a lehetőségek adóttak, azokat nem aknázzák ki minden esetben az oktatók.

Az igazgatói interjúk tanulsága szerint összességében elmondható, hogy az IKT - bár különböző minőségben és mennyiségben -, de jelen van a régió szakképzésében, a szakmai pedagógusok élnek ezzel a lehetőséggel, igyekeznek pedagógiai eszköztárukhoz ezzel a technológiával is erősíteni, de még messze nem aknázták ki az ebben rejlő összes lehetőséget.

„Az együttműködés, szakmai kommunikáció és a pályaidentitás” kompetenciaterületre vonatkozó interjúszakasz értékelése

A harmadik vizsgált kompetenciaterület (kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás) igazgatók általi megítélése kapcsán értékes, jól feldolgozható válaszokat, és ezáltal rálátást kaptunk az ő szemszögükből a saját kollégáik képességeit, sajátosságait illetően.

A kommunikáció keretén belül elsősorban a belső, azaz kollégák közti kommunikáció került előtérbe az interjúk kapcsán, szinte minden vezető a belső kommunikáció jellemzésével kezdte válaszát. A 31 igazgató közül 26-an kiemelték a belső, kollégák közti szakmai kommunikáció erősségét, egy-egy vezető árnyaltabb képet festett, ők megfogalmazták a problémákat is (szakmai hiúság előfordulása, életkorból adódó különbségek, valamint egy intézményben a szakmai és a közismereti tanárok közötti ellentét). Azokban az intézményekben, ahol jól működik a szakmai kollégák közötti együttműködés (az iskolák többségében), ott a munkaközösségek erőssége, a gyakori megbeszélések és közös feladatok általi összekovácsolódás emelhető ki. Több helyen kiemelték a vezetők az egymásra utaltság (elsősorban a változások,

komplex vizsgáztatás miatt) és a megújulás kényszerét is. Van, ahol a szakmai tanárok maguk választanak munkaközösség-vezetőt, és ahol kiemelt célterület az osztályban tanító tanárok között rendszeres kapcsolattartás. Jó példaként kiemelhető az a munkaközösség is, ahol a szakmai tanárok egymás óráit rendszeresen látogatják, és gyakorolják a portfóliókészítést, reflektálást.

A külső kommunikáció, vagyis a külső partnerekkel történő szakmai együttműködés terén 17 vezető (54,8 %) kiemelte az illetékes kamarával való együttműködés erősségét (ez az arány összecseng a pedagógusok válaszaival, 56,8 %-uk kapcsolatban áll a szakmai kamarával). Egy igazgató a kamarával való kapcsolattartás hiányosságait vázolta fel (csupán formális kapcsolattartás). A cégekkel, vállalatokkal, külső gyakorlati helyekkel történő együttműködést illetően 20-an kiemelték a cégekkel való szoros kapcsolatot, együttműködést a szakmai képzés, ezen belül a duális képzés keretében, valamint továbbképzések, üzemlátogatások formájában. Kettő iskolában kifejezetten a környékbeli cégek igényeire alapozva tervezik és indítják a képzéseket, ez példaértékű, egy helyen vállalkozói fórumot is szerveznek. Egy vezető a nem megfelelő együttműködésre, a cégek és az iskola közötti ellentétre utalt, illetve többen említették a duális képzés nehézségeit, amely szintén ide sorolható. Nemcsak a cégekkel történő kommunikációt jellemezték a vezetők, hiszen több intézményben is nagyon élénk szakmai együttműködés van egyéb szakmai szervezetekkel, egyesületekkel, szövetségekkel, kiemelkedő a mezőgazdasági képző intézmények együttműködése ezekkel a szervezetekkel! Kettő intézmény jelentős külföldi kapcsolatrendszerrel is rendelkezik, mindkettő iskola a kereskedelem-marketing területén. Szintén a mezőgazdasági intézmények vezetői említették erősségként az országos szervezetekkel, minisztériummal való kapcsolatokat. Gyengeségként fogalmazta meg az egyik vezető a társintézményekkel való rossz kapcsolatot, az ő véleménye szerint a hasonló profilú iskolák egymás ellenségei, nincs együttműködés (ezt a pedagógusi kérdőívek eredményei is alátámasztják!). Az igazgatók közül sajnálatos módon csak néhány fő emelte ki a szülőket, a média, a városi vezetés felé történő kapcsolatfelvételt, együttműködést. Figyelemre méltó problémafelvetés volt az egyik igazgató részéről a szakmai tanárok országos szintű fórumának hiánya, ez szintén visszatükröződött a pedagógusok válaszaiból, az

egyéb kategóriába sorolt közlekedési szakmacsoport oktatóin kívül (gépjárművezető-oktatók) senki nem nevezett meg oktatói fórumot, szakmai pedagógusi együttműködést.

A pályaidentitás, szakmai felelősségvállalás terén a vezetők 10 %-a erősségként mutatta be a saját szervezésű, vagy egyéb szakmai versenyeket. Néhányan kiemelték a szakmai rendezvényeket, kiállításokat, mint szakmai fórumot, akár saját szervezésben, akár látogatóként vesznek részt. Tankönyvek írása, szakmai vizsgaelnöki és vizsgáztatási tevékenységek szerepeltek még a szakmai elkötelezettség pozitív példáiként az igazgatók válaszaiban. Figyelemfelhívó kezdeményezés a szakmaiság tekintetében, hogy az egyik zalai intézményben mérnöktanárok oktatják azokat a természettudományos tárgyakat, amelyek szoros kapcsolatban állnak a szakmával. Ez a kezdeményezés összhangban van a Győr-Moson-Sopron Megyei KLIK-ben folytatott beszélgetésben elhangzott elképzelésekkel.

Az iskolák vezetőivel történő interjúkból az a kép rajzolódik ki, hogy a kisebb intézmények esetében az összefogás erősebb, a kollégák jobban egymásra vannak utalva, élénkebb nemcsak a belső kommunikáció, hanem a külső kommunikáció is. Természetesen ez az intézmény városának nagyságával is szoros kapcsolatban áll, hiszen könnyebb a kapcsolattartás és az együttműködés a kisebb települések esetében, ugyanakkor a kisebb intézmények számos nehézséggel is küzdenek.

Megyék szerint elemezve az interjúkat, nem lehet megyei jellegzetességeket elkülöníteni, nem megyespecifikusak az erősségek és a hiányosságok, hanem intézményfüggőek. A külső szakmai kapcsolatok tekintetében talán a Győr-Moson-Sopron megyei intézmények nemzetközi kapcsolatai emelhetők ki követendő példaként (német nyelvterület).

9.2.2. Továbbképzési igények

Az igazgatókkal készített interjúk során a vezetők továbbképzési igényét mértük fel. A cél annak felmérése volt, hogy az intézmények vezetői milyen témákban hiányolnak tanári továbbképzéseket, melyek azok a területek, amelyekre szükség és igény lenne, és szívesen küldenék a szakmai pedagógus kollégáikat.

A szakmai továbbképzéseket a pedagógusokkal ellentétben az igazgatók közül kevesen említették (egy fő a mezőgazdasági, kettő a faipari és egy fő a kereskedelem-marketing szakmacsoportban), bár hozzá kell tenni, hogy elsősorban pedagógiai-pszichológiai továbbképzési igények megfogalmazását kértük.

Az igazgatók többsége (17 fő, 54,5 %) a módszertani képzéseket tartja szükségesnek, ahol a pedagógusok korszerű tanulásszervezési módokat, pedagógiai módszereket sajátíthatnának el.

15 fő fogalmazta meg a konfliktuskezelést, tehát a vezetők 48,4 %-a kiemelt témának tartja, ez az arány a szakmai pedagógusoknál a kérdőívek alapján kisebb volt (9,2 %).

Az IKT-témájú informatikai és módszertani képzéseket 9 fő tartotta fontosnak (29 %), volt olyan vezető, aki kifejezetten az idősebb korosztály számára tartaná szükségesnek. Egy igazgató megfogalmazta azt az igényt is, hogy az informatikai képzésekre mélyebb szinten és tartalommal lenne szükség, hogy a pedagógusok lépést tudjanak tartani a diákokkal, egy fő kiemelte az eszközhasználat megismerésének fontosságát. A beszélgetések során az is kirajzolódott, hogy az IKT-tartalmú továbbképzések esetében nem elegendőek a bemutatással, szemléltetéssel, előadással megvalósított képzések; a pedagógusok amúgy is idegenkednek az új eszközök használatától, ezt kellene feloldani, valamint készségszintűre fejleszteni a képességeiket a hatékony mindennapi alkalmazás érdekében.

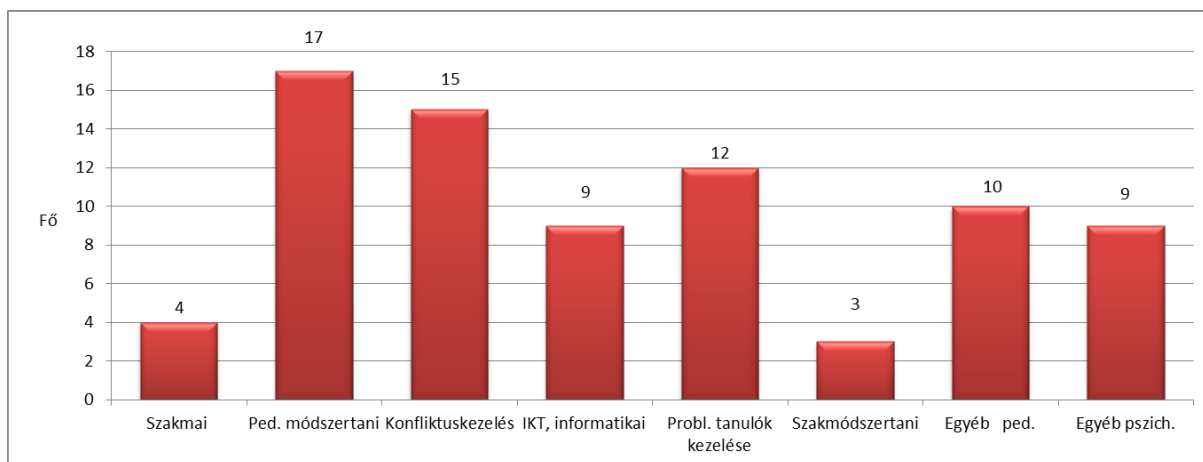
12 fő fontosnak tartaná a problémás gyerekekkel való bánásmód, a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségekkel küzdők kezelése, a sajátos nevelési igényű tanulók segítése témákban indított továbbképzéseket, ezekkel a kihívásokkal a szakképző intézmények pedagógusai és vezetői egyre inkább szembe kell, hogy nézzenek. Szinte minden vezető elmondta, hogy egyre több problémás tanuló érkezik az intézményekbe, ezért nem csak a fent említett zavarokkal küzdők kezelése, hanem sok esetben ezek korai felismerése, a prevenció fontossága lenne szükségszerű, egy igazgató kiemelte a tanulók megismerésének fontosságát, egy pedig a figyelmeztető jelek korai felismerésének lehetőségeit a továbbképzések keretében.

A szakmódszertani képzések iránti igényt hárman fejezték ki, kiemelve a gyakorlatiasságot, jó példákat, amelyekből tanulni lehet.

A fentieken kívül egyéb pedagógiai jellegű képzéseket a vezetők közül tizen fontosnak tartának, hárman megfogalmazták a mérés-értékelés témakörét, ketten kiemelték a tehetség-gondozást és a differenciálást, egy fő megemlítette a pályaaorientációs és vizsgára való felkészítés témájában indítandó képzéseket. 9 igazgató hangsúlyozta a kiemelt pszichológiai jellegű továbbképzéseken túl az egyéb pszichológiai továbbképzéseket, mint például az önismerteti, vagy a fiatalok speciális életkori sajátosságaiból adódó ismereteket feldolgozó, illetve az agresszió (roma-nem roma tanulók), a stressz és a kiégés kezelésének lehetőségeit megismertető képzéseket. Egy vezető a HR területére is fókuszálná a kollégákat, az emberi kapcsolatok, személyes és társas kompetenciák fontosságát hangsúlyozta a munkaerőpiacon, amelyre a kollégáknak is rálátással kellene lenniük a kereskedelem-marketing területén, valamint felkészíteni ezekre a kompetenciákra a diákokat is.

Fontos hangsúlyozni, hogy az igazgatókkal készített interjúkban sokszor megfogalmazódott a továbbképzések gyakorlati jellegének igénye, függetlenül a témától, a gyakorlatorientált, tréning jellegű képzéseket preferálják az intézmények vezetői.

32. számú ábra: „Milyen továbbképzésekre lenne szükség, milyen továbbképzésekre iskolázná be a munkatársait?” kérdésre adott válaszok száma



N=31

9.2.3. Problémák a szakképzésben

A harmadik igazgatói interjúkérdés úgy hangzott, hogy milyen problémákkal küzdenek a szakképzésben, illetve az iskolában. A vezetők szinte kivétel nélkül több problémát is fel tudtak sorolni, átlagosan 4,5-et, amelyek nehezítik a mindennapi munkát.

23 fő (74,2 %) említette a gyors változásokat, ezen belül a jogszabályi háttér, a szakképzési dokumentumok, a vizsgáztatási rendszer, az irányítás, a fenntartó változását, átszervezéseket, a szakmák összevonását, a tankötelezettség változását, és a faiparban a technológiováltozást is. A változásokhoz kapcsolódóan a bizonytalan jövőképet, a jövőbeli átszervezések újbóli nehézségeit, a képzések, folyamatok újszerűsége miatti kérdőjeleket, a túlbonyolított, bürokratikus irányítási rendszert fogalmazták meg legtöbben. Azok az intézmények, ahol az irányítás más minisztérium hatáskörébe került, pozitívan élik meg a váltást.

Az iskolák többségében megjelent problémaként az önálló gazdálkodási jogkör elvesztése is, és 14-en panaszkodtak anyagi problémákra, ezen belül anyagok és eszközök hiányára, a számítógép-park elöregedésére, az informatikai beruházások stopjára, tangazdaságok fenntartási nehézségeire, a hosszadalmas, kevés sikerrel járó beszerzési folyamatokra.

A duális képzéssel kapcsolatban 11 igazgató nyilatkozott nehézségekről, rossz tapasztalatokról, a rendszer merevségéről. A duális képzéssel kapcsolatban alapvetően kétféle: helyi, intézményi nehézségek, valamint szakmaspecifikus problémák léteznek. A helyi problémák közül egy intézményben az eltérő képzési feltételeket emelték ki, hiszen a tanműhelynek jobb a felszereltsége, mint a gyakorlati képzőhelyeknek. Három iskolában a külső gyakorlati képzőhelyek hiánya is megfogalmazódott: nincs elég üzem, ahol fogadni tudják a tanulókat, egy speciális szakiskolában pedig a problémás diákok fogadási hajlandósága hiányzik az üzemek részéről. A szakmaspecifikus problémák a mezőgazdasági szakmacsoportban képző intézményeket érintik. Ezekben az intézményekben egyöntetűen a duális képzési rendszer alkalmatlanságát fogalmazták meg a vezetők a mezőgazdasági szakmacsoportra, hiszen a képzéshez komplex gazdaságokra lenne szükség; de a vállalatok kicsik, specializáltak, ahol nincsenek meg a feltételek az összes tevékenység megtanításához, amelyet csak komplex tangazdaságokkal lehetne megvalósítani.

Nehezíti a szakképző intézmények helyzetét az érkező tanulók képességeinek szintje. A belépő tanulók képességei alacsonyabbak, évről évre rosszabb a helyzet (különösen a szakiskolákban), sokszor az alapvető készségek hiányoznak, különösen a szövegértés és a számolás terén. Figyelemre méltó, hogy Győr-Moson-Sopron megyében mindössze egy vezető említette a diákok megfelelő kompetenciáinak hiányát, míg Vas megyében és Zala megyében ez hangsúlyosabb probléma, Vas megyében 10 vezetőből 5, Zala megyében 6 igazgatóból 4 fogalmazta meg a nehézségeket ezen a területen. Ennek a problémának a megoldásában egy vezető az előkészítő osztályok lehetséges szerepét emelte ki.

A diákok motivátlanságát, illetve alulmotiváltságát 7 fő említette az igazgatók közül (22,6 %). Sok esetben olyan tanulók járnak az intézményekbe, akik nem is szeretnék oda járni, a szülők kényszerből, nem céltudatosan íratják be a diákokat, és a tudás sem érték a diákok környezetében. A hiányszakmák ösztöndíj-rendszere elmondásuk szerint valamelyest javít a helyzeten, de a szakközépiskolai és a technikusképzésben részt vevő tanulókat is támogatni kellene. A motivátlanságból fakadó hiányzások problémaköre is nehézséget jelent, ezen szintén javít az ösztöndíjrendszer. Egy vezető, akinek intézményében még nem volt lehetőség ösztöndíjrendszer bevezetésére, azt várná ettől a lehetőségtől, hogy szelektálni lehetne a jelentkezők közül. Egy faipari vezető szerint nincs jövőképük a fiataloknak, ugyanis a faiparban vállalkozást alapítani nagyon nehéz.

A társadalmi folyamatokból adódó csökkenő gyereklétszámot és az ehhez kapcsolódó beiskolázási problémákat öt igazgató fogalmazta meg nehézségként, ketten Győr-Moson-Sopron és hárman Vas megyében. Egy vezető szerint nagy a gimnáziumok elszívó ereje, a közepes tanulóknak nem gimnáziumokba kellene jelentkezniük.

A személyi feltételek is nehezítik a szakképző intézmények életét: öten problémaként fogalmazták meg, hogy nehéz megfelelő kvalitású szakmai tanárt találni, különösen mérnöktanárt, hiszen a szakmában jobbak a kereseti lehetőségek. Képzettebb pedagógusokra lenne szükség pedagógiai és pszichológiai területen is, mindemellett nagyon súlyos probléma, hogy a szakoktatók esetében hiányzik a pedagógiai végzettség, hiszen jelen pillanatban több szakmában sincs lehetőség szakoktatói végzettséget szerezni (nincs felsőfokú képzés!). A kutatás nem érintette a duális képzésben a külső képzőhelyeken gyakorlati oktatói feladatokat

ellátó dolgozók kérdéskörét, de ide kapcsolódó probléma, hogy a gyakorlati oktató felsőfokú képzés is megszűnt, tehát a szakoktató és a gyakorlati oktató képzések hiányában komoly problémákkal fog szembenézni (már jelenleg is) a szakképzés! A személyi feltételekhez kapcsolódó probléma a külső óraadók kérdése, sok esetben csak külsős szakemberekkel tudják biztosítani a megfelelő szakmai képzést az iskolák, ráadásul néhány szakmacsoportban mindezt nyugdíjas korú pedagógusokkal tudják csak megvalósítani, nincs utánpótlás. Gond továbbá a szakmai jellegű tanártovábbképzések hiánya, erre nagyobb igény lenne, ez az igazgatók és a pedagógusok válaszaiból egyaránt kiderült. A szakmai tanári életpályamodell kidolgozásának hiánya szintén nehezíti a munkát, egy vezető szerint nem a jó tanár lesz mesterpedagógus. A gyakorlati oktatásvezetői státusz megszüntetését két vezető is nehézségként élte meg, ők voltak a „kapocs” az elmélet és a gyakorlat között, ezzel összefüggésbe hozható az iskola és a munkaerőpiac nem megfelelő kapcsolata. A kapcsolatrendszer tekintetében egy vezető megfogalmazta, hogy nincs kooperáció a képző, az irányító és a szakma között, továbbá a döntéshozóknak nincs rálátása az igényekre és a szakképzésre.

A tankönyvek, valamint a digitális tananyagok hiánya szintén nehezíti az oktatást, 4 igazgató emelte ki ezt a problémát is. A faipari szakmacsoportban azonban két intézményben is magas szintű a digitális tananyagok készítése és használata.

További problémákat jelentenek a munkaerőpiacnak való megfelelési nehézségek, a gyorsan változó igények, az egyre fokozódó tanári leterheltség, a szülők nem megfelelő hozzáállása (nem partnerek a problémák kezelésében) és gondolkodása (még kevesen hiszik el, hogy egy jó szakma többet ér, mint az érettségi), a szakmák alacsony megbecsülése. A szakoknak jobb marketingre lenne szüksége, egy vezető szerint az érettségi utáni szakképzésnek különösen jóval nagyobb propaganda kellene. A faipari szakmákban a presztizscsökkenés és a csökkenő munkaerőpiaci igények, valamint azok változása különösen nagy gondot jelent.

3. számú táblázat: „Milyen problémákkal küzdenek a szakképzésben, illetve az iskolában?” interjúkérdésre adott leggyakoribb válaszok száma

Probléma	Említés gyakorisága (db)
Változások	23
Anyagi problémák	14
Duális képzés nehézségei	11
Belépő tanulók kompetenciaszintje	10
Diákok motivátlansága, alulmotiváltsága	7
Csökkenő gyereklétszám	5
Személyi feltételek	5
Tankönyvek, digitális tananyagok hiánya	4

10. Kutatási eredmények – kvalitatív elemzés

Miután áttekintettük a tanári kérdőívek és vezetői interjúk eredményeit (kvantitatív elemzés), most kísérletet teszünk a kutatásunk kezdetén megfogalmazott hipotéziseink értékelésére. A hipotézisek elemzése, illetve az összes elemzett eredmény számbevétele alapján kísérletet teszünk annak megfogalmazására is, hogy milyen pedagógiai irányultságú továbbképzések létesítésére és indítására mutatkozik igény.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése kompetencia területre vonatkozó első hipotézisünk az alábbi volt:

I. A régió szakmai pedagógusainak többsége nagyon fontosnak tartja, hogy oktató-nevelő munkája során diákjait a toleranciára, az etnikumok tiszteletére és a környezettudatosságra nevelje.

Az első hipotézis csak részben igazolódott be. A vizsgálatba bevont szakmai pedagógusok 71,3%-a, tehát a többsége úgy véli, hogy a tanulók környezettudatosságra nevelése nagyon fontos. Ugyanakkor csak 47,2%, tehát a felénél kevesebben gondolják úgy, hogy a toleranciára és az etnikumok tiszteletére nevelés is nagyon fontos lenne. A hölgy pedagógusok körében egyébként azok aránya, akik ezen értékekre nevelést nagyon fontosnak tartják, magasabb, mint a férfiak körében. Meglepő eredményt hozott a szakiskolák pedagógusainak elkülönült vizsgálata. Körükben a toleranciára és az etnikumok tiszteletére nevelést nagyon fontosnak tartók aránya még az összevont aránynál is jóval alacsonyabb, mindössze 42,9%. Meglepő az eredmény, mivel éppen a szakiskolákban vannak leginkább gondok a tanulók közötti toleranciával, illetve ott a legrosszabb a diákok szociokulturális háttere.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése kompetencia terület második hipotézise:

II. A régió szakmai pedagógusainak többsége gyakran, legalább heti egy alkalommal alkalmazza a diákok együttműködését támogató munkaformákat.

A második hipotézis is csak részben igazolódott be. A páros és a csoportmunka esetén azon szakmai pedagógusok aránya, akik hetente legalább egy alkalommal alkalmazzák ezen új munkaformákat, meghaladja az 50%-ot (páros munka 51,4%, csoportmunka 51,6%). A páros és a csoportmunka esetében tehát beigazolódott a hipotézisünk. A projektmódszer alkalmazása azonban jóval ritkább, itt nem a heti, hanem a havi rendszeresség dominál. Az általunk megkérdezett szakmai pedagógusok több mint fele részben (51,9%) legalább havi egy alkalommal használja a projektmódszert. Nem szabad eltekinteni a generációs különbségektől. Mennél fiatalabb korosztályhoz tartoznak a szakmai pedagógusok, körükben annál gyakoribb az újszerű, a közösségformálást biztosító, a tanulói aktivitásra alapozott és a differenciálást-adaptivitást biztosító munkaformák alkalmazása. Míg a 30 év alatti generáció közül a legtöbben napi szinten, és a 30-40 év közöttiek körében a legnagyobb arányban legalább hetente egy alkalommal, addig az 50 és 60 év közötti generáció tagjai közül a legtöbben csak havi egy alkalommal élnek a páros- és a csoportmunka adta lehetőségekkel. Ugyanez a tendencia a projektmódszer alkalmazása terén is megfigyelhető.

Bár hipotézisünk teljes mértékben nem igazolódott be, mégis megállapítható, hogy a páros munka és a csoportmunka napjainkra szerves részévé vált a szakképző iskolák tanítási gyakorlatának, és a projektmódszert is a szakmai pedagógusok többsége relatíve gyakran alkalmazza. Köszönhető mindez a nagyszámú továbbképzési lehetőségnek és az újszerű módszerek illeszkedésének a szakképzés hagyományos gyakorlatához.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése kompetencia területhez megfogalmazott harmadik hipotézisünk:

III. A régió szakmai pedagógusai leginkább a személyes beszélgetést és az e-mail váltást használják alapvető csatornaként a tanár – diák kommunikációban.

A harmadik hipotézisünk beigazolódott. A pedagógusok a leggyakrabban (a válaszok 49,6%-a) a személyes beszélgetést és az e-mail váltást (a válaszok 24,2%-a) jelölték meg tanár-diák közötti kommunikációs csatornaként. A megkérdezett 250 pedagógus közül 248 jelölte meg a személyes beszélgetést (tehát csaknem mindenki 99,2%) és 121 fő az e-mail váltást. Az egyéb csatornák (közösségi oldalak, e-learning felület) jóval kisebb arányt értek el. A személyes beszélgetés túlsúlya mutatja, hogy az elektronikus kommunikáció a szakképzésben még nem szorította ki a hagyományos, személyes jelenléten alapuló kommunikációt.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése kompetencia területhez megfogalmazott negyedik, egyben utolsó hipotézisünk:

IV. A régió szakmai pedagógusai változatos módon, széles repertoárt alkalmazva törekszenek a diákok közötti konfliktusok megelőzésére és megoldására.

Mind a tanári kérdőívek elemzéséből, mind az igazgatói interjúk értékeléséből az a kép tárul elénk, hogy ez a hipotézisünk beigazolódott, a szakmai pedagógusok nagyon változatos módon törekszenek a diák-diák konfliktusok megelőzésére és kezelésére. Főképp az igazgatói interjúkból az is kiderül azonban, hogy ezen a téren a pedagógusoknak támogatásra, segítségre (konfliktuskezelő tréningek) van szükségük.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése kompetencia területről összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok alapvetően rendelkeznek a szükséges részkompetenciákkal. Kutatásunkból úgy tűnik, hogy a régió szakképzésébe résztvevő pedagógusok értékelkötelezettségét és konfliktuskezelő képességét fejleszteni szükséges és az idősebb pedagógusgeneráció esetében az újszerű tanulásszervezési módok megismertetése és elfogadtatása-megszerettetése is fontos feladat. A Nyugat-magyarországi Egye-

tem Benedek Elek Pedagógiai Kara számára ezek nagyon fontos jelzések képzéseinek, továbbképzéseinek ki- és átalakításakor.

A tanulás támogatása kompetenciaterület megismerését célzó pedagóguskérdőív-részek adatainak részletes elemzése és az igazgatói interjúk tanulmányozása alapján az erre a területre vonatkozó hipotézisek kiértékelhetők.

E kompetencia területre vonatkozó első hipotézisünk így szólt:

I. A régió szakmai pedagógusai (szakoktató, szakmai tanár) napi rendszerességgel használnak IKT eszközöket szaktárgyaik oktatása során.

Az adatelemzésből egyértelműen kiolvasható, hogy ez a hipotézis nem igazolódott be, mivel a vizsgált mintában a napi rendszerességgel IKT eszközöket alkalmazók aránya bár meghaladta a 60%-ot, de még sokan vannak, akik csak heti, havi rendszerességgel élnek ezzel a lehetőséggel és vannak olyanok is, akik egyáltalán nem alkalmazzák ezt a technikát. Különösen igaz ez a régió szakoktatóira, akiknek közel egyötöde egyáltalán nem használ IKT eszközöket. Ezt erősítették meg az igazgatói interjúkban elhangzottak, ahol az IKT alkalmazás rendszerességét és gyakoriságát korosztályfüggőként említették.

Így elmondható, hogy az IKT eszközök alkalmazása a régió szakképzésének szerves részévé vált, alkalmazásuk, különösen a fiatal kollégák körében rendszeresnek mondható, de a szakoktatók tekintetében e terület erősítésre szorul. Az összképhez az is hozzátartozik, hogy az IKT eszközök közül a notebook+projektor páros, azaz a tanórai prezentációk bemutatása a domináló technika, az e-learning alkalmazása csak nyomokban fedezhető fel, ahogy a mobiltelefonok/tabletek oktatásba történő bevonása is. Reménykeltő azonban a fiatalabb korosztályhoz tartozó oktatók nyitottsága ezen a területen. Szintén e hipotézis vizsgálatához tartozik az a tény is, hogy az igazgatói interjúk szerint bár az iskolák infokommunikációs felszereltsége általában jónak mondható, ezen eszközök karbantartására, az elavultak pótlására és újak beszerzésére nincs állandó forrás. Így ezen technológia széleskörű használatának a jö-

vőben gátja lehet, ha erre a célra továbbra is csak esetleges (pályázati, projekt, egyszeri támogatási) forrásokra számíthatnak a régió szakképző intézményei.

E kompetenciaterület második hipotézise a következő volt:

II. A régió szakmai pedagógusai (szakoktató, szakmai tanár) bár fontosnak tartják az adaptív pedagógiai eljárásokat, megvalósítani csak nehezen tudják.

E hipotézis beigazolódott, mivel a szakmai pedagógusok 99%-a azt jelezte, hogy fontosnak illetve nagyon fontosnak tartja az adaptív eljárások alkalmazását, de már jóval óvatosabban nyilatkoztak a saját napi munkájukban történő alkalmazását illetően. A válaszadóknak csak 10 %-a volt magabiztos ezen a területen és nyilatkozta, hogy mindig meg tudja valósítani az adaptív pedagógiai eljárásokat munkája során. Valószínűleg ez a kép árnyaltabb a válaszokból kiolvasható következtetéshez képest, mivel a pedagógusok nyilatkozatait sokszor befolyásolja a megfelelési kényszer is. További kutatást igényelne, hogy a differenciáló, adaptív technikák és eljárások jelentőségének és fontosságának megítélésében hol vannak a lényegi hangsúlyok a régió szakképzésében.

Ezt erősítik az igazgatói interjúk tartalma is, melyekben e terület fontosságának hangsúlyozása ugyanúgy megtalálható, mint a megvalósítás nehézségeinek említése. Nagyobb hangsúllyal az adaptivitás kérdése azon iskolák vezetőinél jelent meg, ahol a diákok többsége nehéz, többnyire rendezetlen családi háttérrel, komoly szociális és gazdasági hátrányokkal és bizonytalan értékrenddel rendelkeznek, melyből a tudás, mint érték gyakran hiányzik.

E kompetenciaterület harmadik hipotézisét a következőképpen fogalmaztuk meg:

III. A régió szakmai pedagógusai (szakoktató, szakmai tanár) széles módszertani eszköztárral igyekeznek a tanulók különböző tanulási stílusát megismerni és ezekhez alkalmazkodni.

Ezt a hipotézist a pedagógus válaszok és a vezetői interjúk alapján csak részben tekinthetjük igazoltnak, mivel a hipotézisben foglalt két állítás egyike megerősítést nyert, míg a másik esetén nem egyértelmű a kép. Ugyanis a különböző tanulási stílusok feltérképezésének eszköztárára rákérdezve legtöbb esetben csak a példaként említett lehetőségeket ismételték a

válaszadók, kevesen voltak (17%), akik ettől eltérőt is említettek. Az alkalmazott módszerek tekintetében viszont a szakmai pedagógusok többsége széles repertoárról (átlagosan 4-5 féle módszer) számolt be. A válaszadók negyede pedig 6-9 módszert is megjelölt arra, hogy hogyan próbál alkalmazkodni a tanulók egyéni tanulási stílusához. Reményteli, hogy mind a tanulási stílusok megismerése terén, mind az alkalmazott repertoár tekintetében a fiatalabb pedagógus korosztály járt az élen.

Az igazgatók e területről pozitívan nyilatkoztak, úgy érezték, pedagógusaik törekszenek arra, hogy az erősen eltérő háttérrel rendelkező, sokszínű mikrokultúrát és értékrendet képviselő, különböző személyiségű és képességű diákok tanulási sajátosságait megismerjék és ehhez alkalmazkodva válasszák ki pedagógiai eszköztárukat. A vezetők igyekeznek mindehhez az infrastrukturális, szervezeti és intézményi háttérrel biztosítani, legyen az csoportmunkához szükséges terem kialakítása, vagy egy projekthét beiktatása a tanítási munkarendbe. Ugyanakkor jeleztek, hogy ez több esetben is gondot okoz, különösen, ha ennek beruházási, vagy pénzügyi vonzatai is vannak.

A tanulás támogatása kompetencia területről összességében elmondható, hogy a régió szakképzésében résztvevő szakmai pedagógusok, azon belül is a fiatalabb pedagógusgeneráció rendelkezik a szükséges részkompetenciákkal. Azonban az idősebb korosztály és a szakoktatói gárda számára a Nyugat-magyarországi Egyetemnek fontos lenne olyan továbbképzéseket biztosítani, melyek az IKT eszközök és az új tanítási/tanulási módszerek pedagógiai alkalmazását mutatnák be praktikus, gyakorlatias megközelítéssel, jógyakorlatokon keresztül.

Az együttműködés, a szakmai kommunikáció és a pályaidentitás kompetenciaterületen megfogalmazott hipotéziseket szintén a pedagógus-kérdőívek és az igazgatói interjúk alapján értékeltük.

A kompetenciaterületre vonatkozó első hipotézisünk így szólt:

I. A szakmai pedagógusok napi szinten kommunikálnak kollégáikkal, azonban ritkábban kommunikálnak külső partnerekkel és a diákok családjával.

Erre a hipotézisre vonatkozóan csak a pedagógus-kérdőívek alapján tudtunk következtetni, mert az igazgatói interjúk során a kommunikáció gyakoriságára nem kérdeztünk rá.

A hipotézis beigazolódott, hiszen ha részekre bontjuk a kommunikációban résztvevő partnereket, az eredmények alapján a pedagógusok 92,7 %-a naponta beszél a munkatársaival. A hipotézis második felében megfogalmazottak szintén igaznak bizonyultak, hiszen ugyan a szakmai pedagógusok háromnegyede legalább havonta kommunikál vagy a cégekkel, vagy az illetékes Kamarával (ennél gyakrabban csak a pedagógusok negyede), ezt is kevésbé gyakori kommunikációnak tekinthetjük. A diákok családjával a vizsgálatban résztvevő pedagógusok több, mint harmada (39,7 %-a) évente, vagy annál ritkábban, vagyis soha nem lép kapcsolatba, 46 % havonta, 11 % hetente, és 3,4 % naponta kommunikál a családokkal, tehát a hipotézis ezen része is igazolódott.

Második hipotézisünk a vizsgált kompetenciaterületen:

II. A régió szakmai pedagógusai döntően az illetékes Kamarával állnak szakmai kapcsolatban.

Erre a hipotézisre vonatkozóan a pedagógus-kérdőívek és az igazgatói interjúk is összecsengő eredményeket mutattak. A hipotézis ebben a formában nem igazolódott, hiszen a pedagógusok legnagyobb arányban a cégekkel, vállalatokkal állnak kapcsolatban saját elmondásuk szerint, és csak második helyen szerepeltek az illetékes Kamarák, azonban nem volt jelentős a különbség a két szakmai partner-csoport között, hiszen a megkérdezett szakmai pedagógusok 59,6 %-a kapcsolatban áll cégekkel, vállalatokkal, és 56,8 %-uk az illetékes kamarákat is megnevezte. Az igazgatók esetében szintén a legtöbben (20 fő) a cégekkel való együttműködést emelték ki, azonban 17 fő a kamarákat is megneveztek a szakmai partnerek közül. Az eredmények alapján a hipotézis tehát ebben a megfogalmazásban nem teljesült, azonban ennek ellenére nagyon hasznos információkat szolgáltatott, hiszen a cégekkel való együtt-

működés a duális képzés erősödését jelzi, a kamarák előkelő helye pedig a jogszabályi háttér biztosítását, valamint a három intézmény-típus (képző intézmény, gyakorlati képzőhely és Kamara) szoros együttműködését jelentheti.

A harmadik hipotézis így szólt:

III. A régió szakmai pedagógusai az internetről tájékozódnak leggyakrabban szakmai ismereteik megújítása, naprakészen tartása céljából.

Ezt a hipotézist a pedagógus-kérdőívek eredményei alapján értékelhetjük. Az állítás beigazolódott, hiszen a szakmai pedagógusok több, mint fele (53,3 %) napi rendszerességgel használja az interneten fellelhető szakmai tartalmakat ismeretei naprakészen tartása céljából, és 34,1 % hetente keresi fel a szakmai internetes oldalakat. A szakmai folyóiratokat és a szakkönyveket legtöbbször havonta forgatják. Az interneten történő tájékozódás túlsúlya (87,4 %-a naponta, illetve hetente) minden bizonnyal az utóbbi években a nyomtatott szakirodalmak háttérbe szorulásával, az egyre inkább elérhető digitális tartalmakkal magyarázható, valamint a naprakészség igényével, hiszen sok esetben feltehetően csak egy-egy aktuális információ, jogszabályi változás miatt néznek utána az interneten az információknak a pedagógusok. Különösen magas volt a 40 év alatti pedagógusok internethasználatának gyakorisága, 66,7 %-uk naponta böngészi a világhálót szakmai céllal.

Az együttműködés, a szakmai kommunikáció és a pályaidentitás kompetenciaterületet illetően összességében megfogalmazható, hogy a duális képzés alapját jelentő szakmai kommunikáció és együttműködés területén a pedagógusok és az iskolák többsége a cégekkel és a kamarákkal kapcsolatban áll, azonban ezen az arányon a jövőben javítani szükséges, amennyiben a duális képzés megvalósítása minden intézmény számára ugyanazon elvek alapján kötelező, hiszen vannak még speciális problémákkal küzdő intézmények. Öröndetes lenne, ha a családokkal a szakmai pedagógusok is gyakrabban kommunikálnának.

A szakmai információk, a pályaidentitás tekintetében az internetes tartalmak jelentik az elsődleges információforrást, így a korszerű digitális tartalmak, tananyagok létrehozása és elérhetősége egyre fontosabbá válik.

A továbbképzések tervezésekor a Nyugat-magyarországi Egyetemnek a fentiek figyelembe vétele javasolt (pl. kommunikációs tréningek, digitális tananyagfejlesztéssel kapcsolatos ismeretek, szakmai témájú továbbképzések), továbbá a pedagógus-kérdőívek, illetve az igazgatói interjúk során megfogalmazott igények szem előtt tartása a jövőben.

11. Felhasznált irodalom

Bajusz Klára (2006): A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. In: *Tudásmenedzsment*, 2006 7. évf. 3. sz. 32-37. p.

Balogh Andrásné (2006): Kompetenciák és kvalifikációk a szakképzésben. In: Benedek András (szerk.): Szakképzés-pedagógia. Budapest : Typotex, 2006. 65-98. p.

Bábosik István - Borosán Livia - Hunyadi Györgyné - M. Nádasai Mária - Schaffhauser Franz (2011): Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2011. 352 p.

Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Budapest : Tankönyvkiadó, 1992.

Benedek András (szerk.) (2008): Digitális pedagógia – tanulás IKT környezetben. Budapest : Typotex, 2006. 261 p.

Benedek András (szerk.) (2013): Digitális pedagógia 2.0 Budapest : Typotex, 2013. 310 p.

Csillag Ferenc – Takács István (2010): Utak – tévutak: Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére. Budapest : Flaccus Kiadó, 2010. 384. p.

Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek. In: *Pedagógusképzés*, 2005. 3. évf. 1. sz. 5-16. p.

Fehérvári Anikó – Imre Tamás – Tomasz Gábor (2011): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Budapest : OFI, 2011. 133-196.

Halász Gábor (2006): Bevezetés – a magyar közoktatás 2002 és 2006 között. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Budapest : OKI, 2006. 19-28.

Halász Gábor (2011): Oktatáspolitikai az első évtizedben. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Budapest : OFI, 2011. 17-34 p.

Hortobágyi Katalin (1995): A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata. Budapest : FPI, 1995.

Kókayné Lányi Marietta (2008): Hatékony iskolát mindenkinek – néhány gondolat a differenciálásról. In: Lénárd Sándor és Rapos Nóra (szerk.): Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény 2. köt., Budapest : Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008. 301-306. p.

Kotschy Beáta (szerk.) (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eger : 2011. 184 p.

M. Nádas Mária (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Budapest : Tankönyvkiadó, 1986. 152 p.

M. Nádas Mária (1998): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998. 368 – 391.

M. Nádas Mária (2003): Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat. Budapest : ELTE BTK, 2003. 92 p.

M. Nádas Mária (2010): Adaptív nevelés és oktatás. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. 64 p.

Nagy Sándor (1997): Az oktatás folyamata és módszerei. Mogyoród : Volos Kiadó, 1997. 187 p.

Németh András (1996): A reformpedagógia múltja és jelene. Budapest : Nemzeti tankönyvkiadó, 1996. 167 p.

N. Kollár Katalin (2004): Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In: N. Kollár Katalin - Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest : Osiris Kiadó, 2004. 324-349. p.

Orbán Józsefné (2009): A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás. Pécs : Orbán & Orbán Bt, 2009. 236 p.

Rousseau, J. J. (1997): Emil, avagy a nevelésről. Budapest : Papirusz Book, 1997. 387 p.

Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. In: *Iskolakultúra*, 2006. 3. évfolyam 1-2. sz. 206-214. p.

Solymosi Katalin (2004): A családi szocializáció jellemzői. In: N. Kollár Katalin - Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest : Osiris Kiadó, 2004. 74-94. p.

Szebedy Tas (2005): A pedagóguspálya néhány sajátossága és a foglalkozási ártalmak. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 55. évf. 7. sz. 55-62. p.

Szekszárdi Júlia (szerk.) (1994): Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény. Veszprém : 1994. 167 p.

Szekszárdi Júlia (1995): Utak és módok: Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Budapest : Iskolafejlesztési Alapítvány - Magyar ENCORE, 1995. 183 p.

Torgyik Judit (2005): Fejezetek a multikulturális nevelésből. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2005. 198 p.

Torgyik Judit (2007): A tanári szerep dimenziói. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2007. 87-104. p.

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR

12. Mellékletek

12.1. A mintába bevont Intézmények

Sor szám	Intézmény neve	Intézmény címe	Igazgatói interjúk darabszá- ma	Pedagó- gus kér- dőívek darab- száma
1.	Arany János Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola	9300 Csorna, Erzsébet királyné u. 64.	1	1
2.	Csornai Kossuth Lajos Szakiskola	9300 Csorna, Kossuth L. u. 30.	1	3
3.	Csukás Zoltán Mezőgazdasági Szakképző Iskola	9300 Csorna, Kórház u. 28.	1	10
4.	Berg Gusztáv Szakiskola	9330 Kapuvár, Berg Gusztáv u. 2.	1	6
5.	Porpáczy Aladár Középiskola, Szakiskola és Általános Művelődési Központ	9431 Fertőd, Joseph Haydn u. 2.	1	5
6.	Fáy András Gazdasági, Üzleti és Postai Szakközépiskola	9400 Sopron, Teleki P. u. 26.	1	10
7.	FM DASzK, Szakképző Iskola Lippai János Kertészeti Szakképző Iskolája és Kollégiuma	9400 Sopron, Bánfalvi út 48-50.	1	5
8.	Handler Nándor Szakképző Iskola	9400 Sopron, Halász u. 9-15.	1	8
9.	Nyme Roth Gyula Gyakorló Szakközépiskola	9400 Sopron, Szent György u. 9.	1	18

Sor szám	Intézmény neve	Intézmény címe	Igazgatói interjúk darabszá- ma	Pedagó- gus kér- dőívek darab- száma
	és Kollégium			
10.	Hunyadi Mátyás Szak- középiskola és Szakisko- la	9200 Mosonmagyaróvár, Dr. Gyárfás J. u. 3.	1	9
11.	Mosonmagyaróvári Bo- lyai János Általános Is- kola, Informatikai és Közgazdasági Szakkö- zépiskola	9200 Mosonmagyaróvár, Régi Vámház tér 6.	1	4
12.	Gábor László Építőipari Szakképző Iskola	9024 Győr, Nádor tér 4.	1	9
13.	Győri Eötvös József Ál- talános Iskola és Szakis- kola	9025 Győr, Gyepszél u. 2.	1	6
14.	Pálffy Miklós Kereske- delmi Szakképző Iskola	9023 Győr, Földes Gábor u. 34- 36.	1	12
15.	Veres Péter Mezőgaz- dasági és Élelmiszeripari Szakképző Iskola és Kol- légium	9028 Győr, Régi Veszprémi út 1- 3.	1	18
16.	Deák Ferenc és Széche- nyi István Szakközépis- kola és Szakiskola	8900 Zalaegerszeg, Göcseji u. 16.	1	6
17.	Zalaegerszegi Báthory István Szakképző Iskola	8900 Zalaegerszeg, Báthory u. 58.	1	10
18.	Dr. Mező Ferenc – Thúry György Gimnázium és Szakképző Iskola	8800 Nagykanizsa, Platán sor 3.	1	14
19.	Nagykanizsai Műszaki Szakképző Iskola és Kol- légium	8800 Nagykanizsa, Hunyadi u. 18.	1	7
20.	Lámfalussy Sándor Szakképző Iskola	8960 Lenti, Petőfi út 23.	1	10

Sor szám	Intézmény neve	Intézmény címe	Igazgatói interjúk darabszá- ma	Pedagó- gus kér- dőívek darab- száma
21.	Szentgotthárdi III. Béla Szakképző Iskola és Kollégium	9970 Szentgotthárd, Honvéd u. 10.	1	5
22.	Hefele Menyhért Építő- és Faipari Szakképző Iskola	9700 Szombathely, Szent Márton u. 77.	1	10
23.	Herman Ottó Környezetvédelmi és Mezőgazdasági Szakképző Iskola és Kollégium	9700 Szombathely, Ernuszt Kelemen u. 1.	1	13
24.	Szombathelyi Kereskedelmi és Vendéglátói Szakképző Iskola és Kollégium	9700 Szombathely, Nagykar u. 1-3.	1	10
25.	Keszthelyi Vendéglátó, Idegenforgalmi, Kereskedelmi Szakképző Iskola és Kollégium	8360 Keszthely, Mártírok útja 1.	1	10
26.	Rázsó Imre Szakközépiskola és Szakiskola	9900 Körmend, Rákóczi u. 2.	1	12
27.	Evangélikus Mezőgazdasági, Kereskedelmi, Informatikai Szakképző Iskola és Kollégium	9730 Kőszeg, Árpád tér 1.	1	5
28.	FM DASzK Vépi Középiskolája, Mezőgazdasági Szakképző Iskolája és Kollégiuma	9751 Vép, Szent Imre u. 36-38.	1	8
29.	Vasvári Béni Balogh Ádám Szakközépiskola és Szakiskola	9800 Vasvár, Járdányi u. 13.	1	2
30.	Barabás György Műszaki Szakközépiskola és Szakiskola	9600 Sárvár, Kisfaludy S. u. 2/A	1	5

Sor szám	Intézmény neve	Intézmény címe	Igazgatói interjúk darabszá- ma	Pedagó- gus kér- dőívek darab- száma
31.	Berzsenyi Dániel Gim- názium és Szakképző Is- kola	9500 Celldömölk, Nagy Sándor tér 13.	1	0

12.2. Kutatási kérdőív

Tisztelt Kolléga!

Kutatásunkhoz kérjük a segítségét, amelynek témája a régió szakképzésében résztvevő pedagógusok kompetenciavizsgálata. Kérjük, szíveskedjék néhány percet szánni az alábbi kérdőív kitöltésére. A kérdőív kitöltése névtelen, a válaszokat kizárólag a kutatás céljaira használjuk fel. Segítségét köszönjük!

1. Mennyire tartja fontosnak, hogy szaktárgyai tanítása-oktatása, nevelő munkája során diákjait toleranciára, etnikumok tiszteletére nevelje? *Kérjük, jelöljön egy választ!*

☐ Nem tartom fontosnak ☐ Fontosnak tartom ☐ Nagyon fontosnak tartom

2. Mennyire tartja fontosnak, hogy szaktárgyai tanítása-oktatása során diákjait környezettudatosságra nevelje? *Kérjük, jelöljön egy választ!*

☐ Nem tartom fontosnak ☐ Fontosnak tartom ☐ Nagyon fontosnak tartom

3. Milyen gyakran alkalmazza a diákok együttműködését támogató oktatási módszereket, munkaformákat a szaktárgyainak tanítása-oktatása során? *Kérjük, tegyen x-et a megfelelő négyzetekbe!*

	Soha	Évente	Havonta	Hetente	Naponta
Páros munka	☐	☐	☐	☐	☐
Csoportmunka	☐	☐	☐	☐	☐
Projektmódszer	☐	☐	☐	☐	☐

4. Milyen csatornákat használ a diákjaival való kommunikáció során? *Kérjük, jelöljön egy vagy több választ!*

- ☐ Személyes beszélgetés ☐ E-mail ☐ Közösségi oldalak ☐ E-learning felület
☐ Egyéb:.....

5. Mit gondol, mennyire jellemzőek Önre az alábbi megállapítások? Kérjük, jelölje az alábbi skálán 1-6-ig! (1: egyáltalán nem jellemző → 6: nagyon jellemző)

A tanulók tisztelnek engem. 1 2 3 4 5 6

A tanulók szeretnek engem. 1 2 3 4 5 6

Diákjaim gyakran megjelölnek ismerősként a facebook-on. 1 2 3 4 5 6

A tanulók tanácsokat kérnek tőlem saját problémáik megoldásához. 1 2 3 4 5 6

Sokszor szervezek iskolán kívüli szabadidős programokat diákjaimnak. 1 2 3 4 5 6

Gyakran vagyok tanácstalan a köztem és a tanulóm közti konfliktus megoldásában. 1 2 3 4 5 6

Gyakran vagyok tanácstalan a diák-diák közötti konfliktus megoldásában. 1 2 3 4 5 6

Szerintem – ha nem lenne tilos – a testi fenyegetésnek lehetne szerepe a fegyelmezésben. 1 2 3 4 5 6

6. Milyen módon törekszik a diákok közötti konfliktusok megelőzésére? (szabályok megfogalmazása, következmények ismertetése, stb.) Kérjük, fejtse ki néhány mondatban!

.....

.....

7. Ön észreveszi, hogy a diákjai a szünetben a folyosón összeverekednek. Mit tesz? Kérjük, az Ön reakciójához legközelebb eső választ/válaszokat jelölje be!

- ☐ Nem avatkozom be
- ☐ Azonnal közbelépek és szétválasztom a diákokat, majd sietek tovább a dolgomra
- ☐ Szétválasztom a diákokat, és utána elbeszélgetek velük
- ☐ Beavatkozom, és jelentem az osztályfőnöknek az esetet további kivizsgálásra
- ☐ Osztálykeretben megbeszélést tartok a hasonló konfliktusok megelőzése érdekében
- ☐ Egyéb:
-

8. Milyen gyakorisággal használja az alábbi taneszköz-fajtákat szaktárgyainak oktatása során? Kérjük, tegyen x-et a megfelelő négyzetekbe!

	Soha	Évente	Havonta	Hetente	Naponta
Hagyományos eszközök (tábla, kréta, falikép, stb.)	☐	☐	☐	☐	☐
Audiovizuális taneszközök (TV, CD, DVD, írásvetítő, stb.)	☐	☐	☐	☐	☐
IKT-eszközök (PC, laptop, projektor, digitális tábla, stb.)	☐	☐	☐	☐	☐

9. Mit gondol, mennyire jellemzőek Önre az alábbi megállapítások? Kérjük, jelölje az alábbi skálán 1-6-ig! (1: egyáltalán nem jellemző → 6: nagyon jellemző)

Rendszeresen használok digitális eszközöket az oktatásban.	1	2	3	4	5	6
Vannak saját e-learning tananyagaim.	1	2	3	4	5	6

Szerintem jó ötlet a diákok mobiltelefonjainak oktatásba történő bevonása. 1 2 3 4 5 6

Azonnal felismerem, hogy ki a tehetséges tanuló. 1 2 3 4 5 6

Vannak sikerélményeim a tanulási nehézségekkel küzdő diákok felzárkóztatása terén. 1 2 3 4 5 6

10. Kérjük, jelölje, hogy használ-e IKT-eszközöket, és amennyiben igen, rangsorolja őket a használat gyakoriságának sorrendjében 1-5-ig, úgy, hogy minden szám csak egyszer szerepeljen! (1: ezt használom leggyakrabban → 5: ezt használom legritkábban)

☐ Nem használok IKT-eszközöket ☐ Használok IKT-eszközöket: ... PC, laptop

... Projektor

...Digitális tábla

... Tablet

... Okostelefon

11. Mennyiben tartja fontosnak a differenciáló, adaptív pedagógiai eljárások alkalmazását, tehát a diákok egyéni sajátosságainak figyelembe vételét oktató munkája során? Kérjük, jelöljön egy választ!

☐ Nem tartom fontosnak ☐ Fontosnak tartom ☐ Nagyon fontosnak tartom

12. Pedagógiai munkája során mennyire tudja megvalósítani a differenciáló, adaptív pedagógiai eljárásokat? Kérjük, jelöljön egy választ!

- ☐ Nem tudom megvalósítani
☐ Csak részben tudom megvalósítani
☐ Mindig meg tudom valósítani

13. Hogyan törekszik a tanulók tanulási sajátosságainak megismerésére? (pl. tesztekkel, megfigyeléssel, elbeszélgetéssel, stb.) *Kérjük, fejtse ki néhány mondatban!*

.....

.....

14. Milyen módszerekkel biztosítja a diákok különböző tanulási stílusának megfelelő oktatás megvalósulását a tanítási órákon? *Kérjük, jelöljön egy vagy több választ!*

- ☐ Táblavázlat készítése ☐ Ismeretek lediktálása ☐ Beszélgetés ☐ Vita
- ☐ Szemléltető eszközök alkalmazása ☐ Aktív tevékenységek ☐ Csoportmunka
- ☐ Interaktív, IKT eszközök alkalmazása ☐ Egyéb:

15. Milyen információforrásokból és milyen gyakran biztosítja szakmai ismereteinek megújítását, naprakészen tartását? *Kérjük, tegyen x-et a megfelelő négyzetekbe!*

	Soha	Évente	Havonta	Hetente	Naponta
Szakkönyvek	☐	☐	☐	☐	☐
Internet, szakmai honlapok	☐	☐	☐	☐	☐
Szakmai folyóiratok	☐	☐	☐	☐	☐

16. Soroljon fel néhányat azon szakmai szervezetek közül, amelyekkel kapcsolatban áll oktató munkája során! *(Pl. kamarák, cégek, vállalatok, egyesületek, stb.)*

.....

.....

17. Milyen gyakorisággal kommunikál az alább felsorolt közösségekkel? *Kérjük, tegyen x-et a megfelelő négyzetekbe!*

Soha Évente Havonta Hetente Naponta

Diákok családja	☐	☐	☐	☐	☐
Kollégák	☐	☐	☐	☐	☐
Külső szakmai partnerek	☐	☐	☐	☐	☐

18. Ha Ön dönthetné el, milyen témájú, jellegű szakirányú továbbképzésen/továbbképzéseken venne részt szívesen? Kérjük, fejtse ki néhány mondatban!

.....

19. Neme: ☐ Férfi ☐ Nő

20. Életkora: ☐ < 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ 61<

21. Melyik megyében dolgozik?

☐ Győr-Moson-Sopron ☐ Vas ☐ Zala

22. Milyen szakmacsoportban tanít?

.....

23. Munkaköre:

☐ Szakmai tanár ☐ Szakoktató

KÖSZÖNJÜK SEGÍTSÉGÉT!

12.3. Igazgatói interjú kérdések

Interjúkérdések iskolaigazgatók számára

1. Mit gondol, milyen kompetenciákkal rendelkeznek szakmai tanárai? (Erősségek, esetleges hiányosságok elsősorban a vizsgált három kompetenciaterületre vonatkozóan – tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése; tanulástámogatás-, irányítás-szervezés; szakmai együttműködés – kommunikáció - pályaidentitás)?

Erősségek:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Esetleges hiányosságok:

.....

.....

2. Milyen továbbképzésekre lenne szükség, milyen továbbképzésekre iskolázná be a munkatársait?

.....

.....

.....

3. Milyen problémákkal küzdenek a szakképzésben, illetve az iskolában? (kb. 3 probléma)

.....

.....

.....

12.4. Igazgatói interjúk

12.4.1. Győr-Moson-Sopron megyei interjúk

1.	1.a Egy szakmai pedagógus, ő jó közösségépítő, konfliktuskezelő, problémamegoldó. Innovatív, önművelő. 1.b Nem csak frontális osztálymunka, már azért is, mert összevont (11-12. évfolyam) osztály, ott muszáj őket szétbontani. 1.c. Jó külső kapcsolatépítő, családokkal, gyakorlati helyekkel 2. – 3. - tankötelezettség 16. életévig, nagy lesz a lemorzsolódás - nem lehet tervezni, a jövő bizonytalan - a speciális szakiskolát ezután normál szakképző iskolához csatolják, nagy lesz a lemorzsolódás.
2.	1.a Vannak közöttük osztályfőnökök, sok órában vannak együtt a tanulókkal, ügyesek, össze tudják fogni a közösséget. Néhányan csak heti 1-2 óra, örülnek, ha egyáltalán le tudják adni az anyagot. Vannak idősebb, közösséget alig szervező kollégák. Sokféle habitusú tanár, vannak aktív szervezők, versenyfelkészítő foglalkozások szervezése stb, van aki inkább passzív. 1.b Főképp a frontális osztálymunka divatoz, néhány teremben a padokat sem lehet mozgatni. Több kolléga ad projektfeladatokat, 1 kolléga aki kifejezetten csak az új módszerek, csoportmunka stb.

	Az IKT feltételek adottak, minden kollégának laptop, több projektor, digitális tábla. A legtöbben élnek vele, a szakmais kollégák 1005-ba készítenek prezentációt, digitális anyagokat. Gond: a technikai háttér kezd kiöregedni, nem látszik honnan lesz új. 1.c Jó kapcsolatok külső gyakorlati helyekkel, kamarával. 70. szerződésük van. 2. - SNI-s, diszgráfiás, diszlexiás tanulókkal való foglalkozásra felkészítő módszertani 3. - Személyi feltételek, nincs gépészmérnök-tanár - szakképzési hozzájárulás hiánya, ebből fakadóan rossz tárgyi feltételek, pedig 150 ha-s tangazdaságot, gépeket kell fenntartani - csökkenő tanulólétszám, minisztériumi profiltisztítás, kevesebb szak, kevesebb tanuló, + szakmunkásképzés 4-ről 3 év, technikusképzés 6-ról 5 év, kevesebb osztály és diák (600-ról 350-re csökkent az utóbbi években) - gyenge diákanyag, nem létező családi támogatás
3.	1.a Alkalmasak, képesek a csoportalakításra. 1 nap 1 tanár van az osztályokkal, kell a közösségépítés. Konfliktuskezelés könnyebb, mer 12 főnél kisebbek a csoportok. Sokat kell velük egyénileg is beszélgetni. 1.b Kooperatív, csoportos módszereket gyakorlati foglalkozásokon szívesen alkalmazzák, itt kényszer is. IKT technológiákat szívesen használják. Sajnos számítógép-fejlesztési STOP van, sok hardver-szoftver probléma van, nehézkes az új beszerzés 1.c Belső kommunikáció jól működik, egymás előtt beszámolnak. Kamarával szintén folyamatos a kommunikáció, cégek-iskola között konfliktus van. 2.

	- pedagógiai tárgyú továbbképzés - konfliktuskezelő pszichológiai módszerek, gyakorlatban jártas szakemberekkel 3. - olyan tanulók, akik nem akarnak ide járni - alulfinanszírozott rendszer, olyan gépek kellenének mint az Audiban - döntéshozatal messze, bürokratizált rendszer, hatáskörök tisztázatlanok - nem a jó tanár lesz mesterpedagógus, hanem aki piszkálja a másikat
4.	1.a A szakmai tanárok a termelésből jöttek, fogékonyabbak a diákok problémái iránt, jól kezelik azokat. A 9. évfolyam 21%-a lemorzsolódik, itt meddő harc a közösség-szervezés. A 10- évfolyamtól a 11-12. évfolyamig sikeresebb. Sok a bejárós diák, délután hazamennek, velük nehéz programokat. De van 80 fős kollégium, ott sikeres a közösségformálás, tanárok-diákok sokszor együtt tevékenykednek, az nagy közösségformáló erő. Számos szakkör működik (művészeti, lovas, sárkányhajós stb.) Sok a problémás gyerekek. 1.b Egy TÁMOP pályázat keretében a tanárok mind részt vettek módszertani megújító képzésben. Az új módszereket inkább a 10. évfolyamtól és a szakközepes osztályokban lehet alkalmazni, a 9. osztályban sok rendbontás, ott nem. A rendbontás kezelésére a tanárképzésben nem tanultak módszereket. Továbbá a szakmunkásképzésben a tananyag tetemes, az idő kevés, nincs mód az új módszerek alkalmazására. A tanév folyamán egyébként minden tanár tart egy bemutató projekt foglalkozást, a többi tanár pedig figyel. IKT eszközökkel nagyon jól felszereltek (projektor, digitális tábla a termek 90 %-ban). PPT-s bemutató gyakori, a digitális táblát inkább csak a közismeretis tanárok használják. A tanárok az órák anyagát maguk állítják össze, kész digitális anyagok nincsenek. Néhány idősebb kolléga nem használ IKT eszközöket. 1.c 3 szakmai munkaközösség, 5-7 fővel, jó viszony, élénk kommunikáció, összeköti őket, hogy legtöbben Móváron végeztek. Kifelé a gyakorlati oktatásvezető napi szinten kommunikál a partnerekkel (KFT-k, ZRT-k, Kamara), a duális képzés miatt ez kényszer is. 2. - konfliktuskezelés - új módszerek

	- digitális kompetenciafejlesztő - differenciálás, tehetséggyondozás, SNI-sek, 3H-sok stb. 3. - állandó változások, bizonytalanság - SZVK, központi vizsgarendszer - a duális képzés a mezőgazdasági szakmacsoportra alkalmatlan (kis cégek, speciális termékek, kamarai miósisítés stb.) - egyre fokozódó tanári leterheltség, 22-26 óra, adminisztráció
5.	1.a Kicsi tanulói közösség, tanárok-diákok ismerik egymást. 5 pedagógusból 2 jó közösségsszervező, foglalkoztatja őket a tanulók problémái, megújulóak. 1 szakoktató ellenben pedagógiailag nem jól közelít, nem tudja megoldani a konfliktusokat, hangulatember. 1.b SZFP2-ben benne voltak, új pedagógiai módszereket sajátítottak el. Csoportmunkát, projekt munkát (főleg a faiparosok) gyakran alkalmaznak, gond: gyakran csak néhány gyerek figyel. A frontális osztálymunka is gyakori, gyakran egyszerűen le kell diktálni az anyagot. IKT eszközökkel jól ellátottak, azok használata gyakori, sok tanár készít otthon PPT-t, digitális táblához tananyagot. 1.c Jól együttműködő, kis tantestület. Környező iskolákkal (a korábbi TISZK révén), kamarával jó kapcsolat, és a vállalkozásokkal is. 2. - konfliktuskezelés, gyakorlatorientáltan, az egyre több problémás gyerek kezelése - módszertani, új tanulásszervezési módok, ezt is gyakorlatorientáltan. 3. - kiszámíthatatlanság, folytonosság hiánya - túlbonyolított, túlközpontosított rendszer - KLIKK nem jött be, nehézkes, lassú, túlbürokratizált - mamut intézmények preferálva, kicsik elnyomva

	- Győrből irányítás, helyi érdekeket nem veszik figyelembe - szakiskolák támogatása csak szlogen
6.	1. A csoportokat készen kapják a szakmai tanárok, mivel szakmánként szétszedve kapják őket a 13-14 évfolyamban. A szakmai tanárok, szakoktatók hozzáállása maximális, a diákokkal bizalmi viszonyt alakítanak ki. Ötöst adna nekik ezen a téren az igazgató. A csoportok kicsik, de ha egy osztályt alkotnak, akkor osztályközösséggént kezelik őket. Az iskola 25 éve szakképző hely, jó hírű, jó a gyerekanyag is. A diákok már 5-6 éve idejárnak, így számukra ismert az iskola tanulási kultúrája, a vizsgákra felkészüléshez minden segítséget megkapnak. Projektekben, projektnapokon segítik őket. A gyakorlatok szervezésében is megnyilvánul ez a segítség. A szakmai tanárok, ha kell, plusz órákat is vállalnak a diákok felkészítésére. Az IKT állomány jó, pedig beszerzési stop van. 17 digitális tábla is van. A tanárok használják az IKT eszközöket. A gépek 1-10 évesek vegyesen. Szakmai munkaközösség van, több mint 10-en tagjai, vannak érdekkülönbségek, de jól működik. Belső továbbképzéseket szerveznek. Külső kapcsolatok elsősorban a gyakorlati helyekkel van, de más iskolákkal (pl. átoktatás, egymás infrastruktúrájának használata, stb) és az egyetemmel is van. A tanárok folyamatosan továbbképzésben vannak, ebben az iskola is támogatja őket. (Az iskolában a szakos ellátottság maximális.) 2. Pedagógiai tartalmú továbbképzések kellenének, de most is bármilyen szakmai továbbképzést akarnak, mehetnek, támogatják őket. 3. A többcélú iskolák (szakiskola, gimnázium együtt) idei virtuális, jövőre pedig fizikális szétszedése létbizonytalanságot szül. Az IKT eszközök beszerzési stopja egy informatikai szakképzést is folytató iskolában abszurd. Sok külső óraadót kell foglalkoztatniuk, mivel speciális szakmai ismeretekkel csak ők rendelkeznek. Ez gond.
7.	1. A kompetencia erőssége személyfüggő: kezdő és tapasztalt között nagy a különbség. A tapasztalt kolléga diákja országos versenyt is nyert. A faipari szakközép lassan eltűnik

	az elhelyezkedési nehézségek miatt. Érettségi után a tanulók inkább szakmát pl asztalos tanulnak. Minden évfolyamon van faiparos osztály. A tanműhely felfutóban van, de az eszközök pótlására nincs forrás. Legutoljára a TISZK pályázatból jutott fejlesztésekre. A kollégák tudnak a gyerekekkel bánni. 11-12-ben már kikerülnek a diákok a gyakorlatba. A diákok keresik a helyet, de ebben az iskola is segít, ha kell. A gyakorlati helyek minősége különböző. A szakmai tanárok ugyanúgy osztályfőnökök, mint a többi tanár, itt is megállják a helyüket. 10 digitális táblájuk van, projektorok, laptopok, használják is. Szakmai bemutató napokat szerveznek cégek bevonásával. Van fás és kereskedelmi munkaközösség is. Óralátogatásokat csinálnak, gyakorolják a portfólió készítést, a reflexiók megfogalmazását. Az igazgató is óralátogatásokat végez, ami az utóbbi időben elmaradt. Megszűnt a gyakorlati vezető poszt, pedig ő ellenőrizte a gyakorlati helyeket, a kamara is tőlük kér ebben segítséget. 2. A továbbképzések kérdésre megjegyzi, hogy vannak túldimenzionált témák, mint az IKT, vagy a különleges figyelmet igénylő tanulók ügye, tehetséggondozás, SNI-s, BTMI-s diákok. Az iskolában igen magas az SNI-s gyerekek száma: 74 fő. Nehéz gyerekanyaggal dolgoznak. Külön szociálpedagógusuk, pszichológusuk van. Az SNI-s, BTMI-s gyerekekről táblázatot készítenek a problémáik összegzésére. 3. A vizsga előtt két évig kint van a diák, utána nehéz a felkészítés a vizsgára. Szeptembertől mester vizsgát kell szerezni a szakoktatóknak, miközben vannak szakmák ahol nem is nagyon van ilyen. A hiányzás nagy probléma. Erre jó megoldás a hiányszakmák ösztöndíj rendszere, ahol csökken a pénz, ha hiányzik a diák. A szülők nem partnerek a gyerek problémáinak megoldásában. Bizonytalan a családi háttér, gyakran hiányzik a férfi minta, férfival jóformán csak itt találkoznak először. A tudás nem érték a diákok környezetében.
8.	1/a Már a pedagógusok kiválasztásánál kritérium az emberség! Konfliktuskezelő tréningek minden évben vannak Szakmai tanárok is osztályfőnökök 1/b Tanulásmódszertani továbbképzéseken részt vesznek

	Kooperatív módszerek Kis létszámú csoportok: 15 fő Interaktív táblák vannak 8 laptopos terem Projekthetek Tanfolyamok a helyettesítőknek is 1/c A tantestület egységes Jó a pedagógusok humorérzéke Munkaközösségi együttműködés Agrárkamarával van kapcsolat Külső gyakorlati képzőhelyekkel kapcsolat 2. Konfliktuskezelés Módszertan IKT (Többen mérnöktanár szakra járnak) 3. Külső gyakorlati képzőhelyek hiánya a problémás gyerekeknél (kevesen vállalják ezeket a gyerekeket)
9.	1/a Minden tanár más, különböző személyiségek A szakmai tanárok is osztályfőnökök (osztályfőnöki szerep fontossága!) Általában konstruktívan kezelik a konfliktusokat Alkalmazznak új módszereket (pl. csoportmunka), ez közösségépítő A kiközösítést nem engedik (akár hatalmi eszközöket is bevetnek ellene) Ifjúságvédelmi felelős szakmai tanár! 1/b IKT-eszközök használatára nyitottak

	A technikai feltételek adottak Csoportbontásban dolgoznak a tanirodában Szimuláció (taniroda) 1/c Jó a tantestület! (nem viszik be a magánéletet az iskolába) Jó kollegális kapcsolat Tantestületi kirándulások A szakmai tanároknak muszáj együttműködniük, rugalmasak, szívesen együttműködnek Kamarával is van együttműködés 2. IKT (technika is és tartalom is!) Jogszabályváltozások témájában (az érintett szakmákban gyakran változik) Szakmai információk naprakészen tartása (Közoktatásvezető-képzés!) (Közgazdásztanár más szakirányon!) 3. Folyamatos változások Tankötelezettség változása
10.	1/a Szakmai tanárok jók a közösségépítésben, hitelesebbek, mint a közismeretiek Kis létszámú osztályok segítik a közösségépítést Közös célok nagyon fontosak a közösségépítésben is, ez segít 1/b IKT eszközök vannak: számítógép, internet elsősorban Egyéni felkészítés, mentorálás jellemző Differenciált foglalkozások Hiányosságok: Kevés IKT tananyag áll rendelkezésre a szakmai tárgyakban (jó lenne, ha lenne központilag) A nagy tananyagmennyiség miatt a kooperatív módszerek kevésbé jellemző-

	ek 1/c ○ A kollegialitás maximális! ○ Külső cégekkel jó a kapcsolat (ezek gyakorlati képzőhelyek is), folyamatos együttműködés, képzések ○ Kamarai kapcsolat ○ Jók a visszajelzések a külsősöktől 2. konfliktuskezelés 3. gyerekhiány a szakma elvesztette a presztizsét a társadalomban iskolák kategorizálása változások szakmák összevonása, szakmaszerkezet (melegburkoló+vízszigetelő) átszervezések duális képzés hátrányai: jobb a tanműhely felszereltsége, mint a külső képzőhelyé anyagi problémák gyakorlati képzés szabályozása nem egyértelmű
11.	1. Erősségek: Van pedagógiai végzettsége a szakmai tanároknak Magasan kvalifikált szakemberek Hiányosságok: Szakoktatók pedagógiai végzettsége hiányzik (nem a faipari, hanem más szakmákban), nincs felsőfokú képzés! 1/a Belső képzések, tréningek (konfliktuskezelés) Szakmaisággal érik el főleg a szakmai tanárok a tekintélyt Osztályfőnökök a szakmai tanárok

	1/b Angol mintára faipari kompetencia-alapú képzés működött Kooperatív módszerekről képzésen mindenki részt vett a szakmai tanárok közül Szakmai órák 30-40 %-a IKT-val támogatott Saját digitális tananyagcsomagokat dolgoztak ki a szakmai tanárok a faiparra Projektmódszer jellemző Erős módszertan! 1/c Faipari munkaközösség együttműködik: Versenyekre való felkészítés Példatárak a versenyekhez Közös tananyagok Helyettesítések oda-vissza működnek Fontos a rendszeres kapcsolattartás az osztályokban tanító tanárok között (szakmai tanárok és az osztályfőnökök között is) 2. Pedagógiai-pszichológiai képzésekre lenne szükség Felsőfokú pedagógiai végzettségre lenne szükség a szakoktatóknál Módszertani képzések Lélektani ismeretek Közösségfejlesztés Konfliktuskezelés BMT-s tanulókkal való bánásmód (tanulók megismerésének lehetőségei) IKT-képzések 3. Faipari szakmák iránti igény csökken Reménytelen a fiatalok vállalkozásalapítása, ezért nincs jövőképük Technológia-változás a faiparban Faipari cégek megszűntek Szakoktatók pedagógiai végzettségének hiánya Duális képzés nehézségei
12.	1/a

	Konfliktuskezelés erős Közvetlen viszony a diákokkal (a szakmai tanárok ismerik a családi helyzetüket) Nagy odafigyelés a diákokra, ez erős belső motivációból fakad a tanároknál 26 fős osztályok vannak Nagyon hatékony az osztályfőnöki munka 1/b Foglalkozások egy része IKT-s Csoportmunka jellemző Minden tanévben vannak bemutató órák Hiányosság: IKT-ban van még mit fejlődni (anyagi háttér, feltételrendszer hiánya) 1/c Szakmai munkaközösség heti szinten megbeszéléseket tart Sok külső kapcsolat: - MAKESZISZ alapító tag - Kiállítás-látogatások - Saját kiállítás - ECOVIN program - Castanea - Városszépítő Egyesület 2. - IKT - Módszertan - Konfliktuskezelés 3. Kertész –és növényvédelmi technikus szakma visszahelyezését szeretnék az OKJ-ba Ágazati szakképzés kimeneti érettségi követelményei még nincsenek meg a kertész szakmában Tangazdaságok megerősítésére lenne szükség, a duális képzést is erre kellene terelni! Komplex gazdaságok kellenének a duális képzéshez ebben az ágazatban!
13.	1/a

	Elsősorban az osztályfőnökök építik a közösségeket A szakmai tanárok is osztályfőnökök Szakképző évfolyamokon a szakmai tanárok jók a közösségépítésben 1/b Nagy a különbség a kollégák között, ez főleg életkorból adódik Változatos módszereket alkalmaznak Minden tanár kapott laptopot! Szinte minden teremben van projektor és digitális tábla A szakmai tanároknak rengeteg tananyaga van Csoportbontásban dolgoznak (2 tanár egy osztályban!) 1/c Együttműködés van a szakmai tanárok között (muszáj!) Németországgal közös projekt, több magyar iskola is részt vesz KÜLKESZ-szel kapcsolat (Közgazdasági Üzleti Képzők Szövetsége) Kamarával kapcsolat Győri Egyetemmel kapcsolat 2. GYAKORLATIAS, módszertani képzésre jó példákkal, jó gyakorlatokkal, ebből tudnának ötleteket meríteni 3. Gazdasági önállóság elvesztése, ezzel összefüggésben súlyos probléma a számítógép-park elöregedése Változások, folyamatos változási kényszer Nincsenek tankönyvek Igazgatói hozzáállás: próbálni kell a problémákat nem közvetíteni a kollégák felé!
14.	1/a A szakmai tanárok jobbak a közösségépítésben, mert ők folyamatosan megújulnak (meg kell újulniuk) 1/b A szakmai tanárok használnak, alkalmaznak kooperatív módszereket (jobban, mint a közismereti tanárok)

	IKT eszközöket a szakmai tanárok rendszeresen alkalmaznak 1/c Porpáczy szakmai verseny, országos Kamara Cégek, főleg turisztika területén A szakmai tanárok nyitottak az együttműködésekre, külső kapcsolatokra 2. Konfliktuskezelés Pszichológiai jellegű továbbképzések IKT, informatika (mélyebb szinten, és azért, hogy lépést tudjanak tartani a diákokkal) 3. Bizonytalanság Motiválatlanság Megújulási kényszer Változások
15.	1/a Külön fejezetben szerepel a tanulói közösségek erősítése a minőségbiztosítási programban Az osztályfőnök és a kollégiumi nevelőtanár szorosan együttműködik Mentálhigiéne! Kettő pszichológus végzettségű kolléga Mérnökstanári végzettség aránya magas Belső továbbképzésekkel erősítik ezt a területet Bérletek (pl. színház) Hiányosság: elmagányosodás, elidegenedettség problémája! Egyre több az ilyen jellemzőkkel érkező diák! 1/b Belső motiváció magas → fiatal a szakmai tanár gárda 30 fős osztály három csoportra van bontva a szakmai tárgyakban IKT-használat jó

	Hiányosság: IKT-eszközök előregedése 1/c Erdészeti szakmai tankönyveket írnak a kollégák (OEE együttműködés) Erdészeti versenyeken zsűritagok a kollégák Faipari szakmai szervezetekkel való kapcsolat Környezetvédelmi technikusoknál jellemző az NymE-val való kapcsolat Munkaközösségek erősek, sok megbeszélés (erdészeknél heti rendszerességgel!) 2. Önismeret Konfliktuskezelés Módszertan Prevenációs eljárások, szenzitivitás erősítése, a figyelmeztető jelek korai felismerése érdekében a diákoknál! 3. Jogszályi háttér (túlszabályozottság!) Nincs kooperáció a képző, a szakma és az irányító között! Vizsgáztatási rendszer állandó változása Döntéshozóknak nincs rálátása az igényekre és a szakképzésre Duális képzés nem húzható rá minden szakmára
--	---

12.4.2. Vas megyei interjúk

1.	1.a A szakmai pedagógusok közösség-szervezésben jók, osztályfőnökök. Mind „igazi” pedagógus d Egy fő 40 éve a pályán. Egy pedagógus nagyon sokat törődik diákjaival (szociometria térkép, különleges helyzetek, egyéni foglalkozás, keresi a problémák megoldásának lehetőségét). Egy szakközépiskolai osztály és osztályfőnöke kiemelkedő, kreatív, sok feladatot adó vezető (rádiózás, fotózás stb.) Gond, sok a hátrányos helyzetű, magatartászavaros, 2H-s, 3H-s tanuló. Különösen
----	--

	problémák a tanulók a szakiskola 9. osztályában. Minden évben a szalagavató szervezése, rendezése egy kiváló alkalom a közösségépítésre. SZFP-ben benne voltak. 1.b 5 pedagógusból 3 gyakran, 2 ritkán alkalmaz újszerű módszereket. Hárman gondolat-terképeket, projekteket csinálnak, versenyekre készítenek fel. Az IKT feltételek jók, 5-ből 2 tanár minden órán laptop-projektor, gyakran digitális tábla is. 1 kollégának facebook csoportja is van. 1.c Nagyon jó kifelé a kommunikáció, Kamarákban vizsgabizottsági tagok, cégek felé szabadon kommunikálnak, gyakorlati képzőhelyekkel is szoros viszony. Gyárlátogatások. Nyitnak iskolák, szülők felé is, Pld. hetedikeseeknek szakmai napot szerveznek, idén 180 fő jött 2. - IKT eszközhasználat - mérés-értékelés 3. - döntési jogkörök lassan tisztulnak ki - túl gyors változások - szakképzési hozzájárulás elvétele-hiánya
2.	1.a A közösség-szervezés elméleti órákon kevéssé, gyakorlati foglalkozásokon viszont jól működik. Csak az osztályfőnökök szerveznek tanórán kívül is programot. A konfliktuskezeléshez a tanároknak szükségük lenne eszközökre (pedagógiai módszerekre), sokszor hiányzik a pedagógus végzettség. A tanulóknak nincs igény tanórán kívüli elfoglaltságra. 1/b. Van mit fejlődni. A frontális osztálymunka dominál, projekt módszer, kooperatív technikák alkalmazása ritka. Változást az hozhat, hogy a mestervizsga ezután egy projektmunka lesz. IKT eszközöket használnak (laptop, projektor, digitális tábla is), de alig van digitális

	tananyag. 1/c. Belső kommunikáció jól működik, a komplex vizsga egyébként rá is kényszeríti a tanárokat az együttműködésre. A pályakezdőknek is muszáj kommunikálni, tapasztalatokat meríteni. A külső kommunikáció alapvetően itt is a szakmai ig. helyettes dolga, de kisváros, így a tanárok is jól ismerik a külső szakembereket. A fiatal kollégák szívesen utaznak különböző szakmai rendezvényekre (Pld. Sopronba), gond, nincs aki megfizetné a költségeket. 2. - konfliktuskezelés - korszerű tanulószervezési módokat átadó, pedagógiai eszköztárat fejlesztő, tréning formában, közel az iskolához 3. - anyag és eszközellátottság hiánya - nincs elég pénz a karbantartásra, azt is bonyolult procedura igényelni - gyakorlati oktatásvezetői-műszaki vezető státusz hiánya - interaktív tananyagok hiánya - motiváltabb tanulók kellenének, hiányszakmás ösztöndíj van, jó, de a szakközepes és technikus tanulókat is támogatni kellene - képzettebb pedagógusok kellenének, mind szakmailag, mind pedagógiailag
3.	1.a Képesek, ügyesek. 1.b Szívesen alkalmaznak, de nagyon magas az óraszám, ez akadály. IKT eszköz kevés van és nehézkes a megújításuk (32 osztályból csak 10-ben digitális tábla). A tanárok hiányolják, de nincs forrás az IKT eszközök megújítására. 1.c A kommunikáció erőssége a kollégáknak, talán a szakból is (kereskedelem) fakad.

	2. - IKT az idősebbeknek - tréningek, módszertani megújulás a fiataloknak, ők a gyakorlatból jöttek 3. - átalakítás, KLIKK, NGM, bizonytalan jövő, integrált szakképző központok - önállóság jó lenne - gyors döntések kellenének, helyben megoldani a problémákat - túl gyors jogszabályi változások (pld. ágazati szakközépiskolai képzés, két év múlva érettségi, de még nincsenek vizsgakövetelmények, jövőre egyszerre végeznek a 4 és 3 évig tanuló diákok - nincs tankönyv, kevés a digitális tananyag - duális képzés - csökkenő tanulmányi idők - gyenge diákanyag
4.	1.a Közösségépítést főképp az osztályfőnökök végzik és főképp nem tanórai (tanórán kívüli) keretekben. Projektek, projektnapok kiváló alkalmak erre, de az ünnepek is pld. karácsony. Az életszerű tanítás a fontos, lehet menni múzeumba, stb, tanárok diákok együtt. A tanulók családi háttere rossz. 1.b Projektoktatás: Szakiskola Fejlesztési Program, 2006-tól benne vannak, felkészítették a tanárokat a projektalapú oktatásra. 3 tantárgy teljes egészében projektekre épül, nehéz az új módszereket 30 fős osztályban alkalmazni. A 9. évfolyamon sok a diák. 10 digitális táblás termék van. A fiatal pedagógusok gyakran és természetesen használják az IKT technológiákat, idősebb kollégák csak vezetői ösztönzésre. Még tanműhelyben is van digitális tábla (SZFP-ből), digitális tankönyvek is vannak. 1.c Folyamatos, sok kapcsolat cégekkel, kamarával. Felmérik a felhasználói igényeket, cégek segítenek tanműhelyek felszerelésében. Belső kommunikáció is nagyon eleven. 2. - differenciálás, 2H-s, SNI-s, gyógypedagógiai estek, tanulásban akadályozott tanulók

	kezelése (sok a problémás gyerek) 3. - ösztöndíjrendszer, hogy szelektálni lehessen a jelentkezőkből - fő gond a tanulók csekély száma és rossz minősége - A pénz nem oda jut közvetlenül, ahol szükség van rá
5.	1.a Az oktatott szakma egybefogja a diákokat. Könnyebb csoportot alakítani a technikusok körében – elkötelezettek a szakma iránt, szakiskolások körében nehezebb. A szaktanárok előnyben vannak a közismereti tanárokkal szemben, a szakoktatóknak a legkönnyebb, tevékenykedtetés közben jobban megismerhetik a diákokat. A legtöbb konfliktus a 9. osztályban van és az elméleti órákon. 1.b Az elméleti órán a frontális osztálymunka a meghatározó. A gyakorlatok esetén gyakran csoportmunka, hiszen a gyakorlat 2-3 helyszínen zajlik, eleve bontani kell az osztályt. A tanár ott, ahol balesetveszély van. Külső gyakorlati helyszíneken párosan tevékenykednek. IKT használat gyakori, elméleti órák legalább fele interaktív táblás teremben zajlik. A Növényismeret tárgyat interaktívan, + parképítők autocad programmal. 1.c Szakmai igazgatóhelyettes, munkaközösség-vezetők feladata a külső kommunikáció, cégek, média, város felé. Új szakot (vizes képzés) a Vasi Víz ZRT igényére indították. 2. - szakmai továbbképzés (kevés van) - szakmához kapcsolódó, de pedagógiai témájú képzés - konfliktuskezelés, gyakorlati tapasztalatok - szakmódszertani 3. - tanulólétszám csökkenés – racionális központosítás kellene - gyors törvényi változások - erdész – vadász képzést szét kellene választani - jobb marketing kellene a szakoknak

	- túl sok a gimnázium, kevés kétkezi munkást képezünk - jó, hogy az agrár szakképzést más minisztérium irányítja
6.	1/a A kolléganők törekednek a közösségformálásra. Tanórán , azon kívül és iskolai szinten is zajlik a közösségformálás. Kicsi a tanulói közösség (51 fő), kislétszámú osztályok (14-15 fő) lehetővé teszi, hogy a pedagógusok minden tanulót ismerjenek, figyeljenek és kis közösségből könnyebb csoportot formálni. Gondok: A közösségépítést nehezíti a tanulók rossz családi háttere, a tanulóknak hiányzó belső motiváció és az anyagi források hiánya. 1/b A tanárok változatos módszereket használnak, nem is tehetnek mást, hiszen heti 30 órában tanítják ugyanazokat. Az iskola IKT eszközökkel jól felszerelt, laptop, projektor, wifi minden teremben, néhány digitális tábla is. IKT eszközök közül laptop-projektort rendszeresen, digitális táblát ritkán használnak 1/c A szakmai pedagógusok aktív belső kommunikációt folytatnak, problémákat megbeszélnek, egymás munkáját segítik. Napi kapcsolatban állnak a gyakorlóléhelyekkel, pedig „duális képzés” még nincs??? Egyébként a külső kommunikáció alapvetően az igazgató feladata. 2. - pályaorientációs - vizsgáztatásra felkészítő 3. - csökkenő gyermeklétszám, beiskolázási problémák - a térség korlátozott munkaerőigénye, s a változó igények - profiltisztítás kellene az iskolák között - A duális képzés, bár alapvetően jó gondolat, de kevés a gyakorlati hely, kevés a szakoktató, és képzés kellene a szakoktatók számára, mely során megtanulhatnák, hogy a külső gyakorlati helyen mi lenne a dolguk

7.	1.a Közösségépítés, ügyes kollégák. Előnyt jelent, hogy a tanulók azért jönnek ide, hogy azok legyenek, amik akarnak. A gyakorlatokon kisebb létszámok (8-12 fő), könnyebb a közösségépítés. Gond: sok, egyre több a problémás gyerek, kb. 20%-nál beilleszkedési zavarok. 1.b Változatos módszereket alkalmaznak, ez kényszer is: hiszen nagy kihívás a figyelem lekötése. Másrészt, a tanulók rossz eredményekkel jönnek, kell a páros és a csoportmunka, projektmunka. A tehetséggondozásban jók, gyakran nyernek a „Szakma kiváló tanulója” versenyeken. IKT eszközpark hiányos, 12 tanári laptop, a tanárok eddig többnyire saját eszközeiket használták. Csak 2 digitális tábla, most TIOP pályázat, sok interaktív tábla lesz. Szakmai tárgyakhoz nem készül digitális tananyag. 1.c A belső kommunikáció nagyon jól működik, két szakmai munkaközösség, havonta értekezletek, s napi szakmai kapcsolatok. Kifelé az agrárkamarával szoros (szint- és komplex vizsgák). Vállalkozókkal is kapcsolat, főképp a nyári gyakorlat miatt, de lótarás helyben és 270 ha tangazdaság. 2. - pedagógiai jellegű továbbképzés évente 3-4 is van, ezért inkább szakmai jellegű megújító továbbképzésre küldené a tanárait. 3. - iskolák , tangazdaságok technikai, tárgyi felszereltsége - duális képzés, a mezőgazdaság terén nem jó, a gazdaságok túl specializáltak, nem adottak a feltételek - a belépő tanulók képességei alacsonyak, évről évre romlik a helyzet, alapkészségek, pld. az értő olvasás hiányzik
8.	1.a Elméletet tanító tanárok célja megszerettetni a szakmát, nehezen viselik a nehéz családi körülményeket és az alacsony tudásszintet. A konfliktuskezelésben vannak prob-

	lémák, nem mindig képesek motiválni a tanulókat, van lemorzsolódás is. 1.b Van pótolnivaló. Akik több évtizede a pályán, azok is törekednek a változatosságra, de nem direktben, hanem öntudatlanul alkalmazzák az új módszereket (pld. csoportmunka). IKT is problémás. E-naplót használják, filmeket vetítenek, de nem használnak ki minden lehetőséget, pld. digitális tananyagot nem alkalmaznak, pedig volt digitális tananyagfejlesztés. Az IKT felszereltséggel nincs gond. 1.c Lehetne jobban csinálni. Cégekkel, szülőkkel jó a kommunikáció, digitális kommunikáció nem igazán. 2. - szakmai továbbképzés kellene, pedagógiai már volt elég 3. - nehéz megfelelő minőségű tanárt találni - nem a legjobb képességű tanulók jönnek - szülők kényszerből, nem céltudatosan íratják be ide a gyermekeiket - a legfőbb probléma: a folytonos változás, nem kellene az alapokat állandóan felbolygatni, nyugalom kellene - ugyanazok mondanak mindig mást - a munkaerőpiacnak kellene megfelelni - profiltisztítás lenne jó
9.	1/a Nem a végzettségtől (szakmai vagy közismereti tanár), hanem a személyiségtől függ. nagy óraszámúban dolgoznak egy-egy csoporttal, ismerik őket, jó osztályfőnökök. 1/b A változatos tanulószervezési módokat gyakrabban kellene alkalmazni. Bár van aki gyakorlott és gyakran, a leginkább mégis a frontális osztálymunka a jellemző.

	Azért is, mert a szakmai órákon kisebb létszámok, ritkán bontják őket tovább. IKT eszközöket egyre gyakrabban használnak – de nem használnak ki minden lehetőséget. Egy faiparos kolléga a digitális táblát is rendszeresen használja. Fizetős digitális tananyagokra nincs pénz, egyébként digitális tananyag kevés van, az is nehezen hozzáférhető. 1/c. Intézményen belül egymásra utaltság, jól működő kommunikáció, jól működő munkaközösség. Kifelé a kapcsolatokat főképp a szakmai igazgató szervezi. Kamarával szoros együttműködés. A szakiskolák egymás Ellenségei”, nincs kommunikáció a társintézményekkel. A szakmai tanároknak nincs országos szakmai fóruma! 2. - módszertani - mérés-értékelés 3. - Szakmai tanárok nem töltötték fel portfóliót – a szakmai tanári életpályamodell nincs kidolgozva - jogszabályi hiányosságok, sok esetben zajlanak a képzések, de a kimeneti követelményeket még nem ismerik - túl gyors változások - tankönyvek hiánya - szakmai jellegű tanártovábbképzések hiánya
10.	1.a Sok szakmai tanár osztályfőnök, s így közösség-szervező személyiségek. Legtöbbször „ügyesek”, még az is, aki „csak” mérnök, pedagógiai végzettsége nincs. Legtöbb probléma a szakiskola területén, a gyerekek rossz családi háttere miatt van. Szakmai tanárok gyakran viszik üzemlátogatásra, vagy kirándulni a gyerekeket. 1.b Sok egyéni feladatot adnak, gyakran differenciálnak. A gyakorlatok során is minden tanuló mást-mást csinál. Próbálnak használni kooperatív technikákat is. De a 16-17 éves tanulókat nehéz a kooperatív csoportmunkába bevonni, korábban kellene elkezdni.

	Sok teremben a padok is csoportmunkához vannak beállítva. A kooperatív tanulás a szakiskolában alig működik. Tréningen is részt vettek, önképzés is van. IKT eszközöket, digitális tananyagot gyakran használnak. 1.c Mezőgazdász tanári csoport remek, kommunikáció országos szinten is (vizsgaelnökök, szakértőlistások, OKJ tantervek kidolgozása, tehát gazdag külső kapcsolatrendszer). Belül intenzív, segítő kommunikáció. 2. - pszichológia (a korosztály sajátos tulajdonságainak ismerete, konfliktuskezelés gyakorlati példákkal). - módszertani - kiégés ellen - és egy ötlet: a tanár szakos hallgatókat mennél változatosabb helyekre kellene elküldeni gyakorlatoztatni (szakközép, szakképző, technikus és a 9. osztályba is). 3. - pénz – pénz – pénz - a szakképzési hozzájárulás elvétele óriási gond, régi eszközök cseréje szükséges - a gimnáziumok nagy elszívó ereje, a közepes tanulóknak ide kellene jönni - rossz általános iskolai képzés, alapvető készségek hiányoznak, írni-olvasni-számolni tudjon - csak a szakmát kellene itt már oktatni – a közismereti tárgyakat a tanulók nem is szeretik - duális képzés – nem lesz elég üzem, ahol fogadni tudják a tanulókat, túl merev rendszer, maradhasson a tanuló az iskolában is gyakorolni
--	---

12.4.3. Zala megyei interjúk

1.	1/a Személyiségfüggő Csoportfüggő 1/b Fiatalok: használnak új módszereket és IKT-t is Projektmunka érettségénél Minden teremben van projektor! (A tagintézményben is jó az arány) Laptop mindenkinél van Sok interaktív tábla Saját powerpointos tananyagok 1/c Változó a szakmai kommunikáció A szakmai tanárok többsége csapatjátékos (vannak sajnos kivételek) Cégekkel van kapcsolat Kamarával van kapcsolat 2. Konfliktuskezelés Módszertani (új pedagógiai módszerek) 3. NAT-ban előírt kompetenciák hiánya a gyerekeknél (szövegértési problémák) Évisméltések az új OKJ szerinti képzésben Információáradat, amit a fiatalok nem tudnak feldolgozni Egyre több roma fiatal Összevonások, majd szétválasztás (iskola)
2.	1/a Személyiségfüggő A szakmai tanárok többsége nagyon jó a közösségfejlesztésben A gyerekek választanak tanárt! („mentort”) maguknak

	Havonta egyszer tekézni mennek a szakmai tanárok a tanulókkal Empátia szükséges! Vannak oktató és nevelő kollégák is!
1/b	Tanulásszervezéshez kapcsolódó képzések voltak, akik ezeken részt vettek, használják a módszereket HÍD I-II. program van, amelyben csak rész-szakképesítést tudnak szerezni a tanulók IKT-használat: főleg laptop+projektor kombináció Jó lenne, ha többen használnák: életkorfüggő! Digitális napló van Mindenkinek van saját laptopja Digitális tananyagok vannak: szakrajz
1/c	Rendben van Cégektől kapnak támogatásokat, jó a kapcsolat a cégekkel Jó és rossz tapasztalatok is vannak a duális képzéssel kapcsolatban
2.	Konfliktuskezelés Kooperatív módszerek Szakmai: Tanároknak fél év cégeknél (Kamara szerepe, régebben volt egy ilyen pályázat) Egyetemmel kapcsolatra lenne igény: milyen újdonságok vannak? Fiatalok speciális korosztályi problémáinak kezelése Problémás gyerekek kezelése
3.	Nem olyan gyerekek jönnek, akiknek szakmát lehet tanítani → előkészítő évfolyamok szerepe Szülők gondolkodása: még kevesen hiszik el, hogy egy jó szakma többet ér, mint az érettségi Duális képzéssel rossz tapasztalatok Alulmotiváltság Általános iskolai oktatás nem megfelelő: mérni kellene Érettségi utáni szakképzésnek magasabb propaganda kellene!

3.	1.a Konfliktuskezelés, a tanárok nem fogják fel, hogy itt is van feladatuk. A gyerekek unatkoznak, sok a fegyelmi ügy, nem kreatívak a kollégák – oldja meg a vezetőség. Több kolléga kér vezetői segítséget. A magatartászavaros gyerekek kezelésére hiányoznak a módszerek, jó lenne a segítség. 1.b A frontális osztálymunka a meghatározó, kiscsoportos foglalkozás nem erősség. IKT infrastruktúra kimagasló, projektor, stb. minden teremben, 1/3 teremben digitális tábla is, pedagógus laptop mindenkinek. és 190 db tanulói laptop!!! De főleg csak prezentációk, így nem interaktív, nem csoportmunka. Szükség lenne a digitális tananyagok fejlesztésére. 1.b Jó a szakmai közösség, néha van szakmai hiúság is (idősebbek – fiatalok). A vezetőség szorgalmazza az aktív munkaközösségi tevékenységet. Külső szervezetekkel alig van kommunikáció. Még a kamara felé sem, csak formális, akadály a túlterheltség. 2. módszertan (csoport- és projektmunka), új tanulásszervezési módok nehezen kezelhető tanulók „kezelése”. Erőszakmentes kommunikáció, konfliktus és stresszkezelés gyakorlatias módszerekkel mérés-értékelés 3. - zavaros oktatásirányítás (fenntartóváltások, végig nem gondolt változtatások, melyik tanterv alapján kell egyáltalán tanítani?) - KLIKK működése, bürokratizmus - pénz- és anyagihiány
4.	1/a A szakmai tanárok osztályfőnökök is Fiú-lány osztályok vannak, a szakmák vegyesen alkotnak egy osztályt (az egészséges fiú-lány arány miatt) Az osztályfőnök a fő szakmai tárgy oktatója, így sok időt tölt a diákokkal, ez előnyös A szakmai tanárok szeretnek ők lenni

	Minden osztályfőnök végigviszi az osztályt 9. osztálytól Év elején első közösségépítő dolog: névadóról való megemlékezés A karácsonyi műsor mindig a 9. évfolyamé, ezzel is összekovácsolódnak TÁMOP-pályázatok keretében szabadidős programok: korcsolya, tenisz, lovaglás Bűnmegelőzési szakember Iskolapszichológus van 1/b IKT minden tanteremben Önálló, saját tananyagok vannak Digitális táblák Kis csoportlétszámok: 12 fő, 3-4 fős csapatokban: a csoportokat év elején kialakítják, félévkor cserélnék (team-munkára való nevelés!) 1/c Szakmai és a közismereti tanárok között ellentét van A természettudományos tárgyakat is mérnöktanárok oktatják, ha szükséges a szakmához Kettő munkaközösség van, maguk közül választanak vezetőt önállóan Kamarával kapcsolat: vállalkozói fórum (legutóbb decemberben volt): amilyenek az igények, olyan irányban oktatnak. Résztvevők: polgármester, cégek vezetői, stb. 2. Agressziókezelés (roma-nem roma tanulók) Problémás gyerekek felismerése (szociális-családi háttér) 3. Nem megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek a gyerekek: fel kell hozni őket! Különösen a szövegértés a probléma, az igazgató úr szerint az általános iskolai oktatás elcsúszik, nem megfelelő. A mértékegységekkel szintén nagy problémák vannak.
5.	1/a A közösségfejlesztés személyiségfüggő A faiparosok jók a közösségfejlesztésben 1/b

	Van olyan kolléga, aki jó az IKT-használatban Hiányosságok: - Generációs problémák - Tanulásszervezésben vannak hiányosságok - IKT-használat hiányosságai 1/c Külső gyakorlati helyekkel kapcsolat Üzemlátogatások Faipari munkacsoport erős, szorosan együttműködnek belső és külső felekkel is Faipari vállalkozásokkal kapcsolat 2. Módszertani Problémás gyerekek kezelése (SNI, BMT) 3. Állandó változások (Szakmai- és Vizsgakövetelmények, tantervek, stb.) Fenntartóváltás A Kamara szerepe tisztázatlan, kérdéses, nem lehet tudni, mit hoz a jövő
6.	1/a Facebook-csoportok Levelezési rendszer Tőzsdejátékok Versenyek Nehézség: motivátlanságból származó konfliktusok, nehéz kezelni 1/b Kooperatív módszerek jellemzőek Projekthetek Egyéni munka is jellemző IKT-használat jellemző Általában powerpointos anyagaik vannak a szakmai tanároknak Sok digitális szemléltető anyagot használnak

	Hiányosságok: „Klasszikus értelemben” vett projekt nincs! Szaktanácsadók számára nehéz az új módszerek alkalmazása Interaktív táblák használata nem megfelelő IKT-eszközök nincsenek minden teremben!
1/c	Személyiségfüggő a külső kapcsolattartás Jó a kommunikáció a munkaközösségen belül Egymás segítése jellemző
2.	Tréning jellegű képzésekre lenne szükség, amelyek életszerűek, valóságosak!!!! Problémás gyerekekkel való bánásmód Szakmai pedagógusoktól tanulnának új módszereket Önismereti tréningek HR-es továbbképzés: emberi kapcsolatok, személyes és társas kompetenciák fontossága a munkaerőpiacon!
3.	Bejövő tanulók tudásszintje Eszközök hiánya Munkaerőpiac és az iskola kapcsolatának hiánya Gyakorlati oktatásvezető státusz megszüntetése (ez összefügg az előző problémával), ő volt az „elmélet és a gyakorlat közötti kapocs”, ami most nincs Változások

12.5. A kutatásban érintett szakmacsoportok és iskolarendszerben oktatható szakmák

1. Építészet (9-es szakmacsoport):

Szakiskolai képzések: ács, bádogos, festő-mázoló-tapétázó, kályhás, kőfaragó-műköves és épületszobrász, kőműves és hidegburkoló, műemléki díszítőszobrász, műemléki helyreálító, rekonstrukciós és műemléki festő- mázó, szárazépítő, tetőfedő, vízszigetelő-melegburkoló

Érettségire épülő képzések: magasépítő technikus, mélyépítő technikus, műemlékfenntartó technikus, vízépítő technikus

2. Faipar (11-es szakmacsoport):

Szakiskolai képzések: asztalos ill. ennek rész-szakképesítései (asztalosipari szerelő, faipari gépkezelő, famegmunkáló), egy ráépülés: műbútor-asztalos, kádár-bognár, kárpitos

Érettségire épülő képzés: faipari technikus

3. Környezetvédelem-vízgazdálkodás (14-es szakmacsoport): (Nyugat-Magyarországi Régióban nem támogatott)

Érettségire épülő képzés: környezetvédelmi technikus és ráépülései: hulladékgazdálkodó szaktechnikus, környezetvédelmi-mérés szaktechnikus, nukleáris környezetvédelmi szaktechnikus, települési környezetvédelmi szaktechnikus, természetvédelmi szaktechnikus

4. Közgazdaság (15-ös szakmacsoport):

Érettségire épülő képzések: nonprofit menedzser, pénzügyi termékértékesítő (bank, befektetés, biztosítás), pénzügyi-számviteli ügyintéző, vállalkozási és bérügyintéző, vám-, jövedéki- és termékdíj ügyintéző, államháztartási ügyintéző

5. Ügyvitel (16-os szakmacsoport):

Érettségire épülő képzések: ügyviteli titkár, irodai asszisztens

6. Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció (17-es szakmacsoport):

Szakiskolai képzések: eladó

Érettségire épülő képzések: kereskedő, logisztikai ügyintéző, postai üzleti ügyintéző

7. Vendéglátás-turisztika (18-as szakmacsoport):

Szakiskolai képzések: cukrász, pincér, szakács, diétás szakács, vendéglátó eladó, vendéglátó-üzletvezető

Érettségire épülő képzések: idegenvezető, lovastúra-vezető, szállodai recepciós, turisztikai szervező-értékesítő, vendéglátásszervező-vendéglős

8. Mezőgazdaság (20-as szakmacsoport):

Szakiskolai képzések: állattartó szakmunkás, belovagló, biogazdálkodó, dísznövénykertész, erdészeti szakmunkás, gazda, gyógy- és fűszernövénytermesztő, halászhaltenyésztő, kertész, lovasz, mezőgazdasági gazdaasszony-falusi vendéglátó, Mezőgazdasági gépész, mezőgazdasági gépjavító, patkolókovács, virágdekoratőr, virágkötő –és kereskedő (kereskedelmi szakma, de ide tartozik), zöldség- és gyümölcstermesztő

Érettségire épülő szakmák: agrár áruforgalmazó szaktechnikus, állattenyésztő és állategészségügyi technikus, erdészeti és vadgazdálkodási technikus, erdészeti gépésztechnikus, földmérő-földügyi és térinformatikai technikus, kertészeti szaktechnikus, mezőgazdasági gépésztechnikus, mezőgazdasági technikus, növényvédelmi szaktechnikus, parképítő és fenntartó technikus, térképész szaktechnikus, vidékfejlesztési szaktechnikus

9. Élelmiszeripar (21-es szakmacsoport):

Szakiskolai képzések: édesipari termékgyártó, élelmiszeripari szakmunkás, húsipari termékgyártó, molnár, pék, sommelier, speciális állatfeldolgozó, szőlész-borász

Érettségire épülő képzések: bor- és pezsgőgyártó szaktechnikus, cukor- és édesipari szaktechnikus, erjedés- és üdítőitalipari szaktechnikus, élelmiszeripari analitikus technikus, élelmiszeripari gépésztechnikus, élelmiszeripari technikus, hús- és baromfiipari szaktechnikus, malom- és keveréktakarmány-ipari szaktechnikus, sütő- és cukrászipari szaktechnikus, tartósítóiipari szaktechnikus, tejipari szaktechnikus