

Makó Ágnes

A közismereti tudás és az elkötelezettség hatása
a szakiskolát végzettek munkaerőpiaci esélyeire

Szociológia és Társadalompolitika Intézet

Témavezető: Tóth István János, PhD

© Makó Ágnes

Budapesti Corvinus Egyetem
Szociológia Doktori Iskola

A közismereti tudás és az elkötelezettség
hatása a szakiskolát végzettek
munkaerőpiaci esélyeire

Doktori értekezés

Makó Ágnes

Budapest, 2016

TARTALOMJEGYZÉK

ÁBRAJEGYZÉK	8
TÁBLÁZATJEGYZÉK	9
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	13
1. PROBLÉMAFELVETÉS	14
1.1. A dolgozat felépítése	21
2. SZAKIRODALMI HÁTTÉR.....	23
2.1. A szakiskolát végzett munkaerő helyzetének átalakulása	23
2.1.1. A szakképzés átalakulása Közép-Kelet-Európában.....	23
2.1.2. A szakmatartalom és a foglalkoztatás stabilitásának változása Magyarországon.....	25
2.1.3. Az adaptációs és tanulási készségek fontossá válása.....	27
2.1.4. A szakképzettek keresetének alakulása	30
2.1.5. Hátrányos helyzet és szakképzés	35
2.2. A szakiskolát végzett pályakezdők munkaerőpiaci helyzete.....	41
2.2.1. Belépés a munkaerőpiacra	41
2.2.2. Hazai kutatások.....	43
2.3. A szakiskolát végzettek közismereti tudása	46
2.3.1. A magyarországi szakiskolások alapkészségei és közismereti tudása.....	46
2.3.2. A közismereti tudás munkaerőpiaci helyzetre gyakorolt hatása.....	50
2.3.3. Az idegennyelv-tudás munkaerőpiaci helyzetre gyakorolt hatása.....	53
2.4. Az iskola és a szakma iránti elkötelezettség	57
3. ADATOK ÉS MÓDSZERTAN.....	62
3.1. Kutatási kérdés és hipotézisek.....	63
3.2. Adatok	64
3.2.1. Az Életpálya-adatbázis	64
3.2.1.1. Az elemzett alminta.....	65
3.2.1.2. Súlyozás	67
3.2.2. A Szakiskola-adatbázis	70
3.2.3. A két adatbázis előnyei és hátrányai.....	72
3.3. Modellek.....	74
3.3.1. Az Életpálya-adatbázison alapuló modellek.....	74
3.3.1.1. Független változók: munkaerőpiaci státusz	75

3.3.1.2. A munkaerőpiaci szempontból aktív, illetve inaktív státuszú válaszadók	77
3.3.1.3. Magyarázó változók a H1 hipotézishez: közismereti tudás	81
3.3.1.4. Magyarázó változó a H3 hipotézishez: iskola iránti elkötelezettség	87
3.3.1.5. A többváltozós modellek	90
3.3.2. A Szakiskola-adatbázison alapuló modellek	96
3.3.2.1. Függő változók: munkaerőpiaci státusz	96
3.3.2.2. A munkaerőpiaci szempontból aktív, illetve inaktív státuszú válaszadók	97
3.3.2.3. Magyarázó változó a H2 hipotézishez: idegennyelv-tudás	101
3.3.2.4. Magyarázó változók a H4 hipotézishez: szakma iránti elkötelezettség	103
3.3.2.5. A többváltozós modell	106
3.4. A félig strukturált interjúk módszertana	108
4. EREDMÉNYEK	112
4.1. Többváltozós elemzési eredmények	112
4.1.1. A közismereti tudás hatása az elhelyezkedési esélyre	112
4.1.2. Az iskola iránti elkötelezettség hatása az elhelyezkedési esélyre	122
4.1.3. Az idegennyelv-tudás hatása az elhelyezkedési esélyre	124
4.1.4. A szakma iránti elkötelezettség hatása az elhelyezkedési esélyre	128
4.2. Az interjúelemzés eredményei	134
4.2.1. A diákok családi háttere	134
4.2.1.1. A roma tanulók helyzete	139
4.2.1.2. Közlekedési nehézségek	140
4.2.2. Az iskolák fenntartása, finanszírozása, felszereltsége	141
4.2.2.1. A KLIK finanszírozási rendszere	142
4.2.2.2. Az iskolaépületek	144
4.2.2.3. Felszereltség, eszközök	145
4.2.2.4. Az oktatók saját költségen történő eszközbeszerzései	146
4.2.2.5. Egyházi, illetve közhasznú szervezet általi fenntartás	147
4.2.3. Az oktatás jellemzői	148
4.2.3.1. A szakiskolai oktatók munkája	148
4.2.3.2. Az iskolai klíma	149
4.2.3.3. Pedagógiai problémák	150
4.2.3.4. A diákok motiváltsága	152

4.2.3.5. Dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás a diákok körében.....	153
4.2.3.6. Iskolakerülés, igazolatlan hiányzás	156
4.2.3.7. Lemorzsolódás a szakiskolából.....	158
4.2.4. A közismereti tárgyak oktatása, a diákok közismereti tudása	159
4.2.4.1. A diákok tudásszintje az általános iskola után.....	162
4.2.4.2. Felzárkóztató programok alkalmazása.....	164
4.2.4.3. Az érettségi fontosságáról alkotott vélemények	164
4.2.5. Munkaerőpiaci lehetőségek	165
4.2.5.1. Szakmai gyakorlat.....	165
4.2.5.2. Külföldi szakmai gyakorlat.....	168
4.2.5.3. A szakiskolát elvégzett pályakezdők munkaerőpiaci lehetőségei.....	169
6. KÖVETKEZTETÉSEK	172
6.1. Szakpolitikai tanulságok	177
6.2. További kutatási irányok	178
IRODALOMJEGYZÉK.....	181
MELLÉKLETEK.....	190
1. MELLÉKLET: A munkaerőpiaci szempontból aktív, illetve inaktív státuszú válaszadók megoszlása egyes háttérváltozók szerint az Életpálya-adatbázis szakiskolás almintájában	190
2. MELLÉKLET: Az Életpálya-adatbázison alapuló többváltozós modell kontrollváltozóinak megoszlásai a szakiskolás almintában	192
3. MELLÉKLET: A munkaerőpiaci szempontból aktív, illetve inaktív státuszú válaszadók megoszlása egyes háttérváltozók szerint a Szakiskola-adatbázisban, a szakiskolás almintában.....	196
4. MELLÉKLET: A Szakiskola-adatbázison alapuló többváltozós modell kontrollváltozóinak megoszlásai az aktív almintában.....	202
5. MELLÉKLET: A Szakiskola-adatbázison alapuló többváltozós modellek eredményei	205
6. MELLÉKLET: Az interjúk során használt vezérfonalak.....	212
M6.1. Iskolaigazgatói vagy igazgatóhelyettesi interjú-vezérfonal.....	212
M6.2. Osztályfőnöki interjú-vezérfonal	215
M6.3. Közismereti- vagy szakoktatói interjú-vezérfonal	218

ÁBRAJEGYZÉK

1.1. ábra: A munkanélküliségi ráta alakulása a középfokú végzettségűek között, százalék (1998-2015)	18
2.1. ábra: A középfokú végzettségűek átlagkeresetei iskolatípus szerint (decilisek), 2009	33
2.2. ábra: Az adott tanévben középfokon tanulók megoszlása iskolatípusok szerint (százalék), 1990/1991-2015/2016	38
2.3. ábra: Az Országos kompetenciamérés átlagos szövegértés teszteredménye a 10. évfolyamon iskolatípus szerint (átlagpontoszám), 2008-2015	48
2.4. ábra: Az Országos kompetenciamérés átlagos matematika teszteredménye a 10. évfolyamon iskolatípus szerint (átlagpontoszám), 2008-2015	48
3.1. ábra: A nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontoszámok eloszlása a szakiskolás almintában.....	85
3.2. ábra: A közismereti átlag eloszlása a szakiskolás almintában	86
3.3. ábra: Az iskola iránti elkötelezettség indexének eloszlása a szakiskolás almintában	90
3.4. ábra: Az összevont iskolai hozzáadott érték index eloszlása a szakiskolás almintában.....	94
3.5. ábra: A szakma iránti elkötelezettség indexének eloszlása az aktív almintában ...	105
M2.1. ábra: Az iskola hozzáadott érték mutatójának eloszlása a súlyozott almintában (2010).....	193
M2.2. ábra: Az iskola hozzáadott érték mutatójának eloszlása a súlyozott almintában (2011).....	194
M2.3. ábra: Az iskola hozzáadott érték mutatójának eloszlása a súlyozott almintában (2012).....	195

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1.1. táblázat: A bruttó keresetek jellemzői a versenyszférában a legmagasabb iskolai végzettség kategóriái szerint (a felsőfokú végzettség kivételével), forint (2015).....	19
3.1. táblázat: Esetszámok az alapsokaság és a végzettek alcsoportjaiban (fő)	68
3.2. táblázat: A nemek aránya az alapsokaság és a végzettek csoportjában (százalék) ..	69
3.3. táblázat: A roma származás szerinti arányok az alapsokaság és a végzettek csoportjában (százalék)	69
3.4. táblázat: A kompetenciamérés-teszteredmények szerinti arányok az alapsokaság és a végzettek csoportjában (százalék)	69
3.5. táblázat: A bruttó keresetek jellemzői a versenyszférában a szakiskolát végzettek körében az összes szakmára, az Életpálya-adatbázisban szereplő szakmákra és a Szakiskola-adatbázisban szereplő szakmákra vonatkozólag (2014).....	74
3.6. táblázat: A megkérdezettek munkaerőpiaci státusza az utolsó kutatási évben a szakiskolás almintában (százalék).....	76
3.7. táblázat: A bináris logisztikus regressziós modellek függő változójának megoszlása az aktív almintában (százalék)	77
3.8. táblázat: A szövegértés és matematika kompetencia-pontszámok, a közismereti osztályzatok, az iskola iránti elkötelezettség indexe és az iskolai hozzáadott érték mutató átlagos értéke a válaszadók részletes munkaerőpiaci státusza szerint (átlagpontszámok).....	79
3.9. táblázat: A szövegértés kompetencia-pontszámaiból képzett kétértékű változó megoszlása a szakiskolás almintában (százalék)	85
3.10. táblázat: Az iskolára vonatkozó állításokra adott pontszámok megoszlása a szakiskolás almintában (százalék).....	88
3.11. táblázat: Az iskola iránti attitűdre vonatkozó állítások megoszlása a szakiskolás almintában (százalék).....	88
3.12. táblázat: Az iskolai feladatok nyomasztó voltára vonatkozó állítások megoszlása a szakiskolás almintában (százalék).....	89
3.13. táblázat: A tanárok megítélésére vonatkozó állításokra adott pontszámok megoszlása a szakiskolás almintában (százalék)	89
3.14. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szakiskolás almintában (százalék).....	96
3.15. táblázat: Az elemzés függő változója: a megkérdezettek munkaerőpiaci státusza az aktív almintában (százalék).....	97
3.16. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szakma iránti elkötelezettség kétértékű indexe szerint, a szakiskolás almintában (százalék)	99

3.17. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szerint, hogy később szívesen foglalkoznának-e szakmájukkal, a szakiskolás almintában (százalék)	99
3.18. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása az idegennyelv-tudást mutató változó szerint, a szakiskolás almintában (százalék).....	99
3.19. táblázat: Az idegennyelv-tudást mutató változó megoszlása az aktív almintában	102
3.20. táblázat: A válaszadók megoszlása a szerint, hogy később szívesen foglalkoznának-e szakmájukkal, az aktív almintában (százalék)	103
3.21. táblázat: A szakma megítélésére vonatkozó állításokra adott pontszámok megoszlása az aktív almintában (százalék).....	105
3.22. táblázat: A szakma iránti elkötelezettséget jelző index kétértékű változójának megoszlása az aktív almintában (százalék).....	106
3.23. táblázat: A minta területi eloszlása és az iskolák jellemzői	110
4.1. táblázat: A munkaerőpiaci státuszra ható tényezők az Életpálya-adatbázisban (multinomiális logisztikus regressziók, referencia-kategória: tanuló), folytonos magyarázó változókkal	113
4.2. táblázat: A munkaerőpiaci státuszra ható tényezők az Életpálya-adatbázisban (multinomiális logisztikus regressziók, referencia-kategória: tanuló), kétértékű változókkal	115
4.3. táblázat: A szövegértés kompetencia-pontszámok és a közismereti osztályzatok átlagos értéke a munkaerőpiaci szempontból aktív válaszadók munkaerőpiaci státusza szerint (átlagpontszámok)	118
4.4. táblázat: Az elhelyezkedési esélyre ható tényezők az Életpálya-adatbázisban (bináris logisztikus regressziók), folytonos magyarázó változókkal	119
4.5. táblázat: Az elhelyezkedési esélyre ható tényezők az Életpálya-adatbázisban (bináris logisztikus regressziók), kétértékű változókkal	120
4.6. táblázat: Az iskola iránti elkötelezettség index átlagos értéke a munkaerőpiaci szempontból aktív válaszadók munkaerőpiaci státusza szerint (átlagpontszám).....	123
4.7. táblázat: Az idegennyelv-tudást mutató változó és a munkaerőpiaci státusz együttes megoszlása (százalék).....	125
4.8. táblázat: Az elhelyezkedési esélyre ható tényezők a Szakiskola-adatbázisban (bináris logisztikus regressziók), összefoglaló táblázat	127
4.9. táblázat: A szakmaválasztást mutató változó és a munkaerőpiaci státusz együttes megoszlása (százalék).....	129
4.10. táblázat: A szakma iránti elkötelezettséget jelző index és a munkaerőpiaci státusz együttes megoszlása (százalék).....	129

M1.1. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása nemek szerint (százalék)	190
M1.2. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a kétértékű iskolai hozzáadott érték mutató szerint (százalék).....	190
M1.3. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása nemek szerint (százalék).....	190
M1.4. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása roma származás szerint (százalék)	191
M1.5. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása az apa (egyedülálló szülő esetén anya) legmagasabb iskolai végzettsége szerint (százalék) ..	191
M1.6. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szerint, hogy voltak-e saját könyvei 14 éves korában (százalék)	191
M2.1. táblázat: A nemek szerinti megoszlás a súlyozott almintában (százalék)	192
M2.2. táblázat: A roma származás szerinti megoszlás a súlyozott almintában (százalék)	192
M2.3. táblázat: Az apa (egyedülálló szülő esetén anya) legmagasabb iskolai végzettsége szerint szerinti megoszlás a súlyozott almintában (százalék)	192
M2.4. táblázat: A megkérdezettek megoszlása a szerint, hogy voltak-e saját könyvei 14 éves korában, a súlyozott almintában (százalék)	193
M2.5. táblázat: A kétértékű iskolai hozzáadott érték mutató megoszlása a súlyozott almintában (százalék).....	195
M3.1. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása nemek szerint (százalék)	196
M3.2. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a szakiskolai végzés helyszíne (régió) szerint (százalék)	196
M3.3. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása az apa (gondviselő) legmagasabb iskolai végzettsége szerint (százalék).....	197
M3.4. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása az apa (gondviselő) munkaerőpiaci státusza szerint (százalék).....	197
M3.5. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a gyakorlati képzés helyszíne szerint (százalék).....	197
M3.6. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a képzést megelőző évben szerzett szakma szakmacsoportja szerint (százalék).....	198
M3.7. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a szerint, hogy később szívesen foglalkoznának-e szakmájukkal (százalék)	198
M3.8. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása az idegennyelv-tudást mutató változó szerint (százalék).....	198

M3.9. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása nemek szerint (százalék).....	199
M3.10. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szakiskolai végzés helyszíne (régió) szerint (százalék)	199
M3.11. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása az apa (gondviselő) legmagasabb iskolai végzettsége szerint (százalék)	199
M3.12. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása az apa (gondviselő) munkaerőpiaci státusza szerint (százalék)	200
M3.13. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a gyakorlati képzés helyszíne szerint (százalék).....	200
M3.14. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a képzést megelőző évben szerzett szakma szakmacsoportja szerint (százalék).....	201
M4.1. táblázat: A nemek szerinti megoszlás az almintában (százalék)	202
M4.2. táblázat: A szakiskolai végzés helyszíne (régió) szerinti megoszlás az almintában (százalék)	202
M4.3. táblázat: Az apa (gondviselő) legmagasabb iskolai végzettsége szerinti megoszlás az almintában (százalék)	203
M4.4. táblázat: Az apa (gondviselő) munkaerőpiaci státusza szerinti megoszlás az almintában (százalék).....	203
M4.5. táblázat: A gyakorlati képzés helyszíne szerinti megoszlás az almintában (százalék)	203
M4.6. táblázat: A képzést megelőző évben szerzett szakma szakmacsoportja szerinti megoszlás az almintában (százalék)	204
M4.7. táblázat: A végzés éve szerinti megoszlás az almintában (százalék)	204
M5.1. táblázat: A munkaerőpiaci státuszra ható tényezők a Szakiskola-adatbázis szakiskolás almintájában (multinomiális logisztikus regresszió, referencia-kategória: tanuló)	205
M5.2. táblázat: Az elhelyezkedési esélyre ható tényezők a Szakiskola-adatbázis aktív almintájában (bináris logisztikus regressziók).....	208

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindenekelőtt témavezetőmnek, Tóth István Jánosnak szakmai tanácsaiért, éveken át tartó biztatásáért és támogatásáért.

Köszönöm a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézet oktatóinak, elsősorban Bartus Tamásnak, Lengyel Györgynek, Nagy Beátának és Vicsek Lillának hasznos szakmai tanácsait, valamint köszönöm opponenseim, Fehérvári Anikó és Horn Dániel értékes és konstruktív kritikai megjegyzéseit.

Külön köszönöm Horn Dánielnek a módszertani kérdésekben nyújtott segítségét, Hajdu Miklósnak pedig az interjúkészítés során végzett munkáját.

Köszönöm az MTI KRTK KTI-nek, valamint az MKIK GVI-nek a felhasznált adatbázisok rendelkezésemre bocsátását.

Továbbá köszönet illeti mindazon szerzőket, akiknek műveire munkám során támaszkodtam, valamint minden interjúalanyomat, aki értékes információkkal gazdagította dolgozatomat.

Köszönöm szeretteim támogatását.

Az esetleges hibákkal kapcsolatos minden felelősség természetesen a szerzőt terheli.

1. PROBLÉMAFELVETÉS

Disszertációmban a szakiskolát végzett pályakezdők elhelyezkedési esélyeit befolyásoló tényezőket vizsgálom. A dolgozat kettős fókuszú: egyrészt a szakiskolát végzettek közismereti tudása és nyelvtudása, másrészt pedig az iskola, illetve a tanult szakma iránti elkötelezettségük munkaerőpiaci helyzetükre gyakorolt hatását tanulmányozom. Kevert, tehát kvantitatív és kvalitatív módszertant alkalmazok. A közismereti tudás (1), az idegennyelv-tudás (2), az iskola iránti elkötelezettség (3), valamint a tanult szakma iránti elkötelezettség (4) elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatását kvantitatív, nagymintás empirikus elemzéssel vizsgálom. A szakiskolákban folyó oktatás minőségi jellemzőit kvalitatív interjúelemzéssel térképezem fel.

A dolgozat elején célszerű röviden tisztázni a szakképzés fogalmát és a magyarországi szakképzés rendszerének jellemzőit.

A szakképzés (*vocational education and training, VET*) a Cedefop¹ definíciója szerint olyan oktatás, illetve gyakorlati képzés, melynek célja az, hogy bizonyos foglalkozásokban, vagy tágabban a munkaerőpiacon szükséges tudással, készségekkel és kompetenciákkal ruházza fel a benne részt vevőket.² A hazai Nemzeti Pályaorientációs Portál fogalomtára szerint a szakképzés „általános képzésre épülve speciális elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok, készségek elsajátításával, az általános és speciális képességek fejlesztésével az életpályára, munkakörre, hivatásra felkészítő nevelési, oktatási, képzési tevékenység.”³

Magyarországon a közoktatás részét képező iskolai rendszerű szakképzésben, a felsőoktatás részét képező felsőfokú szakképzésben, vagy az iskolarendszeren kívüli szakképzésben lehet részt venni. A dolgozatban vizsgált időszakban (2006-2012) a szakképzés intézményei az alábbiak voltak: szakiskola (ezen belül megkülönböztetve a speciális és a készségfejlesztő speciális szakiskolákat is), szakközépiskola, állami felnőttképzési intézmény, vagy iskolarendszeren kívüli szakmai képzést folytató intézmény. A szakiskolát a szakközépiskolával együtt szakképző iskolának nevezték,

¹ Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle, Európai Szakképzési Fejlesztési Központ

² Forrás: Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms. Cedefop, Luxembourg: Publications office of the European Union, 2014

³ Forrás: <http://eletpalya.munka.hu/fogalmak>

melyek feladatuk hatékonyabb ellátása érdekében térségi integrált szakképző központ (TISZK) keretében, társultan is működhetnek.⁴

A vizsgált időszakban (2006-2012) az iskolai rendszerű szakképzés keretein belül szakiskolában, szakközépiskolában, illetve TISZK-ben lehetett szakmai képzésben részt venni. A *szakiskola* (korábbi elnevezéssel szakmunkásképző) ebben az időszakban olyan négy („2+2”) évfolyamos középfokú oktatási intézmény⁵ volt, ahol a 9-10. évfolyamokon közismereti képzés is folyt, de emellett nagy hangsúlyt kapott a pályaorientáció és a szakmai előkészítés. A 10. évfolyam elvégzése, illetve a tanköteles kor betöltése után lehetett elkezdni a szakképző évfolyamokon (11-12.) a szakmai vizsgára való felkészülést, mellyel a képzés zárult. A *szakközépiskola* olyan négy évfolyamos középiskola volt, ahol a 9-12. évfolyamokon közismereti, érettségire felkészítő képzés folyt, ugyanakkor az első két évben szakmai orientációs, a második két évben pedig szakmai alapozó tantárgyakat is tanítottak. A szakmai képzés a tanulmányok befejeztével, az érettségi megszerzését követően kezdődött el, mely után a tanult szakmából szakmai vizsgát lehetett tenni. A TISZK-ek a szakképzési feladatok összehangolt ellátására létrehozott, a szakképző iskolák, esetleg felsőfokú szakképzést folytató felsőoktatási intézmények társulása volt.⁶

Dolgozatomban kizárólag a – legkésőbb 2012-ben – *szakiskolában* középfokú iskolai végzettséget szerzett pályakezdőkkel foglalkozom. Tehát sem a felsőfokú szakképzés, sem az iskolarendszeren kívüli szakképzés, sem pedig az érettségit követő szakmai képzés nem képezi vizsgálatom tárgyát.

Bár a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény 2015-ös módosítása kapcsán 2016. szeptember 1-jétől a szakiskolák új neve szakközépiskola, a szakközépiskoláké szakgimnázium, a speciális szakiskoláké pedig szakiskola lett, a dolgozatban az elnevezések a vizsgált időszakban (2006-2012) érvényes, fent részletezett névhasználat szerint szerepelnek (szakiskola, szakközépiskola, speciális szakiskola).

A nemzetközi és hazai szakirodalom kutatási eredményei között bőségesen található példa az általános (közismereti) tudás elhelyezkedési esélyre gyakorolt pozitív hatására (pl. Cörvers et al. 2010, Weber–Falter 2011, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011, Hanushek–Wössmann 2012, Stenberg–Westerlund 2014, magyar adatokon Köllő 2006,

⁴ Forrás: A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény

⁵ A középfokú oktatási intézmények a középiskolákkal ellentétben nem adnak érettségit.

⁶ Forrás: <http://www.szakkepesites.hu/fogalomtar.html>

Kézdi 2007, Kézdi 2008, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Köllő 2009). Ezek az eredmények azonban az érettségit adó és az érettségit nem adó képzésekből kikerülő fiatalok munkaerőpiaci helyzetének (foglalkoztatottság, keresetek) összehasonlítására korlátozódnak. Joggal merülhet fel azonban az a kérdés is, hogy a közismereti tudás szintje okoz-e munkaerőpiaci kimeneteli különbséget a szakiskolát végzettek csoportján belül is. Elemzésemben kísérletet teszek ennek vizsgálatára a legfrissebb, elérhető magyarországi adatok segítségével.

Magyarországon a szakiskolát elvégzők közismereti tudásuk szempontjából deprivált rétegnek tekinthetők, mivel tudásbeli hátránnyal kerülnek a középfokú oktatási rendszernek egy olyan szegletébe, ahol a szaktárgyak erőteljes dominanciája érvényesül, így lemaradásukat a szakiskolai közismereti oktatás alacsony szintje tovább fokozza (Hermann 2013, Hajdu et al. 2015). Ez munkaerőpiaci esélyeikre jelentős negatív hatást gyakorol a rendelkezésre álló eredmények szerint. A kereseti adatokból jól látható, hogy a szakképzettek között is szignifikáns bérprémiumot érnek el az érettségizettek (Kertesi–Kézdi 2010, Hajdu et al. 2015), tehát úgy tűnik, hogy az általános készségeket nem csak a felsőfokú, hanem a középfokú végzettségűek is jelentős kereseti előnyre tudják átváltani. A gyorsuló technológiai változások miatt a közismereti képzéssel elsajátítható tanulási készségekre, az élethossziglani tanulás alapjaira ma már iskolai végzettségtől függetlenül mindenkinek szüksége van. Ennek a folyamatnak a veszteseivé válhatnak a szakiskolások, mivel a szakiskola nem készíti fel a diákokat az élethosszig tartó tanulásra, ezért az itt végzettek hátrányos helyzete hosszú távon állandósul, és nagy valószínűséggel továbbörökítődik (Köllő 2006, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Csapó 2008, Liskó 2008, Köllő 2009).

Dolgozatom másik fókuszpontja az iskola, a tanulás, illetve a szakma iránti elkötelezettségnek a szakiskolát végzettek munkaerőpiaci esélyeire gyakorolt hatása, mely a fentieknél jóval kevésbé kutatott terület. Bár egyes pszichológiai művek foglalkoznak az elkötelezettség hatásaival, de a szociológiai irodalomban és főként munkaerőpiaci vonatkozásokban szinte egyáltalán nem állnak rendelkezésre korábbi eredmények, holott az iskola iránti elkötelezettség (vagy annak hiánya) jelentősen befolyásolhatja a diákok iskolai teljesítményét és ezáltal, közvetve későbbi elhelyezkedési esélyeiket is. Ennek háttérében a szegénység kultúrájának elmélete (Lewis 1966, Boudon 1981), Bourdieu kulturális reprodukciós elmélete (Bourdieu–Passeron 1970), valamint az iskolai ellenkultúra elmélete (Willis 1977, 2000) áll. Ezek

szerint a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokból származó fiatalok számára az iskola és a tanulás nem vonzó lehetőség, hanem egy idegen közeg, melynek értékrendjét elutasítják és ezáltal végül saját magukat zárják ki a jobban fizető állásokból, elveszítve felemelkedési lehetőségeiket. A dolgozatban azt kívánom megmutatni, hogy a szakiskolába járó, többségében hátrányos helyzetű diákok között is előnyt élveznek a munkaerőpiacon azok, akik elkötelezettséget mutattak az iskola és a tanulás, illetve tanult szakmájuk iránt.

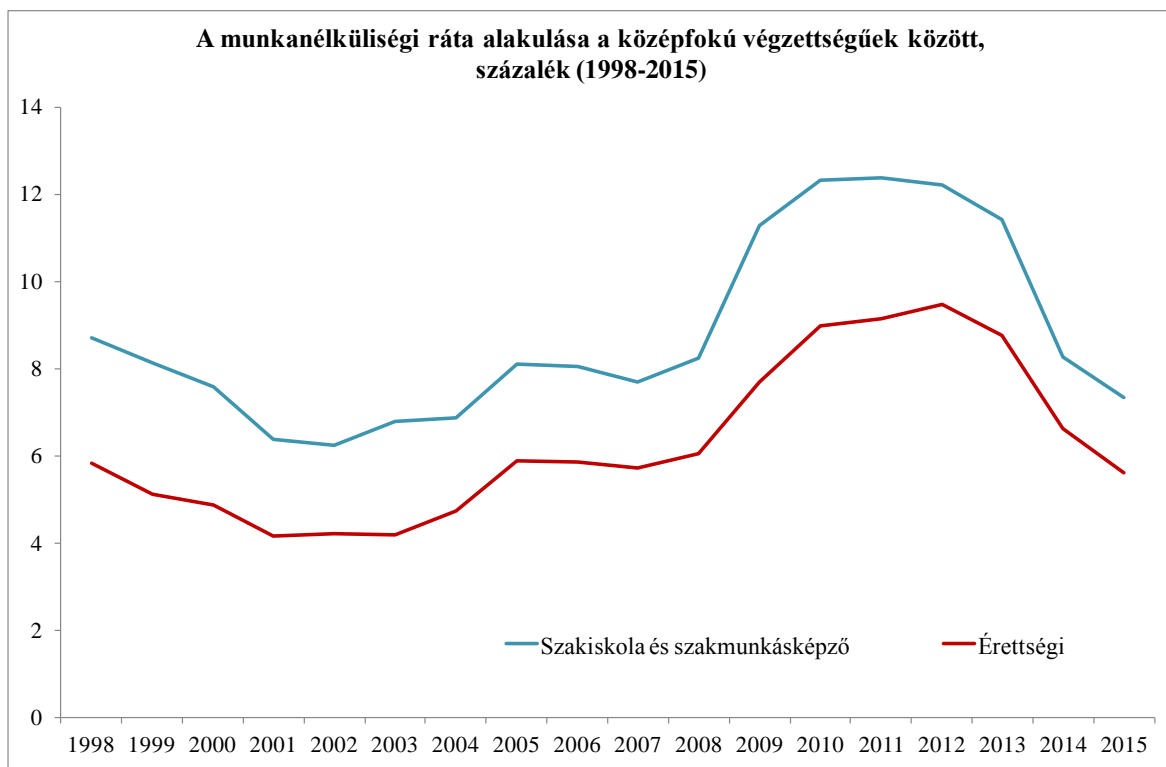
A két vizsgált témakör szorosan összefügg egymással. Az iskola iránti elkötelezettség és a jó közismereti jegyek is olyan ismérvek, melyeket a magas társadalmi státuszú, jó tanuló diákokkal azonosítunk, akik könnyedén teljesítik az iskolai elvárásokat, megfelelnek az iskolai értékrendnek és felsőfokú végzettséget szerezve magas kereseti szintet és társadalmi presztízst érnek el. Disszertációmban célom annak bemutatása, hogy a hátrányos helyzetű, alacsony társadalmi státuszú családból származó, gyakran tanulási nehézségekkel küzdő, szakmunkás pályára készülő fiatalok között is számítanak ezek a „felső középosztálybeli” értékek, és a magas szintű közismereti tudás, valamint az iskola iránti elkötelezettség segítségével ők is könnyebben megtalálják helyüket a munkaerőpiacon. Továbbá az is közös a két szempontban, hogy a munkaerőpiaci esélyeket a gyorsan változó szakmatartalmakhoz (Autor et al. 2003, Koszó et al. 2007, Cedefop 2012) és technológiákhoz való alkalmazkodás, azaz az ismeretek hosszú távú bővítésének eszközeivel javítja. A szakma iránti elkötelezettség ugyanis az érdeklődésen, elhivatottságon keresztül ösztönzi a szakiskolát végzett fiatalokat tudásuk állandó megújítására, a közismereti tudás pedig biztos alapot szolgáltat ehhez.

A szakiskolából kikerülő fiatalok kereseti és foglalkoztatottsági helyzete Magyarországon a rendszerváltás óta jelentős és fokozódó leszakadást mutat, ami gazdasági, munkaerőpiaci és szociálpolitikai szempontból is súlyos probléma. Ez jól látható az érettségizettekhez és felsőfokú végzettségűekhez képest nagyon magas munkanélküliségi adatokból és az alacsony elérhető kereseti szintből. Emellett az iskolában elsajátítható közismereti tudás minőségét tekintve a szakiskolai képzésben részt vevő tanulók nagymértékű hátrányt szenvednek el az érettségit adó szakképzésben (szakközépiskola) részt vevő diákokhoz képest (Kertesi–Kézdi 2010). Az Országos kompetenciamérések eredményei is a szakiskolát végzettek jelentős lemaradását jelzik (lásd saját számításaimat a 2.3.1. alfejezetben), ráadásul az általános iskolában azonos

szinten teljesítő gyerekek tudása között óriási különbséget hoz létre az, hogy szakiskolában vagy szakközépiskolában folytatják tanulmányaikat (Hermann 2013, Hajdu et al. 2015).

Az érettségi nélküli szakképzésből kikerülők csoportjának munkaerőpiaci hátrányát világosan mutatják a munkanélküliségi adatok. A KSH adatai szerint (lásd az 1.1. ábrát) a szakiskolát vagy szakmunkásképzőt végzettek körében 1998 és 2015 között mindvégig 2-3 százalékponttal magasabb volt a munkanélküliségi ráta, mint a szakközépiskolában vagy gimnáziumban érettségit szerzettek között (lásd még: Kertesi–Kézdi 2010, Hajdu et al. 2015).

1.1. ábra: A munkanélküliségi ráta alakulása a középfokú végzettségűek között, százalék (1998-2015)



Forrás: KSH, saját számítás

Ezenfelül korábbi kutatási eredmények azt is egybehangzóan kimutatták, hogy az érettségi nélküli szakképzésben végzettek körében szignifikánsan alacsonyabb az aktív életpályaszakasz során elérhető bér, mint az érettségivel rendelkező szakképzettek között (lásd pl. Kertesi–Kézdi 2010, Hajdu et al. 2015). A 2015-ös Bértarifa-felvétel adatai is a magasabb iskolai végzettség – és főként az általános képességek – magas hozadékaról tanúskodnak (korábbi adatokon lásd: Kézdi 2008). Az 1.1. táblázatból

látható, hogy a versenyszférában foglalkoztatott, érettségi nélküli szakképesítéssel rendelkezők bruttó mediánkeresete 165 ezer forint volt 2015-ben, az érettségivel is rendelkező, tehát szakközépiskolát végzett szakképzetteké pedig 211 ezer forint.

1.1. táblázat: A bruttó keresetek jellemzői a versenyszférában a legmagasabb iskolai végzettség kategóriái szerint (a felsőfokú végzettség kivételével), forint (2015)

Iskolai végzettség	Átlag	Medián	Szórás	N (fő)
Legfeljebb 8 általános	175.252	155.611	67.508	26.965
Érettségi nélküli szakképzés	192.186	164.932	93.558	59.985
Szakközépiskola	261.222	211.086	201.379	37.740
Gimnázium	267.552	219.048	185.554	21.981
Technikum	310.224	257.618	226.142	5.830
Érettségi és felsőfokú szakképzés	278.916	219.048	225.390	5.645
Összesen	223.696	180.714	154.993	158.146

Forrás: Bértarifa-felvétel (2015), saját számítás

A 8 általánost, vagy annál kevesebbet végzettek megfelelő adatai még a szakképzettekénél is rosszabb helyzetről tanúskodnak (lásd az 1.1. táblázatot), de ez nem csökkenti a szakképzett népestről szóló kutatások relevanciáját. Ezek fontossága mellett szól egyrészt az, hogy a szakképzett pályakezdők alkotják a közoktatásból közvetlenül a munkaerőpiacra kerülő népesség legnagyobb csoportját (Kézdi–Köllő–Varga 2008). Másrészt a szakképzettség megszerzését támogató kormányzati erőfeszítések és a szakképzési rendszer közelmúltbeli átalakítása is indokolja az ilyen irányú kutatásokat. Bár jelenleg a 8 általános végzettséghez képest a szakképzettség megtérülése kis mértékű, de megfelelő oktatáspolitikai változtatásokkal a jelenleginél valószínűleg sokkal magasabb is lehetne. A szakmastruktúra és a szakmatartalmak gyors átalakulása (Autor et al. 2003, Koszó et al. 2007, Cedefop 2012) és az ezek által előidézett folyamatos alkalmazkodási kényszer is felhívja a figyelmet az alapkészségek fontosságára, melynek a szakiskolai képzésben ugyanúgy van relevanciája, mint az érettségit adó középiskolai, illetve felsőfokú képzésekben.

A szakiskolai végzettséggel rendelkezők sokasága mindazonáltal nem alkot homogén tömböt a társadalomban, sem életkörülményeik, sem munkaerőpiaci helyzetük vagy

távlati esélyeik szempontjából. Az egyik alapvető „törésvonalat” az életkori csoportok jelentik, mivel egészen más helyzettel szembesül a munkaerőpiacon az évtizedek óta szakmunkásként dolgozó idősebb réteg, illetve a pályakezdő fiatalok – főként a fent említett szakmatartalom-változás, tehát munkaerő-keresleti okok folytán. Jelen elemzés a szakiskolát végzett fiatalok munkaerőpiaci pályafutásának első éveit vizsgálja, azaz a munkaerőpiacra lépést és az arra ható körülményeket.

Azonban a pályakezdő szakiskolás réteg is differenciált, többek között a családi háttér jellemzői (anyagi helyzet, szülők iskolai végzettsége), az etnikai összetétel, az iskolában elsajátított tudás jellemzői és egyéb ismérvek mentén. Munkaerőpiaci helyzetük, azaz a foglalkoztatottsági esélyek, illetve munkanélküliségi kockázatok szerint eltérő alcsoportokat fedezhetünk fel közöttük. Dolgozatomban 2006 és 2012, illetve 2009 és 2012 közötti nagymintás adatfelvételek eredményeire és egy 2015-ben lebonyolított interjúkutatás tapasztalataira alapozva arra keresem a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a szakiskolát végzett pályakezdők elhelyezkedési esélyeit, tehát kik azok, akik az általánosan rossz munkaerőpiaci helyzettel jellemezhető végzettségi csoportból kiemelkednek, és foglalkoztatottá válnak. A lehetséges befolyásoló tényezők közül olyan, keveset kutatott változók hatását vizsgálom, melyek új szempontokkal gazdagítják a szakképzésre vonatkozó szociológiai ismereteinket. A közismereti tudásra és a nyelvtudásra vonatkozó eredmények újdonságát a szakiskolát végzettek csoportján belüli vizsgálódás jelenti, az elkötelezettségre vonatkozó, „puha” szempontok pedig teljes mértékben új megközelítést jelentenek a szociológiai szakirodalomban.

A dolgozatban a szakképzés átalakítása előtti, „2+2 éves” rendszerben végzettek munkaerőpiaci helyzetét vizsgálom. A 2013-ban bevezetett 3 éves képzésben részt vevő első évfolyam 2016 nyarán végezte el a szakiskolát, így várhatóan 2017 végén már összehasonlító elemzést is el lehet majd végezni az adatok ismeretében.

1.1. A dolgozat felépítése

A disszertáció három fő fejezetre tagolódik.

A *Szakirodalmi háttér* című fejezetben a nemzetközi és magyar szakirodalomban fellelhető, a témám szempontjából releváns korábbi kutatási eredményeket foglalom össze. Az első alfejezetben bemutatom a szakiskolát végzettek munkaerőpiaci helyzetének átalakulását, a szakmák tartalmának és a foglalkoztatás stabilitásának változásait, a tanulási készségek fontossá válását, valamint a bérek alakulását. Röviden kitérek a szakképzettség és a hátrányos helyzet összefüggéseire is. A második alfejezetben összefoglalom a szakiskolát végzett pályakezdők munkaerőpiaci helyzetére és a munkaerőpiacra való belépésre vonatkozó kutatási eredményeket. A harmadik alfejezetben áttekintem a szakiskolába járók alapkészségeire és közismereti tudására vonatkozó adatokat, valamint a közismereti tudásnak a munkaerőpiaci lehetőségekre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások eredményeit. Egy külön részben kitérek az idegennyelv-tudás munkaerőpiaci helyzetre gyakorolt hatására is. Végül, a negyedik alfejezetben az iskola, illetve a szakma iránti elkötelezettség témájába vágó korábbi eredményeket foglalom össze.

Az *Adatok és módszertan* című fejezetben ismertetem kutatási kérdésemet és hipotéziseimet. Ezután bemutatom a felhasznált adatbázisokat, külön alfejezetekben tárgyalva a Tárki-Educatio 2006 és 2012 közötti adatokat tartalmazó „Életpálya-adatbázisának” (Kézdi 2009, Kertesi–Kézdi 2010) és az MKIK GVI 2009 és 2012 közötti adatokat tartalmazó „Szakiskola-adatbázisának” jellemzőit. Ismertetem az elemzett minta kiválasztásának lépéseit, a súlyozás folyamatát, valamint összevetem a két felhasznált adatbázis előnyeit és hátrányait. Ezután az alkalmazott többváltozós modellek felépítését járom körül, mindkét adatbázis esetében bemutatva a függő változó és a magyarázó változók képzését, valamint a kontrollváltozók bevonásának indokait. A fejezetet a félig strukturált interjúk módszertanának rövid leírásával zárom.

Az *Eredmények* című fejezetben kutatásom kvantitatív és kvalitatív eredményeit mutatom be. Az első alfejezetben leíró statisztikák és többváltozós elemzés segítségével, a fenti két nagymintás adatbázison tesztelem négy hipotézisemet. Ennek első részében a közismereti tudás, illetve az iskola iránti elkötelezettség elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatását vizsgálom meg a Tárki-Educatio Életpálya-paneladatbázisán. A második részben az idegennyelv-tudás és a szakma iránti elkötelezettség

elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatását elemzem az MKIK GVI Szakiskola-adatbázisa segítségével. A szakiskolát végzettek közül a munkaerőpiacon aktívak, illetve inaktívak csoportjainak jellemzőit multinomiális logisztikus regressziók segítségével tárom fel, az elhelyezkedési esélyt pedig bináris logisztikus regressziókkal vizsgálom. A második alfejezetben összefoglalom az MKIK GVI 2015-ös kutatása keretében, 11 vidéki, illetve budapesti szakiskola igazgatóinak és oktatóinak körében elvégzett személyes interjúk tapasztalatait. Itt idézetekkel alátámasztva általános állításokat fogalmazok meg a szakiskolai képzésben részt vevő diákok családi háttéréről, az iskolák fenntartásáról, finanszírozásáról és felszereltségéről, az oktatás jellemzőiről, a pedagógiai problémákról, a közismereti tárgyak oktatásáról, a diákok közismereti tudásáról, valamint munkaerőpiaci lehetőségeikről.

A dolgozatot a következtetések levonásával, szakpolitikai ajánlásokkal és a további kutatási irányok kijelölésével zárom.

2. SZAKIRODALMI HÁTTÉR

A fejezetben a kutatási kérdéseim háttéréül, illetve hipotéziseim alapjául szolgáló tényeket és korábbi kutatási eredményeket foglalom össze. Az első részben bemutatom a magyarországi szakiskolát végzettek munkaerőpiaci helyzetének átalakulását, különös tekintettel a szakmák tartalmának és a foglalkoztatás stabilitásának változásaira, a tanulási készségek fontossá válására és a bérek alakulására. Röviden az esélyegyenlőségi kérdésekre is kitérek, mivel a szakképzés témája szorosan összefonódik az alacsony státuszú társadalmi csoportok és a roma népesség helyzetével. A második alfejezetben összefoglalom a szakiskolát végzett pályakezdők munkaerőpiaci helyzetére, a munkaerőpiacra való belépésre, valamint a szakmai gyakorlat munkaerőpiaci hatásaira vonatkozó kutatási eredményeket. A harmadik alfejezetben áttekintem a magyarországi szakiskolába járók alapkészségeire és közismereti tudására vonatkozó irodalmat, valamint a közismereti tudásnak a munkaerőpiaci lehetőségekre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások eredményeit. Egy külön részben kitérek az idegennyelv-tudás munkaerőpiaci helyzetre gyakorolt hatására is. Végül, a negyedik részben az iskola, illetve a szakma iránti elkötelezettség irodalmára térek ki röviden.

2.1. A szakiskolát végzett munkaerő helyzetének átalakulása

A szakiskolát végzettek munkaerőpiaci helyzetének megértéséhez először érdemes áttekintenünk az elmúlt évtizedek során Közép-Kelet-Európában és Magyarországon a szakképzésben bekövetkezett változásokat, melyeket elsősorban a rendszerváltást követő gazdasági és társadalmi átalakulás idézett elő.

2.1.1. A szakképzés átalakulása Közép-Kelet-Európában

Az oktatási rendszer minden közép-kelet-európai országban jelentős változásokon ment keresztül a rendszerváltás után mind az általános képzést, mind pedig a szakképzést tekintve (Kogan 2008). Itt csak a fő tendenciák rövid összefoglalására vállalkozhatok, melyben Kogan (2008) és Kogan–Gebel–Noelke (2012) műveire támaszkodom.

A közép-kelet-európai államokban már a szocializmus időszakában jellemző volt a középfokú oktatáson belül az általános képzés és a szakképzés különválasztása. A

szakképzés jellemzően egy adott foglalkozásra készített fel, így az ahhoz szükséges specifikus tudásra korlátozódott, a képzési programok túlspecializáltak voltak és a szigorú munkaerő-tervezés követelményei szerint szerveződtek. A szakmai gyakorlatot ennek következtében csak bizonyos állami vállalatok képzőhelyein lehetett elvégezni. A volt Jugoszlávia kivételével minden országra jellemző volt a munkába való sima átmenet, mivel a szakképzésből kikerülők számára biztosítva volt első munkahelyük (Kogan 2008). A rendszerváltás után minden közép-kelet-európai ország vegyes középfokú oktatási rendszert alakított ki, melyben megtalálható az általános, felsőfokú továbbtanulásra felkészítő középiskola (gimnázium), az általános- és a szakképzés elemeit vegyítő szakközépiskola, valamint a szakmára felkészítő szakiskola. A szakközépiskola érettségivel zárul, így utána felsőfokú tanulmányokat is el lehet kezdeni. A szakiskola ezzel szemben kifejezetten a munkaerőpiacra való belépésre készíti fel a diákokat. Erre a képzési típusra jellemző a kötelező szakmai gyakorlat, melyet vagy az iskolai tanműhelyben, vagy az iskolán kívül, egy vállalatnál – azzal szorosabb vagy lazább kapcsolatban – töltenek el (Kogan 2008, Kogan–Gebel–Noelke 2012).

Az általános képzés és a szakképzés elemei tehát keverten jelennek meg minden közép-kelet-európai ország középfokú oktatási rendszerében, de az egymáshoz viszonyított arányuk jelentős eltéréseket mutat. Kogan (2008) eredményei szerint a balti államok már 1990 óta az általános képzésre helyezik a hangsúlyt, a 15-18 éves korosztályon belül az általános képzést adó középiskolákba beiratkozottak aránya rendkívül magas (2005-ben 60-75 százalék). Bár 1989 és 2005 között minden közép-kelet-európai országban nőtt az általános képzést adó középiskolákba beiratkozottak aránya, Csehországban, Szlovákiában és Romániában így is kifejezetten alacsony (2005-ben 15-35 százalék) maradt ez az arány. A szakképzésbe⁷ beiratkozottak aránya a balti államokban a legalacsonyabb (2005-ben 25-35 százalék), Csehországban, Szlovákiában, Szlovéniában és Magyarországon relatíve magas (2005-ben 55-75 százalék), Romániában és Bulgáriában pedig közepes (2005-ben 50 százalék körüli). A szakképzésbe beiratkozottak aránya 1989 és 2005 között Litvániában, Lettországon, Lengyelországban és Romániában csökkent; viszont Csehországban, Szlovákiában és Magyarországon növekedést mutatnak az adatok.

⁷ Szakközépiskola és szakiskola együttesen

A szakképzésen belül minden közép-kelet-európai országban az érettségivel záruló szakképzés vált dominánssá, a szakiskolai képzésben részt vevők aránya pedig a rendszerváltás óta folyamatosan csökken (Kogan 2008). Ennek számos oka van: egyrészt a gazdasági bizonytalanság közepette sok fiatal a munkaerőpiacra való belépés elhalasztása mellett döntött és inkább továbbtanult. Másrészt a rendszerváltást követő gazdasági átalakulás során a foglalkozás-specifikus tudás gyorsan elavult, így megnőtt a kereslet az általános készségek és a felsőfokú tanulmányok iránt, melyek megkönnyítik a gyorsan változó technológiák elsajátítását – miközben a tanulással elérhető pénzübeli hozamok növekedtek (Kogan–Gebel–Noelke 2012). Valamint a szakiskolák korábbi munkaerőpiaci előnyét jelentő vállalati kapcsolatok is meggyengültek, mivel a privatizáció következményeképpen sok vállalati képzőhely megszűnt (Kogan–Gebel–Noelke 2012). A vállalatnál végzett szakmai gyakorlat csak Csehország, Szlovénia, Magyarország és Románia szakképzési rendszerében maradt meg, a többi közép-kelet-európai országban az iskolai tanulmányhely vette át a szerepét (Kogan 2008).

A 2000-es évekre Csehországban, Kelet-Németországban és a volt Jugoszlávia területén továbbra is magas (40 százalék fölötti) maradt a munkaerőpiacra középfokú végzettséggel belépők között a szakiskolát végzettek aránya. Ukrajnában és Oroszországban kifejezetten alacsony ez az arány (5-12 százalék), Magyarországon és Lengyelországban pedig közepes (23-29 százalék) (Kogan–Gebel–Noelke 2012).

2.1.2. A szakmatartalom és a foglalkoztatás stabilitásának változása Magyarországon

Az 1990-es évek közepétől kezdve a magyar munkaerőpiacon a legtöbb álláshely az új technológiákat alkalmazó közepes- és nagyvállalatoknál keletkezett, és mivel ezek egyre inkább tudásigényes munkát kínáltak, csak kis mértékű keresletet támasztottak az alacsony iskolázottságú munkaerő iránt (Kézdi 2002, Kertesi–Varga 2005, Köllő 2009).

A szocializmus időszakában a szakképzés legfőbb funkciója az volt, hogy a nagyipar számára képezzen egyszerű betanított munkára alkalmas szakmunkásokat. A 3 éves képzést a szakmai ismeretek dominanciája jellemezte, de nem adott alapos szaktudást, a gyakorlati képzés általában a legegyszerűbb műveletekre terjedt ki. Az általános (közismereti) képzés pedig kis jelentőségű és alacsony minőségű volt, az általános műveltséget alig fejlesztette, gyakorlatilag az általános iskola felső tagozatos tananyagát ismételte át (Liskó 1996, 2008). A rendszerváltással gyorsan idejélmúlttá vált az

alacsony minőségű képzés, a „teljes foglalkoztatottság” megszűnésével kiderült, hogy az alacsony színvonalon képzett munkaerő a valódi munkaerőpiacon egyáltalán nem versenyképes (Liskó 1996). A foglalkoztatás stabilitása a rendszerváltással hirtelen meggyengült, az addig biztosnak tűnő munkahelyek tömegével szűntek meg a gazdaság szerkezetének átalakulása következtében. Így lecsökkent annak a valószínűsége, hogy a szakképzettek ugyanabban a szakmában dolgozhatnak teljes aktív életszakaszukban (Kézdi 2007).

Mindemellett az általános technológiai fejlődés következtében a munkaerő képzettségével és készségeivel kapcsolatos követelmények emelkedése (*upskilling*, Czibik et al. 2013) is jellemzővé vált a rendszerváltás utáni években. A szakmák és munkakörök tartalma átalakult, a kétékezi rutinmunkát egyre inkább felváltották a számítógép-használatot, a kommunikációs és problémamegoldó képességeket és akár az idegen nyelv ismeretét igénylő munkakörök (Autor et al. 2003, Csapó 2008, Csapó 2015). Az általános készségek jelentősége megnőtt a szakmunkás foglalkozásokban is, mivel az egész életen át való tanulás, tehát az új ismeretek befogadásának és alkalmazásának képessége fontos tényezővé vált (Koszó et al. 2007, Cedefop 2012). A szakmatartalom-változás hozzájárult a – szakképzés során addig szinte kizárólagos fontosságúnak tartott – specifikus készségek elértéktelenedéséhez, mivel a speciális ismeretek gyorsan elavulnak, az általános készségek pedig több feladatkörben alkalmazhatóak és elősegítik a képességek hosszú távú fejlesztését, bővítését (Kézdi 2007, Kézdi 2008, Kézdi–Köllő–Varga 2008). Az alacsony iskolázottságú munkaerő foglalkoztatási esélyei Magyarországon rosszabbak voltak a kétezres évek elején, mint az Európai Unió többi tagállamában, melynek egyik fontos oka volt a tudásigényes új technológiák megjelenése (Kertesi–Varga 2005). Egy vállalati kérdőíves vizsgálat (Commander–Köllő 2008) azt is kimutatta, hogy a sajtóban gyakran felmerülő „szakmunkáshiány” jelensége mögött valójában – a szakmunkások alapkészségeinek hiányossága folytán – a technológiai változásokhoz való nehézkes alkalmazkodás áll. Az eredmények szerint egy olyan vállalatnál, amely egyrészt súlyos fejlődési korlátnak tartja munkavállalói alkalmazkodóképességét, másrészt technológiát váltott, 40 százalékponttal magasabb volt annak az esélye, hogy szakmunkáshiányt érzékel, mint a technológiát nem váltó cégeknél.

Mivel a technológia előre nem látható változásai egyes szakmákat átalakítanak, más szakmákat pedig feleslegessé is tehetnek, az életpálya során akár többszöri

szakmaváltásra is szükség lehet. Liskó (2001) eredményei szerint végzés után öt évvel a szakmunkásképzőt végzett fiatalok között a foglalkoztatottak fele dolgozott eredeti szakmájában, 18 százalékuk az eredeti képesítésétől eltérő szakmában helyezkedett el, 14 százalékuk szakképzettséget nem igénylő segéd-, vagy betanított munkát végzett, 19 százalékuk pedig továbbtanulás után nem fizikai munkakörben dolgozott. Tehát a nem saját szakmában, vagy szakképzettséget nem igénylő munkakörben dolgozók aránya körülbelül egyharmados volt. Kézdi (2007) eredményei szerint a tanulttól eltérő szakmában dolgozók, vagy egyáltalán nem dolgozók aránya a szakmunkás végzettségűek között az 1980-as 35-40 százalékról 2005-re 60 százalék körülire emelkedett. Kézdi (2008) adatai szerint 2003-ban a szakiskolát végzettek 45 százaléka dolgozott eredeti szakmájában, a többieknek a fele szakképesítést nem igénylő állásban dolgozott, másik fele pedig munkanélküli volt. Az MKIK GVI „Szakiskola” kutatássorozatának⁸ 2009 és 2015 közötti eredményei szerint (Makó–Bárdits–Nyíró 2015) a foglalkoztatottak között a tanult szakmájuktól teljesen eltérő szakmában⁹ elhelyezkedő, szakiskolát vagy szakközépiskolát végzett fiatalok aránya 26 és 33 százalék között mozog.

A Cedefop (2012) tanulmánya szerint a következő évtizedekben az európai munkaerőpiac alapvető változásaira lehet számítani, melyek kapcsán a foglalkozások szakmatartalma átalakul, így várhatóan új munkakörök fognak létrejönni. A szakképzettek várhatóan a középfokú készségeket igénylő, technikai (leginkább ipari) foglalkozásokban fognak koncentrálni. Bár ezek a középfokú készségeket igénylő munkalehetőségek egyelőre fennmaradnak, középtávon az ilyen típusú munkaerő iránti kereslet csökkenése várható, mely az élethosszig tartó és a munka alapú tanulás jelentőségét hangsúlyozza, mivel a középfokú végzettségűeknek is fel kell készülniük az átalakuló munkaerőpiac támasztotta kihívásokra.

2.1.3. Az adaptációs és tanulási készségek fontossá válása

A nemzetközi szakirodalomban nagyszámú elméleti munka taglalja az általános ismeretek és a szakismeretek átadásának egymáshoz viszonyított fontosságát. A különböző országok oktatási rendszerei általában megkülönböztetik egymástól a felsőoktatásra felkészítő általános (akadémiai) középfokú képzést és a munkaerőpiaci

⁸ A kutatás részleteiről bővebben lásd a 2.2.2. és 3.2.2. alfejezeteket.

⁹ Szakképesítést igénylő, illetve azt nem igénylő szakmák együttesen

belépésre felkészítő szakképzést, de jelentősen eltérnek egymástól abban a tekintetben, hogy a két szempont közül melyikre helyezik a hangsúlyt.

Az általános készségekre összpontosító középfokú oktatás széleskörű tudást ad a fiataloknak, valamint fejleszti matematikai és kommunikációs készségeiket, melyek később a továbbtanulás és a munka közbeni képzés alapjául szolgálhatnak. Az általános oktatást előtérbe helyező rendszer alapelve az, hogy a speciális tudás túl gyorsan elavul, ehelyett inkább az új technológiák elsajátítására kell felkészíteni a fiatalokat. Ilyen például az Amerikai Egyesült Államok és Izrael oktatási rendszere, ahol a specifikus szakképzést gyakorlatilag felszámolták, így már a szakképzésben alkalmazott tantervek is az általános tudás átadására koncentrálnak (Shavit–Müller 2000, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011).

Más országokban a szakképzésre, tehát a specifikus ismeretek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt a középfokú oktatásban annak érdekében, hogy a tanulókat felkészítsék az adott foglalkozásban történő elhelyezkedésre. Ezáltal könnyebbé válik a munkaerőpiacra történő belépés és már a kezdetekkor magasabb fokú termelékenységgel tudnak dolgozni. Ennek jellemző példája a Németországban, Ausztriában, Dániában és Svájcban alkalmazott duális szakképzési rendszer, melynek fontos eleme a vállalatnál végzett szakmai gyakorlat (Shavit–Müller 2000, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011).

A különböző oktatási rendszerek a képzési utak átjárhatóságának tekintetében is jelentős eltéréseket mutatnak. Az európai országokban az általános- és szakképzés jobban különválik, mint az Egyesült Államokban. A duális szakképzési rendszert alkalmazó országokban és Hollandiában a gyerekek korán döntéshelyzetbe kerülnek, és a különböző képzési utak között nincs átfedés: csak egy út vezet egyenesen a felsőoktatásba, a többi szakképzettséget ad, melyből nehéz bekerülni a felsőoktatásba. Bár a többi európai országban később kell döntést hozni a középfokú továbbtanulásról, és elvileg a szakképzésből is be lehet kerülni a felsőoktatásba, a gyakorlatban a szakképzett fiatalok közül jóval kevesebben folytatják tanulmányaikat felsőfokon, mint az akadémiai típusú középiskolák tanulói közül (Shavit–Müller 2000).

A szakirodalomban már több évtizede megjelentek a szakképzettek tanulási készségeinek fontossá válásáról szóló eredmények.

Parsons (1975) már az 1970-es években az „élethosszig tartó szakképzés” mellett érvelt, melyet a szakképzésbe integrált általános tantárgyak alapoznak meg és emellett fejlesztik a tanulók adaptációs készségét is. „Ha valaki tud bánni az emberekkel, tud olvasni, tisztában van a matematika alapjaival és érti a foglalkozásához szükséges alapvető fizikai törvényszerűségeket, akkor fel van készülve arra, hogy a technológia változásait követve fejlődjön.” (Parsons 1975, pp. 43.) Több tanulmány (pl. Roark 1984, Bowman 1988, Hager 1990) szerint az általános- és szakképzésnek ki kell egészítenie és támogatnia kell egymást, mivel a technológiai változás gyorsulása miatt a specifikus készségek gyorsuló ütemben avulnak el és ez megteremti a változásokkal lépést tartani képes, rugalmas munkaerő iránti igényt. Ezért az oktatásnak az olyan általános készségekre kell koncentrálnia, melyek elősegítik a változó igényekhez való alkalmazkodást. Ez egyrészt azt jelenti, hogy az egyén elsajátított készségeinek komponenseit változatos helyzetekben – akár más foglalkozásokban is – használni tudja, másrészt azt, hogy fejlett tanulási készséggel hagyja el az iskolát, így képes az új specifikus készségek (képzéseken, tréningeken vagy a gyakorlatban történő) gyors elsajátítására. Green (1998) is azért érvel a közismereti képzésre fordított idő növelése mellett, mert úgy látja, hogy az alapkészségek (kommunikáció, matematika, számítástechnika, problémamegoldás) szükségesek a változó munkahelyi szerepek betöltéséhez, és a közismereti tárgyak tanulása révén a tanulók rugalmas és hordozható készségeket sajátítanak el, melyek képessé teszik őket arra, hogy új helyzetekhez alkalmazkodjanak és új dolgokat tanuljanak munkájuk során.

Több szerző (pl. D'Iribarne 1987, Mayer 1992, Jacobs 1993, Wirth 1994) a szakképzés és az általános képzés integrációja és az alapkészségek (vagy kulcs-kompetenciák, *key competencies*) fontossága mellett érvel. A technológiai változások gyorsuló üteme és a versenyszféra változó készség-szükségletei megváltoztatták a munkához szükséges kognitív, verbális és matematikai készségek körét. Egyrészt a vállalati szféra átalakulásával a specializált foglalkozások és szeparált tevékenységek helyett a szélesebben definiált munkahelyi szerepek válnak fontosakká, ezért a szakképzetteknek egyre inkább aktív szerepet kell vállalniuk a munkához kapcsolódó döntéshozatalban és tervezésben is. Így az alapvető technológiai szakértelem mellett képesnek kell lenniük az elemzésre és az önálló, innovatív gondolkodásra is, valamint egyre nagyobb hangsúlyt kap a kezdeményező-készség és a vállalkozó szellem. Másrészt a folyamatosan változó feltételek miatt a szakképzett munkásoknak több készséggel kell

rendelkezniük (*multiskilling*) és fel kell készülniük a tudásuk munka közbeni bővítésére. Harmadrészt a számítástechnika és az új gyártási technológiák elterjedésével kialakult *high-tech* munkakörnyezet jól képzett munkásokat kíván. A számítógép által vezérelt termeléshez innovativitás és együttműködési készség, a komplex feladatok elvégzéséhez pedig elvont és rendszerszintű gondolkodás szükséges. A globális piacon folyó versenyben megnöttek a dolgozók kognitív készségeivel szembeni követelmények: a képzett munkások jobban dolgoznak csoportban és jobban kommunikálnak a beszállítókkal és vevőkkel. Az OECD (2014) ajánlásai szintén azt hangsúlyozzák, hogy az alapkészségek, tehát az írás, olvasás, számolás a szakképzettek számára mind a munkaerőpiaci siker, mind a továbbtanulás szempontjából kritikus fontosságúakká váltak a növekvő technikai követelmények miatt. Az OECD becslése szerint az Egyesült Államokban 2018-ra az álláshirdetések egyharmada a középfokúnál magasabb, de nem feltétlenül felsőfokú iskolai végzettséget fog megkövetelni.

Több elemzés kimutatta, hogy a gyors technológiai változásokkal jellemezhető időszakban az általános tudás makroszinten is inkább hozzájárul a gazdaság növekedéséhez, mint a speciális tudás. Krueger és Kumar (2004) szerint az európai gazdasági növekedésnek az Egyesült Államokétól való, az 1980-as évek óta megfigyelhető elmaradásának oka, hogy az európai oktatáspolitikai a specializált szakképzést részesíti előnyben, az Egyesült Államok pedig az általános képzést. A szakképzés ugyanis a jelenlegi technológiát tanítja, az általános képzés pedig új technológiák alkalmazására teszi képessé a dolgozókat. A szakképzést hangsúlyozó oktatási rendszer ezért az új technológia lassabb átvételéhez vezet, az általános képzés pedig gyorsabb és jobb adaptációhoz, amely magasabb növekedési ütemet eredményez a gazdaság egyensúlyi állapotában. Hanushek és Wössmann (2008, 2009) nemzetközi összehasonlító elemzéseikben kimutatták, hogy a népesség kognitív készségei és alapkészségei jobban magyarázzák az egyéni kereseteket, mint az iskolában töltött évek száma, makroszinten pedig szorosan összefüggnek a jövedelemelosztással és hozzájárulnak a nemzetgazdasági növekedéshez.

2.1.4. A szakképzettek keresetének alakulása

Magyarországon a piacgazdaságra való áttérés a munkaerővel kapcsolatos elvárások nagymértékű megváltozásával járt, ami jelentősen átalakította a vállalatok munkaerő-

keresletét. Ennek következtében a rendszerváltással az iskolai végzettség – elérhető keresetekben mért – hozama megnőtt.

A rendszerváltás után (1989 és 1995 között) jelentősen, mintegy 20 százalékkal csökkent az érettségi nélküli, szakképzett munkaerő iránti kereslet. A szakmunkásképzőt végzett férfiak foglalkoztatási rátája a rendszerváltás előtti közel 100 százalékról 80 százalék alá, a nőké pedig 90 százalékról 70 százalékra esett vissza (Kézdi 2007). Kézdi (2007) szerint az érettségivel rendelkezők foglalkoztatása ennél kisebb mértékben ugyan, de szintén csökkent, Kertesi és Varga (2005) eredményei szerint viszont az érettségizett szakképzettek iránti kereslet – magasabb bérigényük ellenére – emelkedett, mivel a tudásigényes ágazatokban a vállalatok a jobb munkakultúrájú, érettségivel is rendelkező szakképzett fiatalokat alkalmazták szívesebben. Az 1970-es évek közepétől az 1990-es évekig a szakmunkás végzettségük aránya minden korosztályban 33 és 36 százalék közötti volt, a rendszerváltás után az arány csökkent, de 30 százalék körül maradt. Tehát a szakképzés kibocsátása lanyhán reagált a csökkenő keresletre (Kézdi 2007). A szakképzett fizikai munkaerő bérének csökkenéséhez az is hozzájárult, hogy a technológiai fejlődés miatt egyes rutinszerű feladatokat gépesítéssel helyettesítettek (Kézdi 2008).

A munkaerőpiac átalakulásával a fent említett képzettségigény-emelkedés (*upskilling*) mellett az ún. „kiszorítás” is megjelent a munkaerőpiacon, azaz a szakképzettek végzettségük piaci értékvesztése miatt kénytelenek voltak szakképzettséget nem igénylő segéd- vagy betanított munkát vállalni a képzetlenebb munkaerő bérszintjén, így a legfeljebb 8 általánost végzetteket kiszorították a foglalkoztatásból (Köllő 2009). A szakmunkások foglalkoztatása tehát azért tudott viszonylag magas maradni a rendszerváltás után, mert beáramlottak a szakképzettséget nem igénylő foglalkozásokba (Kézdi–Köllő–Varga 2008). A két folyamat eltérő módon érintette a szakmunkások bérét. A képzettségigény-emelkedés növelte a jól képzett (érettségizett) szakképzett munkaerő iránti keresletet és ezáltal bérük is nőtt. A kiszorítás miatt viszont sok szakmunkás a csak általános iskolát végzettek alacsonyabb bérszintjén dolgozott. Köllő (2009) eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált időszakban a szakmunkásbérek csökkentek a szakmunkában és a szakképzettséget nem igénylő, egyszerű munkakörökben is, az érettségizettek bére pedig nőtt a kvalifikált fizikai munkában. Kertesi és Kézdi (2010), valamint Köllő (2011) azt mutatták ki, hogy a

szakközépiskolában végzetek a szakiskolában végzetekhez képest szakmacsoporton belül is 20-25 százalékkal magasabb bért kaptak.

Az iskolai végzettség hozamára – azaz a különböző végzettségűek közötti keresetkülönbségre – vonatkozó kutatási eredmények egybehangzóan azt mutatják, hogy a rendszerváltással a szakképzettség keresetekben mért hozama nem változott, az ennél magasabb iskolai végzettségeké viszont jelentősen nőtt, így a szakmunkások keresete leszakadt a többi végzettségi kategóriától. Kertesi és Köllő (2001) eredményei szerint 1989 és 1992-1993 között a felsőfokú végzettségűek kereseti előnye az általános iskolát végzettekkel szemben 25 százalékkal, a középfokú végzettségűeké 10 százalékkal nőtt, a szakmunkásképzőt végzeteké pedig nem változott. Kézdi (2004) elemzése azt mutatja, hogy 1989 és 2002 között a nyolc általánoshoz képest a felsőfokú végzettség hozama majdnem másfélszeresére nőtt, az érettségié 30 százalékról 40 százalékra emelkedett, a szakképzés hozama azonban nem változott. Későbbi eredmények (Kézdi 2007) azt is kimutatták, hogy 1986 és 2002 között az eggyel több iskolában töltött év átlagos hozama megduplázódott.

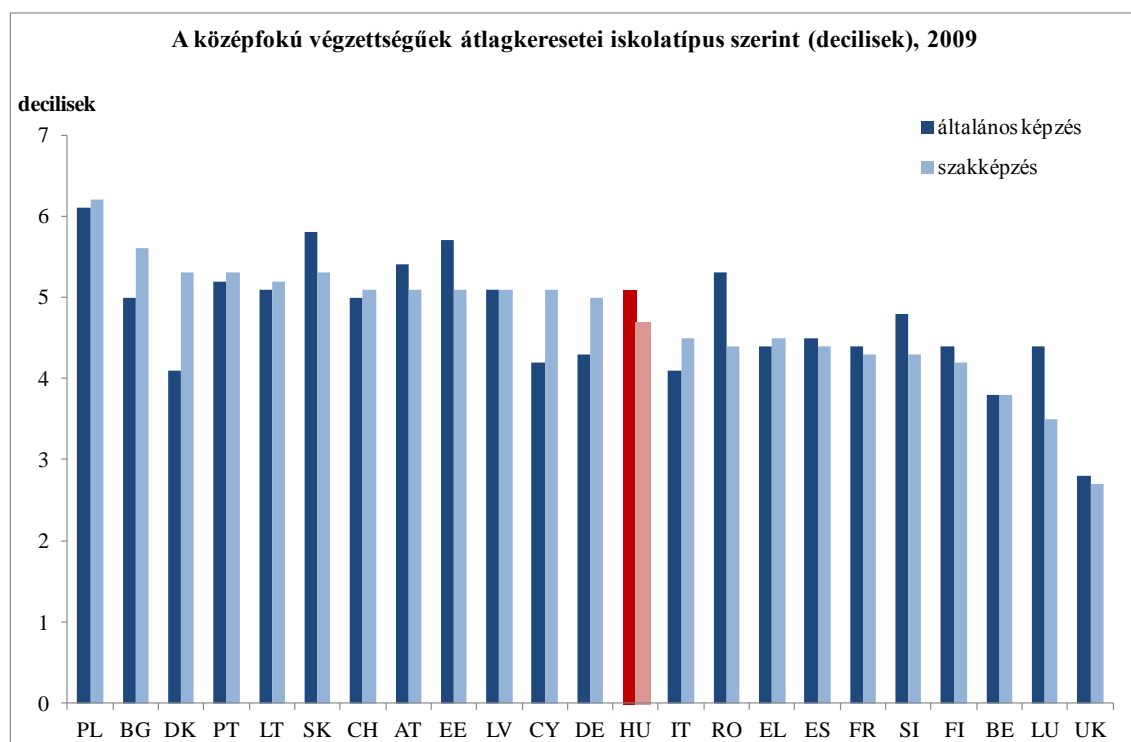
Györgyi Zoltán (2014) az oktatásra fordított kiadások megtérülését nemzetközi összehasonlításban vizsgálva arra jutott, hogy a tanulás egyéni szinten minden országban megtérül, de míg a keresetekben mért hozam a skandináv országok esetében viszonylag alacsony, a poszt-socialista országokban mind a középfokú, mind a felsőfokú oktatásban való részvétel által jóval magasabb jövedelemkülönbséget lehet elérni, Magyarországon pedig a régió belül is kiemelkedő a tanulás megtérülése.

A kereseteket vizsgáló kutatások között fontos megkülönböztetnünk a rövid távú, illetve a hosszú távú hatásokra koncentrálókat. Az alapkészségek és a közismereti tudás fontosságát hangsúlyozzák azok a kutatási eredmények, amelyek kimutatták, hogy az általános készségekkel rendelkező, érettségizett munkaerő keresete gyorsabban emelkedik az életpálya során, mint a speciális készségekkel rendelkező szakmunkásoké, tehát hosszú távon a közismereti tudás pozitív hatást gyakorol a foglalkoztathatóságra.

A Cedefop (2012, 2013) adatai azt mutatják, hogy a legtöbb országban a szakképzettek kezdeti bére magasabb az általános végzettségűekhez képest az életkorra, a nemre és a munkatapasztalatra kontrollálva is, azonban ez a bérprium az életpályán előrehaladva idővel csökken. Az adatok jelentős, országok közötti különbségeket mutatnak: a szakképzésre nagy hangsúlyt helyező országokban, ahol szoros kapcsolat van az iskolai

képzés és a munkahelyi gyakorlat között (pl. Németország), nagyobb kezdeti előnnyel jár a szakképzés. Görögország, Lettország, Magyarország, Románia és Szlovákia esetében azonban az általános végzettségűek már kezdetben is többet keresnek, mint a szakképzettek. A 2.1. ábrán látható, hogy Szlovákia, Ausztria, Észtország, Magyarország, Románia, Szlovénia, Finnország és Luxemburg esetében az általános végzettségűeknek az adott ország jövedelem-eloszlásának deciliseivel kifejezett átlagkeresete magasabb, mint a szakképzetteké.

2.1. ábra: A középfokú végzettségűek átlagkeresetei iskolatípus szerint (decilisek), 2009



Forrás: Cedefop (2012)

Megjegyzés: az adatok forrása az EU munkaerő-felvétele (Labour Force Survey, LFS). A kérdőív megfelelő kérdése a válaszadó nettó vagy bruttó fizetésére vonatkozott. A kérdést csak a 20 évnél idősebb, alkalmazotként dolgozó válaszadóknak tették fel, a vállalkozóknak nem. Az átlagkeresetek az országok közötti összehasonlíthatóság érdekében az adott ország jövedelem-eloszlásának decilisei által alkotott skálán jelennek meg.

Különböző országok adatain egyaránt kimutatható, hogy a szakképzetteknek az általános képzésben résztvevőkhöz képest fennálló kezdeti munkaerőpiaci előnye az életkor növekedésével csökken. A szakképzési rendszerek rövid és hosszú távú költségei és hasznai közti fenti átváltást (*trade-off*) Németország, Hollandia és az Egyesült Királyság adatain Cörvers et al. (2010) mutatta meg. Hanushek, Wössmann és Zhang (2011) a Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-felvétel (*International Adult Literacy*

Survey, IALS) adatbázisán, 18 országra vonatkozó mikroadatok¹⁰ segítségével igazolták az összefüggést, mely eredményeik szerint azokban az országokban (Németország, Dánia, Svájc) a legerősebb, ahol elterjedt a gyakorlati képzés. Weber és Falter (2011) a svájci munkaerő-felmérés 1998 és 2006 közötti paneladatain mutatták ki a gyakornoki programban részt vett szakképzetteknek az idő múlásával eltűnő bérelőnyét. Stenberg és Westerlund (2014) a svéd állam által a munkanélküliek számára nyújtott képzés – mely választhatóan lehet specifikus vagy általános középfokú – 1990 és 2010 közötti követéses adatain keresztül mutatta meg, hogy a specifikus képzés rövid távon magasabb keresetekkel jár, de hosszabb távon az általános képzésben részt vettek keresete felülmúlja azt.

Magyar adatokon Kézdi (2007, 2008) mutatta meg, hogy a szocialista és a rendszerváltás utáni Magyarországon is teljesül a fenti összefüggés. A rendszerváltás előtt a szakmunkás pálya azért volt vonzó, mert rövid távon kevesebb tanulás magasabb keresetet eredményezett, de ez az előny csak 25-30 éves korig állt fenn, azután már az érettségizettek kerestek többet. A rendszerváltás hatására azonban a szakmunkások már a pályájuk elején is kevesebbet kerestek, mint az érettségizettek, és a relatív lemaradásuk életpályájuk során jelentősen felgyorsult. Hajdu és szerzőtársai (2015) a 2010-es Bértarifa-felvétel adatain megmutatták, hogy a szakiskolát végzettek keresete minden életkorban alacsonyabb az érettségivel rendelkező, középfokú végzettségűekénél, a két csoport bérei közötti távolság pedig az életkor előrehaladtával folyamatosan növekszik. A szakiskolát végzettek közül a 30 évesek keresetének lemaradása a hasonló életkorú érettségizett fiatalokéhoz képest 25 százalékkal nagyobb, mint a 20 éves pályakezdők lemaradása az azonos korú érettségizettekhez viszonyítva.

A fenti összefüggés okaként a legtöbb szerző (Kézdi 2007, Cörvers et al. 2010, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011) azt jelöli meg, hogy a technológiai változások hatására az utóbbi évtizedekben megnőtt a több feladatkörben alkalmazható általános készségek, valamint a tudás megújításának jelentősége. A szakképzésben elsajátított specializált ismeretek és a szakmai gyakorlat során szerzett munkatapasztalat megkönnyíti a munkaerőpiacra való belépést, de mivel ezek a készségek konkrét foglalkozáshoz kötődnek, gyorsabb ütemben avulnak el, mint az általános készségek. A munkalehetőségekhez „finomhangolt” szaktudás hátránya, hogy a szakiskolai

¹⁰ Olyan egyének adatait elemezték, akiknek egy része szakképzésben, másik része általános képzésben szerzett középfokú végzettséget.

végzettségük hiányos alapkészségeik miatt kevésbé adaptívak, nincsenek felkészülve az új technológiákhoz és a gazdaság strukturális változásaihoz való alkalmazkodásra. Az általános végzettségűek a munkahelyen tanulják meg a speciális ismereteket és így később érik el optimális termelékenységi szintjüket. Szélesebb körű alaptudásuk több lehetőséget kínál életpályájuk során a foglalkozásváltáshoz és gyorsabban tudnak reagálni a technológiai változásokra, így végül magasabb kereseti szintet érnek el.

2.1.5. Hátrányos helyzet és szakképzés

A szakképzettek helyzete nem csak munkaerő-gazdasági, hanem esélyegyenlőségi megfontolásokból is releváns kérdés, mivel a szakiskola a rendszerváltás óta fokozatosan a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jellemző továbbtanulási formájává vált (Liskó 1997, Liskó 2008, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Fehérvári 2013), így a szakiskolai képzés minősége jelentős hatást gyakorol ennek a rétegnek a jövőbeli munkaerőpiaci esélyeire.

Liskó (1997, 2008) kutatásai szerint a középfokú oktatás intézményrendszere leképezi a társadalmi különbségeket és az oktatás színvonalbeli különbségeivel konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket, mivel az előnyös helyzetű társadalmi rétegek gyerekei jobb minőségű oktatási szolgáltatáshoz jutnak, a hátrányos helyzetűek gyerekei pedig rossz felszereltségű, gyengébb pedagógusokkal működő iskolákban tanulnak, ahol a munkaerőpiacon legkevésbé értékes bizonyítványokat lehet megszerezni.

Mivel a rendszerváltás után az oktatáspolitikai a szakközépiskolák és gimnáziumok fejlesztésére koncentrált¹¹, a szakiskolai képzés elhanyagolt területté vált és az oktatás minősége és hatékonysága leromlott. Ezt a tendenciát fokozta a középfokú képzés expanziója: az 1980-as évek második felétől az 1990-es évek közepéig a középiskolába belépők száma meredeken (61 ezerről 81 ezerre) emelkedett. 1998-ban Magyarországon nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedően magas volt a középfokon beiskolázottak aránya: a 15 éves korosztályban 93 százalék, a 16 évesek között 97 százalék (Halász 2001). A magyar iskolarendszer nagyfokú szelektivitása (Csapó 2008,

¹¹ A rendszerváltást követően szinte azonnal megindult a szakközépiskolai képzés modernizációja. Az ún. „világbanki szakközépiskolák” fejlesztési modelljét a Világbank anyagi és szakmai támogatásával valósították meg. A pályázatot 1991-ben hirdették meg, a program bevezetése az 1993/1994-es tanévben indult el. A fejlesztés egyik legfőbb célja a közismereti képzésre koncentráló szakmai előkészítő szakasz és a szakmai képzésre koncentráló szakképzési szakasz elválasztása volt. Ezáltal a szakközépiskolai oktatásban megnőtt a közismereti képzés jelentősége és a szakmaválasztás időpontja 18 éves korra tolódott ki. A korábbi, alacsonyabb színvonalú szakközépiskolai közismereti tananyagot igyekeztek gimnáziumi színvonalra emelni (Liskó 2001a).

Varga 2009, Hermann 2013) miatt a legalacsonyabb presztízsű képzésbe, tehát a szakiskolákba kerültek be a legnagyobb arányban az alacsony státuszú társadalmi háttérrel rendelkező gyerekek, akiknek általános képzése és felzárkóztatása jelentős plusz feladatokat rótt a szakiskolai oktatókra. A tanulási, magatartási, valamint beilleszkedési zavarokkal küzdő tanulók aránya is jóval magasabbá vált a szakiskolákban, mint az érettségit adó középiskolákban.

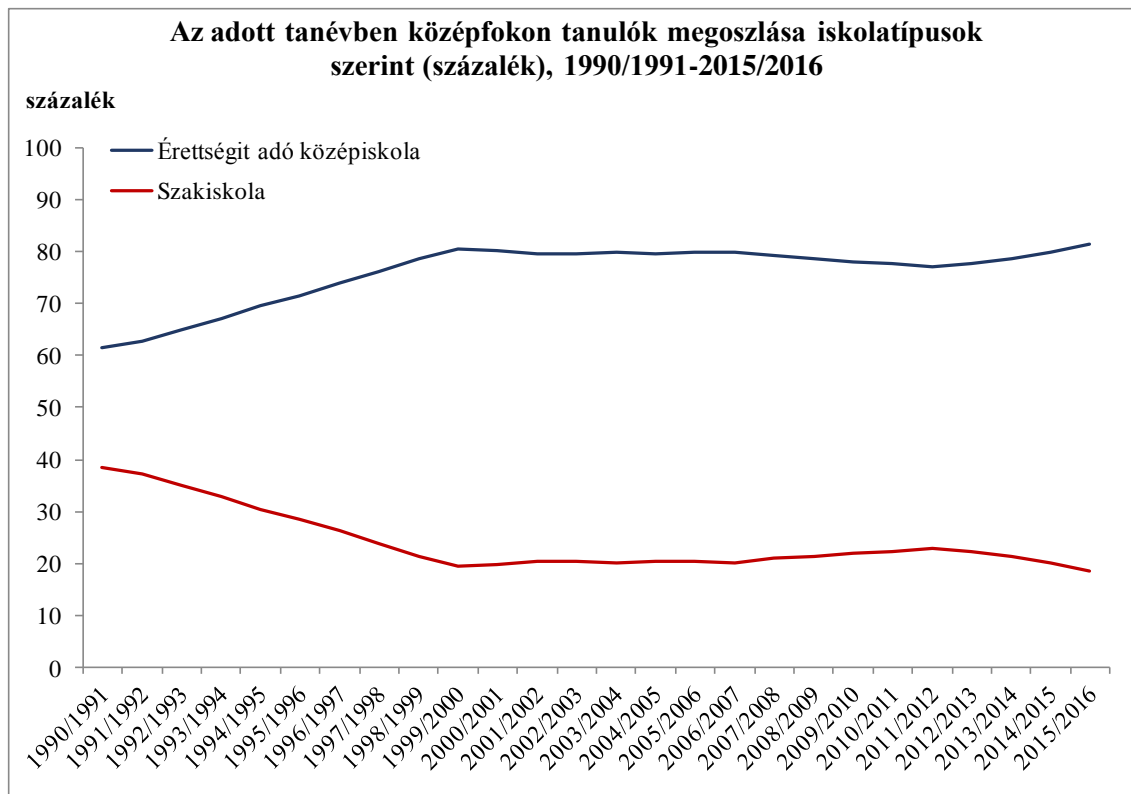
A szakmunkástanulók már évtizedekkel ezelőtt is a szegényebb és alacsonyabb iskolai végzettségű társadalmi rétegekből és az általános iskolák gyengébben teljesítő tanulói közül kerültek ki (Kézdi–Köllő–Varga 2008), de hátrányuk a rendszerváltás óta radikálisan megnőtt. A szakmunkásképzők a szocializmus időszakában jellemzően a fizikai munkások gyermekeinek iskolái voltak, azonban akkoriban ez a réteg még átlagos anyagi helyzetűnek számított. A rendszerváltással járó gazdasági átalakulás azonban megszüntette a fizikai munkások egzisztenciáját jelentő iparvállalatokat, tömegesen váltak munkanélkülivé és szegényedtek el, így a szakmunkásképzőbe járó gyermekek között hirtelen megnőtt a hátrányos helyzetűek aránya. Mivel a rendszerváltással nőtt az érettségi munkaerőpiaci értéke, a társadalom felső és középső rétegeinek gyermekei számára a szakközépiskola és a gimnázium vált az elsődleges továbbtanulási formává (Liskó 2008).

Mivel a gimnáziumba és a szakközépiskolába felvétellel, vagy jó bizonyítvánnyal lehetett bekerülni, a szakiskola esetében pedig nem volt ilyen feltétel, a gyengébb tanulók számára a szakiskola volt a kézenfekvő lehetőség. Emellett a szakiskolában tanulók fele máshova adta be felvételijét, majd a sikertelen felvételit követő átirányítás után kerültek be a szakiskolába, gyakran szakmai ambíciók nélkül. A szakiskolai tanulók jelentős részét sem a továbbtanulásra, sem a szakmatanulásra nem motiválták az általános iskolai oktatók, illetve családtagjaik, valamint jelentős tudásbeli és szocializációs deficitekkel érkeztek az általános iskolából. Ráadásul a területi hatások – a magas munkanélküliséggel jellemezhető, leszakadó régiók kistépeléseiben élő szakiskolai tanulók nem is számíthatnak rá, hogy el tudnak majd helyezkedni – szintén jelentősen rombolják a tanulással kapcsolatos motivációkat (Liskó 2008).

A középfokú iskolatípusok között nagymértékű átrendeződés zajlott le az 1990-es évek óta: a szakközépiskolák és a gimnáziumok beiskolázási arányai nőttek, az érettségi nélküli szakmunkásképzésbe beiskolázottaké pedig jelentősen visszaesett. A 2.2. ábrán láthatjuk, hogy a szakiskolai képzésben tanulók aránya 1990 és az ezredforduló között

40 százalékról 20 százalékra csökkent, 2007-ig stagnált, 2007 és 2011 között enyhén, 21-23 százalékra nőtt, 2012 óta pedig csökkenő tendenciát mutat (a 2015/2016-os tanévben 18,5 százalékos aránnyal). Az érettségit adó középiskolákba járók aránya ezzel szemben 1990 és 2000 között 60 százalékról 80 százalékra nőtt, 2007-ig gyakorlatilag változatlan szinten maradt, 2007 és 2011 között kis mértékben, 77-79 százalékra csökkent, 2012 óta pedig újból növekszik és a 2015/2016-os tanévben már 81,4 százalékos arányt mutatott. Az átrendeződés során a gyengébb tanulmányi eredményű fiatalok a korábbinál sokkal nagyobb arányban mentek szakmunkásképzőbe, míg a jobb képességűek inkább a szakközépiskolát választották: a szakmunkásképzőbe (szakiskolába) járók között a lemorzsolódók aránya 1990 és 1999 között 20-22 százalékról 35 százalékra nőtt, a szakközépiskolába járók között pedig 20 százalékról 10 százalék alá csökkent (Kertesi–Varga 2005). A kétezres években folytatódott a szakiskolai képzés visszaszorulása és az érettségit adó szakképzésbe járók arányának növekedése, de a lemorzsolódásra jellemző tendenciák megváltoztak: az érettségi nélküli szakképzésre jellemző lemorzsolódási arány 35 százalék körül stabilizálódott, a szakközépiskolások körében pedig 10 százalékról 20-25 százalékra nőtt (Kertesi–Varga 2005).

2.2. ábra: Az adott tanévben középfokon tanulók megoszlása iskolatípusok szerint (százalék), 1990/1991-2015/2016



Forrás: KSH, saját számítás

A kétezres években is fennmaradtak az iskolatípusok közötti társadalmi egyenlőtlenségek: az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei nyolcszor nagyobb eséllyel kerültek szakiskolába, mint szerkezetváltó gimnáziumba (Liskó 2008). A szakiskolai tanulók 74-75 százalékának apja legfeljebb szakmunkásképzőt végzett, így a legalább érettségizettek aránya mindössze 25-26 százalék volt (Liskó 2004, Kézdi-Köllő-Varga 2008). Egy, a szakmunkások rétegének reprodukcióját vizsgáló kutatás (Fehérvári 2013) arra az eredményre jutott, hogy 1973 és 1993 között jelentős, felfelé irányuló mobilitást mutatott a szakmunkástanulók szüleinek iskolai végzettsége, azonban 1993 és 2010 között semmilyen változás nem történt, tehát a szakiskolában tanulók ugyanabból a társadalmi rétegből kerültek ki mindkét évben, miközben a társadalom egészében az iskolai végzettség jelentős növekedése ment végbe, így relatív helyzetük számottevően romlott.

Az is kimutatható, hogy a szakiskolában tanulók közül az átlagosnál többen laknak elmaradott régiókban, valamint kisvárosokban és községekben. A kétezres évek elején a különböző középiskola-típusok között a szakiskolai tanulók körében volt a legnagyobb

(54 százalék) a más településről bejárók aránya (Liskó 2004, 2008). Mindemellett a szakiskolai képzésbe belépőkre hatnak a helyi munkaerőpiac sajátosságai is (Ábrahám–Kertesi 1996, Köllő 1997, Fazekas 2000, Kertesi 2000, Kertesi–Varga 2005, Nemes Nagy–Németh 2005, Lócsei 2010, valamint saját eredményeimet lásd még a 4.1.4. és 4.2.5.3. alfejezetekben). Ezért a gazdaságilag – és főleg iparilag – fejlettebb régiók (pl. Győr-Moson-Sopron megye) kedvezőbb munkaerőpiaci lehetőségei folytán a szakiskola nem kifejezetten az alacsony társadalmi státuszú családok gyermekeinek tipikus középfokú továbbtanulási formája. Szakiskolai igazgatók körében végzett kérdőíves (200 fő) és interjú (30 fő) adatfelvételekre, valamint a KIR-STAT adatbázis adataira támaszkodó kutatási eredmények (Fehérvári 2009) szerint az észak-alföldi és észak-magyarországi szakiskolákban a tanulók egyharmada volt hátrányos helyzetű, míg a Nyugat-Dunántúlon és Közép-Magyarországon csupán egytizedre tehető ez az arány.

Magyarországon a tanulmányi előmenetel nemzetközi összehasonlításban is nagyon szorosan összefügg a családi háttérrel, így az oktatási esélyegyenlőség rendkívül alacsony szintű (Hermann 2013). Hajdu és szerzőtársai (2015) a Tárki-Educatio Életpálya-felvétel 2006 és 2012 közötti adatai alapján kimutatták, hogy a 8. évfolyamos kompetenciamérési teszteredmények és érdemjegyek szerint közepes teljesítményű tanulók között a legszegényebb ötödbe tartozó családokból származók körülbelül 50 százaléka szerzett érettségit, a leggazdagabb ötödbe tartozók gyermekeinek pedig 90 százaléka.

A szakképzett fiatalok pályájának vizsgálatához elválaszthatatlanul hozzátartozik a roma integráció témája is. Liskó (2004, 2008) eredményei szerint 2003-ban a szakiskolákban a roma tanulók aránya 3,7 százalék volt, míg a teljes mintában 1,6 százalék, valamint a középfokon tanuló romák kétharmada szakiskolában tanult tovább.

Kertesi és Kézdi (2009b) elemzése szerint a roma tanulók 6 százaléka nem tanult tovább az általános iskola után, 55 százalékuk szakiskolába ment, közel egyharmaduk szakközépiskolába és csak egytizedük gimnáziumba. (A nem romák 22 százaléka ment szakiskolába, 42 százalékuk szakközépiskolába és 36 százalékuk gimnáziumba.) Valamint azt is kimutatták, hogy a nem roma tanulók között a kompetenciamérésen mutatott teljesítmény az alábbi továbbtanulási utakat valószínűsíti: a gyenge tanulók általában szakiskolába, a közepesek szakközépiskolába, a jó tanulók pedig gimnáziumba mennek. A roma tanulók között ezzel szemben sokkal gyakoribb a szakiskolai továbbtanulás, mivel általában a gyenge és közepes teljesítményű tanulók

mennek szakiskolába, a jó tanulók pedig szakközépiskolába, gimnáziumba pedig csak nagyon kevesen. Azt is megmutatták (Kertesi–Kézdi 2009a), hogy a hátrányos helyzetű (szegénység, munkanélküliség, alacsony iskolai végzettségű szülők) családban felnőtt gyermekek az alapkészségeket tekintve jelentős hátránnyal kezdik meg általános iskolai tanulmányaikat. Ráadásul iskolaváltás esetén az érettségit adó középiskolából szakiskolába váltás (lefelé mobilitás) a romáknál, a szakiskolából érettségit adó középiskolába váltás (felfelé mobilitás) pedig a nem romáknál gyakoribb, így az etnikai különbségek idővel növekszenek (Kertesi–Kézdi 2010).

Hajdu, Kertesi és Kézdi (2014) a Tárki-Educatio Életpálya-adatbázisán vizsgálta meg a rendszerváltás után született roma és nem roma generációk iskolai pályafutását. Az adatok azt mutatják, hogy a középiskolát megkezdő tanulók közül befejezett középiskolai végzettsége a nem romák 91 százalékának és a romák 52 százalékának van, tehát a nem romák 9 százaléka, a romáknak pedig 48 százaléka morzsolódott le a középiskolából. Szakiskolai végzettséget a nem romák 16 százaléka és a romák 28 százaléka szerzett, érettségit pedig a nem romák háromnegyede és a romák egynegyede. Az eredmények szerint a középiskolai pályafutás fenti etnikai különbségei összefüggnek az általános iskolában megszerezhető alapkészségek hiányosságaival, melyek okai részben a kisgyermekkorú környezet különbségeire nyúlnak vissza. A szerzők kimutatják, hogy bár az elmúlt két évtized alatt az általános iskola és a szakiskola elvégzését illetően jelentős felzárkózás történt a fiatal roma népességben, pont ezen iskolai végzettségek azok, melyek területén a rendszerváltás óta stagnáltak, vagy csak nagyon kis mértékben emelkedtek a bérek. Az érettségi és a felsőfokú végzettség megszerzésében, mely a legnagyobb mértékű béremelkedéssel járna, továbbra is jelentős a roma fiatalok leszakadása.

A munkaerőpiaci hátrányt fokozza, hogy az adatok szerint (Kertesi–Kézdi 2009b) a roma fiatalok 6 százaléka abbahagyja a tanulást az általános iskola után (a nem romák között 1 százalék ez az arány), majd a középfokon továbbtanulók közül a roma tanulók 7 százaléka lemorzsolódik a középiskola első és második osztálya között (a nem roma tanulók körében 1 százalék a megfelelő arány). Ráadásul a szakiskolákból gyakoribb a lemorzsolódás, mint a szakközépiskolákból: a szakiskolákból a roma tanulók 9 százaléka (a nem roma tanulók 3 százaléka) morzsolódott le a tizedik évfolyam közepéig, az érettségit adó középiskolákból a romák 3-4 százaléka, a nem roma tanulóknak pedig mindössze 0,3 százaléka. E különbségek akkor is számottevőek, ha a hatásokat a szülők

iskolai végzettségével kontrolláljuk. Kertesi és Varga (2005) eredményei szerint a szakiskolákban 35 százalék körüli volt a lemorzsolódási arány a kétezres évek elején, a szakközépiskolákban pedig 20-25 százalékos. Liskó (2008) eredményei azt mutatják, hogy a szakiskolákban a lemorzsolódás ötször-hatszor akkora, mint a szakközépiskolákban, illetve gimnáziumokban: a szakiskolákban a lemorzsolódás közel 30 százalékos, az itt tanuló, hátrányos helyzetű tanulók esetében pedig közel 50 százalékos.

2.2. A szakiskolát végzett pályakezdők munkaerőpiaci helyzete

2.2.1. Belépés a munkaerőpiacra

Egyes tanulmányok (pl. Shavit–Müller 2000) szerint a szakképzésben való részvétel önmagában megkönnyíti a pályakezdők munkaerőpiacra való belépését. A Cedefop (2012, 2013) eredményei is azt mutatják, hogy a középfokú általános végzettségűekhez képest a szakképzett pályakezdők gyorsabban állnak munkába, nagyobb valószínűséggel lesz első munkájuk tartós és képzettségüknek megfelelő, valamint pályájuk során a munka nélkül töltött időszakok várhatóan rövidebbek lesznek. Kogan és Unt (2008) szlovéniai és észtországi adatokon azt mutatta ki, hogy minél hangsúlyosabb a szakképzési elem az oktatási rendszerben, annál gyorsabb az első munkahelyre történő belépés, mivel a specifikus ismeretek nagyobb súlya és az iskolák gazdasági intézményrendszerbe való jobb beágyazottsága elősegíti az elhelyezkedést.

Más kutatási eredmények azonban nem támasztják alá a fenti összefüggést. Lindell és Johansson (2003) tanulmánya szerint a svéd gazdaság átalakulása miatt az iparban általában csökken a foglalkoztatottság, a szolgáltató szektorban pedig nő, emiatt jelentősen visszaesett az alacsonyán képzett munkaerő iránti kereslet, így nehezebbé vált számukra a munkaerőpiacra történő belépés. Straková (2015) tanulmánya megmutatja, hogy annak ellenére, hogy a cseh oktatási rendszeren belül hangsúlyos a szakképzés szerepe és a szakiskolában vagy szakközépiskolában tanuló fiatalok aránya a legmagasabb az OECD-ben (70 százalék), a szakképzés mégis kevésbé segíti elő a fiatalok munkaerőpiacra való belépését. Eredményei szerint 2012-ben a szakiskolát végzett fiatalok között (közvetlenül a végzés után) jelentősen nagyobb volt a

munkanélküliségi ráta (27 százalék), mint az érettségizett pályakezdők között (12 százalék).

A vállalatnál végzett szakmai gyakorlatnak a szakképzett pályakezdők munkaerőpiaci esélyeire gyakorolt hatását illetően több nyugat-európai szerző kimutatta, hogy a duális szerkezetű, gyakorlatorientált szakképzés elősegíti az iskolából a munkába való átmenetet, de pozitív, hosszú távú munkaerőpiaci hatásokról kevesen számoltak be.

Ryan (2001) hét különböző országban végzett kutatások eredményeinek összehasonlítása alapján azt állítja, hogy a szakképzésben való részvétel és főleg a szakmai gyakorlat elvégzése növeli a korai elhelyezkedés esélyét és szerény kereseti prémiummal is jár. Bonnal és szerzőtársai (2002) is azt találták, hogy Franciaországban a gyakornokság szignifikáns bérprémiummal jár rövid távon a szakképzés egyéb formáihoz képest. Bishop és Mañe (2005) egyesült államokbeli adatokon azt mutatta ki, hogy azok a diákok, akik bizonyos arányban szaktárgyakat is elvégeztek, nagyobb valószínűséggel kerestek többet és voltak aktívak a munkaerőpiacon az általános végzettségű tanulókhoz képest – mind rövid, mind pedig hosszú távon. Fersterer és szerzőtársai (2008) azonban osztrák adatokon nem mutattak ki szignifikáns bérprémiumot a gyakornoki programban részt vett szakképzetteknel, sem a gyakornokságot nem végzett szakképzettekhez, sem a felsőfokon végzettekhez képest.

Van der Velden és Lodder (1995) a hollandiai szakképzés két típusának munkaerőpiaci hatásait vizsgálta: az iskolában folyó képzést, melyet alkalmazotti státusz nélküli gyakorlati időszakok egészítenek ki, valamint a duális szakképzést, amely a folyamatos munkahelyi gyakorlatra és az alkalmazotti státuszra helyezi a hangsúlyt. Eredményeik azt mutatják, hogy a teljes időben az iskolában tanulók számára a munkaerőpiacra lépés időszaka instabilabb volt, tehát gyakrabban váltottak munkahelyet, kerültek áthelyezésre vagy alacsonyabb szintű pozícióba, valamint többször voltak munkanélküliek. A duális rendszerben végzettek körében stabilabb időszak volt a munkaerőpiacra lépés, de pályájuk gyakrabban tartalmazott zsákutcákat, azaz többször kerültek olyan munkahelyre, ahol nem tudtak feljebb lépni a ranglétrán.

Müller és Schweri (2012) a vállalatok, illetve a szakmák közötti mobilitás bérekre gyakorolt hatását vizsgálta meg a szakmai gyakornoki programot elvégzett, szakképzett svájci pályakezdők körében, egy évvel végzésük után. Céljuk annak a becslése volt, hogy a képzés során szerzett humán tőke mennyiben vihető át másik vállalathoz, illetve

másik szakmába. Eredményeik szerint a cégek közötti mobilitásnak nem volt szignifikáns hatása a bérekre, azok azonban, akik szakmájukban maradtak, 5 százalékkal többet kerestek, mint szakmát váltó társaik.

Riphahn és Zibrowius (2015) kelet- és nyugat-németországi adatokon a szakképzés és a gyakornokság jelentős munkaerőpiaci előnyeit mutatta ki az életpálya kezdetén. Eredményeik szerint a gyakornokságot végzett szakképzettek között 12 százalékponttal volt kisebb a munkanélküliség vagy az inaktivitás valószínűsége, mint gyakornokságot nem végzett társaik között. Emellett a teljes munkaidős foglalkoztatottság valószínűsége 30 százalékponttal volt nagyobb körükben, órabérek pedig átlagosan 17 százalékkal voltak magasabbak. A szakképzés különböző típusainak jövedelmezősége között nem találtak szignifikáns eltérést és a képzés hozadéka nem csökkent szignifikánsan az idő múlásával.

Magyar adatokon Noelke és Horn (2014) elemzése azt mutatta meg, hogy 1994 és 2000 között a vállalati képzési helyek jelentős részének megszűnése (és helyettük az iskolai tanműhelyek elterjedése) önmagában 10 százalékponttal növelte a szakképzett pályakezdők munkanélküliségi kockázatát a végzés utáni két évben.

Horn (2014b) a Tárki–Educatio Életpálya-felmérés adatbázisán azt mutatta be, hogy azoknak a szakiskolás tanulóknak, akik a szakmai gyakorlati képzésüket magánvállalatoknál töltötték, egy évvel a végzés után ugyanolyanok voltak munkaerőpiaci esélyeik, mint azoknak a társaiknak, akik nem vállalatnál, hanem az iskolában végezték szakmai gyakorlatukat. Szignifikáns különbséget a két csoport között csupán nagyon rövid távon, a végzést követő egy hónapban tudott kimutatni. Azoknak a szakiskolát végzetteknek azonban, akik egyénileg szereztek képzési helyet nagyvállalatoknál, egy-két hónappal a végzés után 38 százalékkal nagyobb valószínűséggel volt rendszeres munkájuk, mint társaiknak.

2.2.2. Hazai kutatások

A szakképzésből kikerülő fiatalok munkaerőpiaci pályájának kezdetét kevés hazai kutatás vizsgálta az elmúlt húsz évben, ráadásul módszertani problémák miatt ezek eredményeiből nem vonhatunk le a teljes szakképzett pályakezdő populációra érvényes következtetéseket. Az Oktatókutató Intézet eredményei (Liskó 2001b, 2004) fenntartásokkal kezelendők egyrészt az alacsony esetszám miatt, másrészt pedig amiatt,

mert a válaszadók másodszori felkeresése során valószínűleg torzítottá vált a minta a reprezentativitás alapjául szolgáló ismérvek szempontjából, melyet nem korrigáltak súlyozással. Az MKIK GVI kutatássorozata (Makó–Bárdits–Nyíró 2015) pedig a szakképzett pályakezdőknek csak egy részét, a kiemelten támogatott szakmát elvégzett és 2010 után a képzés ideje alatt tanuló szerződéssel rendelkező fiatalokat vizsgálta. Ennek ellenére fontos számba venni a magyarországi kutatásokat és eredményeiket.

Az első országos szakmunkástanuló-kutatást Gázsó Ferenc, Ferge Zsuzsa, Pataki Ferenc, Tánczos Gábor, Várhegyi György, Liskó Ilona és Csákó Mihály indította 1972-ben, az MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete és az MTA Szociológiai Kutatóintézet részvételével. A kutatás magában foglalta a szakmunkástanulók kérdőíves és interjú adatfelvételét, valamint a tanárok és a tanulók időmérleg-vizsgálatát is. A minta 1755 főt tett ki. A szakmunkásképzésre vonatkozó második országos kutatást az első nyomán indították el, ezt Liskó Ilona és Csákó Mihály vezette 1992-1993-ban, 1768 fős mintán (Csákó–Benyó 1993, Fehérvári 2013).

A szakképzett pályakezdők elhelyezkedési esélyeit vizsgáló következő kutatást Liskó Ilona és munkatársai folytatták az Oktatókutató Intézetben. 1995-ben végeztek kérdőíves adatfelvételt egy, az 1994-ben végzett szakképzett fiatalok településtípusra és szakmacsoportra reprezentatív, 966 fős mintáján. A kérdezést 1999-ben megismételték, a 996 fős eredeti mintából 354 fiatalot sikerült újra elérniük. A kutatás eredményei szerint¹² (Liskó 2001b) az 1994-ben szakiskolában végzetteknek alig fele talált egy éven belül állást, egyharmaduk munkanélküli volt, 16 százalékuk pedig valamilyen formában továbbra is tanult. A végzés után öt évvel háromnegyedüknek volt munkahelye, 14 százalékuk volt munkanélküli, és 5 százalékuk folytatta továbbra is tanulmányait. A végzés utáni egy évben a megkérdezettek 40 százaléka tapasztalta meg a munkanélküliséget, öt év alatt pedig közel kétharmaduk. Öt évvel a végzés után a megkérdezettek egyharmada jelezte, hogy érettségét adó képzésbe jelentkezett, 22 százalékuk tanfolyamon vett részt, 6 százalékuk pedig új szakmát szerzett.

2002-2003-ban az Oktatókutató Intézet újabb kutatást végzett, melyben azt vizsgálták, hogy a különböző típusú középfokú iskolák milyen továbbtanulási és elhelyezkedési esélyeket nyújtanak végzettjeiknek. A kérdőíves adatfelvétel egy régióra, településtípusra, iskolafenntartóra, iskolaszervezetre és szakmacsoportra reprezentatív, országos mintán zajlott. A minta 2371 olyan tanulót tartalmazott, akik 2003 tavaszán

¹² Az itt idézett eredmények fenntartásokkal kezelendők a fent említett módszertani problémák miatt.

fejezték be középiskolai tanulmányaikat. A végzés után fél évvel 407 főt sikerült ismételtelen felkeresni.¹³

2010-ben az Oktatáskutató Intézet Tomasz Gábor vezetésével végzős szakmunkásokra irányuló vizsgálatot folytatott egy 1348 fős mintán. Ebben azt vizsgálták, hogy 1973, 1993 és 2010 között hogyan alakult a szakképzésben részt vevők szüleinek iskolai végzettsége, azaz hogyan reprodukálódott a szakmunkások rétege.¹⁴

Az MKIK GVI „Szakiskola” kutatássorozata a kiemelten támogatott szakmát elvégzett és a képzés ideje alatt tanulószereződéssel rendelkező pályakezdő szakmunkások munkaerőpiaci helyzetét, elhelyezkedési lehetőségeit vizsgálja. A kérdőíves felmérés 2009 és 2016 között minden év tavaszán, évente 2000-3000 fős mintán zajlott, a megelőző évben szakiskolai vagy szakközépiskolai végzettséget szerzett fiatalok körében. A kutatás azt vizsgálja, hogy a szakmaszerzés és a kérdezés között eltelt mintegy 19 hónap (2009 és 2012 között 9 hónap) alatt a pályakezdő szakképzettek be tudtak-e, illetve be akartak-e lépni a munkaerőpiacra, valamint el tudtak-e helyezkedni saját szakmájukban. A 2009 és 2015 közötti adatfelvételekből származó eredmények azt mutatják (Makó–Bárdits–Nyíró 2015), hogy 19 hónappal szakmájuk megszerzése után a fiatal szakképzettek átlagosan fele-kétharmada alkalmazottként dolgozott, 1 százalékuk vállalkozóként, 2-3 százalékuk alkalmi munkásként és 1 százalékuk közfoglalkoztatottként. A munkanélküliek aránya 15 és 30 százalék között ingadozott, mellyel kapcsolatban fontos kiemelni, hogy az adatfelvételekből származó munkanélküliségi adatok minden évben jelentősen meghaladják a teljes szakképzett népességre vonatkozó országos munkanélküliségi rátát, mely a munkaerőpiacra való belépés nehézségeire hívja fel a figyelmet. A megkérdezettek 15-30 százaléka továbbtanult a megkérdezés időpontjában. Az adatok minden vizsgálati évben azt mutatták, hogy a családi háttér jelentős hatást gyakorol a szakképzettek iskolai tanulmányi átlagára, álláskeresésük időtartamára és munkaerőpiaci státuszára. Mindegyik adatfelvétel eredményei arra utalnak, hogy a későbbi elhelyezkedési esélyek összefüggnek az általános iskolai és főként a szakiskolai tanulmányi eredményekkel. A végzést követő körülbelül 19 hónapban elhelyezkedni tudók, a vállalkozók, illetve a továbbtanulók rendre jobb tanulmányi eredményeket értek el korábban, mint akik munkanélküliek lettek, alkalmi munkákból, vagy közmunkából tartják fenn magukat.

¹³ Az eredményeket (Liskó 2004) lásd a 2.1.5. alfejezetben

¹⁴ Az eredményeket (Fehérvári 2013) lásd a 2.1.5. alfejezetben

2.3. A szakiskolát végzettek közismereti tudása

2.3.1. A magyarországi szakiskolások alapkészségei és közismereti tudása

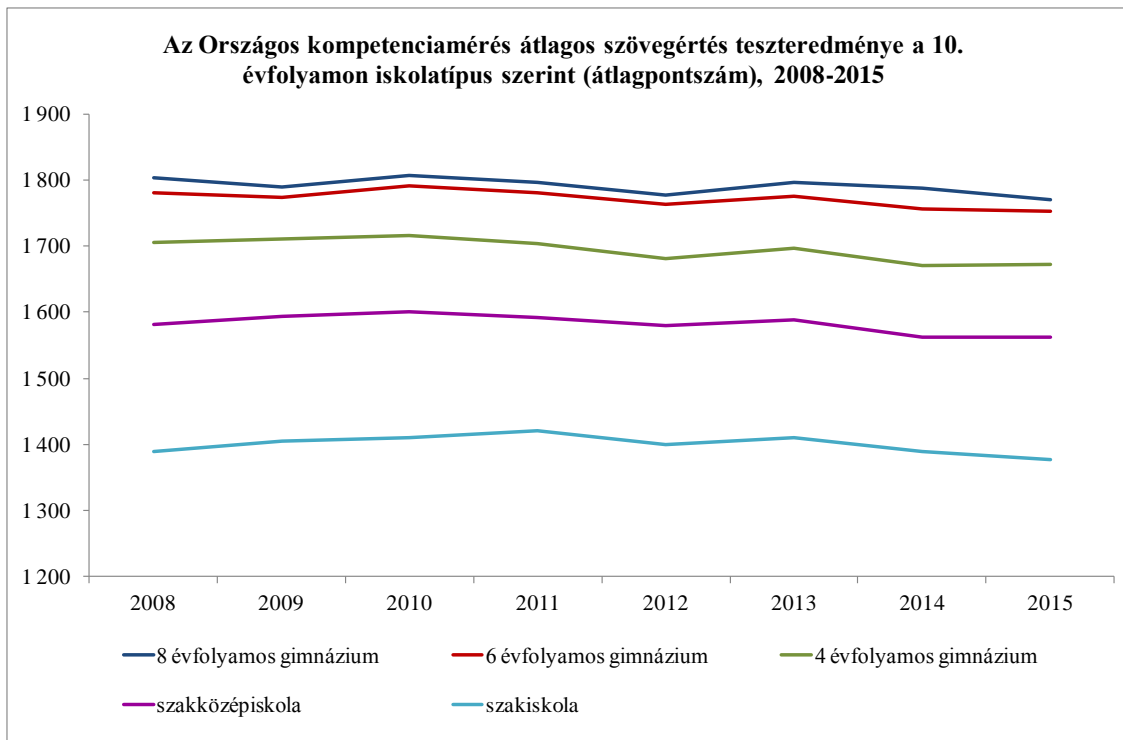
A magyar szakirodalomban kevés tanulmány foglalkozik a szakképzettek közismereti tudásával, illetve annak hiányával – holott a probléma egyáltalán nem új, már közel 70 éve is felmerült. „*Elég régóta elfogadott az a gondolat, hogy a közoktatási rendszer keretében végzett szakmai oktatás akkor hatékony és gazdaságos, ha nem a konkrét munkakörökre próbál központilag munkaerőt képezni, hanem olyan konvertálható általános és szakmai alapképzést ad, amelynek birtokában bármely munkahely könnyedén ki tudja képezni konkrét munkaköreikhez szükséges kádereit. Ennek az elvnek az igazságát Magyarország mérete és gazdasági fejlettségének szintje még csak felerősíti. Ennek ellenére az elmúlt harmincöt év alatt a gyakorlatban alig vették figyelembe, holott elvileg többször leszögezték. Először 1946-ban az Országos Iparoktatási Tanács július 5-i ülésén, ahol állást foglaltak a középfokú iparoktatás megreformálása mellett. Erre igencsak szükség volt, mert az ország közép- és felső szinten egyaránt torz szakoktatási struktúrát örökölt. Ezt a struktúrát minél gyorsabban át kellett alakítani. Az ülés elnöki megnyitója az egyes iparágak rohamos fejlődésére hivatkozva egy olyan középfokú iparoktatás megteremtése mellett foglalt állást, amely minél nagyobb általános műveltséget ad, és minél kisebb mértékben enged a specializáció csábításának.*” (Andor 1999, pp. 98., kiemelés tőlem: M. Á.)

A szakiskolákba főként az általános iskolákban gyengébb eredményeket elérő tanulók kerülnek. Liskó (2008) eredményei szerint a szakiskolákban az évisméltésre buktatás aránya háromszor akkora, mint az érettségit adó középiskolákban. A 2006-os Országos kompetenciamérés 10. évfolyamosokra vonatkozó eredményei szerint a szakiskolai tanulók háromnegyede mind az olvasás-szövegértés, mind a matematikai készségek tekintetében a 4 képességszintből a legalacsonyabb (1-es) szinten állt, tehát funkcionális analfabétának volt tekinthető. Ezzel szemben az alacsony (1-es és 2-es) képességszintet elérő diákok aránya a gimnáziumokban csupán 8 százalék volt a szövegértés teszten és 14 százalék a matematikateszten, a szakközépiskolák tanulói között pedig rendre 25 százalék és 31 százalék volt a megfelelő arány (Liskó 2008, Varga 2009).

Az Országos kompetenciamérés 2008 és 2015 közötti, a 10. évfolyamra vonatkozó eredményein alapuló számítások (lásd a 2.3. és 2.4. ábrákat) alapján azt láthatjuk, hogy

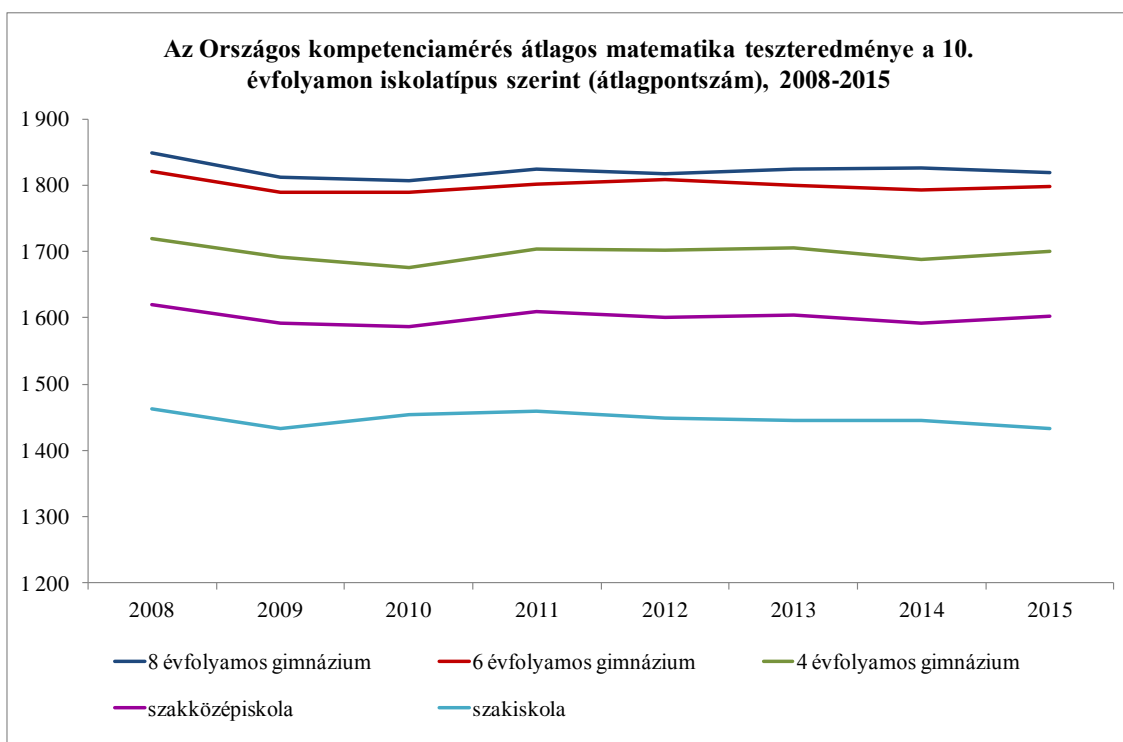
a szakiskolába járó diákok átlagos teszteredményei messze elmaradnak érettségire készülő társaikétól mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika területén. A szövegértésre vonatkozó átlageredmények a szakiskolákban 1400 pont körül alakulnak a vizsgált időszakban (ez a 2008 óta alkalmazott 7 képességszintből a 3. szintnek felel meg). A szakközépiskolások átlageredménye megközelíti az 1600 pontot, a 4 évfolyamos gimnáziumok tanulói 1700 pont körül teljesítenek, a 6 és 8 osztályos gimnáziumok diákjai pedig 1800 pont körül. Matematika terén hasonló tendenciákat tapasztalunk: a szakiskolások átlagpontszáma 1450 pont körül alakult minden évben (ez a 7 képességszintből szintén a 3. szintnek felel meg), a szakközépiskolások átlageredménye közel 1600 pont, a 4 osztályos gimnáziumokban 1700 pont körüli az átlag, a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokban pedig 1800 pont körüli. A szakiskolákra vonatkozó átlagos eredmények ráadásul az utóbbi években csökkenést mutatnak (2013 és 2015 között szövegértésből 1411 pontról 1377 pontra, matematikából 1445 pontról 1432 pontra), mely változás 1 százalékos szinten szignifikáns.

2.3. ábra: Az Országos kompetenciamérés átlagos szövegértés teszteredménye a 10. évfolyamon iskolatípus szerint (átlagpontoszám), 2008-2015



Forrás: Országos kompetenciamérés (az Oktatási Hivatal adatbázisa), saját számítás

2.4. ábra: Az Országos kompetenciamérés átlagos matematika teszteredménye a 10. évfolyamon iskolatípus szerint (átlagpontoszám), 2008-2015



Forrás: Országos kompetenciamérés (az Oktatási Hivatal adatbázisa), saját számítás

Más eredmények (Köllő 2011) is a szakiskolát végzettek alapkészségeiben fennálló óriási lemaradást mutatják: az 1998-as Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-felvétel (IALS) tesztjein elégtelenül teljesítők aránya a magyar szakiskolai végzettek között a szövegértés területén 35-37 százalék és matematikából 20 százalék volt, míg a dán szakiskolai végzettek között rendre 6-7 százalék, illetve 4 százalék. Ez azt jelenti, hogy a magyar szakmunkások több, mint egyharmada nem volt képes értő olvasásra és egyszerű dokumentumok megértésére (funkcionális analfabéták) és egyötödük nem volt képes a legegyszerűbb számtani-logikai műveletek elvégzésére sem. Az alapkészségek munkahelyi felhasználása (mely jelentősen hozzájárul a készségek gyakorlásához, fenntartásához és fejlesztéséhez) is ennek megfelelő volt: a dán szakmunkások közel 60 százaléka legalább öt különböző írás-olvasási feladatot látott el munkahelyén, a magyaroknál pedig ez az arány alig több, mint 20 százalék volt.

Ha a – szakiskolában nagy arányban tanuló – roma fiatalok teszteredményeit tekintjük, az derül ki a szakirodalomból (Kertesi–Kézdi 2010), hogy a romák nyolcadikos olvasás-szövegértési teszteredménye a szórás 90 százalékával alacsonyabb a nem romákénál. Matematikából a roma tanulók lemaradása körülbelül egy teljes szóráségség. Mivel a roma fiatalok lemaradását jelentős mértékben magyarázzák az életkörülmények, az egészségi állapot és az iskola minősége (Hajdu–Kertesi–Kézdi 2014), a társadalmi hátrányok ezeken a mechanizmusokon keresztül konvertálódnak tanulmányi lemaradássá.

A szakiskolai képzés egyik jelentős hátulütője az, hogy – szemben az érettségivel kombinált szakképzéssel – nem fordít kellő időt a későbbi továbbtanulást, átképzést megalapozó általános készségek fejlesztésére, ez pedig a végzettek hatalmas munkaerőpiaci hátrányához vezet (Kézdi–Köllő–Varga 2008, Hajdu et al. 2015). A szakismereti tárgyak dominanciája (melyet az interjúk tapasztalataim is megerősítenek, lásd a 4.2.4. alfejezetben) miatt a szakiskolák nem képesek ellátni a középiskolák egyes fontos funkcióit: alig járulnak hozzá az általános műveltség átadásához, a tanulási és gondolkodási képességek fejlesztéséhez és a személyiségfejlesztéshez (Csapó 2008). A tanulóképesség egyik legfontosabb meghatározója az írástudás (Csapó et al. 2006), azonban az alapkészségek fejlesztését elhanyagoló képzés következtében a szakiskolai végzettségűek ilyen típusú készségei rendkívül hiányosak. Ehhez nagy mértékben hozzájárul a szakiskolai beiskolázás szelektivitása (Csapó 2008, Varga 2009, Hermann 2013) és a nem megfelelő hátránykompenzáció (Varga 2009) is. A szakiskolai

oktatókkal készített interjúim (lásd a 4.2.4.1. alfejezetben) során is gyakran elhangzott, hogy a szakiskolába kerülő diákok nagy részének az általános iskolából hozott tudása elégtelen (Csapó et al. 2014), melynek pótlása nem megoldható a túl kevés számú közismereti és felzárkóztató órán.

Esélyegyenlőségi és szociálpolitikai, valamint munkaerő-gazdasági szempontból is rendkívül problematikus, hogy a szakiskolákban nem tud megvalósulni a gyengébb tanulók felzárkóztatása, sőt, az alapkészségekben való lemaradásukat tovább fokozza az, hogy a szakiskolában megszerzett tudás szintje messze elmarad a szakközépiskolában tanultakétól, mely sokak számára lehetetlenné teszi a szakiskola sikeres elvégzését (Liskó 2008, Kertesi–Kézdi 2010) is. A magyarországi szakiskoláknak a diákok alapkészségeire gyakorolt számottevő negatív hatását többen is kimutatták. Hermann (2013) a diákok általános iskolai eredményeinek és továbbtanulási ambícióinak hatását kontrollálva azt találta, hogy a szakközépiskolába jelentkező, de végül szakiskolába felvett diákok jelentős hátrányt szenvednek el iskolai előmenetelükben, mivel tizedik évfolyamos kompetenciamérési eredményeik mind matematikából, mind szövegértésből körülbelül egynegyed szórásegységgel elmaradtak szakközépiskolába felvett, egyéb tulajdonságaikban megegyező társaikétól. Hajdu és szerzőtársai (2015) is megmutatták, hogy – családi háttértől függetlenül – az általános iskolát azonos eredményekkel elvégző gyerekek tudása között hatalmas különbséget hoz létre az a tény, hogy szakiskolában vagy szakközépiskolában folytatják tanulmányaikat. Számításaik szerint a szakiskola két tanév alatt átlagosan egyharmad szórásegységgel kevesebbet tesz hozzá a tanulók matematikai és szövegértési készségeihez, mint a szakközépiskola, így a szakiskolába járók eredményei idővel egyre jobban leszakadnak a szakközépiskolába járókétól.

2.3.2. A közismereti tudás munkaerőpiaci helyzetre gyakorolt hatása

A nemzetközi szakirodalomban számos empirikus megalapozású példát találunk a közismereti (általános-) tudás, illetve a (speciális-) szaktudás elhelyezkedésre gyakorolt hatására. Ezek a kutatások azonban a szakiskolát végzettek és az általános, érettségivel záruló középiskolát végzettek munkaerőpiaci helyzetét hasonlítják össze. Tehát nem vizsgálják azt, hogy a szakiskolát végzettek csoportján belül a közismereti tudás szintje milyen hatást gyakorol az elhelyezkedési esélyekre.

A szakképzés pozitív hatásáról beszámoló írások (pl. Hanushek–Wössmann 2008, Wolter–Ryan 2011, Ryan 2012) általában azt hangsúlyozzák, hogy a szakképzésben való részvétel hatékonyan készíti fel a fiatalokat a munkára, mivel fejleszti a munkához kötődő készségeiket és ezáltal felgyorsítja az iskolából a munkaerőpiacra lépést. A német, svájci és osztrák duális szakképzés például jobban hozzáilleszti a képzést a munkaerőpiaci igényekhez, mint az általános képzés (Ryan 2001, Steedman 2005). Más eredmények (pl. Cörvers et al. 2010, Weber–Falter 2011, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011, Hanushek–Wössmann 2012) a közismereti tudás fontosságát emelik ki, rámutatva arra, hogy a specifikus készségek egyre gyorsabban avulnak el, így a munkaerő hosszabb távú foglalkoztathatóságát az alapkészségek megerősítésével lehet elősegíteni. A szakképzés negatív hatásaként említhető meg az is, hogy a specifikus képzés a fiatal szakképzetteket hozzáköti egy bizonyos munkaadóhoz és ez későbbi mobilitásuk gátjává válhat (Acemoglu–Pischke 1998).

Az első megközelítés sok európai országra jellemző, leggyakrabban emlegetett példája a német duális rendszer, mely bevonja a vállalatokat a szakképzésbe – és gyakran az oktatási program kifejlesztésébe is – a gyakornoki programokon keresztül. A második megközelítést leginkább az Egyesült Államokban alkalmazzák, ahol a szakképzést fokozatosan leépítik és az általános képzés jelentőségét növelik (Cedefop 2012).

A különböző tanulmányok eredményei általában jelentősen különböznek attól függően, hogy mely ország mely időszakának adatain alapulnak. Az idézett írások egy részének fontos korlátja a hosszú távú hatások figyelmen kívül hagyása, de Cörvers et al. (2010), Hanushek–Wössmann–Zhang (2011) és Weber–Falter (2011) művei túlmutatnak a rövid távú perspektíván.

Több elemzés (Arum–Shavit 1995, Shavit–Müller 2000) kimutatta, hogy a szakképzésben való részvétel hatása kettős: egyrészt csökkenti a munkanélküliség, illetve a szakképzettség nem igénylő betanított munka kockázatát és növeli a szakmunkásként való elhelyezkedés esélyét, másrészt azonban csökkenti a felsőoktatásban való továbbtanulás és a magasabban kvalifikált foglalkozásban történő elhelyezkedés valószínűségét is. Utóbbi által a szakképzettek munkalehetőségeinek skáláját az alacsonyabb presztízsű foglalkozásokra szűkíti, valamint hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez azáltal, hogy a munkásosztályból származó tanulókat elkülöníti a magasabb iskolai végzettségű háttérrel rendelkező társaiktól.

Malamud és Pop-Eleches (2010) egy természetes kísérlet segítségével mutatta ki a romániai oktatási rendszer szelekciós torzítását. Népszámlálási és háztartás-felvételekből származó adatokon, *regression discontinuity design* módszerrel elemezték az 1973-as romániai oktatási reform és intézményi átalakulás hatását, mely jelentősen megnövelte az általános képzés súlyát a szakképzés rovására, így az 1959. január 1. után született, szakképzésben részt vett kohorszok több általános képzést és kevesebb szakismereti képzést kaptak, mint a korábban születettek. Az eredmények szerint a reform által érintett kohorszok tagjai végzés után nagyobb arányban helyezkedtek el nem fizikai munkakörökben, de hasonló szintű munkaerőpiaci részvétel és keresetek jellemezték őket, mint a reform által nem érintett társaikat. Ebből a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a keresztmetszeti adatokból kimutatható, a szakiskolai és az általános képzés későbbi munkaerőpiaci kimenetelei közötti különbséget leginkább az előzetes szelekció okozza.

Magyar adatokon azt mutatták ki (Köllő 2006, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Köllő 2009), hogy a volt szocialista országokban az írni-olvasni tudás és az alapkészségeket karbantartó munkatapasztalat hiánya erősebben korlátozza az alacsony (legfeljebb szakiskolai) iskolai végzettségűek munkaerőpiaci részvételét, mint Nyugat-Európában. Ennek oka, hogy Közép-Kelet-Európában a rendszerváltás előtt tömegesen képezték ki és foglalkoztattak minimális szintű írás-olvasási alapkészségekkel rendelkező, alacsony iskolázottságú munkavállalókat, akiknek foglalkoztatása erősen koncentrált az írás-olvasást egyáltalán nem igénylő munkahelyekre. A rendszerváltással megnőtt az alapkészségek fontossága, ezért a közép-kelet-európai munkáltatók már kevés írás-olvasási feladat esetén is érettségizett (vagy akár diplomás) munkaerőt kerestek, így az általános iskolát végzetteket szakmunkásokkal helyettesítették.

Ahogy arra több szerző is felhívja a figyelmet (Köllő 2006, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Köllő 2009), a szakképzettek munkaerőpiaci esélyei szempontjából kulcsfontosságúak a tanulási készségek és az alkalmazkodóképesség. Ezek elsajátításához biztos alapkészségek, tehát írás-olvasási, számolási és szociális jártasságok szükségesek (Csapó 2008).

A fentiekben ismertetett eredmények alapján arra következtethetünk, hogy *a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli a magas szintű közismereti tudás (1. hipotézis, a továbbiakban H1).*

2.3.3. Az idegennyelv-tudás munkaerőpiaci helyzetre gyakorolt hatása

Az idegennyelv-tudás mint a humán tőke egyik kiemelkedően fontos része, az elmúlt néhány évtizedben egyre fokozódó figyelmet kapott a munkaerőpiaci vonatkozású szakirodalomban. A foglalkoztathatóságra gyakorolt hatása ugyanis jelentősen megnövekedett a globalizációval járó folyamatoknak köszönhetően – és ez a tendencia várhatóan a jövőben is folytatódik. A nemzetközi kommunikáció és a nemzetközi kereskedelem kiterjedése, valamint az információalapú termelés az egész világon a nyelvi készségek hangsúlyossá válásával és az idegennyelv-tudás iránti kereslet növekedésével jár (Ispording 2014).

Az idegennyelv-tudás munkaerőpiaci hatásának leggyakrabban kutatott területe a bevándorlók célországbeli nyelvtudására vonatkozik: sok tanulmány foglalkozik a bevándorlók között a helyi nyelvet beszélők munkaerőpiaci előnyével. Dustmann és van Soest (2001) a németországi bevándorlók adatain igazolta a nyelvtudás keresetekre gyakorolt pozitív hatását, spanyolországi adatokon pedig Ispording (2013) talált kereseti előnyt. Dustmann és Fabbri (2003) az Egyesült Királyságra vonatkozóan az angolul beszélő bevándorlók magasabb keresetei mellett jobb foglalkoztatottsági esélyeiket is kimutatta. Az eredmények tehát általában arra mutatnak, hogy a helyi nyelv ismerete lehetővé teszi azt, hogy a bevándorlók a migráció előtt elsajátított humán tőkéjüket a célország munkaerőpiacán is kamatoztathassák.

A kutatók érdeklődése később terjedt ki a helyi, tehát nem bevándorló munkaerő idegennyelv-tudásának munkaerőpiaci hatására. Kereseti előnyt mutatott ki az idegen nyelven beszélők körében az Egyesült Államokban Saiz és Zoido (2005), Izraelben Lang és Siniver (2009), német adatokon Stöhr (2013), török adatokon pedig Di Paolo és Tansel (2015). Ginsburgh és Prieto-Rodriguez (2011), valamint Williams (2011) több EU-tagállam adatainak vizsgálatával igazolta a munkahelyi idegennyelv-használat keresetekre gyakorolt pozitív hatását. Donado (2014) 31 európai ország helyi lakosainak adatait vizsgálta meg és azt találta, hogy az idegennyelv-tudás (főként az angol és a német) pozitív hatást gyakorol a jövedelemre és csökkenti a munkanélküliség kockázatát. A többi idegen nyelvhez képest az angol erősebb hatását mutatta ki Lang–Siniver (2009), Ginsburgh–Prieto-Rodriguez (2011), Williams (2011), Stöhr (2013), Donado (2014) és Di Paolo–Tansel (2015).

Magyar adatokon kevés tanulmány vizsgálta az idegennyelv-tudás munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatását, és azok is inkább a felsőfokú végzettségűekre koncentrálnak. Galasi, Timár és Varga (2001) friss diplomások körében végzett kutatásukban kimutatták, hogy az egyetem elvégzése után egy évvel az angol nyelvtudás 5, a német nyelvtudás pedig 4 százalékos kereseti előnnyel járt a pályakezdő fiatalok számára. Galasi és Varga (2005) szintén felsőfokú végzettségű pályakezdők mintáján azt mutatta ki, hogy az angolul beszélők között nagyobb az esély a vállalkozóvá válásra és a továbbtanulásra, viszont az angol nyelv ismerete csökkenti a foglalkoztatottá, illetve a munkanélkülivé válás esélyét. Makó (2015) a szakiskolát vagy szakközépiskolát végzett pályakezdők mintáján azt találta, hogy azok a munkaerőpiacon megjelent pályakezdő szakképzettek, akik a magyaron kívül más nyelven is meg tudták értetni magukat, nagyobb eséllyel voltak foglalkoztatottak, vagy tanultak tovább kilenc hónappal a végzés után, mint az egyéb tulajdonságaikban megegyező társaik.

A magyarországi szakiskolát végzettek idegennyelv-tudásával kapcsolatban a kevés rendelkezésre álló kutatási eredmény jelentős elmaradásról tanúskodik. Az 1998-as Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-felvételből (IALS) származó adatok azt mutatják, hogy a dán szakképzetteknek 65 százaléka, a magyaroknak pedig mindössze 0,8 százaléka beszélt angolul (Köllő 2011). Csapó (2008) szerint jelentős mértékű a középiskolások lemaradása az idegennyelv-tudásban: a tanulmány születésekor az Európai Unió középiskolásai közül Magyarországon tanultak a legkisebb arányban angolul (57,6 százalék), miközben az EU-átlag több, mint 90 százalék, több országban pedig közel 100 százalék volt.

Az Eurostat 2010-es adatai szerint (Eurydice 2012) az Európai Unió országainak többségére igaz, hogy az érettségit adó középiskolákban nagyobb arányban tanulnak idegen nyelvet a diákok, mint a szakiskolákban, a két iskolatípus közötti különbség tekintetében azonban a magyar adat (20 százalékpont) az EU-n belül a legmagasabbak között van. A 2009/2010-es tanévben a magyarországi szakiskolai képzésben részt vevő diákok 21 százaléka nem tanult idegen nyelvet az iskolában, 79 százalékuk egy nyelvet tanult, 0,7 százalékuk pedig kettőt. Az érettségit adó középiskolába járóknak ezzel szemben 55 százaléka egy, 44 százaléka két nyelvet tanult és csak 0,4 százalékuk nem tanult egy idegen nyelvet sem. Emellett a magyar középfokú képzésben részt vevő diákok között az angolul tanulók aránya az EU-ban a legalacsonyabbak között van. A 2009/2010-es tanévben a szakiskolába járó diákoknak csupán 37,3 százaléka tanult

angolul (az EU-átlag 74,9 százalék), az érettségit adó középiskolába járóknak pedig 76,5 százaléka (az EU-átlag 92,7 százalék).

Az MKIK GVI „Szakiskola” kutatásának eredményei (Makó–Bárdits–Nyíró 2015) valamivel kedvezőbb képet mutatnak. 2015-ben a szakiskolát végzettek 72 százaléka jelezte, hogy meg tudja értetni magát a magyaron kívül más nyelven is, angolul 44 százaléuk, németül pedig 34 százaléuk beszélt. A szakközépiskolát végzettek között rendre magasabb arányokat tapasztaltunk: 86 százaléuk tudta megértetni magát idegen nyelven is, angolul 59 százaléuk, németül pedig 38 százaléuk beszélt.

A szakiskolát végzettek alacsony szintű idegennyelv-tudásának egyik fontos oka, hogy a szakiskolába járó fiatalok a nyelvoktatás tekintetében is hátrányos helyzetűnek mondhatók. A magyarországi szakiskolákban az 1990-es évek elején csak a tanulók 13 százaléka tanult idegen nyelvet (Einhorn 2000), majd ez fokozatos növekedésnek indult, de csak a Nemzeti alaptanterv bevezetésével vált számukra is kötelezővé az idegennyelv-tanulás a kilencedik és tizedik évfolyamon. Ennek ellenére az ezredfordulón a szakiskolásoknak csupán 47 százaléka tanult idegen nyelvet (Einhorn 2000). A KSH adatai szerint (KSH 2010) 1989 és 2008 között a középfokú oktatáson belül a legnagyobb mértékben a szakiskolai képzésben nyelvet tanulók száma emelkedett: számuk két évtized alatt több mint négyszeresére nőtt, miközben a tanulók száma 38 százalékkal csökkent. 2008-ban a 134 ezer szakiskolás közül 103 ezer fő (77 százalék) tanult valamilyen idegen nyelvet, 99 százaléuk egyet.

A hazai oktatáspolitikai szabályozás több tekintetben is fokozza a szakiskolába járók hátrányát. A szakiskolákban csak egy idegen nyelv oktatása kötelező a gimnáziumokban kötelező és a szakközépiskolákban ajánlott kettővel szemben (Öveges 2013). Kérdőíves adatgyűjtésen, illetve nyelvórákon végzett strukturált megfigyelésen alapuló kutatási eredmények szerint (Nikolov–Öveges 2012) a szakiskolákban általában csak a kötelező egy idegen nyelvet oktatják, második nyelv oktatására csak kivételesen kerül sor. A szakiskolák ráadásul nem kapcsolódhatnak be a nyelvi előkészítő évfolyamos képzésbe (NYEK) sem, csak a gimnáziumok, illetve a szakközépiskolák számára adott a lehetőség, hogy megfeleljenek a jogszabályokban meghatározott feltételeknek (Öveges 2013), holott a nyelvi előkészítő képzést pont az esélyegyenlőség növelésének céljával vezették be a 2004/2005-ös tanévben (Nikolov 2007).

Továbbá fontos megemlíteni a diákok által elérhető idegen nyelvi oktatás színvonalát és jellemzőit is. A szakiskolák döntő többségében (94 százalék) általában nincs lehetőség magas, vagy középszintű nyelvtanulásra, csak kezdő- vagy alapszintűre (Imre 2007). Míg a szakközépiskolákban és gimnáziumokban az angol a legjellemzőbben (legtöbb csoportban) oktatott idegen nyelv, a szakiskolákban a németet másfélszer annyi csoportban tanítják első nyelvként, mint az angolt (Einhorn 2001, Imre 2007, Nikolov–Öveges 2012). Több kutatás (Nikolov 2007, Nikolov 2011, Nikolov–Öveges 2012) is azt mutatta ki, hogy a szakiskolák gyakran nem tudják minden diák számára biztosítani a szabad nyelv választást, és bár a szakiskolás diákok körében az angol a legnépszerűbb idegen nyelv, sok tanuló kénytelen másik nyelvet (általában németet) tanulni, mely motivációs szintjük csökkenéséhez vezethet (Nikolov–Öveges 2012). Több felmérés (Csapó 2001, Imre 2007) is kimutatta, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei között többen tanulnak angolul, míg az alacsonyabb végzettségűek gyermekei inkább németül tanulnak, vagy egyáltalán nem tanulnak nyelvet. Nikolov (2007) eredményei szerint, míg a kilencedik évfolyamos középiskolások 2,4 százaléka egyáltalán nem tanult idegen nyelvet és további 3,7 százalékuk a kötelező 5 év helyett csupán 1-3 évig tanult, a szakiskolások körében ezek az arányok jóval magasabbak: rendre 7 és 7,3 százalék. Ez esélyegyenlőségi kérdéseket is felvet, mivel azt jelenti, hogy a nagy arányban hátrányos helyzetű diákok kevésbé tudnak hozzájutni a munkaerőpiaci szempontból előnyösebb (lásd Lang-Siniver 2009, Ginsburgh–Prieto-Rodriguez 2011, Williams 2011, Stöhr 2013, Donado 2014, Di Paolo–Tansel 2015) angol nyelvhez, ami tovább rontja relatív esélyeiket.

Mindemellett a szakiskolákban a nyelvtanulás feltételei is alulmaradnak az érettség adó középiskolákhoz képest. Az idegen nyelvi óraszám a szakiskolákban számottevően alacsonyabb, mint a gimnáziumokban vagy szakközépiskolákban (Imre 2007, Nikolov–Öveges 2012). Egy 2004. évi, összesen 99 ezer, kilencedik évfolyamos tanulóra kiterjedő kérdőíves kutatás eredményei (Imre 2007) azt mutatják, hogy a gimnáziumokban az átlagos heti nyelvóraszám 4,73, a szakközépiskolákban 4,21, a szakiskolákban pedig mindössze 2,85. A gimnáziumokban gyakori a heti három (31 százalék), illetve a heti négy vagy öt nyelvóra (rendre 27 és 24 százalék), az intézmények közel egyötödében pedig legalább heti hat nyelvórát tartanak. A szakközépiskolákban tipikus a heti négy nyelvóra, de gyakori a heti háromórás nyelvoktatás is. A szakiskolákban ezzel szemben a legjellemzőbb a hetenkénti

legfeljebb három nyelvóra, de a szakiskolások egytizede esetében csupán heti egy-két órát fordítanak a nyelvoktatásra (Imre 2007). Sok szakiskolában nincs külön nyelvi szaktanterem és az iskolák több mint 40 százalékában hiányos az idegen nyelvi tankönyvellátottság is (Nikolov–Öveges 2012).

Továbbá az iskolán kívüli nyelvtanulás is a magasabb társadalmi státuszú családból származó tanulók körében elterjedtebb, melynek anyagi és motivációs okai is lehetnek. A korábban idézett kérdőíves kutatás (Imre 2007) eredményei szerint az általános iskola nyolcadik évfolyamán a későbbi gimnazisták 16 százaléka tanult nyelvet az iskolán kívül, a későbbi szakiskolások körében pedig mindössze 3-4 százalék ez az arány.

Mindezek alapján nem meglepő, hogy a szakiskolások idegen nyelvi osztályzatainak átlaga messze elmarad a szakközépiskolásokétól, akik pedig jóval a gimnazista csoportok átlaga alatt teljesítenek (Nikolov 2007).

Az alfejezetben összefoglalt eredmények alapján arra következtethetünk, hogy az idegennyelv-tudás a szakképzésből a munkaerőpiacra kerülők esetében is rendkívül fontos tényezővé és a munkáltatók által keresett készséggé vált, mely tendencia várhatóan a jövőben is folytatódik. Így a szakiskolai nyelvoktatás – az érettségit adó középiskolákhoz viszonyított – alacsonyabb színvonalára ellenére feltételezhetjük, hogy *a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli az idegennyelv-tudás (2. hipotézis, a továbbiakban H2).*

2.4. Az iskola és a szakma iránti elkötelezettség

Dolgozatomban a szakiskolát végzettek munkaerőpiaci esélyeire ható, viszonylag jól számszerűsíthető, külső tényezők (pl. családi háttér, közismereti tudás) mellett puhább, szubjektív változók hatását is figyelembe veszem. A tanulónak az iskolához, a tanuláshoz és a tanult szakmához fűződő viszonya – mely az elkötelezettségen és az identitáson keresztül jelenik meg – kevésbé egzakt, de mindenképpen érdekes és fontos magyarázó tényező lehet a munkaerőpiaci kimenetek vizsgálatánál.

Feltételezésem szerint az iskola és a tanulás iránti elkötelezettség (*student involvement, student engagement*) olyan attitűd-csoport, amely jelentősen befolyásolja a diákok iskolai teljesítményét és ezen keresztül, közvetve hat az elhelyezkedési esélyre. A felsőfokú oktatásra vonatkozóan Kuh és szerzőtársai (2008) megmutatták, hogy az iskola iránti elkötelezettség pozitív hatást gyakorol az első évfolyamos jegyekre és

növeli a második évfolyamba lépés valószínűségét. Más kutatások (a korábbi eredmények széleskörű összefoglalását lásd: Trowler 2010) arra jutottak, hogy az iskola iránti elkötelezettség elősegíti a kritikai gondolkodás fejlődését, az önbizalom erősödését és a tanulók elégedettségének növekedését is.

Az iskola iránti elkötelezettség foka részben magyarázható a családi háttérrel, tehát a gyermekkori szocializáció során elsajátított normarendszerrel, de összefügg intézményi és egyéni (pszichológiai) jellemzőkkel is.

Bourdieu kulturális reprodukciós elmélete szerint (Bourdieu–Passeron 1970) a gyermekek másodlagos szocializációjának (tehát a társadalmi normarendszer elsajátításának) helyszínéül szolgáló iskolarendszer látens funkciója a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése. A francia iskolarendszer vizsgálata alapján mutatták meg, hogy az iskolák rejtetten kijelölik a tanulók helyét a társadalomban. A családban, az elsődleges szocializáció („familiarizáció”) során szerzett kulturális tőke a mindenkori elit számára biztosítja azt, hogy előnyös pozíciójukat továbbörökítsék gyermekeikre. Ennek eszköze az iskola, mely nem az ott elsajátítható tudást kéri számon, hanem azt a nyelvezetet és stílust (habitus), melyet a privilegizált családok gyermekei otthonról hoznak magukkal. Míg az alsóbb osztályokból származó gyerekek számára új és idegen az iskolai környezet, a felsőbb osztályokból származók számára megszokott, ismerős. Így az általuk birtokolt kulturális tőke lehetővé teszi számukra a könnyed magabiztosságot és fesztelenséget, melyet a tanárok Bourdieu szerint többre értékelnek, mint a „besulykolt” lexikális tudást. Mindezek következtében a magasabb társadalmi státuszú családból származó gyerekek szereznek jobb jegyeket, jutnak be jó egyetemekre és ez megalapozza későbbi munkaerőpiaci sikereiket is. A fentiekből arra következtethetünk, hogy az alacsonyabb státuszú háttérrel rendelkező gyerekek kevésbé érzik jól magukat az iskolában, ezért kevésbé elkötelezettek az iskolába járás iránt, ami rosszabb tanulmányi eredményekhez vezethet.

A szegénység kultúrájának elmélete szerint (Lewis 1966) a szegénységhez egy olyan érték- és normarendszer társul, mely elviselhetővé teszi a szegénység terheit, de megakadályozza az abból való kiemelkedést is. A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok szubkultúrájára jellemző a fatalizmus, tehát az a hit, mely szerint jövőnket nem saját magunk alakítjuk, hanem a siker csak a szerencsén múlik. Másrészt az alacsonyabb státuszúak gyakran csupán anyagi, gazdasági értelemben fogják fel a sikert, míg a felsőbb státuszúak elvontabb módon (pl. személyes aspirációk elérése).

Ezekből következően a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokba tartozók számára kisebb a tanulás értéke, mivel nem hisznek benne, hogy általa elérhetnék a vágyott élethelyzetet. Ezenkívül a szegénység kultúrájának sajátossága a jelenre koncentráció, ezért nem jellemző az öröme elhalasztására való hajlandóság, vagy az előre tervezés. A tanulást beruházási döntésként tekintve belátható, hogy a szegények számára a tanulás nettó hozama kisebb, mivel hajlamosak a jelen előnyöket felértékelni, a jövőbeli előnyöket pedig alulértékelni, a tanuláshoz tehát emiatt nem tulajdonítanak nagy értéket (Lewis 1966, Boudon 1981). Ebből pedig az következik elemzésem szempontjából, hogy az alacsonyabb státuszú családból származó gyerekek vélhetőleg kevésbé tartják fontosnak a tanulást és az iskolát, mint felsőbb osztályból származó társaik.

Az iskolai ellenkultúra elmélete (Willis 1977, 2000) szerint a munkásszármazású diákok olyan iskolaellenes szubkultúrát hoznak létre, melynek fontos elemei a tekintéllyel való szembeszegülés, a lázadás és a többségi (iskolai) kultúrától való elhatárolódás. Elutasítják a tanulás, a tanároknak való engedelmesség, a szellemi munka és általában a középosztály képviselte értékrendet és – a számukra elérhetetlennek tűnő – céljait. Ehelyett saját normarendszert hoznak létre, megfogalmazva céljaikat és létrehozva saját identitásukat. Ezek a szubkulturális normák térítik el a munkásszármazású „skacokat” a továbbtanulástól és a jobban fizető állások betöltésének lehetőségétől. Tudatosan mondanak le a tanulás nyújtotta életpálya-lehetőségekről és már diákkorukban a szakképzetlen kékgalléros munkára korlátozódó jövőkép mellett döntenek, így saját maguk termelik újra alacsony státuszú társadalmi helyzetüket.

Az iskola iránti elkötelezettség olyan bonyolult attitűd-csoport, melynek kevés jól megfigyelhető, objektív indikátora van. Egy ilyen lehetséges indikátor a tanórán kívüli iskolai tevékenységekben való részvétel (*extracurricular activities*). Nemzetközi kutatási eredmények (pl. Eccles–Barber 1999, Wang–Shiveley 2009) szerint a tanórán kívüli iskolai tevékenységekben (például sport, diákklubok, kulturális események) való részvétel pozitív hatást gyakorol a tanulók iskolai teljesítményére.

Indirekt megközelítéssel az iskola iránti elkötelezettség *hiánya* is megfigyelhető az iskolakerülés, tehát a rendszeres hiányzás mutatójának segítségével. Az iskolakerülésre (*truancy*) vonatkozó szakirodalom nagy része szociálpszichológiai vagy pszichológiai megközelítésű, ritkábbak a szociológiai vonatkozású művek. A rendszeres iskolakerülés mögött álló leggyakoribb tényezőket szociális, pszichológiai és intézményi faktorok kombinációjaként azonosítja a legtöbb kutatás (Malcolm et al. 2003, Reid 2008). Henry

(2007) szerint az iskolakerülést leginkább a következő tényezők valószínűsítik: alacsony iskolai végzettségű szülők; a diáknak sok, felügyelet nélkül töltött ideje van iskola után; rossz tanulmányi eredmények; a diák nem szándékozik továbbtanulni; droghasználat. A családi háttérrel kapcsolatban kimutatták (Reid 2008), hogy az iskolakerülők nagy valószínűséggel alacsony gazdasági státuszú családból származnak és szociális körülményeik kedvezőtlenek, tehát körükben gyakori az egyedülálló szülő, a sok testvér, a betegség, az alkoholizmus, a bűnözés és a családi konfliktusok. Emellett az iskolakerülő diákok szülei sok esetben ellenségesek az iskolával szemben és nem törődnek gyermekük iskolai előmenetelével. Az egyéni okok között fellelhetők a tanulási nehézségek, a gyenge szocializációs készségek és az alacsony szintű önismeret is. Sok iskolakerülő arról számol be, hogy unja az iskolát és nem szeret bizonyos tantárgyakat, melyeket haszontalannak érez (Malcolm et al. 2003, Reid 2008). Az iskolakerülés következményeit tekintve a kutatások feltárták az iskolakerülő rosszabb iskolai eredményeit, valamint a többi diák és a tanárok demoralizálását (Reid 2008). Az iskolakerülés hosszabb távú hatásait tekintve Hibbett et al. (1990) munkaerőpiaci megközelítésű munkája kimutatta, hogy az iskolakerülés együtt jár a felnőttkori alacsonyabb státuszú foglalkozásokkal, kevésbé stabil karrier-mintázatokkal és a gyakoribb munkanélküliséggel. A foglalkoztatott státuszú megkérdezettek között a korábbi iskolakerülők jövedelme nem volt alacsonyabb társaikénál, de családjuk jellemzőit is figyelembe véve átlagosan rosszabb anyagi helyzetről számoltak be. A családi háttér és az iskolai végzettség hatására kontrollálva megmaradtak a fenti különbségek. A szerzők úgy látják, hogy az iskolakerülés a későbbi munkaerőpiaci problémák egyik előrejelzője.

A fentiekben ismertetett összefüggések alapján arra következtethetünk, hogy *a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit – jobb tanulmányi eredményeiken keresztül – növeli, ha elkötelezettek az iskola és a tanulás iránt (3. hipotézis, a továbbiakban H3).*

Míg az iskola iránti elkötelezettség általános attitűd-típusnak mondható, mely a fiatalok egész életstílusára és döntéseire is hatással lehet, ennek konkrétabb, speciális esete a pályakezdőknek tanult szakmájukhoz fűződő viszonya.

Colley et al. (2003) esettanulmánya a szakma elsajátításának mikéntjét vizsgálta meg. A többféle szakmacsoportot felölelő kutatás kétéves szakképzésben résztvevő brit fiatalok attitűdjének, normáinak alakulását követte figyelemmel mind a két éven át. A szerzők úgy találták, hogy a szakiskolai képzésnek nem az egyes készségek, gyakorlati

tudnivalók és tudás elsajátítása (tanterv) a legfontosabb része, hanem az, ahogy a tanulás formálja és átalakítja a diákok identitását („rejtett tanterv”). Ez azt jelenti, hogy a fiatalok a szakképzés során *identitásukban* válnak szakemberekké, azaz a végzés után szakemberként (pl. ápolóként, szakácsként) tekintenek saját magukra. A szerzők szerint a munka szociális, kulturális és érzelmi aspektusai nem csupán külső tényezőkként befolyásolják a tanulás folyamatát, hanem központi jelentőségük van. A szakképzés sajátos kultúrája, tehát a szokások, értékek és elvárások alakítják ki a tanulók attitűdjét és egységesítik normáikat, értékeiket, így létrehozva a „szakképzési habitust” (*vocational habitus*). Ezáltal a szakképzés kiszűri a kulturális értelemben alkalmatlannak, oda nem illőnek gondolt egyéneket és megtartja az adott munkára alkalmasnak vélt diákokat. A foglalkozási szocializáció (*occupational socialisation*) során az adott munkaerőpiac-szegmensbe való belépésre készítik fel a tanulókat, akiknek meghatározott pszichológiai és viselkedésbeli jellemző-készlettel kell rendelkezniük ahhoz, hogy az adott munkaerőpiac igényeinek megfeleljenek (pl. az ápolóktól azt várják el, hogy legyenek gondoskodóak és empatikusak; a gépészeketől pedig azt, hogy racionálisak és logikusan gondolkodók).

A fentiek alapján arra következtethetünk, hogy mivel a szakképzés lényeges eleme a szakmai identitás kialakítása, azokból a diákokból lesznek a legjobb szakemberek, akik esetében az identitásformálás a legsikeresebb volt. Ehhez valószínűleg jelentősen hozzájárul, ha az adott diák érdeklődése, tehetsége, pszichológiai jellemzői és habitusa hozzásegítik őt tanult szakmája normáinak, kultúrájának elsajátításához, tehát ha érdekli, vonzza az adott szakma. Vélhetően azok a fiatal szakemberek, akik szakmájuk iránt elhivatottságot, elkötelezettséget éreznek, a képzés során jobban el tudják sajátítani a szakmai fogásokat és – érdeklődésüknek megfelelően – később is hajlamosabbak tudásukat bővíteni, frissíteni. Ebből következően feltételezhető, hogy a szakmájuk iránt elkötelezett fiatal szakképzettek magasabb minőségű munkát végeznek, illetve pályakezdőként lelkesedésükkel ki tudnak tűnni az álláskeresők közül, ezért irántuk magasabb lesz a munkaerőpiaci kereslet, mint azok iránt, akik érdeklődés nélkül, gépiesen végzik el ugyanazt a munkát. Ezért valószínűsíthető, hogy *a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli, ha elkötelezettek tanult szakmájuk iránt (4. hipotézis, a továbbiakban H4).*

3. ADATOK ÉS MÓDSZERTAN

Dolgozatomban a kevert (kvantitatív és kvalitatív) módszertan „összetartó párhuzamos felépítésű” (*convergent parallel design*) altípusát alkalmazom, tehát a kvantitatív és a kvalitatív adatgyűjtés és adatelemzés egymástól függetlenül zajlik és kiegészíti egymást (Király et al. 2014).

Bár a családi háttér és a szakiskolában nyújtott teljesítmény munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatása tesztelhető a rendelkezésre álló nagymintás adatbázisokon, a szakiskolában folyó oktatás minőségi jellemzői általában „fekete dobozként” jelennek meg az empirikus adatfelvételeken alapuló elemzésekben. Ezek feltérképezéséhez rendkívül hasznos eszközt jelentenek a személyes interjúk. Az iskolákra vonatkozó, a hivatalos statisztikákban nem megjelenő információk, mint például az, hogy az oktatók és a diákok milyen közösséget alkotnak az iskolában, hogyan érzik ott magukat, valamint további „puha” változók nagyon is fontosak lehetnek a szakiskolát végzettek munkaerőpiaci esélyeinek vizsgálatakor. Ezek a kevésbé kvantifikálható jellemzők ugyanis jelentős közvetett hatást gyakorolhatnak a kikerülő végzettek tudására, készségeire és munkaerőpiaci alkalmazkodási képességeire.

Továbbá a rendelkezésre álló adatbázisok nem teszik lehetővé a lokális (kistérségi vagy megyei) munkaerőpiaci viszonyok vizsgálatát, holott ezek nagymértékben meghatározzák a szakiskolát végzett pályakezdők munkaerőpiaci lehetőségeit (Ábrahám–Kertesi 1996, Köllő 1997, Fazekas 2000, Kertesi 2000, Kertesi–Varga 2005, Nemes Nagy–Németh 2005, Lőcsei 2010). Az erre vonatkozó információkat is az interjúelemzés segítségével igyekszem feltérképezni (lásd a 4.2.5.3. alfejezetben). Az interjúk által ezek mellett megragadhatóvá válik a szakiskolák helyzetének heterogenitása is, így valamelyest figyelembe tudom venni azokat az egyéni jellemzőket, melyeket az összesített statisztikák elfednek.

A dolgozatban tehát a családi háttér és az iskolában elsajátított tudás későbbi munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatását *kvantitatív eszközökkel*, nagymintás empirikus elemzéssel vizsgálom, a szakiskolák egyes minőségi jellemzőit pedig *kvalitatív módszerrel*, félig strukturált interjúkkal térképezem fel.

Az alábbi fejezet első részében összefoglalom a korábbi fejezetekben már megemlített kutatási kérdésemet és hipotéziseimet annak érdekében, hogy a kutatás fókuszát a

konkrét módszertani, adatelemzési részhez közeledve is szem előtt tartjuk. Ezután bemutatom a felhasznált adatbázisokat, külön alfejezetekben tárgyalva a Tárki-Educatio Életpálya-adatbázisának és az MKIK GVI Szakiskola-adatbázisának jellemzőit. Szólok az elemzett alminták kiválasztásáról, a súlyozás kérdéseiről, valamint a két adatbázis előnyeit és hátrányait is összevetem. A harmadik alfejezetben az alkalmazott többváltozós modellek felépítését járom körül, ebben az esetben is külön részekben említve a két adatbázist. Mindkét adatbázisra vonatkozóan bemutatom a függő változó és a magyarázó változók képzését, a kontrollváltozók bevonásának indokait, valamint a munkaerőpiaci szempontból aktív, illetve inaktív státuszú válaszadók jellemzőinek elemzésére is kitérek. A fejezetet a félig strukturált interjúk módszertanának rövid leírásával zárom.

3.1. Kutatási kérdés és hipotézisek

Ahogy azt korábban láthattuk, dolgozatomban arra keresem a választ, hogy *milyen tényezők befolyásolják Magyarországon a szakiskolát végzett pályakezdők elhelyezkedési esélyeit*. Kutatási kérdésem megválaszolásához az alábbi négy előzetes hipotézist fogalmaztam meg.

Az emberi tőke (*human capital*) elmélete szerint az oktatás növeli a benne részt vevők termelékenységét, és ezáltal hozzájárul a képzett egyének foglalkoztathatóságához és magasabb keresetéhez (Schultz 1961, Becker 1964, Mincer 1974, Mincer 1981). Ebből, valamint a 2.3.2. alfejezetben összefoglalt empirikus kutatási eredményekből arra következtethetünk, hogy a szakiskolát végzett pályakezdők körében a magas szintű közismereti tudás pozitív hatást gyakorol az elhelyezkedési esélyre. Az idegennyelv-tudás (lásd a 2.3.3. alfejezetben) pedig a humán tőke kiemelkedően fontos részeként segíti elő a foglalkoztatottá válást, ráadásul a globalizációs folyamatok által egyre jelentősebb tényezővé válik. A fentiekből következik az első két hipotézis:

- H1. A szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli a magas szintű *közismereti tudás*.
- H2. A szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli az *idegennyelv-tudás* (mely a közismereti tudás speciális eseteként fogható fel).

A fenti, viszonylag jól számszerűsíthető, objektív tényezők mellett puhább, szubjektív változók hatását is figyelembe veszem, mely dolgozatomban egyik újdonságát jelenti a

munkaerőpiaci kimeneteleket vizsgáló szociológiai szakirodalomban. Bourdieu kulturális reprodukciós elmélete (Bourdieu–Passeron 1970), a szegénység kultúrájának elmélete (Lewis 1966, Boudon 1981) és az iskolai ellenkultúra elmélete (Willis 1977, 2000) szerint a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokból származó fiatalok kevésbé elkötelezettek a tanulás iránt, mint középosztálybeli társaik, ez pedig gyengébb iskolai eredményekhez és rosszabb munkaerőpiaci helyzethez vezet. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók iskolával és tanulással kapcsolatos elkötelezettsége jobb iskolai eredményeiken és általában a munkához kapcsolódó attitűdjükön keresztül javítja elhelyezkedési esélyeiket. Colley et al. (2003) esettanulmánya arra világít rá, hogy a szakiskolai képzésnek nem az egyes készségek elsajátítása a legfontosabb része, hanem az, ahogy a tanulás formálja és átalakítja a diákok identitását. Ebből következően feltehető, hogy a szakiskolát végzettek tanult szakmájukkal kapcsolatos elkötelezettsége közvetlen pozitív hatást gyakorol elhelyezkedési esélyeikre. Harmadik és negyedik hipotézisem ebből következően az alábbiak:

- H3. A szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli, ha *elkötelezettek az iskola és a tanulás iránt*.
- H4. A szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli, ha *elkötelezettek tanult szakmájuk iránt*.

A H1 és H3 hipotéziseket a Tárki-Educatio Életpálya-adatbázisán, a H2 és H4 hipotéziseket pedig az MKIK GVI Szakiskola-adatbázisán teszteltem többváltozós elemzéssel. A következő alfejezetben a fenti két adatbázist ismertetem.

3.2. Adatok

3.2.1. Az Életpálya-adatbázis

A H1 és H3 hipotéziseket többváltozós elemzéssel vizsgáltam meg, az ehhez felhasznált adatbázis a Tárki-Educatio Életpálya-felméréséből származik.¹⁵ A panelvizsgálat 2006 ősze és 2012 között zajlott és 10022 nyolcadik osztályos fiatal pályáját követte nyomon hat éven át, évi rendszerességgel. A véletlen mintába azok kerültek be, akik 2006 májusában nyolcadik osztályban tanultak és a 2005/2006-os tanévben fejezték be általános iskolai tanulmányaikat, emellett kitöltötték az Országos kompetenciamérés

¹⁵ Ezúton köszönöm az MTA KRTK KTI munkatársainak az általuk nagy gonddal tisztított adatbázis rendelkezésemre bocsátását és a hozzáfűzött tanácsokat.

szövegértés és matematika tesztjeit, valamint kitöltették szüleikkel a kompetenciaméréshez tartozó családi háttérkérdőívet.¹⁶ A mintába kerültek között nincsenek egy háztartásban élők (pl. testvérek) (Kertesi–Kézdi 2010). Bár a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók számára a kompetenciamérésben való részvétel nem kötelező, 2006-ban az Életpálya-felmérés céljából minden nyolcadik osztályos SNI tanulóval rövidített tesztet töltettek ki a pedagógusok, így a minta megfelelően reprezentálja az SNI tanulók csoportját is (Kézdi 2009).

A teljes minta három dimenzióban oszlik almintákra:

1. dimenzió: a kompetenciamérés teszteredménye, mely szerint 4 típus különböztethető meg: SNI (rövidített tesztet írt, vagy enyhén értelmi fogyatékos SNI tanulók), a normál tesztet írt tanulók teszteredmény szerinti alsó, középső és felső harmada.
2. dimenzió: régió, mely szerint a 7 KSH-régió különböztethető meg: Közép-Magyarország, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld.
3. dimenzió: településtípus, mely szerint 3 típus különböztethető meg: Budapest és a megyei jogú városok, egyéb városok, községek (Kézdi 2009).

Mivel a felmérés egyik legfontosabb célja a középiskolai lemorzsolódás és az iskolai hátrányok elemzése volt, a mintában országos arányukhoz képest felülreprezentáltak az alacsony teszteredményű (a kompetenciatesztet írt tanulók teszteredmény szerinti alsó harmada) és az SNI tanulók. A normál alsó harmad kétszeresen, az SNI alminta két és félszeresen felülreprezentált. A 2. és 3. dimenziót tekintve a minta megoszlása a teljes sokaság (kompetenciatesztet írt tanulók) eloszlását követi, kivéve a községek esetén, ahol a nagyobb települések nagyobb valószínűséggel kerültek a mintába (Kézdi 2009, Kertesi–Kézdi 2010).

3.2.1.1. Az elemzett alminta

Az adatbázis a követéses adatfelvétel indulásakor (2006 ősz) 10022 főt tartalmazott, amelyből a 2930 fős panelkopás miatt a hatodik évre (2012) 7092 fő maradt. Az elemzés során csak a mind a hat évben válaszoló és szakiskolát végzett megkérdezettek adatait használtam. Azokat soroltam a szakiskolát végzettek közé, akik 2009 őszén

¹⁶ A teljes sokaság, tehát a 2006 májusában nyolcadikos tanulók összlétszáma 108.932 fő

(tehát az általános iskola elvégzése utáni negyedik évben) szakiskolába jártak (Horn 2014b), mely 2246 főt jelent. Mivel a lemorzsolódás a szakiskola első és második évfolyamán a leggyakoribb (Liskó 2008, Kertesi–Kézdi 2010), feltételezhető, hogy a négyéves képzés utolsó évét elkezdők végül szakiskolai végzettséget szereztek a vizsgált időszakban. Így az elemzett „szakiskolás alminta” 2246 főt tartalmaz. A munkaerőpiaci státuszra vonatkozó érvényes választ 1817 fő adott, így a részletes (a munkaerőpiacon aktívakat és inaktívakat is magába foglaló) munkaerőpiaci státusz vizsgálata ennyi válaszon alapul. Az aktív munkaerőpiaci státuszúak (foglalkoztatottak vagy munkanélküliek) elhelyezkedési esélyeinek vizsgálatakor alkalmazott „aktív alminta” pedig 1195 főt tartalmaz.

Az elemzés során alkalmazott alminta több okból kifolyólag is torzított lehet.

Az eredeti, 10022 fős minta tudatos torzítottsága (lásd fent) megfelel elemzési céljaimnak, mivel a gyengébb teszteredményű és az SNI tanulók a szakirodalom szerint erősen felülreprezentáltak a szakiskolákban, ezért ezt a fajta torzítást nem korrigáltam súlyozással.

A panelkopás az eredeti minta közel 30 százalékát, 2930 főt érinti. A válaszmegtagadás, költözés és egyéb okok miatt a mintából való kiesés várhatóan a rosszabb teszteredményű és SNI tanulók arányát csökkenti, mely az előzetes felülreprezentáltságuk miatt várhatóan nem okoz problémát. Mivel kutatásom az utolsó kutatási évben aktív munkaerőpiaci státuszúakra vonatkozik (és emiatt az elemzésben csak azokat veszem figyelembe, akik mind a hat évben válaszoltak), a panelkopást a bármely évben a mintából kiesettekre értem. Azok a válaszadók, akik egy év kimaradás után visszakerültek a kutatásba, adataikat visszamenőlegesen pótolták és a kutatás végéig bennmaradtak, az értelmezésem szerint nem számítanak bele a panelkopásba.

A szakiskolából való lemorzsolódás is torzíthatja almintámat. Azokat veszem az elemzés során lemorzsolódónak, akik legalább egy évig szakiskolába jártak, de nem végezték el azt, mert (a) a végzettség megszerzése előtt otthagyták az iskolát, vagy (b) megbuktak a szakmai vizsgán, vagy (c) érettségit adó középiskolába mentek át. Ez várhatóan csökkenti a gyengébb teszteredményű és az SNI tanulók mintabeli arányát, mivel esetükben a legnagyobb a lemorzsolódás valószínűsége. (Feltételezem, hogy az érettségit adó iskolatípusra váltás ritkább esemény, mint a végzettség nélküli lemorzsolódás.) A teljes, 10022 fős mintában 2306 főt érint a szakiskolából való

lemorzsolódás, a kutatás során végig válaszolók között pedig 1234 főt. A panelkopás miatt a kutatásból kikerült 2930 főből 1072 fő kezdte el a szakiskolát, de arról már nincs információnk, hogy befejezte-e azt.

A fenti torzító tényezők közül a panelkopás és a szakiskolából való lemorzsolódás hatását korrigálok súlyozással.

3.2.1.2. Súlyozás

A súlyozáshoz először a kiinduló „alapsokaságot” definiáltam, ami azokból a válaszadókból áll, akik időben elkezdtek a szakiskolát ahhoz, hogy az utolsó kutatási évre (2012) el tudják végezni azt, tehát akiknek a vizsgált időszakban volt esélyük szakiskolai végzettséggel kilépni a munkaerőpiacra. Az alapsokaság tagjai így azok, akik 2006-ban, 2007-ben vagy 2008-ban kezdték el a négyéves normál, vagy kétéves speciális szakiskolát, vagy 2009-ben a kétéves speciális szakiskolát, mivel ezekben az esetekben lehetséges befejezni a képzést legkésőbb 2012-ben. Mind a négy, kezdési év szerinti csoporton belül megkülönböztettem három-három egymást kizáró alcsoportot: (1) akik panelkopás miatt bármely évben kiestek a mintából, (2) akik bennmaradtak a mintában, de nem végezték el a szakiskolát¹⁷ és (3) akik bennmaradtak a mintában és elvégezték a szakiskolát. Az alapsokaságba összesen 3556 fő került. Ezután az alapsokaságon belül a végzettek alcsoportját definiáltam. Ebbe azok tartoznak, akik – miután „időben” elkezdtek a szakiskolát – legalább elégséges eredményű szakmai vizsgát tettek 2011-ben vagy 2012-ben.¹⁸ Ebbe a csoportba összesen 1484 fő került (lásd a 3.1. táblázatot).

¹⁷ A végzettség megszerzése előtt otthagyták az iskolát, vagy megbuktak a szakmai vizsgán, vagy érettségít adó középiskolába mentek át

¹⁸ Csak az utolsó két kutatási évben szerepelt szakmai vizsgára vonatkozó kérdés a kutatás kérdőívében.

3.1. táblázat: Esetszámok az alapsokaság és a végzettek alcsoportjaiban (fő)

	Alapsokaság	Végzettek
1. 2006-ban kezdte a szakiskolát		
Panelkopás miatt kiesett a mintából	898	0
Bennmaradt a mintában, nem végzett szakiskolát (lemorzsolódott/megbukott a szakmai vizsgán/iskolatípust váltott)	777	0
Bennmaradt a mintában, elvégezte a szakiskolát	1128	1181
Összesen	2803	1181
2. 2007-ben kezdte a szakiskolát		
Panelkopás miatt kiesett a mintából	135	0
Bennmaradt a mintában, nem végzett szakiskolát (lemorzsolódott/megbukott a szakmai vizsgán/iskolatípust váltott)	156	0
Bennmaradt a mintában, elvégezte a szakiskolát	172	181
Összesen	463	181
3. 2008-ban kezdte a szakiskolát		
Panelkopás miatt kiesett a mintából	77	0
Bennmaradt a mintában, nem végzett szakiskolát (lemorzsolódott/megbukott a szakmai vizsgán/iskolatípust váltott)	91	0
Bennmaradt a mintában, elvégezte a szakiskolát	112	120
Összesen	280	120
4. 2009-ben kezdte a speciális szakiskolát		
Panelkopás miatt kiesett a mintából	2	0
Bennmaradt a mintában, nem végzett szakiskolát (lemorzsolódott/megbukott a szakmai vizsgán/iskolatípust váltott)	6	0
Bennmaradt a mintában, elvégezte a szakiskolát	2	2
Összesen	10	2
Mindösszesen	3556	1484

Forrás: Társi-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

Az alapsokaság és a szakiskolát sikeresen elvégzettek csoportjában megvizsgáltam a nem, a roma származás és a kompetenciamérés teszteredményeinek megoszlását (lásd a 3.2-3.4. táblázatokat). A fenti ismérvek szerinti arányok összehasonlítása által meghatározható a panelkopás és a lemorzsolódás almintámra gyakorolt együttes torzító hatása. A homogenitásvizsgálat eredményei szerint a nem és a roma származás szerint eltér egymástól az alapsokaság és a szakiskolát sikeresen elvégzettek csoportja. A végzettek között nagyobb a férfiak és a nem romák aránya, tehát inkább a nők és a romák morzsolódnak le vagy kopnak ki a mintából. A teszteredmények tekintetében nincs szignifikáns eltérés az alapsokaság és a szakiskolát végzettek csoportja között. A

súlyokat ennek ellenére mindhárom dimenzió szerint hoztam létre, hogy a súlyozás ne okozzon torzítást a teszteredmények vonatkozásában.

3.2. táblázat: A nemek aránya az alapsokaság és a végzettek csoportjában (százalék)

	Alapsokaság	Végzettek
Nő	38,7	34,1
Férfi	61,3	65,9
Összesen	100,0	100,0
N	3556	1484

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

3.3. táblázat: A roma származás szerinti arányok az alapsokaság és a végzettek csoportjában (százalék)

	Alapsokaság	Végzettek
Nem roma	81,5	88,5
Roma	18,5	11,5
Összesen	100,0	100,0
N	3556	1484

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

3.4. táblázat: A kompetenciamérés-teszteredmények szerinti arányok az alapsokaság és a végzettek csoportjában (százalék)

	Alapsokaság	Végzettek
SNI	20,5	19,3
Normál teszteredmény alsó harmad	65,5	65,9
Normál teszteredmény középső harmad	12,2	13,2
Normál teszteredmény felső harmad	1,8	1,6
Összesen	100,0	100,0
N	3556	1484

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,488

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

A súlyt a nem, a roma származás és a teszteredmény dimenziói szerint hoztam létre. A három dimenzió által alkotott térben minden lehetséges variációhoz ($2 \times 2 \times 4 = 16$) hozzárendeltem az alapsokaságba, illetve a végzettek csoportjába kerültek arányát, ezek hányadosa adja a súlyt. A súlyozott adatbázisban így az almintába kerültek arányai

megfelelnek a szakiskolát időben elkezdettek (alapsokaság) arányainak, így ellensúlyozom a panelkopás és a lemorzsolódás torzító hatását. A normalizált súlyok szórása 0,3. A súlyozás az almintára nézve esettartó.

3.2.2. A Szakiskola-adatbázis

A H2 és H4 hipotézisek tesztelésénél használt adatok a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) és az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (GVI) közös „Szakiskola” kutatási programja¹⁹ keretében zajlott adatfelvételekből származnak. A kutatás az MKIK szervezésében 2008-ban indult, majd 2009-ben kibővítve került megvalósításra, ekkor nyílt először lehetőség a pályakezdő szakképzettek munkaerőpiacra történő belépésének vizsgálatára. A kutatás a megelőző évben szakmát szerzett fiatalok munkaerőpiaci pályájának kezdetét vizsgálja, különös tekintettel arra, hogy a szakiskola vagy szakközépiskola elvégzése és az adatfelvétel között eltelt 9 (2013 óta 19) hónap alatt be tudtak-e, illetve be akartak-e lépni a munkaerőpiacra. A kutatás során a kiemelten támogatott²⁰ szakmát elvégzett, és 2010 után a képzés ideje alatt tanulószerveződéssel²¹ rendelkező fiatalok sokaságából volt lehetőségünk szakma és megye szerinti arányok alapján mintát venni. 2009 óta minden tavasszal megismétlődött az adatfelvétel, így alkalmunk nyílt mindeközéig összesen nyolc tanulói felmérés elvégzésére. Jelen elemzéshez a 2009-től 2012-ig tartó időszak, tehát négy adatfelvételi hullám összevont adatbázisát (*pooled data*) használtam, mivel a 2013 óta létrejött adatbázisok módszertani változások miatt nem összehasonlíthatóak a korábbi évekkkel. A mintába 2009-ben 2416 fő, 2010-ben 2897 fő, 2011-ben 2919 fő, 2012-ben pedig 1872 fő került. A válaszadók minden évben más-más évfolyamból kerültek ki, tehát egy adott megkérdezett csak egy adott évben kerülhetett be a mintába. Így az összevont

¹⁹ A kutatási program keretében készült riportok és az adatfelvétel módszertani jellemzői részletesen elérhetőek az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (GVI) honlapján (<http://gvi.hu/kutatasaink/szakkepzes>).

²⁰ A kiemelten támogatott szakmák azokat a szakmákat jelentik, amelyeknél a meghatározott beiskolázási keretszám korlátlan, tehát ahova bármennyi jelentkezőt fel lehet venni az adott iskolaévben. A szakmák státuszáról minden vizsgálati évben a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok, röviden RFKB-k (2013 óta Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságok, MFKB-k) döntöttek. Egy-egy szakma a döntés alapján az adott régióban lehet kiemelten támogatott (korlátlan beiskolázási keretszámú), támogatott (a megelőző év szintjén beiskolázható) és nem támogatott (csökkentett beiskolázási keretszámú) (lásd: Mártonfi 2011).

A hatályos jogszabályt lásd: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300562.KOR

²¹ A tanulószerveződés egy olyan gyakorlati képzést, gyakorlati képzőhelyet biztosító dokumentum, ami valamilyen gazdálkodó szervezet és a szakképzésben tanuló diák között jön létre. Tanulószerveződés köthető a teljes képzési időre, illetve annak egy részére is, a vonatkozó szabályokat pedig a szakképzési törvény határozza meg. (Forrás: <http://www.szakkepzes.hu/szakiranytu/tanuloszerzodes.html>)

adatbázis az évenkénti adatbázisok egyszerű egymás alá másolásával jött létre. Az eredmények tehát egy 2009-től 2012-ig minden évre kiterjedő, összevont adatbázison alapulnak, mely összesen 10104 fő válaszait tartalmazza.²²

Az elemzés a kutatás sajátosságai miatt korlátok közé kényszerül, mivel az adatfelvétel a kiemelten támogatott szakmát elvégzett és 2010 után a képzés ideje alatt tanulószereződéssel rendelkező fiatalokra szorítkozott, így a minta nem reprezentálja a teljes, szakiskolát végzett sokaságot. A 2010-ben bevezetett tanulószereződéses kritériumból az következik a mintára vonatkozóan, hogy a 2009-ből származó adatbázisban a megkérdezettek egyharmada csak az iskolai tanműhelybe járt szakmai gyakorlatra, kétharmaduk pedig céghez, vagy mindkét helyre. 2010 és 2012 között viszont a tanulószereződésesek alkották az alapsokaságot, így olyan válaszadók, akik csak az iskolai tanműhelybe jártak, csak kérdezői hiba folytán kerültek be az adatbázisba, nagyon alacsony esetszámban.

A speciális alapsokaság miatt az adatbázis súlyozására nem volt lehetőségem. Nem állt módomban a családi háttér részletes megismerése sem a jövedelmi helyzet, sem az életmód, sem a roma származás tekintetében, mindössze az apa iskolai végzettségére és munkaerőpiaci státuszára vonatkozó információk álltak rendelkezésemre.

Az adatbázisban a válaszadók teljes középiskolai pályafutását megismerhetjük, tehát tudható, hogy a megkérdezett milyen különböző (esetleg különböző típusú) iskolákba járt és sikeresen elvégezte-e azokat, vagy időközben abbahagyta a képzést. Az adatbázis a megszerzett végzettséget is tartalmazza, mely lehet szakmunkás bizonyítvány, érettségi bizonyítvány, vagy mindkettő (a szakközépiskola ötödik éve után). Az elemzés során a legutolsó elvégzett középiskolát tekintem a válaszadó végzettségének, mivel ennek az elvégzése után 9 hónappal történt a munkaerőpiaci helyzetet vizsgáló kérdés. A 10104 fős mintából kizártam azokat a válaszadókat, akik végül szakközépiskolát vagy technikumot (1290 fő), illetve akik gimnáziumot (17 fő)²³ végeztek, valamint azokat, akik esetében az utolsó elvégzett középiskola-típus, vagy a megszerzett végzettség (bizonyítvány típusa) ismeretlen (199 fő). Az elemzés során csak a szakiskolát sikeresen elvégzett válaszadók adatait használtam. Így az elemzett „szakiskolás alminta” a részletes (a munkaerőpiacon aktívakat és inaktívakat is magába

²² Az elemzéshez használt adatbázis elérhető az alábbi linken:

http://gvi.hu/kutatas/89/a_szakkepzett_palyakezdo_k munkaeo_piaci_helyzete_es_elhelyezkedesi_eselyei

²³ Ezek a válaszadók hiba folytán kerültek be a kérdésbe, vagy rosszul rögzítették a válaszukat.

foglaló) munkaerőpiaci státusz vizsgálatok 8598 főt tartalmazott, az aktív munkaerőpiaci státuszúak (foglalkoztatottak vagy munkanélküliek) elhelyezkedési esélyeinek vizsgálatok („aktív alminta”) pedig 6164 főre terjedt ki.

3.2.3. A két adatbázis előnyei és hátrányai

A szakiskolát végzett fiatalok munkaerőpiaci helyzete vizsgálatának szempontjából mind az Életpálya-, mind a Szakiskola-adatbázisnak vannak megemlíthető előnyei és hátrányai.

Az Életpálya-adatbázis fontos előnye, hogy egy nagyszabású követéses kutatásból származó, jó minőségű, információban gazdag paneladatbázis. Másik lényeges előnye pedig az, hogy az adatbázishoz egyéni azonosítókkal hozzákapsolhatóak a tanulók Országos kompetenciamérésen elért nyolcadik osztályos teszteredményei, mely által a többváltozós elemzésbe bevonható a tanulók alapkészségeit közelítő változó.

Hátránya ellenben az, hogy az adatfelvétel nem a szakiskolát végzettek vizsgálatának célkitűzésével történt, ezért a végső adatbázisban kevés szakiskolát végzett fiatal szerepel, így az ebben az esetben használt aktív alminta viszonylag alacsony esetszáma (1195 fő) a többváltozós elemzéseknél növeli a véletlen hatások szerepét. Továbbá az elvégzett szakma vonatkozásában az adatbázis nem szolgáltat pontos információkat: a szakmák nem OKJ-kódokkal, hanem szöveges válaszokként szerepelnek.

A Szakiskola-adatbázis előnye ezzel szemben az, hogy egy kifejezetten a szakképzett pályakezdőkre koncentráló kutatásból származik, megfelelő esetszámot (évente 2000-3000 fő, az összevont adatbázis elemzésben felhasznált aktív almintája 6164 fő) és pontos, OKJ-kódokkal tárolt szakma-adatokat tartalmaz.

Az adatbázis fő hátránya pedig az, hogy nem követéses, hanem keresztmetszeti adatfelvételekből származik, ezért az elemzésnél felmerül a retrospektív válaszok problémája (vagy endogenitás). Ennek értelmében, mivel a kutatás visszamenőlegesen vesz fel adatot a végzett tanulók szubjektív, szakmájuk iránt érzett elkötelezettségéről, az ezekre épülő mutatók torzítottak lehetnek a későbbi munkaerőpiaci sikeresség szerint (pl. akik el tudtak helyezkedni, pozitívabban nyilatkoznak tanult szakmájukról, mint akik munkanélküliek lettek). Ezt a problémát olyan pályakövetéses adatfelvétellel tudnánk kiküszöbölni, melynek első hulláma a végzős szakiskolás tanulók szakmájával kapcsolatos elkötelezettségét és terveit vizsgálja, majd a további adatfelvételi

hullámokban adatot gyűjt munkaerőpiaci helyzetükről, így a két adat független lenne egymástól. Az Életpálya-felvétel azonban egyáltalán nem tartalmaz információt a válaszadók szakma iránti elkötelezettségéről, így arra vonatkozó hipotézisem tesztelésénél csak a Szakiskola-adatbázisra hagyatkozhatok. Az endogenitás problémája miatt ezeket az eredményeket óvatosan, fenntartással kell kezelni, de tendenciák jelzésére alkalmasak lehetnek.

Továbbá a Szakiskola-adatbázis hátrányaként megemlítendő az is, hogy ehhez az adatbázishoz nem lehet hozzákapcsolni a tanulók Országos kompetenciamérésen elért teszteredményeit.

Kisebb jelentőségű probléma emellett az is, hogy a Szakiskola-adatbázis mintája szakmák szerint nem reprezentálja a teljes, szakiskolát végzett pályakezdő sokaságot: az adatfelvétel a kiemelten támogatott szakmát elvégzett és a 2010-es adatfelvételtől kezdődően (tehát a négy felhasznált hullám közül háromban) a képzés ideje alatt tanulószereződéssel rendelkező fiatalokra szorítkozott. A tanulószereződéses kritérium felfelé torzíthatja a foglalkoztatottságra vonatkozó becsléseket, mivel lehetséges, hogy a tanulószereződéses (céges) szakmai gyakorlatot végzett pályakezdők könnyebben tudnak elhelyezkedni, mint azok, akik csak az iskolai tanműhelyben végeztek szakmai gyakorlatot (a szakirodalomban megtalálható korábbi eredmények nem egyértelműek e tekintetben – lásd a 2.2.1. alfejezetben). Ekkor az eredmények felső becslésként kezelendők, tehát feltételezhető, hogy a teljes, szakiskolát végzett sokaságban némileg rosszabbak lehetnek az elhelyezkedési esélyek. Azt nem tudjuk megbecsülni, hogy a vizsgált magyarázó változók elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatásán változtat-e a tanulószereződéses szakmai gyakorlat ténye, de az alábbiakban feltételezzük, hogy ez a torzítás nem számottevő.

A minta kiemelten támogatott szakmákra korlátozódása feltételezhetően nem okoz torzítást, mivel a 2014-es Bértarifa-adatbázis szakmák (FEOR-kódok) szerinti elemzéséből látható, hogy a Szakiskola-adatbázis aktív almintájában szereplő szakmákban dolgozók között a bruttó keresetek mediánja nem tér el jelentősen az összes olyan egyén mediánkeresetétől, akiknek a legmagasabb iskolai végzettsége szakiskola (lásd a 3.5. táblázatot). Ugyanez elmondható az Életpálya-adatbázisról is, amelynek esetében az aktív almintában összesen 51 különböző szakmát végzett egyén szerepel. A következőkben tehát feltételezzük, hogy a szakmák szerinti torzítottság egyik adatbázis esetében sem számottevő.

3.5. táblázat: A bruttó keresetek jellemzői a versenyszférában a szakiskolát végzettek körében az összes szakmára, az Életpálya-adatbázisban szereplő szakmákra és a Szakiskola-adatbázisban szereplő szakmákra vonatkozólag (2014)

	Minden szakma	Az Életpálya- adatbázisban szereplő szakmák	A Szakiskola- adatbázisban szereplő szakmák
Szakmák (FEOR-kódok) száma (darab)	344	51	37
N a megfelelő szakmákban, a Bértarifa-adatbázisban (fő)	56.876	21.518	17.902
Bruttó keresetek átlaga (forint)	176.425	174.235	175.398
Bruttó keresetek mediánja (forint)	150.558	151.001	150.745
Bruttó keresetek szórása (forint)	93.687	73.055	74.704

Forrás: Bértarifa-felvétel (2014), saját számítás – bruttó keresetek; Társi-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012) – szakmák száma; MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012) – szakmák száma

A két adatbázis közül egyiket sem lehet egyértelműen előnyösebbként kiválasztani, mivel előnyeik és hátrányaik inverzek: ami az egyikből hiányzik, az megtalálható a másikban és viszont. A kutatásomhoz „ideális” adatbázis mindkettő előnyeit egyesítené, tehát egy olyan, követéses vizsgálatból származó paneladatbázis lenne, ami kifejezetten a szakiskolát elvégzett pályakezdőkre koncentrálna, első ízben a végzés előtt keresné meg a válaszadókat és többváltozós elemzésekhez is elegendő esetszámot tartalmazna a teljes vizsgálati időszakban. Mivel ilyen adatbázis Magyarországon egyelőre nem létezik, a fenti előnyöket és hátrányokat figyelembe véve – és a kapott eredményeket fenntartásokkal kezelve – disszertációmban mindkét, fent említett adatbázist felhasználom.

3.3. Modellek

3.3.1. Az Életpálya-adatbázison alapuló modellek

Mivel az Életpálya-adatbázisban (a bináris logisztikus regresszió esetében) az elemzett aktív almintá mindössze 1195 főt tartalmaz, érdemes megvizsgálni, hogy a többváltozós modellbe hány magyarázó változót vonhatunk be, ugyanis a bináris logisztikus regresszió alkalmazásánál az ajánlott minimális mintaelemszám és a bevonható magyarázó változók száma között tapasztalati összefüggés áll fenn. Peduzzi és

szerzőtársai (1996) szimulációjának eredményei azt mutatják, hogy a függő változó két értéke közül a ritkább előfordulásúhoz tartozó esetszám és a magyarázó változók számának hányadosa (EPV, *minimum number of events per variable*) legalább 10 kell, hogy legyen, különben a regressziós együtthatók mind pozitív, mind negatív irányba torzítottak lehetnek (még magas teljes esetszám mellett is).

Tehát ha N a teljes mintaelemszám, a függő változó X esetben veszi fel ritkább előfordulású értékét és Y esetben gyakoribb előfordulású értékét, valamint V jelöli a magyarázó változók számát, az alábbi összefüggésnek kell teljesülnie:

$$N=X+Y, X<Y \text{ és}$$

$$EPV=X/V \geq 10 \tag{1}$$

melyből következik a következő összefüggés a magyarázó változók maximális számára:

$$V=X/10 \tag{2}$$

Az 1195 fős almintára ebből az következik, hogy mivel a ritkább eseményhez (munkanélküli) 468 fő tartozik, legfeljebb $V=47$ darab magyarázó változót vonhatok be a többváltozós modellbe.

3.3.1.1. *Függő változók: munkaerőpiaci státusz*

A vizsgálatom tárgyát képező munkaerőpiaci státuszt a válaszadók önbesorolása alapján definiáltam az utolsó vizsgálati évben (2012) megadott adatok alapján. A 2246 fős szakiskolás alminta 1817 esetre tartalmaz érvényes választ. A 3.6. táblázatból látható, hogy a válaszadók 40 százaléka foglalkoztatott volt az utolsó vizsgálati évben, 26 százalékuk munkanélküli, 24 százalékuk pedig továbbtanult. Gyeden, gyesen, vagy gyeten volt közel 6 százalékuk, egyéb inaktív státuszt pedig 5 százalékuk jelzett.

Elsőként a szakiskolás almintán futtatott multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáltam meg azt, hogy milyen tényezők hatnak a megkérdezettek utolsó vizsgálati évben jelzett munkaerőpiaci státuszára. Ehhez a gyeden, gyesen vagy gyeten levő, illetve az egyéb okból inaktív válaszadókat az „egyéb inaktív” kategóriába vontam össze. Erre azért volt szükség, mert a felsőfokú iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező megkérdezettek közül senki nem volt gyeden vagy gyesen, így e változó átfedésmentesen szeparálja a mintát, ami azt eredményezi, hogy a modell iterációi nem eredményeznek megbízható (véges értékű) maximum likelihood becslést (Webb–

Wilson–Chong 2004, Allison 2008). A multinomiális logisztikus regresszióval a munkanélküli státuszhoz képest vizsgáltam a másik három kategóriába kerülés esélyét.

3.6. táblázat: A megkérdezettek munkaerőpiaci státusza az utolsó kutatási évben a szakiskolás almintában (százalék)

	Százalék
Foglalkoztatott	40,0
Munkanélküli	25,8
Tanuló	24,1
Gyeden, gyesen, gyeten van	5,6
Egyéb inaktív	4,6
Összesen	100,0
N	1817

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

Az aktív státuszú (foglalkoztatott vagy munkanélküli) válaszadókra („aktív almintá”) külön bináris logisztikus regressziós modelleket futtattam, melyek az elhelyezkedési esélyt csak a munkaerőpiacra lépett pályakezdők körében vizsgálják. A függő változót az alábbiak szerint definiáltam:

FOGLALKOZTATOTT_1 = 1, ha a válaszadó önbesorolás alapján az utolsó vizsgálati évben (2012) foglalkoztatott volt
 = 0, ha a válaszadó önbesorolás alapján az utolsó vizsgálati évben (2012) munkanélküli volt

Ez esetben a függő változó megoszlása azt mutatja, hogy az aktív almintában a válaszadók 39 százaléka (468 fő) munkanélküli volt, 61 százalékuk (727 fő) pedig foglalkoztatott (lásd a 3.7. táblázatot).

3.7. táblázat: A bináris logisztikus regressziós modellek függő változójának megoszlása az aktív almintában (százalék)

	Százalék
Munkanélküli	39,2
Foglalkoztatott	60,8
Összesen	100,0
N	1195

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

A foglalkoztatottság további ismérveinek (pl. bér, teljes- vagy részmunkaidős foglalkoztatottság, határozott vagy határozatlan idejű munkaszerződés, alkalmi munka, közmunka) vizsgálata is fontos szempontokat jelentene kutatásom szempontjából, de az alminta alacsony esetszáma ezt nem teszi lehetővé. A bérek heterogenitása miatt a szakmacsoportok és területi változók bevonása mindenképpen szükséges lenne, de egy ilyen modell felállítása nem lehetséges a mindössze 577 érvényes²⁴ eset miatt.

3.3.1.2. A munkaerőpiaci szempontból aktív, illetve inaktív státuszú válaszadók

Mivel kutatási kérdéseim a szakiskola elvégzése utáni foglalkoztatottságra vonatkoznak, elemzésem nagy része a munkaerőpiacon aktív válaszadók helyzetére koncentrál. Emellett azonban a munkaerőpiaci szempontból inaktívak csoportját is érdemes röviden bemutatni egyes háttérváltozók szerint, mivel szignifikánsan eltérhetnek a – csak az aktívakat tartalmazó – vizsgált almintától. Az alábbi alfejezetben tehát a teljes szakiskolás almintát vizsgálom. Az inaktívak között messze a legjelentősebb kategória a szakiskola után továbbtanulók csoportja, ők adják a szakiskolát végzettek közel egynegyedét. Az ő helyzetüket, jellemzőiket azért is fontos röviden áttekinteni, mert a jobb képességekkel és tanulmányi eredményekkel rendelkező fiatalok körében nem csak a foglalkoztatottsági esély magasabb, hanem a továbbtanulás is gyakoribb körükben, mint a gyengébb tanulmányi eredményűek között. Így a szakiskolában jó eredményeket elérő tanulók valószínűsíthetően értékrendtől és élethelyzettől függően döntenek a továbbtanulás, illetve a munkába állás között. Feltételezzük, hogy a szakiskolások közül az utolsó vizsgálati évben (tehát hat évvel az általános iskola elvégzése után) tanulói státuszt jelzők között gyakoribb az, hogy újabb szakmát tanulnak iskolarendszeren

²⁴ A kereset és a kontrollváltozók tekintetében érvényes adatokkal rendelkező esetek száma

belüli vagy azon kívüli („OKJ-s”) képzésben, illetve hogy érettségét szerezzék, mint az, hogy évismétlés miatt még mindig első szakmájuk megszerzése érdekében tanulnak. A később ismertetett eredmények megerősíteni látszanak ezt a feltételezést.

Az inaktívvá váló megkérdozettek másik fontos kategóriája a gyermekvállalás miatt a munkaerőpiacról időlegesen kikerülő lányok csoportja. A szakiskolába járó lányok körében gyakori a korai gyermekvállalás, akár közvetlenül a szakiskola elvégzése után, akár még azelőtt, a tanulmányokat félbehagyva. Ennek oka, hogy – a szakiskolákban jelentős számban tanuló – alacsony társadalmi státuszú fiatal nők körében gyakori, hogy a gyermekvállalást tekintik a felnőtté válást jelző mérföldkőnek (Fernández-Kelly 2005), valamint az önmegvalósítás számukra leginkább elérhető módjának a továbbtanulással, illetve a munkavállalással szemben. Jó példa erre a korai gyermekvállalás elterjedtsége a magyarországi fiatal roma nők körében: 2003-as, 871 fős mintán alapuló kutatási eredmények szerint egyharmaduk 18 éves kora előtt szüli meg első gyermekét, kétharmaduk pedig legkésőbb 20 évesen (Janky 2007).

Az Életpálya-adatbázisban a szakiskolát végzetteket tekintve a munkaerőpiaci szempontból aktívak és inaktívak csoportja csak kevés háttérváltozót tekintve mutat szignifikáns különbséget. Ennek – az alacsony esetszám mellett – az lehet az oka, hogy az aktív-inaktív megkülönböztetés fontos különbségeket mos össze. A foglalkoztatottak és a tanulók például átlagosan jobb helyzetűek, mint a munkanélküliek, illetve az egyéb inaktív státuszúak. Annyi azonban így is látszik az adatokból, hogy az inaktívak között átlagosan magasabb a közismereti osztályzatok²⁵ átlagértéke (3,04, az aktívak esetében 2,89) és többen járnak olyan iskolába, melynek hozzáadott értéke medián feletti (36 százalék a 32 százalékkal szemben). Továbbá a fiúk között átlagosan magasabb az aktívak aránya (73 százalék az 54 százalékkal szemben), a lányok körében pedig az inaktívaké (46 százalék a 27 százalékkal szemben). (A részletes táblázatokat lásd az 1. Mellékletben.)

A fentiek miatt érdemes külön-külön megvizsgálni mind az aktívak, mind az inaktívak kategóriáján belüli alcsoportokat is. Így a részletes munkaerőpiaci státusz magyarázó változók szerinti megoszlását megfigyelve több szignifikáns összefüggést is felfedezhetünk. Az eredmények azt mutatják (lásd a 3.8. táblázatot), hogy mind a szövegértés, mind a matematika kompetencia-pontszámok átlagos értéke a tanulók körében a legmagasabb (rendre 398 és 418 pont), amit a foglalkoztatottak

²⁵ A mutató képzését lásd a 3.3.1.3. alfejezetben.

átlageredményei követnek (390, illetve 410 pont). A munkanélküliek, a gyesen vagy gyeden levők és az egyéb inaktívak átlagos pontszámai elmaradnak ezektől (a szövegértést tekintve rendre 386, 384 és 380 pont, matematikából pedig rendre 403, 385 és 381 pont). A közismereti osztályzatok átlagos értéke esetében eltérő sorrendet figyelhetünk meg: bár ez esetben is a tanulók között tapasztalható a legmagasabb átlagérték (3,06), a legalacsonyabb érték (2,87) a munkanélküliek csoportját jellemzi, a foglalkoztatottakét (2,90) pedig felülmúlják a gyesen vagy gyeden levők és az egyéb inaktívak átlagos osztályzatai (rendre 3,05 és 2,96). Az iskola iránti elkötelezettség 100-as skálán értelmezett indexének²⁶ értéke az egyéb inaktívak körében a legmagasabb (76,3), a foglalkoztatottak és a továbbtanulók között 75 pont, a munkanélküliek esetében 73 pont, a gyeden, gyesen, vagy gyeten levők között pedig 72 pont. Az iskolai hozzáadott érték mutató²⁷ átlagos értéke is a tanulók körében a legmagasabb, -21 pont (az érték minden kategória esetében negatív). Ennél kissé alacsonyabb a foglalkoztatottak csoportjában (-22 pont), a legalacsonyabb értékeket pedig az egyéb inaktívak, a munkanélküliek és a gyeden vagy gyesen levők között tapasztaltuk (rendre -25 pont, -27 pont és -30 pont).

3.8. táblázat: A szövegértés és matematika kompetencia-pontszámok, a közismereti osztályzatok, az iskola iránti elkötelezettség indexe és az iskolai hozzáadott érték mutató átlagos értéke a válaszadók részletes munkaerőpiaci státusza szerint (átlagpontszámok)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Gyeden, gyesen, gyeten van	Egyéb inaktív	N	Szign.*
Szövegértés kompetencia-pontszám	390,4	385,9	397,7	384,2	380,2	1817	0,054
Matematika kompetencia-pontszám	410,3	402,7	417,7	385,2	380,8	1487	0,000
Közismereti osztályzat	2,90	2,87	3,06	3,05	2,96	1817	0,000
Iskola iránti elkötelezettség index	75,2	73,4	75,1	72,4	76,3	1748	0,005
Iskolai hozzáadott érték mutató	-22,0	-27,2	-20,6	-29,8	-24,6	1445	0,071

* ANOVA F-próba szignifikancia-értéke

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

Az eredményekből az is látható, hogy a fiúk körében jóval magasabb a foglalkoztatottak aránya: 49 százalék a lányok 26 százalékával szemben. A lányok között kissé nagyobb a továbbtanulók (25 százalék a 24 százalékkal szemben) és a munkanélküliek (28

²⁶ A mutató képzését lásd a 3.3.1.4. alfejezetben.

²⁷ A mutató képzését lásd a 3.3.1.5. alfejezetben.

százalék a 25 százalékkal szemben) aránya, valamint sokkal nagyobb a gyesen vagy gyeden levők (14 százalék a 0,2 százalékkal szemben) és az egyéb inaktívok (7 százalék a 3 százalékkal szemben) aránya. A romák közül jóval többen munkanélküliek (38 százalék a nem romák 22 százalékával szemben), valamint körükben magasabb a gyesen vagy gyeden levők (13 százalék a 3 százalékkal szemben) és az egyéb inaktív státuszúak (7 százalék a 4 százalékkal szemben) aránya is. A szülők iskolai végzettsége is szignifikáns hatást gyakorol a munkaerőpiaci státuszra: azok körében, akiknek a szülei legfeljebb 8 általános végzettségűek, több a munkanélküli (30 százalék) és a gyesen vagy gyeden levő (9 százalék), viszont kevesebb a foglalkoztatott és a tanuló (rendre 36 százalék és 20 százalék). A szakmunkásképzőt végzett szülőkkel rendelkezők körében van a legtöbb foglalkoztatott (45 százalék), az érettségizett szülők gyermekei között pedig a továbbtanulásnak van kiemelkedően nagy valószínűsége (33 százalék). A 14 éves korban saját könyvet birtoklók között valószínűbb a foglalkoztatotti státusz (42 százalék a 33 százalékkal szemben) és kisebb mértékben a továbbtanulás (25 százalék a 21 százalékkal szemben) is. (A részletes táblázatokat lásd az 1. Mellékletben.)

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a jó iskolai eredményeket produkáló és az iskola iránt elkötelezett fiatalok nagy arányban tanulnak tovább a szakiskola után, illetve válnak foglalkoztatottá. A fiúk gyakrabban válnak foglalkoztatottá, mint a lányok, a romák között pedig relatíve magas a munkanélküliek és a gyesen vagy gyeden levők aránya. Az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei gyakrabban lesznek munkanélküliek, a szakmunkás szülőkkel rendelkezők általában munkába állnak iskola után, míg a legalább érettségivel rendelkező szülők gyermekei nagy számban tanulnak tovább. Ebből következően a munkaerő-piacon aktívakra koncentrált elemzésben nem tud megjelenni két, markánsan elkülönülő csoport. Az átlagosnál jobb helyzetben levők alkotják a legjobb iskolai eredménnyel rendelkező és az iskola iránt elkötelezett, a szakiskola után továbbtanuló fiatalok csoportját, akiknek szülei általában magasabb iskolai végzettségűek. A másik csoport, akiknek nagy része kimarad az elemzésből, hátrányos helyzetűnek mondható: azok a szakiskolát végzett lányok és romák tartoznak ide, akik a szakiskola elvégzése után gyesen vagy gyeden vannak, vagy egyéb okból nem lépnek be a munkaerőpiacra.

3.3.1.3. Magyarázó változók a H1 hipotézishez: közismereti tudás

Első hipotézisem (H1) szerint a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli a magas szintű közismereti tudás. A közismereti tudás megragadása többféle mutatóval is lehetséges, melyek használata különböző előnyökkel és hátrányokkal jár.

Az egyik lehetséges megközelítés a tanulók szakiskolai osztályzataiból indul ki, azaz az egyes közismereti tantárgyak érdemjegyeiből. Ennek hátránya, hogy az osztályzatok a tudás szubjektív, zajos mutatói: az osztályzást a pedagógusok értékrendje és a diákról alkotott véleménye is befolyásolja, ezért a jegyek nem csak a diák teljesítményét jelenítik meg, hanem a róla alkotott általános képet, beleértve a személyiségjellemzőit és motiváltságát is (Csapó 1998, Sáska 2012). Az osztályzatokat emellett más, a közismereti tudástól független tényezők is befolyásolhatják. Ilyen a *közeg eltérítő hatása* (Csapó 1998), melynek következményeképpen egy közepes teljesítményt sok gyenge teljesítmény között hajlamosak vagyunk túlértékelni, de ugyanazt sok kiváló teljesítmény között látva objektív értékénél gyengébbnek tarthatjuk. Tehát az osztálytársak jegyeitől is függhet a kapott osztályzat, sőt az egész iskola minősége is befolyásolhatja azt. (Utóbbit viszont az iskolai hozzáadott érték mutatóval kontrollálni lehet.) Az ún. *Pygmalion-hatás* (Rosenthal–Jacobson 1968), vagy *önbeteljesítő jóslat* (Merton 1948) jelensége szerint a tanárok előzetes elvárásai is hatnak a tanulók teljesítményére, például azért, mert a jobb tanulókkal szemben türelmesebbek és több lehetőséget adnak nekik a javításra, így a ki nem mondott elvárások végső soron alakítják a tanulók jegyeit, de még ambícióikat is (Csapó 1998). Ezenfelül a tanár és a diák közötti viszony, valamint a pedagógus kollégák által az adott tanulóval kapcsolatban adott jellemzés, vélemény is hathat az osztályzatokra.

Az osztályzatok magukban foglalhatnak olyan tényezőket is, melyek szintén függetlenek a tanuló tudásától, viszont hathatnak a munkaerőpiaci kimenetekre, ezért eredményeimet szisztematikusan torzíthatják. Bernstein (1973) szerint a középosztály által használt ún. kidolgozott (univerzális) nyelvi kód az iskolában hatalmas előnyt jelent a munkásosztály által használt korlátozott (partikuláris) nyelvi kóddal szemben. Így tehát az iskolai normáknak megfelelő szóhasználat, a fejlett verbális és kommunikációs képességek, valamint a magas szintű szociális készségek adott teljesítmény mellett valószínűsítik a jobb osztályzatokat (Csapó 1998) és egy munkahelyi felvételin is elősegíthetik a sikert.

A diákok külseje, megjelenése, viselkedése, magatartása, illetve szorgalma szintén torzítja az osztályzatoknak a tudásra vonatkozó információtartalmát. Az ún. *halo-effektus* (Nisbett–Wilson 1977) egy régóta ismert pszichológiai fogalom, melynek lényege, hogy hajlamosak vagyunk egy személy egyetlen tulajdonsága alapján számos másik tulajdonságára következtetni. Dion és szerzőtársai (1972) eredményei szerint az ismeretlen, vonzó külsejű személyeknek mások inkább hajlamosak társadalmilag elfogadott személyiségjegyeket és boldog, sikeres életet tulajdonítani, mint a kevésbé vonzó külsejűeknek. Az iskolában elfogadott öltözködés és viselkedés tehát egyrészt növeli a különböző tantárgyakból kapott jó jegyek valószínűségét, másrészt általában a munkahelyi felvételin is pozitív hatást kelt a felvételiztetőben, így növeli a foglalkoztatottság valószínűségét.

A közismereti osztályzatokból kiinduló elemzés előnye, hogy a rendelkezésre álló adatok hosszú időtartamot (kilenc félév, melyből egy általános iskolai, nyolc szakiskolai) fognak át, mely alatt több oktató többféle tantárgyából szerzett érdemjegyek is felhasználhatóak a mutatóhoz, mely a torzítást csökkentheti. Ráadásul a tanulók valószínűsíthetően motiváltak a jobb jegyek megszerzésére, a bukás elkerülésére.

A másik lehetséges indikátor-csoport az Országos kompetenciamérésen elért eredményből indul ki. Ennek vitathatatlan előnye, hogy a tudás objektív mércéjét jelenti, mivel a tesztek anonim módon, központilag javítják. Bár csupán egy időpontban történt mérés hozza létre az adatokat, ez nem okoz torzítást, mivel az adott időpontban éppen jobban vagy rosszabbul teljesítő tanulók eloszlása véletlenszerű.

A kompetencia-teszteredmény hátrányai között megemlíthető, hogy mivel az intézményenkénti átlageredmények nyilvános rangsorként funkcionálhatnak, az iskolák előidézhetnek szándékos torzítást azáltal, hogy a gyengébb tanulókkal nem íratják meg a tesztet, hogy ne rontsák az iskola átlagos eredményét. Emellett, mivel a teszteredmény a diákokra nézve nem jár közvetlen következménnyel (nem kapnak rá osztályzatot), feltételezhető, hogy a tanulók kevésbé motiváltak a teszt minél magasabb szintű megírására, mint egy órai dolgozat esetében. (Ráadásul szisztematikus torzítást okozhat, ha a jobb tanulók motiváltabbak a teszt megírására annak ellenére, hogy nem jár rájuk nézve közvetlen következménnyel, de erre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre kutatási eredmények.) Az is előfordulhat, hogy a diákok iskolájuk iránt táplált érzelmei

motiválják a teszt jobb vagy rosszabb megírását, és adott esetben akár szándékosan is leronthatják teljesítményüket.

Továbbá az Országos kompetenciamérés által mért matematika és szövegértés készségek nem annyira a közismereti *tudást*, mint inkább a korábban tanult alapvető készségek felhasználását, alkalmazását közelítik. Bár ezek az alapkészségek a közismereti tudás megszerzésének elengedhetetlen alapját jelentik, de magát a közismereti tudást tartalmi szempontból jobban közelíti a több, különböző közismereti tantárgyból kapott osztályzat. Ráadásul az Életpálya-adatbázishoz (a rendelkezésre álló egyéni azonosítók sajátosságai²⁸ miatt) csak a 2006-os nyolcadik évfolyamos kompetenciaeredmények kapcsolhatóak hozzá, amelyek nyilvánvalóan nem vehetik figyelembe a szakiskolában megtanultakat, csak az általános iskolában és korábban elsajátított alapkészségeket mérik. Ez az információ mégis nagyon fontos szerepet tölt be vizsgálatomban, több okból kifolyólag. Egyrészt azért, mert az iskolában elsajátított tudás szintje nem csak az oktatás során alakul ki, hanem függ a tanulók veleszületett képességeitől is (Kertesi 2008). Másrészt pedig azért, mert a szakiskolások körében nagyon jelentős probléma az általános iskolából hozott tudásuk alacsony szintje (Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Kertesi–Kézdi 2010), ahogy azt az interjúk során is tapasztaltuk (lásd a 4.2.4.1. alfejezetben).

Ahogy azt a fentiekben láthattuk, mind a közismereti osztályzatokból, mind a kompetenciaeredményekből kiinduló – a közismereti tudást közelíteni szándékozó – indikátorok esetén felmerülnek érvényességi problémák, de mindkettő mellett szólnak nem elhanyagolható érvek is. Ezért mindkét indikátor-típust megkísérlem felhasználni különböző modelljeimben, mely döntés egyfajta robusztussági tesztként is felfogható. Az ezeken alapuló eredmények bár fenntartással kezelendők, de mindenképpen fontos és érdekes adalékul szolgálhatnak a munkaerőpiaci kimeneteleket vizsgáló szociológiai szakirodalomhoz, és további kutatási irányokat jelölhetnek ki.

Mivel kutatási kérdésem nem csak a szakiskolában elsajátított közismereti tudás munkaerőpiaci hatására vonatkozik, hanem a szakiskolások körében a *mindenkori* közismereti tudásuk hatására, a nyolcadik évfolyamos kompetenciaeredményekből is megfelelő indikátor hozható létre. Azonban ezt érdemes kiegészíteni a szakiskolai

²⁸ Az Életpálya-felvételben részt vett tanulók 2006-ban kezdték el a 9. osztályt, de a 2007-ben írt 10. évfolyamos kompetenciamérési eredményeik nem kapcsolhatóak hozzá az adatbázishoz, mivel a kompetenciamérésben a tanulói szintű összekapcsolást lehetővé tevő egyéni azonosítók használatát csak 2008-tól vezették be.

közismereti osztályzatokból képzett mutatóval, melynek esetében azzal a feltételezéssel élek, hogy nem a teljes munkaerőpiaci hatást okozza a tanári szubjektivitás kapcsán felsorolt torzító tényezők, hanem a tudás hatása legalább részlegesen, de megjelenik benne. Mindkét indikátor bevonása mellett szól az is, hogy a szakiskolás almintán gyenge pozitív ($r=0,1$ a szövegértés és $r=0,2$ a matematika esetében), a teljes adatbázison pedig közepes erősségű ($r=0,6$ mindkét esetben) pozitív korreláció mutatható ki a kompetencia-pontszám és a közismereti átlag között.

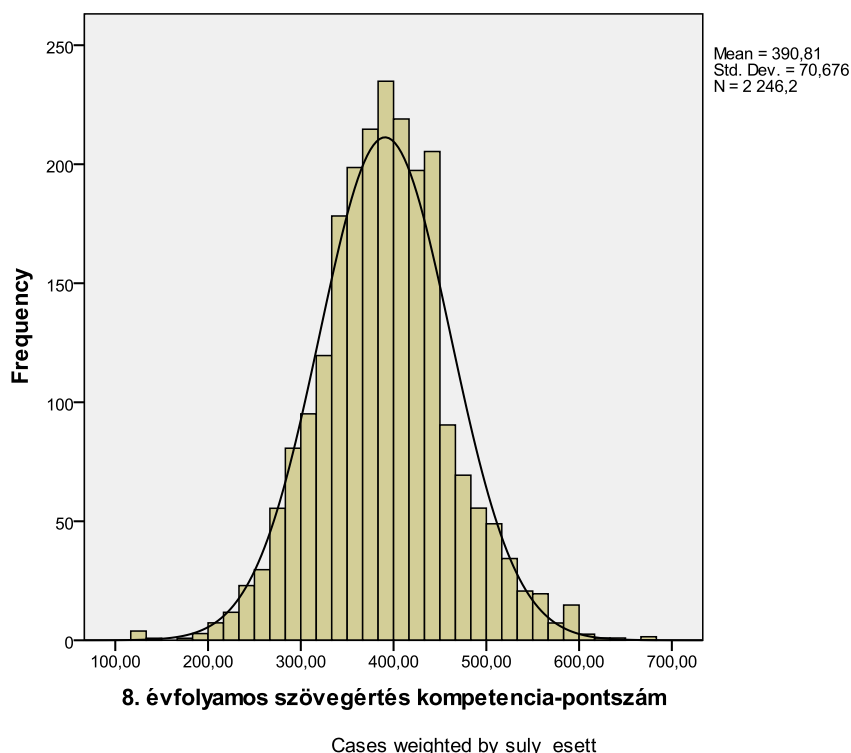
Modelljeimben a közismereti tudást tehát egyrészt a nyolcadik osztályos kompetenciamérés szövegértés²⁹ teszteredményeivel, másrészt a közismereti tantárgyak érdemjegyeinek súlyozatlan számtani átlagával közelítem. A kompetencia-pontszám folytonos változóként is szerepel (abszolút standardizált pontszámok, az eloszlást lásd a 3.1. ábrán), valamint dichotóm változóként azt mutatja, hogy az adott tanuló elérte-e a 2. képességszintet³⁰ (legalább 426 pontot), mely azt a minimális szintet jelenti, ami a további ismeretek elsajátításához és a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges (Balácsi et al. 2005). Tehát a kétértékű változót az alábbiak szerint alakítottam ki:

KOMPETENCIA_DUMMY = 1, ha a nyolcadik osztályos szövegértés tesztpontszámok alapján a tanuló legalább a 2. képességszinten áll
= 0, ha a nyolcadik osztályos szövegértés tesztpontszámok alapján a tanuló a 0. vagy az 1. képességszinten áll

²⁹ Mivel a szövegértési készségek jobban közelítik az általános tanulási készségeket, a kompetenciamérés matematikára vonatkozó pontszámait nem használtam fel a modellekhez.

³⁰ A 2006-os kompetenciamérésen 0. („1. szint alatti” tanulók, akik képességeinek megismerésére a kompetenciamérés tesztfeladatai nem alkalmasak) és 1-4. képességszinteket különböztettek meg. A 336 pont alatt teljesítő tanulók képességszintje 0., a 336 és 425 pont között teljesítőké 1., a 426 és 515 pont között teljesítőké 2., az 516 és 605 pont között teljesítőké 3., a legalább 606 pontot teljesítőké pedig 4. (Balácsi et al. 2005).

3.1. ábra: A nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszámok eloszlása a szakiskolás almintában



A kompetencia-pontszámból képzett kétértékű változó a szakiskolás almintában azt mutatja, hogy a nyolcadik osztályos szövegértés tesztpontszámok alapján a tanulók 76 százaléka a 0. vagy az 1. képességszinten állt, és csak 24 százalékuk érte el legalább a 2. képességszintet (lásd a 3.9. táblázatot).

3.9. táblázat: A szövegértés kompetencia-pontszámaiból képzett kétértékű változó megoszlása a szakiskolás almintában (százalék)

	Százalék
A 0. vagy az 1. képességszinten áll	75,7
Legalább a 2. képességszinten áll	24,3
Összesen	100,0
N	2246

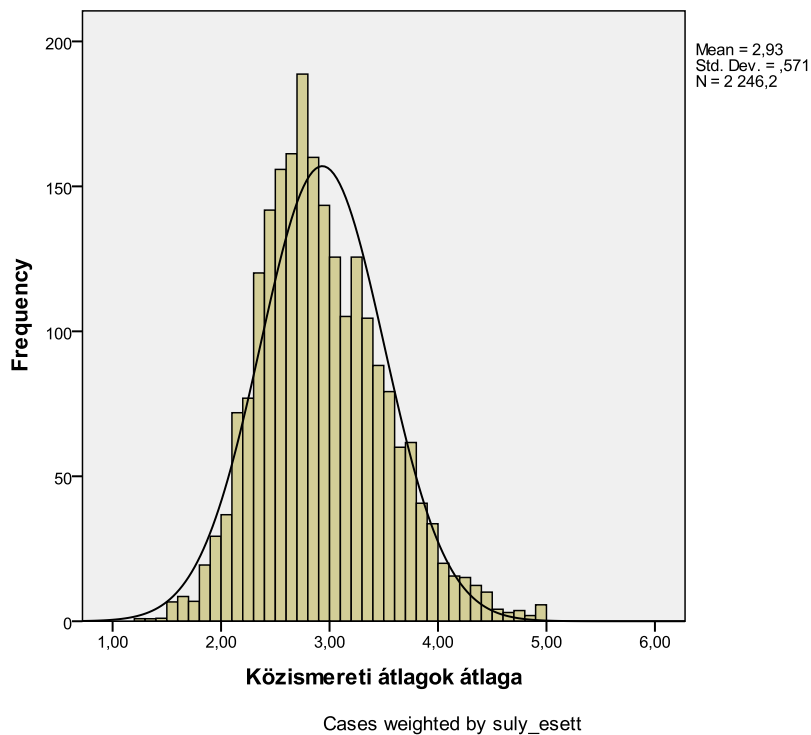
Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

A közismereti osztályzatokon alapuló indikátor az Életpálya-adatbázisban szereplő közismereti tantárgyak félév végi, illetve év végi jegyein alapul, ezek: matematika, magyar nyelv, irodalom, fizika, idegen nyelv, második idegen nyelv; összesen kilenc

különböző időpontra³¹. A közismereti tudás becsléséhez tantárgyanként számoltam ki az érdemjegyek súlyozatlan számtani átlagát³², majd ezek súlyozatlan számtani átlaga adja az átlagos közismereti tudást jelző indikátort, mely közel normális eloszlást mutat (lásd a 3.2. ábrát). Ezt az indikátort egyrészt folytonos változóként, másrészt a mediánérték (2,85) alatti és afeletti átlagúakat megjelenítő kétértékű változóként is szerepeltettem a modellekben.

KOZISMERET_DUMMY = 1, ha a tanuló közismereti átlaga medián feletti
 = 0, ha a tanuló közismereti átlaga medián alatti

3.2. ábra: A közismereti átlag eloszlása a szakiskolás almintában



³¹ Általános iskola 8. év vége, szakiskola 2006/7-es tanév első félév, szakiskola 2006/7-es tanév vége, szakiskola 2007/8-as tanév első félév, szakiskola 2007/8-as tanév vége, szakiskola 2008/9-es tanév első félév, szakiskola 2008/9-es tanév vége, szakiskola 2009/10-es tanév vége, szakiskola 2010/11-es tanév vége

³² Ezeket külön-külön is megkíséréltem a közismereti tudás indikátoraiként magyarázó változóként alkalmazni, de nem kaptam szignifikáns eredményeket.

3.3.1.4. Magyarázó változó a H3 hipotézishez: iskola iránti elkötelezettség

Harmadik hipotézisem (H3) szerint a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli az iskola iránti elkötelezettség. Ezt egy kompozit indikátorral közelítem, mely az Életpálya-adatbázis 3. hullámából (a legtöbb válaszadó ekkor 11. évfolyamra járt) származó, az iskolával, a tanárokkal és az osztályközösséggel kapcsolatos attitűdre vonatkozó kérdésekre adott válaszokból származik.³³

A kompozit indexet a kérdőív négy kérdésének összesen 12 változójából képeztem. Az első változócsoport ötfokú skálán jeleníti meg, hogy a válaszadóra mennyire igazak az iskolájára vonatkozó alábbi állítások: „Az osztályban a jobb tanulók közé tartozik”; „Népszerű az osztálytársai körében”; „Az osztályában a jobb módúak közé tartozik”; „Nem jön ki jól a tanáraival”; „Nem érzi jól magát az osztályában”; „Nem érzi magát biztonságban az iskolában”.³⁴ A második kérdésből származó változó négyfokú skálán jeleníti meg azt, hogy a válaszadó mennyire szereti az iskoláját.³⁵ A harmadik változó szintén négyfokú skálán mutatja azt, hogy a válaszadót mennyire nyomasztják az iskolai feladatok.³⁶ A negyedik változócsoport ötfokú skálán jeleníti meg, hogy a válaszadóra mennyire igazak a tanáira vonatkozó alábbi állítások: „Tanárim arra ösztönöznek, hogy elmondjam a véleményemet az osztályban”; „Tanáraink igazságosan bánnak velünk”; „Ha külön segítségre van szükségem, megkapom tőlük”; „Tanárait érdekli, hogy milyen az ön egyénisége”.³⁷ A negatív tartalmú állításokra vonatkozó pontszámoknak mindegyik változó esetében az inverzét vettem figyelembe, hogy a magasabb pontszám jelentse a magasabb fokú, iskola iránti elkötelezettséget. Mind a 12 változót egységes, 100 fokú skálára konvertáltam, majd létrehoztam egy, a pontszámokat összegző, 100-as skálára vetített változót, melynek eloszlása közelít a normális eloszláshoz (lásd a 3.3. ábrát), átlaga 74,5 és mediánja 75,2.

³³ Az Életpálya-adatbázis lehetőséget ad annak megfigyelésére is, hogy a válaszadót az általános iskola után első helyen megjelölt középiskolába vagy szakiskolába vették-e fel, mely szintén összefügghet az iskola iránti elkötelezettséggel (az első helyen megjelölt iskolába járók elkötelezettebbek lehetnek). Ez a változó nem mutatott összefüggést a függő változókkal, így nem ezt alkalmaztam az iskola iránti elkötelezettség becslésekor.

³⁴ A kérdőív vonatkozó kérdése: „Mennyire igazak Önre a következő kijelentések? Iskolai osztályzáshoz hasonlóan válaszoljon. Az 5-ös jelentse, hogy teljes mértékben igaz, az 1-es, hogy egyáltalán nem. (Természetesen a közbülső osztályzatokat is használhatja.)”

³⁵ A kérdőív vonatkozó kérdése: „Hogyan érez az iskolája iránt?” (Nagyon szereti / egy kicsit szereti / nem nagyon szereti / egyáltalán nem szereti)

³⁶ A kérdőív vonatkozó kérdése: „Mennyire nyomasztják Önt az iskolai feladatok?” (Egyáltalán nem / egy kicsit / eléggé / nagyon)

³⁷ A kérdőív vonatkozó kérdése: „A következő állítások a tanáira vonatkoznak. Mennyire ért egyet velük?” (Teljesen egyetértek / egyetértek / részben egyetértek, részben nem / nem értek egyet / egyáltalán nem értek egyet)

Az adatok azt mutatják, hogy a válaszadó diákok többsége jól, illetve biztonságban érzi magát az iskolában és osztályában. A megkérdezettek 81 százaléka szereti iskoláját és döntő többségüket (91 százalék) nem, vagy csak kicsit nyomasztják iskolai feladatai. Tanáraitól a megkérdezettek körülbelül fele van jó vagy nagyon jó véleménnyel, hármasnál rosszabb osztályzatot pedig csupán 8-20 százalékuk adott a különböző, tanárokkal kapcsolatos állításokra. A diákok leginkább a tanáraiktól kapott külön segítséggel voltak megelégedve, a legkevésbé pedig azzal, amennyire a tanárok érdeklődnek az egyes diákok egyénisége iránt (lásd a 3.10-3.13. táblázatokat).

3.10. táblázat: Az iskolára vonatkozó állításokra adott pontszámok megoszlása a szakiskolás almintában (százalék)

	Az osztályban a jobb tanulók közé tartozik	Népszerű az osztálytársai körében	Az osztályában a jobb módúak közé tartozik	Nem jön ki jól a tanáraival*	Nem érzi jól magát az osztályában*	Nem érzi magát biztonságban az iskolában*
1	8,1	2,7	10,5	3,1	2,8	1,7
2	16,7	8,0	22,0	6,3	4,9	2,9
3	43,2	37,5	43,8	17,7	10,8	7,3
4	20,4	32,9	16,0	21,6	21,2	15,1
5	11,7	18,9	7,7	51,3	60,3	72,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	2151	2139	2138	2152	2155	2152

* Inverz skála

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

3.11. táblázat: Az iskola iránti attitűdre vonatkozó állítások megoszlása a szakiskolás almintában (százalék)

Hogyan érez az iskolája iránt?	Százalék
Egyáltalán nem szereti	4,8
Nem nagyon szereti	13,9
Egy kicsit szereti	53,1
Nagyon szereti	28,3
Összesen	100,0
N	2154

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

3.12. táblázat: Az iskolai feladatok nyomasztó voltára vonatkozó állítások megoszlása a szakiskolás almintában (százalék)

Mennyire nyomasztják az iskolai feladatok?	Százalék
Nagyon	2,4
Eléggé	6,6
Egy kicsit	43,1
Egyáltalán nem	48,0
Összesen	100,0
N	2155

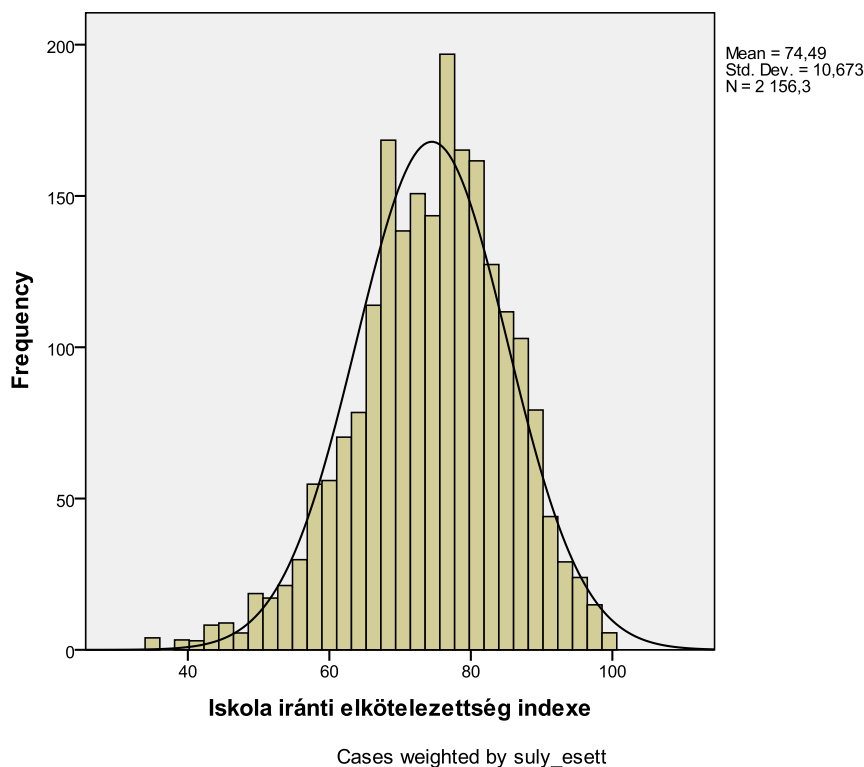
Forrás: Társi-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

3.13. táblázat: A tanárok megítélésére vonatkozó állításokra adott pontszámok megoszlása a szakiskolás almintában (százalék)

	Tanáraim arra ösztönöznek, hogy elmondjam a véleményemet az osztályban	Tanáraink igazságosan bánnak velünk	Ha külön segítségre van szükségem, megkapom tőlük	Tanárait érdeklí, hogy milyen az egyénisége
1	5,0	3,6	2,2	6,8
2	11,6	8,5	6,6	13,7
3	30,6	30,0	22,8	31,5
4	35,8	37,6	41,0	32,1
5	17,0	20,3	27,4	15,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N	2150	2153	2144	2117

Forrás: Társi-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

3.3. ábra: Az iskola iránti elkötelezettség indexének eloszlása a szakiskolás almintában



Az iskola iránti elkötelezettség indexét folytonos változóként, valamint kétértékű változóként is megkísértem bevonni a regressziós modellekbe. A dichotóm dummy változó két kategóriája a medián (75,2) alatti, illetve afeletti indexértékekkel rendelkező válaszadókat tartalmazza:

ELKOTELEZETTSEG_DUMMY = 1, ha a tanuló iskola iránti elkötelezettség indexértéke medián feletti
= 0, ha a tanuló iránti elkötelezettség indexértéke medián alatti

3.3.1.5. A többváltozós modellek

Az alábbi többváltozós logisztikus regressziós modellel tehát a közismereti tudás, illetve az iskola iránti elkötelezettség munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatását szándékozom tesztelni. Ezek mellé több kontrollváltozót vontam be.

Első ezek közül a válaszadó neme, melynek a munkaerőpiaci helyzetre gyakorolt hatása a szakirodalomban nagy múltra visszatekintő és bőségesen tárgyalt terület. Az eredmények szerint a lányok átlagosan jobb iskolai eredményeket érnek el, mint a fiúk

és náluk nagyobb arányban tanulnak tovább a felsőoktatásban (Koncz 2004, Fényes 2009, Nagy 2013), de ennek ellenére a végzés után jelentős munkaerőpiaci hátrányt szenvednek el például az alacsonyabb aktivitási szint és alacsonyabb keresetek formájában (Koncz 2004, Nagy 2013). Az Életpálya-adatbázis szakiskolát végzett válaszadóinak esetében Horn (2014a) mutatta ki, hogy a lányok kisebb valószínűséggel helyezkedtek el, mint a fiúk. Ezek alapján valószínűsíthető, hogy jelen elemzés is ki fogja mutatni a lányoknak a szakiskola elvégzése utáni kisebb elhelyezkedési esélyét.

A roma származás bevonása azért indokolt, mert a roma származású fiatalok a közismereti tudás elsajátításában jelentős hátrányt szenvednek el (Kertesi–Kézdi 2009a, Kertesi–Kézdi 2010, Hajdu–Kertesi–Kézdi 2014), valamint az elhelyezkedési esélyeiket valószínűleg rontja az ellenük irányuló diszkrimináció is. A roma származásra vonatkozó változó kapcsán megjegyzendő, hogy Kertesi és Kézdi (2010) az Életpálya-felmérés első négy hullámára épülő elemzésében azokat a megkérdezetteket tekintette romának, akiknek legalább az egyik szülője (egyszülős család esetén az együtt élő szülő) elsősorban vagy másodsorban romának vallotta magát az első vagy a második adatfelvételben. Jelen elemzésben más utat választottam, mivel öt hullámban, a második hullámtól kezdődően mindegyikben (2007-2012) rendelkezésre állt a megkérdezett saját identitására vonatkozó információ is. Így azokat a megkérdezett fiatalokat tekintem roma származásúnak, akik 2007 és 2012 között legalább egyszer elsősorban vagy másodsorban romának vallották magukat.

A családi háttérnek az iskolai eredményekre gyakorolt hatását a szakirodalomban már sokan kimutatták (pl. Bourdieu–Passeron 1970, Boudon 1981, Shavit–Blossfeld 1993, magyar adatokon Andor–Liskó 2000, Hajdu–Kertesi–Kézdi 2014), ráadásul Magyarországon ez a hatás nemzetközi összehasonlításban is különösen erősnek számít (Róbert 2004, Csapó et al. 2014). Ez pedig azt jelenti, hogy a magyar iskolarendszer csak nagyon kevésbé képes a társadalmi egyenlőtlenségek kompenzálására. A családi háttér jellemzőit többféle változóval lehetséges megragadni. Hagyományosnak mondható e tekintetben az apa legmagasabb befejezett iskolai végzettsége, illetve munkaerőpiaci státusza (az Életpálya-adatbázison lásd: Horn 2014a). Ezzel összhangban, modelljeimben az apa, illetve nem együtt élő apa (egyedülálló szülő) esetében az anya legmagasabb befejezett iskolai végzettségét szerepeltettem. Emellett egy olyan háttérváltozót is alkalmaztam, amely azt mutatja, hogy a megkérdezettnek voltak-e saját könyvei 14 éves korában. Ez nem pusztán a család anyagi körülményeiről

ad információt, hanem sokat elárul a fiatal tájékozódási, ismeretszerzési lehetőségeiről és kulturális szocializációjáról is. Ennek figyelembe vétele azért is különösen indokolt, mert az iskola iránti elkötelezettség vizsgálatánál egyik fontos elméleti kiindulópontom Bourdieu kulturális reprodukciós elmélete (Bourdieu–Passeron 1970, bővebben lásd a 2.4. alfejezetben). A gyermek otthonában megtalálható könyvek számának vizsgálata bevett empirikus elemzési gyakorlatnak számít: a PISA-vizsgálatokban a család humán erőforrásainak mérésére szolgál (OECD 2013) és része a gyermek fejlődése szempontjából fontos otthoni környezeti jellemzők felmérésére szolgáló ún. HOME-indexnek (*Home Observation for Measurement of the Environment*) is (Caldwell–Bradley 2003). A PISA-adatokból származó eredmények ráadásul azt mutatják, hogy az otthon megtalálható könyvek száma Magyarországon kiemelkedően fontos magyarázó tényező. A vizsgált országok közül Magyarországon találták az egyik legszorosabb kapcsolatot a családi háttér változói és a matematikából elért teljesítmény között: ezek magyarázták az eredmények közötti különbségek 31,6 százalékát. Az otthon található könyvek száma pedig önmagában, a többi változó hatásának figyelembevétele mellett is a variancia relatíve nagy hányadát (6,6 százalék) magyarázta (Balázs et al. 2013, OECD 2013).

A modell a kontextuális, azaz intézményi (iskolai) szintű hatások különválasztására (bővebben lásd: Fényes 2008) is kísérletet tesz. Egy iskolaszintű hozzáadott érték mutató bevonását az indokolja, hogy a végzett diákok későbbi elhelyezkedési esélyeit az iskola minősége is befolyásolhatja. Az interjú tapasztalataim azt mutatták, hogy a legtöbb felkeresett szakiskola olyan anyagi és felszereltségi problémákkal küzd, mely komolyan akadályozza az oktatást (lásd a 4.2.2. alfejezetben), ez pedig vélhetően negatív hatást gyakorol a szakiskolákban elsajátított tudás minőségére és így közvetve rontja a végzetek elhelyezkedési esélyét.

Az iskolai hozzáadott érték mutatók általában olyan, az iskolai eredményességet közelítő indikátorok, melyeket különböző tanulói teszteredményekből számolnak ki. A becsléshez alkalmazott modellek általában azt feltételezik, hogy egy adott időpontban megfigyelt tanulói teljesítmény (pl. kompetenciamérés-tesztpontszám) a tanuló veleszületett képességeitől, a rendelkezésére álló családi és iskolai erőforrásoktól, valamint egyéni tulajdonságaitól függ (Horn 2015).

Mivel az Életpálya-adatbázis paneladatbázis, és tanulói szintű azonosítók révén hozzákapcsolhatóak az Országos kompetenciamérés 2008 utáni adatbázisai, több

időpontbeli adatfelvételeken alapuló hozzáadott érték mutatót tudok létrehozni. A különböző típusú hozzáadott érték mutatók közül azt alkalmaztam, amely a tanuló múltbeli iskolai teljesítményét magyarázó változóként használja fel („kiigazított” modell) és az iskola hatásának random hatást becsül. A modell feltételezései szerint a tanuló adott évi teljesítménye korábbi teljesítményétől és egyéni, családi, valamint iskolai jellemzőitől függ, így ezeket a változókat magyarázó változóként alkalmazva lineáris becsléssel közelíti a tanuló adott évi teljesítményét. A hozzáadott érték a tanulók tényleges teljesítménye és a lineáris becslésből származó érték közötti különbség iskolánkénti átlaga, tehát ha egy adott iskolában a tanulók átlagosan ennél az elvárt szintnél jobban teljesítenek, akkor az adott iskola hozzáadott értéke pozitív, ellenkező esetben pedig negatív (Horn 2015).

A hozzáadott érték mutató kiszámításához a 2008-as³⁸ nyolcadik osztályos tanulói szintű kompetenciamérés-teszteredményeket tartalmazó adatbázist tanulói szintű, egyéni azonosítókkal összekapcsoltam a 2010-es tizedik osztályos adatbázissal, így egy adatbázis tartalmazza a tanulók nyolcadik és tizedik osztályos eredményeit is. A tanulók kompetenciamérés-teszteredményét az adott tanuló standardizált matematika és szövegértés pontszámának egyszerű számtani átlagaként definiáltam (mind a nyolcadik, mind a tizedik osztályra). Ezután a legkisebb négyzetek módszerén (OLS) alapuló lineáris regressziós becslést végeztem, melynek függő változója a tizedik osztályos kompetencia-pontszám, magyarázó változói pedig a nyolcadik osztályos kompetencia-pontszám, a tanuló neme, valamint a tanuló standardizált hozottérték-indexe (HÉI).³⁹ A nyolcadik osztályos kompetenciaeredmény bevonása által a mutató magában foglalja az általános iskolai képzés közvetett hatását is. A becsült és valós tizedik osztályos teszteredmény különbségének iskolánkénti átlaga adja a hozzáadott érték mutatót. Bár a tizedik osztályos kompetenciaeredmény a 4 éves szakiskolai képzés közepén elhelyezkedő mérésből származik, ami ronthatna a becslés érvényességén, ez nem okoz problémát az esetben, mivel a 2+2 éves képzés második felében már kisebb súllyal szerepeltek a közismereti tárgyak.

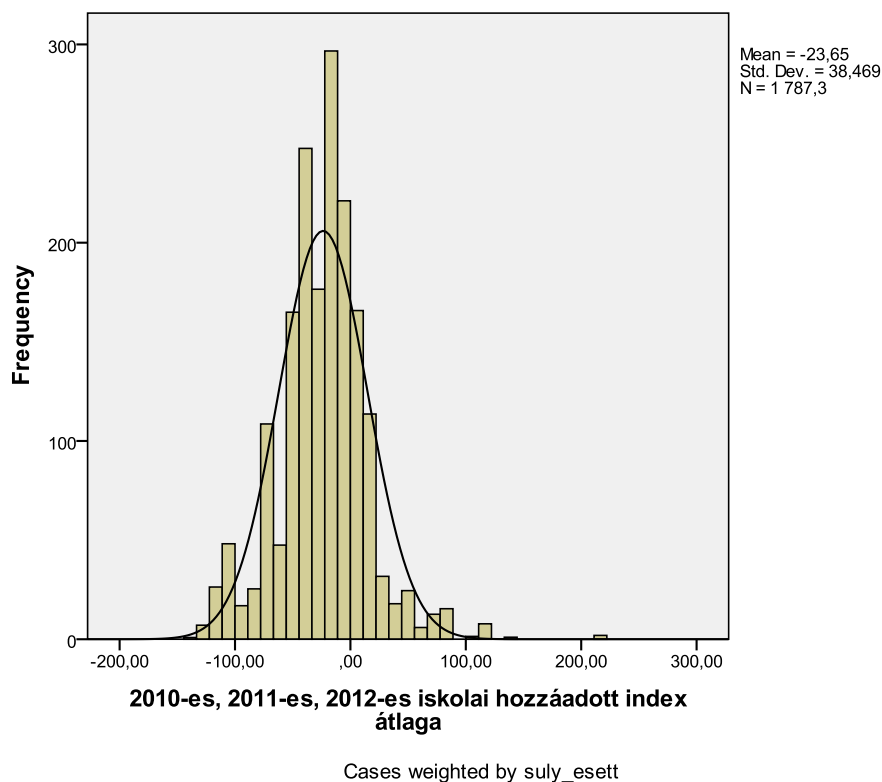
³⁸ Az évválasztás oka az, hogy az Országos Kompetenciamérés adatbázisaiban a 2008-as évtől kezdve érhető el egyéni szintű azonosító minden tanulóra.

³⁹ A hozottérték-index (HÉI) a kompetencia-felmérésben részt vett tanulók otthoni szociális, anyagi, illetve kulturális helyzetének jellemzésére szolgáló aggregált mutató, melyet úgy alakítottak ki, hogy a diákok teszten elért eredményeit minél jobban magyarázza. Részt képezi a szülők iskolai végzettsége, a tanuló otthonában megtalálható könyvek száma, valamint egyes, a tanulást segítő és anyagi javak rendelkezésére állása (Balázsi–Zempléni 2004).

Hasonlóképpen jártam el a 2009-ben nyolcadikos, tehát 2011-ben tizedik osztályos, valamint a 2010-ben nyolcadikos, így 2012-ben tizedik osztályos tanulók adatbázisaival is: a páronkénti összekapcsolás után mindhárom adatbázisban elvégeztem a lineáris regressziós becslést, így iskolánként három-három hozzáadott érték mutatót kaptam (a 2010-es, 2011-es és 2012-es évekre). Erre azért volt szükség, mert az iskolai hozzáadott érték mutató jellemzője, hogy időben instabil (az évenkénti mutatók hisztogramját lásd a 2. Mellékletben), ezért megbízhatóbb mutatót kapunk, ha több évre vonatkozó adatokat használunk. Így a három évre vonatkozó mutató egyszerű számtani átlaga (Széll 2016) adja az összevont iskolaminőség-mutatót, melyet egyrészt folytonos változóként (lásd a 3.4. ábrát), másrészt a medián alatt és felett teljesítőket megkülönböztető kétértékű változóként voltam be a modellekbe:

ISKOLAMINOSEG_DUMMY = 1, ha a tanuló iskolájának hozzáadott érték mutatója
medián feletti
= 0, ha a tanuló iskolájának hozzáadott érték mutatója
medián alatti

3.4. ábra: Az összevont iskolai hozzáadott érték index eloszlása a szakiskolás almintában



Bár minden bizonnyal a tanult szakma is hatással van a későbbi munkaerőpiaci esélyekre, illetve a továbbtanulás és a munkavállalás közötti döntésre, az almintá alacsony esetszáma miatt ennek bevonására nincs lehetőségem.

A részletes munkaerőpiaci státusz (aktívak és inaktívak) vizsgálata során a „szakiskolás almintán” alkalmazott multinomiális logisztikus regressziós egyenes egyenlete tehát az alábbi:

$$\text{logit}(Y) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_8 X_8 + \varepsilon \quad (3)$$

ahol:

Y = munkaerőpiaci státusz – az utolsó kutatási évben (2012) önbesorolás alapján foglalkoztatott (1), munkanélküli (2), tanuló (3), vagy gyeden/gyesen/gyeten/egyéb inaktív státuszban (4) volt
X₁ = nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám (folytonos és dummy verziókban)
X₂ = közismereti átlag (folytonos és dummy verziókban)
X₃ = iskola iránti elkötelezettség indexe (folytonos és dummy verziókban)
X₄ = nem
X₅ = roma származás
X₆ = apa (egyedülálló szülő esetében anya) legmagasabb befejezett iskolai végzettsége
X₇ = voltak-e saját könyvei 14 éves korában
X₈ = iskolai hozzáadott érték mutató (folytonos és dummy verziókban)
ε = hibatermék

Az aktív munkaerőpiaci státuszúak (foglalkoztatott vagy munkanélküli) elhelyezkedési esélyeinek vizsgálata során az „aktív almintán” alkalmazott bináris logisztikus regressziós egyenes egyenlete pedig az alábbi:

$$\text{logit}(Y) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_8 X_8 + \varepsilon \quad (4)$$

ahol:

Y = munkaerőpiaci státusz – az utolsó kutatási évben (2012) önbesorolás alapján foglalkoztatott (1) vagy munkanélküli (0) volt
X₁ = nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám (folytonos és dummy verziókban)
X₂ = közismereti átlag (folytonos és dummy verziókban)
X₃ = iskola iránti elkötelezettség indexe (folytonos és dummy verziókban)
X₄ = nem
X₅ = roma származás
X₆ = apa (egyedülálló szülő esetében anya) legmagasabb befejezett iskolai végzettsége
X₇ = voltak-e saját könyvei 14 éves korában
X₈ = iskolai hozzáadott érték mutató (folytonos és dummy verziókban)
ε = hibatermék

A kontrollváltozók megoszlásai megtalálhatóak a 2. Mellékletben.

3.3.2. A Szakiskola-adatbázison alapuló modellek

3.3.2.1. Függő változók: munkaerőpiaci státusz

Az elemzés függő változója a Szakiskola-adatbázison alapuló modellek esetében a válaszadók önbesorolás alapján definiált munkaerőpiaci státusza az adatfelvétel időpontjában, tehát 9 hónappal a szakiskolai végzés után. A 8598 fős szakiskolás almintában 8580 esetre tartalmaz érvényes választ. A válaszadók 47 százaléka foglalkoztatott volt 9 hónappal a végzés után, közel 25 százalékuk munkanélküli, 27 százalékuk tanuló és mindössze 1 százalékuk volt gyeden vagy gyesen, illetve jelzett egyéb inaktív státuszt (lásd a 3.14. táblázatot).

3.14. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szakiskolás almintában (százalék)

	Alacsony elkötelezettség- indexérték (legfeljebb 14 pont)
Foglalkoztatott	47,2
Munkanélküli	24,7
Tanuló	27,1
Gyeden, gyesen, gyeten van, vagy egyéb inaktív	1,1
Összesen	100,0
N	8580

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

A munkaerőpiaci státuszra ható tényezőket először multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáltam meg a szakiskolás almintán. Mivel az almintában mindössze 1 százalékos a gyesen vagy gyeden levők, illetve az egyéb inaktívak aránya, a kategóriát a tanulókkal összevontan kezeltem. Így az összevont „inaktív” státusz gyakorlatilag a tanulókat jelenti – ehhez képest vizsgáltam a másik két kategóriába (foglalkoztatott, munkanélküli) kerülés esélyét.

A munkaerőpiaci szempontból aktív státuszúak almintájára külön bináris logisztikus regressziós modelleket alkalmaztam az aktív almintán, melyek esetében a munkaerőpiaci státuszt jelző függő változó azt mutatja, hogy a válaszadó az adatfelvétel időpontjában, tehát 9 hónappal a szakiskolai végzés után foglalkoztatott volt, vagy munkanélküli:

FOGLALKOZTATOTT_2 = 1, ha a válaszadó a kérdezéskor, tehát 9 hónappal a végzés után foglalkoztatott (alkalmazott, vállalkozó, vagy alkalmi munkás) volt

= 0, ha a válaszadó a kérdezéskor, tehát 9 hónappal a végzés után munkanélküli volt

A fentiek szerint képzett függő változó megoszlása azt mutatja, hogy az aktív almintában szereplő 6164 fő 66 százaléka foglalkoztatott volt a kérdezéskor és 34 százaléka munkanélküli (lásd a 3.15. táblázatot).

3.15. táblázat: Az elemzés függő változója: a megkérdezettek munkaerőpiaci státusza az aktív almintában (százalék)

	Százalék
Munkanélküli	34,3
Foglalkoztatott	65,7
Összesen	100,0
N	6164

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

3.3.2.2. A munkaerőpiaci szempontból aktív, illetve inaktív státuszú válaszadók

Ha a szakiskolát végzettek („szakiskolás almintá”) adatait a munkaerőpiaci szempontból aktívak, illetve inaktívak kategóriáira bontva vizsgáljuk meg, azt láthatjuk, hogy a szakiskolai utolsó éves tanulmányi átlag az aktívak körében 3,61, az inaktívak között pedig kissé magasabb, 3,64. Azok, akik később is szívesen foglalkoznának szakmájukkal, nagyobb arányban (73 százalék) voltak aktív munkaerőpiaci státuszúak, azok pedig, akik idegen nyelven is meg tudják értetni magukat, viszonylag gyakran (32 százalék) számoltak be inaktív státuszról. A fiúk között átlagosan több az aktív (75 százalék), a lányok között pedig az inaktív (42 százalék) státuszú. (Szinte megegyező arányokat láthattuk az Életpálya-adatbázisból származó eredményeknél: a fiúk 73 százaléka aktív, a lányok 46 százaléka inaktív, lásd a 3.3.1.2. alfejezetben.) A Közép-Magyarországon, illetve a Nyugat-Dunántúlon végzettek között átlagosan többen voltak aktívak (81, illetve 74 százalék); a Közép-Dunántúlon, a Dél-Dunántúlon, az Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon pedig viszonylag magas (30 százalék fölötti) volt az inaktivitás aránya. Azon megkérdezettek, akiknek apja legfeljebb 8 általánost

végzett, nagyobb arányban mutattak aktivitást (77 százalék), az érettségizett, illetve felsőfokú végzettségű apák gyermekei pedig gyakrabban (30 százalék fölött) voltak inaktívak. A vállalkozó, szakmunkás, illetve segéd-, betanított-, vagy alkalmi munkás apák gyermekei körében gyakoribb (70 százalék fölött) volt az aktív munkaerőpiaci státusz, míg a vezető beosztású, beosztott értelmiségi és nyugdíjas apák gyermekei gyakrabban (30 százalék fölött) jeleztek inaktivitást. Azok a szakiskolát végzettek, akik szakmai gyakorlatukat az iskolai tanműhelyben végezték, gyakrabban voltak aktívak (78 százalék), a gyakorlati képzést külső cégnél végzők között pedig gyakoribb (29 százalék) volt az inaktivitás. Az aktívak nagyobb arányban (75-83 százalék) voltak megtalálhatók a gépészet, az építészet, a vendéglátás és az élelmiszeripar szakmacsoportokban végzettek között, az inaktívak pedig a közlekedés és a kereskedelem szakmacsoportokban (rendre 36 és 47 százalék) végzettek között. (A részletes táblázatokat lásd a 3. Mellékletben.)

Ha a részletes munkaerőpiaci státuszt is megvizsgáljuk a fenti magyarázó változók szerint, azt láthatjuk, hogy a szakiskolai utolsó éves tanulmányi átlag a foglalkoztatottak körében 3,67 volt, a tanulók között 3,65, míg a munkanélküliek között csak 3,51, a gyesen vagy gyeden levők esetében pedig 3,46. A szakmájuk iránti elkötelezettség tekintetében magas indexértékkel bíró válaszadók között szignifikánsan magasabb a foglalkoztatottak aránya (50 százalék), mint az alacsony indexértékűek között (43 százalék), míg a továbbtanulást tekintve az adatok nem mutatnak különbséget (lásd a 3.16. táblázatot). Azok, akik később is szívesen foglalkoznának szakmájukkal, szintén nagyobb arányban (49 százalék) voltak foglalkoztatottak, mint társaik (33 százalék, lásd a 3.17. táblázatot). Azon válaszadók pedig, akik idegen nyelven is meg tudják értetni magukat, nagyobb arányban (31 százalék) tanultak tovább, mint idegen nyelven nem beszélő társaik (20 százalék, lásd a 3.18. táblázatot).

3.16. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szakma iránti elkötelezettség kétértékű indexe szerint, a szakiskolás almintában (százalék)

	Alacsony elkötelezettség-indexérték (legfeljebb 14 pont)	Magas elkötelezettség-indexérték (legalább 15 pont)
Foglalkoztatott	43,1	50,3
Munkanélküli	28,5	21,8
Tanuló	27,1	27,0
Gyeden, gyesen, gyeten van, vagy egyéb inaktív	1,2	1,0
Összesen	100,0	100,0
N	3431	5067

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

3.17. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szerint, hogy később szívesen foglalkoznának-e szakmájukkal, a szakiskolás almintában (százalék)

	Nem szívesen foglalkozna szakmájával	Szívesen foglalkozna szakmájával
Foglalkoztatott	33,2	49,3
Munkanélküli	28,9	24,0
Tanuló	36,5	25,7
Gyeden, gyesen, gyeten van, vagy egyéb inaktív	1,4	1,0
Összesen	100,0	100,0
N	1105	7475

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

3.18. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása az idegennyelv-tudást mutató változó szerint, a szakiskolás almintában (százalék)

	Nem beszél idegen nyelven	Beszél idegen nyelven
Foglalkoztatott	47,6	47,0
Munkanélküli	31,2	21,3
Tanuló	19,9	30,7
Gyeden, gyesen, gyeten van, vagy egyéb inaktív	1,2	1,0
Összesen	100,0	100,0
N	2873	5707

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

Az adatokból mindemellett az is kiderül, hogy a fiúk jellemzően foglalkoztatottá válnak a szakiskola után (50 százalék, a lányoknál 34 százalék), a lányok pedig gyakrabban jelezték, hogy továbbtanulnak (38 százalék a 25 százalékkal szemben), gyesen vagy gyeten vannak, illetve egyéb inaktív státuszúak (4 százalék a 0,5 százalékkal szemben). A Közép-Magyarországon, illetve a Nyugat-Dunántúlon végzetek között átlagosan többen voltak foglalkoztatottak (rendre 56, illetve 57 százalék), a Közép-Dunántúlon pedig viszonylag nagy számban voltak foglalkoztatottak és tanulók (rendre 50, illetve 30 százalék). A Dél-Dunántúlon jelentős a továbbtanulók aránya (30 százalék), a Dél-Alföldön pedig a munkanélküliek és a gyeden vagy gyesen levők (rendre 26 és 2 százalék) aránya bizonyult kiemelkedőnek. Az Észak-Alföldön végzetek között viszonylag sokan (29 százalék) jelezték munkanélküli státuszt, az Észak-Magyarországon végzetek között pedig nagy arányban találtunk munkanélküli, tanuló és gyesen levő fiatalokat (rendre 31-31 százalék és 2 százalék). Azok a válaszadók, akiknek apja legfeljebb 8 általánost végzett, relatíve gyakran voltak munkanélküliek (34 százalék), valamint nagy arányban voltak gyeden vagy gyesen, illetve egyéb inaktív státuszban (2 százalék). A szakmunkás végzettségű apák gyermekei nagy arányban voltak foglalkoztatottak (49 százalék), az érettségizett, illetve felsőfokú végzettségű apák gyermekei pedig tanulók (rendre 30 százalék és 35 százalék). A vállalkozó és szakmunkás foglalkozású apák gyermekei relatíve gyakran (rendre 53 és 50 százalék) jelezték, hogy dolgoznak, a segéd-, betanított-, vagy alkalmi munkás, valamint a munkanélküli apák gyermekei körében jelentős arányban (rendre 27 és 36 százalék) fordult elő a munkanélküliség, míg a vezető beosztású és beosztott értelmiségi apák gyermekei jellemzően továbbtanultak a szakiskola után (rendre 34 és 36 százalék). Azok a szakiskolát végzett fiatalok, akik szakmai gyakorlatukat az iskolai tanműhelyben végezték, viszonylag gyakran voltak munkanélküliek (35 százalék), a gyakorlati képzést az iskolában és külső cégnél is végzők pedig relatíve nagy arányban voltak foglalkoztatottak (49 százalék). A gépészet és a vendéglátás-idegenforgalom szakmacsoportokban végzetek viszonylag nagy arányban (56, illetve 55 százalék) jelezték, hogy állásban vannak. Foglalkoztatottak és munkanélküliek egyaránt nagyobb arányban voltak megtalálhatóak az építészet szakmacsoportban (rendre 52 és 31 százalék), míg a közlekedés és a kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció szakmacsoportokban a továbbtanulók jelentek meg nagyobb arányban (rendre 36 és 44 százalék). (A részletes táblázatokat lásd a 3. Mellékletben.)

Összességében tehát a Szakiskola-adatbázis szakiskolás almintájából is azt láthatjuk, hogy a jobb iskolai eredményű fiatalok jellemzően továbbtanultak, illetve foglalkoztatottá váltak. A szakmájuk iránt elkötelezettek körében – valószínűleg a magasabb fokú motiváltság miatt – nagy arányban találtunk foglalkoztatottakat, az idegen nyelven beszélők közül pedig sokan tanultak tovább. A fiúk között a foglalkoztatottság volt a leggyakoribb, a lányok pedig gyakrabban tanultak a szakiskola után is. Az alacsony (legfeljebb 8 általános) iskolai végzettségű apák gyermekei relatíve gyakran váltak munkanélkülivé, a szakmunkás apák gyermekei jellemzően dolgoztak, az ennél magasabb végzettségű apák gyermekei pedig általában továbbtanultak. A munkaerőpiaci szempontból aktív státuszúakra vonatkozó elemzésem tehát nagyrészt kizárja azt a csoportot, amely a Szakiskola-adatbázist tekintve leginkább a jobb helyzetű, szakiskola után továbbtanuló fiatalokból áll. Ők jellemzően magas iskolai végzettségű és vezető beosztású, vagy beosztott értelmiségi apák gyermekei, viszonylag jó iskolai eredményekkel rendelkeznek, beszélnek idegen nyelven és gyakran a közlekedés, vagy a kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció szakmacsoportba tartozó szakmát tanultak.

3.3.2.3. Magyarázó változó a H2 hipotézishez: idegennyelv-tudás

Második hipotézisem (H2) szerint a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli az idegennyelv-tudás. Ennek tesztelésére a Szakiskola-adatbázisban szereplő, idegennyelv-tudásra vonatkozó információt építettem be a többváltozós modellbe.⁴⁰ A változó érvényességét tekintve problémát jelenthet, hogy önbevalláson alapul, ezért a nyelvtudás és a munkaerőpiaci kimenetel összefüggését torzíthatja a válaszadó önbizalmának szintje, mely mindkét változót befolyásolhatja. A nagyobb önbizalommal rendelkező fiatalok közül ugyanis valószínűleg többen állítják azt, hogy beszélnek idegen nyelven (például akkor is, ha egyelőre csak alapszinten tanulják azt) és ezzel az önbizalommal az állásinterjúkon is javítják esélyeiket. Ezt más változóval azonban nem tudjuk kiváltani, mivel a nyelvtudást illetően csak önbevalláson alapuló információk állnak rendelkezésre (a KSH-nak is csak ilyen jellegű adatai vannak). Egy lehetséges alternatíva a nyelvvizsgára vonatkozó információ, de a szakiskolások körében nagyon alacsony a nyelvvizsgával rendelkezők aránya, ezért ezt a megoldást jelen elemzésben nem tudjuk alkalmazni.

⁴⁰ A kérdőív vonatkozó kérdése: „A magyaron kívül van-e olyan nyelv, amin meg tudja magát értetni?”

Az idegennyelv-tudásra vonatkozó magyarázó változót tehát az alábbiak szerint képeztem:

NYELVTUDAS = 1, ha a válaszadó igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy a magyaron kívül van-e olyan nyelv, amin meg tudja magát értetni
= 0 egyébként

A változó megoszlását tekintve az látható a 3.19. táblázatból, hogy a válaszadók 63 százaléka a magyaron kívül más nyelven is meg tudja magát értetni, 37 százalékuk pedig nem beszél semmilyen idegen nyelven.

3.19. táblázat: Az idegennyelv-tudást mutató változó megoszlása az aktív almintában

	Százalék
Nem beszél idegen nyelven	36,7
Beszél idegen nyelven	63,3
Összesen	100,0
N	6164

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

A 63 százalékos adat vélhetően felülbecsli az idegen nyelven valóban beszélők arányát, mivel valószínűleg voltak az idegen nyelvet éppen az iskolában tanulók között is olyanok, akik igennel válaszoltak a nyelvtudásra vonatkozó kérdésre, akkor is, ha csak teljesen kezdő szintű tudással rendelkeztek.

Szintén önbevallásra épülő kutatási eredmények szerint (Imre 2007) 2000-ben a 15 és 29 év közötti fiatalok körülbelül fele mondta magáról, hogy beszél valamilyen idegen nyelven, de ez korosztályonként jelentősen változó volt: a legidősebb korcsoportnak a harmada mondta magáról, hogy beszél idegen nyelven, a legfiatalabbaknak pedig közel kétharmada.

A KSH adatai szerint 2011-ben a 15-39 éves korosztály 45 százaléka beszélt legalább egy idegen nyelven, míg a teljes népességben 25 százalék volt ez az arány. A 15-20 évesek között valószínűsíthetően a 45 százaléknál is magasabb arányt lehetne kimutatni.

Az Oktatási Hivatal által a 2014/2015-ös tanévben folytatott idegen nyelvi mérés minden olyan hatodik vagy nyolcadik évfolyamos tanulót érintett, aki első idegen nyelvként angolul vagy németül tanult. Az eredmények szerint (OH 2015) a mérésen az alapfokú nyelvtudásnak megfelelő minősítést szerző tanulók aránya a hatodik

évfolyamon angolból 83 százalék, németből 73 százalék volt; a nyolcadik évfolyamon pedig angolból 70 százalék, németből 51 százalék.

A fenti kutatási eredmények tehát azt mutatják, hogy a 63 százalékos arány esetleg felülbecsli a gyakorlatban is használható nyelvtudással rendelkezők arányát, de nem mondható irreálisnak.

3.3.2.4. Magyarázó változók a H4 hipotézishez: szakma iránti elkötelezettség

Negyedik hipotézisem (H4) szerint a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli, ha elkötelezettek tanult szakmájuk iránt, melyet két magyarázó változóval közelítettem. Az első változó azt mutatja, hogy a válaszadó később is szívesen foglalkozna-e tanult szakmájával.⁴¹ Ezt az alábbiak szerint képeztem:

SZIVESEN_FOGL = 1, ha a válaszadó igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy olyan szakmát tanult-e a szakiskolában, amivel később is szívesen foglalkozna
= 0 egyébként

A változó megoszlását tekintve azt láthatjuk, hogy a válaszadók döntő többsége (89 százalék) később is szívesen foglalkozna szakmájával, 11 százalékuk pedig nem szeretne azzal foglalkozni a későbbiekben (lásd a 3.20. táblázatot).

3.20. táblázat: A válaszadók megoszlása a szerint, hogy később szívesen foglalkoznának-e szakmájukkal, az aktív almintában (százalék)

	Százalék
Nem szívesen foglalkozna szakmájával	11,1
Szívesen foglalkozna szakmájával	88,9
Összesen	100,0
N	6164

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

⁴¹ A kérdőív vonatkozó kérdése: „Ön olyan szakmát tanult itt [a szakiskolában], amivel később is szívesen foglalkozna?”

A szakma iránti elkötelezettségre vonatkozó második magyarázó változó egy kompozit index, melyet négy változóból képeztem. Mind a négy változó ötfokú skálán⁴² jeleníti meg, hogy a válaszadó mennyire ért egyet a szakmájának megítélésére vonatkozó alábbi állításokkal: „A szakmája miatt az emberek lenéznek”; „A szülei büszkék Önre, amiért ezt a szakmát választotta”; „A szakmája miatt sosem kellett szégyenkeznie” „A szakmája miatt az emberek felnéznek Önre”.⁴³ A negatív tartalmú állításra („A szakmája miatt az emberek lenéznek”) vonatkozó pontszámok esetében azok inverzét vettem figyelembe, hogy a magasabb pontszám jelentse a magasabb fokú, szakma iránti elkötelezettséget. A négy változóból létrehoztam egy, a pontszámokat összegző változót, melynek értéke 1-től 20-ig terjed és eloszlása erősen jobbra ferdül (lásd a 3.5. ábrát), mivel az eredeti állításokra a válaszadók jelentős része magas pontszámot adott (lásd a 3.21. táblázatot). A ferde eloszlás miatt a mutató hatása feltehetőleg nem lineáris, ezért kétértékű változót képeztem belőle, melyhez a küszöbértéket a terjedelem háromnegyedénél választottam meg (15 pont), hogy megfelelő nagyságú esetszámot kapjak mindkét kategóriában. A 3.22. táblázatban láthatjuk, hogy a válaszadók 40 százaléka esetében legfeljebb 14 pontot, 60 százalékuk esetében pedig legalább 15 pontot mutat a pontszámokat összegző indikátor.

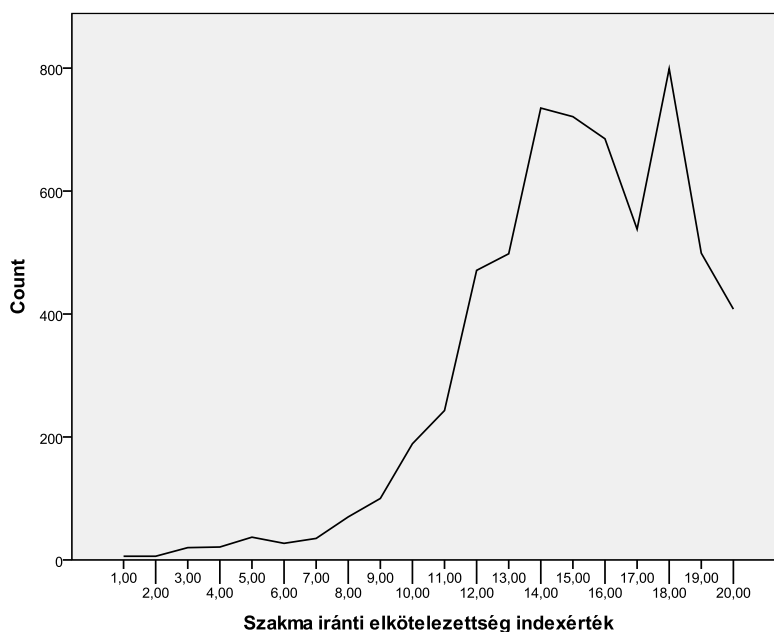
A kétértékű változót tehát az alábbiak szerint képeztem:

SZAKMA_ELKOT_INDEX = 1, ha a szakma megítélésére vonatkozó összegző változó értéke legalább 15 (magas index-érték)
= 0, ha a szakma megítélésére vonatkozó összegző változó értéke legfeljebb 14 (alacsony index-érték)

⁴² A válaszadók az állításokat 1-től 5-ig osztályozhatták, az 5-ös jelentette a teljes egyetértést, az 1-es pedig azt, hogy egyáltalán nem ért egyet az állítással.

⁴³ A kérdőív vonatkozó kérdése: „Most az előző évben szerzett szakmáját értékelje. Iskolai osztályzatokkal mondja meg, hogy mennyire ért vagy nem ért egyet a következő kijelentésekkel. Az 5-ös jelentse azt, hogy teljes mértékben egyetért, az 1-es, hogy egyáltalán nem.”

3.5. ábra: A szakma iránti elkötelezettség indexének eloszlása az aktív almintában



3.21. táblázat: A szakma megítélésére vonatkozó állításokra adott pontszámok megoszlása az aktív almintában (százalék)

	A szakmája miatt az emberek lenéznek*	A szülei büszkék Önre, amiért ezt a szakmát választotta	A szakmája miatt sosem kellett szegyenkeznie	A szakmája miatt az emberek felnéznek Önre
1	1,5	1,4	14,5	9,3
2	3,4	2,6	4,4	12,5
3	9,9	19,8	12,0	44,2
4	13,1	28,6	19,9	22,5
5	72,0	47,5	49,2	11,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N	5940	5944	5997	5533

* Inverz skála

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

3.22. táblázat: A szakma iránti elkötelezettséget jelző index kétértékű változójának megoszlása az aktív almintában (százalék)

	Százalék
Alacsony elkötelezettség-indexérték (legfeljebb 14 pont)	40,2
Magas elkötelezettség-indexérték (legalább 15 pont)	59,8
Összesen	100,0
N	6108

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

3.3.2.5. A többváltozós modell

Az alábbi többváltozós modell segítségével tehát az idegennyelv-tudás, illetve a szakma iránti elkötelezettség munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatását kívánom tesztelni. Ezekon felül kontrollváltozóként szerepeltetem a válaszadók alapjellemezői közül a nemet, a családi háttér változói közül az apa iskolai végzettségét és munkaerőpiaci státuszát (ezek indoklásáért lásd a 3.3.1.4. alfejezetet). További kontrollváltozóként bevontam a modellbe a szakiskolai tanulmányok regionális szintű helyszínét is, mellyel a lokális munkaerőpiaci hatásokat (Ábrahám–Kertesi 1996, Köllő 1997, Fazekas 2000, Kertesi 2000, Kertesi–Varga 2005, Nemes Nagy–Németh 2005, Lócsei 2010) jelenítem meg – az erre vonatkozó interjú tapasztalataimat lásd a 4.2.5.3. alfejezetben. Az általános iskolai és szakiskolai tanulmányi átlag az iskolai teljesítményt mutatja, mely H1 hipotézisem⁴⁴ tesztelésének kiegészítéseként fogható fel, de mivel a Szakiskola-adatbázis csak a teljes szakiskolai utolsó éves (év végi) tanulmányi átlagot tartalmazza, a szakismereti és közismereti tárgyak hatása nem különíthető el. A gyakorlati képzés helyszínének bevonását Horn (2014a, 2014b) eredményei indokolják, melyek szerint nem egyértelmű, hogy van-e a vállalatnál végzett szakmai gyakorlatnak szignifikáns rövid távú hatása a szakiskolát végzett pályakezdők munkaerőpiaci kimeneteleire. A tanult szakma szakmacsoportjának bevonásával megjeleníthetőek egyes munkaerő-keresleti hatások, a szakmaszerzés időpontja (végzés éve) pedig a gazdasági válság munkaerő-keresletre gyakorolt negatív hatását mutatja.

A részletes munkaerőpiaci státusz (aktívak és inaktívak) vizsgálata során a szakiskolás almintán alkalmazott multinomiális logisztikus regressziós egyenes egyenlete így az alábbi:

⁴⁴ A szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli a magas szintű közismereti tudás.

$$\text{logit}(Y) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_{12} X_{12} + \varepsilon \quad (5)$$

ahol:

Y = munkaerőpiaci státusz – a szakmaszerzés után 9 hónappal önbesorolás alapján foglalkoztatott (1), munkanélküli (2), tanuló vagy gyeden/gyesen/gyeten/egyéb inaktív státuszban (3) volt

X_1 = nem

X_2 = tanulmányok helyszíne (régió)

X_3 = apa legmagasabb befejezett iskolai végzettsége

X_4 = apa munkaerőpiaci státusza

X_5 = a magyaron kívül van-e olyan nyelv, amin meg tudja magát értetni

X_6 = olyan szakmát tanult-e, amivel később is szívesen foglalkozna

X_7 = szakma iránti elkötelezettség index (dummy verzió)

X_8 = általános iskolai utolsó éves tanulmányi átlag

X_9 = szakiskolai utolsó éves tanulmányi átlag

X_{10} = gyakorlati képzés helyszíne

X_{11} = szakmacsoport

X_{12} = szakmaszerzés (végzés) éve

ε = hibatag

Az aktív munkaerőpiaci státuszúak elhelyezkedési esélyeinek vizsgálata során az aktív almintán alkalmazott bináris logisztikus regressziós egyenes egyenlete pedig az alábbi:

$$\text{logit}(Y) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_{12} X_{12} + \varepsilon \quad (6)$$

ahol:

Y = munkaerőpiaci státusz – a szakmaszerzés után 9 hónappal önbesorolás alapján foglalkoztatott (1) vagy munkanélküli (0) volt

X_1 = nem

X_2 = tanulmányok helyszíne (régió)

X_3 = apa legmagasabb befejezett iskolai végzettsége

X_4 = apa munkaerőpiaci státusza

X_5 = a magyaron kívül van-e olyan nyelv, amin meg tudja magát értetni

X_6 = olyan szakmát tanult-e, amivel később is szívesen foglalkozna

X_7 = szakma iránti elkötelezettség index (dummy verzió)

X_8 = általános iskolai utolsó éves tanulmányi átlag

X_9 = szakiskolai utolsó éves tanulmányi átlag

X_{10} = gyakorlati képzés helyszíne

X_{11} = szakmacsoport

X_{12} = szakmaszerzés (végzés) éve

ε = hibatag

A kontrollváltozók megoszlásai megtalálhatóak a 4. Mellékletben.

3.4. A félig strukturált interjúk módszertana

2015 áprilisától júniusig az MKIK GVI kutatása keretében⁴⁵ 11 vidéki, illetve budapesti szakiskolában végeztünk egy-másfél órás, félig strukturált személyes interjúkat, melyek alanyai a szakiskolák igazgatói és oktatói voltak (összesen 28 fő). Minden felkeresett iskolában készült interjú az igazgatóval és/vagy helyettesével, illetve több intézményt egyesítő szakképzési centrum esetén a szakiskola tagintézmény-vezetőjével. Az összes szakiskolában készítettünk interjút legalább egy oktatóval is, köztük osztályfőnökökkel, valamint szak- és közismereti oktatókkal. Összesen 8 igazgató, 1 tagintézmény-vezető, 3 igazgatóhelyettes és 15 oktató (ebből 5 osztályfőnök) válaszolt kérdéseinkre.⁴⁶ Az interjúk témái között szerepelt a diákok családi háttere, az iskola felszereltsége és finanszírozása, az oktatás és a tanterv jellemzői, a diákok készségei, a közismereti tárgyak oktatása, az érettségi fontosságáról alkotott vélemények, a szakmai gyakorlattal kapcsolatos tapasztalatok, a tanárok munkájának jellemzői, pedagógiai problémák, iskolakerülés, igazolatlan hiányzás, lemorzsolódási tendenciák, valamint a diákok végzés utáni munkaerőpiaci lehetőségei.

A mintavétel a nem valószínűségi mintavételi eljárások két típusának kombinációja alapján történt. Nagyobb hangsúlyt helyeztünk a deviáns eset alapú mintavételi elvre, azaz több, viszonylag extrém eset került a mintánkba, emellett pedig figyelembe vettük a maximum variáció elvet is (Vicsek 2006), tehát bizonyos kulcsjellemzők alapján eltérő esetek viszonylag széles skáláját próbáltuk bevonni a kutatásba.

A deviáns eset alapú mintavételi elvet követve mintánk leginkább az ország legelmaradottabb, északi régiójának kisebb településein található szakiskolákra, valamint a legfejlettebb régióra (Közép-Magyarország, Budapest) koncentrált. A szélesebb spektrum (maximum variáció elv) megvalósításának érdekében a dunántúli, illetve az alföldi régiókat is bevontuk a kutatásba néhány eset erejéig. Településnagyság szerint a mintába került iskolák minden kategóriát lefednek: készítettünk interjút a fővárosban, két nagyvárosban, két középvárosban, három kisvárosban és egy községben. A földrajzi elhelyezkedés alapján történő mintavételt támasztják alá Fehérvári (2009) eredményei, aki a szakiskolai tanulók szociális összetételének vizsgálata során jelentős földrajzi eltéréseket mutatott ki. Úgy találta, hogy az Észak-

⁴⁵ Ezúton köszönöm Tóth István Jánosnak (MKIK GVI, MTA KRTK KTI), Hajdu Miklósnak (MKIK GVI) és Nyíró Zsannának (MKIK GVI) az interjúk kutatás során nyújtott segítséget.

⁴⁶ A legtöbb iskolában diákokkal is készült interjú, de ezeket nem használtam fel jelen elemzésben.

Alföldön és Észak-Magyarországon a szakiskolai tanulók egyharmada volt (a 2009-ben hatályos Köznevelési törvény definíciója szerint) hátrányos helyzetű, a Nyugat-Dunántúlon és Közép-Magyarországon pedig csupán egytizedük. Ezenkívül településtípusok szerint is számottevő különbségekre mutatott rá: a budapesti szakiskolákban 9 százalék volt a hátrányos helyzetű diákok aránya, a községi iskolákban pedig egyharmaduk számított hátrányos helyzetűnek.

A legtöbb mintába került szakiskola fenntartója a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) volt az interjú időpontjában⁴⁷, de mindhárom regionális csoportba került ettől eltérő is: Észak-Magyarország és Közép-Magyarország esetében egy-egy egyházi fenntartású iskola, a Dunántúl esetében pedig egy kiemelkedően közhasznú szervezet által fenntartott.

Emellett a mintába került iskolák között szerepelnek a 2013-as Országos kompetenciamérés iskolai szintű átlageredményei alapján erősebbnek és gyengébbnek számító iskolák is. A minta csak általános szakiskolákat tartalmaz, speciális szakiskolákat nem.

Ha a nagyrégió, a településtípus és a kompetenciamérés átlageredményeinek kombinációit tekintjük, előzetes várakozásaink szerint három élesen elkülönülő csoportot találunk a mintába került 11 szakiskola között:

1. Legjobb helyzetű csoport: közép-magyarországi régió; három fővárosi és egy Pest megyei nagyvárosi szakiskola, kompetenciaeredményük erős, vagy nem ismert
2. Közepes helyzetű csoport: három dunántúli kis- és nagyvárosi iskola, kompetenciaeredményük erős, közepes, illetve nem ismert; valamint egy kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, kompetenciaeredménye közepes
3. Legrosszabb helyzetű csoport: észak-magyarországi régió; egy középvárosi, egy kisvárosi és egy községi szakiskola, kompetenciaeredményük gyenge vagy nem ismert

A minta területi eloszlásáról és az iskolák jellemzőiről lásd az 3.23. táblázatot.

⁴⁷ 2015 júliusától a legtöbbjük átkerült a Nemzetgazdasági Minisztérium fenntartásába.

3.23. táblázat: A minta területi eloszlása és az iskolák jellemzői

Nagyregió	Településtípus	Fenntartó	Országos kompetenciamérés átlageredmény ⁴⁸
Közép-Magyarország	főváros	KLIK	erős
Közép-Magyarország	főváros	KLIK	n. a.
Közép-Magyarország	főváros	KLIK	erős
Közép-Magyarország	középváros (20 ezer-100 ezer fő)	egyház	erős
Dunántúl	nagyváros (100 ezer fő felett)	KLIK	erős
Dunántúl	kisváros (0-20 ezer fő)	KLIK	közepes
Dunántúl	kisváros (0-20 ezer fő)	kiemelkedően közhasznú szervezet	n. a.
Kelet-Magyarország	nagyváros (100 ezer fő felett)	KLIK	közepes
Észak-Magyarország	középváros (20 ezer-100 ezer fő)	KLIK	gyenge
Észak-Magyarország	kisváros (0-20 ezer fő)	KLIK	gyenge
Észak-Magyarország	község (500-1000 fő)	egyház	n. a.

Az interjúszervezés tapasztalatai azt mutatják, hogy a szakiskolák vezetői szívesen adnak interjút, a válaszadási hajlandóság meglepően magas volt. Az április-májusi időszakban egy visszautasítást sem kaptunk, tehát 100 százalékos volt a válaszadási arány régiótól, településmérettől, fenntartótól stb. függetlenül. Júniusban, ahogy a tanév vége közeledett, néhány visszautasítást kaptunk időhiányra, az érettségire és az év végére hivatkozva, de félelemből vagy bizalmatlanságból fakadó elutasítással az egész kutatás során egyszer sem találkoztunk.

Az interjúzást a szerző és kollégája végezte az MKIK GVI képviselőjében, egyes esetekben együtt, máskor külön-külön. A legtöbb interjúalany lehetővé tette a diktafon használatát, a fennmaradó esetekben az egyik interjúkészítő kérdezett, a másik pedig jegyzeteket készített. (Az alkalmazott interjú-vezérfonalakat lásd a 6. Mellékletben.) Minden interjú jó hangulatban, közvetlen és barátságos hangnemben zajlott. A legtöbb interjúalany kifejezetten őszintén beszélt, a diktafont csak néhány esetben kérték

⁴⁸ A 2013-as, 10. évfolyamos szövegértés és matematika intézményi átlageredményei szerint, a több iskolatípust egyesítő intézmények esetében a szakiskolára vonatkozó adat. A „gyenge” eredmény a szakiskolák rangsorán belül a minimum és az alsó kvartilis közé eső, a „közepes” az alsó és a felső kvartilis közé eső, az „erős” pedig a felső kvartilis és a maximum közé eső értéket jelöli.

leállítani egy kis időre. A legtöbb interjú zavartalanul zajlott le, az egyik oktató esetében több kollégája is jelen volt a helyiségben, ami alkalmanként zavarta, egy másik esetben pedig három oktató együttes interjút adott, mely helyzet nem zavarta egyiküket sem. Egy harmadik esetben az igazgató és egy oktató adtak együttes interjút, de ez is őszinte, zavartalan hangnemben zajlott. Kevés esetben érzékelhető volt az interjúalanyok részéről a megfelelni akarás. Többször is előfordult, hogy az iskola vezetője jobb színben próbálta feltüntetni az iskolát, mint ugyanazon iskola oktatói, például kevésbé jelentősnek állították be az iskolaépület állapotával, illetve a diákok droghasználatával kapcsolatos problémákat.

4. EREDMÉNYEK

Az alábbi fejezetben kutatásom kvantitatív és kvalitatív eredményeit mutatom be. Az első alfejezetben többváltozós elemzés segítségével, nagymintás adatbázisokon tesztelem négy hipotézisemet. Ennek első részében a közismereti tudás (H1 hipotézis), illetve az iskolakerülés (H3 hipotézis) elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatását vizsgálom meg a Társi-Educatio Életpálya-paneladatbázisán. A második részben az idegennyelv-tudás (H2 hipotézis) és a szakma iránti elkötelezettség (H4 hipotézis) elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatását elemzem, az MKIK GVI Szakiskola-adatbázisa segítségével. A részletes (a munkaerőpiacon aktívakat és inaktívakat is magába foglaló) munkaerőpiaci státuszra ható tényezőket multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáltam meg a szakiskolás almintákon, az aktív munkaerőpiaci státuszúak (foglalkoztatottak vagy munkanélküliek) elhelyezkedési esélyeit pedig bináris logisztikus regresszióval elemeztem az aktív almintákon. A második alfejezetben a kvantitatív eredményeket kiegészítendő, összefoglaló interjúk kutatásom tapasztalatait, sorra véve néhány olyan témát, melyek a szakiskolákban folyó oktatás minőségéhez kapcsolódnak és ezáltal jelentős hatást gyakorolhatnak a szakiskolát végzett pályakezdekők munkaerőpiaci lehetőségeire.

4.1. Többváltozós elemzési eredmények

4.1.1. A közismereti tudás hatása az elhelyezkedési esélyre

Első hipotézisem (H1) szerint a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli a magasabb szintű közismereti tudás. Feltételezésem szerint ez az összefüggés nem csak a különböző iskolatípusok (érettségit adó középiskola vagy szakiskola) vonatkozásában, hanem a szakiskolát végzettek csoportján belül is érvényesül. A hipotézist az alábbiakban az Életpálya-adatbázis segítségével tesztelem.

Először a közismereti tudás általános munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatását elemeztem multinomiális logisztikus regressziók segítségével a szakiskolás almintán. Itt az inaktívak legnépesebb csoportját helyeztem a vizsgálódás középpontjába, ezért a tanulói státuszhoz képest vizsgáltam a másik három kategóriába (foglalkoztatott, munkanélküli, egyéb inaktív) kerülés esélyét. A közismereti tudásra vonatkozó két magyarázó változó – tehát a nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám és

a közismereti átlag – között pozitív korreláció áll fenn, ezért ezek külön modellekben szerepelnek. Az 1-2. modellek (lásd a 4.1. táblázatot) esetében folytonos változóként, a 4-5. modellek (lásd a 4.2. táblázatot) esetében pedig kétértékű (dummy) változóként szerepelnek a modellben. A kétféle megközelítés az eredmények robusztusságának egyfajta tesztjeként fogható fel.

4.1. táblázat: A munkaerőpiaci státuszra ható tényezők az Életpálya-adatbázisban (multinomiális logisztikus regressziók, referencia-kategória: tanuló), folytonos magyarázó változókkal⁴⁹

	(1)	(2)	(3)
	0,998**		
		0,853	
			1,003
	1,669***	1,689***	1,780***
	1,326	1,368	1,358
Foglalkoztatott	<i>Apa vagy vele élő szülő iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>		
	0,959	0,950	0,894
	0,706	0,680*	0,650*
	0,880	0,816	0,808
	1,265	1,208	1,172
	0,999	0,999	0,999
	0,998**		
		0,615***	
			0,988
	0,910	0,860	0,921
	2,806***	2,910***	2,832***
Munkanélküli	<i>Apa vagy vele élő szülő iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>		
	0,799	0,815	0,791
	0,636*	0,628*	0,553**
	1,343	1,228	1,223
	0,954	0,924	0,902
	0,996*	0,996**	0,996**

⁴⁹ A nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám, a közismereti átlag, az iskola iránti elkötelezettség indexe és az iskola hozzáadott értéke folytonos változóként szerepel a modellben

	Nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám	0,997*		
	Közismereti átlag		0,553***	
	Iskola iránti elkötelezettség indexe			0,995
	Férfi	0,159***	0,147***	0,166***
	Roma származású	5,193***	5,450***	4,515***
Egyéb inaktív	<i>Apa vagy vele élő szülő iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>			
	Szaktanácsképző vagy szakiskola	0,676	0,690	0,632*
	Érettségi	0,638	0,627	0,599
	Felsőfokú végzettség	2,388	2,330	0,745
	Voltak saját könyvei 14 éves korában	1,232	1,199	1,070
	Iskola hozzáadott értéke	0,998	0,997	0,995
	N	1402	1402	1356
	Cox & Snell R-négyzet	0,164	0,168	0,156
	Nagelkerke R-négyzet	0,177	0,182	0,169
	McFadden R-négyzet	0,069	0,072	0,066

Megjegyzés: multinomiális logisztikus regressziós együtthatók antilogaritmusai ($\exp(B)$). A 2009-ben szakiskolába járó megkérdezettek almintája. A függő változó értéke 1, ha a megkérdezett önbesorolás alapján foglalkoztatott volt az utolsó kutatási évben (2012), 2, ha munkanélküli volt, 3, ha tanult és 4, ha egyéb inaktív volt. Referencia-kategória: tanuló

**** 1%-os szinten szignifikáns együtthatók*

*** 5%-os szinten szignifikáns együtthatók*

** 10%-os szinten szignifikáns együtthatók*

Forrás: Társas-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

4.2. táblázat: A munkaerőpiaci státuszra ható tényezők az Életpálya-adatbázisban (multinomiális logisztikus regressziók, referencia-kategória: tanuló), kétértékű változókkal⁵⁰

	(4)	(5)	(6)
	0,721**		
		0,972	
			1,081
	1,690***	1,737***	1,779***
	1,343	1,372	1,359
Foglalkoztatott	<i>Apa vagy vele élő szülő iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>		
	0,945	0,939	0,896
	Érettségi	0,676*	0,652*
	Felsőfokú végzettség	0,881	0,811
	Voltak saját könyvei 14 éves korában	1,227	1,207
	Iskola hozzáadott értéke medián feletti	0,965	0,955
	0,820		
		0,796	
			0,775
	0,931	0,913	0,922
	2,867***	2,914***	2,881***
Munkanélküli	<i>Apa vagy vele élő szülő iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>		
	0,784	0,793	0,798
	Érettségi	0,619*	0,615*
	Felsőfokú végzettség	1,302	1,240
	Voltak saját könyvei 14 éves korában	0,922	0,924
	Iskola hozzáadott értéke medián feletti	0,783	0,771*
	0,605*		
		0,627**	
			1,000
Egyéb inaktív	0,161***	0,154***	0,167***
	5,427***	5,664***	4,711***
	<i>Apa vagy vele élő szülő iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>		

⁵⁰ A nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám, a közismereti átlag, az iskola iránti elkötelezettség indexe és az iskola hozzáadott értéke kétértékű (dummy) változóként szerepel a modellben

Szakmunkásképző vagy szakiskola	0,681	0,695	0,637*
Érettségi	0,652	0,617	0,609
Felsőfokú végzettség	2,477	2,374	0,730
Voltak saját könyvei 14 éves korában	1,223	1,225	1,095
Iskola hozzáadott értéke medián feletti	1,102	1,064	1,006
<hr/>			
N	1402	1402	1356
Cox & Snell R-négyzet	0,163	0,163	0,155
Nagelkerke R-négyzet	0,176	0,177	0,168
McFadden R-négyzet	0,069	0,069	0,066

Megjegyzés: multinomiális logisztikus regressziós együtthatók antilogaritmusai ($\exp(B)$). A 2009-ben szakiskolába járó megkérdezettek almintája. A függő változó értéke 1, ha a megkérdezett önbesorolás alapján foglalkoztatott volt az utolsó kutatási évben (2012), 2, ha munkanélküli volt, 3, ha tanult és 4, ha egyéb inaktív volt. Referencia-kategória: tanuló

**** 1%-os szinten szignifikáns együtthatók*

*** 5%-os szinten szignifikáns együtthatók*

** 10%-os szinten szignifikáns együtthatók*

Forrás: Társi-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

A multinomiális logisztikus regressziók eredményei szerint a nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám enyhe negatív hatást gyakorol mind a foglalkoztatottságra, mind a munkanélküliségre, mind pedig az egyéb inaktív státuszra a továbbtanulással szemben. A képességszintek szerinti vizsgálat (lásd a 4.2. táblázatot) azt mutatja, hogy az elégtelen (0-1. szintű) szövegértési készségekkel rendelkezőkhöz képest a legalább elégséges (2.) képességszintű fiatalok átlagosan 30 százalékkal kisebb eséllyel dolgoztak, mint tanultak, valamint 40 százalékkal kisebb eséllyel voltak egyéb inaktív státuszúak, mint tanulók.

Az eredmények szerint a közismereti átlag növekedése szignifikánsan csökkenti a munkanélkülivé, illetve az egyéb inaktívvá válás esélyét a továbbtanulással szemben, minden egyéb tényezőt változatlan szinten tartva. Bár egyes szerzők (Campbell 2006, Pasta 2009) szerint a logisztikus regresszióban ordinális⁵¹ magyarázó változók esetén is feltételezhetünk intervallumszintű, lineáris hatást, a számszerű eredményeket a lineáris hatás bizonytalansága miatt itt nem interpretáljuk.

Ezek mellett a regressziós modellek azt is megmutatták, hogy a továbbtanuláshoz képest a foglalkoztatottságra a férfiaknak átlagosan 1,7-szer nagyobb esélyük van, mint a nőknek, az egyéb inaktivitásra pedig 85 százalékkal kisebb az esélyük a továbbtanulással szemben. A romák átlagosan háromszor nagyobb eséllyel váltak munkanélküliekké a továbbtanulással szemben, mint az egyébként ugyanolyan

⁵¹ Az iskolai osztályzatok ordinális skálán értelmezhetőek annak ellenére, hogy a gyakorlatban gyakran intervallumszintű változóként kezelik (pl. átlagolás).

jellemzőkkel leírható nem roma tanulók. Az egyéb inaktivitásra pedig a romáknak több, mint ötszörös esélyük volt a nem romákhoz képest a továbbtanulással szemben (minden más tényező változatlansága esetén). Az iskolai hozzáadott érték egy ponttal történő növelése önmagában nagyon enyhe negatív hatást gyakorol a munkanélküliségre a továbbtanulással szemben. Azon fiatalok körében, akik olyan iskolába jártak, melynek a hozzáadott értéke medián feletti, *ceteris paribus* 20 százalékkal kisebb volt a munkanélkülivé válás esélye, mint a továbbtanulása. Ez azt jelenti, hogy nagyobb eséllyel tudtak elhelyezkedni azok a válaszadók, akik olyan szakiskolába jártak, mely az általános iskolai tudásszinthez képest a közepes teljesítményű szakiskoláknál többet tudott fejleszteni a diákok alapkészségein. Az érettségizett szülők gyermekei körében átlagosan 40-45 százalékkal kisebb a munkanélküliség esélye a továbbtanulással szemben, mint a legfeljebb 8 általános iskolai végzettségűek gyermekei esetében, a foglalkoztatottságé pedig 30-35 százalékkal kisebb. A szakmunkás végzettségűek gyermekei esetében, minden egyéb tényezőt konstans szinten tartva, átlagosan 40 százalékkal kisebb az egyéb inaktivitás esélye a továbbtanulással szemben, mint a legfeljebb 8 általános iskolai végzettségűek gyermekeinek körében.

Ezután a közismereti tudás elhelyezkedési esélyre (tehát a foglalkoztatottságra) gyakorolt hatását bináris logisztikus regressziók segítségével vizsgáltam meg a munkaerőpiaci szempontból aktív válaszadók almintáján („aktív almintá”). A nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám és a közismereti átlag itt is külön modellekben szerepelnek, a 7-8. modellekben (lásd a 4.4. táblázatot) folytonos változóként, a 10-11. modellek (lásd a 4.5. táblázatot) esetében pedig kétértékű változóként.

Ha a szövegértés kompetencia-pontszámok és a közismereti osztályzatok átlagos értékét munkaerőpiaci státusz szerint vizsgáljuk meg, azt láthatjuk, hogy a foglalkoztatottak körében megfigyelt átlagos érték mindkét esetben magasabb, mint a munkanélküliek csoportjának átlagértéke, így az összefüggés iránya megfelel előzetes hipotézisemnek, de a különbség egyik esetben sem szignifikáns (lásd a 4.3. táblázatot).

4.3. táblázat: A szövegértés kompetencia-pontszámok és a közismereti osztályzatok átlagos értéke a munkaerőpiaci szempontból aktív válaszadók munkaerőpiaci státusza szerint (átlagpontszámok)

	Munkanélküli	Foglalkoztatott	N	Szign.*
Szövegértés kompetencia-pontszám	385,9	390,4	1195	0,277
Közismereti osztályzat	2,87	2,90	1195	0,357

* ANOVA F-próba szignifikancia-értéke

Forrás: Társki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

4.4. táblázat: Az elhelyezkedési esélyre ható tényezők az Életpálya-adatbázisban (bináris logisztikus regressziók), folytonos magyarázó változókkal⁵²

	(7)	(8)	(9)
Nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám	1,000 (0,001)		
Közismereti átlag		1,378** (0,137)	
Iskola iránti elkötelezettség indexe			1,016** (0,007)
Férfi	1,815*** (0,148)	1,946*** (0,151)	1,911*** (0,150)
Roma származású	0,471*** (0,174)	0,468*** (0,174)	0,483*** (0,177)
<i>Apa vagy vele élő szülő iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>			
Szaktanácsképző vagy szakiskola	1,216 (0,161)	1,167 (0,161)	1,141 (0,162)
Érettségi	0,131 (0,251)	1,067 (0,250)	1,172 (0,255)
Felsőfokú végzettség	0,721 (0,538)	0,712 (0,538)	0,701 (0,538)
Voltak saját könyvei 14 éves korában	1,307 (0,190)	1,277 (0,189)	1,286 (0,193)
Iskola hozzáadott értéke	1,003* (0,002)	1,003* (0,002)	1,003* (0,002)
Konstans	1,161 (0,451)	0,409** (0,450)	0,303** (0,561)
N	912	912	890
-2 Log likelihood	1182,031	1176,543	1146,266
Cox & Snell R-négyzet	0,062	0,068	0,068
Nagelkerke R-négyzet	0,084	0,092	0,093

Megjegyzés: logisztikus regressziós együtthatók antilogaritmusai ($\exp(B)$), zárójelben a standard hibák. A 2009-ben szakiskolába járó megkérdezettek almintája. A függő változó 1, ha a megkérdezett önbesorolás alapján foglalkoztatott volt az utolsó kutatási évben (2012) és 0, ha munkanélküli volt.

*** 1%-os szinten szignifikáns együtthatók

** 5%-os szinten szignifikáns együtthatók

* 10%-os szinten szignifikáns együtthatók

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

⁵² A nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám, a közismereti átlag, az iskola iránti elkötelezettség indexe és az iskola hozzáadott értéke folytonos változóként szerepel a modellben

4.5. táblázat: Az elhelyezkedési esélyre ható tényezők az Életpálya-adatbázisban (bináris logisztikus regressziók), kétértékű változókkal⁵³

	(10)	(11)	(12)
Nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám legalább a 2. képességszintnek megfelelő	0,883 (0,165)		
Közismereti átlag medián feletti		1,233 (0,142)	
Iskola iránti elkötelezettség indexe medián feletti			1,385** (0,142)
Férfi	1,806*** (0,148)	1,888*** (0,149)	1,909*** (0,150)
Roma származású	0,470*** (0,174)	0,469*** (0,174)	0,475*** (0,178)
<i>Apa vagy vele élő szülő iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>			
Szaktanárképző vagy szakiskola	1,212 (0,160)	1,190 (0,160)	1,126 (0,163)
Érettségi	0,136 (0,250)	1,100 (0,249)	1,180 (0,255)
Felsőfokú végzettség	0,730 (0,539)	0,723 (0,538)	0,696 (0,539)
Voltak saját könyvei 14 éves korában	1,291 (0,188)	1,269 (0,188)	1,258 (0,192)
Iskola hozzáadott értéke medián feletti	1,229 (0,141)	1,240 (0,141)	1,257 (0,143)
Konstans	0,897 (0,239)	0,783 (0,248)	0,740 (0,252)
N	912	912	890
-2 Log likelihood	1182,160	1180,556	1146,821
Cox & Snell R-négyzet	0,062	0,064	0,068
Nagelkerke R-négyzet	0,084	0,086	0,092

Megjegyzés: logisztikus regressziós együtthatók antilogaritmusai ($\exp(B)$), zárójelben a standard hibák. A 2009-ben szakiskolába járó megkérdezettek almintája. A függő változó 1, ha a megkérdezett önbesorolás alapján foglalkoztatott volt az utolsó kutatási évben (2012) és 0, ha munkanélküli volt.

*** 1%-os szinten szignifikáns együtthatók

** 5%-os szinten szignifikáns együtthatók

* 10%-os szinten szignifikáns együtthatók

Forrás: Társadalmi Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

⁵³ A nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám, a közismereti átlag, az iskola iránti elkötelezettség indexe és az iskola hozzáadott értéke kétértékű (dummy) változóként szerepel a modellben

A bináris logisztikus regressziós modellek eredményei azt mutatják, hogy a nyolcadik osztályos szövegértés kompetencia-pontszám a munkaerőpiacra belépett szakiskolát végzettek között nem gyakorol szignifikáns hatást az elhelyezkedési esélyre. (Sem a folytonos kompetencia-pontszámok, sem a képességszintek szerinti vizsgálat nem mutatott szignifikáns hatást.)

Az eredmények szerint a közismereti átlag növekedése a munkaerőpiacon megjelenő szakiskolát végzettek között szignifikánsan növeli a foglalkoztatottság esélyét a munkanélkülivé válással szemben, ha minden más tényező hatását azonos szinten tartjuk. (A számszerű eredményeket a korábbiak értelmében itt sem interpretáljuk.)

A modellek további kontrollváltozói is említésre érdemes összefüggéseket mutatnak. Az adatok szerint a férfiaknak átlagosan 1,9-szer nagyobb esélyük van a foglalkoztatottságra a munkanélküliséghez képest, mint a nőknek, mely illeszkedik a szakirodalomban fellelhető korábbi eredmények (pl. Koncz 2004, Nagy 2013, Horn 2014a) közé. Továbbá a romák mindössze feleakkora eséllyel voltak foglalkoztatottak, mint a nem romák, ha minden más tényezőt azonos szinten tartunk, mely hatás mögött negatív munkaerőpiaci diszkrimináció, vagy területi hatások állhatnak. Az iskolai hozzáadott érték egy ponttal történő növelése nagyon enyhe pozitív hatást gyakorol az elhelyezkedési esélyre.

Tehát az eredmények alapján elmondható, hogy a nyolcadik osztályos kompetencia-pontszám a továbbtanulásra pozitív hatást gyakorol, de a foglalkoztatottságra – legalábbis rövid távon – nincs szignifikáns hatása. Lehetséges, hogy a nyolcadik osztályos mérés időben túl távol esik a munkaerőpiacra lépéstől, és a tizedik évfolyamos kompetenciaeredmény esetében már kimutatható lenne a hatás. Ez a kérdés további vizsgálódást érdemelne olyan adatbázis felhasználásával, melyhez a tizedik évfolyamos kompetencia-pontszámok is hozzákapcsolhatóak. A közismereti jegyek hatása a foglalkoztatottságra több modell esetében is pozitív és szignifikáns hatást mutat. A mutató zajossága (lásd a 3.3.1.3. alfejezetben) miatt ez nem egyértelmű eredmény, de inkább megerősíti, mint cáfolja H1 hipotézisemet, így annak elvetése semmiképpen nem indokolt. Az eredményekre támaszkodva érdemes lenne nagyobb adatbázison folytatni – és a fentiek szerint a tizedik évfolyamos kompetenciaeredményekre is kiterjeszteni – az összefüggés vizsgálatát.

Ha feltesszük, hogy a közismereti osztályzatoknak legalábbis van olyan komponense, amely a közismereti tudást mutatja, akkor az eredmények arra utalnak, hogy a szakiskolát végzettek csoportján belül is kimutatható, hogy a munkaerőpiacon aktívak közül a jobb közismereti tudással rendelkezők nagyobb eséllyel válnak foglalkoztatottá, mint gyengébb közismereti tudású társaik. Ez az eredmény illeszkedik a nemzetközi és hazai szakirodalomból ismert kutatási eredmények sorába (lásd pl. Cörvers et al. 2010, Weber–Falter 2011, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011, Hanushek–Wössmann 2012, Stenberg–Westerlund 2014, magyar adatokon Köllő 2006, Kézdi 2007, Kézdi 2008, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Köllő 2009). Az interjúk során szerzett tapasztalataim (lásd a 4.2.4. alfejezetben) azonban azt mutatják, hogy a szakképzésben a szaktárgyak szerepe a meghatározó, és a diákokkal szembeni elvárások a közismereti tárgyakat illetően rendkívül alacsonyak. A felkeresett szakiskolák vezetői és oktatói közül sokan jelezték, hogy fontosnak tartják a közismereti tudás elsajátítását a szakiskolások esetében is, de ez a kívánalom általában megmarad a szakmunka során használatos, egyszerű számítási és írás-olvasási ismeretek szintjén. A legtöbben egyáltalán nem veszik figyelembe az élethossziglani (akár munka közbeni) tanulásra való felkészítés szempontjait. Nagy problémát jelent az is, hogy a szakiskolába kerülő diákok jelentős része az általános iskolából magával hozott súlyos lemaradással és tanulási problémákkal küzd, melyek megoldásában a szakiskolák (tantervi és anyagi okokból) általában nem képesek segíteni. Sőt, a korábban idézett kutatási eredmények (Hermann 2013, Hajdu et al. 2015) szerint a szakiskola az első két tanév alatt átlagosan egynegyed-egyharmad szóráségyeséggel kevesebbet ad hozzá a tanulók matematikai és szövegértési készségeihez, mint a szakközépiskola, így a szakiskolák tovább rontanak az oda járók kezdeti lemaradásán. Ez pedig óriási akadályt gördít a tudás későbbi bővítése, a munka közbeni tanulás és az új igényekhez való alkalmazkodás elé, mely a szakiskolát végzettek súlyos munkaerőpiaci hátrányához vezet.

4.1.2. Az iskola iránti elkötelezettség hatása az elhelyezkedési esélyre

Harmadik hipotézisem (H3) szerint a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli iskola iránti elkötelezettségük. Ezt a hipotézist is az Életpálya-adatbázison teszteltem.

Az iskola iránti elkötelezettség munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatását multinomiális logisztikus regressziós modellekkel vizsgáltam (lásd a 4.1-4.2. táblázatokat) meg a

szakiskolás almintán, az elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatást pedig bináris logisztikus regressziókkal elemeztem (lásd a 4.4-4.5. táblázatokat) a munkaerőpiaci szempontból aktív válaszadók almintáján („aktív alminta”). Az iskola iránti elkötelezettség indexe a 3. és 9. modellekben (lásd a 4.1., illetve a 4.4. táblázatokat) folytonos változóként, a 6. és 12. modellekben (lásd a 4.2., illetve a 4.5. táblázatokat) pedig kétértékű változóként szerepel.

Az iskola iránti elkötelezettség tekintetében a multinomiális logisztikus regressziós modellek (lásd a 4.1-4.2. táblázatokat) nem mutattak ki szignifikáns hatást a továbbtanuláshoz képest sem a foglalkoztatottság, sem a munkanélküliség, sem pedig az egyéb inaktivitás tekintetében.

Ha a munkaerőpiaci szempontból aktív státuszú válaszadók körében az iskola iránti elkötelezettség index átlagos értékét a munkaerőpiaci státusz kategóriái szerint vizsgáljuk meg, láthatjuk, hogy a foglalkoztatottak csoportjának átlagértéke (75) magasabb, mint a munkanélküliek esetében megfigyelt érték (73). Tehát az összefüggés iránya megfelel előzetes hipotézisemnek és 1 százalékos szinten szignifikáns, mivel a Pearson-féle khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke 0,004 (lásd a 4.6. táblázatot).

4.6. táblázat: Az iskola iránti elkötelezettség index átlagos értéke a munkaerőpiaci szempontból aktív válaszadók munkaerőpiaci státusza szerint (átlagpontoszám)

	Munkanélküli	Foglalkoztatott	N	Szign.*
Iskola iránti elkötelezettség index	73,4	75,2	1160	0,004

* ANOVA F-próba szignifikancia-értéke

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

A bináris logisztikus regressziós modellek aktív almintán kimutatott eredményei szerint az iskola iránti elkötelezettség indexének egy ponttal (azaz 1 százalékkal) való emelkedése nagyon enyhe (1,016-szeres) pozitív hatást gyakorol a foglalkoztatottságra a munkanélküliséggel szemben. Emellett a medián feletti indexértékkel rendelkezőknek átlagosan 1,4-szer nagyobb az esélyük a foglalkoztatottságra, mint a munkanélküliségre.

Az adatok alapján tehát valószínűsíthető, hogy az iskola iránti elkötelezettség javítja a munkaerőpiacon megjelenő szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyét, mely eredmény megerősíti H3 hipotézisemet és illeszkedik a kevészámú rendelkezésre álló

szakirodalomban (Hibbett et al. 1990, Eccles–Barber 1999, Kuh et al. 2008, Wang–Shiveley 2009) megjelenő eredményekhez, valamint kiegészíti azokat. Az iskola iránti elkötelezettség egyrészt valószínűsíti az iskolai sikereket és a jobb tanulmányi teljesítményt, másrészt a munkához való komolyabb, felelősségteljesebb hozzáállást is jelezheti. Ezek az eredmények rámutatnak, hogy az iskola és a tanulás iránti elkötelezettség nem csak az iskolatípusok közötti szelekción keresztül, hanem a szakiskolát végzettek csoportján belül is hatással lehet az elhelyezkedési esélyekre. Az eredmény fontosságát aláhúzza, hogy az interjúk tapasztalataim (lásd a 4.2.3.4. és 4.2.3.6. alfejezetekben) szerint sejthető, hogy a szakiskolások körében az iskola iránti elkötelezettség általánosságban véve alacsony szintű, ugyanis a felkeresett szakiskolák többségében az iskolakerülés gyakori és jelentős probléma, valamint az oktatók a diákok motivátlanságára is több helyen felhívták a figyelmemet.

4.1.3. Az idegennyelv-tudás hatása az elhelyezkedési esélyre⁵⁴

Második hipotézisem (H2) szerint a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli az idegennyelv-tudás, mely hipotézist az MKIK GVI Szakiskola-adatbázisán⁵⁵ teszteltem.

Az idegennyelv-tudás munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatását először multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáltam meg a szakiskolás almintán (lásd az 5. Melléklet M5.1. táblázatát). A regresszió az inaktív státuszhoz (tanulók, gyesen vagy gyeden levők és egyéb inaktívak) viszonyítva mutatja a másik két kategóriába (foglalkoztatott, munkanélküli) kerülés esélyét, de mivel a mintában mindössze 1 százalékos a gyesen vagy gyeden levők, illetve az egyéb inaktívak aránya, a referencia-kategória gyakorlatilag a tanulókat jelöli. Az eredmények szerint az idegennyelv-tudás átlagosan 30 százalékkal csökkenti a foglalkoztatottság esélyét a továbbtanulással szemben, a munkanélküliségét pedig több, mint 40 százalékkal mérsékli. Ez az eredmény összhangban van Galasi és Varga (2005) eredményeivel, melyek szerint a felsőfokú végzettségű pályakezdők között az angolul beszélőknek nagyobb esélyük volt a

⁵⁴ Az alfejezetben közölt eredmények korábbi verziója megjelent az alábbi cikkben: Makó Ágnes (2015): A szakképzett pályakezdők munkaerő-piaci helyzete és elhelyezkedési esélyei. Közgazdasági Szemle, LXII. évf., 2015. május

⁵⁵ Az elemzéshez használt adatbázis elérhető az alábbi linken:

http://gvi.hu/kutatas/89/a_szakképzett_pályakezdők_munkaerő_piaci_helyzete_es_elhelyezkedési_esélyei

vállalkozóvá válásra és a továbbtanulásra, viszont kisebb valószínűséggel váltak foglalkoztatottá, vagy munkanélkülivé.

A munkaerőpiaci szempontból aktív státuszúak almintáján („aktív alminta”) az idegennyelv-tudás és a munkaerőpiaci státusz közötti összefüggést egyszerű keresztábrával megvizsgálva azt láthatjuk, hogy az idegen nyelvet beszélők 69 százaléka volt foglalkoztatott a megkérdezés időpontjában, az idegen nyelven nem beszélők között pedig csak 60 százalék volt ez az arány. A keresztábra tehát szignifikáns (a Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke 0,000) és az előzetes hipotézisemnek megfelelő irányú összefüggést jelez (lásd a 4.7. táblázatot).

4.7. táblázat: Az idegennyelv-tudást mutató változó és a munkaerőpiaci státusz együttes megoszlása (százalék)

	Nem beszél idegen nyelven	Beszél idegen nyelven	Összesen
Munkanélküli	39,6	31,2	34,3
Foglalkoztatott	60,4	68,8	65,7
Összesen	100,0	100,0	100,0
N	2265	3899	6164

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

Az aktív almintán futtatott bináris logisztikus regressziós modellek legfontosabb eredményeit a 4.8. táblázat tartalmazza (a részletes eredményeket lásd az 5. Melléklet M5.2. táblázatában). Az 1. oszlopban található alapmodell az alapvető háttérváltozókat (nem, tanulmányok helyszíne [régión], az apa iskolai végzettsége, az apa munkaerőpiaci státusza) tartalmazza. A 2. oszlopban látható modellbe az alapmodell változóin kívül az idegennyelv-tudásra vonatkozó magyarázó változó (van-e a magyaron kívül olyan nyelv, amin meg tudja magát értetni) került. A 3. modellben az idegennyelv-tudás mellett további kontrollváltozóként szerepelnek az iskolai teljesítmény jellemzői (általános iskolai és szakiskolai utolsó éves tanulmányi átlag), a gyakorlati képzés helyszíne (iskola, cég, vagy mindkettő), a tanult szakma szakmacsoportja, valamint a szakmaszerzés időpontja (végzés éve). A 4-7. modellek vizsgálják a szakma iránti elkötelezettség elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatását (H4 hipotézis, az eredményeket lásd a 4.1.4. alfejezetben), így a 4. oszlopban látható modell az alapmodell változóiból és a szakma iránti elkötelezettséget jelző első magyarázó változóból (olyan szakmát tanult-e, amivel később is szívesen foglalkozna) áll, az 5. modell pedig ezek mellett

tartalmazza a fenti kontrollváltozókat is. A 6. oszlopban látható modell az alapmodell változóiból és a szakma iránti elkötelezettség kétértékű indexéből áll, a 7. modell ezeken felül tartalmazza az egyéb kontrollváltozókat is. A 8. oszlopban található komplex modell minden fenti változót tartalmaz (a szakma iránti elkötelezettségre vonatkozók közül azt, amely arra vonatkozik, hogy a válaszadó olyan szakmát tanult-e, amellyel később is szívesen foglalkozna).

A bináris logisztikus regressziós modellek eredményei (lásd a 4.8. táblázat 2., 3., 8. oszlopait) szerint az idegennyelv-tudás elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatása minden modellben pozitív és 1 százalékos szinten szignifikáns, mely alátámasztja H2 hipotézisemet. A regressziós modellek azt mutatják, hogy azok a munkaerőpiacon megjelenő, szakiskolát végzett pályakezdők, akik a magyaron kívül más nyelven is meg tudják értetni magukat, átlagosan 1,2-1,3-szer nagyobb eséllyel találtak munkát a végzéstől számított 9 hónap alatt, mint az egyéb tulajdonságaikban megegyező társaik. A hatást a kontrollváltozók bevonása nem módosította jelentősen. Eredményem összhangban van Donado (2014) tapasztalataival, melyek szerint az idegennyelv-tudás csökkenti a munkanélküliség kockázatát.

4.8. táblázat: Az elhelyezkedési esélyre ható tényezők a Szakiskola-adatbázisban (bináris logisztikus regressziók), összefoglaló táblázat

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Van a magyaron kívül olyan nyelv, amin meg tudja magát értetni		1,342*** (0,060)	1,221*** (0,070)					1,221*** (0,070)
Olyan szakmát tanult, amivel később is szívesen foglalkozna				1,777*** (0,088)	1,629*** (0,099)			1,629*** (0,099)
Szakma iránti elkötelezettség indexértéke magas						1,446*** (0,059)	1,388*** (0,067)	
Nem	+	+	+	+	+	+	+	+
Tanulmányok helyszíne (régió)	+	+	+	+	+	+	+	+
Apa iskolai végzettsége	+	+	+	+	+	+	+	+
Apa munkaerőpiaci státusza	+	+	+	+	+	+	+	+
Általános iskola utolsó év tanulmányi átlag			+		+		+	+
Szakiskola utolsó év tanulmányi átlag			+		+		+	+
Gyakorlati képzés helyszíne			+		+		+	+
Szakmacsoport			+		+		+	+
Szakmaszerzés (végzés) éve			+		+		+	+
Konstans	0,787* (0,138)	0,670*** (0,142)	0,173*** (0,336)	0,484*** (0,158)	0,117*** (0,342)	0,675*** (0,142)	0,165*** (0,338)	0,125*** (0,343)
N	5685	5685	4710	5685	4710	5639	4684	4710
-2 Log likelihood	7068,014	7043,962	5683,217	7026,538	5667,505	6958,657	5628,847	5659,344
Cox & Snell R-négyzet	0,039	0,043	0,065	0,046	0,068	0,045	0,068	0,070
Nagelkerke R-négyzet	0,054	0,060	0,091	0,064	0,095	0,063	0,095	0,097

Megjegyzés: logisztikus regressziós együtthatók antilogaritmusai ($\exp(B)$), zárójelben a standard hibák. A kérdés időpontjában aktív munkaerőpiaci státuszú, szakiskolát végzett megkérdezettek almintája. A függő változó 1, ha a megkérdezett önbesorolás alapján foglalkoztatott volt a kérdés időpontjában (9 hónappal a végzés után) és 0, ha munkanélküli volt.

*** 1%-os szinten szignifikáns együtthatók

** 5%-os szinten szignifikáns együtthatók

* 10%-os szinten szignifikáns együtthatók

+ Az adott modellbe bevont változóblokk

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

4.1.4. A szakma iránti elkötelezettség hatása az elhelyezkedési esélyre⁵⁶

Negyedik hipotézisem (H4) szerint a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli, ha elkötelezettek szakmájuk iránt, mely hipotézist szintén a Szakiskola-adatbázison teszteltem.

A szakma iránti elkötelezettséget elsőként azzal a változóval közelítem, amely azt mutatja, hogy a válaszadó olyan szakmát tanult-e a szakiskolában, amely megfelel érdeklődési körének (a továbbiakban „szakmaválasztás”). A szakma iránti elkötelezettségre vonatkozó másik magyarázó változó egy kompozit index, melyet négy olyan változóból képeztem, melyek azt jelenítik meg, hogy a válaszadó mennyire ért egyet a szakmájának megítélésére vonatkozó különböző állításokkal. Az index alacsony, illetve magas értéke a gyenge, illetve erős szakma iránti elkötelezettséget fejezi ki.

A részletes munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatást multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáltam meg a szakiskolás almintán (lásd az 5. Melléklet M5.1. táblázatát), melyben a szakma iránti elkötelezettség indexét alkalmaztam fő magyarázó változóként. Az eredmények szerint a magas szakma iránti elkötelezettséggel jellemezhető válaszadóknak *ceteris paribus* átlagosan 1,14-szor nagyobb esélyük volt a foglalkoztatottságra a továbbtanulással szemben, mint alacsony indexértékű társaiknak. A munkanélküliség esélyét a továbbtanulással szemben pedig átlagosan 20 százalékkal csökkenti a szakma iránti elkötelezettség, ha a többi tényezőt változatlan szinten tartjuk.

Ha a munkaerőpiaci szempontból aktív státuszúak almintáján egyszerű keresztábrával vizsgáljuk meg a szakmaválasztás és a válaszadók munkaerőpiaci státusza közti kapcsolatot, azt látjuk, hogy az érdeklődési körüknek megfelelő szakmát tanult fiatalok 67 százaléka volt foglalkoztatott a megkérdezéskor, a többiek között pedig csak 54 százalék volt ez az arány. Tehát a keresztábrából szignifikáns (a Pearson-féle kénégzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke 0,000) és előzetes hipotézisemnek megfelelő irányú kapcsolat látható (lásd a 4.9. táblázatot).

⁵⁶ Az alfejezetben közölt eredmények korábbi verziója megjelent az alábbi cikkben: Makó Ágnes (2015): A szakképzett pályakezdekők munkaerő-piaci helyzete és elhelyezkedési esélyei. Közgazdasági Szemle, LXII. évf., 2015. május

4.9. táblázat: A szakmaválasztást mutató változó és a munkaerőpiaci státusz együttes megoszlása (százalék)

	Nem szívesen foglalkozna szakmájával	Szívesen foglalkozna szakmájával	Összesen
Munkanélküli	46,5	32,8	34,3
Foglalkoztatott	53,5	67,2	65,7
Összesen	100,0	100,0	100,0
N	686	5478	6164

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

A szakma iránti elkötelezettség index és a munkaerőpiaci státusz együttes megoszlása azt mutatja (lásd a 4.10. táblázatot), hogy a magas elkötelezettséggel jellemezhető válaszadók közel 70 százaléka foglalkoztatott volt a megkérdezés időpontjában, az alacsony elkötelezettségűek között pedig csak 60 százalék volt ez az arány. Tehát ez az index is szignifikáns (a Pearson-féle khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke 0,000), valamint előzetes hipotézisemnek megfelelő irányú kapcsolatot mutat az elhelyezkedési eséllyel.

4.10. táblázat: A szakma iránti elkötelezettséget jelző index és a munkaerőpiaci státusz együttes megoszlása (százalék)

	Alacsony index-érték	Magas index-érték	Összesen
Munkanélküli	39,8	30,2	34,1
Foglalkoztatott	60,2	69,8	65,9
Összesen	100,0	100,0	100,0
N	2458	3650	6108

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

Az aktív almintán futtatott bináris logisztikus regressziók eredményei azt mutatják (lásd a 4.8. táblázat 4., 5., 8. oszlopait), hogy a 9 hónapja a munkaerőpiacon levő, szakiskolát végzett pályakezdők között az a tény, hogy valaki később is szívesen foglalkozna szakmájával, önmagában 1,6-1,8-szeresére növeli az elhelyezkedés esélyét. Ez a hatás nem változott meg jelentősen attól, hogy a modellbe az alapvető háttérváltozók mellé bevontam az egyéb kontrollváltozókat (iskolai teljesítmény, gyakorlati képzés helyszíne, szakmacsoport, végzés éve) is. Az érdeklődési körnek megfelelő szakmaválasztás hatása minden modellben pozitív és 1 százalékos szinten szignifikáns,

tehát a szakma iránti elkötelezettség valószínűsíthetően növeli a foglalkoztatottság esélyét a munkanélküliséggel szemben, mely megerősíti H4 hipotézisemet és összhangban van Colley et al. (2003) esettanulmányának eredményeivel.

A szakma iránti elkötelezettség összevont indexét tartalmazó modellekből (lásd a 4.8. táblázat 6. és 7. oszlopait) látható, hogy a magas indexértékkel jellemezhető, szakiskolát végzett, a munkaerőpiacon megjelenő fiatalok 1,4-1,5-szer nagyobb eséllyel voltak foglalkoztatottak a kérdéseskor, mint az alacsony indexértékű válaszadók. A kompozit index elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatása minden modellben 1 százalékos szinten szignifikáns és csak nagyon enyhén gyengült az egyéb kontrollváltozók bevonásával. A változó folytonos verziója minden modell-verzió esetén enyhén pozitív (1,065-1,085-szeres), 1 százalékos szinten szignifikáns hatást mutatott. Tehát elmondható, hogy a szakiskolát végzettek között a magas fokú szakma iránti elkötelezettséggel jellemezhető fiatalok 9 hónapon belüli elhelyezkedési esélye nagyobb, mint az alacsony elkötelezettséggel jellemezhető társaiké. Ez az eredmény szintén megerősíti H4 hipotézisemet.

A fenti eredmények értelmezésénél azonban mindenképpen óvatosan kell eljárni, mivel az adatfelvétel jellemzőiből fakadóan (bővebben lásd a 3.2.3. alfejezetben) felmerülhet a retrospektív válaszok problémája (endogenitás). Feltehető ugyanis, hogy a fent kimutatott hatás egy részét az endogenitásból fakadó torzítás okozza, azaz a szakma iránti elkötelezettség mutatói torzítottak lehetnek a későbbi munkaerőpiaci sikeresség szerint. Azonban azt is feltételezhetjük, hogy a teljes hatás nem csupán a torzítottságból fakad, így a valódi hatás, bár az itt kimutatottnál gyengébb lehet, feltehetőleg létezik és iránya vélhetően pozitív. Így a fenti eredmények alapján nem tudjuk teljes bizonyossággal elfogadni a H4 hipotézist, de elvetni sem. Az eredmények arra mindenképpen felhívják a figyelmet, hogy a szakma iránti elkötelezettség fontos, további elemzésre érdemes tényező, melyet olyan pályakövetéses kutatással lehetne vizsgálni, melynek első kérdezési hulláma a végzés előtt álló szakiskolás tanulókról gyűjt adatokat, később pedig követi munkaerőpiaci pályafutásukat.

Az eredmények szerint tehát a szakma iránti elkötelezettség, azaz az érdeklődési körnek megfelelő szakmaválasztás, illetve a szakma iránti pozitív attitűd vélhetően elősegíti a szakiskolát végzettek elhelyezkedését. Ez arra utal, hogy a „puha”, pszichológiai tényezők, mint például a belső elköteleződés a szociológiai vizsgálatok szempontjából is jelentős magyarázó erővel bírhatnak, így további kutatásra érdemesek. Az

eredmények rámutatnak a pályaválasztás, azaz az általános iskola utáni pályaorientáció fontosságára, melynek jelentőségét megerősítik az interjúim tapasztalatai (lásd a 4.2.3.4. és 4.2.3.7. alfejezetekben) is. Ezekből az derült ki, hogy a szakiskolai diákok körében jelentős probléma a motiválatlanság, ami tanulási nehézségekhez, magatartászavarokhoz, iskolai kudarcokhoz és végül lemorzsolódáshoz is vezethet. Bár a motiváció alapjai a kisgyermekkorai szocializáció során alakulnak ki, a megfelelő szakmaválasztás is jelentős mértékben hozzájárulhat, melyhez sok segítséget adhat a megfelelő pályaorientációs tanácsadás.

A fenti modellek kontrollváltozóiból származó eredmények is fontos tanulságokkal szolgálnak (lásd az 5. Melléklet M5.2. táblázatát). Az eredmények szerint a férfiaknak átlagosan 1,3-1,5-szer nagyobb az esélyük arra, hogy 9 hónapon belül állást találjanak, mint a nőknek, ha minden egyéb tényezőt változatlan szinten tartunk. Ez a hatás valamivel gyengébb, mint az Életpálya-adatbázison kimutatott 1,9-szeres esélykülönbség (lásd a 4.4-4.5. táblázatokban), de azonos irányú és illeszkedik a szakirodalomban fellelhető korábbi eredmények (Koncz 2004, Nagy 2013, Horn 2014a) sorába.

A Közép-Magyarországon végzettekhez képest a Nyugat-Dunántúlon végzett pályakezdőknek átlagosan 1,3-1,5-szer nagyobb az esélyük az elhelyezkedésre. A Dél-Dunántúlon, illetve a Dél-Alföldön végzettek esetében mintegy 20 százalékkal kisebb, az Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon végzettek esetében pedig 40 százalékkal kisebb ez az esély a Közép-Magyarországon végzettekhez képest, minden más tényezőt változatlan szinten tartva.⁵⁷ Ha feltételezzük, hogy a legtöbb válaszadó ugyanabban a régióban próbál elhelyezkedni, mint ahol végzett, azt láthatjuk, hogy a kedvezőbb helyzetű régiókban (Közép-Magyarország, Nyugat-Dunántúl) szignifikánsan nagyobb az elhelyezkedési esély. Ez, illeszkedve a korábbi kutatási eredmények sorába (pl. Ábrahám–Kertesi 1996, Köllő 1997, Fazekas 2000, Kertesi 2000, Kertesi–Varga 2005, Nemes Nagy–Németh 2005, Lócsei 2010) a lokális munkaerőpiacok elhelyezkedésre gyakorolt hatásának fontosságára hívja fel a figyelmet, melyet interjúim tapasztalatai is megerősítenek (lásd a 4.2.5.3. alfejezetben).

A családi háttér is fontos magyarázó tényezőnek bizonyult, összhangban a szakirodalomban fellelhető eredményekkel (pl. Bourdieu–Passeron 1970, Boudon 1981,

⁵⁷ Adatbázisunkban a szakiskola elvégzésének helye szerepel (régió), mely nem feltétlenül egyezik meg a későbbi munkakeresés helyszínével.

Shavit–Blossfeld 1993, Andor–Liskó 2000, Róbert 2004, Hajdu–Kertesi–Kézdi 2014, Csapó et al. 2014). A logisztikus regressziók eredményei szerint azokhoz képest, akik apjának iskolai végzettsége legfeljebb 8 általános, a szakképzett, illetve az érettségizett apák gyermekeinek átlagosan 1,3-1,4-szeres a foglalkoztatottságra való esélyük. A munkát kereső pályakezdők közül azokhoz képest, akiknek apja munkanélküli – minden más változatlansága mellett –, átlagosan 1,8-1,9-szer nagyobb eséllyel helyezkedtek el a vállalkozók gyermekei. A vezető beosztásúak gyermekei 1,8-2,2-szeres, a beosztott értelmiségi vagy irodai alkalmazott apák gyermekei 1,6-1,8-szeres, a szakmunkás, illetve segéd-, betanított- vagy alkalmi munkás apák gyermekei szintén 1,6-1,8-szeres, a nyugdíjas apák gyermekei pedig 1,3-1,5-szeres eséllyel találtak munkát 9 hónappal a végzés után. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a szülők helyzete a kapcsolati tőkén keresztül is befolyásolhatja gyermekük munkaerőpiaci lehetőségeit. A munkanélküli apák kapcsolathálója valószínűleg a legkorlátozottabb, és ez rontja gyermekeik informális álláskeresési esélyeit. Még a legegyszerűbb betanított, vagy alkalmi munkákat végző szülők gyermekei is nagyobb eséllyel helyezkedtek el 9 hónapon belül, mint a munkanélküli szülők gyermekei.

Az adatokból az is kitűnik, hogy a jobb tanulónak nagyobb esélyük van a gyors elhelyezkedésre, mint a rosszabb tanulmányi eredménnyel rendelkezőknek. A jobb szakiskolai utolsó éves tanulmányi átlaggal rendelkező, dolgozni szándékozó, szakiskolát végzett pályakezdők nagyobb eséllyel találtak munkát 9 hónapon belül, ha a többi tényező hatását kontrolláljuk (a számszerű eredményeket a lineáris hatás bizonytalansága miatt itt sem interpretáljuk). Az 5. Melléklet M5.2. táblázatában látható együttthatók (1,439 és 1,478 között) gyakorlatilag megegyeznek a közismereti átlagra vonatkozóval (1,378, lásd a 4.4. táblázatban), amely véleményem szerint megerősíti a H1 hipotézis *(a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélyeit növeli a magas szintű közismereti tudás)* kapcsán a 4.1.1. alfejezetben tárgyalt eredményeket. Mivel azonban a Szakiskola-adatbázisban csak a teljes, év végi tanulmányi átlagok (tehát a szaktárgyak és a közismereti tárgyak átlaga) állnak rendelkezésre, a közismereti tudás, illetve a szaktudás hatása itt nem különíthető el. Az azonban ezen adatokból is kimutatható, hogy a tudás – legyen akár közismereti-, akár szaktudás – pozitív hatást gyakorol a foglalkoztatottságra. Az általános iskolai utolsó éves tanulmányi átlag hatása nem szignifikáns, melynek valószínűleg egyik oka, hogy a válaszadók kevésbé pontosan

emlékezhetek az általános iskolai átlagukra, mint a szakiskolaira, illetve a két változó korreláltsága is problematikus lehet.

A gyakorlati képzés helyszínére vonatkozó adatok azt mutatják, hogy azok a szakiskolát végzett fiatalok, akik tanulmányaik során nem az iskolai tanműhelybe, hanem külső céghez jártak gyakorlati képzésre, átlagosan 1,9-2-szer akkora eséllyel találtak állást 9 hónapon belül – minden más hatást azonos szinten tartva. Azok körében, akik mindkét helyre jártak, körülbelül ugyanekkora a fenti esély. Eredményeim összhangban állnak Horn (2014a) azon eredményeivel, melyek szerint a szakiskolát végzett fiatalok közül nagyobb valószínűséggel találnak munkát közvetlenül a végzés után azok, akik a gyakorlati képzést külső vállalatnál végezték el, mint akik az iskolában, de az adatokból úgy tűnik, hogy Horn (2014a, 2014b) eredményeivel szemben a hatás nem feltétlenül csak nagyon rövid távon létezik.

Az adatok szerint a gépészet szakmacsoportba tartozó szakmát szerzettekhez képest az építészet szakmacsoportba tartozó szakmát tanultak körülbelül 20 százalékkal kisebb eséllyel helyezkednek el 9 hónap alatt, a kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció, illetve a közlekedés szakmacsoportba tartozó szakmát tanultak körében pedig körülbelül 30 százalékkal kisebb ez az esély.

A modell a szakmaszerzés (végzés) évét is figyelembe vette. Az adatok azt mutatják, hogy a 2008-ban szakiskolát végzett (2009-ben megkérdezett) fiatalok körében volt a legmagasabb az elhelyezkedési esély a végzést követő 9 hónap alatt. A gazdasági válság munkaerőpiacra gyakorolt erős negatív hatása minden további évben rontotta ezt az esélyt, a 2009-ben, illetve 2010-ben végzettek esetében átlagosan 40 százalékkal, a 2011-ben végzettek esetében pedig 50 százalékkal. Ez a részeredmény azt mutatja, hogy a fenti modellek nem adnak kontrainuitív eredményeket.

4.2. Az interjúelemzés eredményei⁵⁸

Az alábbi alfejezetben kvalitatív módon, félig strukturált interjúk alapján kíséreltem meg feltárni azokat a tényezőket, melyek a szakiskolai tanulmányok során hathatnak a szakiskolát végzett pályakezdek későbbi munkaerőpiaci esélyeire. A későbbi munkaerőpiaci boldogulás szempontjából lényeges családi és iskolai körülmények pozitív és negatív példáit sorolom fel, ezáltal segítve a szakiskolát végzett pályakezdekre vonatkozó statisztikák mögött álló okok mélyebb megértését. Tapasztalataimat több általános megfigyelésben, állításban foglalom össze, és ezeket interjúidézetekkel támasztom alá.

Az alábbiakban először a diákok családi hátterére vonatkozó információkat foglalom össze. Ezután feltérképezem az iskolák finanszírozásával kapcsolatos tapasztalatokat, kitérve az iskolaépületek állapotára és felszereltségükre is. Az oktatás jellemzőivel foglalkozó rész körüljárja a szakiskolai oktatók munkájának jellemzőit, az iskolai klímát, a főbb pedagógiai problémákat, a diákok motiváltságát, a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás diákok körében való megjelenését, valamint az igazolatlan hiányzást és a lemorzsolódást is. A közismereti tárgyak oktatásáról szóló részben kitérek a diákok általános iskola utáni tudásszintjére, készségeikre, a felzárkóztató programok alkalmazására és az érettségi fontosságára. Végül a szakmai gyakorlatról és a szakiskolát elvégzett pályakezdek munkaerőpiaci lehetőségeiről alkotott véleményeket foglalom össze röviden.

4.2.1. A diákok családi háttere

A legtöbb interjú során azt tapasztaltuk, hogy a szakiskolai diákok jelentős része szegény környezetből származik. Főként az észak-magyarországi és dunántúli kisebb településeken szembesültünk azzal, hogy kifejezetten mélyszegénységben élő, nélkülöző diákokról számoltak be a szakiskolák vezetői és oktatói. Egyes iskolákban megdöbbentő otthoni körülményekről beszéltek az oktatók és az osztályfőnökök: olyan szakiskolás fiatalokról, akik csak az iskolában kapnak enni, hétvégeken pedig rendszeresen éheznek, akik egyáltalán nem ismerik a főtt ételt, és olyanokról, akik telente fagyoskodnak. A felkeresett iskolák diákjai közül sokak élnek nélkülözésben,

⁵⁸ A fejezetben közölt eredmények rövidített változata megjelent az alábbi cikkben: Makó Ágnes – Hajdu Miklós – Tóth István János (2016): Szakiskolák, oktatás, szegénység – Egy interjú kutatás eredményei. *Esély*, 27. évf. 6. sz.

komfort nélküli, egészségtelen lakóhelyen, bútorok, megfelelő fűtési lehetőségek és a legalapvetőbb higiéniai feltételek (pl. angolvécé) nélkül.

A felkeresett tizenegy szakiskola közül hatban legalább egyharmadra teszik a mélyszegénységben élő diákok arányát, de előfordult az 50 százalékos arány is. Öt iskolában (budapesti, illetve vidéki nagyvárosi iskolák) a mélyszegénység, illetve a halmozottan hátrányos helyzet csak néhány diákot érint az iskolák vezetői szerint.

„Hát én olyan házakban voltam, hogy be volt támasztva az ajtó helye egy ilyen fa valami lappal, meg egy valami husággal és akkor nagy nehezen ugye elszedtem, bementem, mert hát a gyereket kerestem. Beléptem, volt egy földes ilyen kis előtér, balra egy tárcsás mosógép, olyan koszos ruha benne, meg víz... Jobbra megint csak egy földes valami szobácska, abban egy tőke, benne a fejsze, fa mellette, és akkor velem szembe volt egy ajtó, amin volt egy ilyen pléd, azt félrehúztam, ajtót kinyitottam, bent 800 fok, izzott a kályha, tél volt, és hat dunna alatt bent feküdt a fiatalember, akit kerestem. Ja, a plafon meg volt támasztva három ilyen valami nagyobb fával, hogy ne dőljön rájuk, és akkor kinézett T., hogy hát: »csókolom tanárnő, a nagy most ment el reggelit venni, most kért kölcsön pénzt, én ma nem megyek«, szóval ilyen is van.”
/Észak-magyarországi községi szakiskola, igazgatóhelyettes/

„Hát nem akarom mondani, hogy milyen körülmények között élnek, most van egy ilyen fiúnk, voltunk is kint nála, azt nem kívánom senkinek, hogy úgy éljen, aki mondjuk, télen az erdőre járjon fáért, hogy dolgozzon egy kicsit, ha innen hazamegy, még muszáj dolgozzon, hogy legalább legyen tüzelőjük. Otthon valószínűleg nem fog azzal foglalkozni, amit én itt adok neki, vagy a másik tanár. Az ilyenek teljesen elvesznek, nem marad nekik más, csak esetleg az ilyen fakitermelés, ami munka, ha van, ha nincs, akkor ők elkezdnek bűnözni és valószínűleg csak a megélhetésért, nem azért fog lopni, mert neki az jó, hanem, mert muszáj, hogy megéljen, aztán elkapják és onnantól tudjuk, hogy mi következik.”
/Észak-magyarországi községi szakiskola, osztályfőnök/

„Van olyan család, hogy a lakásban bútor sincs, tehát ilyen szőnyegdarab, rongyok van[nak] leterítve, azon alszanak, azon töltik a mindennapjaikat, tehát se fűtés, se semmi, ez úgy látszik rajtuk azért. Egyik-másik nem nagyon tudja, hogy hogyan kell beilleszkedni, hogyan kell használni a vécét, mi az, hogy függöny van az ablakon, mi az, hogy műanyag ablak, begyújtogatják és akkor gyönyörű szépen ott tönkremegy, a

függőnyt is széttépi, meggyújtja, tehát ilyen problémákkal is küszködünk néha.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgatóhelyettes/

„A tipikus tanulónk sok sebből vérzik (...), nagyon sok az árva, az elvált, az egy szülő neveli, családi problémákkal terheltek, gazdasági, anyagi problémával, munkanélküli szülőkkal. Iszonyat sok, nagy a munkanélküliség, ahogy elmondtam, hátrányos helyzetű térség, falukban élő gyerekek, ahol nincs munkahely, úgyhogy szegények, én most az utóbbi években tapasztaltam, (...) hogy miért nem jön az iskolába, mert nincs cipője, nincs kabátja, kell[enek] a segélyszervezetek, akiktől megszerezzük ezeket.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Azért vannak az embernek olyan emlékei, hogy sokáig keresteti a gyereket, hogy hol van, mint van, végül polgármester, jegyző, egy ilyen 30-40 kilométerre levő településen megtalálta őket, rájuk is ijesztett, hogy tanköteles a gyerek, be kell jönni. És akkor bejött anyuka és a gyerek, teljesen kimerülve, holt porosan, fáradtan, izzadtan, kiderült, hogy kölcsönbiciklivel bejöttek, hogy beiratkozzon, mert nincs annyi pénzük, hogy buszra üljenek. (...) Enni nem ettek ma még (...) és akkor ott volt a két zsemle, hogy legalább azt egyék meg. Hát azért döbbenetes dolgokkal találkozik itt a végeken az ember. Ők nem romák voltak.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Volt olyan gyermek, aki azt mondta, hogy ő még életében levest nem evett, nem találkozott [vele addig], nem akarja megenni a levest, utána a másodikat megette, ez sem ízlik, az sem ízlik... Kiderült, hogy nagyon ritkán jutott főtt ételhez, és a hidegkonyha, a kenyér meg ilyenek, ahhoz szokott.” /Közép-magyarországi középvárosi szakiskola, igazgató/

Gyakran hallottunk beszámolót a diákok egészségtelen életmódjáról és a részben ebből következő egészségügyi problémáikról.

„Van, van olyan diák, aki itt eszik, aki otthon hétvégén nem. (...) Van olyan, nem is egy, aki kollégista, megkapja a napi öt kajáját, de hétvégén nem eszik otthon, nincs pénzük rá, van ilyen. (...) Gyengébbek, könnyebben megbetegednek. Ha itt eszik rendszeren, akkor nem látszik rajta semmi, de hétfőnként, ha az ilyen gyerek visszajön, többen panaszkodnak, fejfájás, gyengeség, álmos, valószínűleg azért, mert éhes, ha péntek délutántól hétfő reggeli nem eszik valaki, az elég kemény.” /Észak-magyarországi községi szakiskola, osztályfőnök/

„Zömében ugye túlsúlyosak és ugye ez ebből adódik, hogy nem feltétlenül egészséges ételeket fogyasztanak, hanem ami éppen, amit éppen meg tudnak venni. Meg betegesek, tehát ugye az első szél már megfűjja őket és náthás lesz, tehát látszik.” /Budapesti szakiskola, osztályfőnök/

„Hát mindig éhesek, folyamatosan esznek, folyamatosan, de hoznak magukkal ennivalót, azért arra van, az egészségügyi körülmények, hát az első szellőnél igen, megbetegednek, az immunrendszerük az nem olyan erős, de hát mitől legyen erős, attól a doboz cigarettától meg a másfél liter energiataltól meg a kólától?” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

A viszonylag rendezett anyagi körülményekkel rendelkező, középrétegbe tartozó diákokkal kapcsolatban is gyakran hallottunk konfliktusos családi háttérről, ezen felül jelentős az alacsony iskolai végzettségű szülők aránya és gyakori a gyermekét egyedül nevelő szülő.

„Van kettő otthonban élő, és a többieknél, hát ahol teljes a család, ott is semleges a kapcsolat, nem nagyon beszélgetnek egymással, csak vannak. (...) Akkor, ő, ahol még így jól megvannak, hát ott is konfliktusok vannak, sok a veszekedés, a szülőknek a helyzetéből adódóan, munkanélküliség, ezek, tehát nem túl jó a kapcsolat, nem harmonikus a kapcsolat a szülő és a gyerek között.” /Budapesti szakiskola, osztályfőnök/

„Úgyhogy nagyon-nagyon nehezek a körülmények, tehát azt a hátrányt, amit ők a családi háttér miatt hoznak, azt szerintem az életben nem hozzák be, lehet tompítani, de nem fogják behozni.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Tehát egy osztályba’, én azt mondom, hogy én most, nekem ez a tizenegy gyerek közül nagyon szerencsém volt, mert négy rendezett családi körülménnyel rendelkező gyerek van.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, osztályfőnök/

Az interjútapasztalatok azt mutatják, hogy a diákok családjának jelentős anyagi nehézségei az iskolai közösségépítésre is negatív hatást gyakorolnak, mivel sokuk szülei nem tudják előteremteni az iskolai programok (pl. osztálykirándulás, ballagás) rájuk eső költségét. Ez azért jelenthet problémát a gyerekek tanulmányi előmenetele szempontjából, mert a nemzetközi kutatási tapasztalatok (Eccles–Barber 1999, Wang–Shiveley 2009) azt mutatják, hogy a tanulók iskolai teljesítményére pozitív hatást

gyakorolnak a tanórán kívüli iskolai tevékenységek, például a szakkörök, sporttevékenységek és diákklubok.

„Látom, hogy az osztálypénz összeszedéséből mindig gond van, sokszor azért nem is szerveznek kirándulást, a ballagások anyagi terhet jelentenek, adott esetben gyűjtögetni kezdenek a szülők már jóval előtte. (...) Sokszor találkozom azzal, hogy szülő azért nem jön szülőire, mert nincs pénze bejönni, azért nem telefonálnak, mert nincs a kártyájukon pénz.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, közismereti oktató/

„Ami viszont sajnálatos, hogy nagyon visszaesett az osztálykirándulásoknak a száma. Korábban elképzelhetetlen volt, hogy az osztály ne menjen el kirándulni tanév végén, most inkább az a ritka, ha valaki megy. Ugyanis a szülők nem tudják finanszírozni az osztálykirándulásokat, tehát nagyon sokszor pénzkérdés dolog és ezért most is talán, tizenhét osztályunk van, négy osztály megy osztálykirándulásra, pedig nagyon fontos lenne, mert a gyerekek összetartozását, meg a pedagógus-gyerek viszonyt is nagyon-nagyon jól segíti elő az ilyen kirándulás, más körülmények között találkozik a tanárával, nem itt bent az iskolapadban.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

A rászoruló tanulók magas aránya miatt a szakiskolában és a szakmai gyakorlaton megszerezhető ösztöndíj sok esetben a legerősebb, tanulásra motiváló eszköz. Ezért az interjútapasztalatok szerint a szakiskolák számára kiemelten fontosak lennének a hátrányos helyzetű tanulókat segítő ösztöndíjprogramok (pl. Útravaló-MACIKA Ösztöndíjprogram) és pályázati lehetőségek, melyek száma az elmúlt években jelentősen visszaesett.

„Ha jól tanul, tanulmányi előmenetele után is kap valamennyi ösztöndíjat, illetve a gyakorlata után is kap ösztöndíjat, tehát, hogyha ez ilyen jól megy, ez ilyen 40-45 ezer forintra felmehet a havi pénzük, amiket kapnak a diákok. Volt olyan év, hogy 83 ezer forintot is kereshetett volna, hogyha jó az átlaga meg a kinti ösztöndíjat összeadja, hát többet keresett majdnem, mint a szülei otthon.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgatóhelyettes/

Több esetben láttunk példát arra is, hogy az iskolák oktatási funkciójuk mellett szociális funkciót is ellátnak, például ingyen étkezést, kollégiumi helyet, mosási, fürdési lehetőséget biztosítanak a rászoruló diákoknak. Nem egyszer tapasztaltuk, hogy a tanárok saját pénzükből fedezik egy-egy diák étkezését vagy utazását.

„Volt egy időbe egy próbálkozás, hogy zsiros kenyér, tea, lent a menzán, és ha éhes volt, mehetett. Nem nagyon éltek vele, lehet, hogy azért, mert féltek, hogy ez kiderül. De megoldjuk, tehát amelyik gyereken látjuk, hogy éhes, azt megetetjük. (...) Rám is jellemző, de szerintem bármelyik kollegáról el lehet mondani, hogyha éhes gyereket lát, akár vesz egy szendvicset a büfébe' neki, odaadja. Volt olyan diák, akinek megvettem a bérletét, nem csak én, egy másik kollega is, hogy be tudjon jönni az iskolába. Mossuk a ruháit, ha olyan, hogy nem tudja megoldani, tehát lent a mosodába behozatjuk. Ha nem tud fürdeni, akkor megoldjuk azt, hogy ő jöjjön be korábban, ahogy a tanítás kezdődne, és akkor azért itt az öltözőkhöz van zuhanyzó csatolva, majdnem mindegyiknél. És akkor meg tud fürdeni. Volt olyan gyerek, akinek nem volt cipője, nem volt ruhája, akkor annak alapítványi pénzből vásároltunk. Az osztályunkból van egy ilyen gyermek, akinek a szalagavatós ruháját az alapítványi pénzből fizettük, hogy ő egyedül ne lógjon már ki, mert tudtam, hogy húszszerért nem tudja a szülő kifizetni. Tehát még az volt, hogy szemüveget csináltattunk. Azért fáj a feje, mert nem volt szemüvege, nem mert szólni.”
/Budapesti szakiskola, szakoktató, osztályfőnök/

4.2.1.1. A roma tanulók helyzete

A szakiskolába járó tanulók között a romák aránya változatos képet mutatott, néhány főtől 90 százalék fölötti arányig terjedően. A legmagasabb arány az észak-magyarországi kisebb településeket jellemezte.

„Meg kell, hogy mondjam, hogy nagyon sok az öntudatos roma tanulónk, aki vállalja az identitását, és ez például nagyon jó. Én kommunikációt tanítottam idén az egyik osztályban, ahol két, nem, három roma kislány volt, és ők például roma nyelvre tanították a többieket kommunikációs órán! Fantasztikus dolog volt, hogy be tudtuk emelni a magyar nyelvvel foglalkozó órába, hogy ők ugyanazt roma nyelven is elmondták, és nagyon élvezték a többiek. Sőt eljutottunk odáig, hogy például énekeltek roma nyelven a többieknek olyan, ugye nem nótát, hanem népdalokat. Nagyon-nagyon izgalmas pillanatok voltak ezek, és úgy örültem neki, hogy ezek a gyerekek nem élnek rosszul azt, hogy ők romák.” /Budapesti szakiskola, igazgató/

Néhány felkeresett iskolában találkoztunk az oktatók, illetve igazgatók körében a roma diákokkal szembeni előítéletességgel vagy sztereotip gondolkodással. A helyi munkaerőpiacon az oktatók közlése szerint jelentős hátránnyal indulnak a roma származású szakképzett fiatalok, főként a kereskedelemben és a vendéglátóiparban.

„Vannak osztályaink a szakiskolában, ahol 50 százalék fölött van [a roma tanulók aránya], van, ahol a 75 százalékot is eléri, tehát magas, magas, egyre magasabb. És ez azért jelent gondot, mert az előítéletek velük szemben még mindig nagyon magasak és különösen kereskedelemben és vendéglátásban roma tanulót elhelyezni, akár tanulószervezésre is, az nehéz, mert azt mondják a gazdálkodók, hogy »ne ilyen gyereket küldj«. [Ekkor] elmondjuk azt, hogy de higgye el, ez a gyerek rendes, tiszta, nincs vele semmi baj, és ha megismeri, akkor, akkor rá fog jönni, hogy kezelhető, szakmát akar tanulni, tehát próbáljuk meggyőzni őket, hogy nekik is esélyt kell adni.”
/Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

4.2.1.2. Közlekedési nehézségek

A kisebb településekre és az elmaradottabb régiókra jellemző a helyközi közlekedés alacsony színvonala és elégtelen járatsűrűsége. Ez a diákok nagy részének nehéz anyagi helyzetével párosulva jelentősen akadályozhatja az iskola elvégzését, illetve a munkavállalást. Több szakiskolában azt tapasztaltuk, hogy az iskolába való bejárás sok szakiskolai tanuló (és szülei) számára hatalmas nehézségekbe ütközik, főként a kisebb településeken.

Köllő (1997), Kertesi (2000) és Kertesi–Varga (2005) kutatásaiból is azt láthatjuk, hogy Magyarországon a falun élő népesség körülbelül egyharmada számára megoldatlan kérdés a környező városokba való ingázás. Több, mint ezer kistelepülés esetében a közlekedés magas költségei aránytalanul nagy terhet jelentenek azok számára, akik nem tudnak elhelyezkedni saját lakóhelyükön. Ez erősen korlátozza az alacsony iskolai végzettségű, falun élő népesség foglalkoztatását. A szerzők szerint a hazai munkanélküliség jelentős részét az okozza, hogy a kedvezőtlen közlekedési helyzetű településeken lakó, alacsony iskolázottságú munkaerőnek ajánlott bér nem fedezné számukra a napi ingázás költségeit.

„Azzal szembesülünk, hogy nem azért nem jön szülői értekezletre, mert nem érdekelné a gyerek, hanem, mert nem tud a közlekedés miatt, nem tud annyi pénzt rá, hogy beutazzon, nincs autója, hogy bejöjjön. Itt nagyon nehéz nem munkanapra, hanem munkaszüneti napra tenni, vagy egy olyan kirándulást szervezni, hogy később jöjjön mondjuk be a szülő érte, mert csak 8 vagy 10 órára érünk haza, mert a tömegközlekedés, nincs autója a családnak, vagy ha netalántán van, de áll, mert csak

időnként, ünnepnapokra van benzin, amivel be tud jönni.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Tehát nem is a távolság, hanem igazából a rossz közlekedés. Így van, de nyilván, az ilyen gyerekek kapnak kedvezményt, tehát, ha reggel elkésik ugye és tudjuk, hogy mikor ér be a busz, akkor azért fű alatt nem írjuk be, nyilván ez törvénytelen, de tudjuk, hogy jön. (...) Vagy ha mit tudom én, öt percen múlik, hogy eléri-e a buszát vagy nem, akkor elmehet, azért próbáljuk az ilyen gyerekeinket előnyben részesíteni, hogy öt perc miatt ne kelljen már órákat várni[a].” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Nagyon nehéz, nagyon rossz a közlekedés, tehát az itt lakó gyerekek, családok többsége azt választja, hogy a legközelebbi iskolába jöjjön, nehezen mobilizálható ez a réteg, egyrészt földrajzi és közlekedési okok miatt, másrészt pedig szociális, anyagi problémák miatt.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Itt a probléma megint az, hogy körülbelül 80 százalék bejáró és itt a faluk, zsákfalukba egyszer reggel jön a busz, meg egyszer este megy vissza, vagy délután.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Néhány éve sokkal rosszabb lett, ugyanis átalakították a menetrendet, kivettek buszjáratokat, a gyerekeink főleg busszal utaznak, nagyon kevesen használják a vonatközlekedést, de az is elég rossz. (...) Én itt az első faluban lakom, hát 2-3 óránként jár a busz, tehát ez döbbenetes, és öt perc alatt otthon vagyok egyébként, ha beülök az autóba, olyan közel vagyok, és mégsem tudok hazamenni busszal, hogyha úgy adódik, tehát elég rossz a buszközlekedés sajnos.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

4.2.2. Az iskolák fenntartása, finanszírozása, felszereltsége

Az interjúkon elhangzottak szerint a tizenegyből hét iskola küzd anyagi, finanszírozásbeli, illetve felszereltségi problémákkal. Két iskolának komoly épületgondjai vannak, háromnak nincs elégséges eszköze, felszerelése, két iskolára pedig mindkét fenti probléma jellemző. Az eszközproblémákat jelző öt szakiskola mindegyikében előfordult már, hogy az oktatók saját pénzükből vettek eszközöket. A fennmaradó négy iskola mindkét tekintetben jól felszerelt, ebből egynek a budapesti, egynek egy vidéki KLIK a fenntartója, egynek egy közhasznú szervezet, egy pedig egyházi fenntartású. Tehát a finanszírozási problémák főként az állami (KLIK)

fenntartású iskolákat jellemzik: nyolc KLIK-es iskolából csak kettő nem jelzett anyagi problémákat, a három egyházi, illetve közhasznú szervezet által fenntartott iskolából szintén kettő. A nem KLIK-es iskolákban ritkábban hallottunk eszközhiányról, sőt, még fejlesztési lehetőségekről is beszámoltak.

A KLIK által fenntartott szakiskolák vezetői közül többen komoly anyagi gondokról számoltak be, melyeket súlyosbított a különböző pályázati lehetőségek megszűntetése. Az interjútapasztalatok szerint az oktatást szinte ellehetetlenítő forráshiánynak nem valódi (állami) pénzhiány, hanem a túlzottan centralizált finanszírozási rendszer, a bonyolult, bürokratikus és emiatt lassú ügymenet az oka. Emiatt gyakran a legegyszerűbb, olcsó eszközökből (pl. izzó, rajzszőg) is elhúzódó hiány lép fel az iskolákban, mivel ezek igénylése is heteket és bonyolult procedúrákat vesz igénybe. Ez, az akadozó közüzemiszámla-befizetésekkel és a közmű-szolgáltatás lekapcsolásának állandó fenyegetésével párosulva abszurd módon spártai körülményeket eredményez még a jobb anyagi helyzetű, akár drága, speciális szerszámokkal jól felszerelt szakiskolákban is. Ráadásul a nagyobb fejlesztések, beruházások igénylése és elbírálása beláthatatlanul sok időbe telik és gyakran adminisztratív falakba ütközik, ezért ezek általában nem valósulnak meg.

Az iskolaigazgatók beszámolóit szerint az önkormányzati fenntartás alatt pályázatok, valamint a szakképzési hozzájárulás révén képesek voltak fejleszteni, beruházni. Mivel ezek a források elapadtak, évek óta az akkori felhalmozásukból élnek, illetve az akkor beszerzett eszközparkot használják, ami azonban egyre inkább elavul. (Pl. interaktív táblák szinte minden iskolában vannak, de sok közülük használhatatlan.)

4.2.2.1. A KLIK finanszírozási rendszere

A KLIK által fenntartott iskolák vezetői általában a túlzottan bürokratikus rendszerről és finanszírozási problémákról panaszkodtak. Még a jobb anyagi körülményekkel jellemezhető iskolákban is előfordul, hogy a KLIK késedelmes közüzemiszámla-befizetése miatt lekapcsolják a telefont és az internetet, mely megbénítja az iskola vezetését és az adminisztráció működtetését.

„Gyakorlatilag folyamatosan fizetési hátralékban van a KLIK, ezt mi onnan tudjuk, hogy ugye, a fizetési felszólítások ide érkeznek meg az iskolába. (...) Ez éppen a héten érkezett, kikapcsolási értesítő, ELMŰ, de hát ez már a harmadik ilyen idén, tehát ezen

már mi nem lepődünk meg. A villanyt még egyszer sem [kapcsolták ki], azt mindig meg tudtuk oldani, de a telefonokat meg az internetet, azt igen, azt már többször, pár napra. Hát ilyenkor az ember ugye, azonnal fut a fenntartóhoz, és a fenntartó (...) valahogyan kifizeti. (...) Én ilyenkor sűrű telefonálgatásokba kezdek, és hát próbálok elérni azt, hogy fizessék ki. (...) Hát a saját mobilomról, persze.” /Budapesti KLIK-es szakiskola, igazgató/

„Tehát volt olyan, hogy nem fizetik ki az áramszámlát, nem fizetik ki a villanyszámlát, már küldik a felszólítást, hogy jönnek és kapcsolják le az áramot, villanyt, gázt, egyébeket, tehát ilyen problémák előfordulnak, úgyhogy sok mindenki mutogat mindenkire, hogy persze itt nem fizették, meg ott nem fizették, meg onnan van a tartozás.” /Észak-magyarországi kisvárosi KLIK-es szakiskola, igazgatóhelyettes/

„Az iskolánk legendásan jól felszerelt iskola volt. Nagyon innovatív iskola, alig-alig volt szívünk kihagyni pályázatokat, amíg volt szakképzési támogatás, nagyon hajtottunk rá, hogy minél több szakképzési támogatást tudjunk magunknak megszerezni, amit a fejlesztésekbe forgattunk bele, tehát itt elsők között voltak aktív tábláink, multimédiás termünk, számítógépes hálózatunk, több száz számítógépünk, aztán ezt most már lassan múlt időben mondom, ugye szakképzési hozzájárulás már nincs, decentralizált támogatás alig-alig. (...) Aztán most jött ez a KLIK-es korszak, amortizálódott, itt két éve nem volt fejlesztés.” /Dunántúli kisvárosi KLIK-es szakiskola, igazgató/

„Egy ilyen izzót több hónapja beküldtünk engedélyezésre és még nem jött meg, tehát ugye azért egy iskola életében, meg mindennek az életében vannak ilyen azonnali, tűzoltó feladatok mondjuk, hogy egy irodában, vagy egy tanteremben kimegy egy izzó, akkor azt azonnal ki kellene cserélni. Hát most az bemegy egy igénylőlapon, ott elbírálja az egyik osztály, átkerül a másikra, ott elbírálja a másik, átkerül az igazgató asszonyhoz, ő aláírja, visszajön ide, akkor megvan az engedély (...), közben mondjuk, eltelik egy-két hét, és nem látnak a diákok, mert eltörik az izzó.” /Dunántúli nagyvárosi KLIK-es szakiskola, igazgatóhelyettes/

„Nagyon sok problémánk van, tehát egy agyament ötlet volt. Nem lehet ilyen szinten centralizálni az oktatást. (...) Nem látjuk a hasznát, nem látjuk, hogy ez költségvetésileg milyen hasznot húz, annyit látunk persze, nem kapunk pénzt. Most ki vagyunk véreztetve. (...) Nem látunk költségvetést, tehát nem tudom, hogy úgymond, mennyiből gazdálkodhatok, én hiába kérek, nem volt papírunk, fénymásolásra papír, tavaly 8

hónapon keresztül nem volt sem telefonom, se internetem, így vezetem az intézményt, 8 hónapon keresztül.” /Észak-magyarországi kisvárosi KLIK-es szakiskola, igazgató/

„A bürokrácia megnehezít mindent, ha bármit akarok venni, 3 helyről kell árajánlatot kérnem, és a legolcsóbbat kell venni, például vécépapírból a nagy gurigásat. Már jött felszólítás, hogy elzárják a gázt, villanyt, ha nem fizetjük be a számlát. A munkavédelmi ellenőrzés pedig rendszeresen felszólít, hogy hárátsuk el a hiányosságokat.” /Észak-magyarországi kisvárosi KLIK-es szakiskola, vezető szakoktató/

„Sajnos a KLIK az elmúlt 2 évben tehát olyan szintű fizetésképtelenséget produkál, hogy nincs ma Magyarországon olyan cég, aki szívesen adna a KLIK-nek árajánlatot, tehát ez okoz komoly gondot.” /Budapesti KLIK-es szakiskola, igazgató/

4.2.2.2. Az iskolaépületek

A szakiskolák épületeinek minőségét illetően nagyon eltérő tapasztalataink voltak az interjúkészítés során. A szerencsés helyzetben levő iskolák épülete korszerű, tágas és tantermekkel, tornatermekkel megfelelően ellátott. A rosszabb helyzetben levő szakiskoláknál eleve az is kérdéses, hogy épületeik mennyire felelnek meg az oktatási funkcióknak, mivel sok esetben eredetileg nem ilyen célra épült épületeket birtokolnak. Sok a rossz állapotban levő, salétromos, beázó, kifejezetten egészségtelen épület, máskor viszont a valaha korszerű épület elavulása jelent problémát az iskola vezetésének. Több esetben talákoztunk azzal a problémával, hogy az iskolához egyáltalán nem tartozik tornaterem.

„Ami a nagyobbik probléma, az az épület. Tehát 2007-ben volt az utolsó részleges felújítás ebben az épületben, gyakorlatilag folyamatosan beázunk, nem tudom, érzi-e, én is kabátban ülök itt, hogy hideg van, ez egy szigetetlen, rossz állapotú épület. Sajnos, nagyon sok pénzt kellene költeni rá, hogy jó állapotba kerüljön.” /Budapesti KLIK-es szakiskola, igazgató/

„Az ablakok zárhatatlanok, tényleg a gyerekekre megy az eső, a víz. Ha valaki az ablak mellett ül, behull rá az eső, tehát fúj a szél, annyira rosszak. A zárakat már nem tudjuk mivel megjavíttatni, szétestek, nincsen rá pénz, a tető beázik. (...) Végig penészes már a tető, úgy végig lerohasztotta. Tehát komplett felújításra szorulunk. Ezen kívül tehát még az összes gépészet, elektronika, vízvezetékrendszer, dugulásaink vannak, csőtöréseink.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi KLIK-es szakiskola, szakoktató/

„A tanáríriba’, nyolcvanan ülünk bent. (...) Ekkora helyünk van, tehát olyan, mennyi, kilencvenszer egy méter. De a széket, azt nem lehet hátrahúzni. Egyszer volt [ott] a tisztiorvosi szolgálat, és akkor elcsodálkoztak, hogy hatvanvalahány ember ül abban a teremben, ami előírás szerint nem is lehetne.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi KLIK-es szakiskola, szakoktató/

„Nincs tornatermünk. (...) Na most ezek a gyerekek ugye eleve nehéz sorsúak, meg nehezen vetkőznek úgymond, öltöznek át, nagyon közelharcot kell velük vívni, és amikor már kint vannak a pályán, őket ne nézegesse senki, tehát egy tornaterem az, az jó lenne arra, hogy valóban edzettebb lenne a lakosság.” /Észak-magyarországi KLIK-es kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Gépek lennének az asztalosműhelyben, de nincs helyünk ahhoz, hogy használni tudjuk. (...) Innen [a bejárat felől] hiányzik egy 5000 forintos hullámpala, de nem tudjuk pótolni. Ez [a telephely] kutyával őrzött terület, amikor nem volt kutya, az új gépeinket ellopták, amint megérkeztek, kibontották az épület falát és elvitték. (...) Itt mindig fúj az északi szél, bevágja mindig az ajtót, belülről kulcsra kell zárni óra közben.” /Észak-magyarországi kisvárosi KLIK-es szakiskola, vezető szakoktató/

4.2.2.3. Felszereltség, eszközök

Az iskolák felszereltségi problémái gyakran abból fakadnak, hogy az elromló eszközöket nem tudják azonnal megjavíttatni és az idő múlásával ez egyre nagyobb költségvonatot jelent. A bürokratikus beszerzési lehetőségek miatt gyakran a napi működéshez szükséges fogyóeszközök pótlása is problematikus.

„Ami elromlik, azt nem tudjuk megjavíttatni. (...) Télen a szerverteremben a légkondi elromlott, olyan meleg lett, hogy a gépek nem bírták (...) és hiába igényeltük akkor [pénzt a KLIK-től], egy 50-60 ezer forintból meg lehetett volna a kondit javítani, így több milliós kárunk keletkezett. (...) Igazából így meg nincsen dokumentumunk az elmúlt tizenegynéhány évről, ami számítógépen volt dokumentálható, kínlódunk egyfolytában, tavalyi, mondjuk, vizsgadokumentumokat, mindent visszakeresni, mert mindent újra kell csinálnunk, a fotódokumentáció, ami digitalizálva volt, az minden elveszett.” /Dunántúli kisvárosi KLIK-es szakiskola, igazgató/

„Azt lehet mondani, hogy nem rossz a felszereltségünk. Lehetne jobb is. Inkább csak azt mondanám, hogy avul el. (...) A nagyobb eszközeink, tehát kemencéink, sütőink,

kombipároló berendezéseink közül már jó néhány javíthatatlan. Tehát ott érezzük a problémát, egy darabig javítjuk, javítjuk, javítjuk, azt még bírjuk, meg azt még a fenntartó is kifizeti, de sajnos jó néhány olyan eszköz áll már a raktárakban, amit már nem tudunk megjavítani. Helyettük kellene új, na, erre már nincs pénz. Na, most ez sajnos egy folyamat, ami előbb-utóbb el fog oda jutni, hogy már nem lesz elegendő és megfelelő eszközünk.” /Budapesti KLIK-es szakiskola, igazgató/

„Tehát a demonstrációs tantermi hálózatunk kiválóan felszerelt, ez abból is adódik, hogy több intézmény hozta össze az eszközöket és azért ezek az eszközök nem avulnak el.” /Budapesti KLIK-es szakiskola, igazgató/

„A gyakorlatra abszolút nem kapunk semmilyen anyagot. (...) Az újonnan indított szak szeptember elsején indult, itt valamikor márciusba’ kaptak anyagot. Semmi nem volt, nem volt tábla, nem volt szerkezet, nem volt csavar, nem volt szerszám, semmi. Mert úgy tanultunk, körülbelül egy héttel a szintvizsga előtt kapták meg, tehát igazából már a kollegák otthonról hozták be, ami otthon nekik kéznél volt, és ezzel dolgoztak. Ez nagyon nagy probléma, ez szó szerint hatalmas probléma.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi KLIK-es szakiskola, szakoktató/

„Az informatika[i] eszközparkunk elöregedett. (...) Van már olyan terem, ahol szinte lehetetlen akár csak a, mit tudom én, táblázatkezelést is tanítani, vagy legalábbis nagyon nagy nehézségekbe ütközik. A gyerekek türelmetlenek lesznek, csak idegeskednek, igazuk is van egyébként, mert senki nem akar egy betűvastagításra két percet várni.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi KLIK-es szakiskola, közismereti oktató/

4.2.2.4. Az oktatók saját költségen történő eszközbeszerzései

Az eszközproblémákat jelző öt szakiskola mindegyikében előfordult már az, hogy az oktatók saját pénzükből vettek eszközöket, vagy kölcsönöztek az iskolának. A szakképzés gyakorlati oldala miatt ez nem feltétlenül kis értékű, egyszerű eszközöket (pl. papír) jelent, hanem fűrógépet, vagy akár traktort is.

„Az újonnan megjelent tankönyveket is, mi a tanári példányt, azt nekünk már meg kell vennünk, tehát nem kapja meg az iskola. (...) Kréta, az van, de színes krétát nem tudunk kapni például. Nálunk a rajzszög már rengeteget jelent. Tehát akkor, amikor én külön akarom választani a szigetelőréteget vagy bármi, ezt még ilyen húsz évvel ezelőtti színes krétával, hogy ekkora kis csonkokat használok. Úgyhogy ez azért már a 21. századba’

röhejes, amikor ezt gyönyörű szépen ki lehetne vetíteni, és megmutatni a gyerekeknek, és a fölépítését és mindent.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi KLIK-es szakiskola, szakoktató/

„Tehát itt most az, hogy alulfinanszírozott az oktatás, és élhetnék, hát az egyik oktatáspolitikus kijelentésével, hogy »a pedagógus azért van, hogy vegyen krétát magának«, hát veszünk. Ezen nem ütközünk meg, hogy ne tudjunk tanítani. Vannak ilyen problémák is persze, hogy a KLIK nem fizeti ki a számlát, és akkor elzárják a meleg vizet, vagy nem tudunk telefonálni. Ezen egyébként túl kell lépni.” /Budapesti KLIK-es szakiskola, szakoktató, osztályfőnök/

„Sok esetben előfordul az, hogy [az oktatók] eszközöket, berendezéseket úgy tudnak üzemeltetni, ha az otthoni dolgait is bedobják. Tehát nem egyszer előfordult ez. Például traktor, van nálunk mezőgazdasági képzés is, például traktort vittek be, mert ugye nem volt, nem tudták volna a feladatot megcsinálni, ha a sajátját nem vitte volna be, mert az iskoláé rossz volt, és nem volt rá pénz, hogy ugye megjavítsuk, például ez. Vagy nem volt olyan eszköz, amit, mit tudom, meg kellett volna vásárolni, például nem volt egy olyan süllyesztőfűró, akkor bevitte, mert ugye nem lehetett megvenni, de ugye azt a feladatot csak azzal lehetett volna megcsinálni, mással nem.” /Dunántúli kisvárosi KLIK-es szakiskola, szakoktató/

„Itt a nyelvi szertárban kifogyott a patron és akkor vártunk, vártunk, várunk, itt ugye nem csak a nyelvi, minden órához kell nyomtatni, kellene feladatok, pluszfeladat, dolgozat, satöbbi és akkor a szertár összefogott és vett. És veszünk, másképp nem tudnánk létezni, mondjuk ez szomorú, mert nem nekünk kellene.” /Dunántúli nagyvárosi KLIK-es szakiskola, közismereti oktató és egyben a fegyelmi bizottság vezetője/

4.2.2.5. Egyházi, illetve közhasznú szervezet általi fenntartás

Az egyházi, illetve közhasznú szervezet által fenntartott iskolákban sokkal jobb felszereltségről – sőt fejlesztési lehetőségekről – számoltak be a vezetők, mint a KLIK által fenntartott intézményekben.

„Nem bántuk meg azt, hogy elmentünk egyházi fenntartásba, sokkal nagyobb odafigyelést kaptunk, kapunk folyamatosan. (...) Ezzel a finanszírozási rendszerrel, odafigyeléssel nagyon szépen lehet gazdálkodni, és lehet eszközöket és lehetőségeket

nyújtani a diákoknak.” /Közép-magyarországi középvárosi egyházi szakiskola, igazgató/

„És még nem hiszem, hogy lett volna olyan kérésünk, amit nem teljesített [a fenntartó szervezet]. Tehát minden gyereknek külön számológépe van órára, vonalzókészletünk, körzőkészletünk, tollak, mindent megvettünk. (...) A gyakorlati helyre mikor mennek, azt is mi fizetjük, a busz költséget. Akkor olyan demonstrációs termünk van a szoc. gondozóknál (...), volt itt egy tavaly egy (...) hölgy valamelyik főiskoláról, és azt mondta, hogy a főiskolán nem volt ilyen demonstrációs termük, tehát a mi a fenntartónkkal ilyen téren, hát a mai helyzetet nézve szerintem nagyon-nagyon jól jártunk.” /Dunántúli kisvárosi, közhasznú szervezet által fenntartott szakiskola, igazgató/

4.2.3. Az oktatás jellemzői

4.2.3.1. A szakiskolai oktatók munkája

Az iskolaigazgatókkal végzett interjúk azt mutatták, hogy a szakiskolákban oktató pedagógusok túlnyomó többségének van pedagógiai végzettsége és rendszeresen járnak továbbképzésekre. Minden szakiskolában készítettünk interjút közismereti- vagy szakoktatóval is, melyek tapasztalatai azt mutatták, hogy a szakiskolákban nagy számban dolgoznak lelkes és elhivatott oktatók, akik nagyon nehéz körülmények között, kevés fizetésért, de szívből végzik a munkájukat.

„Én szeretem ezeket a gyerekeket, és hogyha a társadalom is úgy állna hozzájuk, hogy ők nem a periférián élő valakik, akkor biztos, hogy ők is nagyon értékesek lennének másnak, mert a maguk szemében lassan megtanulják, hogy ők értékes emberek.” /Budapesti szakiskola, osztályfőnök/

„Aki ezt a szakmát választja, az tisztába volt avval, hogy mennyi az a bér, amit ezért adnak, és aki pedagógus, az nem azért csinálja. Tehát én azt mondom, hogy azt nem lehet megfizetni, amit a gyerekektől kapunk.” /Budapesti szakiskola, szakoktató, osztályfőnök/

„Én is eléggé partner vagyok a viccelődésben, ebben találtam meg velük a közös hangot, hogy nem ez a spártai, hanem egy kicsit próbálok én is velük viccelődni és

akkor így közvetlenebb a kapcsolat.” /Észak-magyarországi községi szakiskola, osztályfőnök/

„Ha itt nem jelenik meg a gyerek reggel, a gyakorlati oktatásvezető, ha a gyakorlati oktatáson nem jelenik meg, azonnal küldi az e-mailt, az iskolatitkár fogja a telefont és végigtelefonálja a szülőt, a gyereket. (...) Ha kirándulni megyünk, az iskolatitkár rázta ki az ágyból a gyereket, ő hozta a busz elé.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Van, amikor mondjuk, tehát később jövök az iskolába, akkor itt a környéken vásárolok vagy almát, vagy narancsot, vagy mandarint és akkor behozom és, és, és végtelen természetességgel fogadják és, és el is fogy.” /Budapesti szakiskola, osztályfőnök/

„A gyerekek között töltöm az egész munkanapom, mindegyiküket ismerem. Partnerséget kell kiépíteni a gyerekekkel. Én az első órán a kezemet nyújtom nekik, barátként működünk együtt, barátságomat adom a gyerekeknek. Az óraidő-kihasználás így nálam a legjobb, a partneri viszonyoknak köszönhetően keveset kell fegyelmeznem. El kell tudni az embernek fogadtatni magát, hogy hiteles legyen. Hit kell ehhez és elhivatottság.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, szakoktató/

4.2.3.2. Az iskolai klíma

Több interjú is arra mutatott, hogy sok szakiskolában kifejezetten összetartó, akár baráti viszonyban levő tantestület működik, akik munkájuk során támogatják és segítik egymást, problémáikat megosztják egymással. Sejthető, hogy ezekben az iskolákban a kollegiális közösség által nyújtott támogatás kompenzálja az alacsony bérért végzett, sokszor kimerítő és nehéz munkát. A jó szakmai kapcsolatok és együttműködés hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusok kedvezőnek érzékeljék az úgynevezett iskolai klímát. Általános iskolákra vonatkozó kutatási eredmények (Széll 2016) pedig arra utalnak, hogy pozitív összefüggés van a pedagógusok által észlelt iskolai légkör minősége és az iskola eredményessége (hozzáadott értéke) között.

„Itt olyan jól működő közösség van, akik, hogy úgy mondjam, szeretik egymást, elfogadják egymást, jó a hangulat, közvetlenek egymással, és hát lekopogom, a vezetéssel is.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, igazgató/

„Tehát én megmondom őszintén, én szeretek bejönni. Már épp’ múltkor mondtuk, hogy alig várjuk, hogy általában a szeptember, vagyis augusztus huszadika elmúljon, és na, igen, jöhetünk.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, közismereti oktató/

„Egy nagyon jó tantestületünk van, nagyon-nagyon összetartó tantestület, akinek van egy nagyon szilárd 10-15 főből álló magja, és ők mindig arra törekszenek, hogy az újonnan hozzánk érkezőket is csatolják ehhez, hogy valahogy hozzánk tartozónak érezzék magukat, és azt gondolom, hogy ez idáig sikerült is. Mi jól érezzük magunkat együtt, éppen ezért sikerült talán megbirkózni a nehézségekkel is, merthogy mindennapi harc folyik azért, hogy azt a nagyon kicsi tudást belesöpögtessük a gyerekek fejébe.”
/Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

„Hogyha nem lennének ennyire összetartóak, vagy nem tudnánk nevetni a saját magunkon időnként, meg a helyzeteken, akkor ez sokkal-sokkal nehezebb lenne.”
/Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

4.2.3.3. Pedagógiai problémák

A szakiskolai oktatók nagy része sok nehezen kezelhető, jelentős tanulási nehézségekkel és magatartászavarral küzdő diákról számolt be az interjúk során. Többször elhangzott, hogy sok alapvető nevelési feladatot is el kell végezniük a kilencedik osztályokban.

„Hozzánk az iskola réme jön, akit amúgy az égvilágon mindenünnen kinyomnak.”
/Észak-magyarországi községi szakiskola, igazgató/

„Náluk nagyon nagy gond a higiéné, az egész tanévet nyitott ablaknál töltöttük, tehát ugye rögtön a higiénével kezdtünk, akkor ugye nem lehet azt mondani, hogy mondjuk, finoman utalni, hogy itt mondjuk reggel meg kellene fürdeni vagy hasonlók, hanem itt keményen el kell mondani, hogy büdös van és, és mosakodni kell, tiszta ruhát kell felvenni.” /Budapesti szakiskola, osztályfőnök/

„Nem mosdik, én múltkor az egyik gyereket ide behívtam, és mondtam neki, te, idefigyelj, mondom, fürödjél, mert ki fognak közöszíteni, nem tudom, hogy mondjam még másképp!” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, szakoktató/

„Aztán itt van például a szakiskolásoknál, az első félévben nevelünk, nem is tanítunk, hogy hogy jövünk be, hogy köszönünk, hogy ülünk az órán, hogy szólunk a másikhoz, mert ilyen alapvető hiányosságok vannak.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

„Azért itt nap mint nap küzdünk, küzdünk és bizony van olyan nap, amikor, amikor megmondom a kolléganőnek, hogy zárva van az ajtó, te sem mehetsz [ki], tehát ez kőkemény így.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Volt olyan szakmai tanár, aki az első héten azt mondta, hogy ő nem jön többet, és hogy vissza tudjuk tartani, minden óráján ott ült valaki, vagy az akkori igazgató vagy én, ketten mentünk be egy órára. (...) Hát konkrétan lekurvázta a tanárt az első nekifutásra az egyik tanulónk úgy az első héten, akkor ő azt mondta, hogy ő nem marad itt.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Négy évvel ezelőtt volt egy osztályunk, amit mindenféle szedett-vedett, bukott gyerekből kellett, hogy összeállítsunk, mert tankötelesek voltak még, hát oda bekerült a város összes rossz gyereke. El is neveztük »guantanamoi osztálynak«, mert azok azt mindent szét dúváltak. És nagyon hosszú évek óta nem volt délutános tanítás, de annak az egy osztálynak kénytelenek voltunk délutánra rakni az órájuk, hogy még csak ne is legyenek itt az iskolába, ha a többiek itt vannak, mert akkor amúgy csak probléma volt. Ott a ketrecharcos gyerektől a nőfuttatókig minden volt.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, igazgató/

„A neveltlenséget, az otthonról hozott vadhajtásokat napról napra próbáljuk nyesegetni, de amit aznap megcsináltunk, az másnap reggelre újra jelentkezik. Tehát hazamegy a gyerek és már nem azt látja a gyerek maga körül, amit itt tanítunk neki és ezért másnap reggel újra kell kezdeni.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

„Az alap, a neveltség hiánya, az a legalapvetőbb, hogy végig ordít a folyosón, trágárul beszél, fogja magát, föláll az óra közepén és elsétál, ez az egyik, a neveltségnek a hiánya. (...) Mikor véletlenül sikerül találkozni a szülővel is, mert véletlenül betéved az iskolába, akkor már értjük, hogy miért ilyenek ezek a gyerekek, mert a szülők még rosszabbak, mint ők. Ők itt még próbálnak alkalmazkodni az elvárásainkhoz a maguk módján, de ennyire telik, mert ahhoz képest, amit otthon látnak, meg itt az iskola, óriási a szakadék a kettő között.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

„Tavaly volt olyan, hogy odaálltam a gyerek elé, hogy nem mehetsz ki és kiment az ablakon, tehát ilyen szinten voltak gondjaink. Ahhoz képest most mi egész jól elvagyunk, most már megtehetjük azt, hogy elindítunk egy történelmi témájú filmet, a gyerekeknek

kiadjuk a szempontokat, és akkor, ha éppen telefonálnom kell, kimehetek, kijöhetek ide, tehát biztos, hogy nem nyúl a géphez, nem nyúl a laptopoz, nem nyúl az ott hagyott cuccokhoz, ilyenek, ez már óriási haladás.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

4.2.3.4. A diákok motiváltsága

Az interjútapasztalatok azt mutatták, hogy a szakiskolai diákok körében nagyon nagy problémát jelent a motiváció hiánya. A tanulási nehézségek, a magatartászavar, az iskolai kudarcok és a nagyarányú lemorzsolódás mögött gyakran a motiválatlanság áll. Ehhez sokszor a családi háttér is hozzájárul: egyes szakiskolai oktatók arról számoltak be, hogy a családban elsajátított minta ellenében dolgoznak és így rengeteg fáradtsággal, változó eredményességgel próbálják motiválni a diákokat. A szakképzésben részt vevő fiatalok közül sokan küzdenek olyan életszínvonal- és tudásbeli hátránnyal, amit csak óriási erőfeszítéssel lehet leküzdeni, és erre csak kevesen képesek. A motiválatlanság pedig azért jelenthet problémát, mert sok esetben aláássa a tanulás, illetve az iskola iránti elkötelezettséget (Csapó 2008), mely pedig pozitív hatást gyakorolna a későbbi elhelyezkedési esélyekre (a kvantitatív eredményeket lásd a 4.1.2. alfejezetben), így az életpálya további szakaszán fontos szerepe lehet.

„Hát, az a baj, a legnagyobb hátrány, én úgy érzem, hogy a szülők. Tehát a szülők is annyira alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, hogy a gyerekeket nem motiválja tulajdonképpen semmi, tehát nem számít, ha most neki fegyelme van a hiányzás miatt, nagyon sok ilyen probléma van.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, osztályfőnök/

„Olyat, hogy házi feladat, én már nem is adok, úgyse tanulják meg, tehát itt próbálok órán olyan módszereket, hogy itt tanuljanak, mert egyébként nem.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, osztályfőnök/

„Az egyik távolabbi faluból járt be egy jó képességű diák, reggel fél 5-kor kelt, este ért haza, és látta, hogy a család még ugyanúgy fekszik, mint amikor elment reggel. Nem akart kilógni, otthagya az iskolát.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, vezető szakoktató/

„Hogyha a családból ő az egyedüli, aki reggel elmegy otthonról, a többi meg fekszik, akkor az meglátszódik [a tanulmányi teljesítményén], és ezt [a diákot] nehéz munkára rábírni.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, szakoktató/

„Vezetőként semmitől nem riadunk vissza, még egy kollégának nem mondtuk, hogy motivációs célzattal ne vigye ki valamilyen partnervállalathoz a diákot látogatásra, teszem azt, vagy ne hívjon meg olyan vendégelőadót, aki, aki a szakmájában egy olyan szintet képvisel, hogy az akár motiváló lehet a diákok számára.” /Dunántúli nagyvárosi szakiskola, igazgatóhelyettes/

„Van, hogy a kiemelkedően jó tanulók kapnak valahol jó munkát, de nem bírják és hazajönnek. Például egy fiú egy távoli gyárba került, de hazajött, mert gondjai voltak a családnak. Egy lány varrónőként egy nagyvárosi varrodába került és szolgálati lakást is kapott ott, de a barátja miatt hazajött.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgatóhelyettes/

„Minden évben van egy-egy ilyen srác, aki nagyon mélyről nagyon messzire el tud jutni. Őértük érdemes csinálni az egészséget, mert akkor látom azt, hogy van értelme. Hát N., gyakorlatilag se anyja, se apja, valahol a nagyanyjánál valami fészerben húzza meg magát, az egyik tanár eteti őt, tavaly például ő vette neki az ebédjegyet. Saját pénzéből megvette az ebédjegyet, és odaadta N-nak, hogy legyen mit ebédelnie. (...) És kiváló, most már látom, hogy ebből a gyerekből bármi lehet, tehát lehet, hogy ő fogja pár év múlva a Bocuse d’Or-on képviselni Magyarországot. És most már el is hiszem neki, hogy méltón fogja képviselni az országot, mert eljutott odáig.” /Budapesti szakiskola, igazgató/

4.2.3.5. Dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás a diákok körében

Az interjútapasztalatok azt mutatják, hogy a dohányzás nagyon elterjedt a szakiskolai diákság körében: mind a tizenegy, kutatásba bevont iskolában jelezték az igazgatók, illetve oktatók, hogy küzdenek ezzel a problémával. Az interjúalanyok közül sokan úgy látják, hogy a dohányzásra vonatkozó törvények betartatása a gyakorlatban szinte lehetetlen.

„A dohányzás jellemző, nem lehet tiltani, mert ha az utcán vagy az udvaron nem lehet, akkor az osztálytermet gyűjtják fel. A lányok is dohányoznak és szemetelnek, hiába teszünk ki dobozt, mert az a menő, ha elpöccinti a csikket.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, vezető szakoktató/

„Dohányzás, hát az szinte megállíthatatlan, az özőnlés, főleg így déltájától, már amikor már ebédszünet is van, ha van is délutáni óra, meg már vége a tanításnak, és özőnlének ki. Még ki se érnek a kapun, már kapják elő.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Tehát egyszerűen nem bírják, mindenféle trükköt megpróbálnak, úgyhogy van olyan, hogyha megérdemlik, kimehetnek szemetet szedni, merthogy ezt ki kell érdemelni, van, aki ettől is el van tiltva. (...) Ez azt jelenti, hogy valamelyikünk kimegy velük, és tényleg ott úgy jöhetnek be, hogy szemetet szednek, egy marék szemétnek kell lenni a kezükben, aztán ha elmennek jobb oldalra és két percig nem nézzük meg, hogy mit csinálnak...” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Aki nagyon nagy dohányos, az 45 percet sem biztos, hogy kibír, tehát ki kell bírnia, hál' istennek azért odáig még nem jutottak, hogy órán rágyújt, még ott nem tartunk, talán nem is fogunk.” /Dunántúli nagyvárosi szakiskola, közismereti oktató és egyben a fegyelmi bizottság vezetője/

„Sajnos ez [a nemdohányzók védelméről szóló] az a törvény, amit betartatni nem tudunk, tehát, ha nem hunynánk szemet, és nem engednénk ki a diákokat ide az iskola elé a térre, akkor az iskola úszna a füsttől. Annak érdekében, hogy ne a vécébe dohányozzanak, ne a tanterembe, vagy ne a belső udvarrészbe, így azt mondjuk, hogy szünetekben a tizenhét év feletti diákok kimehetnek az iskola elé. (...) Becsukjuk a szemünket, és nem kérjük az igazolványt, mikor kimennek.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, igazgató/

A dohányzáshoz képest a diákok alkoholfogyasztásával járó problémák kifejezetten ritkaságszámba mennek az interjúkon elhangzottak szerint. Ennek az lehet az egyik oka, hogy a diákok főleg iskolán kívül fogyasztanak alkoholt, tehát az iskolaigazgatók és oktatók kevésbé találkoznak ezzel a problémával (egy-két kirívó esetet kivéve), a másik lehetséges ok pedig az lehet, hogy a szegényebb rétegekből származó diákok körében az alkoholfogyasztást részben kiszorították az olcsó, dizájner drogok. Emellett több iskolában is találkoztunk a diákok túlzott energiatartalék-fogyasztásának problémájával.

„Három évvel ezelőtt volt egy olyan diákrendezvény, ahova alkoholos befolyásoltság alatt jött be kettő gyermek, akit szépen autóba raktunk és hazavittünk.” /Közép-magyarországi középvárosi szakiskola, igazgató/

„Amivel viszont most küzdünk, az látszólag egy kisebb probléma, valójában nem olyan kicsi, ez az energiatartalékoknak a kérdése. Mostanában folyamatosan az energiatartalékoktól

lesznek rosszul a gyerekek, mert nem esznek, nem reggeliznek, éjszaka például dolgoznak, vagy pénzért melóznak ugye, vendéglátóban, és reggel úgy próbálja magát fölpörgetni, hogy két-három energiaitalt meg kávét letol. Igen ám, csak ez úgy fölborítja a szervezetüket, hogy nap közben rosszul lesznek.” /Budapesti szakiskola, igazgató/

„Én elveszem tőlük, elveszem tőlük a kólát, az energiaitalt, tudom, hogy nem tehetem meg, [de] amíg nem jelentenek fel, addig nincs gond. [Energiaitalt] rengeteget fogyasztanak, ha nem tiltanám. Ilyen másfél literes üvegekkel. És felpörögnek tőle, úgyhogy én elveszek tőlük minden ilyet, törvénytelenül, tudom.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

Az interjúk során kiderült, hogy a szakiskolába járó fiatalok körében komoly probléma a drogfogyasztás, és főként az olcsó dizájner drogok terjedtek el az utóbbi egy-két évben, melyek esetében hatalmas egészségügyi kockázatot jelent az ismeretlen összetétel. A tizenegy felkeresett szakiskolából hatban jelezték, hogy a diákok körében (az iskola területén!) tapasztalt drogfogyasztás állandó problémát jelent számukra. Ezek az iskolaigazgatók és oktatók akár hetenkénti gyakorisággal találkoznak drog hatása alatt álló, rosszuléltel küzdő tanulókkal, és ebből kifolyólag rendszeresen kénytelenek kihívni az iskolához a mentőket és a rendőrséget. Öt iskolára nem jellemző a drogprobléma, az ottani dolgozók csak kevés, elszigetelt esettel találkoztak.

„Hivatalosan? Nem, hát hogyan bizonyítom, hogy drogos a gyerek, nem tudom bizonyítani. Hivatalosan itt nincs drogprobléma, az, hogy van, azt meg kell oldanom.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Most szeptembertől itt igen, tehát most ezek a dizájner drogok, ezek a jointok vagy nem tudom, füves cigik, ezek most megjelentek, olcsók, nem tudják, mi van benne, tényleg nem tudják, hogy most patkányirtóval, vagy mivel van átitatva, azt is hallottam, hogy csavarlazítóval van átitatva. Sajnos, legalább egy gyerekről tudom, hogy már fordult hozzá, vagy meg is jelent itt az iskolában ilyen állapotban, most már kettőt kirúgtam, nem csak emiatt, természetesen nem csak emiatt, hanem akkor jönnek ilyenkor a többiek, nem jár be órára, és így tovább.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Hát, az a gond, hogy itt ez [a drogfogyasztás] egy elég sarkalatos pont, hát ugye nem mi vagyunk a legkirívóbb eset a dologban, itt az elmúlt hónapban volt éppen a rendőrséggel kapcsolatosan, 14 gyereket vittek el a környékbéli iskolákból, ilyen

drogfogyasztás miatt a mentővel, innen egy volt a mi iskolánkból, és az se az iskolában fogyasztotta. (...) Hát ilyen dizájner, hát ebben már voltak patkányméregtől kezdve, légyirtó spray és egyébek, mindenféle dolgok.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgatóhelyettes/

„Nálunk állandóan jön a rendőr meg a mentőautó, olyan drogozott lányokat, fiúkat visz el, hogy magáról nem tud. Az idén elég sok volt, az idén sok volt. Tízszer biztos. Valaki azt mondja: »ó, csak beleslukkolt valakinek a cigijébe«, azt’ utána ott fetrengett a fodrász tanműhely padlóján, eszéről nem tudott a kislány.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, osztályfőnök/

4.2.3.6. Iskolakerülés, igazolatlan hiányzás

Iskolakerüléssel, igazolatlan hiányzással, „lógással” minden felkeresett szakiskolában találtak már. Az iskolák többségében (hét helyen) ez kifejezetten nagy problémát jelent, kettőben közepes jelentőségű gondnak látják, kettőben pedig csak elvétve akad néhány gyerek, aki rendszeresen hiányzik, vagy ezzel próbálkozik. Több iskolában talákoztunk az iskolakerülésben együttműködő, igazolásokat „gyártó” házi orvosokról szóló történetekkel. Egyes iskolákban az interjúalanyok szerint a tanulással kapcsolatos kudarcélmények és a motiválatlanság (Csapó 2008) az iskolakerülés fő kiváltó oka, de az elmaradottabb térségekben többször is jelezték az igazgatók és oktatók, hogy egyes tanulók azért hiányoznak rendszeresen az iskolából, mert nélkülöző családjukat segítve kénytelenek dolgozni, vagy például fát gyűjteni.

Az interjútapasztalatok összességében arra utalnak, hogy a szakiskolások körében az iskola iránti elkötelezettség általánosságban véve alacsony szintű lehet, ami annak fényében jelenthet problémát, hogy a kvantitatív eredmények (lásd a 4.1.2. alfejezetet) szerint az iskola iránti elkötelezettség javítja a szakiskolát végzettek munkaerőpiaci kilátásait.

Az interjúk tapasztalatai arra is felhívták a figyelmet, hogy az iskola iránti elkötelezettség nem kizárólag a diákon múlik: támogató családi háttér nélkül a lelkesebb diákokkal is előfordulhat, hogy rajtuk kívül álló okok miatt sok igazolatlan hiányzást gyűjtenek össze és végül kimaradnak az iskolából. Így feltételezésem szerint többféle iskolakerülés létezik. A „valódi iskolakerülést” általában az váltja ki, hogy a diák motiválatlan, nem szeret iskolába járni tanulmányi vagy szociális kudarcai, esetleg

pszichológiai problémák miatt. Ettől megkülönböztethető a „kényszerű iskolakerülés”, melynek oka az, hogy a diák családi háttere nem teszi számára lehetővé, hogy minden nap iskolába menjen, mert családjának szüksége van a keresetére és kénytelen dolgozni, vagy segítenie kell otthon (pl. testvérére vigyázni), vagy nincs pénzük a napi közlekedésre, esetleg családjá nem támogatja az iskolába járást.

„Van olyan, a téli időszakban, ők azért lógnak el, hamar sötétedik, kiszaladnak még a folyópartra egy kis fáért. Aki egy kicsit tehetősebb, jobban él, az azért lóg, mert megbulizni, csajozni, satöbbi. (...) Viszont van olyan, tényleg rendes, becsületes gyerek, 4 órát itt van és elmondja, hogy ők annyira szegények, olyan rosszul élnek és igazából hogy ne fagyjanak meg, menne fáért, én el szoktam engedni.” /Észak-magyarországi községi szakiskola, osztályfőnök/

„Ez az egyik legnagyobb problémánk, a hiányzás. Mi nagyon-nagyon következetesen betartjuk, értesítjük, gyámhivatal, minden. Elmennek, huszonkilenc óra, negyvennégy perc, harminc másodperc. Mert ugye, harminc óránál van, onnan kezdődik a fegyelmi. És amennyit lehet, kihasználtak. Ezt nem tudom megakadályozni, ezzel küzdünk, iszonyat. A hamis igazolások, a lógások, ez valahogy egy olyan, nem is tudom, annyira elterjedt, annyira elhatalmasodott, de hallom más iskoláktól is, hogy ugyanezzel a problémával küzdenek. Ez ma egy nagyon központi kérdés. [És] egyre rosszabb. Tehát folyamatosan egyre többet lógnak. (...) A vicc az, hogy általában semmit [nem csinálnak iskola helyett]. Otthon vannak. Otthon maradnak.” /Budapesti szakiskola, igazgató/

„Besokallnak, és nem bírja tovább, tehát ő 3-4 óránál tovább ő nem tud ülni (...), 2-ig kéne itt lenni (...), egy-kettő tanuló mindig ellóg a déli vonathoz és nem csinál akkor sem semmit, nézi az eget, sütteti a hasát. Mert azt mondtam, hogy mit csinálsz otthon, felástad a kertet, ültettél bele paprikát, hogy hajtson? Ő semmit. Semmit. Vágtál fát esetleg, téli időszak van, hogy begyűjtsál esetleg, ő semmit, nem, hát mondom, akkor miért mentél el? Mert meguntam, motiválatlanok.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Most [ez] már hál' isten kevésbé jellemző, de itt volt a városban egy orvos, aki boldogboldogtalannak adott [igazolást], és mikor kiderültek ezek a dolgok, tehát utasítást adtunk itt az iskolában az osztályfőnököknek, hogy őtöle tilos elfogadni.” /Dunántúli nagyvárosi szakiskola, közismereti oktató és egyben a fegyelmi bizottság vezetője/

*„Az orvosi igazolások beszerzése a gyerekek számára nem okoz nehézséget, olyan igazolással is találkozunk, amin betegség helyett az van, hogy: »az erdőbe kellett menni fáért«. Volt, hogy beszélünk erről az orvossal, aki kérdezte, mi a jobb, ha be tudnak fűteni otthon, vagy ha tüdőgyulladást kap a gyerek. Gyakran látunk olyat is, hogy az igazolás le van pecsételve, valami rá van írva, de a dátumot a gyerekek írják rá.”
/Észak-magyarországi községi szakiskola, osztályfőnök/*

4.2.3.7. Lemorzsolódás a szakiskolából

Az interjúk tapasztalatai azt mutatják, hogy a tizenegyből öt iskolában a lemorzsolódás komoly probléma, amely akár a diákok felét-háromnegyedét is érinti. Ennek okai sokrétűek, egyrészt okozhatja a tanulók motivátlansága, tanulmányi kudarcélményei (Csapó 2008), másrészt viszont a fiatalok gyakran azért hagyják el az iskolát végzettség megszerzése nélkül, mert tizenéves korukban családot alapítanak és munkába állnak. Az iskoláknak csak kis része jelezte, hogy iskolaszintű stratégiával próbálják csökkenteni a lemorzsolódást.

*„Azért a nagy részének végezni kell, aki elkezdte, tehát ha nincs kirívó eset, akkor ezek a gyerekek itt el fogják végezni. (...) Igen, na most a kirívó eset az olyan kirívó eset, az olyan mértékű kirívó eset, hogy vagy nem jár iskolába, vagy rendőrségi ügye van, tehát letöltendő börtönbüntetésre gondolok, amit most várjuk, hogy jogerőre emelkedjen, vagy valami elvonón van, tehát ezek a kirívó, nem olyan, amit nekünk kéne tudni kezelni. Tehát ezek a gyerekek, itt csak ezek a gyerekek esnek ki ebből a rendszerből, a többi az itt bent marad, ha fene fenét eszik is, és csinálja is a dolgát.”
/Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/*

*„Hát, mondjuk 4 évre, 5 évre visszamenőlegesen elmondom, 120 elsősünkből végzett 30. Tehát normál időben körülbelül egy adott korosztálynak, egy adott korcsoportnak, adott csoportoknak, vagy három osztálynak körülbelül az egynegyede végzett. Én most úgy érzem, hogy minimális elmozdulás talán van, most már nem az egynegyede, lehet, hogy a fele fog végezni egy adott csoportnak.”
/Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgató/*

*„Na, most ugye ez az arány ez úgy működik, hogy most mit tudom én, jelentkezik 150 gyerek, és abból végez 30-40, tehát itt hatalmas a lemorzsolódás.”
/Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgatóhelyettes/*

„Nagyon sokan próbálnak elmenni (...), az az elvünk, hogy akit csak lehet, bent tartani, de néha még a konfliktusokat is vállalva a kollégákkal, hogy próbáljuk azokat is bent tartani, akik már-már reménytelen esetnek mutatkoznak. Gyakran merül fel az is, hogy mi a jobb, bent tartani őket, és ezzel tulajdonképpen gátolni azokat, akik nagyon tanulni akarnának és sokszor a renitens viselkedés, meg a gyengébb tanulónak a lemaradása miatt ők sem tudnak olyan tempóban haladni, mint ahogy szeretnék és »megszabadulni« ezektől a gyerekektől, vagy ragaszkodni ezekhez a gyerekekhez. (...) Mindig van néhány sikerélményünk, amikor reménytelen gyereket is fel tudtunk hozni olyan szinten, hogy utána néhány év múlva megköszönte, mert lett munkája, el tudott helyezkedni és dolgozik.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„[A lemorzsolódott tanulók] otthon [vannak]. Némelyik feketén dolgozik, elmegy meg elmennek lomizni meg többsége, egy gyereket kérdeztem, hogy mit fogsz csinálni, semmit, hát az elég unalmas, éjjel-nappal feküdni az ágyon. Á, éjjel nem, hát éjjel bulizok, este, napközben alszom. Aha, te vagy az, aki éjjel döntögeti a kukákat, azt mondta, hogy ja.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Így talán még 3 évig sikerülne megtartani a gyerekeinket, mert hogy nagyon sokan nem bírják a 4 meg 5 éves képzést (...), nem tartanak ki addig, a lányok teherbe esnek, férjhez mennek, nem tudom én, tehát nem bírják végig. A fiúknak munkát kell keresni, mert el kell tartani a családot (...) és ezért szépen lassan lemorzsolódnak.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

4.2.4. A közismereti tárgyak oktatása, a diákok közismereti tudása

Az interjúk során felkeresett szakiskolákban a közismereti tárgyak fontosságának megítélése ambivalensnek tűnt. Az oktatók és iskolavezetők nagy arányban tartják fontosnak a közismereti tudás elsajátítását a szakiskolások esetében is, de ez általában megmarad a szakmunka során használatos, legalapvetőbb számítási és írás-olvasási ismeretek szintjén. A megkérdezett szakiskolai oktatók közül sokan nem tartják fontosnak – esetleg nem is ismerik – az élethossziglani tanulás, a továbbképzés szempontjait, melyek alapját a biztos közismereti tudás jelentené. Ez azért jelenthet problémát, mert a kvantitatív kutatási eredmények (pl. Cörvers et al. 2010, Weber–Falter 2011, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011, Hanushek–Wössmann 2012, Stenberg–Westerlund 2014, magyar adatokon Köllő 2006, Kézdi 2007, Kézdi 2008, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Köllő 2009, valamint lásd a 4.1.1. alfejezetben

bemutatott saját eredményeimet) arra utalnak, hogy a magas szintű közismereti tudás elősegíti mind a továbbtanulást, mind pedig a foglalkoztatottá válást.

„Alapvetően minden szakmának megvan az a területe, ahol szakmaspecifikusan azért számolni tudni kell. Itt gondolok a kereskedőkre, vagy kiszámolni a nyersanyaghányadokat a szakácsnál, tehát hogyha ezt nem fogja tudni jól megcsinálni, vagy lemérni, hogy a 10 deka az nem egy kiló és ilyen problémái vannak, és úgy tesz majd bele cukrot vagy sót az ételbe, hogy a dekát, hogy 10 deka az egy kiló vagy egy kilót 10 dekának gondol... Tehát ezek alapvető problémák.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Én mindig azt mondom a gyerekeknek, soha nem azt fogják visszakérni, hogy rajzoljon kúpot, vagy gúlát, hanem egyszerűen a gondolkodásukat kell fejleszteni. Én nem gondolom azt, hogy ezek nélkül a [közismereti] tantárgyak nélkül működhet, vagy nagyon leegyszerűsítve működhet. (...) Az alapműveltség, az, hogy tudjon kommunikálni. Fiatal vállalkozókat nevelnénk. Például, tanítom a vállalkozási ismereteket, de nem tud kommunikálni, nem érti meg, hogy miről beszélek.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, közismereti oktató/

„Hát az olvasás, írás, az szinte alapkészség. Hát, ha nem tud írni, akkor egy számlát nem fog tudni kiállítani, ha nem tud olvasni, értően olvasni, akkor nem tudja a szakmája során alkalmazott kézikönyveket, szakkönyveket, gépleírásokat, műleírásokat értelmezni. Számolás, az megint nagyon kell, tehát nincs olyan szakma, ahol a matematika ne lenne jelen. Építőiparba terület, felület, térfogat, de ezt mondhatnám a közlekedésnél is. Különbféle műszaki számításokat kell végezni.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, igazgató/

„Szerintem ez mindenkinek fontos, hiszen akár a kommunikáció, tehát a helyesírás, a szövegértés, az bármilyen munkavállalónak nagyon fontos, és én úgy gondolom, hogy az alapvető számolási, százalékszámítási, tehát vannak olyan ismeretek, amik szerintem a mai világban is elvárt, tehát muszáj, hogy elvárjuk egy munkavállalótól.” /Budapesti szakiskola, igazgató/

„Megfordultam Németországban, volt szerencsém a szakképzést tanulmányozni Hollandiában is, Spanyolországban és Angliában is, mindenhol azt látom (...), hogy rájöttek arra ezek az országok, hogy nagy, sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni az úgynevezett szakmán túli kompetenciák képzésére, tehát a szociális, kommunikációs

kompetenciák képzésére. És talán egy kicsit itt, itt ezzel megyünk szembe. (...) El fogunk jutni mi is arra a szintre, hogy nem fogunk tudni mit kezdeni azzal a munkavállalóval, aki szakmailag szuper, de nem tud két betűt, két egész mondatot, egy összetett mondatot egymás után elmondani, nem tudja helyesen leírni az önéletrajzát. Tehát azért ezek, ezek azért problémát fognak jelenteni, nem tud csapatban dolgozni, nem tud csapatban kommunikálni. Azt látom például a német képzésben is, hogy projektek közé, köré csoportosítják, és azt a projektet, azt elő kell adni, meg kell védeni, satöbbi, satöbbi, hadd ne soroljam, tehát amivel fejlesztik ezeket a kompetenciákat, ez szerintem hiányzik nálunk.” /Dunántúli nagyvárosi szakiskola, igazgatóhelyettes/

„Szerintem nagyon, nagyon fontos a [közismereti tudás], én most a matematikáról tudok beszélni. (...) Azért akik hozzánk jönnek, azért szakiskolába jönnek általános iskolából, ott sem kapták meg az alapokat olyan mértékben, amennyire szükség van rá, mindenféleképpen az lenne a jó, ha nagyobb óraszámokban tanulnának legalább 9-10. osztályban közismereti tantárgyakat (...), mert szerintem szükségük van rá mindenféleképpen, tehát itt most nemcsak konkrétan a műveletek elvégzésére gondolok, hanem arra, hogy tudjanak logikusan gondolkodni.” /Közép-magyarországi középvárosi szakiskola, osztályfőnök/

Több iskolában is azt láttuk, hogy az oktatásban a szaktárgyak dominanciája érvényesül és a közismereti tárgyakat illetően jóval alacsonyabbak, akár egészen minimálisak az elvárások, gyakran a diákok közismeret iránti érdeklődésének hiányára hivatkozva.

„Aki közismereti tárgyból nagyon gyenge, azt tudja a kolléga, hogy itt a szakmai tárgyak nagyobb súllyal esnek latba, szerintem elnézőek, aki a minimum minimumát teljesíti, azt átengedik.” /Észak-magyarországi községi szakiskola, igazgatóhelyettes/

„Megpróbálnak a [közismereti] kollégák velük egy kicsit engedékenyebbek lenni, olyan értelemben, hogy nem kérnek túlzott, nincsenek túlzott elvárásaik.” /Dunántúli nagyvárosi szakiskola, közismereti oktató és egyben a fegyelmi bizottság vezetője/

„Hát egyértelmű, hogy a szakmai [tárgyakat tudják jobban] (...), azt ő is tudja, hogy ennek azért súlya van, hogy itt hogyha nem tudja a kettes szintet elérni, akkor könnyebben buktatunk, mint, hogyha egy mittudomén, történelemből, akkor jó, még egy kicsit javíthat, próbáljuk belőlük kihúzni a kettes szintet, de szakmai tárgyakból azért tudni kell. Ott vannak a minimum követelmények, hogy úgy mehet tovább, hogyha azt

tudja. Míg közismeretnél nem biztos.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, osztályfőnök/

„Arra is nagyon figyelünk, hogy ne a közismereti képzés domináljon a szakiskolai osztályokban, hanem, aki szakmájából jó, és látszik, hogy ízig-vérig szakember, akkor annak próbáljuk meghatározni azt a minimumszintet közismereti tárgyakból, amit meg kell, hogy üssön, de a szakmai képzés legyen a hangsúlyosabb.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

4.2.4.1. A diákok tudásszintje az általános iskola után

Egy budapesti intézmény kivételével minden iskola vezetője, illetve oktatói arról számoltak be, hogy a kilencedik évfolyamon hozzájuk kerülő diákok nagy részének az általános iskolából magával hozott tudása elégtelen, alapvető írás-olvasási és számolási problémákkal küzdenek. Ennek egyik oka valószínűsíthetően az előzetes szelekció – általában a leggyengébb tanulók mennek szakiskolába (Liskó 2008, Varga 2009, Hermann 2013) –, másrészt pedig az is többször elhangzott az interjúk során, hogy az általános iskolák sok esetben elégtelen teljesítménnyel is átengedik a nyolcadikos diákokat, így akarva mielőbb „szabadulni” a leggyengébb, sok odafigyelést igénylő, problémás tanulóktól. Az interjúkból az derült ki, hogy a szakiskolai oktatók többségének ez rengeteg problémát okoz. Elegendő közismereti, illetve felzárkóztató óra híján ugyanis általában a szakoktatók próbálják meg elégséges szintre felhozni az írni-olvasni alig tudó diákokat annak érdekében, hogy megteremtsék szakoktatásuk elemi feltételeit. Ez pedig az osztályba járó, jobb képességű diákok előmenetelének akadályává válhat.

„Igazság szerint, ha nem ennyire alacsony tudással jönnének a gyerekek az általános iskolából, akkor nem lennének problémáink. Tehát itt inkább az a gond, hogy tényleg a gyerekek körülbelül egyötöde jóformán olvasni nem tud ugye, a szakiskola kilencedik évfolyamára.” /Budapesti szakiskola, igazgató/

„Az általános iskolában próbálják átlökdösni, ugye ott még tanköteles, nem tudnak vele mit csinálni, muszáj, hogy ott legyen a gyerek és akkor úgymond elvan órán, lehet, hogy tényleg gyengébb, mint a többi, nem fordítanak rá kellő figyelmet, hogy valami minimálist tudjon, ott van, jó, egy ketteskével lökdössük át, aztán küszködjenek vele középiskolában.” /Észak-magyarországi községi szakiskola, osztályfőnök/

„Van, aki nagyon jó képességekkel jön, meg van, aki nagyon jó fejvel, van viszont, aki nagyon gyenge, van olyan, akit általános iskolában csak tolnak, tolnak, menjen, haladjon, aztán nekünk van vele gondunk. Sajnos van olyan gyerek, aki nyolcadik után úgy jött ide, hogy írni, olvasni nem tud. És akkor őt nyúzni kell. Elég rossz helyzet az, hogy 9. osztály nagy részének kiadom a feladatot, számoljanak, és akkor leülök mellé, betűírás, olvasás betűnként.” /Észak-magyarországi községi szakiskola, osztályfőnök/

„Azt kellene végre elérni, hogy alapfokon, azaz általános iskolában olyan diákok hagyják el a nyolcadik osztályt, akik tudnak – nem azt mondom, hogy professzionális szinten, de alapszinten – számolni, olvasni és értelmezni. Mert ha ezt a három készséget itt nekünk középfokon kell kialakítani, akkor mikor tanítunk szakmát? Hiába olvassa el a feladatot, nem tudja értelmezni, azt se tudja, mit olvas. És megvan neki a nyolcadikos bizonyítványa, és nem is rossz. Nem tudja, hogy a háromszög területe, az nem egyenlő a háromszög kerületével, meg ilyen alapvető dolgok. Meg kellene tanítani ezt alapfokon, ott kellene egy kicsit rendet tenni, mielőtt bármit is módosítanak itt nálunk.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, igazgató/

„Ha általános iskolába bukdácsol egy tanuló, akkor főső évfolyamon a kollegák inkább átengedik, csak minél előbb megszabaduljanak tőle, hadd menjen, ne nekik kelljen vele foglalkozni.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, igazgató/

„Az olvasással az a baj, hogy nem nagyon érti, hogy mit olvas, elolvassa, elmakog, de nem érti, hogy mit olvas, és olyankor, ha van egy feladat, amiben sok a szöveg, akkor én felolvasom, átbeszéljük, csak azzal is rengeteg idő megy el egy órából.” /Észak-magyarországi községi szakiskola, osztályfőnök/

„Akkor, amikor odajutunk, hogy feladatokat készítünk, és beviszem a feladatot, és nem tudja elolvasni és nem tudja értelmezni. És hogyha tíz sornál több a feladatnak a szöveges része, ahol megmagyaráz, vagy esetleg alap dolgokat elmond, vagy feladatra már rávilágít, hogy mire kell ügyelni, azt nem veszik észre. És hogyha ötször átolvassa, akkor se tudja.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, közismereti oktató/

„Matematikával úgy vagyunk a szakmunkásképzésbe, hogy az érkező osztálynak a két százaléka, aki tud összeadni-kivonni, szorozni és osztani, és esetleg tudja, hogy mi az, hogy terület, kerület. Az első félévünk kilencedikbe arra megy rá, hogy ezeket az alap matematikai műveleteket megtanulják. Tehát ahhoz, hogy egy kőműves kiszámolja, hogy

hány négyzetmétert kell vakolni, tehát egyszerűen a szakmájának az alapja.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, közismereti oktató/

4.2.4.2. Felzárkóztató programok alkalmazása

A szakiskolákban nem működhetnek egyéni tantervek, a központi kerettantervtől csak minimális eltérés engedélyezett. A felzárkóztató programok ritkák, több iskolában alig veszik igénybe a diákok, de egyes iskolákban nagyon hasznosnak bizonyultak.

„Vannak felzárkóztató programok, azok a gyerekek, akik kapnak ösztöndíjat és nem érik el ugye azt az alsó határt, a 2,51-et és lemaradnak az ösztöndíjról, számukra egy ilyen felzárkóztató program folyik, az alapdolgozók, az alapkészségek fejlesztése, hogy próbáljuk őket felzárkóztatni, hogy a következő félévtől már ösztöndíjat tudjanak kapni. Alap, az összeadás, szorzótábla, illetve, írás, helyesírás, olvasás, ez teljesen erről szól.” /Észak-magyarországi községi szakiskola, igazgatóhelyettes/

„[A diákok] körülbelül 70%-ának lenne rá szüksége [a felzárkóztatásra], igényelni nem nagyon igénylik, de többnyire az van, hogy a szaktanár azt mondja, hogy te maradj itt, merthogy muszáj, hogy neked ez, és hát szerintem 10 százalékuk, aki valóban eljár ezekre a foglalkozásokra, az is többnyire kampányszerű, félév előtt, év végi jegyek zárása előtt.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

„Amelyik gyereknél elértük, hogy járjon [felzárkóztatásra], ott pozitív eredmények voltak. Tehát van ilyen gyermek az én osztályomba’ is, akinek tanulási nehézségei voltak, mindenféle diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, és gyönyörűen teljesít az érettségig, és járt ehhez a fejlesztőpedagógushoz négy éven keresztül. Úgyhogy én azt mondom, hogy volt értelme és van látszatja is.” /Budapesti szakiskola, osztályfőnök/

4.2.4.3. Az érettségi fontosságáról alkotott vélemények

A megkérdezett szakiskolai igazgatók és oktatók között változó a szakmaszerzés után tett érettségi fontosságának megítélése. Vannak, akik az érettségivel szemben inkább a jó szakismeretet tartják fontosnak, mások szerint viszont a szakmunkások számára is fontos az érettségi megszerzése a magasabb szintű általános műveltség (Csapó 2008), valamint az érettségivel megnyíló továbbtanulási lehetőségek miatt.

„Hát én azt gondolom, hogy a vendéglátóipari szakmáknál [az érettségi] fontos. Mert, hogy a gyerek emberekkel dolgozik, külföldiekkel dolgozik, nagyon sokban képviseli

tulajdonképpen valahol a hazánkat. Úgyhogy én azt gondolom, minél műveltebb, annál jobb. Nyilván, ha érettségizik, akkor még két évig kénytelen intenzíven tanulni idegen nyelvet is, tehát egy külföldivel például egy szállodában jobban fog tudni kommunikálni, bátrabban meg fog tudni szólalni. Tehát én fontosnak tartom.” /Budapesti szakiskola, igazgató/

„Hát, én szerintem az nem [fontos, hogy leérettségizzenek a diákok]. Nem nagyon tartom annyira fontosnak, [mint] hogy egy jó szakember legyen, inkább a szakmájába kellene [jónak lennie].” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, osztályfőnök/

„Szerintem nem feltétlen kell érettségi vizsgát tenni egy szakiskolás tanulónak, akkor látom én jelentőségét az érettségi vizsgának, ha valóban azok a tanulók jönnek be szakiskolába, akik szeretnek tanulni, érdeklődnek, de egyelőre úgy gondolják, hogy legyen egy szakmám. Valljuk be, manapság többet ér [egy szakma], mint egy érettségi vizsga, és ha úgy adódik, akkor el tudok helyezkedni, de még mindig van esélyem arra, hogy gyorsan érettségi vizsgát szerzek.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

4.2.5. Munkaerőpiaci lehetőségek

A szakiskolák vezetői és oktatói kevésbé informáltak a náluk végzett fiatalok munkaerőpiaci boldogulásával kapcsolatban, mivel kiépített pályakövetési rendszerek nem működnek, csak önszorgalomból végzett, változó sikerű utánkövetési programokkal próbálják elérni végzett tanulóikat.

4.2.5.1. Szakmai gyakorlat

A szakmai gyakorlati lehetőségek jelentős hatást gyakorolhatnak a szakiskolások végzés utáni munkaerőpiaci esélyeire, a munkaerőpiacon szükséges készségek gyakorlati elsajátításán keresztül (lásd Horn 2014a, Makó 2015, valamint a 4.1.4. alfejezet eredményeit). A cégeknél végzett gyakorlat (duális képzés) pedig a valódi munkakörnyezet megismertetésével, valamint a szakmai kapcsolatháló fejlesztésével járulhat hozzá a szakmaszerzés utáni gyors elhelyezkedéshez.

Az interjúk során az derült ki, hogy az iskolai tanműhelyek felszereltsége hullámzó, láttunk nagyon korszerű és magas színvonalú műhelyeket és tankonyhákat is, de olyan

iskolában is jártunk, amely szinte állandósult szerszám-, alapanyag- és területhiánnyal küzd.

„[Az iskolai tanműhely] (...) jó, tehát azért nagyon modern gépek vannak. Most (...) volt itt egy igazgató Németországból, ott van egy nagyon régi testvériskolánk, és most az új igazgató tett egy látogatást, és ő is azt mondta, hogy tényleg nagyon, nagyon modern és a kor színvonalának megfelelő. Hát ugye volt Magyarországon egy adófajta, amiért aztán Európa irigyelt minket, ez a szakképzési alap volt (...), a cégek felajánlhattak szakiskolák fejlesztésére, és mi azzal jól sáfárcodtunk, tehát akkor szinte az egész gépparkot lecseréltük.” /Dunántúli nagyvárosi szakiskola, igazgatóhelyettes/

„Kifejezetten jó [az iskolai tanműhelyünk felszereltsége]. Az elmúlt tizenöt-húsz évben, amíg volt decentralizált szakképzési hozzájárulás, addig minden évbe' pályáztunk, és ha nem is minden évbe', de elég sűrűn nyertünk. (...) Építőipari tanműhelyünk is jól felszerelt, van egy nagyon jó festő, szobafestő-mázoló tanműhelyrészünk, ahol olyan tanfalak vannak, ahol lehet gyakorolni a mindenféle festési módot a folyékony tapétától a műmárványig, a meszes festéktől kezdve mindent.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, igazgató/

„A mi szakoktatóink, azok Magyarország egyik legjobb szakoktatói, és ez szó szerint így van. [De] nincs helyünk, nincs szerszámparkunk, nincs anyagunk, nincs munkaruhájuk a gyerekeknek. Január, februárban jön a munkaruha, ha jön. (...) Szeptember elsején meg kellene jönni, az első munkanapon, amikor kimennek. Amit kapunk néha, anyagot, azt nincs hova leraknunk, mert nincs területünk, szó szerint nincs. (...) Most megjött a, nem tudom, hány százezer zsák habarcs a gyerekeknek, hogy felkészüljön a versenyre, nincs hova [tenni]. Szabad égen van, le van takarva, meg minden, amit zárt helyiségben kellene tartani.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, szakoktató/

A külső cégnél végzett szakmai gyakorlat megítélése sok esetben negatív, az oktatók tapasztalatai szerint problémát jelent, hogy a külső helyszíneken a cégek profitorientált hozzáállása, felkészületlensége, vagy korlátozott lehetőségei miatt a diákok kevés szakmai fogást tanulnak meg, ezért nem tudnak felkészülni az iskola által támasztott (központilag meghatározott) szakmai vizsgakövetelményekre. Még nagyobb problémát jelent az, amikor a vállalatnál ingyen munkaerőnek tekintik a tanulókat, kizárólag egyszerű feladatokat (pl. söprés, mosogatás) bízunk rájuk és nem engedik meg nekik a drága felszerelések használatát. Úgy láttuk, hogy a cégnél végzett szakmai gyakorlat

hasznosulása az iskolák partnervállalatainak felkészültségétől függ, és abban az esetben a legmagasabb fokú, amikor a vállalat saját jövőbeni munkavállalóit képezi ki.

„Hát a duális képzéssel (...), azaz a külső gyakorlati helyen történő gyakorlat[al] nagyon rossz tapasztalataink vannak. (...) Nem tudják a [külsős] szakoktatók, hogy mit kellene nekik tanítani. Ha tudja is, akkor se azt csinálja, mert őneki a bevétel a fontos. (...) Tehát nekem volt olyan kőművesem, aki úgy végzett a szakmunkásvizsgán, az három és fél éves képzésbe' volt, hogy én csak azt kértem tőle, hogy »mondd meg nekem« – már a végén – »mi a homok és a kavics között a különbség?« És ott a vizsgabizottság előtt megkérdeztem, hogy: »ne haragudj, de mit csináltál a három és fél év alatt a gyakorlaton?« Ő az udvart sepregette.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, szakoktató/

„Minden gazdálkodó más, más az ételkinálata, van ahol a gyerek meg tudja főzni a vadat, mert mondjuk az egy nivósabb étterem, de van, hogy soha életében nem látott se fácánt, se vaddisznót, sőt még halat sem, és a legegyszerűbb ételeket főzik. Vagy nem is nagyon főzik, merthogy az étterem tulajdonosa azt mondja, hogy te krumplit pucolsz és takarításra, mosogatásra vagy ilyen nagyon egyszerű műveletekre alkalmazzák a gyerekeinket, ingyen munkaerőnek tekintik őket. Ezért nagyon-nagyon változó a színvonala a képzésnek, a kinti képzésnek. Ezért nagyon nagy szükség van rá, hogy itt bent szakoktatókkal a vizsgatételeket egyesével végignézzék, lefőzzék, gyakorlatot szerezzenek, tulajdonképpen ott [a külső helyszínen] a való élettel szembesülnek, de itt meg megkapják azt a dolgot, ami a szakmai vizsga letételéhez szükséges.” /Észak-magyarországi középvárosi szakiskola, tagintézmény-vezető/

„Tehát sok olyan volt, hogy nem kapott ösztöndíjat, nem abba' foglalkoztatták, amiért ő kiment, tehát nem azt tanulta, söprögettették, satöbbi.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, igazgató/

„Hát, ugye mi már régóta ezt az úgynevezett duális szakképzést folytatjuk, még akkor is, amikor nem így hívtuk, sőt már a 80-as években is ezt csináltuk. Tehát nekünk régóta az a tapasztalatunk, hogy megtanulni istenigazából ipari környezetben lehet, ott, ahol majd később dolgozni is lehet. (...) A cégeknél erre van apparátus, erre van szakoktató, erre fel vannak készítve (...) a partnercégeink. Ők anyagi és egyéb ráfordítással ők ezt komolyan veszik, vannak iskolai összekötők, velük lehet egyeztetni, tehát ott nagyon jól működik a duális szakképzés, ami azt jelenti, hogy az első évben az iskolában

megkapják az alapokat, ebből tesznek egy kamara által ellenőrzött szintvizsgát és utána tanulószződést kötnek, és egy szerződéses jogviszonnyal kikerülnek a cégekhez és ott tanulják meg végül is konkrétan a szakmát.” /Dunántúli nagyvárosi szakiskola, igazgatóhelyettes/

4.2.5.2. Külföldi szakmai gyakorlat

Több szakiskolában is találkoztunk külföldi szakmai gyakorlati lehetőségekkel, részben az iskolák nemzetközi kapcsolataira épülően, részben pedig az Erasmus program keretében. A külföldi utakról kivétel nélkül pozitívan nyilatkoztak a résztvevő iskolák munkatársai: úgy látják, hogy a diákok ezeken értékes szakmai tapasztalatokat gyűjtenek, a gyakorlatban győződnek meg a nyelvtudás szükségességéről, sikerélményt jelent nekik és jót tesz az önbecsülésüknek, emellett akár hosszabb távú külföldi munkalehetőségek is megnyílhatnak előttük.

„Nekünk nagyon intenzívek a nemzetközi kapcsolataink. (...) Évente körülbelül ötven-ötvenöt diáknak tudjuk azt biztosítani, hogy hat-nyolc hétre külföldre küldjük szakmai gyakorlatra őket, tehát dolgoznak, de hát nyilván ellenőrzött körülmények között. (...) Van arra például lehetőség, hogy Németországban vagy Ausztriában töltsék a nyári gyakorlatukat, szervezett módon és ellenőrzött módon. Van arra lehetőség, például van egy francia programunk, a frissen végzett diákjaink egy évre mehetnek Franciaországba tanulni és szakmát szerezni, és egy év után megkapják a francia végzettséget is.” /Budapesti szakiskola, igazgató/

„Az Erasmus program keretében tanulói mobilitásra nyertünk pályázatot, és a mi hegesztőink egy finn szakiskolába mentek gyakorlatra egy hónapra (...) tanári kísérettel, ott volt az a hegesztőverseny. (...) [Ez] sokat jelentett nekik, meg a szülőknek is, akik olyan büszkék voltak a gyerekeikre, és annyira az elvárások megnőttek a gyerekeknek magukkal szemben is, meg a szülők a gyerekek felé is többet kérnek, várnak.” /Dunántúli kisvárosi szakiskola, közismereti oktató/

„Erasmus pályázatra lehet jelentkezni németországi, illetve franciaországi gyakorlatra és ez próbál még elősegíteni arra, hogy még mélyebb ismereteket szerezzenek a gyerekek a vendéglátásban. (...) Annak ellenére, hogy ott nekik 10-12 órát is lehet, hogy kell dolgozni, boldogan mennének vissza, új világot talál, új kultúrát talál, szakmai kihívásoknak van kitéve, de ebben segítik, ennek a megoldásában odakint őket és mivel

sikerélménye van, mi kell más az embernek.” /Közép-magyarországi középvárosi szakiskola, igazgató/

4.2.5.3. A szakiskolát elvégzett pályakezdők munkaerőpiaci lehetőségei

Korábbi eredményekkel (lásd pl. Ábrahám–Kertesi 1996, Köllő 1997, Fazekas 2000, Kertesi 2000, Kertesi–Varga 2005, Nemes Nagy–Németh 2005, Lócsei 2010) összhangban az interjúk tapasztalatai is azt mutatták, hogy a szakiskolát végzett pályakezdők későbbi munkaerőpiaci lehetőségeire erős hatást gyakorol lakóhelyük lokális munkaerő-kereslete. Az interjúalanyok beszámolóí szerint a leszakadó térségekben a végzeteknek a közfoglalkoztatáson kívül gyakorlatilag semmilyen kilátásuk nincs az elhelyezkedésre. A jobb munkaerőpiaci helyzetű térségekben és bizonyos szakmacsoportokban (pl. vendéglátás) pedig magas a saját szakmában, akár külföldön elhelyezkedők aránya. Kvantitatív vizsgálati eredményeimből (lásd a 4.1.4. alfejezetben) is az derült ki, hogy a gazdaságilag kedvezőbb helyzetű magyarországi régiókban (Közép-Magyarország, Nyugat-Dunántúl) nagyobb a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélye, mint a kedvezőtlenebb helyzetben levő, magas munkanélküliséggel jellemezhető országrészekben (Észak-Alföld, Észak-Magyarország).

Az interjúk során azt tapasztaltuk, hogy egyes szakiskolák szakmakínálatukat az évtizedekkel ezelőtti helyi nagyvállalatok munkaerő-kereslete alapján alakították ki, és nem alkalmazkodtak a változó körülményekhez, például a rendszerváltáskor nagyon gyakori gyárbezárások nyomán visszaeső kereslethez. Más szakiskolák pedig kifejezetten a velük együttműködő helyi multinacionális nagyvállalatok számára képeznek munkaerőt, a tananyagot a cég igényeire specializálva. Ezekben az esetekben az adott vállalatnál zajlik a diákok szakmai gyakorlata, mely során a termelésbe is bekapcsolódnak, és a vállalat a szakiskolát elvégzett tanulóknak automatikusan hosszú távú munkalehetőséget ajánl.

„A mi iskolánk is jól indult, tehát jó híre volt, akkor még itt nagyon sok üzem működött, a Mezőgéptől a bútorgyárig. (...) [Most] vegetálunk, itt a legnagyobb problémánk az, hogy a környéken nincs igazából üzem. (...) A géplakatos szakmánk a Mezőgép miatt volt így, meg a mezőgazdasági gépszerelő szakmánk volt (...) a rokonszakma, tehát az miatt maradt meg. (...) A másik szakmánk a bútorasztalos, meg a kárpitos, az ugye a bútorgyár miatt volt ez a szakma, hát adódott úgymond, szerettük volna az utánpótlást

biztosítani. Aztán itt nagyon sokáig működött, egészen majdnem a 2000-es évekig (...) a ruhagyár (...), hát most már ott áll üresen 10 éve szerintem és azért maradt a férfiszabó szakmánk, hogy oda tudtunk utánpótlást gyártani.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgató/

„A [helyi multinacionális nagyvállalat] már a tanulás megkezdésekor szerződést köt velük [a tanulókkal], és ha sikeresen elvégzik, akkor biztos munkahelyük van. Ott már tizedikbe, tizenegyedikbe a gyárba vannak kint, a munkaállomáson azt csinálják, amit fognak majd életükön keresztül csinálni, ha ott maradnak végig.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, igazgató/

„Amikor végeznek, mi nyomon követjük, tavaly például végzett nekünk 25 fő, a 25-ből szeptemberig (...) 13-14-ről tudtuk, hogy elhelyezkedett a saját szakmájában. 3 vagy 4 tanult tovább, tehát elment középiskolába, tehát (...) ilyen értelemben azt mondom, hogy 25-ből 17-18 az nagyon jó arány. Magyarul nem az utcára termelünk gyerekeket, nem a segélyekért mennek.” /Észak-magyarországi kisvárosi szakiskola, igazgató/

„Közmunka [az egyetlen elhelyezkedési lehetőségük]. (...) Nekem az osztályomból néhányan, meg az előző osztályomból mondták, hogy a közmunka azért jó, mert a duplája a szociális segélynek (...), nekik ez már 50 ezer forint körüli összeg és meg vannak vele elégedve. Illetve van olyan gyerek, aki meg azt mondta, hogy ő nem fog dolgozni, mert minek, merthogy most is én keresem meg az ő pénzét, meg ezután is én fogom.” /Észak-magyarországi községi szakiskola, osztályfőnök/

„Itt átlagba azt mondanám, külföldre menő körülbelül nyolc-tíz százalék, de az se biztos, hogy a saját szakmájában, mert itt mosogatótól lóápolóig mindenféléről hallottam, Hollandiába voltak. (...) Aki Magyarországon maradt, még a maradék kilencvenből, abból a szakmát elhagyók száma, az viszont olyan ötven-hatvan százalék, nem abba dolgozik, amit végzett, hanem nem tudom, Fornettibe sütőget, mosodába dolgozik meg mindenfélét. Tehát a szakmában maradók, az a legkisebb, azt hiszem, harminc-húsz százalékra becsülném.” /Kelet-magyarországi nagyvárosi szakiskola, szakoktató/

„Hát a vendéglátás-turizmusban nagyon jól el tudnak helyezkedni. Tehát folyamatosan ugye olvassuk a hirdetéseket, hogy igazából szükség van szakácsra, pincérre, felszolgálóra, satöbbi. És tehát nem sok problémájuk van ezzel. Van külföldi kapcsolatunk is, tehát Németországba is mennek, Franciaországba is, és ott mindenütt

*megállták eddig a helyüket, tehát szeretik a szakmájukat.” /Közép-magyarországi
középvárosi szakiskola, osztályfőnök/*

6. KÖVETKEZTETÉSEK

Disszertációmiban a szakiskolát végzett pályakezdő fiatalok elhelyezkedési esélyeit befolyásoló egyes tényezők hatását elemeztem. A közismereti tudás, az idegennyelv-tudás, az iskola és a tanult szakma iránti elkötelezettség foglalkoztatottsági esélyekre gyakorolt hatását kvantitatív, nagymintás empirikus elemzéssel vizsgáltam meg, a szakiskolai oktatás egyes minőségi jellemzőit pedig interjúelemzéssel térképeztem fel.

Bár a nemzetközi és hazai szakirodalomban számos kutatási eredményt találhatunk, mely kimutatta a közismereti tudás elhelyezkedési esélyekre gyakorolt pozitív hatását (pl. Cörvers et al. 2010, Weber–Falter 2011, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011, Hanushek–Wössmann 2012, Stenberg–Westerlund 2014, magyar adatokon Köllő 2006, Kézdi 2007, Kézdi 2008, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Köllő 2009), ezek általában az általános (érettségivel záruló) képzésben, illetve az érettségi nélküli szakképzésben részt vettek munkaerőpiaci pályájának eltéréseit vizsgálják. Dolgozatom eredményei alapján a szakiskolát végzettek csoportján belül is valószínűsíthetjük, hogy a közismereti tudás és az idegennyelv-tudás pozitív hatást gyakorol a foglalkoztatottságra. Ez ellentmond azon vélekedéseknek, melyek szerint (1) a szakmunkásoknak kizárólag szakismeretre van szükségük a munkapiacon való boldoguláshoz és (2) a szakiskolát végzettek homogén csoportot alkotnak a társadalomban.

A disszertáció másik fontos eredménye, hogy a szakiskolát végzettek körében kimutatta az iskola és a tanult szakma iránti elkötelezettség elhelyezkedési esélyre gyakorolt pozitív hatását. Ezek a szubjektív szempontok új, további kutatásra érdemes megközelítést jelentenek a szociológiai szakirodalomban.

A kvantitatív elemzés során alkalmazott leíró statisztikák és többváltozós logisztikus regressziós modellek eredményei nem mondanak ellent eredeti hipotéziseimnek, inkább megerősíteni látszanak azt. Az adatok szerint tehát a szakiskolát végzett pályakezdők elhelyezkedési esélyét valószínűsíthetően növelik az alábbi tényezők:

- a magas szintű közismereti tudás (H1);
- az idegennyelv-tudás (H2);
- ha elkötelezettek a tanulás, az iskola iránt (H3);
- ha elkötelezettek tanult szakmájuk iránt (H4).

Bár a fenti hatások nem minden modellben voltak kimutathatóak, és az eredmények a felhasznált adatbázisok egyes problematikus sajátosságai (lásd a 3.2.3. alfejezetben) következtében óvatosan kezelendők, de a feltárt összefüggések arra mindenképpen felhívják a figyelmet, hogy a vizsgált tényezők hatását érdemes és fontos lenne további – az elemzési céloknak jobban megfelelő – adatbázisokon is elemezni.

Az eredmények egyrészt a szakiskolát végzett fiatalok közismereti tudásának és nyelvtudásának fontosságára utalnak, mely összhangban van az idézett nemzetközi és hazai kutatási eredményekkel (Cörvers et al. 2010, Weber–Falter 2011, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011, Hanushek–Wössmann 2012, Stenberg–Westerlund 2014, Köllő 2006, Kézdi 2007, Kézdi 2008, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Köllő 2009). Az interjútapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a szakiskolai oktatók körében a közismereti oktatás fontosságának megítélése általában megmarad a szakmunka során használatos, legegyszerűbb számítási és írás-olvasási ismeretek szintjén, az oktatásban a szakismeretek átadása a meghatározó és a közismereti tárgyakat tekintve rendkívül alacsonyok az elvárások. Ebből pedig az következik, hogy a szakiskolákat tömegesen hagyják el az írni-olvasni alig tudó (Köllő 2011), a jövőbeli tovább- vagy átképzésre alkalmatlan (Köllő 2006, Csapó 2008, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Köllő 2009) szakmunkás végzettségűek. Ez azért jelent óriási problémát a hazai munkaerőpiacon, mert a szakmatartalmak elmúlt évtizedekben végbement gyökeres átalakulása (pl. a számítógép által vezérelt gyártási folyamatok elterjedése a feldolgozóiparban) a jövőben várhatóan fel fog gyorsulni (Cedefop 2012). Ezáltal rendkívül megnő az alkalmazkodási és tudásmegújítási képességek, valamint az élethossziglani (pl. munka közbeni) tanulást megalapozó alapkészségek jelentősége, melyeket a közismereti oktatás tudna hatékonyan fejleszteni (Köllő 2006, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Köllő 2009, Cedefop 2012).

Az előzetes szelekció miatt ráadásul a szakiskolai diákok nagy része az általános iskolából elégtelen tudással érkezik (Kézdi–Köllő–Varga 2008, Liskó 2008, Kertesi–Kézdi 2010), tehát esetükben – elegendő közismereti, illetve felzárkóztató óra híján – a szakismeretek elsajátításának elemi feltételei is hiányoznak. Ezért rendkívül fontos lenne az általános iskolai oktatás színvonalának emelése, az alapkészségek biztos elsajátíttatása, valamint a hosszabb, az általános készségekre koncentrálni tanulmányi idő. A szakiskolákban pedig a lemaradó, vagy társaiknál lassabban haladó diákoknak az igényeik különbözőségét figyelembe vevő felzárkóztatási programokra lenne

szükségük, hogy fel tudjanak készülni a szakmájukhoz szükséges ismeretek elsajátítására és azok későbbi megújítására. A szakiskolákra jellemző, alacsony színvonalú közismereti oktatás a nagy arányban hátrányos helyzetű diákok későbbi munkaerőpiaci lehetőségeit tovább ronthatja, ezáltal újratermelve a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket. Továbbá gazdasági szempontból is negatív hatást jelent, hogy a szakiskolák a modern munkaerőpiacra belépni nem tudók tömegeit bocsátják ki, akiknek foglalkoztatása rövid távon csak közmunka-programokban lehetséges, melynek azonban társadalmi költségei relatíve magasak. Ráadásul a szakiskolát végzettek valós munkaerőpiaci helyzete kedvezőtlenebb lehet, mint az itt kimutatott, mivel dolgozatomban a munkaerőpiaci sikert csak az elhelyezkedés tényével közelítettem meg, azt azonban nem vizsgáltam, hogy az elhelyezkedni tudók szakmunkásként, vagy szakismeretet nem igénylő munkakörben (betanított vagy segédmunkásként) dolgoznak, valamint az általuk elérhető bérszint sem képezte jelen kutatásom tárgyát.

Az adatokból az is látható, hogy a tanulók iskolához és szakmájukhoz fűződő viszonya, elkötelezettsége, azaz szubjektív percepcióik is hatással vannak későbbi munkaerőpiaci lehetőségeikre. Ez a tudatos, a személyiségjellemzőket és az érdeklődési kört figyelembe vevő szakmaválasztás fontosságára hívja fel a figyelmet, melyet nagy mértékben elősegíthet az általános iskolai és szakiskolai pályaorientációs tanácsadás, ellene hat azonban a korai (14 éves korban történő) szakmaválasztás kényszere.

A vizsgálat azt is megmutatta, hogy az iskolakerülés a szakiskolákban általánosan megfigyelhető és jelentős probléma, mely a munkaerőpiaci kimenetel szempontjából is fontos tényező lehet. Ezért fontos lenne olyan iskolákat működtetni, melyekben a diákok jól érzik magukat, és ez által az iskolakerülés vonzereje jelentősen csökkenhetne. Ennek egyik módja a tanórán kívüli közösségi tevékenységek szerepének növelése, valamint a hátrányos helyzetű gyerekek részvételének elősegítése lehet. Ehhez feltétlenül szükséges lenne a bejáró tanulók közlekedési nehézségeinek – akár anyagi támogatáson keresztül történő – megoldása is (Köllő 1997, Kertesi 2000, Kertesi–Varga 2005).

Az eredmények azt mutatják, hogy a családi háttér – tehát a szülők iskolai végzettsége és munkaerőpiaci státusza – jelentős hatást gyakorol a szakiskolát végzett fiatalok munkaerőpiaci lehetőségeire, ahogy az a vonatkozó szakirodalomban is hangsúlyosan megjelenik (pl. Róbert 2004, Csapó et al. 2014). Ezt a jelenlegi oktatási rendszer nem képes ellensúlyozni, holott ha az iskolarendszer számottevő mértékben újratermeli a

társadalmi egyenlőtlenségeket, az egy kis mobilitási esélyekkel jellemezhető, zárt társadalmat eredményez, ez pedig jelentős költségekkel és veszteségekkel jár a társadalom minden tagjára nézve (Róbert 1990).

Az interjúk tapasztalataiból arra következtethetünk, hogy a szakiskolákban országszerte nagy koncentrációban lehet megtalálni a jelentős tanulási nehézségekkel küzdő, rendkívül gyenge írás-olvasási és számolási képességekkel rendelkező fiatalokat. Családi hátterük jellemzően problematikus, nagy arányban származnak mélyszegénységből, vagy egyéb okokból kifolyólag hátrányos helyzetűek. A legsúlyosabb helyzetben levők életét a nélkülözés, rendszeres éhezés, komfort nélküli lakóhely, az alapvető higiéniai feltételek és ismeretek teljes hiánya jellemzi.

Az iskolaépületeket tekintve az interjúk során kevés olyanban jártunk, ahol jó volt időt tölteni. A legjobb anyagi helyzetű iskolák felújított termekkel, tágas és vidáman díszített folyosókkal, remek színvonalú tanműhelyekkel és korszerű eszközparkkal dicsekedhetnek, de ez lehet a ritkább. A másik végletet jelentik az iskolának alkalmatlan, folyosó nélküli, rossz állapotban levő, salétromos, kifejezetten egészségtelen épületek. Az iskolák számára döntő fontosságúak voltak az általuk korábban intenzíven igénybe vett különböző pályázati lehetőségek, melyek elapadása súlyos anyagi helyzetbe sodorta őket. Mivel a diákok anyagi hátteréből következően az iskolai ösztöndíj a legerősebb, tanulásra motiváló eszköz, a szakiskolák számára kiemelten fontosak lennének a hátrányos helyzetű tanulókat segítő ösztöndíjprogramok és pályázati lehetőségek, melyek száma az elmúlt években jelentősen visszaesett.

Mind kvantitatív eredményeim, mind interjútapasztalataim megerősítik a lokális munkaerőpiacok elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatásának fontosságát, mely illeszkedik a szakirodalomban fellelhető kutatási eredmények közé (pl. Ábrahám–Kertesi 1996, Köllő 1997, Fazekas 2000, Kertesi 2000, Kertesi–Varga 2005, Nemes Nagy–Németh 2005, Lócsei 2010). A magas munkanélküliséggel jellemezhető térségekben a végzeteknek a közfoglalkoztatáson kívül gyakorlatilag semmilyen kilátásuk nincs az elhelyezkedésre, a jobb helyzetben levő régiókban, a nagyvárosokban és bizonyos szakmacsoportokban viszont magas a saját szakmában elhelyezkedők aránya. Egyes nagyobb városokban a szakiskolákkal együttműködő helyi multinacionális nagyvállalatok a saját igényeikre specializált szakmai gyakorlatot biztosítanak az iskola diákjainak, akik gyakran a termelésbe is bekapcsolódhatnak, és ezek a cégek a tanulóknak automatikusan hosszú távú munkalehetőséget ajánlanak a

végzés után. Ennek előnye a biztos munkalehetőség, hátránya viszont a túlzott specializáció, mely beszűkítheti a szakiskolát végzett fiatalok adott vállalaton kívüli munkalehetőségeit.

Az interjúk tapasztalatai szerint a felkeresett iskolák közül – az épületek minősége és felszereltsége alapján – a legrosszabb anyagi helyzetűek az észak-magyarországi falvakban voltak megtalálhatók, de a legfejlettebb központi régióban és a fővárosban is talákoztunk ilyenekkel. Feltételezhetjük, hogy mind a gazdaságilag fejlettebb, mind pedig az elmaradottabb régiókra igaz, hogy a szakiskolákban sokkal gyakrabban lehet anyagi nehézségekkel találkozni, mint az érettségig adó középiskolákban – akár a diákok családi hátterét, akár az iskolák finanszírozottságát tekintve. Ez jelentős esélyegyenlőségi problémákat vet fel, mivel a munkanélküliségből és a szegénységből való kiemelkedés leginkább az oktatáson keresztül lenne megvalósítható (Card 1999, OECD 2015, OECD 2016, magyar adatokon pl. Kézdi 2004, Kertesi–Varga 2005, Köllő 2006, Kézdi–Köllő–Varga 2008, Köllő 2008, Köllő 2009). A szakiskolák anyagi ellehetetlenítése, vagy legalábbis súlyosan hátrányos helyzetbe hozatala azzal jár, hogy a szegénység által legsúlyosabban érintett (alacsony iskolai végzettségű, munkanélküli, roma) családok gyermekei még kevesebb eséllyel lesznek sikeresek a gyorsan változó munkaerőpiacon, mint szüleik a rendszerváltás előtti, sokkal stabilabb munkaerőpiaci viszonyokkal jellemezhető korszakban. Így a jövőben a legelesettebb rétegek hátrányos helyzetének újratermelődése és további romlása várható.

A disszertáció eredményei tehát egyrészt megmutatták, hogy a szakiskolákban az alacsonyan képzett, csak az egyszerű szakmunkát elvégezni képes munkaerő kibocsátása helyett a szakmájuk iránt elhivatott, ismereteik bővítésére képes szakembereket lenne érdemes képezni. Azoknak van ugyanis hosszabb távon is jövőjük a munkaerőpiacon, akik képesek alkalmazkodni a technológiai és munkaszervezési változásokhoz és ehhez kellőképpen motiváltak, érdeklődőek és megfelelő tanulási és alapkészségekkel bírnak. Másrészt az is kiderült az elemzésből, hogy sem a szakiskolák, sem a szakiskolát végzett pályakezdők nem alkotnak homogén csoportot. A szakiskolásokat munkaerőpiaci szempontból világosan megkülönbözteti egymástól tudásuk, motiváltságuk és elkötelezettségük. Emellett az iskolák heterogenitása felhívja a figyelmet az intézményre szabott, egyedi bánásmód fontosságára.

6.1. Szakpolitikai tanulságok

A fentiek alapján az alábbi szakpolitikai ajánlások fogalmazhatóak meg a szakiskolákban tanuló diákok esélyegyenlőségét és munkaerőpiaci sikerességét elősegítendő.

A szakiskolák felszereltségében és anyagi lehetőségeiben óriási különbségeket tapasztaltunk, mint ahogy a szakiskolás diákok családi háttere is széles skálán mozog. Ebből a többdimenziós heterogenitásból az következik, hogy a szakiskolák és tanáraik, illetve diákjaik intézményekre és egyénekre szabott döntéseket és megoldásokat igényelnek. Oktatáspolitikai szempontból ajánlott lenne a szakiskolák finanszírozásának decentralizálása, a pénzügyi döntések minél nagyobb részének az iskolák saját hatáskörébe utalása (Varga 2008). Az eszközbeszerzések és fejlesztések elősegítésére minél több pályázati lehetőséget kellene a szakiskolák számára biztosítani.

A szociálpolitikai eszközök közül a hátrányos helyzetű szakiskolai tanulókat segítő ösztöndíjprogramok (Liskó 2008) és a helyközi utazás támogatása lenne fontos a szakképzésbe becsatlakozó fiatalok helyzetének javítása érdekében – valamint hosszabb távon a közlekedési hálózat fejlesztése is elengedhetetlen (Köllő 1997, Kertesi 2000, Kertesi–Varga 2005).

Az iskola, illetve a szakma iránti elkötelezettség pozitív hatásait figyelembe véve a diákok motiváltságát a pénzbeli ösztöndíjak (Liskó 2008) mellett folyamatos, az általános iskolában elkezdődő, majd a szakiskolában egészen a végzésig folytatódó pályaaorientációs programokkal és pályaválasztási tanácsadással lehetne fejleszteni.

Az oktatás minőségének javítása érdekében kiemelten fontos lenne a pedagógusok bérének növelése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű térségekre jellemző, nehezebb pedagógiai feladatokat elvégzőkre (Varga 2008). Ezenkívül a szakiskolákban nagy szükség lenne fejlesztőpedagógusok alkalmazására és a felzárkóztató programok vagy felzárkóztató évfolyamok anyagi és szakmai hátterének megteremtésére (Kertesi 2005).

Az interjútapasztalatokból az derült ki, hogy a diákok szakmai gyakorlatát tekintve fontos lenne az iskolai szakmai vizsgakövetelmények és a külső cégnél végzett gyakorlat tananyagának összehangolása.

Mindenképpen érdemes lenne a szakiskolában végzettek munkaerőpiaci pályáját – a Diplomás Pályakövetési Rendszerhez (DPR) hasonlóan – jól kiépített pályakövetési rendszerrel nyomon követni (Liskó 2008), hogy kellő mennyiségű és minőségű információ álljon a kutatók és döntéshozók rendelkezésére a szakiskolából kikerülő pályakezdők későbbi életútjának munkaerőpiaci eseményeiről, ideértve a foglalkoztatás jellemzőit, az elért bérszintet, a továbbtanulást és átképzést, valamint a munkanélküliség időszakait is.

A tantervek kialakításakor kiemelten szükséges lenne az élethossziglani tanulás fontosságának elismerése (Csapó 2008, Cedefop 2012) és az ennek alapjául szolgáló közismereti oktatás hangsúlyossá tétele. Ehhez azonban az általános iskolai oktatás reformjára is feltétlenül szükség lenne, mivel a későbbi képezhetőség feltételét az általános iskolában elsajátítandó alapvető készségek (verbális készségek, szóbeli és írásbeli kifejezőkészség, olvasás-szövegértés, matematikai és logikai készségek, szociális készségek) jelentik (Nagy 2008), azonban a nemzetközi felmérési eredmények (Csapó et al. 2014, Csapó 2015) az általános iskolát végzett magyar tanulók teljesítményének folyamatos romlásáról, a funkcionális analfabéták és az elemi matematikai tudással sem rendelkezők arányának növekedéséről tanúskodnak. Az általános iskolai oktatásban az alapkészségek biztos elsajátításának feltételeit minden tanuló számára, az egyéni igényeket is figyelembe véve kell megteremteni. Valamint mind az alapfokú, mind a középfokú oktatásban nagyon fontos lenne az idegennyelv- oktatás és a számítástechnikai képzés minőségének és szintjének emelése is.

6.2. További kutatási irányok

Jelen elemzésben a korábbi, „2+2 éves” rendszerben végzett szakiskolások munkaerőpiaci helyzetére ható tényezőket volt lehetőségem vizsgálni. 2013 óta azonban az oktatás és főként a szakképzés mélyreható változásokon ment keresztül. Ezek keretében a tankötelezettségi korhatárt 18-ról 16 évre szállították le, a 2+2 éves képzés helyett 3 éves szakiskolai képzést vezettek be és a közismereti oktatás szerepét radikálisan csökkentették: a szakiskolákban jelenleg a szaktárgyak dominanciája mellett a közismereti oktatás súlya mindössze az időkeret egyharmadát teszi ki. Ezenkívül interjúm vizsgálatom idején a legtöbb szakiskola fenntartója a KLIK volt, de 2015 nyaratól a legtöbbjük átkerült a Nemzetgazdasági Minisztérium fenntartásába. Így tehát érdemes lenne folytatni a kutatást, és az elhelyezkedési esélyt befolyásoló tényezők

hatását az új rendszerben is megvizsgálni. A 2013-ban bevezetett 3 éves képzésben részt vevő első évfolyam 2016 nyarán végezte el a szakiskolát, így várhatóan 2017 végén már vizsgálható lesz munkaerőpiaci helyzetük. A kétféle képzés munkaerőpiaci kimeneteleinek összehasonlító elemzését feltétlenül érdemes lesz elvégezni a 2013 óta működő rendszer értékeléséhez és a szakképzést érintő további döntések megalapozásához.

Kutatásom korlátai között fontos megemlíteni a rendelkezésre álló adatbázisokból fakadó problémákat (bővebben lásd a 3.2.3. alfejezetben). Az Életpálya-adatbázisban túl kevés szakiskolát végzett fiatal adatai szerepelnek, és közülük kevesen képezik a munkaerő-kínálat részét. Így az elemzésbe bevont, viszonylag alacsony esetszám a többváltozós elemzésekben növeli a véletlen hatások szerepét. A Szakiskola-adatbázissal kapcsolatos fő módszertani probléma abban áll, hogy mivel keresztmetszeti adatfelvételekből származik, az elemzésnél felmerül a retrospektív válaszok problémája (endogenitás), így a szakma iránti elkötelezettség mutatói torzítottak lehetnek. A Szakiskola-adatbázis kisebb jelentőségű hátránya az, hogy az adatfelvétel a kiemelten támogatott szakmát elvégzett és a 2010-es adatfelvételtől kezdődően a képzés ideje alatt tanulószerezéssel rendelkező fiatalokra szorítkozott, így ez felfelé torzíthatja a foglalkoztatottságra vonatkozó becsléseimet.

Fontos korlátozó tényezőt jelentenek a közismereti- és szaktudás mérésének problémái is. Bár a közismeret mellett a szakismereti tárgyak elhelyezkedési esélyre gyakorolt hatása is rendkívül fontos kutatási szempont lenne, ennek vizsgálata nem állt módomban, mivel a Szakiskola-adatbázis csak a teljes szakiskolai utolsó éves tanulmányi átlagot tartalmazza (így a szakismereti és közismereti tárgyak hatása nem különíthető el), az Életpálya-adatbázisban pedig, bár tantárgyanként külön-külön szerepelnek a félév végi és év végi érdemjegyek, szaktárgyakra vonatkozó információ egyáltalán nincs. Itt fontos megemlíteni, hogy a közismereti jegyek többféle hatást is megjeleníthetnek és összemoshatnak, mivel ezekre a jegyekre az iskolában elsajátított közismereti tudás szintje mellett valószínűsíthetően hatnak a tanulók alapkészségei, iskolai magatartása, valamint tanáraival kialakított kapcsolata is (bővebben lásd a 3.3.1.3. alfejezetben).

Továbbá elemzésemben a munkaerőpiaci kimenetel mindössze egy időpontban megfigyelt munkaerőpiaci státuszként jelenik meg. Megfelelő esetszámmal bíró adatbázison ennél jóval átfogóbb, komplex megközelítésű vizsgálat is lehetséges lenne.

Az elhelyezkedni tudók esetében érdemes lenne megvizsgálni a foglalkoztatottság egyes ismérveit is, mint például a bérszint, a teljes- vagy részmunkaidős állás, a határozott vagy határozatlan idejű munkaszerződés, az alkalmi munka, illetve a közmunka, valamint a szakmunkásként, vagy szakismeretet nem igénylő munkakörben (betanított vagy segédmunkásként) való elhelyezkedés.

Ezenfelül elemzésemben csak a munkaerőpiacra lépés utáni első éveket volt módomban vizsgálni, holott a szakirodalomból (Cörvers et al. 2010, Hanushek–Wössmann–Zhang 2011, Weber–Falter 2011) látható, hogy az általános készségek leginkább hosszú távon fejtik ki a foglalkoztathatóságra gyakorolt pozitív hatásukat.

A fentiek tekintetbe vételével kutatási kérdéseim beható jövőbeli vizsgálatához egy, kifejezetten a szakiskolás tanulóakra koncentrálnó pályakövetéses kutatás lenne az ideális. Ennek első kérdezési hullámában a végzés előtt álló tanulókat kellene felkeresni. A szakmák és területi megoszlás szerint reprezentatív mintába kerülő diákokat (kb. 5000-6000 főt) önkéntes kérdőívek segítségével, a szakiskolákban kellene megkérdezni családi háttérükről, általános iskolai előtörténetükről, szakiskolai eredményeikről, szakmájukkal kapcsolatos attitűdjükről és terveikről (valamint az iskola minőségére vonatkozó információkat is ekkor kellene rögzíteni). Ezután évi rendszerességgel, legalább 4-5 éven át, telefonos kérdés segítségével lenne célszerű követni a válaszadók pályafutását részletes, havi bontású, a munkaerőpiaci helyzetükre vonatkozó adatok (pl. keresetek, foglalkoztatottság ismérvei) gyűjtésével. Ez lehetővé tenné a szakiskolát végzett pályakezdekők életpályájának részletesebb megismerését, beleértve olyan munkaerőpiaci eseményeket is, mint például a tanult szakmában vagy attól eltérő munkakörben való elhelyezkedés, a munkanélküliség időszakai, a továbbképzésen vagy átképzésen való részvétel, vagy a külföldi munkavállalás. A kutatás során feltétlenül meg kell teremteni a panelkopás minimálisra csökkentésének feltételeit annak érdekében, hogy a létrejövő paneladatbázis többváltozós elemzésekhez is elegendő esetszámot tartalmazzon a teljes vizsgálati időszakra vonatkozóan. Emellett mindenképpen érdemes bevonni az elemzésbe a válaszadók alapkészségeire vonatkozó információkat is, melynek érdekében biztosítani kell, hogy az adatbázishoz hozzáférhetőek legyenek az Országos kompetenciamérés egyéni és iskolai szintű eredményei.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ábrahám Árpád – Kertesi Gábor (1996): A munkanélküliség regionális egyenlőtlenségei Magyarországon 1990 és 1995 között. A foglalkoztatási diszkrimináció és az emberi tőke váltakozó szerepe. *Közgazdasági Szemle*, XLIII. évf. 7-8. sz., pp. 653–681
- Acemoglu, D. – Pischke, J.S. (1998): Why do firms train? Theory and evidence. *The Quarterly Journal of Economics*, February 1998, Vol. 113, No 1, pp. 79-119. <http://dx.doi.org/10.1162/003355398555531>
- Alberty, H. (1949): Bridging the Gap between General and Vocational Education in the High School. *The Educational Forum*, Volume 13, Issue 2, 1949, pp 211-217, DOI: 10.1080/00131724909341979
- Allison, P. D. (2008): Convergence failures in logistic regression. In: *Proceedings of the SAS Global Forum 2008 Conference*. SAS Institute Inc., Cary, NC. <http://www2.sas.com/proceedings/forum2008/360-2008.pdf>
- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*, Iskolakultúra, Budapest
- Andor Mihály (1999): Dolgozat az iskoláról. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II.* (szöveggyűjtemény). JPTE Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Pécs
- Arum, R. – Shavit, Y. (1995): Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, Vol. 68, No. 3 (Jul., 1995), pp. 187-204
- Autor, D. H. – Levy, F. – Murnare, R. J. (2003): The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118(4), November 2003
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest
- Balázsi Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szabó Vilmos – Szepesi Ildikó (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 12. sz., 2005. december. Országos Közoktatási Intézet
- Balázsi Ildikó – Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 12. sz., 2004. december. Országos Közoktatási Intézet
- Becker, G. S. (1964): *Human capital*. NBER and Columbia University Press, New York
- Bernstein, Basil (1973): *A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability. Class, Codes and Control (Volume 2 – Applied Studies Towards A Sociology Of Language)*. London: Routledge & Kegan Paul
- Bishop, J. H. – Mañe, F. (2005): Economic returns to vocational courses in US high schools. In: Laugslo, J.; Maclean, R. (eds.): *Vocationalisation of secondary education revisited*. Dordrecht: Springer, *Technical and vocational education and training: issues, concerns and prospects*, Vol. 1, pp. 329-362.
- Blaskó Zsuzsa (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai szemle*. 2002. 2. 3-27. <http://www.szociologia.hu/dynamic/0202blasko.htm>
- Bonnal, L. et al. (2002): School-to-work transition: apprenticeship versus vocational schools in France. *International journal of manpower*, Vol. 23, No 5, pp. 426-442. <http://dx.doi.org/10.1108/01437720210436046>
- Boudon, R. (1981): *The Logic of Social Action*. Routledge & Kegan Paul, London
- Bourdieu, P. – Passeron, J.-C. (1990): *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Sage Publications
- Bowman, M. J. (1988): Links between General and Vocational Education: Does the One Enhance the Other? *International Review of Education*, Vol. 34, No. 2, pp. 149-171
- Caldwell, B. M. – Bradley, R. H. (2003): *Home Observation for Measurement of the Environment: Administration Manual*. Tempe, AZ: Family & Human Dynamics Research Institute, Arizona State University.

- Campbell, M. J. (2006): *Statistics at Square Two: Understanding Modern Statistical Applications in Medicine*, 2nd Edition. BMJ Books, Blackwell Publishing, London
- Card, D. (1999): The Causal Effect of Education on Earnings. In: Ashenfelter, O. – Card, D. (eds.): *Handbook of Labor Economics*, vol. 5, pp. 1801-1863. North-Holland, New York.
- Cedefop (2012): *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012 (DOI: 10.2801/92129)
- Cedefop (2013): *Labour market outcomes of vocational education in Europe. Evidence from the European Union labour force survey*. Cedefop research paper No. 32, Luxembourg: Publications Office of the European Union, June 2013 (DOI: 10.2801/44683)
- Colley, H. – James, D. – Diment, K. – Tedder, M. (2003): Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55 (4). pp. 471-498.
- Commander, Simon – Köllő, János (2008): The changing demand for skills: Evidence from the transition. *Economics of Transition*, Volume 16, Issue 2, pages 199–221, April 2008, DOI: 10.1111/j.1468-0351.2008.00303.x
- Cörvers, F. – Heijke, H. – Kriechel, B. – Pfeifer, H. (2010): High and steady or low and rising? Vocational versus general education in life-cycle earnings. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 2010, vol. 5, pp 931-948.
- Czibik Ágnes – Fazekas Mihály – Németh Nándor – Semjén András – Tóth István János (2013): Munkaerő-keresleti előrejelzés vállalati várakozások alapján. Két vállalati adatfelvétel tanulságai. *Közgazdasági Szemle*, LX. évf., 2013. február
- Csákó Mihály – Benyó Béla (1993): Szakképzés és demográfia. *Educatio*, 1993/I. szám
- Csapó Benő – Fazekas Károly – Kertesi Gábor – Köllő János – Varga Júlia (2006): A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. *Élet és Irodalom*, 2006. november 17.
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riórt 2014. TÁRKI*, Budapest. pp. 110-136
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8. sz.
- Csapó Benő (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. Ecostat Kiadó, Budapest
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25. 7-8. szám, pp. 4-17. doi: 10.17543/iskkult.2015.7–8.4
- Dearden, L. et al. (2002). The returns to academic and vocational qualifications in Britain. *Bulletin of the economic research*, July 2002, Vol. 54, No 3, pp. 249-274. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8586.00152>
- Dion, K. – Berscheid, E. – Walster, E. (1972): What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, pp. 285-290
- Di Paolo, A. – Tansel, A. (2015): Returns to Foreign Language Skills in a Developing Country: The Case of Turkey. *Journal of Development Studies*, 51(4), pp. 407-421
- D'Iribarne, A. (1987): New training and new skills in new factories. In: *The Factory of The Future and the Future of Work*” Vocational Training No. 1987/1., 7-12. Cedefop, Berlin
- Donado, A. (2014): Foreign Languages and their Impact on Income and Unemployment. *Beiträge zur Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik 2014: Evidenzbasierte Wirtschaftspolitik - Session: Norms and Culture*, No. F10-V3
- Dustmann, C. – Fabbri, F. (2003): Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK. *The Economic Journal*, 113, pp. 695–717

- Dustmann, C. – van Soest, A. (2001): Language Fluency and Earnings: Estimation with Misclassified Language Indicators. *The Review of Economics and Statistics*, November 2001, 83(4), pp. 663–674
- Eccles, J. S. – Barber, B. L. (1999): Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band. What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, January 1999, vol. 14, no. 1, pp. 10-43. doi: 10.1177/0743558499141003
- Einhorn Ágnes (2000): Idegennyelv-tanítás a szakképző iskolákban. *Educatio*, 2000/IV. szám
- Einhorn Ágnes (2001): A német nyelv tanítása a szakképző iskolában. *Iskolakultúra*, 8. sz.
- Eurydice (2012): Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012. European Commission, Brussels. DOI:10.2797/83967
- Fazekas Károly – Köllő János (1990): Munkaerőpiac tőkepiac nélkül. *Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó*, Budapest
- Fazekas Károly (2000): A külföldi működőtőke-beáramlás hatása a munkaerőpiac regionális különbségeire Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 45. évf. 7. sz., pp. 823-840
- Fehérvári Anikó (2009): Kudarcok a szakiskolákban. *Szakképzési Szemle*, XXV. évfolyam 2009/1
- Fehérvári Anikó (2013): Szakiskolások rekrutációja. *Educatio*, 2013/IV. szám
- Fényes Hajnalka (2008): Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*, 18. 3. sz. 3-31.
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 1. szám. 77-101.
- Fernández-Kelly, M. P. (2005): Towanda's Triumph: Unfolding the Meanings of Adolescent Pregnancy in the Baltimore Ghetto. *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 18, No.1, pp. 88-111
- Fersterer, J. et al. (2008): Returns to apprenticeship training in Austria: evidence from failed firms. *Scandinavian journal of economics*, December 2008, Vol. 110, No 4, pp. 733-753. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9442.2008.00559.x>
- Galasi Péter – Timár János – Varga Júlia (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: Semjén András (szerk.) *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest
- Galasi Péter – Varga Júlia (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*. MTA KTI, Budapest.
- Ginsburgh, V. A. – Prieto-Rodriguez, J. (2011): Returns to Foreign Languages of Native Workers in the EU. *Industrial & Labor Relations Review*, Vol. 64, No. 3, article 9.
- Green, A. (1998): Core Skills, Key Skills and General Culture: In Search of the Common Foundation in Vocational Education. *Evaluation & Research in Education*, 12:1, 23-43, DOI: 10.1080/09500799808666929
- Györgyi Zoltán: Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése, In: Szerk.: Széll Krisztián *Az OECD az oktatásról: adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 2014. pp. 29-40. (Körkép az oktatásról)
- Hager, P. (1990): Vocational education/general education: a false dichotomy? *Studies in Continuing Education*. Volume 12, Issue 1, 1990
- Hajdu Tamás – Hermann Zoltán – Horn Dániel – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor – Köllő János – Varga Júlia (2015): Az érettségi védelmében. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, BWP – 2015/1. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet és Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1501.pdf>
- Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport*, 2014. TÁRKI, Budapest, pp. 265-302.

- Halász Gábor (2001): A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In: Semjén András (szerk.) Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest
- Hanushek, E. A. – Wössmann, L. (2008): The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, Vol. 46, No 3, pp. 607-668. <http://dx.doi.org/10.1257/jel.46.3.607>
- Hanushek, E. A. – Wössmann, L. (2009): Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. NBER Working Paper No. 14633. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research
- Hanushek, E.A. – Wössmann, L. – Zhang, L. (2011): General Education, Vocational Education, and Labour-Market Outcomes over the Life-Cycle. IZA, Institute for the Study of Labour. IZA discussion paper; No 6083. <http://ftp.iza.org/dp6083.pdf>
- Hanushek, E.A. – Wössmann, L. (2012): The economic benefit of educational reform in the European Union. *CESifo economic studies*, March 2012, Vol. 58, No 1, pp. 73-109. <http://dx.doi.org/10.1093/cesifo/ifr032>
- Henry, K. L. (2007): Who's Skipping School: Characteristics of Truants in 8th and 10th Grade. *Journal of School Health*, Volume 77, Issue 1, pp. 29-35, January 2007. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2007.00159.x
- Hermann Zoltán (2013): Are you on the right track? The effect of educational tracks on student achievement in upper-secondary education in Hungary. Budapest Working Papers on the Labour Market No. 2013/16, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences and Department of Human Resources, Budapest University of Economics, Budapest
- Hibbett, A. – Fogelman, K. – Manor, O. (1990): Occupational outcomes of truancy. *British Journal of Educational Psychology*, Volume 60, Issue 1, pages 23–36, February 1990. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1990.tb00919.x
- Horn Dániel (2014a): A tanoncképzés rövidtávú munkaerőpiaci hatásai. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2014/2. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet és Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest.
- Horn Dániel (2014b): A szakiskolai tanoncképzés rövid távú munkaerő-piaci hatásai. *Közgazdasági Szemle*, LXI. évf., 2014. szeptember
- Horn Dániel (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll Krisztián (szerk.): Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Isphording, I. E. (2013): Returns to Foreign Language Skills of Immigrants in Spain. *Labour*, CEIS, vol. 27(4), pp. 443-461
- Isphording, I. E. (2014): Language and Labor Market Success. IZA Discussion Paper No. 8572, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit
- Jacobs, J. (1993): Vocational education and general education: New relationship or shotgun marriage? *New Directions for Community Colleges*, Volume 1993, Issue 81, pp. 75–84, Spring 1993
- Janky Béla (2007): A korai gyermekvállalást meghatározó tényezők a cigány nők körében. *Demográfia*, 50. évf. 1. sz.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009a): Iskoláskor előtti egyenlőtlenségek. In: Fazekas K. (szerk.): Oktatás és foglalkoztatás. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 2009. 107-121. old. http://econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_12_egyenlotlensegek.pdf
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009b): Roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. In: Fazekas K. (szerk.): Oktatás és foglalkoztatás. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 2009. 122-136. old. http://econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_13_tovabbtanulas.pdf

- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In: Kolosi Tamás-Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport 2010. Társaság, Budapest http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-926/publikaciok/tpubl_a_926.pdf
- Kertesi Gábor – Köllő János (2001): A gazdasági átalakulás két szakasza és az emberi tőke átértékelődése Magyarországon. 1986-1999: A bérszerkezet átalakulása. In: Semjén András (szerk.): Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest. <http://mek.oszk.hu/01500/01543/01543.pdf>
- Kertesi Gábor – Varga Júlia (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. Közgazdasági Szemle, LII. évf., 7–8. sz., 2005. július–augusztus, 633–662. o.
- Kertesi Gábor (2000): Ingázás a falusi Magyarországon. Egy megoldatlan probléma. Közgazdasági Szemle, XLVII. évf., 2000. október (775–798. o.)
- Kertesi Gábor (2005): A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése, értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): Zöld könyv a közoktatás megújításáért. Ecostat Kiadó, Budapest
- Kézdi Gábor – Köllő János – Varga Júlia (2008): Az érettségit nem adó szakmunkásképzés válságtünetei. In: Fazekas Károly és Köllő János (szerk.) Munkaerőpiaci tükrök 2008. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Országos Foglalkoztatási Alapítvány, Budapest, 87-136. http://econ.core.hu/file/download/mt_2008_hun/egyben.pdf
- Kézdi Gábor (2002): Two Phases of Labor Market Transition in Hungary: Inter-Sectoral Reallocation and Skill-Biased Technological Change. Budapest Working Papers on the Labour Market No. 2002/3, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences and Department of Human Resources, Budapest University of Economics, Budapest
- Kézdi Gábor (2004): Iskolázottság és keresetek. In: Fazekas Károly és Varga Júlia (szerk.) Munkaerőpiaci tükrök 2004. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest <http://econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Kozelkep.pdf>
- Kézdi Gábor (2007): A szakképzés munkaerő-piaci értékének és struktúrájának változása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után. OKA Háttér tanulmány, Budapest.
- Kézdi Gábor (2008): Nem csupán a rendszerváltás következménye. A szakiskolai képzés hanyatló hozadékai mögött álló okok Magyarországon. In: Fazekas K. (szerk.): Közoktatás, iskolai tudás és munkaerőpiaci siker. KTI Könyvek 9. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 2008. 73-96. old. <http://econ.core.hu/file/download/ktik9/lepeskenyszer.pdf>
- Kézdi Gábor (2009): A TÁRKI-Sulinova Életpálya felvétel mintavételi dokumentációja. 4. változat. 2009. szeptember 7.
- Király Gábor – Dén-Nagy Ildikó – Géring Zsuzsanna – Nagy Beáta (2014): Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. Kultúra és közösség. 5. évf. 2. sz.
- Kogan, I. – Gebel, M. – Noelke, C. (2012): Educational Systems and Inequalities in Educational Attainment in Central and Eastern European Countries. *Studies of Transition States and Societies* 4 (2012), 1, pp. 69-83
- Kogan, I. – Unt, M. (2008): The Role of Vocational Specificity of Educational Credentials for Labour Market Entry in Estonia and Slovenia. *International Sociology*, May 2008, Vol. 23(3), pp. 389-416. DOI: 10.1177/0268580908088898
- Kogan, I. (2008): Education systems of Central and Eastern European countries. In: Kogan, I. – Gebel, M. – Noelke, C. (eds.) (2008). *Europe enlarged: a handbook of education, labour and welfare regimes in Central and Eastern Europe*. Bristol: The Policy Press
- Koncz Katalin (2004): A nők munkaerő-piaci helyzete az ezredfordulón. *Statistikai Szemle* 82. évf. 12. szám, pp. 1092-1106.
- Koszó Zoltán – Semjén András – Tóth Ágnes – Tóth István János (2007): Szakmastruktúra- és szakmatartalom-változások a gazdasági fejlődés tükrében. MKIK GVI, Budapest http://www.gvi.hu/data/papers/KF_2007_2_szakmastruktura_071106.pdf

- Köllő János (1997): A napi ingázás feltételei és a helyi munkanélküliség Magyarországon: számítások és számpéldák. *Esély*, 2. sz., 33-61
- Köllő János (2006): Workplace Literacy Requirements and Unskilled Employment in East-Central and Western Europe: Evidence from the International Adult Literacy Survey (IALS). Budapest Working Papers On The Labour Market, No. 2006/7, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences and Department of Human Resources, Budapest University of Economics, Budapest
- Köllő János (2008): Foglalkoztatáspolitikai eszközök az oktatási reformok sikerének előmozdítására. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. Ecostat Kiadó, Budapest
- Köllő János (2009): A pálya szélén. Iskolázatlan munkanélküliek a poszt szocialista gazdaságban. Osiris, Budapest
- Köllő János (2011): Kudarcisméltó szakoktatás. Az úgynevezett szakmunkáshiánytól az úgynevezett duális képzésig. *Élet és Irodalom*, LV. évfolyam 20. szám, 2011. május 20.
- Központi Statisztikai Hivatal (2010): Idegennyelv-tanulás. Statisztikai tükör, IV. évfolyam, 62. szám, KSH, Budapest
- Krueger, D. – Kumar, K. B. (2004): Skill-Specific rather than General Education: A Reason for US-Europe Growth Differences? *Journal of economic growth*, June 2004, Vol. 9, No 2, pp. 167-207. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOEG.0000031426.09886.bd>
- Kuh, G. D. – Cruce, T. M. – Shoup, R. – Kinzie, J. – Gonyea, R. M. (2008): Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, Volume 79, Number 5, pp. 540-563
- Lang, K. – Siniver, E. (2009): The return to English in a non-English speaking country: Russian immigrants and native Israelis in Israel. *The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy*. 9(1), pp. 1-30
- Lewis, O. (1966): The Culture of Poverty. *Scientific American*, Vol. 215, No. 4, October 1966
- Lindell, M. – Johansson, J. (2003): Meeting the Demand? Students within Swedish Advanced Vocational Education Entering the Labour Market: reflections from an ongoing research project. *European Educational Research Journal*, Volume 2, Number 1, 2003. DOI: 10.2304/eej.2003.2.1.2
- Liskó Ilona (1996): A szakmunkásképzés fejlesztésének alternatívái. *Educatio*, 1996/I. szám
- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1997/I. szám
- Liskó Ilona (2001a): Az új szakközépiskolai modell értékelése. *Iskolakultúra*, 11. évf., 3. sz.
- Liskó Ilona (2001b): Fiatal szakmunkások a munkapiacra. In: Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest. <http://mek.oszk.hu/01500/01543/01543.pdf>
- Liskó Ilona (2004): Perspektívák a középiskola után. *Kutatás Közben* sorozat, 259. sz., Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. Ecostat Kiadó, Budapest
- Lőcsei Hajnalka (2010): A gazdasági világválság hatása a munkanélküliség területi egyenlőtlenségeire. In: Fazekas Károly – Molnár György (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör 2010 – Közelkép: A válság munkaerőpiaci hatásai*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest
- Makó Ágnes – Bárdits Anna – Nyíró Zsanna (2015): A pályakezdő szakmunkások munkaerő-piaci helyzete – 2015. MKIK GVI, Budapest http://gvi.hu/files/researches/434/szakiskola_2015_tanulok_tanulmany_150316_.pdf
- Makó Ágnes – Hajdu Miklós – Tóth István János (2016): Szakiskolák, oktatás, szegénység – Egy interjú kutatás eredményei. *Esély*, 27. évf. 6. sz.
- Makó Ágnes (2015): A szakképzett pályakezdők munkaerő-piaci helyzete és elhelyezkedési esélyei. *Közgazdasági Szemle*, LXII. évf., 2015. május

- Malamud, O. – Pop-Eleches, C. (2010): General Education versus Vocational Training: Evidence from an Economy in Transition. *The Review of Economics and Statistics*, February 2010, 92(1): 43-60
- Malcolm, H. – Wilson, Y. – Davidson, J. – Kirk, S. (2003): Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs. Research Report 424. Nottingham: DfES Publications
- Mártonfi György (2011): Hiányszakmák. *Educatio*, 2011/III. szám
- Mayer, E. (1992): Key Competencies [Mayer report]. Report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment-related key competencies for postcompulsory education and training, AGPS, Canberra
- Merton, R. K. (1948): The Self Fulfilling Prophecy. *Antioch Review* 8 (2 (Summer)): 195, doi:10.2307/4609267, ISSN 0003-5769
- Mincer, J. (1974): Progress in Human Capital Analyses of the Distribution of Earnings. National Bureau of Economic Research, Working Paper No. 53
- Mincer, J. (1981): Human Capital and Economic Growth. National Bureau of Economic Research, Working Paper No. 803
- Müller, B. – Schweri, J. (2012): The returns to occupation-specific human capital - Evidence from mobility after training. Leading House Working Paper No. 81, Economics of Education Working Paper Series from University of Zurich, Institute for Strategy and Business Economics (ISU)
- Nagy Beáta (2013): Nemek iskolázottsága a 2011-es népszámlálás adatai tükrében. *Educatio*, 2013/IV. szám
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): Zöld könyv a közoktatás megújításáért. Ecostat Kiadó, Budapest
- Nemes Nagy József – Németh Nándor (2005): Az átmeneti és az új térszerkezet tagoló tényezői. In: Fazekas Károly (szerk.): A hely és a fej. Munkapiac és regionalitás Magyarországon. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, pp. 75-137
- Nikolov Marianne – Öveges Enikő (2012): Az idegennyelv-tanulás és -tanítás helyzete és eredményei a szakképző intézményekben. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Nikolov Marianne (2011): Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar tudomány*, 172. évf. 9. sz.
- Nisbett, R. E – Wilson, T. D (1977): The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 35, No. 4, pp. 250-256
- Noelke, Clemens – Horn, Dániel (2014): Social Transformation and the Transition from Vocational Education to Work in Hungary: A Differences-in-differences Approach. *European Sociological Review*, Volume 30, Issue 4, pp. 431-443. DOI: 10.1093/esr/jcu048
- OECD (2013): PISA 2012 Results. Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD (2014): Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>
- OECD (2015): Education at a Glance 2015. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD (2016): Education at a Glance 2016. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Oktatási Hivatal (2015): Tanulmány – Idegen nyelvi mérés, 2015. Oktatási Hivatal, Budapest
- Öveges Enikő (2013): Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, XIX. évfolyam 3. szám
- Parsons, R. (1975): Physics and Metaphysics: General Education for the Vocational Student. *Community College Review*, pp 42-44, Jun 1975

- Pasta, D. J. (2009): Learning When to Be Discrete: Continuous vs. Categorical Predictors. *ICON Clinical Research*, Paper 248–2009 <http://support.sas.com/resources/papers/proceedings09/248-2009.pdf>
- Peduzzi, P. – Concato, J. – Kemper, E. – Holford, T. R. – Feinstein, A. R. (1996): A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of Clinical Epidemiology* 49. pp. 1373-1379.
- Reid, K. (2008): The causes of non-attendance: an empirical study. *Educational Review*, 60:4, pp. 345-357. DOI: 10.1080/00131910802393381
- Riphahn, R. T. – Zibrowius, M. (2015): Apprenticeship, vocational training, and early labor market outcomes – evidence from East and West Germany. *Education Economics*, 25 March 2015, p.1-25. <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2015.1027759>
- Roark, D. (1984): Integrating General Education with Vocational Studies, *Community College Review*, Winter 1984; vol. 12, 3: pp. 30-37.
- Rosenthal, R. – Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, Volume 3, Issue 1, pp. 16-20
- Róbert Péter (1990): Társadalmi mobilitás. In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 1990. TÁRKI, Budapest, pp. 356-372
- Róbert Péter (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2004. TÁRKI, Budapest, pp. 193–205
- Ryan, P. (2001): The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, March 2001, Vol. 39, No. 1, pp. 34-92 <http://www.jstor.org/stable/2698454>
- Ryan, P. (2012): Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace. In: Pilz, M. (ed.). *The future of vocational education and training in a changing world*. Springer, pp. 402-432. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18757-0_23
- Saiz, A. – Zoido, E. (2005): Listening to What the World Says: Bilingualism and Earnings in the United States. *The Review of Economics and Statistics*. 87 (3), pp. 523-538
- Sáska Géza (2012): Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? A matematikaosztályzat rejtett összetevői. *Educatio*, 2012/IV. szám
- Schultz, T. W. (1961): Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1. (March 1961), pp. 1-17.
- Shavit, Y. – Blossfeld, H. P. (1993): Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries. Westview Press, Inc. Boulder
- Shavit, Y. – Müller, W. (2000): Vocational Secondary Education: Where Diversion and Where Safety Net? *European Societies* 21 (1): 29-50.
- Steedman, H. (2005): Apprenticeship in Europe: fading or flourishing? London: Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science. CEP discussion paper; No 710. http://eprints.lse.ac.uk/19877/1/Apprenticeship_in_Europe_%27Fading%27_or_Flourishing.pdf
- Stenberg, A. – Westerlund, O. (2014): The Long-term Earnings Consequences of General vs. Specific Training of the Unemployed. IZA Discussion Paper No. 8668
- Stöhr, T. (2015): The Returns to Occupational Foreign Language Use: Evidence from Germany. *Labour Economics*, 32, pp. 86-98
- Straková, J. (2015): Strong vocational education – a safe way to the labour market? A case study of the Czech Republic. *Educational Research*, 2015, Vol. 57, No. 2, 168–181, <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2015.1030853>
- Székely Krisztián (2016): Iskolai légkör és eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Trowler, V. (2010): Student Engagement Literature Review. York: Higher Education Academy

- Van der Velden, R. – Lodder, B. (1995): Alternative Routes from Vocational Education to the Labour Market. Labour Market Effects of Full-time vs. Dualized Vocational Education. Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 1995 Vol. 1, No. 2, pp. 109-128, DOI: 10.1080/1380361950010201
- Varga Júlia (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): Zöld könyv a közoktatás megújításáért. Ecostat Kiadó, Budapest
- Varga Júlia (2009): Szakképzés, lemorzsolódás. Új Pedagógiai Szemle 2009. 10. sz.
- Vicsek Lilla (2006): Fókuszcsoport. Osiris, Budapest
- Wang, J. – Shiveley, J. (2009): The Impact of Extra-curricular Activity on Student Academic Performance. Office of Institutional Research, California State University, Sacramento
- Weber, S. – Falter, J. (2011): General Education, Vocational Education, and Wage Growth over the Lifecycle <http://ssrn.com/abstract=1543906>
- Webb, M. C. – Wilson, J. R. – Chong, J. (2004): An Analysis of Quasi-complete Binary Data with Logistic Models: Applications to Alcohol Abuse Data. Journal of Data Science, 2(2004), pp. 273-285
- Williams, D. (2011). The economic returns to multiple language usage in Western Europe. International Journal of Manpower. 32(4), pp. 372-393
- Willis, P. (1977): Learning to labour: how working class kids get working class jobs. Aldershot: Coger
- Willis, P. (2000): A skacok (Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra). Új Mandátum Könyvkiadó és Max Weber Alapítvány, Budapest, 2000
- Wirth, A. G. (1994): A Reconstituted General Education: The Integration of the Vocational and the Liberal. *Journal of Curriculum Studies*, Nov-Dec 1994, pp. 593-600
- Wolter, S. – Ryan, P. (2011): Apprenticeship. In: Hanushek, E.A. et al. (eds). Handbook of the economics of education. Amsterdam: North Holland, Vol. 3, pp. 521-576.

Oktatásra és szakképzésre vonatkozó törvények, rendeletek:

1922. évi XII. törvénycikk az 1884. évi XVII. törvénycikkbe iktatott ipartörvény módosításáról
1985. évi I. törvény az oktatásról
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1993. évi LXXXVI. törvény a szakképzésről
- 7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről
- 130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról
- 4/2008. (IV. 22.) SZMM rendelet a regionális fejlesztési és képzési bizottságok működéséről
- 328/2009. (XII.29.) Kormányrendelet a szakiskolai tanulmányi ösztöndíjról
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 150/2012. (VII. 6.) Kormányrendelet az Országos Képzési Jegyzékről
- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
2012. évi LXXI. törvény a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény módosításáról

MELLÉKLETEK

1. MELLÉKLET: A munkaerőpiaci szempontból aktív, illetve inaktív státuszú válaszadók megoszlása egyes háttérváltozók szerint az Életpálya-adatbázis szakiskolás almintájában

M1.1. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása nemek szerint (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N
Nő	45,7	54,3	100,0	717
Férfi	26,7	73,3	100,0	1100

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

M1.2. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a kétértékű iskolai hozzáadott érték mutató szerint (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N
2010-es, 2011-es, 2012-es hozzáadott érték mutató átlaga medián alatti	32,2	67,8	100,0	717
2010-es, 2011-es, 2012-es hozzáadott érték mutató átlaga medián feletti	35,6	64,4	100,0	1100

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,093

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

M1.3. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása nemek szerint (százalék)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Gyeden, gyesen, gyeten van	Egyéb inaktív	Összesen	N
Nő	26,4	27,8	25,0	13,8	7,0	100,0	716
Férfi	48,9	24,5	23,5	0,2	3,0	100,0	1099

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

MI.4. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása roma származás szerint (százalék)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Gyeden, gyesen, gyeten van	Egyéb inaktív	Összesen	N
Nem roma	43,2	22,0	27,8	3,3	3,8	100,0	1374
Roma	30,3	37,6	12,4	12,7	7,0	100,0	442

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

MI.5. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása az apa (egyedülálló szülő esetén anya) legmagasabb iskolai végzettsége szerint (százalék)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Gyeden, gyesen, gyeten van	Egyéb inaktív	Összesen	N	P-érték*
Legfeljebb 8 általános	36,4	29,6	19,7	8,7	5,6	100,0	714	0,000
Szaktanús-képző	44,5	22,7	25,1	3,6	4,1	100,0	809	0,000
Érettségi	38,1	23,9	33,0	3,2	1,8	100,0	218	0,004
Felsőfokú végzettség	40,2	25,6	24,0	5,5	4,6	100,0	34	0,119

* Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

MI.6. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szerint, hogy voltak-e saját könyvei 14 éves korában (százalék)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Gyeden, gyesen, gyeten van	Egyéb inaktív	Összesen	N
Nem voltak saját könyvei	33,1	35,6	20,9	5,6	4,7	100,0	320
Voltak saját könyvei	41,7	23,4	24,9	5,4	4,6	100,0	1475

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

2. MELLÉKLET: Az Életpálya-adatbázison alapuló többváltozós modell kontrollváltozóinak megoszlásai a szakiskolás almintában

M2.1. táblázat: A nemek szerinti megoszlás a súlyozott almintában (százalék)

	Százalék
Nő	39,9
Férfi	60,1
Összesen	100,0
N	2246

Forrás: Társki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

M2.2. táblázat: A roma származás szerinti megoszlás a súlyozott almintában (százalék)

	Százalék
Nem roma	76,0
Roma	24,0
Összesen	100,0
N	2246

Forrás: Társki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

M2.3. táblázat: Az apa (egyedülálló szülő esetén anya) legmagasabb iskolai végzettsége szerinti megoszlás a súlyozott almintában (százalék)

	Százalék
Legfeljebb 8 általános	39,0
Szakmunkásképző	47,0
Érettségi	12,1
Felsőfokú végzettség	1,9
Összesen	100,0
N	2196

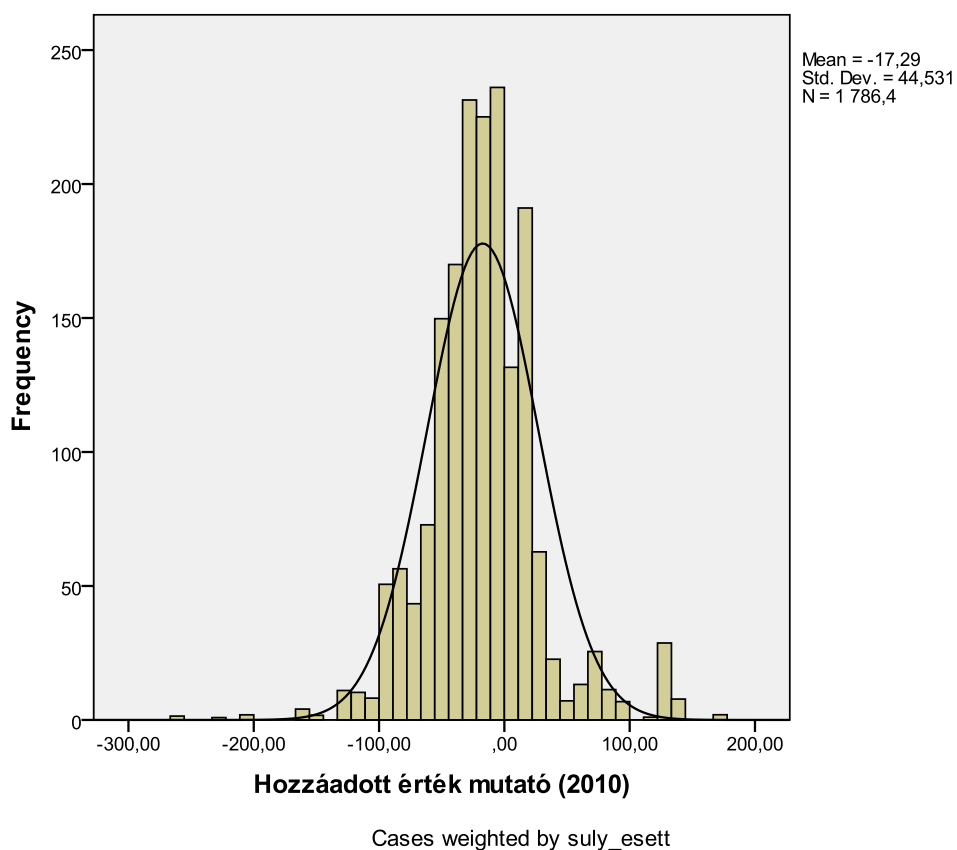
Forrás: Társki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

M2.4. táblázat: A megkérdezettek megoszlása a szerint, hogy voltak-e saját könyvei 14 éves korában, a súlyozott almintában (százalék)

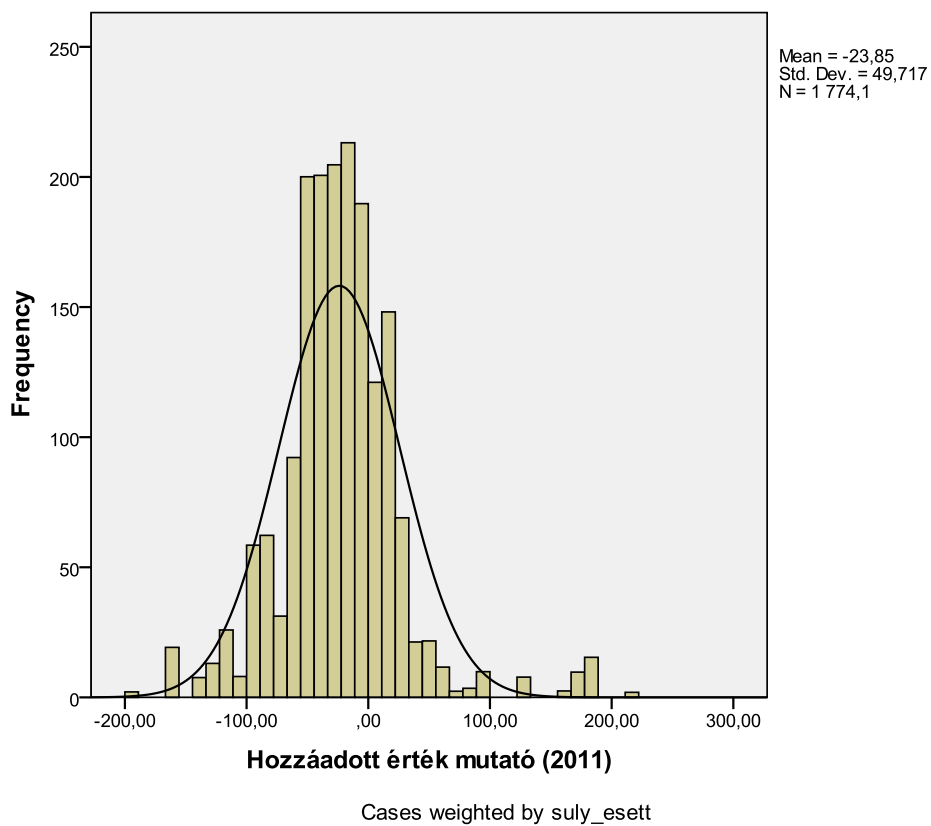
	Százalék
Nem voltak saját könyvei	17,8
Voltak saját könyvei	82,2
Összesen	100,0
N	2220

Forrás: Társki-Educatio Életpálya-felmérés (2006-2012), saját számítás

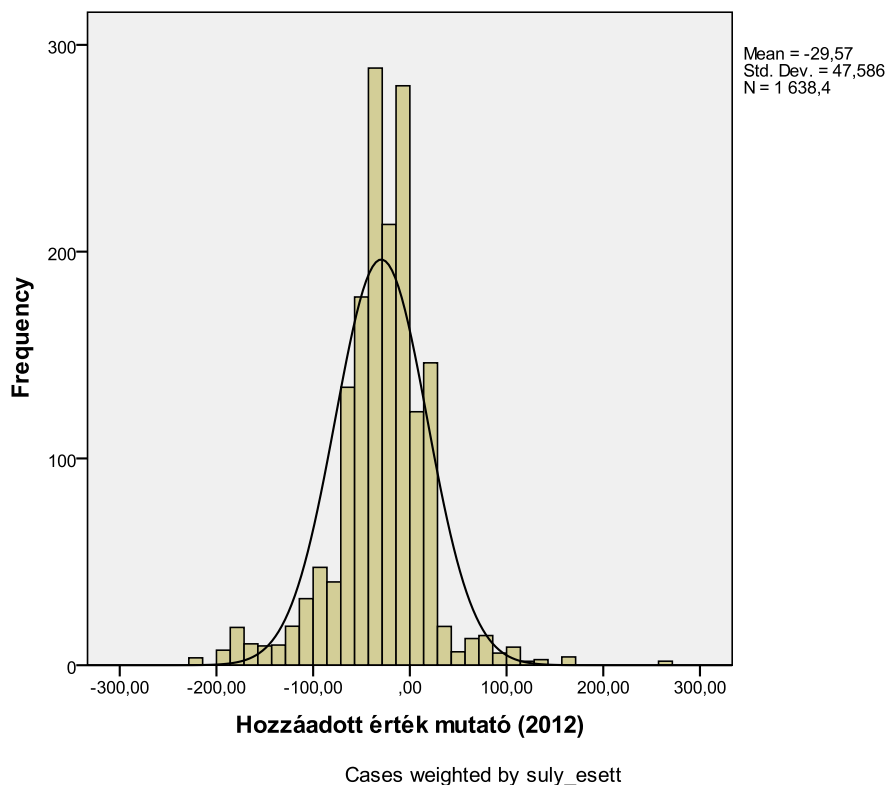
M2.1. ábra: Az iskola hozzáadott érték mutatójának eloszlása a súlyozott almintában (2010)



M2.2. ábra: Az iskola hozzáadott érték mutatójának eloszlása a súlyozott almintában (2011)



M2.3. ábra: Az iskola hozzáadott érték mutatójának eloszlása a súlyozott almintában (2012)



M2.5. táblázat: A kétértékű iskolai hozzáadott érték mutató megoszlása a súlyozott almintában (százalék)

	Százalék
2010-es, 2011-es, 2012-es hozzáadott érték mutató átlaga medián alatti	50,8
2010-es, 2011-es, 2012-es hozzáadott érték mutató átlaga medián feletti	49,2
Összesen	100,0
N	1787

Forrás: Tárki-Educatio Életpálya-felmérés(2006-2012), saját számítás

3. MELLÉKLET: A munkaerőpiaci szempontból aktív, illetve inaktív státuszú válaszadók megoszlása egyes háttérváltozók szerint a Szakiskola-adatbázisban, a szakiskolás almintában

M3.1. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása nemek szerint (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N
Nő	41,9	58,1	100,0	1457
Férfi	25,4	74,6	100,0	7123

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.2. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a szakiskolai végzés helyszíne (régió) szerint (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N	P-érték*
Közép-Magyarország	19,4	80,6	100,0	1234	0,000
Közép-Dunántúl	30,0	70,0	100,0	1080	0,086
Nyugat-Dunántúl	25,8	74,2	100,0	1184	0,023
Dél-Dunántúl	31,1	68,9	100,0	1149	0,012
Dél-Alföld	26,9	73,1	100,0	1545	0,103
Észak-Alföld	32,4	67,6	100,0	1311	0,000
Észak-Magyarország	32,9	67,1	100,0	1063	0,000

** Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke*

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.3. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása az apa (gondviselő) legmagasabb iskolai végzettsége szerint (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N	P-érték*
Legfeljebb 8 általános	23,0	77,0	100,0	1349	0,000
Szaktanácsképző	27,8	72,2	100,0	4743	0,358
Érettségi	30,9	69,1	100,0	1681	0,001
Felsőfokú végzettség	35,1	64,9	100,0	333	0,002

* Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.4. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása az apa (gondviselő) munkaerőpiaci státusza szerint (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N	P-érték*
Önálló vagy vállalkozó	25,7	74,3	100,0	643	0,070
Vezető beosztású	34,7	65,3	100,0	271	0,011
Beosztott értelmiségi vagy irodai alkalmazott	36,8	63,2	100,0	579	0,000
Szaktanácskés	27,0	73,0	100,0	3231	0,019
Segéd-, betanított-, vagy alkalmi munkás	24,5	75,5	100,0	995	0,003
Munkanélküli	27,5	72,5	100,0	786	0,324
Nyugdíjas, egyéb okból nem dolgozik, vagy már nem él	30,3	69,7	100,0	1673	0,020

* Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.5. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a gyakorlati képzés helyszíne szerint (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N	P-érték*
Iskolai tanműhely	22,3	77,7	100,0	665	0,000
Külső cég	28,7	71,3	100,0	5720	0,051
Részben iskolai tanműhely, részben külső cég	28,5	71,5	100,0	2144	0,365

* Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.6. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a kérdezést megelőző évben szerzett szakma szakmacsoportja szerint (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N	P-érték*
Gépészet	21,0	79,0	100,0	1534	0,000
Elektrotechnika-elektronika	29,0	71,0	100,0	551	0,333
Építészet	16,6	83,4	100,0	1613	0,000
Faipar	30,0	70,0	100,0	853	0,110
Közlekedés	36,2	63,8	100,0	1283	0,000
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	47,2	52,8	100,0	1227	0,000
Vendéglátás-idegenforgalom	24,6	75,4	100,0	1024	0,004
Élelmiszeripar	23,4	76,6	100,0	495	0,008

* Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke
 Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.7. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása a szerint, hogy később szívesen foglalkoznának-e szakmájukkal (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N
Nem	37,9	62,1	100,0	1105
Igen	26,7	73,3	100,0	7475

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000
 Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.8. táblázat: Az aktív és inaktív munkaerőpiaci státuszú válaszadók megoszlása az idegennyelv-tudást mutató változó szerint (százalék)

	Inaktív	Aktív	Összesen	N
Nem	21,2	78,8	100,0	2873
Igen	31,7	68,3	100,0	5707

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000
 Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.9. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása nemek szerint (százalék)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Gyeden, gyese- nyeten van, vagy egyéb inaktív	Összesen	N
Nő	34,3	23,8	37,7	4,1	100,0	1457
Férfi	49,8	24,8	24,9	0,4	100,0	7123

Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke: 0,000

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.10. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a szakiskolai végzés helyszíne (régió) szerint (százalék)

	Foglalkoz- tatott	Munka- nélküli	Tanuló	Gyeden, gyese- nyeten van, vagy egyéb inaktív	Összesen	N	P-érték*
Közép- Magyarország	55,5	25,0	18,2	1,2	100,0	1234	0,000
Közép-Dunántúl	50,2	19,8	29,7	0,3	100,0	1080	0,000
Nyugat-Dunántúl	57,1	17,1	25,3	0,4	100,0	1184	0,000
Dél-Dunántúl	44,9	24,0	30,1	1,0	100,0	1149	0,104
Dél-Alföld	47,3	25,8	25,1	1,7	100,0	1545	0,008
Észak-Alföld	38,4	29,2	31,9	0,5	100,0	1311	0,000
Észak- Magyarország	36,5	30,6	30,7	2,3	100,0	1063	0,000

** Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke*

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.11. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása az apa (gondviselő) legmagasabb iskolai végzettsége szerint (százalék)

	Foglalkoz- tatott	Munka- nélküli	Tanuló	Gyeden, gyese- nyeten van, vagy egyéb inaktív	Összesen	N	P-érték*
Legfeljebb 8 általános	42,8	34,2	20,6	2,4	100,0	1349	0,000
Szakmunkás- képző	48,7	23,5	26,9	0,8	100,0	4743	0,001
Érettségi	47,7	21,4	30,1	0,8	100,0	1681	0,000
Felsőfokú végzettség	45,3	19,5	35,1	0	100,0	333	0,001

** Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke*

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.12. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása az apa (gondviselő) munkaerőpiaci státusza szerint (százalék)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Gyeden, gyesen, gyeten van, vagy egyéb inaktív	Összesen	N	P-érték*
Önálló vagy vállalkozó	52,9	21,5	24,0	1,7	100,0	643	0,006
Vezető beosztású	48,3	17,0	34,3	0,4	100,0	271	0,004
Beosztott értelmiségi vagy irodai alkalmazott	44,2	19,0	36,1	0,7	100,0	579	0,000
Szakmunkás	50,4	22,7	26,4	0,6	100,0	3231	0,000
Segéd-, betanított-, vagy alkalmi munkás	48,3	27,1	22,6	1,9	100,0	995	0,000
Munkanélküli	36,8	35,8	25,6	1,9	100,0	786	0,000
Nyugdíjas, egyéb okból nem dolgozik, vagy már nem él	44,1	25,6	29,0	1,3	100,0	1673	0,030

* Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.13. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a gyakorlati képzés helyszíne szerint (százalék)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Gyeden, gyesen, gyeten van, vagy egyéb inaktív	Összesen	N	P-érték*
Iskolai tanműhely	42,7	35,0	21,2	1,1	100,0	665	0,000
Külső cég	47,0	24,3	27,6	1,1	100,0	5720	0,351
Részben iskolai tanműhely, részben külső cég	49,1	22,4	27,5	0,9	100,0	2144	0,031

* Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M3.14. táblázat: A válaszadók részletes munkaerőpiaci státuszának megoszlása a kérdézet megelőző évben szerzett szakma szakmacsoportja szerint (százalék)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Tanuló	Gyeden, gyese- nyeten van, vagy egyéb inaktív	Összesen	N	P-érték*
Gépészet	55,5	23,5	20,6	0,4	100,0	1534	0,000
Elektrotechnika-elektronika	49,2	21,8	28,9	0,2	100,0	551	0,057
Építészet	52,3	31,2	15,9	0,6	100,0	1613	0,000
Faipar	46,1	23,9	29,2	0,8	100,0	853	0,463
Közlekedés	41,2	22,7	36,0	0,2	100,0	1283	0,000
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	28,4	24,4	43,8	3,3	100,0	1227	0,000
Vendéglátás-idegenforgalom	55,3	20,1	24,0	0,6	100,0	1024	0,000
Élelmiszeripar	50,1	26,5	19,6	3,8	100,0	495	0,000

* Pearson khi-négyzet aszimptotikus szignifikancia P-értéke

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

4. MELLÉKLET: A Szakiskola-adatbázison alapuló többváltozós modell kontrollváltozóinak megoszlásai az aktív almintában

M4.1. táblázat: A nemek szerinti megoszlás az almintában (százalék)

	Százalék
Nő	13,7
Férfi	86,3
Összesen	100,0
N	6164

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M4.2. táblázat: A szakiskolai végzés helyszíne (régió) szerinti megoszlás az almintában (százalék)

	Százalék
Közép-Magyarország	16,2
Közép-Dunántúl	12,3
Nyugat-Dunántúl	14,3
Dél-Dunántúl	12,9
Dél-Alföld	18,4
Észak-Alföld	14,4
Észak-Magyarország	11,6
Összesen	100,0
N	6150

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M4.3. táblázat: Az apa (gondviselő) legmagasabb iskolai végzettsége szerinti megoszlás az almintában (százalék)

	Százalék
Legfeljebb 8 általános	17,8
Szaktanulmányok	58,6
Érettségi	19,9
Felsőfokú végzettség	3,7
Összesen	100,0
N	5842

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M4.4. táblázat: Az apa (gondviselő) munkaerőpiaci státusza szerinti megoszlás az almintában (százalék)

	Százalék
Önálló vagy vállalkozó	8,1
Vezető beosztású	3,0
Beosztott értelmiségi vagy irodai alkalmazott	6,2
Szaktanulmányok	40,2
Segéd-, betanított-, vagy alkalmi munkás	12,8
Munkanélküli	9,7
Nyugdíjas, egyéb okból nem dolgozik, vagy már nem él	19,9
Összesen	100,0
N	5868

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M4.5. táblázat: A gyakorlati képzés helyszíne szerinti megoszlás az almintában (százalék)

	Százalék
Iskolai tanműhely	8,4
Külső cég	66,5
Részben iskolai tanműhely, részben külső cég	25,0
Összesen	100,0
N	6129

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M4.6. táblázat: A kérdézet megelőző évben szerzett szakma szakmacsoportja szerinti megoszlás az almintában (százalék)

	Százalék
Gépészet	19,7
Elektrotechnika-elektronika	6,3
Építészet	21,8
Faipar	9,7
Közlekedés	13,3
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	10,5
Vendéglátás-idegenforgalom	12,5
Élelmiszeripar	6,1
Összesen	100,0
N	6164

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M4.7. táblázat: A végzés éve szerinti megoszlás az almintában (százalék)

	Százalék
2009	22,9
2010	28,5
2011	29,1
2012	19,5
Összesen	100,0
N	6164

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

5. MELLÉKLET: A Szakiskola-adatbázison alapuló többváltozós modellek eredményei

M5.1. táblázat: A munkaerőpiaci státuszra ható tényezők a Szakiskola-adatbázis szakiskolás almintájában (multinomiális logisztikus regresszió, referencia-kategória: tanuló)

	S. E.	Exp(B)
Intercept	0,331	
Van a magyaron kívül olyan nyelv, amin meg tudja magát értetni	0,072	0,671***
Szakma iránti elkötelezettség indexértéke magas	0,066	1,141**
Férfi	0,117	1,722***
<i>Tanulmányok helyszíne– régió (referencia-kategória: Közép-Magyarország)</i>		
Közép-Dunántúl	0,122	0,516***
Nyugat-Dunántúl	0,126	0,665***
Dél-Dunántúl	0,125	0,462***
Dél-Alföld	0,120	0,516***
Észak-Alföld	0,121	0,374***
Észak-Magyarország	0,131	0,387***
<i>Apa iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>		
Foglalkoztatott Szakmunkásképző vagy szakiskola	0,104	0,820*
Érettségi	0,120	0,726***
Felsőfokú végzettség	0,185	0,631**
<i>Apa munkaerőpiaci státusza (referencia-kategória: munkanélküli)</i>		
Vállalkozó	0,156	1,426**
Vezető beosztású	0,199	0,953
Beosztott értelmiségi vagy irodai alkalmazott	0,162	0,839
Szakmunkás	0,120	1,396***
Segéd-, betanított-, vagy alkalmi munkás	0,142	1,235
Nyugdíjas, egyéb okból nem dolgozik, vagy már nem él	0,128	1,047
Általános iskola utolsó év tanulmányi átlag	0,068	1,245***
Szakiskola utolsó év tanulmányi átlag	0,051	1,065
<i>Gyakorlati képzés helyszíne (referencia-kategória: iskolai tanműhely)</i>		
Cég	0,136	1,315**
Iskolai tanműhely és cég	0,142	1,191

<i>Szakmacsoport (referencia-kategória: gépészet)</i>		
	Elektrotechnika-elektronika	0,139 0,668***
	Építészet	0,111 1,202*
	Faipar	0,122 0,648***
	Közlekedés	0,109 0,424***
	Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	0,142 0,372***
	Vendéglátás-idegenforgalom	0,130 1,131
	Élelmiszeripar	0,161 1,177
<i>Szakmaszerzés (végzés) éve (referencia-kategória: 2008)</i>		
	2009	0,091 0,612***
	2010	0,095 0,745***
	2011	0,110 0,806**
<hr/>		
	Intercept	0,372
	Van a magyaron kívül olyan nyelv, amin meg tudja magát értetni	0,081 0,573***
	Szakma iránti elkötelezettség indexértéke magas	0,075 0,838**
	Férfi	0,135 1,144
<i>Tanulmányok helyszíne– régió (referencia-kategória: Közép-Magyarország)</i>		
	Közép-Dunántúl	0,144 0,497***
	Nyugat-Dunántúl	0,152 0,534***
	Dél-Dunántúl	0,145 0,559***
	Dél-Alföld	0,137 0,658***
	Észak-Alföld	0,135 0,624***
	Észak-Magyarország	0,146 0,602***
<i>Apa iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>		
Munkanélküli	Szaktanulmányok végző vagy szakiskola	0,112 0,615***
	Érettségi	0,133 0,513***
	Felsőfokú végzettség	0,220 0,508***
<i>Apa munkaerőpiaci státusza (referencia-kategória: munkanélküli)</i>		
	Vállalkozó	0,176 0,858
	Vezető beosztású	0,248 0,535**
	Beosztott értelmiségi vagy irodai alkalmazott	0,185 0,595***
	Szaktanulmányok végző	0,128 0,863
	Segéd-, betanított-, vagy alkalmi munkás	0,150 0,806
	Nyugdíjas, egyéb okból nem dolgozik, vagy már nem él	0,135 0,838
	Általános iskola utolsó év tanulmányi átlag	0,080 1,227**
	Szakiskola utolsó év tanulmányi átlag	0,060 0,740***

<i>Gyakorlati képzés helyszíne (referencia-kategória: iskolai tanműhely)</i>		
Cég	0,148	0,698**
Iskolai tanműhely és cég	0,156	0,648***
<i>Szakmacsoport (referencia-kategória: gépészet)</i>		
Elektrotechnika-elektronika	0,168	0,720*
Építészet	0,127	1,549***
Faipar	0,144	0,753**
Közlekedés	0,128	0,601***
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	0,164	0,542***
Vendéglátás-idegenforgalom	0,158	0,935
Élelmiszeripar	0,185	1,076
<i>Szakmaszerzés (végzés) éve (referencia-kategória: 2008)</i>		
2009	0,110	1,004
2010	0,114	1,249*
2011	0,127	1,607***
N		6549
Cox & Snell R-négyzet		0,127
Nagelkerke R-négyzet		0,145
McFadden R-négyzet		0,065

Megjegyzés: multinomiális logisztikus regressziós együtthatók antilogaritmusai ($\exp(B)$) és standard hibái. A szakiskolát végzett megkérdezettek almintája. A függő változó értéke 1, ha a megkérdezett önbesorolás alapján foglalkoztatott volt a kérdés időpontjában (9 hónappal a végzés után), 2, ha munkanélküli volt és 3, ha inaktív (tanuló, gyesen vagy gyeden volt, vagy egyéb inaktív státuszú) volt. Referencia-kategória: tanuló

**** 1%-os szinten szignifikáns együtthatók*

*** 5%-os szinten szignifikáns együtthatók*

** 10%-os szinten szignifikáns együtthatók*

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

M5.2. táblázat: Az elhelyezkedési esélyre ható tényezők a Szakiskola-adatbázis aktív almintájában (bináris logisztikus regressziók)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Van a magyaron kívül olyan nyelv, amin meg tudja magát értetni		1,342 ^{***} (0,060)	1,221 ^{***} (0,070)					1,221 ^{***} (0,070)
Olyan szakmát tanult, amivel később is szívesen foglalkozna				1,777 ^{***} (0,088)	1,629 ^{***} (0,099)			1,629 ^{***} (0,099)
Szakma iránti elkötelezettség indexértéke magas						1,446 ^{***} (0,059)	1,388 ^{***} (0,067)	
Férfi	1,364 ^{***} (0,082)	1,406 ^{***} (0,082)	1,463 ^{***} (0,132)	1,334 ^{***} (0,082)	1,473 ^{***} (0,133)	1,351 ^{***} (0,082)	1,472 ^{***} (0,133)	1,463 ^{***} (0,133)
<i>Tanulmányok helyszíne– régió (referencia-kategória: Közép-Magyarország)</i>								
Közép-Dunántúl	1,105 (0,111)	1,094 (0,111)	1,078 (0,540)	1,093 (0,112)	1,066 (0,133)	1,069 (0,112)	1,063 (0,123)	1,052 (0,123)
Nyugat-Dunántúl	1,460 ^{***} (0,112)	1,426 ^{***} (0,112)	1,283 [*] (0,128)	1,454 ^{***} (0,112)	1,301 ^{**} (0,128)	1,403 ^{***} (0,113)	1,264 [*] (0,128)	1,264 (0,129)
Dél-Dunántúl	0,884 (0,108)	0,858 ^{**} (0,109)	0,807 [*] (0,124)	0,861 (0,109)	0,806 [*] (0,124)	0,899 (0,110)	0,830 [*] (0,125)	0,783 ^{**} (0,125)
Dél-Alföld	0,833 [*] (0,099)	0,823 (0,099)	0,809 [*] (0,114)	0,833 [*] (0,099)	0,814 [*] (0,114)	0,800 ^{**} (0,099)	0,789 ^{**} (0,114)	0,799 ^{**} (0,114)
Észak-Alföld	0,629 ^{***} (0,103)	0,629 ^{***} (0,103)	0,613 ^{***} (0,116)	0,616 ^{***} (0,103)	0,596 ^{***} (0,117)	0,606 ^{***} (0,103)	0,598 ^{***} (0,117)	0,592 ^{***} (0,117)

Észak-Magyarország	0,553 ^{***} (0,108)	0,565 ^{***} (0,109)	0,612 ^{***} (0,128)	0,545 ^{***} (0,109)	0,585 ^{***} (0,128)	0,583 ^{***} (0,110)	0,637 ^{***} (0,129)	0,593 ^{***} (0,128)
<i>Apa iskolai végzettsége (referencia-kategória: legfeljebb 8 általános)</i>								
Szaktanárképző vagy szakiskola	1,380 ^{***} (0,087)	1,341 ^{***} (0,087)	1,332 ^{***} (0,098)	1,407 ^{***} (0,087)	1,372 ^{***} (0,098)	1,357 ^{***} (0,088)	1,334 ^{***} (0,098)	1,352 ^{***} (0,098)
Érettségi	1,412 ^{***} (0,105)	1,352 ^{***} (0,106)	1,387 ^{***} (0,119)	1,431 ^{***} (0,106)	1,427 ^{***} (0,119)	1,395 ^{***} (0,106)	1,411 ^{***} (0,120)	1,402 ^{***} (0,120)
Felsőfokú végzettség	1,346 (0,185)	1,247 (0,186)	1,231 (0,210)	1,362 [*] (0,186)	1,293 (0,210)	1,319 (0,186)	1,285 (0,210)	1,254 (0,210)
<i>Apa munkaerőpiaci státusza (referencia-kategória: munkanélküli)</i>								
Vállalkozó	1,952 ^{***} (0,138)	1,895 ^{***} (0,138)	1,791 ^{***} (0,157)	1,954 ^{***} (0,138)	1,840 ^{***} (0,157)	1,829 ^{***} (0,139)	1,757 ^{***} (0,158)	1,808 ^{***} (0,158)
Vezető beosztású	2,231 ^{***} (0,210)	2,178 ^{***} (0,210)	1,831 ^{**} (0,241)	2,246 ^{***} (0,211)	1,870 ^{***} (0,242)	2,140 ^{***} (0,210)	1,817 ^{**} (0,241)	1,855 ^{**} (0,242)
Beosztott értelmiségi vagy irodai alkalmazott	1,776 ^{***} (0,156)	1,761 ^{***} (0,157)	1,407 [*] (0,176)	1,815 ^{***} (0,157)	1,441 ^{**} (0,177)	1,794 ^{***} (0,159)	1,443 ^{**} (0,178)	1,431 ^{**} (0,177)
Szaktanár	1,786 ^{***} (0,102)	1,770 ^{***} (0,103)	1,631 ^{***} (0,117)	1,747 ^{***} (0,103)	1,611 ^{***} (0,118)	1,754 ^{***} (0,104)	1,640 ^{***} (0,118)	1,605 ^{***} (0,118)
Segéd-, betanított-, vagy alkalmi munkás	1,764 ^{***} (0,119)	1,759 ^{***} (0,119)	1,571 ^{***} (0,135)	1,753 ^{***} (0,120)	1,565 ^{***} (0,136)	1,745 ^{***} (0,120)	1,581 ^{***} (0,136)	1,560 ^{***} (0,136)
Nyugdíjas, egyéb okból nem dolgozik, vagy már nem él	1,528 ^{***} (0,109)	1,488 ^{***} (0,109)	1,307 ^{**} (0,124)	1,532 ^{***} (0,109)	1,337 ^{**} (0,125)	1,469 ^{***} (0,110)	1,302 ^{**} (0,125)	1,314 ^{**} (0,125)

Általános iskola utolsó év tanulmányi átlag	1,020 (0,073)	1,048 (0,072)	1,027 (0,072)	1,024 (0,073)
Szakiskola utolsó év tanulmányi átlag	1,478 ^{***} (0,055)	1,453 ^{***} (0,055)	1,463 ^{***} (0,055)	1,439 ^{***} (0,055)
<i>Gyakorlati képzés helyszíne (referencia-kategória: iskolai tanműhely)</i>				
Cég	1,941 ^{***} (0,127)	1,966 ^{***} (0,127)	1,910 ^{***} (0,128)	1,941 ^{***} (0,127)
Iskolai tanműhely és cég	1,905 ^{***} (0,135)	1,939 ^{***} (0,136)	1,868 ^{***} (0,137)	1,911 ^{***} (0,136)
<i>Szakmacsoport (referencia-kategória: gépészet)</i>				
Elektrotechnika-elektronika	0,942 (0,149)	0,936 (0,150)	0,945 (0,150)	0,921 (0,150)
Építészet	0,782 ^{**} (0,101)	0,771 ^{**} (0,101)	0,785 ^{**} (0,102)	0,775 ^{**} (0,101)
Faipar	0,915 (0,127)	0,933 (0,127)	0,895 (0,128)	0,927 (0,127)
Közlekedés	0,726 ^{***} (0,116)	0,734 ^{***} (0,117)	0,719 ^{***} (0,117)	0,726 ^{***} (0,117)
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	0,663 ^{**} (0,158)	0,707 ^{**} (0,159)	0,712 ^{**} (0,159)	0,689 ^{**} (0,159)
Vendéglátás-idegenforgalom	1,214 (0,136)	1,244 (0,136)	1,251 [*] (0,136)	1,185 (0,137)

Élelmiszeripar			1,068 (0,154)		1,057 (0,154)		1,087 (0,155)	1,062 (0,154)
<i>Szakmaszerzés (végzés) éve (referencia-kategória: 2008)</i>								
2009			0,602*** (0,100)		0,608*** (0,100)		0,596*** (0,100)	0,591*** (0,100)
2010			0,610*** (0,102)		0,615*** (0,102)		0,591*** (0,103)	0,599*** (0,102)
2011			0,508*** (0,109)		0,514*** (0,109)		0,503*** (0,110)	0,501*** (0,110)
Konstans	0,787* (0,138)	0,670*** (0,142)	0,173*** (0,336)	0,484*** (0,158)	0,117*** (0,342)	0,675*** (0,142)	0,165*** (0,338)	0,125*** (0,343)
N	5685	5685	4710	5685	4710	5639	4684	4710
-2 Log likelihood	7068,014	7043,962	5683,217	7026,538	5667,505	6958,657	5628,847	5659,344
Cox & Snell R-négyzet	0,039	0,043	0,065	0,046	0,068	0,045	0,068	0,070
Nagelkerke R-négyzet	0,054	0,060	0,091	0,064	0,095	0,063	0,095	0,097

Megjegyzés: logisztikus regressziós együtthatók antilogaritmusai (exp(B)), zárójelben a standard hibák. A kérdés időpontjában aktív munkaerőpiaci státuszú, szakiskolát végzett megkérdezettek almintája. A függő változó 1, ha a megkérdezett önbesorolás alapján foglalkoztatott volt a kérdés időpontjában (9 hónappal a végzés után) és 0, ha munkanélküli volt.

**** 1%-os szinten szignifikáns együtthatók*

*** 5%-os szinten szignifikáns együtthatók*

** 10%-os szinten szignifikáns együtthatók*

Forrás: MKIK GVI Szakiskola-felmérés (2009-2012), saját számítás

6. MELLÉKLET: Az interjúk során használt vezérfonalak

M6.1. Iskolaigazgatói vagy igazgatóhelyettesi interjú- vezérfonal

1. Bevezető kérdések (az interjúalany szakmai háttere)

Kérem, mondjon először pár szót magáról. Mióta vezeti Ön ezt az iskolát? Előtte tanított itt? Most is tanít? Mit? Mielőtt idejött, hol dolgozott? Hol tanult?

2. Az iskola

Kérem, most beszéljen kicsit az iskoláról, ahol vagyunk. Mikor jött létre ez az iskola? Mik voltak a legfontosabb események az iskola történetében? Milyen más középiskolák vannak a településen vagy a település vonzáskörzetében? Ez az iskola népszerűnek számít? Milyen képzések vannak az iskolában (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium stb.)? A szakképzésben milyen szakmákat oktatnak? Melyek a népszerű és melyek a kevésbé népszerű szakmák? Miért éppen ezeket a szakmákat lehet az Önök iskolájában tanulni?

Körülbelül hány számítógép van az iskolában? Mennyire számítanak újak, korszerűek? Van mindegyiken internetelérés? Használhatják-e és szokták-e használni a számítógépeket a diákok a tanórákon kívül? Van könyvtáruk? Ezt mennyire szokták használni a diákok? Megfelelő számú tantermük és tornatermük van?

Ki az iskola fenntartója? Hogyan történik a finanszírozás? Vannak-e finanszírozási gondjaik? Ha igen, milyen problémákba ütköztek az elmúlt néhány évben?

<p style="text-align: center;">A TOVÁBBIÁKBAN A SZAKISKOLAI KÉPZÉSSEL KAPCSOLATBAN FOGUNK KÉRDEZNI</p>

3. Az oktatás, a tanterv

Az Önök által követett tantervet hogyan alakítják ki, tehát mennyiben térnek el a kerettantervtől? Alkalmaznak vagy alkalmaztak korábban speciális tanterveket, felzárkóztató programokat? Egy diáknak átlagosan hány órája van egy héten a különböző évfolyamokon? Mik a tapasztalataik az Országos kompetenciaméréssel kapcsolatban?

Hogy érzi, a szakképzési törvény 2013-as változása milyen hatással volt az oktatás minőségére? Mit gondol a közismereti tárgyak fontosságáról? Mit gondol, az írás, olvasás, számolás, a számítástechnikai készségek és az idegennyelv-tudás mennyire fontos egy szakmunkás számára? Az Önök által oktatott mely szakmákban fontosak ezek a készségek és melyekben kevésbé? Milyennek látja a diákok közismereti- és szaktudását? Milyen lenne Ön szerint az ideális tanterv (szaktárgyak és közismereti tárgyak aránya, tartalma)? Mit gondol az élethosszig tartó tanulás szerepéről egy szakiskolát végzett pályáján?

Mennyire tartja fontosnak, hogy érettségit szerezzenek a szakiskolai tanulók? (Van erre lehetőség az Önök iskolájában?)

Milyenek a diákok és tanárok tapasztalatai a szakmai gyakorlat terén? Van tanműhelyük? A tanárok és a diákok elégedettek a felszereltségével? Minden diákjuk végez szakmai gyakorlatot? Általában az iskolai tanműhelyben, vagy külső cégnél? Milyen tapasztalataik vannak a tanulószervezéses munkával kapcsolatban?

4. A tanárok

Mekkora az átlagos osztálylétszám? Ezt megfelelőnek tartja, vagy túl alacsonynak/túl magasnak? Hány tanár tanít az iskolában? Megfelelőnek tartja a tanár-diák arányt? Milyen az oktatók végzettség és életkor szerinti összetétele? Az iskolában tanító tanárok mekkora részének van pedagógiai végzettsége? Milyen gyakran vesznek részt továbbképzéseken? Ezek kötelezőek, vagy választhatóak? Hogy látja, van a továbbképzéseknek valódi értelme?

Egy-egy tanár hetente hány órát oktat? Milyen egyéb kötelezettségeik vannak? Összesen hány órát dolgoznak egy héten? Milyen béreket fizetnek a tanároknak? Milyen a tanárok fluktuációja? Ha üresedés van, általában mennyi idő alatt találnak az iskolába munkaerőt? Hányan jelentkeznek ilyenkor a megüresedett pozícióra? Melyek a legfontosabb szempontok egy új tanár kiválasztásakor? Mit gondol, hogy érzik magukat az iskolában a tanárok? Mennyire érzi elkötelezettnek őket? Milyen pedagógiai vagy más jellegű problémákkal szembesülnek a tanárok a leggyakrabban az iskolában? Hogyan tudják megoldani ezeket?

5. A diákok

Hány diák jár most az iskolába? Ők általában a településen laknak, vagy a környező településekről járnak be? Mely településekről? Milyen a helyi/helyközi közlekedés színvonala, milyen a járatsűrűség? Van kollégiumuk? A diákoknak milyen készségeik vannak, milyen a tudásszintjük bekerüléskor? Mit gondol, milyen a környékbeli általános iskolák oktatási színvonala?

Mit gondol, hogy érzik magukat az iskolában a diákok? Milyen közös programokat szerveznek (pl. osztálykirándulás, szakkör, iskolai buli)? Mennyire jellemző a diákok körében a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás? Ezt hogyan kezelik az iskolában? Mennyire jellemző, hogy lógnak a gyerekek az iskolából? Tudja, hogy mit csinálnak

ilyenkor iskola helyett? Milyen társadalmi közegekből, milyen társadalmi háttérrel érkeznek Önökhöz a diákok? Kérem, jellemezzen egy, az Önök iskolájába járó tipikus diákot! Milyen a családi háttere? Mit lehet tudni a szüleiről, lakhelyéről, életkörülményeiről? Milyen az egészségi állapota? Van, hogy éhesen érkeznek az iskolába? Van, hogy az itt kapott ételt hazaviszi a családjának? Milyen a tanulmányi teljesítménye?

Mekkora a mélyszegénységben élő diákok aránya? És a hátrányos helyzetű tanulók aránya? Róluk hivatalosan megállapították, hogy hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek? Ha nem, miért gondolja őket annak? És mekkora a roma diákok aránya? Ezek az arányok kiegyenlítettek az egyes osztályokban? A fenti három csoport mennyire válik el egymástól? Milyen a családi hátterük? Mit lehet tudni a szüleikről, lakhelyükről, életkörülményeikről? Milyen az egészségi állapotuk? Van, hogy éhesen érkeznek az iskolába? Van, hogy az itt kapott ételt hazaviszik a családjuknak? Milyen a tanulmányi teljesítményük? Mit gondol, a környékbeli középiskolákban mekkora a mélyszegénységben élő, a hátrányos helyzetű, illetve a roma tanulók aránya?

Mekkora a lemorzsolódás mértéke és általában mi az oka? A lemorzsolódás milyen tanulókra jellemző? Mit csinálnak, hova mennek utána? Van különbség az egyes képzések között a lemorzsolódást illetően? Van valamilyen stratégiájuk a lemorzsolódás megfékezésére? Ha igen, mi az? Hogy látja, mik voltak a tendenciák a lemorzsolódással kapcsolatban az Ön pályafutása alatt?

Általában hány év alatt végzik el a szakiskolát a diákok? Hova mennek tovább utána? Milyen gyorsan tudnak elhelyezkedni? Milyen munkát kapnak? Hányan szereznek érettségit, hányan mennek egyetemre, külföldre, hányan tanulnak más szakmát? Mit gondolnak az átképzésről, továbbképzésről, a jövőbeli esetleges szakmaváltásról?

6. Zárás

Van-e még valami, amit fontosnak gondol és nem került szóba?

Köszönjük segítségét és értékes válaszait!

M6.2. Osztályfőnöki interjú-vezérfonal

1. Bevezető kérdések (az interjúalany szakmai háttere)

Kérem, mondjon először pár szót magáról. Mióta tanít ebben az iskolában? Milyen tárgyakat tanít? Mióta osztályfőnök, eddig hány osztálya volt? Hányadikos a mostani osztálya? Milyen szakmákat tanulnak az osztályában? Előtte hol dolgozott? Hol tanult pedagógusnak, milyen szakon?

2. Az iskola

Kérem, most beszéljen kicsit az iskoláról, ahol vagyunk. Mikor jött létre ez az iskola? Mik voltak a legfontosabb események az iskola történetében? Milyen más középiskolák vannak a településen vagy a település vonzáskörzetében? Ez az iskola népszerűnek számít? Milyen képzések vannak az iskolában (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium stb.)? A szakképzésben milyen szakmákat oktatnak? Melyek a népszerű és melyek a kevésbé népszerű szakmák? Miért éppen ezeket a szakmákat lehet az Önök iskolájában tanulni?

Ki az iskola fenntartója? Hogyan történik a finanszírozás? Vannak-e finanszírozási gondjaik? Ha igen, milyen problémákba ütköztek az elmúlt néhány évben? Előfordul, hogy Önnek kell a saját költségén beszerezni eszközöket (pl. kréta, szivacs, fénymásolópapír), mert az iskolának nincs rá pénze?

<p style="text-align: center;">A TOVÁBBIAKBAN A SZAKISKOLAI KÉPZÉssel KAPCSOLATBAN FOGUNK KÉRDEZNI</p>

3. Az oktatás általában, a tanterv

Az Ön által követett tantervet hogyan alakítja ki, tehát mennyiben tér el a kerettantervtől? Alkalmaz vagy alkalmazott korábban speciális tanterveket, felzárkóztató programokat? Az osztályának hány órája van egy héten? Hány órában tanulnak szaktárgyakat és hány órában közismereti tárgyakat? Hogy érzi, a szakképzési törvény 2013-as változása milyen hatással volt az oktatás minőségére? Mit gondol a közismereti tárgyak fontosságáról? Mit gondol, az írás, olvasás, számolás, a számítástechnikai készségek és az idegennyelv-tudás mennyire fontos egy szakmunkás számára? Az iskola által oktatott mely szakmákban fontosak ezek a készségek és melyekben kevésbé? Milyennek látja diákjai közismereti- és szaktudását? Milyen lenne Ön szerint az ideális tanterv (szaktárgyak és közismereti tárgyak aránya, tartalma)? Mit gondol az élethosszig tartó tanulás szerepéről egy szakiskolát végzett pályáján?

Mennyire tartja fontosnak, hogy érettségit szerezzenek a szakiskolai tanulók? (Van erre lehetőség az Önök iskolájában?)

Milyenek a tapasztalatai a szakmai gyakorlat terén? Van tanműhelyük? Ha van, elégedett a felszereltségével? Minden diákja végez szakmai gyakorlatot? Általában az

iskolai tanműhelyben, vagy külső cégnél végzik? Milyen tapasztalatai vannak a tanulószervezéses munkával kapcsolatban?

4. A munkája

Hányan járnak az osztályába? Ezt megfelelőnek tartja, vagy túl alacsonynak/túl magasnak? Megfelelőnek tartja a tanár-diák arányt? Az iskolában tanító tanárok mekkora részének van pedagógiai végzettsége? Mit gondol a szaktudásukról és hozzáállásukról? Mikor vett részt legutóbb továbbképzésen? Milyen gyakran vesz részt ilyeneken? Kötelező részt venni ezeken vagy önszántából jelentkezett továbbképzésre? Hogy látja, van a továbbképzéseknek valódi értelme, haszna?

Hogy érzi magát ebben az iskolában? Hány órát oktat egy héten? Milyen egyéb kötelezettségei vannak az iskolában? Összesen hány órát dolgozik egy héten? Meg van elégedve a keresetével? Mit gondol a pedagógus-életpályamodellről?

Általában milyen pedagógiai vagy más jellegű problémákkal szembesül a munkája során? Hogyan tudja megoldani ezeket?

Milyenek a szülői értekezletek? Hány szülő szokott megjelenni? Mennyire ismeri őket? Milyen a tipikus szülő?

Milyenek az osztályfőnöki órák? Miről szoktak beszélni? Milyen a viszonya az osztályával? Mennyire ismeri a diákjait? Mennyire engedik közel magukhoz a diákok?

5. A diákok

Az osztályába járó gyerekek közül hány lakik a településen és hány jár be a környező településekről? Melyik településekről? Milyen a helyi/helyközi közlekedés színvonala, milyen a járatsűrűség? Hányan kollégisták? Milyen készségeik voltak kezdetben, milyen volt a tudásszintjük bekerüléskor? Mit gondol, milyen a környékbeli általános iskolák oktatási színvonala?

Mit gondol, hogy érzik magukat a diákok az iskolában? Milyen az osztályközösség? Milyen közös programokat szerveznek (pl. osztálykirándulás, szakkör, iskolai buli)? Hogyan telnek ezek a programok?

Mennyire jellemző a diákok körében a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás? Ezt hogyan kezelik az iskolában? Mennyire jellemző, hogy lógnak a gyerekek az iskolából? Tudja, hogy mit csinálnak ilyenkor iskola helyett?

Jár családlátogatásra a diákok otthonába? Milyen társadalmi közegből, milyen társadalmi háttérrel érkeztek az iskolába az osztályába járó diákok? Kérem, jellemezzen egy, az Ön osztályába járó tipikus diákot! Milyen a családi háttere? Mit lehet tudni a szüleiéről, lakhelyéről, életkörülményeiről? Milyen az egészségi állapota? Van, hogy éhesen érkezik az iskolába? Van, hogy az itt kapott ételt hazaviszi a családjának? Milyen a tanulmányi teljesítménye?

Mekkora a mélyszegénységben élő diákok aránya az osztályában? És a hátrányos helyzetű tanulók aránya? Róluk hivatalosan megállapították, hogy hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek? Ha nem, miért gondolja őket annak? És mekkora a roma diákok aránya? Ezek az arányok kiegyenlítettek az egyes osztályokban? A fenti három csoport mennyire válik el egymástól? Milyen a családi hátterük? Mit lehet tudni a szüleikről, lakhelyükről, életkörülményeikről? Milyen az egészségi állapotuk? Van, hogy éhesen érkeznek az iskolába? Van, hogy az itt kapott ételt hazaviszik a családjuknak? Milyen a tanulmányi teljesítményük? Mit gondol, a környékbeli középiskolákban mekkora a mélyszegénységben élő, a hátrányos helyzetű, illetve a roma tanulók aránya?

Mekkora a lemorzsolódás mértéke az iskolában és általában mi az oka? A lemorzsolódás milyen tanulóira jellemző? Mit csinálnak, hova mennek utána? Van valamilyen egyéni stratégiája a lemorzsolódás megfékezésére? Ha igen, mi az? És intézményi szinten foglalkoznak a lemorzsolódással? Hogy látja, mik voltak a tendenciák a lemorzsolódással kapcsolatban az Ön pályafutása alatt?

Általában hány év alatt végzik el a szakiskolát a diákjai? Mennyire jellemzőek a bukások? Hova mennek tovább utána? Milyen gyorsan tudnak elhelyezkedni? Milyen munkát kapnak? Hányan szereznek érettségit, hányan mennek egyetemre, külföldre, hányan tanulnak más szakmát? Mit gondolnak az átképzésről, továbbképzésről, a jövőbeli esetleges szakmaváltásról?

6. Zárás

Van-e még valami, amit fontosnak gondol és nem került szóba?

Köszönjük segítségét és értékes válaszait!

M6.3. Közismereti- vagy szakoktatói interjú-vezérfonal

1. Bevezető kérdések (az interjúalany szakmai háttere)

Kérem, mondjon először pár szót magáról. Mióta tanít ebben az iskolában? Milyen tárgyakat tanít? Előtte hol dolgozott? Hol tanult pedagógusnak, milyen szakon?

2. Az iskola

Kérem, most beszéljen kicsit az iskoláról, ahol vagyunk. Mikor jött létre ez az iskola? Mik voltak a legfontosabb események az iskola történetében? Milyen más középiskolák vannak a településen vagy a település vonzáskörzetében? Ez az iskola népszerűnek számít? Milyen képzések vannak az iskolában (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium stb.)? A szakképzésben milyen szakmákat oktatnak? Melyek a népszerű és melyek a kevésbé népszerű szakmák? Miért éppen ezeket a szakmákat lehet az Önök iskolájában tanulni?

Ki az iskola fenntartója? Hogyan történik a finanszírozás? Vannak-e finanszírozási gondjaik? Ha igen, milyen problémákba ütköztek az elmúlt néhány évben? Előfordul, hogy Önnek kell a saját költségén beszerezni eszközöket (pl. kréta, szivacs, fénymásolópapír), mert az iskolának nincs rá pénze?

<p style="text-align: center;">A TOVÁBBIAKBAN A SZAKISKOLAI KÉPZÉSSEL KAPCSOLATBAN FOGUNK KÉRDEZNI</p>

3. Az oktatás általában, a tanterv

Az Ön által követett tantervet hogyan alakítja ki, tehát mennyiben tér el a kerettantervtől? Alkalmaz vagy alkalmazott korábban Ön vagy kollégája speciális tanterveket, felzárkóztató programokat? Egy diáknak átlagosan hány órája van egy héten a különböző évfolyamokon? Hány órában tanulnak szaktárgyakat és hány órában közismereti tárgyakat? Hogy érzi, a szakképzési törvény 2013-as változása milyen hatással volt az oktatás minőségére? Mit gondol a közismereti tárgyak fontosságáról? Mit gondol, az írás, olvasás, számolás, a számítástechnikai készségek és az idegennyelv-tudás mennyire fontos egy szakmunkás számára? Az Ön által / az iskola által oktatott mely szakmákban fontosak ezek a készségek és melyekben kevésbé? Milyennek látja a diákok közismereti- és szaktudását? Milyen lenne Ön szerint az ideális tanterv (szaktárgyak és közismereti tárgyak aránya, tartalma)? Mit gondol az élethosszig tartó tanulás szerepéről egy szakiskolát végzett pályáján?

Mennyire tartja fontosnak, hogy érettségit szerezzenek a szakiskolai tanulók? (Van erre lehetőség az Önök iskolájában?)

Milyenek a tapasztalatai a szakmai gyakorlat terén? Van tanműhelyük? Ha van, elégedett a felszereltségével? Minden diákja végez szakmai gyakorlatot? Általában az iskolai tanműhelyben, vagy külső cégnél végzik? Milyen tapasztalatai vannak a tanulószervezéses munkával kapcsolatban?

4. A munkája

Mekkora az átlagos osztálylétszám? Ezt megfelelőnek tartja, vagy túl alacsonynak/túl magasnak? Megfelelőnek tartja a tanár-diák arányt? Az iskolában tanító tanárok mekkora részének van pedagógiai végzettsége? Mit gondol a szaktudásukról és hozzáállásukról? Mikor vett részt legutóbb továbbképzésen? Milyen gyakran vesz részt ilyeneken? Kötelező részt venni ezeken vagy önszántából jelentkezett továbbképzésre? Hogy látja, van a továbbképzéseknek valódi értelme, haszna?

Hogy érzi magát ebben az iskolában? Hány órát oktat egy héten? Milyen egyéb kötelezettségei vannak az iskolában? Összesen hány órát dolgozik egy héten? Meg van elégedve a keresetével? Mit gondol a pedagógus-életpályamodellről?

Általában milyen pedagógiai vagy más jellegű problémákkal szembesül a munkája során? Hogyan tudja megoldani ezeket?

5. A diákok

A gyerekek körülbelül mekkora része lakik a településen és hány jár be a környező településekről? Melyik településekről? Milyen a helyi/helyközi közlekedés színvonala, milyen a járatsűrűség? Hányan kollégisták? Milyen készségeik voltak kezdetben, milyen volt a tudásszintjük bekerüléskor? Mit gondol, milyen a környékbeli általános iskolák oktatási színvonala?

Mit gondol, hogyan érzik magukat az iskolában? Milyen közös programokat szerveznek (pl. osztálykirándulás, szakkör, iskolai buli)? Hogyan telnek ezek a programok? Mennyire jellemző a diákok körében a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás? Ezt hogyan kezelik az iskolában? Mennyire jellemző, hogy lógnak a gyerekek az iskolából? Tudja, hogy mit csinálnak ilyenkor iskola helyett?

Milyen társadalmi közegből, milyen társadalmi háttérrel érkeznek az iskolába a diákok? Kérem, jellemezzen egy, az iskolába járó tipikus diákot! Milyen a családi háttere? Mit lehet tudni a szüleiről, lakhelyéről, életkörülményeiről? Milyen az egészségi állapota? Van, hogy éhesen érkezik az iskolába? Van, hogy az itt kapott ételt hazaviszi a családjának? Milyen a tanulmányi teljesítménye?

Mekkora a mélyszegénységben élő diákok aránya azokban az osztályokban, ahol Ön tanít? És a hátrányos helyzetű tanulók aránya? Róluk hivatalosan megállapították, hogy hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek? Ha nem, miért gondolja őket annak? És mekkora a roma diákok aránya? Ezek az arányok kiegyenlítettek az egyes osztályokban? A fenti három csoport mennyire válik el egymástól? Milyen a családi hátterük? Mit lehet tudni a szüleikről, lakhelyükről, életkörülményeikről? Milyen az egészségi állapotuk? Van, hogy éhesen érkeznek az iskolába? Van, hogy az itt kapott ételt hazaviszik a családjuknak? Milyen a tanulmányi teljesítményük? Mit gondol, a környékbeli középiskolákban mekkora a mélyszegénységben élő, a hátrányos helyzetű, illetve a roma tanulók aránya?

Körülbelül mekkora a lemorzsolódás mértéke az iskolában és általában mi az oka? A lemorzsolódás milyen tanulókra jellemző? Mit csinálnak, hova mennek utána? Van valamilyen egyéni stratégiája a lemorzsolódás megfékezésére? Ha igen, mi az? És intézményi szinten foglalkoznak a lemorzsolódással? Hogy látja, mik voltak a tendenciák a lemorzsolódással kapcsolatban az Ön pályafutása alatt?

Általában hány év alatt végzik el a szakiskolát a diákok? Mennyire jellemzőek a bukások? Hova mennek tovább utána? Milyen gyorsan tudnak elhelyezkedni? Milyen munkát kapnak? Hányan szereznek érettségit, hányan mennek egyetemre, külföldre, hányan tanulnak más szakmát? Mit gondolnak az átképzésről, továbbképzésről, a jövőbeli esetleges szakmaváltásról?

6. Zárás

Van-e még valami, amit fontosnak gondol és nem került szóba?

Köszönjük segítségét és értékes válaszait!