



A „THE IMPACT OF VET PLACEMENTS ON NATIONAL EDUCATION IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE”

című PL01 0474 RT-LTA 2023 számú projekt
kutatási jelentése



TEMPUS
KÖZALAPÍTVÁNY

Erasmus+



EURÓPAI UNIÓ

A tanulás
jövője



frse
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Impresszum:

Szerző: Dr. Szabó Dorottya

Szerkesztő: Dr. Szabó Csilla Marianna

Kiadványszerkesztő: Baukó Bernadett

Kiadja: Tempus Közalapítvány, 2026

A kiadásért felel: Bodrogi Richárd főigazgató

Fotók: Adobe Stock

ISBN 978-615-6615-09-1

Tempus Közalapítvány

1077 Budapest, Kéthly Anna tér 1.

Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.

Infóvonal: (06 1) 237 1320

E-mail: info@tpf.hu

Internet: www.tka.hu

TARTALOMJEGYZÉK

1.	BEVEZETÉS	6
1.1.	<i>A kutatás módszertana</i>	<i>6</i>
2.	ÁLTALÁNOS ÁTTEKINTÉS	9
2.1	<i>A munkaerőpiacon jelenleg legfontosabb készségek és kompetenciák</i>	<i>9</i>
2.2	<i>A gazdaság szereplői által elvárt készségek és kompetenciák</i>	<i>10</i>
2.3	<i>A középfokú szakképzettséggel rendelkező fiatal álláskeresők kompetenciái</i>	<i>13</i>
2.4	<i>Az Erasmus+ mobilitási programokban részt vevő fiatalok kompetenciái</i>	<i>16</i>
2.5	<i>Átfedések a cégek elvárásai és a munkavállalók képességei között</i>	<i>18</i>
3.	A SZAKKÉPZÉSI RENDSZEREK JELLEMZŐI	21
3.1	<i>Nemzeti szakképzési modellek</i>	<i>21</i>
3.2	<i>Munkahelyi tanulás az szakképzésben</i>	<i>24</i>
3.3	<i>A szakképzés népszerűsége és továbbtanulási lehetőségek</i>	<i>26</i>
3.4	<i>Tanulmányi eredmények és a munkaerőpiaci átmenet</i>	<i>27</i>
3.4.1	Tanulmányi eredmények	27
3.4.2	Munkaerőpiaci eredmények	28
4.	ERASMUS+ MOBILITÁSOK FŐBB JELLEMZŐI	30
4.1	<i>A program jogi - szabályozási környezete és intézményi struktúrája</i>	<i>30</i>
4.2	<i>Külföldi mobilitások volumene és intézményi jellemzői</i>	<i>30</i>
4.3	<i>Intézményi integráció és kihívások</i>	<i>33</i>
4.4	<i>A bejövő mobilitások jellemzői</i>	<i>33</i>
4.5	<i>Kompetenciák, szakmai készségek és munkaerőpiaci kapcsolatok</i>	<i>37</i>
4.6	<i>Finanszírozási modell és ösztöndíjrendszer</i>	<i>37</i>
4.7	<i>Vezetői kihívások és jógyakorlatok</i>	<i>38</i>
5.	A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA	40
5.1	<i>A kutatásban részt vevő iskolák bemutatása</i>	<i>40</i>
5.1.1	Területi és intézményi sajátosságok	40
5.1.2	Iskolaméret	41
5.1.3	Mobilitási programok szakmai területei	42
5.1.4	Lefedettségi és integráció	43
5.1.5	Intézményi méret és mobilitási lefedettség	43
5.2	<i>Az Erasmus+ mobilitások hatása a szakképzésben tanulóakra</i>	<i>44</i>

5.2.1	Kutatási kérdések és módszertan	44
5.2.2	Mobilitási hatásmechanizmusok	46
5.2.3	Munkaerőpiaci készségek.....	47
5.2.4	Interkulturális kompetencia és idegen nyelvi készség	48
5.2.5	Iskolai kapcsolatok	49
5.2.6	IKT készség.....	49
5.2.7	Háttértényezők – Intézményi, települési, regionális kontextus	50
5.2.8	Nemzeti sajátosságok	51
5.2.9	Kvalitatív eredmények	54
5.2.10	Kritikai reflexiók és korlátok	59
5.3	<i>Az Erasmus+ mobilitások hatása a szakképzésben dolgozó oktatókra / tanárookra.....</i>	60
5.3.1	A mobilitásnak a tanárokra gyakorolt hatásmechanizmusa	60
5.3.2	Iskolai kapcsolatok és tanári szerepek.....	61
5.3.3	Nemzetköziesítéshez való hozzáállás és a nemzetközi kapcsolatok fejlesztése.....	61
5.3.4	Iskolai kapcsolatok	64
5.3.5	Szakmai fejlődés és innovativitás	65
5.3.6	Idegen nyelvi kompetenciák	67
5.3.7	Eltérések a háttértényezők mentén	69
5.3.8	Tanári fejlődés és tudásmegosztás	70
5.3.9	Klaszterelemzés.....	71
5.3.10	Eltérések országonként	73
5.3.11	Oktatás minőségének javulása	75
5.3.12	Tantervfejlesztés	75
5.3.13	Esettanulmányok Magyarországról	76
5.4	<i>Az Erasmus+ mobilitások hatása a szakképző intézményekre.....</i>	78
5.4.1	A mobilitás hatása az iskola presztízsére	78
5.4.2	A mobilitás hatása a tanulói jelentkezésekre.....	79
5.4.3	Pedagógiai innovációk példái és fenntarthatóság	80
5.4.4	Intézményi dinamika és szervezeti változás.....	81
5.4.5	Infrastruktúra	82

5.4.6	A mobilitás és az önkormányzati kapcsolatok	83
5.4.7	A mobilitás és a helyi vállalkozások együttműködése	84
5.4.8	Hatáselemek, kompetenciák, esélyegyenlőség	84
5.4.9	Átfogó értékelés	84
5.4.10	Jógyakorlatok, kvalitatív példák országonként	85
5.4.11	Nemzetközi mobilitási stratégiák pedagógiai, jogi és szervezeti szempontból	86
5.5	<i>Az Erasmus+ mobilitások hatása a szakképzési rendszerre.....</i>	87
5.5.1	Helyi és regionális szintű hatások Magyarországon	87
5.5.2	Rendszerszintű változások országos szinten	88
5.5.3	Nemzeti szintű tantervi és jogszabályi reformok	89
5.5.4	Iskolai gyakorlatok és értékelési innovációk	90
5.6	<i>Az Erasmus+ mobilitások során elsajátított tanulási eredmények elismerése</i>	91
5.6.1	Nemzeti szintű elismerés	91
5.6.2	Iskolai szintű elismerés	93
5.6.3	Oktatáspolitikai és fejlesztéspolitikai tanulságok	95
6	KIHÍVÁSOK, AKADÁLYOK, PROBLÉMÁK.....	96
6.1	<i>Adminisztratív terhek</i>	96
6.2	<i>Az oktatók körében felmerülő problémák és kihívások</i>	97
6.2.1	A tanári kar felkészültsége és nyelvi kompetenciái	97
6.2.2	A mobilitásban részt vevő tanárok terhelése és helyettesítése.....	97
6.3	<i>A tanulók körében felmerülő problémák és kihívások.....</i>	97
6.2.3	A tanulók tanulmányi lemaradása	97
6.4	<i>A munkaerőpiaci kötődés és az ágazati sajátosságok</i>	98
6.5	<i>Hozzáférés az Erasmus+ programokhoz.....</i>	98
6.2.4	Az Erasmus+ programhoz való hozzáférés korlátai	98
6.2.5	Inkluzív hozzáférés és esélyegyenlőség	98
6.6	<i>Átfogó következtetések.....</i>	99
7	KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK.....	119
	FELHASZNÁLT IRODALOM.....	124

1. BEVEZETÉS

Az Erasmus+ program mobilitási projektek növekvő száma arra utal, hogy mind több tanuló – beleértve a középfokú szakképzésben részt vevőket is – vállal külföldi szakmai gyakorlatot vagy gyakornoki munkát. Ez a tendencia különösen jelentős a közép- és kelet-európai országokban. Ugyanakkor a program hatását vizsgáló kutatások eddig elsősorban a felsőoktatásra koncentráltak, kiemelve az Erasmus+ szerepét a szakmai készségek, a személyes fejlődés és az interkulturális kompetenciák formálásában (Zimmerman et al., 2024; Zimmerman és Neyer, 2013; Brandenburg et al., 2016; Dolga et al., 2015). A szakképzés területén zajló vizsgálatok ezzel szemben jóval ritkábbak, noha a nemzetközi mobilitás itt is egyre meghatározóbb tanulási tapasztalatnak tekinthető (Pachocki, 2018).

Közép- és Kelet-Európában különösen releváns ez a vizsgálat, mivel a régióban a szakképzés az 1990-es éveket követő gazdasági átalakulás miatt jelentős kihívásokkal küzdött. Az uniós források azonban hozzájárultak a minőség javításához, ezért fontos megérteni, hogy a diákmobilitás – az Erasmus+ egyik legelterjedtebb tevékenysége a szakképzésben – miként segíti ezt a folyamatot.

E hiány pótlására indult 2022-ben, lengyel koordinációval, „A szakképzési gyakorlatok hatása a nemzeti oktatásra Közép- és Kelet-Európában” (*The Impact of VET Placements on National Education in Central and Eastern Europe*) című nemzetközi kutatási kezdeményezés, amely 2025-ben zárult. A projektben hat ország – Lengyelország, Magyarország, Csehország, Szlovénia, Románia és Lettország – Erasmus+ Nemzeti Irodái működtek együtt, így Magyarországon a Tempus Közalapítvány látta el a koordináció feladatait.

A vizsgálat középpontjában a szakképzésben részt vevő diákok egyéni mobilitásai és a mobilitásoknak a tanulókra, az oktatókra, az iskolai intézményrendszerre, valamint a kapcsolódó szervezetekre és a tágabb környezetre gyakorolt hatása állt. A kutatás a 2014–2020 közötti Erasmus+ mobilitási ciklusra épült, mivel ennek eredményei már átfogóan értékelhetők.

1.1. A kutatás módszertana

Az elemzésekhez felhasznált adatok a „A szakképzési gyakorlatok hatása a közép- és kelet-európai nemzeti oktatási rendszerekre” című kutatási célú LTA (Long Term Activity) keretében kerültek gyűjtésre, amely adatok a 2014–2020-as támogatási időszakot fedik le. A felméréseket és elemzéseket mind a hat, a kutatásba bevont országban (Lengyelország, Lettország, Magyarország, Csehország, Románia és Szlovénia) elvégezték, a nemzetközi összehasonlító elemzéseket a projektet koordináló lengyel Nemzeti Iroda szakértő kollégái készítették. Jelen kutatási jelentés a lengyel koordinátor által készített, az egész kutatási projektet átfogó, annak mindhárom fázisában kapott eredményeket bemutató nemzetközi összehasonlító kutatási jelentés magyar nyelvű és a magyar szakképzésre adaptált változata.

A kutatási projekt három szakaszban zajlott. Az első, a 2022-ben lebonyolított megalapozó kutatás során a részt vevő országok bemutatták a szakképzési rendszereik működését, valamint adatokat gyűjtöttek a mobilitásokhoz kapcsolódó tapasztalatokról. Ezt egészítették ki intézményi interjúk, amelyek a program hatását vizsgálták a tantervfejlesztés, a pedagógiai innováció, az iskola presztízse és kapcsolatrendszere szempontjából. A második szakaszban,

2023-ban online kérdőíves adatfelvétel zajlott, amelyet elsősorban a szakképző intézmények vezetői és Erasmus+ koordinátorai töltöttek ki. A kérdőívek fókuszában a tanulói kompetenciák fejlődésének vizsgálata állt, összevetve a mobilitásban részt vevő és nem részt vevő diákokat. A kutatás törekvése, hogy az egyéni hatások mellett – a diákok és tanárok készségei, attitűdjei, pályafutása – intézményi és rendszerszintű következményeket is feltárjon. Kiemelt figyelmet kapott a mobilitás hatása az iskolai kultúrára, a külkapcsolatokat erősödésére, illetve a szakképzési rendszerekben zajló változásokra.

A harmadik szakaszra 2024-ben került sor: a szakképző iskolák képviselőitől félig strukturált interjúk révén készültek mélyebb értékelések a mobilitások intézményi és helyi hatásairól. A mintavétel során figyelembe vették az intézmények szakmai profiljának, földrajzi elhelyezkedésének és mobilitási tapasztalatainak sokszínűségét.

A vizsgálat kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmazott. A célcsoportot a 2014–2020-as Erasmus+ szakképzési mobilitási pályázatok (KA1) kedvezményezettjei (főként iskolák) alkották. Az online felmérést 2023 szeptemberétől novemberéig végezték, és minden iskolának elküldték, hogy az iskola vezetői, koordinátorai vagy más alkalmazottai kitöltsék. A nettó kitöltési arány országonként eltérő volt, összesen 909 kitöltött kérdőív érkezett vissza, az országok között eltérő válaszadási arányokkal (1. táblázat).

Ország	Elemzés	Visszaküldési arány
Csehország	162	42%
Magyarország	85	18% ¹
Lettország	40	89%
Lengyelország	463	25%
Románia	102	20%
Szlovénia	57	22%

1. táblázat: Kitöltési arány országonként

Forrás: Saját szerkesztés

A kutatás harmadik szakaszában mélyinterjúkat készítettünk a mobilitási programok iskolai koordinátorával és iskolaigazgatókkal. Összesen 88 mélyinterjút készült, országonként 12–25 interjúval. Ez a megközelítés átfogó képet adott a mobilitás szerepéről a szakképzés alakításában egyéni, intézményi és rendszer szintjén.

¹ Magyarországon 46 szakképzési központ és 5 vagy 6 mezőgazdasági szakképzési központ működik, amelyek mindegyike körülbelül 5–12 szakképzési iskolát foglal magában. Egyházi és alapítványi szakképzési iskolák nem tartoznak ezekhez a központokhoz. A kérdőívet kitölthette akár egy szakképzési központ, akár egy egyedi iskola, beleértve a központhoz tartozókat is. Ezért a tényleges intézményi válaszok száma nem feltétlenül felel meg egy adott iskolának vagy központnak, ami befolyásolja a válaszadási arány pontosságát.

Ezenkívül két további mintaválasztási kritériumot is alkalmaztunk:

- minden iskolát a programmal kapcsolatos széles körű tapasztalatai alapján választottunk ki,
- figyelembe vettük a regionális sokszínűséget, az iskolák méretét és az oktatási területet.

A tanulmány célja annak vizsgálata és leírása volt, hogy az Erasmus+ tanulói mobilitás hogyan befolyásolja a szakképzést három szinten

1. Egyéni szint

- Milyen mértékben befolyásolják a mobilitási tapasztalatok a tanulók kompetenciáinak és készségeinek fejlődését?
- Hogyan járulnak hozzá a mobilitási projektek a tanárok szakmai fejlődéséhez, a az iskolában dolgozók kompetenciáinak javításához?
- Érvényesül-e valamilyen mechanizmus a mobilitás előnyeinek (pl. fejlettebb készségek vagy attitűdök) átadására a programban nem részt vevő diákok és személyzet számára?

2. Intézményi szint

- Hogyan járulnak hozzá a mobilitási programok az iskolák általános intézményi kapacitásának erősítéséhez?
- Milyen mértékben vezetnek a tanulók egyéni mobilitási tapasztalatai intézményi változásokhoz az iskolákban, például pedagógiai innovációkhoz, tantervfejlesztéshez, infrastruktúra-fejlesztéshez vagy az iskola presztízsének növeléséhez?
- Hogyan hatnak a mobilitási projektek az iskolára, mint szervezetre a helyi környezetben, különös tekintettel az önkormányzatokkal és a helyi vállalkozásokkal való együttműködésre?

3. Rendszerszint

- Vannak-e – és ha igen, milyen – kapcsolatok az Erasmus+ mobilitási projektek és a nemzeti oktatási rendszerek szélesebb körű rendszerszintű változásai között, például az oktatáspolitikai, a törvények és a szakképzési keretrendszerek lehetséges reformjai között?

Jelen tanulmány célja, hogy a projekt három szakaszából született hazai és nemzetközi kutatási jelentéseket szintetizálja és bemutassa a Magyarországi eredményeket Lengyelország, Csehország, Szlovénia, Románia és Lettország viszonylatában.

2. ÁLTALÁNOS ÁTTEKINTÉS

2.1 A munkaerőpiacon jelenleg legfontosabb készségek és kompetenciák

Magyarországon a tudományos diákköri tevékenységet vizsgáló Koloszá László, Mitev Ariel Zoltán, Takácsné György Katalin és Wimmer Ágnes (2024) szerint a piacképes szakmai készségek mellett a szoft kompetenciák, így az együttműködés, problémamegoldás, elemző-készség, kritikus gondolkodás, kreativitás, önállóság, rendszerszemlélet, precizitás, tanulási képesség, időgazdálkodás, prezentációs készség, döntési képesség, önbizalom, rugalmasság, digitális képességek és stresszkezelés elengedhetetlenek.

Ugyanez igaz a munkáltatók oldaláról végzett, széles körű kutatásokra, ahol a rugalmasság, csapatmunka, kommunikációs készség, problémamegoldó képesség mind a hard, mind a soft skillek részét képezik, de az utóbbiak prioritása egyre erősebb. A hazai vállalkozások elvárt készségei szintén ebbe az irányba mutatnak: kommunikáció, együttműködés, kreativitás, megbízhatóság, digitális és IT-képességek, továbbá a folyamatos tanulási hajlandóság.

A régiós összehasonlító szakirodalom szerint (lásd például Berková & Holečková, 2022; Wohlfart, Adam & Hovemann, 2022 in Koloszá et al., 2024) az együttműködés, a kommunikáció, a problémamegoldás, az alkalmazkodás az új helyzetekhez, a kreativitás, felelősségtudat, pontosság, valamint a digitális készségek minden országban kiemelt elvárásként jelennek meg, függetlenül az iskola szintjétől és a végzettség típusától. Berková & Holečková (2022), akik cseh és lengyel vállalatokat vizsgáltak, kimutatták, hogy a pénzügyi területeken az önállóság, pontosság, megbízhatóság, felelősségtudat, együttműködési és kommunikációs képességek mellett a rugalmasság tekinthető kritikusnak. Wohlfart, Adam & Hovemann (2022) sportiparági vezetői, illetve hallgatói mintán végzett kérdőíves kutatás alapján ugyanezeket a kompetenciákat azonosította, melyeket a cseh, magyar, lengyel, szlovák és szlovén munkaerőpiac szerkezeti átalakulása is kényszerít és támogat.

A hat vizsgált ország közötti különbségek elsősorban a nemzetek gazdasági szerkezetének, demográfiai jellemzőinek, oktatási rendszerének és migrációs folyamatainak sajátosságaiból adódnak. Lengyelországban például a digitális kompetenciák fejlesztése és az informatikai szektor előretörése miatt az IT-skillek (programozás, adatelemzés, digitális problémamegoldás) hangsúlyosabb, míg Csehországban a precizitás, pontosság és elemzőkészség mellett a gyártóipari szakemberhiány miatt a műszaki-technológiai tudás, Szlovéniában pedig a kommunikáció és az idegen nyelvek ismerete mellett az üzleti gondolkodás képvisel jelentős értéket (Koloszá et al., 2024)

Romániában és Lettországon a munkaerőpiaci elvándorlás következtében a felelősségtudat, lojalitás és megbízhatóság mind anyagi, mind szakmai szempontból kiemelt, a kompetenciák fejlesztése és fenntartása jelentős részben a (rendszerint külföldi cégekkel együttműködő) szak- és felsőoktatási intézményeken múlik. Románia továbbá a digitális szakadék és a regionális egyenlőtlenségek miatt a digitális és technológiai készségek fejlesztésére helyez fokozott hangsúlyt (Erdélyi, 2024).

A munkaerőpiacon jelenleg legfontosabb készségek és kompetenciák listáját országonként a 2. táblázat szemlélteti.

Ország	Fő kompetenciák (szerző, év)	Kiemelt sajátosság, eltérés
Magyarország	Kommunikáció, csapatmunka, problémamegoldás, rugalmasság, digitális, kreativitás, tanulási képesség (Koloszár et al., 2024)	Soft skillek előtérben, felsőoktatás kiemelt szerepe
Lengyelország	IT-skillek, digitális kompetenciák, kommunikáció, csapatmunka, pontosság, rugalmasság (Berková & Holečková, 2022)	Informatikai szektor dominanciája, digitális készségek hangsúlya
Csehország	Precizitás, elemzőkészség, problémamegoldás, csapatmunka, felelősségtudat, rugalmasság (Wohlfart, Adam & Hovemann, 2022)	Gyártóipar, technológiai tudás kiemelt
Románia	Digitális kompetencia, megbízhatóság, felelősségtudat, alkalmazkodás, tanulási hajlandóság (Eurobarometer, 2023; Berková & Holečková, 2022)	Elvándorlás, regionális különbségek erősek
Lettország	Kommunikáció, megbízhatóság, digitális készségek, alkalmazkodás (Eurobarometer, 2023)	Munkaerő elvándorlása, digitális szakadékok
Szlovénia	Üzleti gondolkodás, kommunikáció, idegen nyelv, csapatmunka, rugalmasság (Berková & Holečková, 2022)	Multikulturális környezet, idegen nyelv hangsúlya

2. táblázat: Főbb kompetenciák országonként

Forrás: Saját szerkesztés

Az európai szakirodalom hangsúlyozza, hogy a köznevelési reformok (Bologna, Európai Képesítési Keretrendszer, Európai Év Készségek 2023-2024) révén az országok oktatási stratégiái egyaránt a tanulás képességére, a digitális és a technológiai készségekre, a kommunikációra, az együttműködésre, a kreativitásra és a rugalmasságra fókuszálnak (de Justo & Delgado, 2015; Van Laar et al., 2020 in Koloszár et al., 2024).

A munkaerőpiaci elvárásokban közös elem, hogy a megszerzett tudás gyorsan avul, ezért az adaptív, önfejlesztő, tanulásra képes munkaerő értéke folyamatosan növekszik. A regionális eltérések főként az iparágak szerkezetéből (pl. IT-szektor, gyártóipar, szolgáltatások), migrációs helyzetből, fejlettségből, oktatási rendszerből és a régiós gazdaságpolitikai kihívásokból adódnak.

2.2 A gazdaság szereplői által elvárt készségek és kompetenciák

A magyar gazdaságban mind a közszféra, mind a versenyszféra részéről magas és hasonló kompetenciaelvárások jelennek meg. A leggyakrabban kiemelt elvárt kompetenciák az alábbiak:

- precizitás
- problémamegoldás
- csapatmunka és együttműködési készség
- segítőkészség
- felelősségvállalás
- kommunikációs készség
- pozitív hozzáállás a munkához és elhivatottság.

Ezek a kompetenciák mind a köz-, mind a versenyszférában kulcsszerepet játszanak. Ugyanakkor az elmúlt évek technológiai és szervezeti változásai miatt felértékelődött a kompetenciák fejlesztése. A munkába állás során a segítőkészség és a problémamegoldás, pár év után pedig a csapatmunka kerül előtérbe. A magyarországi munkáltatók körében végzett empirikus kutatások (Bajkai-Tóth et al., 2025; Kárpáti-Daróczi, 2017) szintén ugyanezeket a kompetenciákat helyezik előtérbe.

Az elemzések kiemelik továbbá az informatikai ismeretek, az időmenedzsment, az aszszertív kommunikáció, valamint a stresszkezelési technikák szerepét (Spencer & Spencer, 1993; Bajkai-Tóth et al., 2025). A magyar munkaerőpiac sajátos jellemzője, hogy a non-kognitív készségek (személyes hatékonyság, önállóság, tanulási készség) is egyre fontosabbak, ami különösen igaz a fiatal munkavállalók esetében. A közszférára inkább jellemző a stabilitás, a karrieralapú rendszer elvárása, míg a versenyszféra a teljesítmény- és eredményorientáltságra és az innovativitásra helyezi hangsúlyt (Juhász, 2018).

A lengyel munkapiacra – a magyarországihoz hasonlóan – összetett készségeket és kompetenciákat várnak el. A digitális kompetenciák, a kritikus gondolkodás, a kommunikációs készségek, az alkalmazkodóképesség és az elszámoltathatóság különösen fontosak. Az OECD országjelentés három kulcstémát azonosít Lengyelországban (OECD, 2019):

- *Jövőorientált készségek fejlesztése:* Alapvető, transzverzális és szakmai készségek egyaránt szükségesek, különös tekintettel az élethosszig tartó tanulásra, a digitális kompetenciákra és a kritikus gondolkodásra.
- *A felnőttkori tanulás kultúrájának erősítése:* Ennek elterjedése lassabb, a részvételi arányok növelése elengedhetetlen.
- *Munkahelyi készségek hasznosítása:* A munkavállalók készségeit jelenleg kevésbé használják ki hatékonyan, mint más OECD országokban. A HPWP-módszerek (*high-performance workplace practices*) elterjesztése, valamint a menedzsmentképeségek fejlesztése is szükséges.

A lengyel rendszer hasonlóan szembesül azzal a problémával, hogy a felsőfokú végzettségűek nem mindig jól illeszkednek a munkahelyi elvárásokhoz, a szakképzési rendszer pedig átalakítás alatt áll. A legfőbb javaslatok között szerepel a karriertanácsadás elterjesztése, az oktatási kínálatnak a munkaerőpiac elvárásaihoz való igazítása, illetve az oktatómunka támogatása (OECD, 2019).

Csehországban az elmúlt években szintén a digitális kompetenciák, a nyelvtudás (elsősorban angol), a problémamegoldás, a kommunikációs készségek és a tanulási készségek kerültek előtérbe (Fabo et al., 2017). A vállalatok az IT-ismeretek mellett hangsúlyozzák a soft skilllek jelentőségét is (teammunka, alkalmazkodóképesség, kezdeményezőkészség). Csehországban a termelési ágazat erős, így a technikai és a mérnöki készségek is kulcsfontosságúak (Weber et al., 2020).

Románia munkaerőpiacán nagy a regionalitás – a foglalkoztatás, a keresett készségek és a bérszint egyaránt jelentős eltéréseket mutatnak (OECD, 2025).



Jellemző problémák:

- alacsony az átlagos iskolai végzettség,
- alacsony a magas képzettséget igénylő munkahelyek aránya (24,6%, szemben az EU-átlag 41,2%-val),
- erős a mezőgazdasági foglalkoztatás aránya, gyakori szezonális munka,
- gyengébb a digitális és az idegen nyelvi készségek elterjedtsége.

Így Romániában a modernizáció egyik fő iránya a szakképzési rendszer fejlesztése, a munkáltatók bevonása a gyakorlatba, valamint a digitális, nyelvi, együttműködési és tanulási kompetenciák fejlesztése (OECD, 2025).

Lettországban és Szlovéniában kiemelkedően fontosak a nyelvi kompetenciák, a digitális készségek (különösen az informatikai szektorban való elhelyezkedéshez), az alkalmazkodóképesség és a tanulási készség (lifelong learning). A soft skillek közül – mint más közép-kelet-európai országokban – a kommunikációs, az együttműködési, a problémamegoldó készség, a kreativitás és a felelősségvállalás az elsődleges elvárás (OECD, 2023)

A Cedefop-jelentések (2023, szerzői: Ascheri et al.) és a szakirodalom szerint Lettorszában az angol nyelvismeret kiemelten keresett, a digitális kompetencia mind Lettorszában, mind Szlovéniában gyors növekedést mutat. Mindkét ország jellemzője az agilis munkavégzési módok, valamint a képzési rendszerek munkaerőpiaci igényekhez való igazítása (OECD, 2023).

A munkaerőpiacon jelenleg legfontosabb kihívások listáját országonként a 3. táblázat szemlélteti.

Ország	Kiemelt elvárt kompetenciák	Sajátos kihívások/eltérések	Szerző, forrás
Magyarország	Precizitás, kommunikáció, problémamegoldás, soft skillek	Felsőoktatási képzésben erősödik a kompetencia-alapúság, non-kognitív készségek felértékelődése	Bajkai-Tóth et al. (2025); Kárpáti-Daróczi (2017)
Lengyelország	Digitális, kritikus gondolkodás, kommunikáció	Felnőttképzési részvétel alacsony, HPWP-módszerek elterjedése lassú, kompetencia-szakadék	OECD (2023)
Csehország	Digitális, nyelvi, IT, soft skillek	Gyakorlatorientált szakképzés, technikai készségek, idegennyelv-tudás	OECD (2023); Weber et al., 2020
Románia	Alapkompetenciák, digitális, együttműködés, tanulási készség	Regionális/mezőgazdasági dominancia, alacsony magas szintű képzettséget igénylő munkahelyek aránya, informális szektor meghatározó	OECD (2025)
Lettország	Nyelvi és digitális, soft skillek	Angol nyelvtudás kiemelt, élethosszig tartó tanulás, digitalizáció gyorsítása	OECD (2023)
Szlovénia	Soft skillek, digitális kompetenciák	Munkavállalók önállósága, agilitása, digitális/nyelvi tudás hangsúlya	OECD (2023)

3. táblázat: Főbb munkaerőpiaci kihívások országoként

Forrás: Saját szerkesztés

Általános megállapítás, hogy bár országoként eltérnek az oktatási és a foglalkoztatáspolitikai rendszerek, minden vizsgált országban hangsúlyossá váltak a soft skillek, a digitális és a nyelvi készségek, valamint a tanulási képesség és az alkalmazkodóképesség. Ugyanakkor a szakmai specifikumok és a munkaerőpiaci szerkezet miatt az egyes országok különböző kompetenciák fejlesztésére helyeznek nagyobb hangsúlyt.

2.3 A középfokú szakképzettséggel rendelkező fiatal álláskeresők kompetenciái

Magyarországon az Oktatási Hivatal adatai azt igazolják, hogy az érettségi vizsgák négy kötelező tantárgyát illetően a gimnáziumok tanulói rendszerint jobb eredményeket érnek el, mint a szakképző iskolák diákjai. Az Oktatási Hivatal adatai alapján a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek, valamint a matematika és a történelem területén egyaránt jelentős különbség mérhető a két intézménytípus között (4. táblázat).

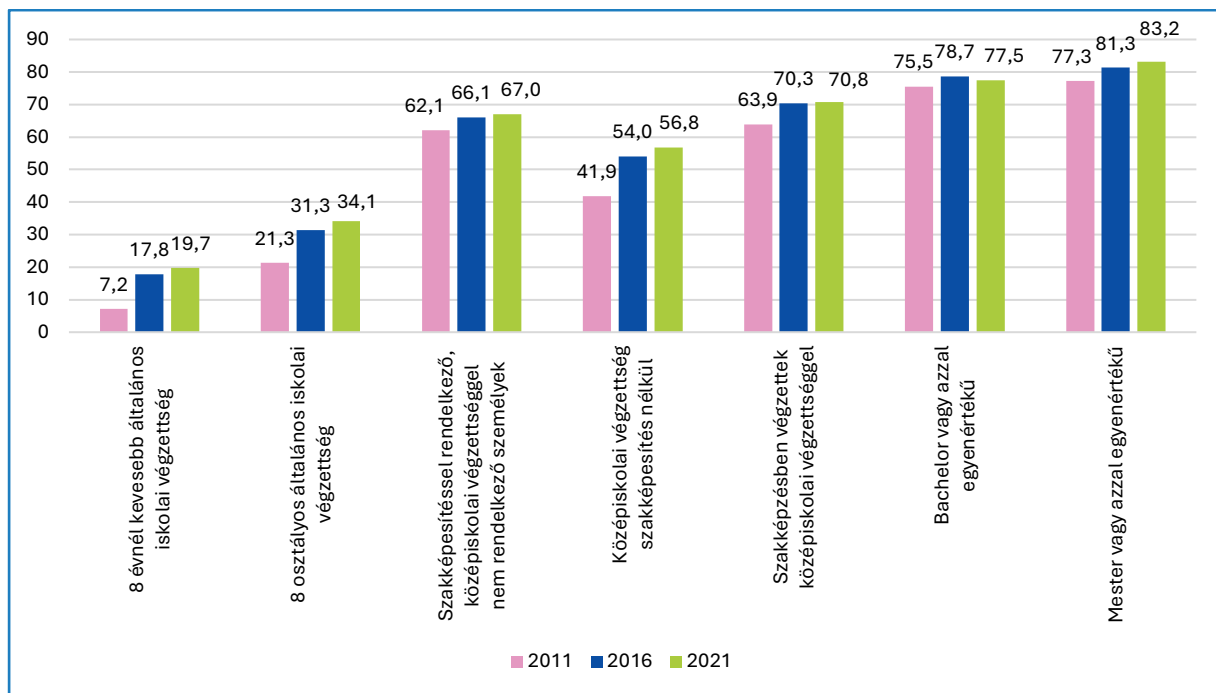
Tantárgy	2018		2019		2020	
	Gimnázium	Technikum	Gimnázium	Technikum	Gimnázium	Technikum
Magyar nyelv és irodalom	73,06	55,66	73,16	54,97	73,99	56,35
Matematika	62,82	45,54	58,97	41,26	62,34	43,61
Történelem	66,68	50,57	68,45	51,21	66,66	49,42
Angol	77,11	55,62	80,17	59,52	69,96	53,48
Német	72,70	45,27	75,71	47,91	67,93	43,82

4. táblázat: A tanulók átlagos eredményei az érettségi vizsgán, iskolatípusok szerint (%)
 Forrás: Oktatási Hivatal, 2020

A felsőoktatásban való továbbtanulás esetében ez a különbség még hangsúlyosabb: míg az gimnáziumot végzetek mintegy háromnegyede jelentkezik egyetemre az érettségi évében, addig a technikumok diákjai körében ez az érték mindössze 25% (Fehérvári, Híves és Szemerszky, 2021). A 2020-as szakképzési reform ugyanakkor változást hozott: a technikumokból való továbbtanulás és az ágazati pályákra történő bekapcsolódás könnyebbé vált, ami várhatóan növelni fogja a felsőoktatásba jelentkező diákok létszámát.

A képesség- és kompetenciaszintek nemzetközi összehasonlítását a PIAAC-felmérések eredményei teszik lehetővé. Magyarországon az iskolai végzettség szintje és a mérhető írás-olvasási, illetve számolási készségek között az összefüggés erősebb, mint az OECD-átlag. A különbség a magas és alacsony végzettségű felnőttek között a szövegértésben 77, míg a matematikai készségekben 87 pont volt, szemben a 25–65 éves korosztály OECD-átlagértékeivel. A fiatal felnőttek között is kirajzolódnak az éles kompetenciakülönbségek, amelyek a felsőfokú tanulmányokat folytatók, illetve a középfokú végzettség nélküliek eredményei között a nemzetközi standardhoz képest is nagyobb eltérést mutatnak (OECD, 2019). A középfokú végzettséget nem szerző szakképzésben végzetek kompetenciái – különösen az IKT-igényes problémamegoldásban – sok szempontból inkább az általános iskolát végzettekéhez állnak közel, semmint az érettségizettekéhez (Lannert & Holb, 2021).

A munkaerőpiacra való belépés ugyanakkor összetettebb képet mutat. Magyarországon a szakképzés bővülése mellett a frissen végzetek foglalkoztatási mutatói kedvezőek. Bár 2020-ban a foglalkoztatási ráta – összhangban az uniós tendenciákkal – átmenetileg csökkent, 80%-os értéke még mindig meghaladta az EU-átlagot (76,1%) (Európai Bizottság, 2021). A KSH adatai szerint a szakképesítést adó középiskolát végzetek szignifikánsan magasabb arányban találnak állást, mint azok, akik gimnáziumot végeztek (1. ábra). A Pályakövetési Vizsgálat 2019-es felmérése 3,3 hónap átlagos álláskeresési időt mért a szakképzettséggel rendelkezők körében, a végzetek 64%-át foglalkoztatottként, 24%-át továbbtanulóként, 12%-át pedig munkanélküliként azonosítva (Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, 2020).



1. ábra: Foglalkoztatási arány a legmagasabb végzettség szerint (%)

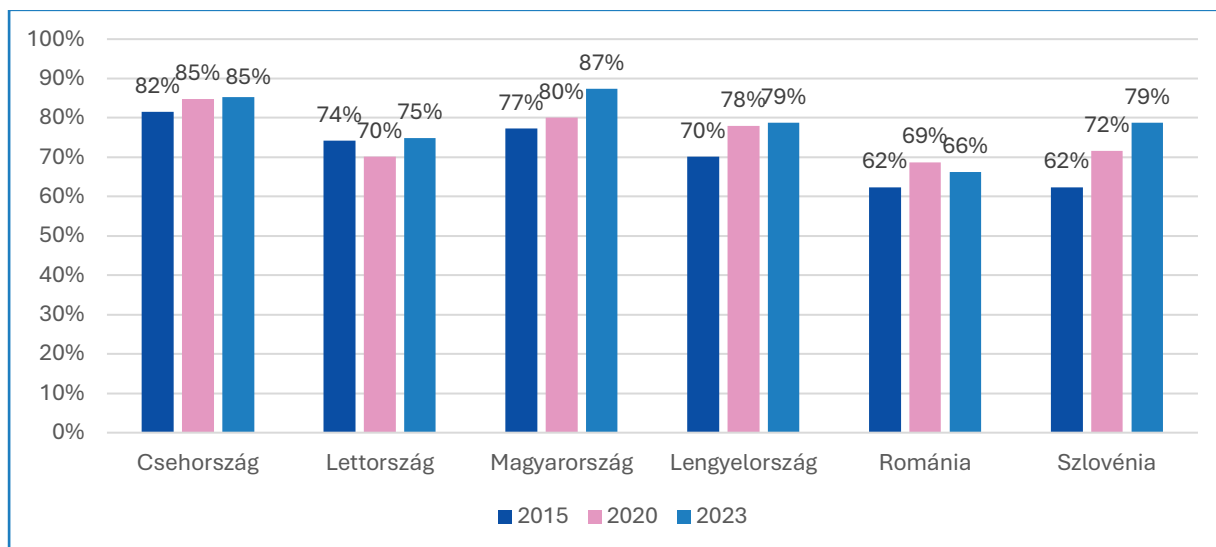
Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2022

Az oktatásból való korai lemorzsolódás szintén jelentős probléma. Az uniós összehasonlításban is magasnak számító 12,1%-os korai iskolaelhagyási arány elsősorban a szakképzési intézményekben koncentrálódik, ami annak köszönhető, hogy ezekben az iskolákban a hátrányos helyzetű tanulók aránya nagyon magas (12,96%) (Oktatási Hivatal, 2019; Európai Bizottság, 2021). A közoktatási korhatár 2012-es 16 évre csökkentése mérhetően negatív hatásokkal járt a tanulói részvétel terén. Ugyanakkor a NEET-arány a 15–24 évesek körében Magyarországon 10,6% volt 2021-ben, ami megegyezett az EU országainak középértékével, a 25–29 évesek között pedig az európai átlagnál kedvezőbb értékeket mutatott (előbbi 13,4%, utóbbi 17,3%) (Bördös, Szőnyi és Koltai, 2022).

Nemzetközi összevetésben a vizsgált országokban – Lengyelországban, Csehországban, Magyarországon, Romániában, Lettországon és Szlovéniában – hasonló tendenciák figyelhetők meg. A szakképzésben részt vevő diákok tanulmányi teljesítménye általában elmarad az általános képzésben tanulókéétól, különösen a matematikai, a szövegértési és digitális készségek terén (Eurostat, LFS; Cedefop). Lengyelországban és Csehországban alacsonyabb az érettségizők sikeraránya, míg Lettországon az eredmények kifejezetten gyengék matematikából. Ugyanakkor egyes országokban pozitív trendek rajzolódnak ki, például Romániában a szakképzési rendszerben érettségizettek aránya tíz év alatt megduplázódott.

A munkaerőpiacon a szakképzési végzettség jól konvertálható: Magyarországhoz hasonlóan Lengyelországban és Csehországban is 80–85% között mozog a foglalkoztatási ráta, ami a legjobb mutatók közé tartozik Európában (2. ábra). A NEET-arány viszont sok esetben magasabb a szakképzésben végzettek körében, különösen Lengyelországban és Romániában. Ahogy már fentebb említettük, Magyarországon ezzel szemben alacsony munkanélküliségi arány és rövid átlagos álláskeresési idő jellemzi a szakképzésből frissen kilépőket. Ez alátámasztja, hogy a szakképzés egyre fontosabb szerepet játszik a fiatalok munkaerőpiaci

beilleszkedésének elősegítésében, még akkor is, ha oktatási teljesítményük a hagyományos gimnáziumi tanulókhoz képest gyengébb.



2. ábra: A szakképző iskolát végzett foglalkoztatási rátája (20–34 évesek) (%)
 Forrás: Cedefop, A szakképzésre vonatkozó főbb mutatók

2.4 Az Erasmus+ mobilitási programokban részt vevő fiatalok kompetenciái

Általánosságban az Erasmus+ program (és elődei) minden vizsgált országban elsősorban a következő kulcskompetenciák fejlesztését célozza: interkulturális kompetencia, idegen nyelvi készségek, problémamegoldás, alkalmazkodóképesség, önállóság, csapatmunka, digitális készségek, aktív állampolgárság és vállalkozói kompetenciák. E kompetenciákat az európai kulcskompetencia keretrendszer alapján méri, a Youthpass tanúsítványon, valamint longitudinális és országos kutatásokban – például a RAY-CAP transznacionális kutatásban, mely minden érintett országra kiterjedt (Bammer, Karsten & Müller, 2017).

A magyar Erasmus+ résztvevők kompetenciáinak fejlődését kvantitatív és kvalitatív kutatások is alátámasztják. A kompetenciák közül különösen hangsúlyos az interkulturális érzékenység, az angol nyelv és a fogadó ország nyelvének fejlődése, a csapatmunka, az alkalmazkodóképesség és a problémamegoldás készségeinek erősödése. Az interkulturalitás kiemelkedő fontosságú, különösen a felsőoktatási orvosi képzés területén: „Az Erasmus program jelentősen elősegíti a magyar hallgatók interkulturális kompetenciáinak és idegen nyelvi készségeinek fejlődését” (Németh et al., 2020).

A kompetenciák fejlődéséről szóló adatokat részletesen elemzi Németh et al. (2020):

- 92,9% úgy véli, hogy alkalmazkodóképessége fejlődött,
- 91,1%-nak a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberekkel való kommunikációs készsége javult,
- 84,8% csapatmunkában interkulturális háttérrel fejlődött,
- 71,9% konfliktuskezelési készsége javult,
- 75,7% saját kultúra ismerete, 82,2% más kultúrák ismerete nőtt.

A felmérés arra is kitér, hogy a magyar intézmények a mobilitás hatásait integrálják a „nemzetköziesítés otthon” stratégiákban. Kihívás – ahogy Németh (2015) hangsúlyozza –, hogy a kompetenciafejlődés folyamatos, „lifelong learning-task”, nem zárul le a visszatéréssel.

A lengyel Erasmus+ mobilitásban részt vevő fiatalok a magyarországihoz hasonló eredményeket mutatnak: a program jelentősen hozzájárul a foglalkoztathatóság, az interkulturális készségek és a nyelvi kompetenciák fejlődéséhez. Lengyelország az Erasmus+ programban az 5. helyen áll Európában projektszám alapján – a résztvevők kompetenciafejlődése az önállóság, az alkalmazkodóképesség és a társadalmi integráció területén kiemelkedő (Janczuk, 2025).

Janczuk (2025) kiemeli, hogy a program támogatja a szociális integrációt, a marginalizáció elleni fellépést, és segíti a munkaerőpiaci sikerességet: „A nemzetközi mobilitás, különösen az Erasmus+, fejleszti azokat a készségeket, amelyek révén a fiatalok könnyebben találnak állást és jobban illeszkednek a társadalmi környezetbe” (Janczuk, 2025, p. 438).

A résztvevők hangsúlyozzák a multilingualizmus fejlődését, a digitális készségek növekedését, valamint a nemzetközi együttműködésből adódó szemléletformálódást ([oeecd](#)).

A cseh fiatalok kompetenciáinak fejlesztése során a non-formális tanulás, a projektalapú módszerek és a partnerkapcsolatok szerepe kiemelkedő (Bammer et al., 2017). A „Keys for Life” nemzeti projekt keretében minimumkompetencia-profilokat határoztak meg az ifjúsági munkában, s ezek jelentős mértékben illeszkednek az Erasmus+ által fejlesztett kompetenciákhoz (Maskova, 2018)

A cseh kutatások kiemelik:

- a szervezeti tanulást,
- a kommunikációs és a digitális készségek fejlődését,
- a demokratikus részvételt,
- a szolidaritást és az európai identitás erősödését.

A programban részt vevő fiatalok nem csak új készségekre tesznek szert, hanem a program ösztönzi az aktív társadalmi és közösségi részvételt is (Bárta, 2018).

A romániai résztvevők esetében kiemelkedő az önálló tanulás, a tolerancia és az interkulturális érzékenység fejlődése, különös tekintettel a diszkrimináció, a rasszizmus és a xenofóbia elleni tevékenységekre (Hamburg, 2016). A román fiatalok az Erasmus+ programot főleg eszközként használják a multikulturális készségek, a csapatmunka és az alkalmazkodóképesség fejlesztésére. Az interkulturális találkozások elősegítik az összetett problémamegoldó és kommunikációs készségek fejlődését. A rapid változó munkaerőpiaci elvárásokhoz való alkalmazkodás képessége is javul, és a versenyképes tudás kialakítása érdekében a fiatalok hangsúlyt fektetnek az új technológiák és digitális készségek elsajátítására (Corbu, 2020).

A lett Erasmus+ résztvevők kompetenciái elsősorban a demokratikus részvétel, az együttműködés és a non-formális tanulás révén fejlődnek (Andrejevs & Kastronovo, 2023). A non-formális oktatási eszközök, a szimulációk, a közösségi projektmódszerek középpontjában a kommunikáció, a problémamegoldás, a diverzitáskezelés és a tolerancia fejlesztése áll (Erasmus+ Training course, 2023). A lett OECD készségfejlesztési stratégia (OECD Skills Strategy Latvia, 2019) kiemeli, hogy a lett fiatalok készséggazdagsága főként a személyes, a szociális,

a tanulási és a digitális kompetenciák mentén fejlődik – erős hangsúly van az „empowerment” és aktív társadalmi részvétel támogatásán.

Szlovéniában az Erasmus+ program jelentős mértékben járul hozzá az intézményi és az egyéni fejlődéshez, főként az alkalmazkodóképesség, az önbizalom, a nyitottság és a problémamegoldó készségek mentén (CMEPius, 2022). Mindemellett hangsúlyos az innovatív pedagógiai gyakorlatok, a digitális kompetenciák és az európai identitás fejlesztése (Bammer et al., 2017).

Az Erasmus+ program a szlovén fiatalok körében elősegíti:

- az interkulturális tanulást,
- a nemzetközi gondolkodásmód kialakítását,
- az önállóságot és a kreativitást.

A longitudinális kutatások rámutatnak, hogy az Erasmus+ hatásai tartósak, különösen a tanulási eredmények, a személyes fejlődés és a munkaerőpiaci kompetenciák területén (CMEPius, 2022).



2.5 Átfedések a cégek elvárásai és a munkavállalók képességei között

A mobilitási programokból származó kompetenciák főleg a nyelvi készségek, a kulturális nyitottság, az önállóság, a problémamegoldás és kommunikációs készségek körében jelentkeznek erős eredményekkel. Ugyanakkor a munkaadói elvárások gyakran funkcionálisabb (technikai, szakmai tapasztalat, konkrét gyakorlati tudás) irányba tolódnak. Bár az Erasmus+ résztvevők által megszerzett soft skill-eken keresztül növelhető az alkalmazhatóság, a

vállalatok a pályakezdőknél sokszor előnyben részesítik a specifikus szakmai tapasztalatot és tudást, mely bizonyos országokban strukturálisan hiányos lehet a mobilitástól függetlenül is.

Magyarországon a vállalati oldal a nyelvi készségeket, önállóságot, valamint a más kultúrák megértését tekinti az Erasmus+ hozzáadott értékének, azonban a szakmai tapasztalat hiánya vagy a kevés munkagyakorlat miatt gyakran alulértékeli a mobilitási időszakot. A pályakezdők önálló problémamegoldó képessége és kommunikációs készsége azonban erősebb, mint nem mobil társaiké, ezt mind a résztvevők, mind a felmérésbe bevont munkáltatók visszajelzik. Ugyanakkor a gyorsan változó gazdasági igényekhez való alkalmazkodás és a rugalmasság előnyt jelent, főleg azokban az ágazatokban, ahol a nemzetközi kapcsolatok hangsúlyosak (például IT, logisztika, idegenforgalom) (Lendvai és Huszár, 2021).

Lengyelországban és Csehországban az Erasmus+ programban szerzett kompetenciák szintén pozitív hatást mutatnak az önbizalom, nyelvi készségek és alkalmazkodóképesség terén, azonban a vállalatok nagy része a saját iparági igényeit hangsúlyozza, különösen a gépgyártás, vegyipar, informatikai szektorokban. Itt is tapasztalható, hogy a vállalatok nem tekintik automatikusan előnynek pusztán a mobilitási tapasztalatot, hanem a tényleges, gyakorlatban lefordítható tudás meglétét várják el (pl. projektmenedzsment, műszaki ismeretek, gyakorlati tapasztalatok).

Romániában a fő kihívás a munkaerő elvándorlása és a fenntartható szaktudás itthon tartása. Az Erasmus+ programban szerzett kompetenciák leginkább az önállóság, nyelvtudás és az interkulturális rugalmasság területein hasznosulnak, azonban a munkáltatói oldal érzékelhetően kisebb mértékben értékeli a külföldi tapasztalatot, mint például Nyugat-Európában. Ugyanakkor az idegen nyelvű kommunikáció, a gyors alkalmazkodás és a komplex problémák felismerése fontos előnynek tekinthető a multinacionális környezetben (Bracht et al., 2006)

Lettországban és Szlovéniában a kompetenciák átfedése erős a nyelvi, kulturális és személyes soft skill-ek területén, amit a vállalatok is egyre inkább értékelnek a növekvő globális jelenlét miatt. Ugyanakkor az ellátott szakmai kompetenciák és a munkavállalói önállóság nem mindig találkozik a helyi KKV-k vagy ipari vállalatok konkrét elvárásaival, akik inkább a specializált tudásra vagy informatikai, mérnöki tapasztalatra összpontosítanak.

Tipikus átfedések és eltérések (Lendvai és Huszár, 2021; Bracht et al., 2006):

- Idegen nyelvi kommunikáció: Minden országban egyértelmű erősség;
- Különböző kultúrákhoz való alkalmazkodás, tolerancia;
- Problémamegoldó és együttműködési készségek;
- Nyitottság, kreativitás, önállóság;
- Digitális kompetenciák, önfejlesztési hajlandóság.

Hiányosságok (Lendvai és Huszár, 2021)

- Szakmai gyakorlati tapasztalat: A cégek jelentős része elsődleges elvárásként kezeli, míg a mobilitási programok ezeket kevésbé fedik le, főleg rövid távú szakmai gyakorlatok esetén.
- Specifikus technikai ismeretek, ipárgspecifikus készségek: A nemzetközi tapasztalat nem mindig jelent közvetlen hozzáadott értéket a helyi termelésben vagy szolgáltatásban.

- Elvárt munkatapasztalat (3-5 év): A legtöbb vállalat preferenciája szerint a pályakez-dőktől is ezt várják, ami irreális a friss Erasmus+ résztvevőknél.

Összességében a mobilitási programokból származó kompetenciák leginkább akkor nyer-nek érvényt a munkaerőpiacon, ha a vállalatok tudatosabban értékelik a soft skill-ek jelentő-ségét, és ha a programok jobban integrálják a hazai piaci elvárásokat (például duális képzés, iparági partnerkapcsolatok erősítése vagy hosszabb idejű szakmai gyakorlatok). Az átfedések ellenére leggyakrabban azok járnak jól, akik az Erasmus+ során szerzett képességeiket célzo-tan és tudatosan kommunikálják a munkáltatóknak a kiválasztási folyamat során (Bracht et al., 2006).



3. A SZAKKÉPZÉSI RENDSZEREK JELLEMZŐI

3.1 Nemzeti szakképzési modellek

Az elemzésben szereplő országok szakképzési rendszereit alapvetően meghatározza az átmenet időszaka utáni társadalmi-gazdasági átalakuláshoz való alkalmazkodási kényszer. Ezekben az országokban az oktatáspolitikai lényeges célkitűzése, hogy olyan rugalmas szerkezetű, az aktuális gazdasági elvárásokhoz adaptálódó szakképzési modell jöjjön létre, amely egyaránt szolgálja a társadalmi kohéziót, a munkaerőpiaci igényeket és az élethosszig tartó tanulást. Az európai integrációval összhangban mindenhol közös törekvés, hogy a minőségi oktatás, az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése, a digitális készségek támogatása, valamint az esélyegyenlőség és a nemzetközi mobilitás álljon a középpontban.

A szakirodalomban három markáns iskolarendszer-modell különíthető el (Nowakowska-Siuta 2014):

- A klasszikus modell: A 10–11 éves korig tartó általános iskolai szakaszt követően szétágazó, presztízs és tartalom szerint differenciált középiskolák rendszere.
- A később differenciáló modell: Egy egységesebb tartalmú, hosszabb általános iskolai szakasz után következik a középfok differenciálódása.
- Az egységes iskolarendszer modellje: Az általános és alsó középiskolai funkciókat egy egységes kötelező szakaszba olvasztja, és csak azt követően differenciálódnak a tanulási utak.

Ezek a modellek gyakran nem tisztán jelennek meg, hanem kombinált, országoként eltérő domináns jellemzőkkel, és a szakképzést illetően is eltérő szervezeti és tartalmi megoldásokat kínálnak.

Magyarország

A magyar szakképzési rendszer 2010 óta több hullámban esett át jelentős átalakításon, melynek fő célja az oktatás munkaerőpiaci relevanciájának növelése volt. Az első nagy lépést a 2011. évi CLXXXVII. törvény jelentette, amely 2012-től egységesebb, államilag irányított rendszert vezetett be; a fenntartás 2013-tól teljesen állami kézbe került, és megváltozott a finanszírozás szerkezete is (Laczik & Farkas, 2018). 2014-ben regionális szakképzési centrumokat hoztak létre, majd a szakiskolák és szakmunkásképzők struktúráját, nevét, tantervi szerkezetét is átalakították (Cedefop, 2018; OECD, 2015).

Lényeges újdonság volt a duális képzés visszavezetése, mely a német modell alapján, de hazai sajátosságokkal valósul meg. 2020-ban egy újabb, egész rendszerre kiterjedő változtatási csomag lépett életbe (2019. évi LXXX. törvény, Szakképzési tv.), melynek szakpolitikai hátterét a Szakképzés 4.0 stratégia adja (Laczik & Farkas, 2022). Ekkortól a korábbi ~800 szakmai képesítést egy új jegyzék váltotta fel, amelyben már csak 176 képzés maradt. Új intézménytípus lett: a technikum, amely ötéves képzést, és a képzés végén középfokú szakképesítést ad. A korábban szakmunkásképzőnek nevezett képzés új megnevezése: szakképző iskola. További változtatás, hogy az ágazati alap- és szakmaspecifikus képzés erősebb duális orientációval, tanulói munkaszerződéssel párosul. A tanulók munkavállalói státuszban, bérért dolgoznak a gyakorlati helyeken (Eurydice, 2022).

A rendszerben hármas tantervi szabályozás érvényesül: a központi programtantervek tartalmát, amelyek tanulási eredményeket fogalmaznak meg, a helyi tantervek és a vállalati partnerek jelentős autonómiával alakíthatják (Derényi, Farkas et al., 2020). A minőségbiztosítás kulcsszerepet kapott: a szakképző intézmények és duális képzési helyek közös minőségirányítási rendszert dolgoztak ki az EQAVET európai keretrendszer alapján (Cedefop, 2021). Az iskolák és a duális partnerek teljesítményét rendszeres önértékelés, külső értékelés és új tanári teljesítményértékelési rendszer alapján mérik.

A reformok kulcsa a munkaerőpiaci kompetenciák erősítése, valamint a vállalatok szorosabb bevonása a tananyagkészítésbe. A tanulók a szakmai vizsga után több jogosítványt és rugalmasságot kapnak: a technikai képzés például egyaránt lehetőséget teremt a felsőoktatásba való belépésre vagy a közvetlen munkaerőpiaci elhelyezkedésre. A duális képzési modellben a tanulók jövedelmet szerezhetnek; az általános tanulói mobilitás aránya is javult (Cedefop, 2021).

A magyar szakképzésben továbbra is magas a lemorzsolódási arány, főleg a férfiak és az alacsonyabb képesítést nyújtó képzéseken tanulók körében. Ezt többek között egyéni orientációs évvel és korai preventív beavatkozásokkal próbálják kezelni (Czető et al., 2021; Cedefop, 2021a). A fiatalok szakképzés iránti vonzása ugyan erősödött, de még nem éri el az európai átlagot.

Lengyelország

Lengyelországban a szakképzés irányítása három szintű (országos, regionális, megyei), amelynek középpontjában az Oktatási Minisztérium és a szociális partnerekkel kialakított együttműködés áll. A szakképzési rendszer az alapfokú után induló hároméves ágazati programokat, ötéves felső-középfokú technikumokat, valamint speciális szakképző programokat (pl. SNI-tanulók számára) kínál. A rendszer fő jellemzője a szakmai képzés és az közismereti tanulmányok egyensúlya, az elágazó pályák és a magas arányú munkaalapú tanulás: a gyakorlati képzés aránya legalább 50%, amely iskolai műhelyekben vagy vállalati környezetben zajlik. A szakképesítések igazolása központi vizsgabizottságok által szervezett egységes vizsgákkal történik, ami a kompetenciák országos standardizációját is biztosítja.

Az utóbbi évtizedben jelentős strukturális átalakítások történtek, amelyek célja a szakképzés minőségének és munkaerőpiaci relevanciájának fokozása, illetve a felnőttképzés kínálatának bővítése. A szakképzésben tanulók aránya 50% felett van, ami EU-s regionális viszonylatban is magas, bár az egyetemi továbbtanulás felé vezető utak is nyitottak a végzettek számára.

Csehország

Csehországban a szakképzés rendszerét erős államilag koordinált struktúra és a munkáltatók jelentős bevonása jellemzi. A középfokú szakképzési szinteken (alsó és felső-közép) az iskolai tanulás és a munkahelyi képzés (*Work-based Learning* – WBL) integrációja jellemző: a programokban a gyakorlati képzés időaránya 13–80%, függően a szakterülettől és a képzési típustól. A szakképzésből kilépők munkaerőpiaci elhelyezkedése hatékony, amit alátámaszt a nyomonkövetési rendszerek kiépítettsége is. Szükség esetén a tanulók rugalmasan válhatnak pályát vagy szerezhetnek további képesítést rövidített programok keretében. A cseh rendszer

kiemelkedően alacsony lemorzsolódási mutatókkal bír, és a szakképzés társadalmi presztízse viszonylag magas.

Románia

Románia középfokú szakképzési rendszere négy típusú szakmai pályát kínál: technikus programokat, iskolai szakképzési programokat, továbbá rövid és hosszabb ciklusú szakmai képzéseket. Jelentős elem az is, hogy az inkluzivitás, az egyenlő hozzáférés támogatása, valamint a kompetenciaalapú megközelítések is előtérbe kerültek. A szociális partnerek itt is bevonódnak a szakképzések akkreditációjába, fejlesztésébe és az informális és nemformális kompetenciák elismerésébe. A duális szakképzési programok még kevésbé elterjedtek, ám évente nő az abban résztvevők aránya, különösen azokban a régiókban, ahol a helyi munkaerőpiaci igények ezt indokolják. Ugyanakkor a társadalmi státusz, a szülői attitűd és a korábbi, a szocializmusból örökölt minták ma is erősen befolyásolják a szakképzés választási arányát, illetve annak presztízsét.

Lettország

Lettországban az állam által szigorúan központosított szakképzési szerkezet működik: a minisztérium irányítja a szakmai képzés tartalmi, szerkezeti és finanszírozási kérdéseit, a legtöbb szakképző intézmény állami tulajdonban van. A szakképzés fő újdonsága az 50–65%-os arányt elérő munkaalapú tanulás, valamint a korszerű, moduláris programok és az ágazati kompetenciarendszerek kiépítése. Az iskolarendszer kínál teljes idejű, rugalmas és rövidített képzési módokat is, lehetővé téve a korai iskola-elhagyók bevonását a szakképzésbe. Megvalósult a nemformális úton szerzett ismeretek elismerési eljárása is, amely jelentősen bővíti a képesítések megszerzésének lehetőségét. A tanulói kollégiumi és tanácsadói hálózat, valamint a helyi önkormányzatok és munkaadók bevonása stratégiaileg erősíti a rendszer rugalmas alkalmazkodását a gazdasági igényekhez.

Szlovénia

Szlovéniában a szakképzési rendszer fejlesztésének kulcsszereplője az Oktatási Minisztérium, amely tanácsadó testületekkel és szakmai intézetekkel (CPI) együttműködésben, folyamatosan, a munkaerőpiaci trendekre és előrejelzésekre alapozza a tantervi és szerkezeti reformokat. A szakképzési kínálat sokszínű: négyéves műszaki technikus, hároméves alap szakképzési, valamint rövidített szakmai programok érhetők el az EQF különböző szintjein. Kiemelten fontos a kompetenciaalapú tantervek alkalmazása, amelyek célja az átjárhatóság biztosítása, a praktikus készségek fejlesztése, illetve az inkluzivitás és a társadalmi hozzáférés erősítése. Szlovénia különösen alacsony iskolaelhagyási arányokkal dicsekedhet, mely nagyrészt az állami ösztöndíjrendszernek, a jól kiépített tanácsadói hálózatnak és a támogatási struktúráknak, valamint a rugalmas tanulási útvonalaknak köszönhető.

Az állami kiadások tanulónként vásárlóerő-paritásos egységben mérve (PPS) jelentős eltéréseket mutatnak. Szlovénia és Csehország mutatják a legmagasabb finanszírozási szintet (~7,4 ezer PPS), amelyet Lettország követ. Románia kiadásai ugyan növekedő tendenciát mutatnak, de még mindig elmaradnak a vizsgált országok átlagától. Magyarország esetében viszont csökkenés figyelhető meg a közkiadásokban 2015 és 2021 között (Cedefop, 2021).

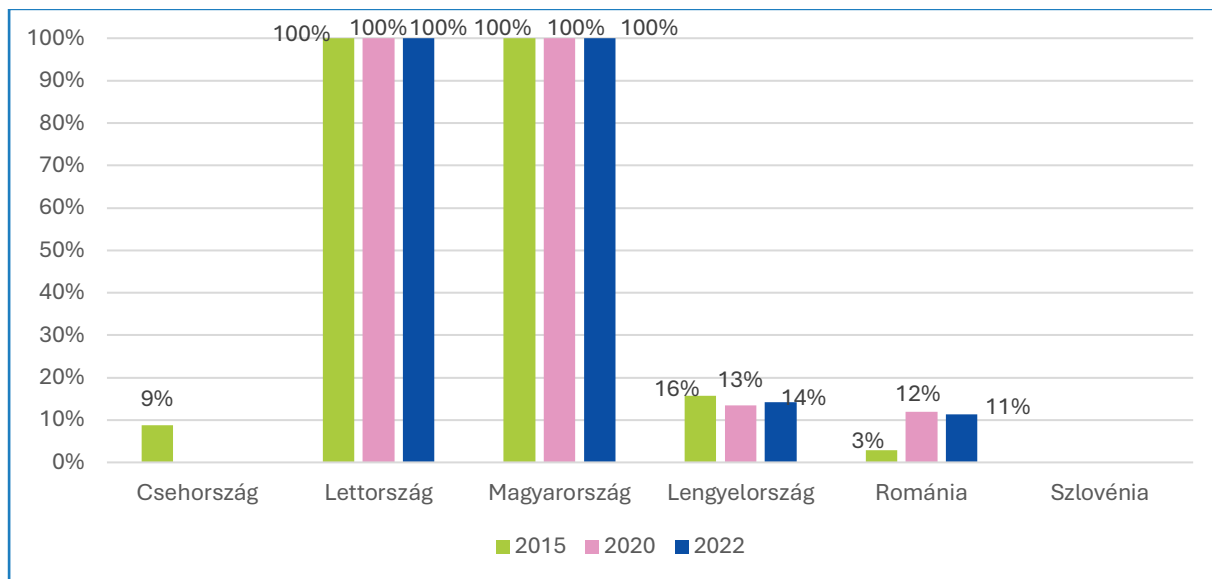
A vizsgált országok közös kihívása: a poszt szocialista átalakulás következtében új gazdasági és társadalmi igényekhez igazítani a szakképzési rendszereket, ami az oktatási reformok szükségességét is magában foglalja (Váňová, 2006; Nowakowska-Siuta, 2014). A szakoktatás megítélése és presztízse országonként különböző: Lengyelországban és Lettországon jellemző az egységes iskolamodell, míg Csehország, Szlovénia, Románia és Magyarország a későbbi differenciálódás modelljét alkalmazza, melyben a szakképzés tipikusan a nyolc- vagy kilencéves kötelező oktatást követően, 15–16 éves korban indul (Váňová, 2006). A fejlesztések irányai közé tartozik az oktatás minőségének javítása, az idegennyelv-oktatás erősítése, az egyenlő hozzáférés biztosítása és a kultúrák közötti megértés elősegítése — összhangban az Erasmus+ program törekvéseivel, amely a nemzetközi mobilitás és innováció előmozdítását célozza.



3.2 Munkahelyi tanulás az szakképzésben

A munkahelyi tanulás a szakképzés kulcseleme, amely a tanulók szakmai készségeinek gyakorlati elsajátítását valós munkakörnyezetben támogatja. Az Európai Szakképzési Fejlesztési Központ (Cedefop) adatai alapján az EU-ban a fiatal hallgatók több mint 60%-a tanulmányaik során rendelkezik munkahelyi tapasztalattal, amely általában hosszú távú és fizetett foglalkoztatást jelent (Cedefop, 2022). Ugyanakkor a földrajzi különbségek jelentősek: 2015 és 2022 között Lettorság és Magyarország vezetett az összes szakképzésben részt vevő tanuló munkahelyi tanulmányi programban való részvételét. Lengyelország és Románia követte őket: 2022-ben 16%, illetve 11%-os részvételi aránnyal. Míg Románia 3%-ról 11%-ra növelte arányát 2015 és 2022 között, Lengyelországban enyhe csökkenés volt tapasztalható: 16%-ról

14%-ra. Szlovénia esetében nincsenek adatok, Csehországra vonatkozóan pedig hiányoznak a 2020-as és 2022-es adatok (3. ábra).



3. ábra: A munkahelyi és iskolai alapú felső középfokú szakképzésben (ISCED 3) részt vevő diákok száma a felső középfokú szakképzésben részt vevő összes diák százalékában

Forrás: CEDEFOP, az Eurostat adatai alapján, a szakképzésre vonatkozó főbb mutatók

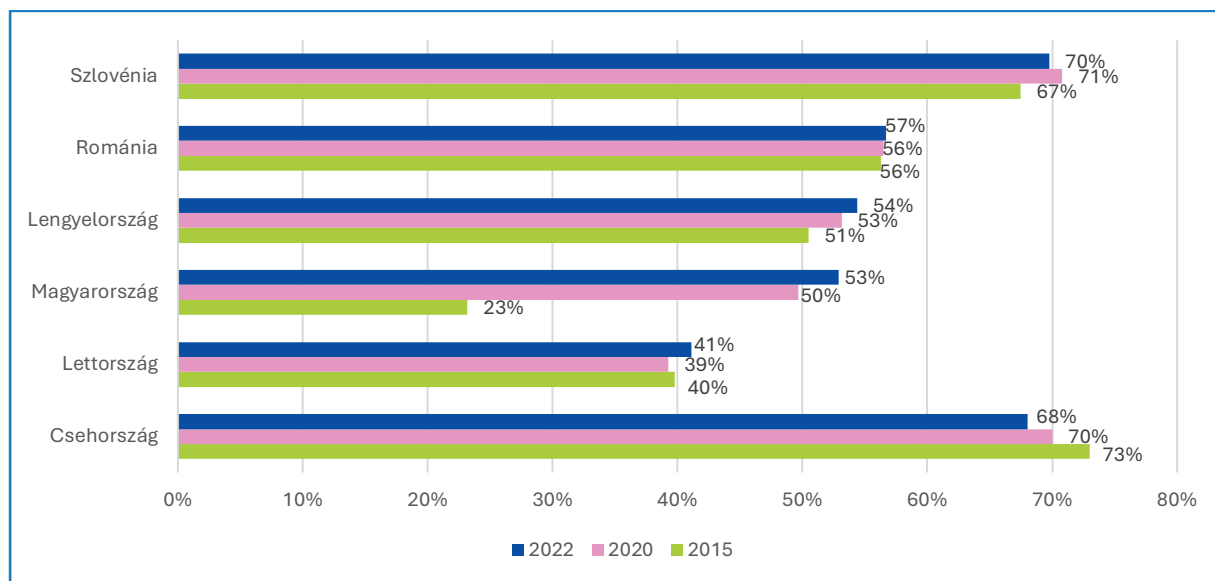
Meg kell azonban jegyezni, hogy a Cedefop adatai nem feltétlenül tükrözik teljes mértékben a munkaalapú tanulás kötelező jellegét. Ez annak köszönhető, hogy a munkahelyi és iskolai képzéseket kombináló programok meghatározása és jelentése eltérő. Például a munkahelyi tanulás egyes formái a statisztikákban nem feltétlenül szerepelnek a kombinált programok részeként, ami látszólag alacsony százalékokat eredményez, annak ellenére, hogy a munkahelyi tanulás a gyakorlatban kötelező.

Lengyelországban pl. a munkaalapú tanulás kötelező minden szakképzési programban és különböző oktatási környezetben zajlik, beleértve az iparági kompetenciaközpontokat vagy a munkaadókat, például a szakmai gyakorlatokhoz kapcsolódóan. A munkahelyi képzés a foglalkozás típusától függően 4-12 hétig tart, és kötelező a középfokú szakképzésben, a középfokú utáni képzésben és a emelt szintű ágazati programokban (Cedefop és Oktatási Hivatal, 2023).

Hasonlóképpen Szlovéniában (ahol a Cedefop adatai nem állnak rendelkezésre) a munkahelyi tanulás minden típusú szakképzési program szerves része. A tanulók – az iskolai képzésen felül – képzésben részesülnek modern vállalkozási képzési központokban és/vagy vállalatoknál a szakmai gyakorlatok keretében (Cedefop és a Szlovén Köztársaság Szakképzési Intézete (CPI), 2023).

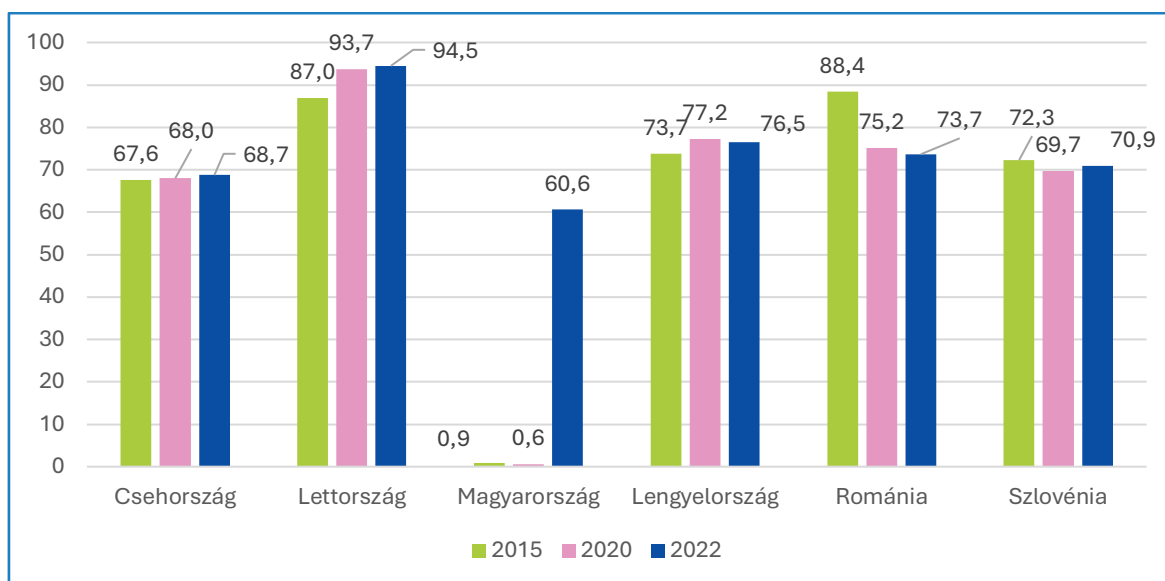
3.3 A szakképzés népszerűsége és továbbtanulási lehetőségek

Az évek során a szakképzés népszerűsége a vizsgált országokban eltérő volt. Csehországban és Szlovéniában a legmagasabb a szakképzésben tanulók aránya: a középfokú oktatásban részt vevők mintegy 70%-a szakképzési programokban vesz részt. Lengyelországban és Romániában a részvételi arány 50–56% körül maradt, míg Magyarországon a legdrámaibb növekedés volt tapasztalható, 2015-ös 23%-ról 2022-re 53%-ra emelkedett. Ezzel szemben Lettországon a szakképzésben részt vevő diákok aránya folyamatosan a legalacsonyabb (4. ábra).



4. ábra: Az szakképzésben részt vevő hallgatók aránya az összes középiskolás diák százalékában
Forrás: CEDEFOP, A szakképzésre vonatkozó főbb mutatók

Az szakképzés után a felsőfokú oktatásba való belépés aránya országonként változó. Lettorság kiemelkedően magas arányt mutat (94,5% 2022-ben), míg Magyarország korábban alacsonyabb szintet mutatott, jelentős növekedéssel az utóbbi években, elérve a 60%-ot. Románia és Lengyelország esetében különböző trendek figyelhetők meg ebben a periódusban (5. ábra).



5. ábra: Közvetlen hozzáféréssel rendelkező szakképzésben részt vevő tanulók aránya a felsőfokú szakképzésben részt vevők százalékában

Forrás: CEDEFOP, A szakképzésre vonatkozó főbb mutatók

3.4 Tanulmányi eredmények és a munkaerőpiaci átmenet

3.4.1 Tanulmányi eredmények

A szakképzésben általában alacsonyabbak a tanulók tanulmányi teljesítményei az általános középfokú (gimnáziumi) oktatásban részt vevő társaikéhoz képest, különösen az olyan alaptantárgyakban, mint az anyanyelv, matematika és az IKT. Ugyanakkor a szakképzésben végzettek foglalkoztatási mutatói folyamatosan javulnak, és jelenleg Csehország, Magyarország és Lettország mutatja a legmagasabb foglalkoztatási rátákat (85%, 84%, illetve 83%) (Cedefop, 2022). Ez megerősíti a szakképzés növekvő szerepét a fiatalok munkaerőpiaci érvényesülésében.

Meg kell jegyezni, hogy az adatok különböző forrásokból származnak, különböző éveket fednek le, és különböző kutatási módszereket alkalmaznak, ami megnehezíti az országok közötti közvetlen összehasonlítást. Mindazonáltal a rendelkezésre álló eredmények elemzése néhány közös mintát tár fel a vizsgált országok szakképzési tanulóinak teljesítményét illetően.

A rendelkezésre álló nemzeti és nemzetközi felmérések (PISA, PIAAC, NABC) egyértelműen jelzik, hogy a közép-európai országokban a szakképzésben tanuló diákok tanulmányi eredménye rendre elmarad az általános középiskolai tanulókéihoz képest. Lengyelországban a 2022-es PISA-eredmények a legmarkánsabb különbségeket mutatják: az alacsonyabb szintű szakiskolák tanulói átlagosan mintegy 130–160 ponttal gyengébb teljesítményt nyújtottak mindhárom mérési területen. A műszaki iskolák tanulói köztes helyzetben vannak, de továbbra is hátrányban az érettségit adó középiskolásokhoz képest.

Csehországban a nemzeti érettségi bukási arány (22,2%) és a PIAAC-adatok is a kompetenciakülönbségek tartósságát mutatják. Az olvasási és matematikai pontszámok az oktatási végzettség szintjével arányosan emelkednek: a szakképzési bizonyítvánnyal rendelkező

válaszadók eredményei több mint 30 ponttal alacsonyabbak, mint a gimnáziumi érettségivel rendelkezők esetében, ami az alapkészségek korlátozott szintjére utal a szakképzésben.

Magyarországon a 2021-es NABC felmérés hasonló mintázatot mutat: a szakképzésben tanulók átlagosan 200–300 ponttal gyengébb eredményt értek el olvasásból és matematikából, mint az általános középiskolai (gimnáziumi) tanulók. A különbségek jelentős részét a tanulók előzetes kompetenciaszintje magyarázza, mivel az alacsonyabb teljesítményű tanulók jellemzően a szakképző iskolai pályát választják.

Romániában ugyanakkor pozitív trendek is megfigyelhetők: a szakképző iskolákban a sikeres érettségi vizsgával végzők aránya tíz év alatt közel megduplázódott, ami az oktatási reformok eredményességére utal.

Szlovéniában a társadalmi háttér továbbra is erősen befolyásolja a tanulmányi pályákat: a privilegiált csoportok nagyobb arányban kerülnek gimnáziumokba, míg a hátrányos helyzetű, illetve tanulási nehézségekkel küzdő diákok jellemzően a szakképzésben koncentrálnak. Ez a strukturális egyenlőtlenség a teljesítménykülönbségek egyik fő magyarázó tényezője.

Összefoglalva, a különböző országokból származó rendelkezésre álló adatok megerősítik, hogy a szakképzésben részt vevő diákok gyakran alacsonyabb tanulmányi eredményeket érnek el, mint az általános középfokú oktatásban részt vevő társaik. Ezek a különbségek szorosan összefüggenek a társadalmi-gazdasági tényezőkkel és az oktatási rendszerek felépítésével, ami aláhúzza a szakképzésben részt vevő tanulók számára célzott támogató intézkedések szükségességét.

3.4.2 Munkaerőpiaci eredmények

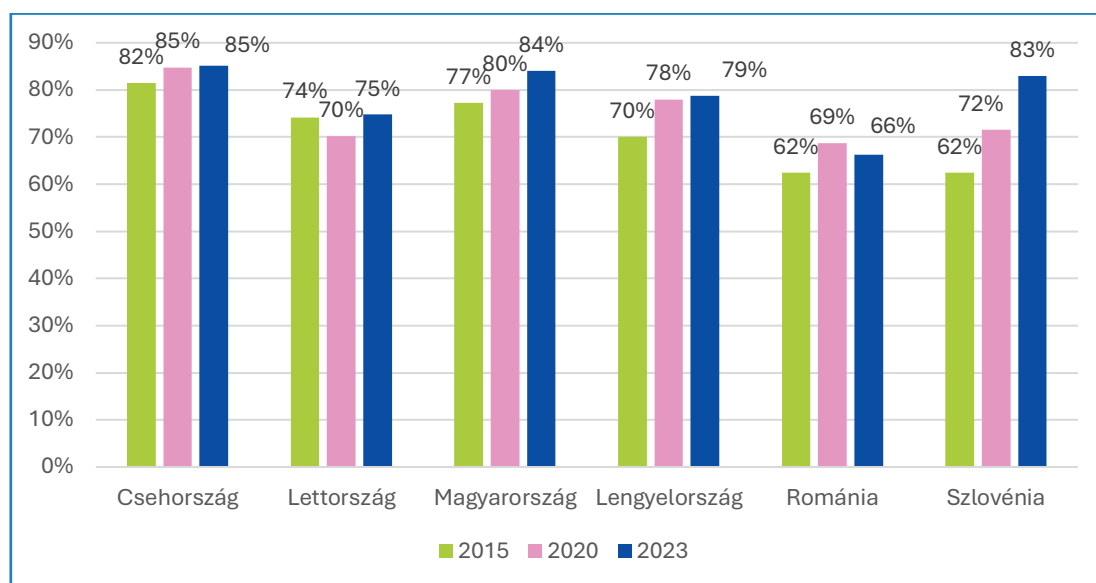
A szakképzésben végzettek foglalkoztatási helyzete az egész közép-kelet-európai régióban folyamatos javulást mutat. Lengyelországban 2020-ban a felsőfokú végzettségűek foglalkoztatási rátája 88,6%, a szakképző intézményt végzetteké 75,2%, míg az általános középfokú végzettséggel rendelkezők esetében 65,2% volt. A szakképző iskolát végzettek 19%-át azonban a NEET-kategóriába sorolták (nem foglalkoztatott, nem tanuló, nem képzésben részt vevő fiatalok), míg az általános képzésben részt vettekénél ez az arány csak 14,7% volt (Eurostat).

Magyarországon a munkaerőpiac kedvező állapotát jelzi, hogy 2022 júniusában a munkanélküliségi ráta történelmi mélypontot, 3,2%-ot ért el. A Gazdasági és Vállalkozáskutató Intézet (2020) adatai szerint a 2019-es szakképzési végzettek átlagosan mindössze 3,3 hónap alatt találtak állást, ami zökkenőmentes átmenetre utal az iskola és a munkaerőpiac között. Magyarországon a NEET-arány a 15–24 évesek körében 2021-ben 10,6% volt, ami közel azonos az EU-27 átlagával (10,8%), míg a 25–29 éveseknél ez az arány 13,4% volt, elmaradva az EU-27 átlagtól (17,3%). A legalacsonyabb iskolai végzettségűek körében azonban a 25 év felettiek NEET-arányai jelentősen magasabbak voltak: 2020-ban 49%, szemben a középfokú végzettségűek 17%-os és a felsőfokú végzettségűek 11,1%-os arányával (Bördös, Szőnyi és Koltai, 2022).

Csehországban a hároméves szakképzési programokból kikerülők munkanélküliségi rátája 2019-ben 3,7% volt, míg az érettségizettké 3,8%. A 15–29 évesek körében a NEET-arány a 2015-ös 11,8%-ról 2019-re 9,8%-ra csökkent (Eurostat). Romániában a szakképzésben

végzettek 2017-ben 67,2%-os foglalkoztatási rátát mutattak, szemben az általános középfokú képzést végzettek 60,8%-os arányával (Cedefop, 2023).

A 2015 és 2023 közötti Cedefop-adatok szerint minden vizsgált országban emelkedett a szakképzésben végzettek foglalkoztatási rátája. 2023-ban Csehországban 85%, Magyarországon 84%, Szlovéniában 83%, Lengyelországban pedig 79% volt ez az érték. Ezzel szemben Romániában 2020 és 2023 között a ráta 69%-ról 66%-ra csökkent. A tendencia összességében a szakképzés növekvő munkapiaci relevanciáját és a fiatalok foglalkoztathatóságának javulását jelzi a régióban (6. ábra).



6. ábra: A szakképzésben végzett 20–34 évesek foglalkoztatási rátája ⁽²⁾ (%)

Forrás: CEDEFOP, A szakképzés főbb mutatói

A szakképzés Lengyelországban, Csehországban, Magyarországon, Szlovéniában és Lettországon számos közös jellemzővel és kihívással rendelkezik. Mindezekben az országokban a szakképzés fontos szerepet játszik a fiatalok munkaerőpiaci felkészítésében, és egyre inkább igazodik a munkaadók igényeihez. Ugyanakkor a szakképzési pályák gyakran küzdenek imázs- és presztízsproblémákkal, mivel azokat gyakran a gyengébb tanulmányi eredményekkel rendelkező diákok választják, vagy „második választásként” kezelik. Egy másik közös kihívás a megfelelő számú, jól felkészült tanárok biztosítása, különösen a műszaki területeken. A szakképzés vonzerejének növelése, a tanulási eredmények javítása és a munkaerőpiaci igényekhez való közvetlen kapcsolódásának erősítése továbbra is kulcsfontosságú prioritás marad a régióban.

² Az Eurostat LFS adatai alapján, amelyek a felmérés előtt 1–3 évvel középfokú szakképesítést (ISCED 3 vagy 4) szerzett, és az elmúlt négy hétben nem vett részt oktatásban vagy képzésben 20–34 évesek foglalkoztatási rátájára vonatkoznak.

4. ERASMUS+ MOBILITÁSOK FŐBB JELLEMZŐI

Az Erasmus+ program magyarországi megvalósulása, különösen a szakképzés területén az utóbbi évtizedekben jelentős változásokon ment keresztül, mind az intézmények, mind a tanulók mobilitási lehetőségeinek tekintetében. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a magyar Erasmus+ mobilitási program főbb folyamatait, rendszerszintű elhelyezkedését, valamint értékelje a tanulói és intézményi tapasztalatokat, különös hangsúlyt fektetve a kompetenciafejlesztésre és a munkaerőpiaci kapcsolódásokra.

4.1 A program jogi - szabályozási környezete és intézményi struktúrája

Magyarországon az Erasmus+ szakképzési projekteket számos intézménytípus valósítja meg, ideértve a technikumokat, szakközépiskolákat, speciális szakképző intézményeket (tanulási nehézségekkel küzdő vagy mentális fogyatékossággal élő fiatalok számára), szakképzési centrumokat, kereskedelmi és ipari kamarákat, vállalatokat, szakképzési alapítványokat, valamint egyéb, a szakképzéshez kapcsolódó szervezeteket. Az Erasmus+ programok szervezése során az intézmények több törvény és rendelet hatálya alá tartoznak, közülük a legfontosabbak a 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről, a végrehajtási kormányrendelet, valamint az általános oktatásról szóló törvény, amelyet azért is figyelembe kell venni, mert a tanulók többsége kiskorú, és az iskolakötelezettség 16 éves korig terjed.

A részletes szabályozás mellett az intézmények számos digitális információs rendszert működtetnek, amelyek a tanulók adatait, szakmai gyakorlatainak részleteit, valamint a tanulási eredményeket is tartalmazzák. Kiemelt jelentőséggel bír az e-Kréta rendszer, amely az általános és a szakképzésben részt vevő tanárok, diákok számára egyaránt hozzáférhető, ráadásul ebben kell dokumentálni minden szakmai gyakorlatot (belföldi vagy külföldi) is.

A mobilitásban részt vevő tanulók kiskorú volta miatt utazásuk csak szülői beleegyező nyilatkozattal lehetséges.

4.2 Külföldi mobilitások volumene és intézményi jellemzői

A 2015 és 2019 közötti időszakot vizsgálva jelentős és folyamatos növekedés tapasztalható a külföldi mobilitások számában, különösen a szakképzési mobilitási tanúsítvánnyal (2014-2021-es programciklus) rendelkező iskoláknál, ahol a rendelkezésre álló pályázati források jelentős részét e szervezetek igényelték meg, így ezek az iskolák nagyobb létszámban tudtak diákokat külföldre utaztatni (5. táblázat).

Iskolák típusa	2015	2016	2017	2018	2019
Általános középfokú oktatás (középfokú)	132	95	80	137	32
Szakképzés – középfokú	1354	1348	1465	1715	212
Szakképzés – felső-középfokú	599	752	1336	156	1090
Egyéb	0	27	0	0	0

5. táblázat: Külföldre utazó mobilitások száma az iskolák típusa szerint
Forrás: Tempus Közalapítvány, 2022

A mobilitási célországok között kiemelkedik Németország, ahová a legtöbb magyar diák utazik szakmai gyakorlatra, döntően a német duális képzési rendszer tanulmányozása céljából. Emellett Ausztria, Olaszország, Spanyolország, Portugália és Finnország is fontos célpontok.

Ugyanakkor azokban az országokban, ahová nagy számú kimenő mobilitás irányul, pl. Ausztria, Olaszország vagy Spanyolország, a mobilitások gyakran közvetítő szervezeteken keresztül valósulnak meg. Ahogy az Európai Unió több országában is, Magyarországon is jól ismert néhány cég, amely közvetítőként működik az Erasmus+ mobilitások keretében. Az egyik ilyen cég pl. bécsi, milánói és barcelóniai kapcsolatokkal rendelkezik, és ezekbe a városokba szervez tanulói mobilitásokat. Ezen három országba irányuló kimenő mobilitások jelentős része a közvetítő szervezeteken keresztül történik. (IDI_HU_A.2) Ugyanakkor ezekben az országokban virágzik a turizmus és vendéglátás szektor, így az iskolák szívesen küldik ki turizmus és vendéglátás szakos tanulóikat az említett országokba, hogy ott végezzék el a kötelező szakmai gyakorlatuk egy részét, hiszen ott rengeteg szakmai tapasztalatot tudnak szerezni. (IDI_HU_A.1) (6. táblázat).



Mobilitás célállomása	2015	2016	2017	2018	2019	Összesen
Németország	830	659	679	532	499	3199
Olaszország	290	317	497	528	491	2123
Ausztria	86	171	361	487	336	1441
Spanyolország	208	134	154	239	271	1006
Portugália	58	89	173	156	254	730
Franciaország	126	136	118	106	162	648
Egyesült Királyság	11	129	115	171	160	586
Finnország	117	134	127	104	80	562
Málta	58	87	93	87	169	494
Lengyelország	112	99	98	38	136	483
Dánia	30	52	111	79	207	479
Ciprus	64	70	78	58	51	321
Románia	14	72	66	53	81	286
Görögország	34	34	35	29	112	244
Horvátország	22	0	57	61	58	198
Szlovákia	22	47	33	46	41	189
Szlovénia	0	0	20	61	80	161
Írország	34	27	9	49	18	137
Csehország	20	6	17	66	23	132
Törökország	21	14	22	11	36	104
Észtország	15	22	15	25	16	93
Hollandia	14	12	12	12	0	50
Norvégia	11	11	7	10	0	39
Bulgária	0	0	0	25	12	37
Lettország	3	0	8	0	12	23
Svédország	17	0	0	0	0	17
Luxemburg	0	0	0	4	4	8
Belgium	3	0	2	0	1	6
Izland	4	0	2	0	0	6
Szerbia	0	0	0	0	4	4

6. táblázat: A magyarországi mobilitási programok célországai
 Forrás: Tempus Közalapítvány, 2022

A mobilitások időtartama jellemzően 2–3 hét, bár tapasztaltabb, tanúsítvánnyal rendelkező iskoláknál és stabil partnerkapcsolatok esetén hosszabb programok is megvalósulhatnak.

A hosszabb mobilitások főként olyan diákokat érintenek, akik már befejezték középfokú tanulmányaikat, és mindkét bizonyítványt (ISCED 344, EQF 4, illetve ISCED 454, EQF 5 szint) megszerezték, de még nem léptek ki a munka világába.

Az Erasmus mobilitási programokban részt vevő diákok szakterületei széles skálán mozognak: idegenforgalom és vendéglátás, műszaki, informatikai, mezőgazdasági, egészségügyi, illetve művészeti szakmák. A szakmai gyakorlati helyek jelentős része vállalati környezetben valósul meg, míg az iskolai műhelyekben való mobilitás viszonylag ritka – főként speciális, veszélyes vagy drága eszközparkot, illetve törvényi korlátozásokat jelentő esetekben.

4.3 Intézményi integráció és kihívások

A mobilitásban részt vevő iskolák túlnyomó része állami fenntartású, de jelentős számban vesznek részt egyházi és alapítványi fenntartású intézmények is. Földrajzilag országos lefedettség érvényesül, bár a budapesti és hátrányos helyzetű régiókból érkező pályázatok aránya magasabb, szemben a nyugat-magyarországi iskolák alacsonyabb részvételével.

A mobilitási csoportok gyakran heterogének; különböző életkorú és kompetenciaszintű diákokat foglalnak magukba, ami összetett, differenciált munkaprogram kidolgozását követeli meg az iskoláktól. Fontos intézményi gyakorlat, hogy minden tanulónak részletes portfóliót, ún. munkanaplót kell vezetnie a tapasztalatokról, melynek része a tanórán kívüli, szabadidős tevékenységek összefoglalása is.

A tanulói mobilitási programok végrehajtásához a magyar nemzeti iroda az EU-s követelményeken túl további szabályokat vezetett be az Erasmus+ mobilitási programok megvalósításához.: A diákok külföldi szakmai gyakorlatának ideje alatt 10 diákra egy kísérő tanár részvételét engedélyezik. A programok zárásakor az iskoláknak részletes jelentést kell benyújtaniuk, amely tartalmazza a diákok munkanaplóit és a tanári beszámolókat is. A dokumentálás alapját a tanulási eredményekkel való összevetés adja, azaz a diákoknak rögzíteniük kell, hogy a külföldi gyakorlat során pontosan milyen szakmai és személyes kompetenciákat szereztek meg.

4.4 A bejövő mobilitások jellemzői

A magyarországi Erasmus+ programban a bejövő mobilitások száma az utóbbi években hullámzó tendenciát mutatott, azaz kezdetben növekedés volt tapasztalható, majd minden kategóriában visszaesés következett be. Ennek egyik oka lehet, hogy a külföldi iskolák kevésbé tervezték Magyarországot célországnak, vagy a magyar nyelv komplexitása, nyelvi nehézségek korlátozták az ide érkező diákokat. További akadályt jelenthettek az adminisztratív nehézségek, mint például a számlázás vagy az elszállásolás kérdése, valamint a szakképzési központok központosított rendszere, amely a mobilitási programok szervezését nehezíti. Ezen kívül előfordulhatott, hogy mind a külföldi, mind a magyar intézmények feladták az együttműködést, miközben a nemzeti iroda nem kapott visszajelzést a nehézségekről. Földrajzilag a legtöbb bejövő mobilitás Törökországból, Csehországból, Szlovákiából és Németországból érkezett. Különösen Törökországból van magas számú részvétel, mivel a török intézmények évente körülbelül 10,000 kimenő mobilitást szerveznek, és sokan választják Magyarországot célországgént az alacsonyabb költségek miatt. A török diákok hosszabb távra általában nem

maradnak, mivel a finanszírozási szabályok a 14 nap feletti időszakra csökkentik a támogatást (7. táblázat).

Mobilitás küldő országa	2015	2016	2017	2018	2019	Összesen
Törökország	553	593	561	383	507	2597
Szlovákia	334	199	217	210	254	1214
Németország	220	268	237	192	117	1034
Franciaország	156	47	220	193	46	662
Csehország	72	92	106	136	226	632
Egyesült Királyság	190	43	260	68	71	632
Lengyelország	55	50	123	60	97	385
Finnország	82	85	82	42	45	336
Hollandia	27	38	60	84	37	246
Litvánia	10	47	47	24	52	180
Olaszország	37	31	39	47	0	154
Románia	12	20	21	38	34	125
Belgium	22	12	54	11	24	123
Szlovénia	60	44	4	0	15	123
Ausztria	30	23	8	31	11	103
Észtország	24	17	34	13	9	97
Lettország	6	8	32	16	4	66
Bulgária	0	0	0	51	7	58
Spanyolország	3	19	15	15	3	55
Portugália	0	0	0	16	37	53
Norvégia	8	20	10	7	0	45
Svédország	21	9	1	12	0	43
Dánia	12	12	4	1	13	42
Írország	9	3	9	20	0	41
Horvátország	0	0	8	0	20	28
Ciprus	0	0	0	11	9	20
Görögország	0	0	0	12	6	18
Málta	0	0	7	8	0	15
Izland	0	0	0	2	0	2
Luxemburg	0	0	0	1	0	1

7. táblázat: A magyarországi beérkező mobilitások száma küldő országok szerint

Forrás: Tempus Közalapítvány, 2022

A mobilitások időtartama jellemzően rövid vagy közepes: a legtöbb bejövő mobilitás 2 hétnél rövidebb vagy 2–3 hetes időszakra szól. Hosszabb (4 hét vagy annál hosszabb) mobilitás ritkább, és főként a tapasztaltabb intézményeknél fordul elő. A finanszírozási rendszer ebben az esetben is befolyásolja az időtartamot, hiszen a napidíj 14 nap után csökken.

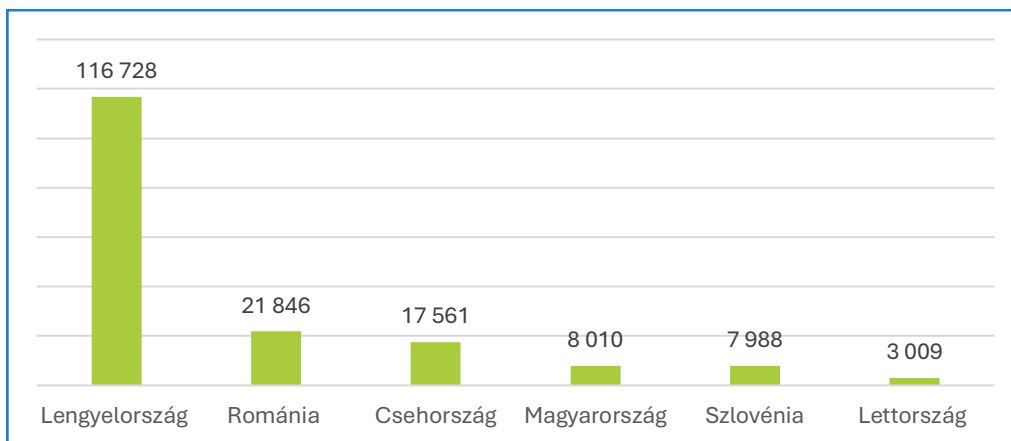
A bejövő mobilitás fogadó intézményei főként a középfokú szakképzésben érintettek, amelyek rendelkeznek mobilitási tanúsítvánnyal, és így stabil partnerségi hálózattal bírnak. Ezek az intézmények felelősek a program lebonyolításáért és a külföldről érkező diákok szakmai gyakorlati helyének biztosításáért. Egyéb fogadó szervezetek között megtalálhatók nagyvállalatok, regionális és helyi közintézmények és civil szervezetek is.

A bejövő diákoknak és kísérő tanáraiknak a fogadó intézmények különböző előnyöket biztosítanak. A diákok nyelvi, szociális, szakmai készségei fejlődhetnek az idegen nyelvű környezetben, megismerik a magyar oktatási és szakmai rendszert, valamint a magyar kultúrát és szokásokat. A tanárok és a mentorok számára pedig fontos tapasztalatot jelent a nemzetközi együttműködés, amely motiválhatja őket további Erasmus+ programokban való részvételre, és hozzájárul az oktatás minőségének javításához.

A nemzeti irodák 2015–2019 közötti adatai alapján a legmagasabb számú szakképzési mobilitási helyet (kimenő mobilitások) Lengyelországban regisztrálták, összesen 116,728 mobilitással. A lengyel résztvevők legnépszerűbb célországai Spanyolország (27,100), Németország (21,733), Görögország (18,575), Olaszország (17,225) és Portugália (10,906) voltak.

Egyéb jelentős részvételi arányt mutató országok (7. ábra):

- Románia: 21,846 mobilitással, elsősorban Portugáliába (8011), Spanyolországba (5186) és Ciprusra (2159).
- Csehország: 17,561 mobilitással, 2018-ig az Egyesült Királyság volt a legnépszerűbb célország, majd a brexit miatt népszerűsége csökkent. 2019-től Írország lett a legnépszerűbb célország. Egyéb gyakran választott országok között szerepelt Olaszország, Spanyolország, Portugália és Franciaország. A szomszédos országok közül Németország és Szlovákia maradt fontos célország, Szlovákiát nyelvi és földrajzi közelsége miatt részesítették előnyben.
- Szlovénia: 7988 mobilitással, főként Spanyolországba, Németországba és Portugáliába. A brexit ellenére az Egyesült Királyság továbbra is a negyedik helyen áll.
- Lettország: 3009 mobilitás, elsősorban Németországba, Spanyolországba, Olaszországba és Portugáliába.



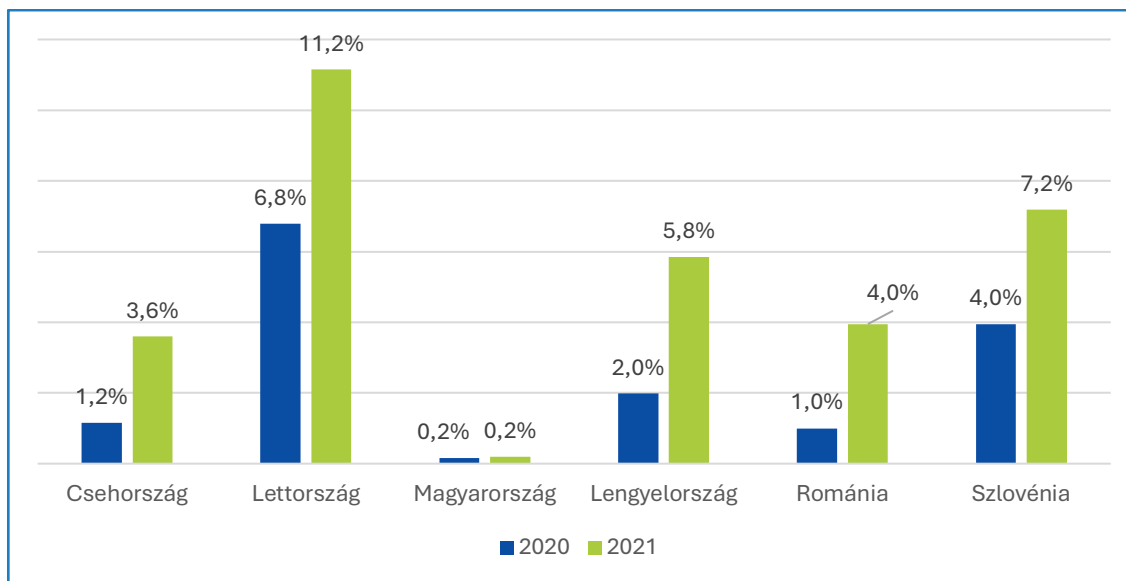
7. ábra: Az elemzett országokból induló mobilitások (2015–2019)

Forrás: Nemzeti Irodák

A régióban általános tendencia a dél-európai országok és Németország preferenciája, ami tükrözi ezen országok szakképzési rendszereinek jó hírnevét és a magas színvonalú szakmai gyakorlatok lehetőségét. Az Erasmus+ mobilitási program tehát továbbra is a szakképzés fejlesztésének és a munkaerőpiaci integrációnak egyik fő hajtóereje Közép- és Kelet-Európában (Zabłocka és Stasiowski, 2022).

A Cedefop adatai jelentős eltéréseket mutatnak a szakképzés tanulóinak körében, akik külföldi tanulmányi mobilitásban vettek részt. Lettország kiemelkedik, ahol 2021-ben a középfokú szakképzésben tanulók több mint 11%-a vett részt ilyen programban, ami 2020-hoz képest erős emelkedő tendenciát mutat. Szlovénia is jelentős növekedést regisztrált, 3,95%-ról 7,18%-ra, ami a nemzetközi szakképzési tapasztalatokban való részvétel növekedését jelzi. Lengyelország és Csehország is jelentős javulást ért el, ami az Erasmus+ mobilitási program kiterjesztésére irányuló erőfeszítések sikerét jelzi ezekben az országokban. Románia 3,95%-os arányával változatlan maradt, ami a kapacitás stagnálását vagy a részvételi szint állandóságát jelentheti. Magyarország mindkét évben a legalacsonyabb arányt regisztrálta, a nemzeti adatok azt mutatják, hogy bár a mobilitási programokban részt vevő szakképzési tanulók száma 2014-ben 2290-ről 2020-ra 4113-ra nőtt, ez még mindig csak a szakképzési tanulók körülbelül 0,2%-át jelenti (Tempus Közalapítvány, 2021) (8. ábra).

Összességében a 2021-ben a legtöbb országban tapasztalt emelkedő tendencia a mobilitási programok helyreállítását vagy megerősödését jelezheti a COVID-19-járvány okozta zavarok után.



8. ábra: Külföldi tanulmányi mobilitásban részesült szakképzésben részt vevő tanulók (%)

Forrás: Cedefop

4.5 Kompetenciák, szakmai készségek és munkaerőpiaci kapcsolatok

A program fő céljai között kiemelten szerepel a tanulók szakmaspecifikus és transzverzális kompetenciáinak fejlesztése, különös hangsúlyt helyezve a munkaerőpiaci igényekhez való illeszkedésre. A külföldi tapasztalatok a visszacsatolások szerint mind a szakmai, mind a személyes (nyelvi, szociális, interkulturális) készségeket erősítik. Kutatások egybehangzó tanúsága szerint a mobilitás során szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a gyorsabb elhelyezkedéshez, az önállóság és problémamegoldó képesség fejlődéséhez, illetve a munkaerőpiaci érvényesülés sikerességéhez.

A fogadó állami, vállalati és civil partnerek számára is előnnyel jár a mobilitási csoportok befogadása. A mentorok intézményi oldalról motiváltabbá válnak további nemzetközi együttműködésekre, hiszen lehetőségük van összehasonlítani a saját és a külföldi gyakorlatot, illetve tapasztalatot szerezni a szakképzés nemzetközi dimenziójáról. A helyi közösségekben (iskolák, vállalatok) a nemzetközi csoport jelenléte hozzájárul a nyelvi, interkulturális készségek fejlődéséhez, valamint a transznacionális tudásáramlás erősödéséhez.

A mobilitás résztvevői körében összegyűjtött visszajelzések szerint különösen hangsúlyos a nyelvi készségfejlesztés, a szakmai kompetenciák bővítése, valamint a szociális és együttműködési képességek kibontakoztatása.

4.6 Finanszírozási modell és ösztöndíjrendszer

Az Erasmus+ program finanszírozása elsősorban pályázati forrásokra épül, melyekre az intézmények ciklikusan pályázhatnak. A mobilitási tevékenységekhez különböző jogcímenek (utazás, szállás, ellátás, biztosítás, egyéb költségek) igényelhetnek támogatást. Sajátosság, hogy a mobilitás tartama szerint a támogatási intenzitás változhat (14 napon túl csökken a napidíj).

A források elosztása során hangsúlyos preferenciák érvényesülnek a tapasztaltabb, tanúsítvánnyal rendelkező intézmények irányában, amelyek összetettebb projekteket és hosszabb idejű mobilitásokat tudnak megvalósítani. Ugyanakkor a finanszírozási rendszernek a kihívásokat is kell kezelnie, különösen a magasabb megélhetési költségű országokba (pl. Skandináv országok) irányuló mobilitások esetén.

4.7 Vezetői kihívások és jógyakorlatok

A mobilitási programok sikeréhez elengedhetetlen a jól működő partnerkapcsolati hálózat, a pontos dokumentáció, a tanulási eredmények folyamatos követése és a differenciált oktatásszervezési gyakorlat kialakítása. A legnagyobb intézményi kihívások között szerepel a csoportok heterogenitása (életkor, végzettség, előzetes kompetenciák terén), a partnerintézmények adminisztratív terhei, valamint a nyelvi és a kulturális akadályok leküzdése.

Kiemelkedő jógyakorlatként jelenik meg a tanulók reflektív fejlesztése: a kötelező munkanapló vezetése, amely megkönnyíti a tanultak utólagos értékelését, illetve lehetővé teszi a kompetenciák nyomon követését. Jelentős innováció továbbá, hogy a fogadó és a küldő oldalon egyaránt megvalósuló nemzetköziesítés hozzájárul a magyar intézmények modernizációjához, valamint a társadalmi kohézió erősítéséhez.

Az elemzett országokban az Erasmus+ program az oktatásra, a képzésre, az ifjúságra és a sportra összpontosítva foglalkozik Európa társadalmi-gazdasági kihívásaival. A program előmozdítja a nemzetközi együttműködést, a készségek elismerését és tanúsítását, az oktatási anyagokhoz való nyílt hozzáférést, a nemzetköziesítést, a többnyelvűséget, az egyenlő hozzáférést, a társadalmi befogadást, valamint a résztvevők védelmét és biztonságát. Az Erasmus+ program keretében megvalósított szakmai gyakorlatok és gyakornoki programok fontos szerepet játszanak a szakképzés minőségének javításában és a végzett fiatalok munkaerőpiacra való belépésének a megkönnyítésében. A mobilitás célja nemcsak a résztvevők szakmai késégeinek fejlesztése, hanem az oktatási rendszereknek az európai munkaerőpiac igényeihez való igazítása is. A program elősegíti a nemzetközi együttműködést, a képesítések elismerését, az oktatási anyagokhoz való nyílt hozzáférést és a társadalmi befogadást.

Lengyelországban a programot az Oktatási Rendszer Fejlesztési Alapítvány (FRSE) koordinálja, más fontos intézmények, például az Eurydice és az Euroguidance közreműködésével. A végrehajtást olyan nemzeti szabályozások irányítják, mint az Europass, a Youthpass és az EQAVET. A résztvevők védelmére külön eljárások vannak érvényben, beleértve a kiskorúak szülői hozzájárulását.

Csehország is nagy hangsúlyt fektet a szakképzésben a nemzetközi mobilitásra, az Erasmus+ végrehajtását az oktatási minisztérium felügyeli. Nemzeti stratégiák, például a szakképzési cselekvési terv ösztönzik a mobilitást és a nemzetközi partnerekkel való együttműködést.

Magyarország az Erasmus+ programokat a magyar Nemzeti Iroda, a Tempus Közalapítvány (TKA) koordinálja. Az Erasmus+ projektjeiben különböző intézmények vesznek részt, köztük szakképzési intézmények és vállalkozások, szigorúan betartva a nemzeti törvényeket, például a szakképzési törvényt és a kiskorú tanulóakra vonatkozó szabályokat. Az e-Kréta rendszer segít nyomon követni a tanulók adatait.

Lettországban az Erasmus+ programot az Állami Oktatásfejlesztési Ügynökség felügyeli, az Európai Bizottság szabályait követve, külön nemzeti törvények nélkül. Szlovéniában a nemzeti iroda megnevezése CMEPIUS, amely az Erasmus+ központi intézménye, általános nemzeti irányelvek alapján működik, további jogi aktusok vagy eljárások nélkül.

Bár minden ország közös célja az oktatás, a képzés és a nemzetközi együttműködés előmozdítása, jogi kereteikben és konkrét szabályozásaikban eltérések mutatkoznak. Lengyelországban további biztonsági intézkedések vonatkoznak a résztvevőkre, Csehországban átfogó nemzeti stratégiák vannak érvényben, Magyarországon pedig szigorú szabályozási előírásokat kell betartani. Lettország közvetlenül az Európai Bizottság iránymutatásait követi, Szlovénia pedig az Erasmus+ általános útmutatóira támaszkodik.



5. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

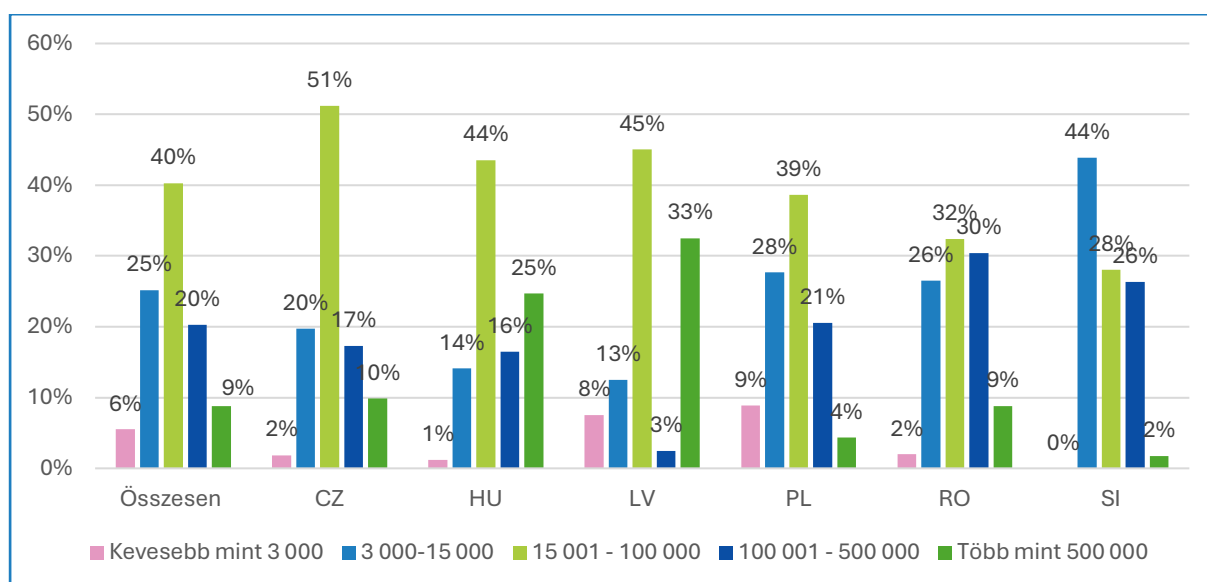
5.1 A kutatásban részt vevő iskolák bemutatása

A kutatás fókuszában a 2014–2020-as Erasmus+ tanulói mobilitási program (KA1) kedvezményezettjeinek intézményi tapasztalatai álltak. A vizsgálat a magyar, cseh, lengyel, román, lett és szlovén szakképző intézmények mobilitási gyakorlatának összehasonlító elemzésére is vállalkozott, az iskolák vezetői és koordinátorai által kitöltött kérdőívek feldolgozásával. Az összesen 909 db értékelhető kérdőív (magyar esetben 122 beküldött kérdőívből 85 érvényes) lehetőséget teremtett a minta reprezentatív elemzésére, különös tekintettel a méret és a földrajzi elhelyezkedése szerinti eltérések vizsgálatára.

5.1.1 Területi és intézményi sajátosságok

Az intézmények 17%-a a 100.000 fő feletti népességű városokban található, ez a feltétel a 19 megyeszékhely közül nyolcat érint, a többi megyeszékhely népessége alacsonyabb. A következő kategória, a 15.000 és 100.000 fő közötti népességű települések, láthatóan túlsúlyban van, és magában foglalja a magyarországi megyeszékhelyeket és nagyobb városokat. Hazánkban a 20.000 lakosnál nagyobb településeket nagyobb városoknak tekintik, és az országban 50 ilyen település tartozik ide (41 település 200.000 és 100.000 lakos között). A minta 15%-a kisebb vidéki településeken vagy falvakban található, közel fele közepes méretű városokban (43,5%), legalább 16,5% pedig megyeszékhelyeken.

Ezzel szemben Lengyelországban és Lettországon magasabb a kis településeken (3.000 fő alatt) működő intézmények aránya (9% és 8%). Szlovéniában a szakképző iskolák közel fele 3.000–15.000 lakosú városokban található, míg Csehországban a közepes méretű (15.001–100.000 lakosú) városokban koncentrálódik az intézmények 51%-a (9. ábra).



9. ábra: A település lakosainak száma, ahol az iskola található

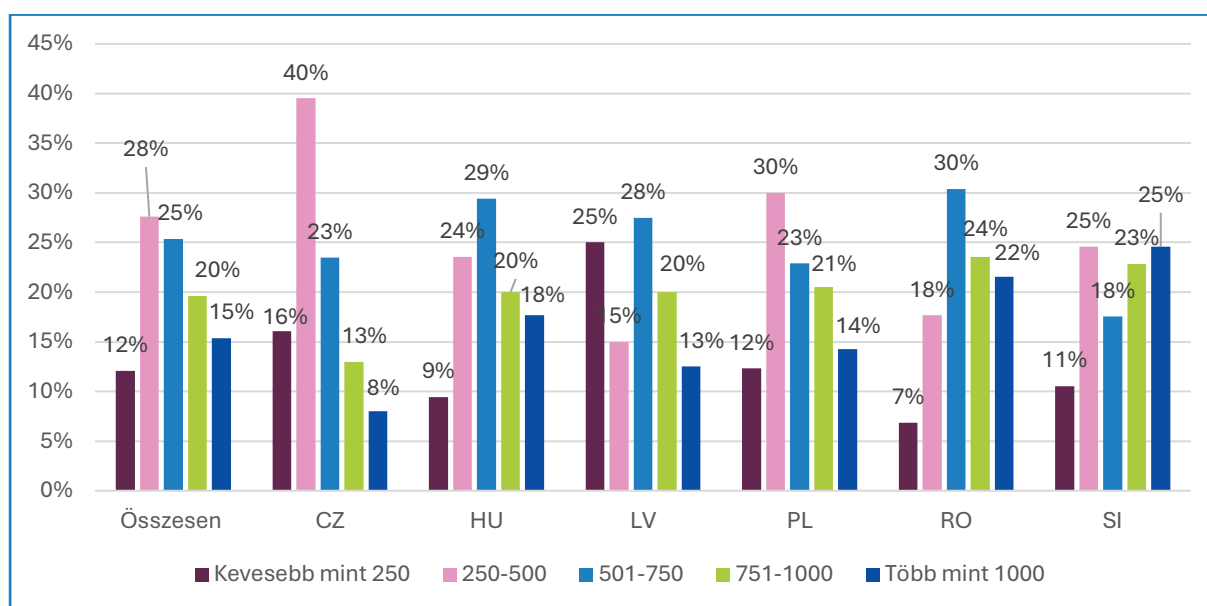
Forrás: saját számítás, N=909

A szakképző intézmények ilyen eloszlása valószínűleg az egyes országok településszerkezetének és urbanizációs mintáinak különbségeit tükrözi. Lengyelországban és Lettorszában a nagyon kis településeken található iskolák viszonylag magas aránya egy szétszórtabb településhálózatra utal, ahol számos kis település ad otthont oktatási intézményeknek. Ezzel szemben olyan országokban, mint Magyarország, az iskolák nagyvárosokban való koncentrációja egy centralizáltabb városi struktúrát jelez, amelyben a nagy városi központok dominálnak. A szakképző iskolák elterjedtsége a közepes méretű városokban Csehországban és Szlovéniában olyan településrendszerre utal, amely a városi méret és az elérhetőség egyensúlyát biztosító regionális központokra összpontosít, ami megkönnyítheti az oktatási szolgáltatások országos szervezését.

5.1.2 Iskolaméret

Magyarországon az Erasmus+ programban részt vevő, a kérdőívet kitöltő szakképző iskolák intézményi méret szerinti megoszlása meglehetősen változatos képet mutat. Az 501–750 tanulóval rendelkező intézmények képviselik a legnagyobb arányt a mintában (29%), míg a legalacsonyabb arány a legnagyobb (1000 fő feletti) intézményeknél mérhető (15%). A vizsgálatban részt vett kisebb, 250 fő alatti intézmények aránya mindössze 12%. Ez arra utal, hogy Magyarországon főként közepes és nagyobb méretű intézmények vesznek részt a mobilitási programokban.

Más országokban lényegesen eltérő arányok figyelhetők meg. Csehországban például a 250–500 tanulóval rendelkező iskolák aránya kiemelkedően magas (40%), míg az 1000 fő feletti intézmények mindössze 8%-ot tesznek ki. Lengyelországban hasonló a szerkezet: a leggyakoribb intézményi kategória itt is a 250–500 fős tartomány (30%). Ezzel szemben Romániában és Szlovéniában sokkal nagyobb arányban vannak jelen a nagy intézmények: Romániában 22%, Szlovéniában 25% a 1000 fő feletti intézmények aránya. Lettország különleges helyzetben van, itt a kis intézmények dominálnak: 25% a 250 fő alatti intézmények aránya (10. ábra).



10. ábra: A felmérésben részt vevő iskolák tanulóinak létszáma
Forrás: saját számítás, N=909

5.1.3 Mobilitási programok szakmai területei

A mobilitási programokban részt vevő szakképzési ágazatok eloszlása a vizsgált országokban hasonló mintázatokat mutat, azonban a részletekben jelentkező eltérések mélyebb rendszerjellemzőkre világítanak rá. A mobilitás legnagyobb hányada a *turizmus, vendéglátás, szálláshely-szolgáltatás* szektorban található, amely az összes válaszadó 41%-át képviseli. Ez a tendencia a legtöbb országban megfigyelhető, némi eltéréssel, köztük Magyarországon is, ahol az ágazatot érintő mobilitások 39%-át tették ki az összes utazásnak, szintén a legmagasabb arányt képviselve az összes szakmaterület közül. A legmagasabb Lengyelországban volt a turizmus-vendéglátás szektor részesedése (54%), melyet Lettország követett 50%-kal. Ezek a százalékok arra utalnak, hogy a turizmushoz kapcsolódó területek szinte minden országban továbbra is az Erasmus+ mobilitási programok fő hangsúlyát képezik.

Az IKT és az IT egy másik jelentős terület, amely összességében 32%-ot képvisel. Különösen kiemelkedő Szlovéniában (47%) és Lengyelországban (44%), míg Magyarországon 26%-kal került a sorrend második helyére. Az építőipar, a villamosenergia-, gáz-, víz- és közüzemi ellátás és gazdálkodás egy másik terület, amely jelentős eltéréseket mutat. A legmagasabb az arány (43%) Lettországon van, míg a legalacsonyabb (8%) Romániában. Magyarországon harmadik helyen szerepel a szakmák sorrendjében 18%-kal. A mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és környezetvédelem jelentősége Lettországon volt a legmarkánsabb 25%-os részesedéssel, míg hazánkban a mobilitások 13%-a valósult meg ezen a szakterületen.

Az elektronika, a gyártás, a bányászat és a kőbányászat Szlovéniában (47%), Romániában (24%) és Lettországon (20%) magas arányban képviselteti magát. Végül a kultúra, a művészetek, a szórakozás és a rekreáció Lettországon (48%) magas arányban képviselteti magát, míg más országokban alacsony a részvétel ezen a területen (8. táblázat).

Szakmai terület	Cseho.	Magyaro.	Letto.	Lengyelo.	Románia	Szlovénia
Turizmus, vendéglátás, szálláshely-szolgáltatás	25%	39%	50%	54%	35%	37%
IKT és IT	23%	26%	30%	44%	23%	47%
Egyéb közigazgatás és szolgáltatások	23%	13%	23%	22%	25%	7%
Építőipar, villamos energia, gáz, víz és közüzemi szolgáltatások ellátása és kezelése	12%	18%	43%	19%	8%	19%
Elektronika, gyártás, bányászat és kőbányászat	11%	9%	20%	14%	24%	47%
Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és környezetvédelem	14%	13%	25%	17%	14%	12%
Oktatás, közigazgatás és védelem	11%	16%	0%	5%	9%	12%
Orvostudomány, egészségügy és szociális munka	15%	18%	5%	2%	9%	7%

Szakmai terület	Cseho.	Magyaro.	Letto.	Lengyelo.	Románia	Szlovénia
Kultúra, művészetek, szórakozás és rekreáció	10%	6%	48%	3%	4%	7%
Egyéb	19%	25%	40%	46%	30%	33%

8. táblázat: A mobilitási programokban részt vevő szakképzési ágazatok eloszlása a vizsgált országokban
(Több válasz is megjelölhető volt, így a százalékok összege meghaladhatja a 100%-ot)
Forrás: Sajtó szerkesztés

5.1.4 Lefedettség és integráció

A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy mekkora az Erasmus+ mobilitási lehetőségek lefedettsége a különböző országokban. Lettországon kiemelkedően magas (60%) azoknak az iskoláknak aránya, amelyek minden általuk kínált szakképzési területre biztosítanak mobilitási lehetőséget. Csehország és Szlovénia (54%), Lengyelország (47%) szintén előkelő helyen szerepelnek e tekintetben. Magyarországon viszont a legalacsonyabb a teljes lefedettség szintje: mindössze az iskolák 24%-a teszi elérhetővé mobilitási programjait az összes szakképzési területén. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy Magyarországon a mobilitási kínálat kevésbé integrált, mint a régió legtöbb országában.

A kisebb létszámú (250 fő alatti) iskolák általában nagyobb arányban fedik le a teljes képzési palettát mobilitási lehetőséggel (60%), míg a nagyobb intézmények inkább specializálódnak, illetve a mobilitás lehetőség csak egyes szakterületekre koncentrálódik. Az iskola-méret és szakmai lefedettség összefüggése statisztikailag is szignifikáns, de nem kiemelkedően erős, ami a rendszer diverzitását jelzi.

5.1.5 Intézményi méret és mobilitási lefedettség

A kisebb, kevesebb mint 250 tanulóval rendelkező magyar intézmények 60%-a teljes egészében lefedi az oktatott szakterületeket a mobilitási programokkal. Ugyanakkor a nagyobb intézmények (750 fő feletti tanulólétszám) esetében ez az arány mindössze 37%, míg ezen iskoláknak a 47%-a úgy nyilatkozott, hogy a legtöbb szakmában szerveznek mobilitási programokat. Ez arra utal, hogy a kisebb iskolák általában szélesebb körű szakképzési területekre koncentrálnak, míg a nagyobb iskolák specializálódhatnak, vagy csökkentik a mobilitási programokon keresztül lefedett szakképzési területek körét.

A magyarországi szakképzési rendszer innovációs kapacitása, a mobilitás programjainak integrációja és a gyakorlati képzés intézményi beágyazottsága az összehasonlított országokhoz mérve kevésbé egységes. Bár a rendszer sok intézményi mérettel működik és urbanus koncentrációja egyértelmű, a képzési kínálat és a mobilitási programok lefedettsége szűkebb. Ezzel szemben Szlovénia, Csehország és Lettország fejlettebb rendszert mutat mind lefedettségben, mind földrajzi eloszlásban.

Lengyelországban és Lettországon a decentralizált településszerkezet elősegíti, hogy kisebb városokban és elaprózott intézményhálózatban is elérhető legyen a mobilitás. Romániában a nagy intézményi koncentráció, Szlovéniában pedig a regionális központok szerepe

hangsúlyos. Mindez azt mutatja, hogy az Erasmus+ mobilitási programok beágyazottsága szorosan összefügg az adott ország szakképzési rendszerének szerkezetével, a regionális és demográfiai jellemzőkkel, illetve az iskolahálózatok fejlettségével.

Magyarország szakképzési rendszere a kutatásban részt vevő iskolák tekintetében strukturálisan diverzifikált, ugyanakkor a mobilitási programokban való részvétel és lefedettség tekintetében lemaradásban van a régió vezető országaihoz képest. A magyar rendszer főleg közép- és nagyvárosi központokra épül, szemben a decentralizáltabb lengyel és lett modellel. A szakképzési szakterületeken belül a turizmus és vendéglátás, valamint az IKT területek kiemelkedők, de a szlovén és a lengyel számokhoz viszonyítva alacsonyabb a magyar részvétel. A rendszerfejlesztés jövője szempontjából fontos a mobilitási programok szélesebb integrációja, a vidéki és kisebb intézmények szerepének növelése, valamint az ágazati kompetenciákhoz igazított, munkaerőpiaci relevanciájú képzési paletta szélesítése.

5.2 Az Erasmus+ mobilitások hatása a szakképzésben tanulókra

Az Erasmus+ szakképzési mobilitás programjai jelentős és komplex egyéni hatásokat generálnak a résztvevők életpályájában, kompetenciáiban és személyes attitűdjeiben. Magyarország tapasztalatai az elmúlt programciklus során azt mutatják, hogy a mobilitás különösen a szakmai készségek, az interkulturális kompetenciák, az idegen nyelvi fejlődés, a tanulási motiváció, valamint az iskolai közösségi kapcsolatok terén kulcsszerepet tölt be. Ezzel párhuzamosan szignifikáns eltérések rajzolódnak ki a kutatásban részt vevő országok (Lengyelország, Szlovénia, Lettország, Románia, Csehország) statisztikai mintáiban, mind eredményességben, mind a kontextuális háttértényezők hatásaiban.

5.2.1 Kutatási kérdések és módszertan

A mobilitásnak a szakképzési gyakorlaton részt vevő diákokra gyakorolt észlelt hatását online felmérés és az iskolai koordinátorokkal, iskolaigazgatókkal és tanárokkal készített mélyinterjúk segítségével vizsgálták, amelyekben a válaszadók azt értékelték, hogy a mobilitás hogyan befolyásolta a diákok fejlődésének különböző aspektusait.

Az online felmérésben a válaszadók egy ötfokozatú Likert-skálán válaszoltak 19 db, a szakmai gyakorlatoknak a diákok készségeire, kompetenciáira, képességeire és személyes tulajdonságaira gyakorolt hatásával kapcsolatos állításokra. A válaszadóknak meg kellett adniuk, hogy mennyire értenek egyet az adott állításokkal (1=egyáltalán nem ért egyet, 5=teljes mértékben egyetért).

A vizsgálatok arra fókuszáltak, hogy az Erasmus+ mobilitási programok milyen mértékben fejlesztik a szakképzési programokban részt vevő tanulók kompetenciáit, attitűdjét, és hogyan épülnek be ezek a tapasztalatok a munkaerőpiaci felkészültségbe, a tanulási motivációba, illetve az iskolai közösségbe. A kutatás kvalitatív és kvantitatív adatbázisokra, országjelentésekre, iskolai esettanulmányokra, valamint nagymintás intézményi képviselőket (tanárokat, vezetőket, nemzetközi koordinátorokat) bevonó kérdőíves kutatások eredményeire támaszkodik. Különösen fontos, hogy a kérdőív a mobilitási programokban részt vevő és nem részt vevő tanulói alminták és tanári alminták mellett felmérte a mobilitás közvetlen és közvetett hatásait is.



Az Erasmus+ szakképzési mobilitási programok rendkívül intenzív fejlődési pályát írtak le Magyarországon az utóbbi két évtizedben, ahol a társadalmi igények, a gazdasági elvárások, az oktatási reformok és az európai uniós stratégiák összefonódása egyedülálló szakmai és közösségi gyakorlati tapasztalatokat eredményezett. A mobilitási projektek célja a közvetlen szakmai tapasztalatszerzés mellett a tanulók személyes fejlődésének támogatása, munkaerőpiaci versenyképességük növelése, valamint az intézmények szakmai hírnevének és társadalmi beágyazottságának erősítése. Ahogy a többi, a kutatásba bevont országra, így Magyarországra is igaz, hogy a mobilitás közvetlen hatásai mellett az eredményekben hangsúlyosan megjelentek a programnak a tanulókra, tanárokra, az iskola egészére, valamint a helyi gazdasági ökoszisztémára gyakorolt, közvetett hatásai is.

A tanulmány középpontjában a magyarországi Erasmus+ mobilitás empirikus hozadéka, mechanizmusainak és sajátosságainak részletes feltárása áll. A vizsgálat különös figyelmet fordít a kompetenciafejlődés, a munkaerőpiaci alkalmazhatóság, az interkulturális

attitűdök, a tanulási motiváció és a kapcsolati háló fejlesztésének kulcsdimenzióira, hangsúlyosan összevetve a kelet-közép-európai régió 6 országának főbb eltéréseit.

A vizsgálat országos szintű kérdőíves felmérésen, kvalitatív interjúkon, esettanulmányokon és longitudinális adatgyűjtésen alapszik. A célcsoportot a 2014–2020-as tanulói mobilitási program összes kedvezményezettje alkotta. Minden iskolának egy online kérdőívet küldtek ki, amelyet az iskola vezetői, nemzetközi koordinátorai vagy más érintettek töltöttek ki. Magyarországon az adatok tisztítása után az eredeti adatbázis 125 válaszából 85 válaszadó adatait tudtuk elemezni. A kutatásba bevont országokból pedig összesen 909 válasz érkezett, 894 érvényes kitöltéssel, melyeket statisztikai elemzés (ANOVA, Tukey-teszt, Cronbach-alfa megbízhatóság), szociológiai és viselkedépszichológiai értelmezések egészítettek ki.

A kérdőívek három alfejezetet különböztettek meg:

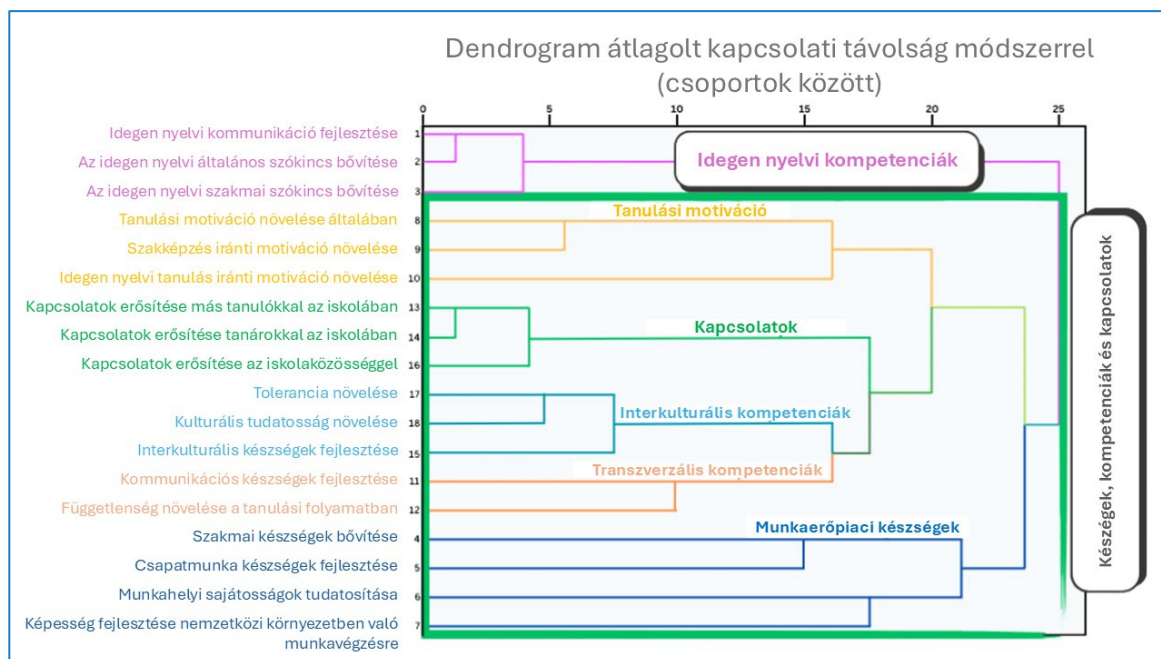
1. Hatás a kiutazó tanulóira (közvetlen résztvevők).
2. Hatás a nem utazó tanulóira (iskolai szinten, transzfer).
3. Hatás a tanári karra (pedagógiai reflexió, közvetett mechanizmusok).

A kérdések jelentős száma miatt elemzésünk főleg olyan háttérfaktorokra fókuszál, amelyek statisztikai módszerekkel (pl. klaszterelemzés, boxplot, szórás, interkvartilis tartomány, harmonikus átlag) is értelmezhetők, így téve lehetővé a hatások megbízható összevetését a nemzetközi mintázatokkal.

5.2.2 Mobilitási hatásmechanizmusok

A változók nagy száma (19 állítás) miatt először feltáró faktorelemzést (EFA) végeztünk az alapul szolgáló struktúra azonosítása és a dimenziók számának csökkentése érdekében. Két faktor került elő, amelyek a variancia 62,4%-át magyarázták. Néhány változó azonban keresztterhelést vagy gyenge összefüggéseket mutatott, ami egyik faktor meghatározását megnehezítette. Különösen az IKT-készségekre gyakorolt észlelt hatással kapcsolatos változó mutatott alacsony faktorterhelést (0,50) mindkét faktor esetében, ami gyenge összefüggést jelez mindkét dimenzióval. A Pearson-korrelációelemzés tovább erősítette, hogy az IKT-készségek viszonylag gyengébb összefüggést mutattak a kompetenciákkal, képességekkel és személyes tulajdonságokkal, mint más változók, ami arra utal, hogy ez inkább egy különálló konstrukciót képvisel, mintsem egy szélesebb keretbe integrálódik.

A kategorizálás finomítása érdekében hierarchikus klaszterelemzést végeztünk, kizárva az IKT-készségek változót. Az eredményül kapott dendrogram (11. ábra) két fő ágat mutatott: az egyik a diákok idegen nyelvikészségeire gyakorolt észlelt hatást, a másik pedig a készségeket, kompetenciákat és a kapcsolatokat ölelte fel. Az első ág az idegen nyelvi képességek fejlődését tükrözi, beleértve a jobb kommunikációt és a bővült szókincset, mind általános, mind szakmai szinten. A második ág a diákok fejlődésének különböző dimenzióit foglalja magában: interkulturális kompetenciák, transzverzális kompetenciák, tanulási motiváció, munkaképességek és kapcsolatok, amelyek magukban foglalják a társaikkal, tanáraikkal és a tágabb iskolai közösséggel való jobb interakciókat. Ezeket az ágakat később kombinált mutatók létrehozására használtuk fel a további elemzéshez.



11. ábra: Dendrogram a hierarchikus klaszterelemzés alcsoportjainak címeivel
Forrás: saját számítások, N=894

A klaszterelemzést követően megbízhatósági elemzés készült: Cronbach-féle alfa-értékeket számítottunk ki minden mutatóra, hogy meghatározzuk a csoportosítások megbízhatóságát. Az elemzés eredményeit a számítások befejezése után az alábbiakban mutatjuk be (9. táblázat).

Összetett mutatók	Átlag	Szórás	Cronbach-féle alfa
Munkaerőpiaci készségek	4,37	0,597	0,830
Interkulturális kompetenciák	4,33	0,729	0,886
Transzverzális kompetenciák	4,27	0,695	0,809
Tanulási motiváció	4,24	0,686	0,851
Idegen nyelvi kompetenciák	4,18	0,729	0,909
Kapcsolatok	3,97	0,846	0,910

9. táblázat: A tanulói mobilitás egyéni hatásait mérő mutatók leíró statisztikái és megbízhatósága (Cronbach-féle alfa)

Forrás: saját számítások, N=894, min=1, max=5

5.2.3 Munkaerőpiaci készségek

A munkavégzési készségek összetett mutatóját négy olyan elem alapján állítottuk össze, amelyek a tanulók fejlődésének legfontosabb dimenzióit ragadják meg ezen a területen. Minden elemet egy 5 pontos Likert-skálán értékelték, az „egyáltalán nem” és a „teljesen” között. A skála belső konzisztenciája, amelyet Cronbach-alfával mértünk, magas volt ($\alpha = 0,830$), ami erős megbízhatóságot jelez.

A válaszokból kitűnik, hogy a tanárok szerint a tanulók nagy többsége minden mért szempontból fejlődött. A válaszadók 95%-a állította, hogy a nemzetközi gyakorlatok „nagyban” vagy „teljes mértékben” befolyásolják a tanulók nemzetközi környezetben való munkavégző képességét, 88% pedig hasonló javulást jelzett a tanulók csapatmunkában való részvételének képessége terén (10. táblázat).

Mutatók	Egyáltalán nem + csak kicsit	Bizonyos mértékben	Nagyon + Teljesen
Csapatmunkában való fejlődés	2%	11%	88%
Az egyes munkahelyek jellemzőinek jobb megismerése	2%	16%	82%
A nemzetközi környezetben való munkavégzés képességének fejlesztése	1%	5%	95%
Szakmai készségek bővítése	1%	12%	86%

10. táblázat: A tanulók munkaerőpiaci képességeit jelző mutatókra adott válaszok gyakorisága
Forrás: saját számítás, N=892

5.2.4 Interkulturális kompetencia és idegen nyelvi készség

A mobilitás a diákok interkulturális kompetenciáira gyakorolt hatásának mutatója három elemből állt és magas megbízhatóságot mutatott, Cronbach-alfa értéke 0,886 volt. A válaszadók túlnyomó többsége (88%) úgy válaszolt, hogy a mobilitás nagyon vagy teljes mértékben befolyásolja a diákok interkulturális készségeinek fejlődését, valamint növeli kulturális tudatosságukat (87%). A tolerancia növekedése tekintetében valamivel alacsonyabb arányban (81%) jelezték a válaszadók, hogy a mobilitás nagyon vagy teljesen befolyásolja ezt a szempontot (11. táblázat).

Mutatók	Egyáltalán nem + csak kicsit	Bizonyos mértékben	Nagyon + Teljesen
Interkulturális készségek fejlesztése	2%	11%	88%
A tolerancia fokozódása	4%	14%	81%
A kulturális tudatosság növelése	2%	11%	87%

11. táblázat: A tanulók interkulturális kompetenciáit jelző mutatókra adott válaszok gyakorisága
Forrás: saját számítás, N=894

Az interkulturális kompetenciák méréséhez hasonlóan a nemzetközi mobilitásnak a hallgatók idegen nyelvi kompetenciáira gyakorolt hatását is egy három elemből álló összetett mutatóval értékelték. A mutató magas megbízhatósági pontszámot ért el (Cronbach $\alpha = 0,909$), és a válaszok átlagos pontszáma 4,17 volt, ami összességében erős hatást jelez. A legmagasabb pontszámot az idegen nyelvű kommunikáció javulása kapta: a válaszadók 84%-a állította, hogy a mobilitás sokat vagy teljes mértékben segített. A másik két elem – az általános

idegen nyelvi szókincs és a szakmai szókincs bővítése – szintén több mint 80%-os „nagyon” vagy „teljesen” értékelést kapott, ami az összes értékelésbe bevont nyelvi területen egyenletesen erős hatást mutat. Csak a válaszadók kis hányada jelezte, hogy a mobilitás nem, vagy csak kis mértékben befolyásolta az idegen nyelvi kompetenciák három mért aspektusát (összesen 2% az összes elemre vonatkozóan), ami tovább hangsúlyozza a mobilitási tapasztalatok hatékonyságát ezen kompetenciák fejlesztésében (12. táblázat).

Mutatók	Egyáltalán nem + csak kicsit	Bizonyos mértékben	Nagyon + Teljesen
Az idegen nyelvű kommunikáció javítása	2%	14%	84%
Az idegen nyelv általános szókincsének bővítése	2%	17%	81%
Az idegen nyelv szakmai szókincsének bővítése	2%	17%	80%

12. táblázat: A tanulók idegen nyelvi kompetenciáit jelző mutatókra adott válaszok gyakorisága
Forrás: saját számítás, N=890

5.2.5 Iskolai kapcsolatok

Megvizsgáltuk a mobilitás hatását a diákok iskolai interperszonális kapcsolataira is a hazatérés után. Az erre a dimenzióra vonatkozó összetett mutató 3,97-es átlagértékkel az alacsonyabb értékek közé tartozott, bár megbízhatósága magas volt (Cronbach-alfa = 0,910). Ez a mutató három tételre épült, amelyek a diákoknak a tanárokkal, más diákokkal és a tágabb iskolai közösséggel való kapcsolatainak észlelt javulását mérték.

A válaszok szerint a tanárok döntő többsége jelentette, hogy a mobilitás jelentős pozitív hatással volt a diákok kapcsolataikra: 75% jelezte, hogy a mobilitásban részt vevő tanulók kapcsolata mind a tanárokkal, mind a többi tanulóval jelentősen vagy teljesen javult, míg 68% hasonlóan vélekedett az iskolai közösséggel való kapcsolataikról. Csak kis hányaduk (6–8%) válaszolta azt, hogy a mobilitás egyáltalán nem befolyásolta a diákok kapcsolatait, vagy hogy a hatás nagyon csekély (csak kissé) volt (13. táblázat).

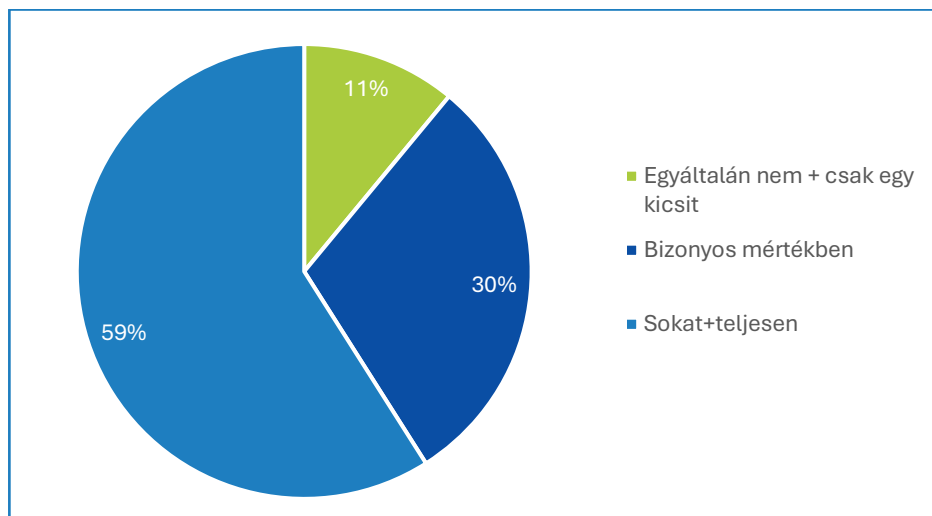
Mutatók	Egyáltalán nem + csak kicsit	Bizonyos mértékben	Nagyon + Teljesen
A kapcsolatok javulása az iskola tanáraival	6%	19%	75%
Az iskolában tanuló többi diákkal való kapcsolatok javítása	6%	19%	75%
Az iskolai közösséggel való kapcsolatok javítása	8%	24%	68%

13. táblázat: A diákok iskolai kapcsolatait jelző mutatókra adott válaszok gyakorisága Forrás: saját számítás, N=893

5.2.6 IKT készség

A mobilitások hatásának értékelésére használt 19 kérdés közül az egyik kifejezetten a tanulók IKT-készségeinek fejlesztésére összpontosított. Ez a mutató kapta a legalacsonyabb átlagpontoszámot az elemzett mutatók közül (átlag = 3,68).

A gyakorisági eloszlást tekintve a válaszadók 11%-a jelentette, hogy a mobilitás egyáltalán nem vagy csak kis mértékben befolyásolta a tanulók IKT-készségeinek fejlődését, 30% szerint bizonyos mértékben hatással volt rájuk, míg 59% jelentette, hogy a mobilitás nagyban vagy teljesen befolyásolta a hallgatók IKT-készségeinek fejlődését (12. ábra).



12. ábra: A „Hogyan befolyásolja a szakképzési gyakorlatok a külföldön képzésben részt vevő tanulók IKT-készségeinek javulását?” kérdésre adott válaszok eloszlása

Forrás: saját számítás, N=894

5.2.7 Háttértényezők – Intézményi, települési, regionális kontextus

Az Erasmus+ mobilitás egyéni hatásait Magyarországon jelentősen differenciálja az iskola mérete, a település típusa (nagyváros, kisváros, vidék), valamint az adott iskola által lefedett szakképzési területek száma. A legmagasabb kompetenciafejlődést a kisvárosi és a vidékies, a széles szakmai palettát kínáló intézményekben regisztrálták: ezekben az iskolákban a tanulók interkulturális, szakmai és kommunikációs készségei szignifikánsan magasabbak, míg a nagyobb, urbanizáltabb iskolákban inkább az IKT-kompetencia és a nyelvi előnyök dominálnak.

A tanulmány statisztikai elemzései (ANOVA, Tukey-teszt) kimutatták, hogy minél szélesebb körű a szakképzési paletta és minél integráltabb az iskola közössége, annál erősebb a mobilitás hatása – mind közvetlenül, mind közvetve (tanári kar, nem utazók motivációja). Kiemelkedő, hogy a magyar települési mintázatokban a kisvárosokban élő diákok mobilitási tapasztalatai az önállóság, a kommunikáció és az interkulturális érzékenység terén a legfejlettebbek, ezzel szemben a nagy intézményekben a digitális és a nyelvi készségek fejlesztése emelkedik ki.

Az iskolai és a települési háttérfaktorok szerint a kisvárosi (15.000 fő alatt) intézményekben mutathatók ki a legmagasabb interkulturális hatások (91% „nagy hatás”), míg nagyobb településeken kissé alacsonyabb ez az arány. A nagy iskolákban (751 fő felett) a tanárok legjelentősebbnek a nyelvi és a digitális fejlődést érzékelik.

5.2.8 Nemzeti sajátosságok

Magyarország

A mobilitás hatásait vizsgáló kérdéscsoport értékelése viszonylag széles tartományban történt, az elemek átlagai 4,5 és 3,7 között voltak, de a válaszadók véleménye – két elem értékelésétől eltekintve – jelentősen szétszórta volt, a szórás értéke 0,8 és 1,13 között volt (14. táblázat). Magyarországon legnagyobb hatást a nemzetközi környezetben való munkavégzés képességének fejlesztése kapta. A legmagasabb átlag (4,47) és a legkisebb eltérés (0,749) ennél az elemnél megerősíti, hogy a válaszadók véleménye egyöntetű.

Viszonylag magas értékeket kapott néhány szorosan összefüggő elem is, ezek az interkulturális és a kommunikációs készségek, valamint a csapatmunkában való részvétel képessége és néhány személyes szakmai készség; ezek átlaga kissé meghaladta a 4-es értéket az ötös skálán. Valójában ebben az esetben olyan eredményeket kaptunk, amelyek megfelelnek a közvélekedésnek és a mindennapi tapasztalatoknak: a mobilitás elsősorban az interkulturális készségeket és a kommunikációt javítja.

Az átlagok közötti minimális különbségeknek nem kell nagyobb jelentőséget tulajdonítani, mivel a kérdőíveket olyan tanárok töltötték ki, akik a különböző diákok tapasztalatait összegezve adták meg a válaszokat, de a tendenciák fontosak és jelzésértékűek, vagyis hogy a lista elemei a lista elején, közepén vagy végén találhatók-e. A lista utolsó elemei érdekesek és további megfontolást érdemelnek. Ide tartozik az összes kapcsolati elem, amelyeknek a megítélése az átlagosnál bizonytalanabb. Annak a kérdésnek a részletes elemzése, hogy miért nincs pozitív hatás ezen a területen, messzire vezetne; talán a kérdés inkább az, hogy hogyan lehet biztosítani, hogy a mobilitásból visszatérő diákok úgy oszthassák meg tapasztalataikat, hogy az pozitív hatással legyen a közösségre.

Hatások	Átlag	Szórás
A nemzetközi környezetben való munkavégzés képességének fejlesztése	4,47	0,749
Kommunikációs készségek fejlesztése	4,20	0,753
Interkulturális készségek fejlesztése	4,18	0,941
Az egyes munkahelyek jellemzőinek jobb megismerése	4,15	0,893
A csapatmunkában való részvétel képességeinek fejlesztése	4,14	0,847
A szakképzésben végzetek oktatási és karrierlehetőségeire gyakorolt pozitív hatás növelése	4,13	1,033
A szakképzési készségek bővítése	4,07	0,897
Kulturális tudatosság növelése	3,99	0,994
A tolerancia növelése	3,98	1,000
A tanulók szakképzési terület iránti motivációjának növelése	3,98	0,899
A motiváció növelése az idegen nyelv tanulása iránt	3,95	0,844
A tanulási folyamatban való önállóság növelése	3,89	0,976
Az idegen nyelvű kommunikáció javítása	3,86	0,875
Az idegen nyelv általános szókincsének bővítése	3,80	0,799

Hatások	Átlag	Szórás
Az idegen nyelv szakmai szókincsének bővítése	3,78	0,850
Kapcsolatok javítása az iskola tanáraival	3,75	0,999
Az általános tanulási motiváció növelése	3,71	0,911
A kapcsolatok javítása az iskola többi tanulójával	3,59	1,094
Az iskolai közösséggel való kapcsolatok javítása	3,45	1,064
Az IKT-készségek fejlesztése	3,35	1,055

14. táblázat: A mobilitás egyéni hatásának leíró statisztikái a tanulókra vonatkozóan

Forrás: Saját szerkesztés

Magyarországon az IKT- és digitális kompetenciák fejlődése szektorfüggő: az informatikai, elektronikai, gépészeti ágazatokban a tanulók többsége jelentős előnyöket szerez (akár 72-89%-uk jelentős vagy teljes fejlődést jelez), a humán szakterületeken viszont alacsonyabb szintű előrelépés tapasztalható (46-50%). Az IKT-szettek fejlődését mérő Pearson-elemzés azt igazolta, hogy ez a kompetencia-elem statisztikailag is elkülönül a mobilitás többi hatásától, és inkább a speciális szakmai környezet függvénye.

A soft szettek, például az önállóság, a kommunikáció, az interkulturális érzékenység, a csapatmunkára való képesség a mobilitásban részt vevő diákok körében egyértelműen magasabbak, mint a nem utazók esetében: a különbség átlagosan +1,8 pont minden fontos dimenzióban. A mobilitásban nem részt vevő diákok ösztönzése főként a visszatérő résztvevők példájából, formális (Erasmus+ nap, bemutatók, gyakorlatok) és informális interakciókból táplálkozik, ami a pályaaorientációs stratégiákban is meghatározó.

Az Europass tanúsítvány szerepe egyértelmű: mind Magyarországon, mind a régióban a tanulók pályakezdési esélyeit, a munkaerőpiaci integráció gyorsaságát és minőségét jelentősen javítja. A nemzetközi összevetésben kiemelten Romániában és Lengyelországban a tanulók többsége már a mobilitási program alatt, illetve közvetlenül utána biztos, versenyképes szakmai pozíciót szerzett, Magyarországon pedig az Europass megléte a versenyelőny egyik kulcsfontosságú tényezője.

A mobilitásnak a tanulók különböző kompetenciaterületeire gyakorolt hatását a kérdőíves vizsgálat az ötfokozatú skálán mérte (1=egyáltalán nem, 2=alig, kis mértékben, 3=közepes mértékben, 4=jelentős mértékben, 5=nagy mértékben). Az elemzés során azonban, azért, hogy az adatok átláthatóbbak legyenek, az ötfokozatú skálát összevontuk, és háromfokozatú skálán elemeztük az adatokat: 1=alacsony hatás (eredeti 1. és 2. szint), 2=mérsékelt hatás (eredeti 3. szint) és 3=nagy hatás (eredeti 4. és 5. szint).

Lengyelország

Lengyelországban a mobilitási programok hatása szinte minden kompetenciadimenzióban a legmagasabbak között található. Az interkulturális kompetenciák fejlődése esetében a válaszadók 95%-a az idegen nyelvi készségek fejlődését tekintve 90%, az iskolai kapcsolatok tekintetében pedig 81% szerint nagy hatás mutatható ki. A válaszadók szerint a nem utazók motivációjára gyakorolt hatás szintén kiemelkedően magas: 57% jelzett nagy hatást, amely a

visszatérő diákok példájából, a pályaorientációban és az innovatív tanulási stratégiákban mutatkozik meg.

A lengyel iskolákban a kompetenciafejlődés stabilan magas, köszönhetően az országos szintű támogatásnak, a strukturált programbevezetésnek és a tanári háttértámogatásnak. A mobilitás közvetett hatásai erősen érzékelhetők elsősorban a szakmai motiváció és az iskolai közösségi kapcsolatok növekedésében.

Szlovénia

Szlovéniában a mobilitás a válaszadók 91%-a szerint nagy hatást gyakorolt a diákok interkulturális fejlődésére, míg az idegen nyelvi fejlődésében 88% szerint tapasztalható nagy hatás. Így Szlovénia szintén az élmezőnyben található. Az iskolai közösségek erősek: 81% tartja jelentősnek a mobilitási programok közösségformáló erejét. A tanári visszajelzések alapján a közvetett hatás (nem utazók motivációja, tanulási kedv) alacsonyabb, ugyanakkor a szakmai orientáció jelentősen nőtt a mobilitást szervező nagyobb intézményeknél.

A régiós sajátosságok miatt Szlovéniában a mobilitási programok szorosabban kapcsolódnak a regionális munkaerőpiaci elvárásokhoz, a vidéki iskolákban is jelentős a fejlődés, de urbanizáltabb közegben erősebb a digitalizált soft skillek növekedése.

Lettország

Lettországban a mobilitás a következőképpen hat a kompetenciák fejlődésére: az interkulturális kompetencia esetében a válaszadók 67%-a érzékelt nagy hatást, a nyelvi készségeknél ez az arány 83%. Ugyanakkor a tanulási motivációra és iskolai kapcsolatok fejlődésére csak 48% szerint gyakorlat magas hatást a mobilitás, 33% szerint pedig ezen a területen csak mérsékelt hatás tapasztalható. Az IKT kompetenciák fejlődése főként informatikai ágazatokban mutat emelkedést.

Kiemelendő, hogy Lettországból az iskolák mérete és digitalizációja jelentősen differenciálja a mobilitás hozadékait, a nyitottabb, innovatívabb tanári közösségek viszont javítják a soft skillek transzferjét az egész iskolán belül.

Románia

Románia a mobilitási hatásokban szinte minden dimenzióban vezet: az interkulturális fejlődést a válaszadók 96%-a, a nyelvi és szakmai készségfejlődést 91%-a tartja kimagaslónak. Az iskolai közösségi kapcsolatokban is jellemzően 94% magas hatást jelzett vissza. A tanárok szerint a nem utazókra gyakorolt motivációs hatás az egyik legmagasabb a régióban (39%), az iskolai ismeretek, soft skillek és digitális kompetenciák fejlődése tágabban beépül a mindennapokba.

Romániában a mobilitási programok minden szakképzési területre kiterjednek, az iskolai integráció rendszeres, az Europass tanúsítványokat az egész régióban elismerik, a visszatérő tanulók szakmai pályán maradási hajlandósága kimagasló.

Csehország

Csehországban a mobilitási programok hatása közepes: az interkulturális kompetencia fejlődésére 72% szerint, a nyelvi készségekre 74% szerint, míg az iskolai kapcsolatokra és a tanulási motivációra 55% szerint van nagy hatással. A nem utazók szakmai és tanulási

attitűdjé kevésbé épül be, de nagyobb iskolákban a soft skillek fejlődése jelentősebb. A tanárok visszajelzése alapján az innovatívabb, digitálisan fejlettebb iskolákban (különösen Prágában és Brnóban) nagyobb a mobilitás hatása a tanulók karrierjére és digitális készségeire.

A Csehországra jellemző urbanizációs különbségek miatt a kisebb és nagyobb településekben eltérő az integrációs és motivációs hatás, de az Európai Unió elvárásaihoz igazodó, naprakész programstruktúra erősíti a mobilitási programok sikerességét (15. táblázat).

Összehasonlítás

A hat ország összehasonlításában a magyar adatok közepes képet mutatnak. A mobilitások leginkább az interkulturális kompetenciákra gyakorolnak nagy hatás: válaszadók szerint 75%-a vélekedik így – ami jelentősen kevesebb a lengyel, a szlovén és a román adatoknál, és leginkább a csehországi véleményeknek közelít. Az idegen nyelvi kompetenciák fejlődésére 73% szerint van nagy hatással a mobilitás – ami a legrosszabb adat a régióban, vagyis a hat vizsgált ország közül a magyar tanulók idegen nyelvi kompetenciáit növeli legkevésbé a külföldön teljesített szakmai gyakorlat. Az iskolai kapcsolatokra gyakorolt hatás sem túl magas: a válaszadóknak mindössze 60%-a értékeli ezt jelentősnek. Ez az arány ugyan magasabb, mint a lett és a cseh válaszadók aránya, de sokkal alacsonyabb, mint a Romániában, Lengyelországban és Szlovéniában mért adatok.

Dimenzió	Magyar-ország	Lengyel-ország	Szlovénia	Lett-ország	Románia	Cseh-ország
Interkulturális kompetenciák	75%	95%	91%	67%	96%	72%
Idegen nyelvi kompetenciák	73%	90%	88%	83%	91%	74%
Iskolai kapcsolatok	60%	81%	81%	48%	94%	55%

15. táblázat: Fő kompetenciadimenziók és országhközi eltérések (nagy hatás)

Forrás: Saját szerkesztés

5.2.9 Kvalitatív eredmények

A mélyinterjúk és esettanulmányok azt mutatják, hogy a mobilitás hatása túlmutat a pusztán szakmai kompetenciák fejlesztésén: valódi szemléletváltást generál a diákok és a tanárok körében. Az iskolák képviselőivel készített kvalitatív interjúkban kiemelten szerepel a szakmai pályaválasztás megerősítése, a kulturális nyitottság, illetve az „Europass” tanúsítvány jelentős karrierelőnye: a visszatérők döntő hányada könnyebben és gyorsabban integrálódik a hazai és nemzetközi munkaerőpiacra, sokan már a mobilitási program alatt kaptak állásajánlatot vagy szakmai ajánlást.

A tanári mélyinterjúk kiemelik, hogy a mobilitás kortársi és közösségi szinten is áttételes hatásokat eredményez: nem csupán a résztvevők, hanem az egész iskolai közösség, különösen a nem utazó diákok és a tanárok is motiválódnak. Az iskolák visszajelzéseiben rendszeresen megjelenik, hogy a mobilitás ösztönzi a jobb tanulmányi eredményeket, fejleszti az önálló problémamegoldó képességet és növeli a csoportmunka iránti elkötelezettséget.

A tanárokkal, a koordinátorokkal és az iskolaigazgatókkal készített kvalitatív interjúk alapján a jelentés tovább vizsgálja azokat a mechanizmusokat, amelyek révén a mobilitás

hatással van a szakképzésben részt vevő diákokra, és a rövid távú mobilitási programok esetében is a transzformatív tanulás potenciális aspektusaira összpontosít. Bár a mobilitási tapasztalatok rövid ideig tartanak, több tényező is hozzájárul transzformatív potenciáljukhoz. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanulás, az ismeretbővítés és a személyes fejlődés már a diákok indulása előtt megkezdődik. Az országjelentésekben válaszadóként részt vevő iskolák különböző kiválasztási kritériumokat alkalmaznak a résztvevőkre, amelyek meghatározzák a tanulási feltételeket.

Az iskolák képviselői szerint a nemzetközi szakmai gyakorlatokon való részvétel gyakran transzformatív élménnyé válik, megváltoztatva a diákok észlelését és viselkedését. Az útiterv a toborzási folyamattal kezdődik, folytatódik magával az élménnyel, és bemutatja, hogy mi történik a hazatérés után. Minden szakasz a transzformatív út különböző aspektusait emeli ki.

A mobilitás során a tanulóknak alkalmazkodniuk kell egy új kultúrához, nyelvhez és munkarendszerhez, miközben az iskolában megszerzett elméleti ismereteiket gyakorlati szakmai tapasztalatokkal kell összevetniük, gyakran a munkáltató telephelyén.



„Én azt mondom, hogy ha őszinte vagyok, akkor azt gondolom, hogy sokkal több érték az, vagy nagyobb érték az egyéb, mint a szakmai. Szakmai is van, vitathatatlan, hiszen megerősíti általában őket abban, hogy jó pályán vannak. Hogy elboldogulnak azzal a tudással, amit itt szereztek. ... A nyelvi készség is olyan kicsit [fejlődik], mint a szakmai, hogy miután nálunk azért viszonylag jó nyelvtudással mennek ki a srácok... hát sokszor vagy legtöbbször úgy jönnek haza, hogy jobban beszéltek, mint hát a portugál, a spanyol, de abban viszont fejlődik a nyelvtudásuk, hogy egy hónapon keresztül ők angolul beszélnek....

„Felelősségvállalás, hogy időben ott vagyok a munkahelyen, hogy nem hozok szégyent az iskolára, magamra.” (Magyarország_BU4)

„Bízom benne, hogy képesek rá. Nem akarom azt sugallni, hogy semmilyen ismeret nélkül indulnak el, de ez egy kissé más perspektívát nyit meg. Például van egy bizonyos megközelítés, amelyet itt nem alkalmazunk. Amikor új dolgokat tanulnak, mind elméletben, mind gyakorlatban, az bővíti a szakmai ismereteiket.” (Lettország_3)

„Az iskolában nem tudjuk megtanítani a diákoknak a vállalati kultúrát. Minden vállalatnak megvannak a maga sajátosságai, például a fegyelem, a hierarchia és a felelősségek terén. ... Az Erasmus program remek lehetőséget kínál a diákoknak, hogy megismerjék a különböző vállalati kultúrákat. Például a mi térségünkben nincsenek nagy kreatív vállalatok, csak egy-két alkalmazottal rendelkező kisvállalkozások. Ezért a gyerekeinknek nehéz megérteniük a szakmai gyakorlatuk során, hogyan működik egy vállalat.” (Lettország_2)

„Ezenkívül a diákok az idegen nyelvi és kommunikációs készségeiket is fejlesztik, hogy nemzetközi környezetben is boldogulni tudjanak. (...) Ezenkívül a diákok megtanulják, hogyan kell közlekedni és jegyet vásárolni. A szakácsok más országok ételeit, termékeit és konyháját, valamint főzési technikáit ismerik meg. Például meglátogatták a belgiumi csokoládémúzeumot, hogy megismerjék az olyan élelmiszerek eredetét, mint a lekvárok és a sörök, valamint a gyártásuk mögött álló technológiát.” (Lettország_8)

Szakmai kompetenciákat szereznek, speciális szókinccset tanulnak és megismerik az iparágukat egy másik kulturális kontextusban.

„Kétségtelenül szakmai, mert megerősíti őket abban, hogy jó úton járnak. Hogy az itt megszerzett tudással boldogulni tudnak.” (Magyarország_BU4)

Ráadásul sok diák számára ez az első tapasztalatuk a családjuktól távol töltött függetlenségről. A tanárok hangsúlyozták, hogy a mobilitás jelentősen hozzájárul a személyes fejlődéshez, különösen az önállóság, a felelősségvállalás és az önbizalom tekintetében.

„Főleg a személyes fejlődésről van szó. Arról, hogy a gyermek egyedül volt valahol, valamit csinált és szervezett, nem fél kifejezni a véleményét.” (Csehország_10)

„De a legfontosabb az, hogy ezek az úgynevezett soft skill-ek nagy mértékben [fejlődnek]:... együtt kell működni... önállóság, nincs anya, aki reggel felébreszt, ebédet készít...” (Magyarország_BU4)

„De mindenekelőtt azt hiszem, hogy megtanulják a felelősségérzetet. Mert ott mindenki felelős volt a munkájáért. Volt egy feladatok listája, bizonyos feladatokat el kellett végezni. Nem volt más lehetőség. Felelősség. De egyfajta tolerancia, az együtt dolgozás érzése is. Függetlenség.” (Lengyelország_10)

Ez a szempont különösen fontos a gyengébb tanulmányi eredménnyel vagy alacsonyabb önértékeléssel rendelkező tanulók számára.

„Azok számára, akiknek gyengébb a tanulmányi eredménye, alacsonyabb az önbecsülésük vagy rosszabb a családi hátterük, nem elhanyagolható, hogy új ismereteket szereztek, de rájöttek, hogy a családjuk nélkül is boldogulnak, hogy tudnak magukról gondoskodni, hogy függetlenebbek, még ha féltek is ettől.” (Csehország_6)



A mobilitási időszak válság és reflexió ideje lehet. Megfigyelik a munkamódszerek eltéréseit a szakmától és a fogadó szervezettől függően, és különböző megközelítésekkel találkoznak a tanulással és a munkával kapcsolatos feladatok terén. Néha ez a kritikus elemzés feszültségekhez vezet, különösen akkor, ha a tanulók érzékelik a külföldi infrastruktúra előnyeit, a felszerelésekhez való jobb hozzáférést, a mentorálási támogatást és – ami a legfontosabb – a lehetőséget, hogy változatosabb és izgalmasabb feladatokban vehetnek részt. Máskor viszont a mobilitás elősegíti az otthoni intézményeikben folyó oktatás és munka szervezésének megbecsülését.

„Egy német kisvárosban egy diák belépett egy műhelybe, és tátott szájjal állt ott, mert olyan szerszámokat látott, amelyeket csak képeken látott eddig. És szerintem a mi műszaki szakképző iskolánkban is jól felszerelt műhelyünk van, de még ott is csak annyit tudtam mondani, hogy „hűha”. Annyi minden volt ott, amit meg lehetett nézni.” (Lettország_4)

„Ami a szigorúan szakmai készségeket illeti, a spanyol vagy portugál vállalatok kevésbé jól felszereltek, mint a lengyelek, mert bár vannak olyan, a 21. században működő, csúcstechnológiás cégek, vannak olyan műhelyek is, ahol a felszerelés megegyezik azzal, ami 20 évvel ezelőtt Lengyelországban volt.” (Lengyelország_9)

Az alkalmazkodási folyamat nem csupán egy szakma elsajátítását jelenti. Egy mélyebb tanulási mechanizmus is működik. A diákok az új környezet és a társaik közötti interakciók révén tanulnak, ami a társadalmi nevelés elengedhetetlen része, és összhangban áll a szituációs tanulás koncepciójával, amely szerint a tudás a valós életben való részvétel révén sajátítható el.

„Megtanulnak gondoskodni magukról és másokról, csoportkapcsolatokat alakítanak ki. Ennek eredményeként jobb kapcsolatuk van társaikkal és tanáraikkal az iskolában, nyitottabbak más kultúrák iránt...” (Szlovénia)

„Ez a nemzetközi megközelítés a kommunikációra, ez a tartozás érzése, ez az összetartozás érzése, ez az érzés, hogy nemcsak európaiak vagyunk, hanem ott, mint közösség, gyakran ugyanúgy összejönnek, több osztályban, nem is ismerik egymást, és építenek, ott építenek közösséget egymás között, ezt is.” (Magyarország_BU13)

A mobilitás gyakran szemléletváltáshoz vezet. A diákok jobban megbecsülik iskolájukat, szerepüket az iskolai közösségben és a választott szakmájukat is.

„Nő az iskolához való hűségük, mindig készek segíteni.” (Szlovénia)

„Úgy érezzük, hogy utána jobban viselkednek az iskolában, nemcsak egymással, hanem a társaikkal és a tanárokkal is. Talán értékeli azt, hogy az iskola lehetővé tette számukra, eljönnek megköszönni nekünk, még a szülők is, rájönnek, hogy ez sok pénz.” (Csehország_5)

A napi feladatok és a sokféle felelősség segít nekik jobban megérteni szakmájuk sajátosságait. Tudatosabbá válnak karrierútjuk tekintetében, és gyakrabban gondolkodnak el a jövőjükéről. Sokan megerősítik karrierválasztásukat a mobilitás után.

„A mobilitás segít nekik jobban megérteni a szakmájukat. Azok, akik mobilitásban vettek részt, általában az választott szakmájukban és magasabb pozíciókban dolgoznak.” (Lettország_11)

Egyes esetekben azonban a munkájuk mélyebb megértése meggyőzi a tanulókat arról, hogy a választott szakma nem megfelelő számukra, és arra készteti őket, hogy változtassanak karrierjük irányán.

A tanárok beszámolói szerint a diákok a mobilitásból való visszatérés után motiváltabbak lesznek a tanulás iránt, ami a kevesebb iskolai hiányzásban, a jobb tanulmányi eredményekben és a választott oktatási vagy szakképzési pálya iránti nagyobb elkötelezettségben tükröződik.

„A gyerekekben megvan ez a kíváncsiság, és ez egyfajta motivációt adhat a nyelvtanuláshoz, általában a tanuláshoz: megváltozik a gondolkodásuk, ambiciózusabbá válnak, és úgy érzik, hogy ha jobban beszélnek egy nyelvet vagy jobban beszélnek angolul, akkor többet tudnak elérni.” (Magyarország_Sze)

„A diákok a mobilitás után más hozzáállással állnak a munkához, ezt főként a tanulói mobilitási projektek szervezői mondják nekünk. A szlovéniai munkaadók is észreveszik ezt, pl. az ügyfelekkel való kommunikációban. A diákok nagyobb örömmel tanulnak, jobb tanulmányi eredményt érnek el.” (Szlovénia)

A tanulási folyamat a mobilitási tapasztalatokon túl is folytatódik: a diákok tovább fejlesztik és alkalmazzák a külföldön megszerzett készségeket. A tanulmány alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy sok iskolában tapasztalható az úgynevezett „képességátadás”, amely tartós

hatással mind az iskolára, mind a többi diákra. Visszatérésük után a diákok megosztják tapasztalataikat, inspirálva társaikat, hogy hasonló projektekben vegyenek részt. Ez erősíti a program hosszú távú hatását, ami mind az egyének, mind az egész iskolai közösség számára előnyös.

„Természetesen a tanulók visszatérésük után bemutatják osztálytársaiknak, amit tanultak, és a szakos tanárok teret adnak nekik, hogy a többi tanuló is tanulhasson valami újat. (...) Minden tanév végén a diákok az egyetem előadóteremében, ünnepélyes keretek között tartanak előadásokat. Minden szakmaterület bemutatja a tapasztalatait, így azok átadhatók a fiatalabb diákoknak is.” (Csehország_4)

„Diákjaink nagyon szívesen vesznek részt különböző versenyeken, mind városi, mind országos szinten. Nagyon gyakran ezek olyan tanulók, akik csak a mobilitási tapasztalataik, a szakmai gyakorlatuk során nyíltak meg.” (Lengyelország)



5.2.10 Kritikai reflexiók és korlátok

A mobilitási program egyéni hatásainak tudományos vizsgálata során számos korlát is felszínre került:

- Az iskolai kapcsolatok és az iskolai integráció mutatói (átlag: 3,56-3,97) még a magas hatású intézményekben is csak közepes fejlődést jeleznek; az informális tudástovábbítás nem mindig hatékony, különösen a nagyobb intézményekben.
- A nem utazókra gyakorolt hatás jelentős variabilitást mutat: a motivációs transzfer sikeressége nagyrészt az iskolai kultúra és a tanári aktivitás függvénye, és országonként erősen eltér.

- Az IKT-kompetenciák fejlődése differenciált; szignifikáns, de nem univerzális eredményt mutat; szoros kapcsolatban áll a helyi szakmai kínálattal és a technológiai infrastruktúrával.

A strukturális, szervezeti korlátok között megemlítendő:

- A mobilitást szervező iskolákban a szakmai paletta szűkössége korlátozhatja az egyéni fejlődési dimenziókat, míg a széles kínálatú iskolákban a motivációt és kompetenciafejlődést erőteljesebb hatás érheti.
- A programba való bekerülés lehetősége és a kiválasztási mechanizmus ösztönző, de egyben lehet hátráltató tényező is, ha az iskolai környezet nem támogatja a program széles körű megismertetését és a motivációs kultúrát.
- A tanári kar elkötelezettsége, jelenléte, visszacsatoló stratégiái és informális kapcsolatai döntően befolyásolják, hogy a mobilitásból fakadó előnyök milyen mértékben érvényesülnek az iskolai közösség egészében.

Szükséges, hogy az Erasmus+ mobilitás hatásmechanizmusai tudományosan megalapozott fejlesztési stratégiákra, alkalmazott innovációkra, illetve adaptív pedagógiai gyakorlatokra épüljenek, aktívan támogassák az iskolai közösségeket, javítsák a transzferhatások arányát és fokozzák a digitális, a soft skill-ek és a karrier-orientációs előnyöket.

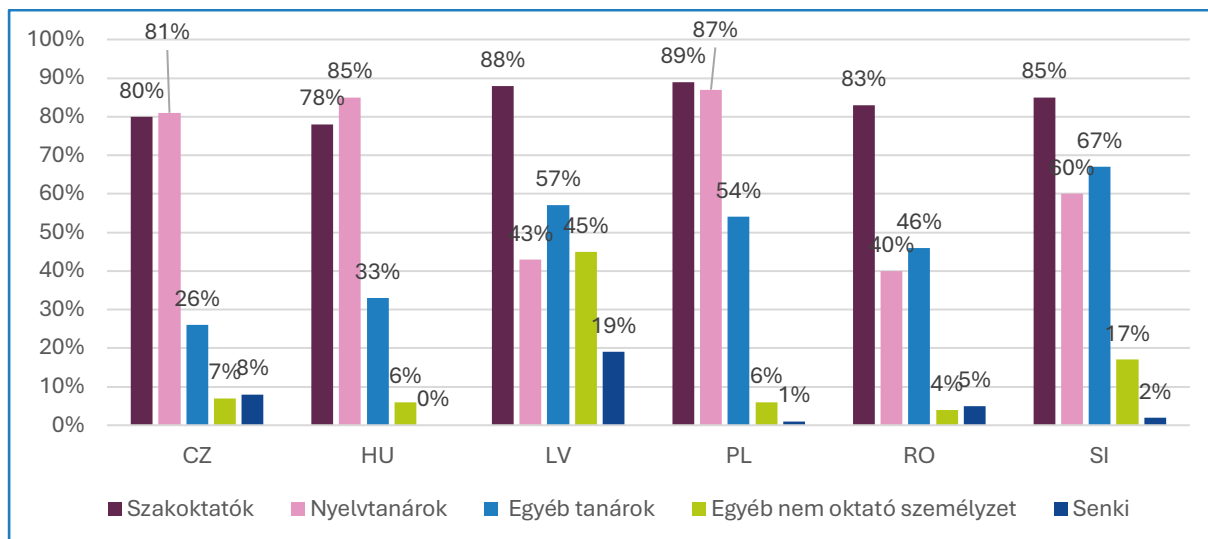
5.3 Az Erasmus+ mobilitások hatása a szakképzésben dolgozó oktatókra / tanárookra

5.3.1 A mobilitásnak a tanárookra gyakorolt hatásmechanizmusa

Az Erasmus+ program keretében a diákok mobilitása ritkán valósul meg kísérő felügyelők támogatása nélkül, különösen akkor, ha kiskorú résztvevőkről van szó. A mobilitási tevékenységek nemcsak a diákokra, hanem a kísérőtanárookra is hatással lehetnek. Ezek a tapasztalatok hozzájárulhatnak a tanárok szakmai fejlődéséhez, javíthatják interkulturális kompetenciáikat és támogathatják oktatási gyakorlatuk fejlődését.

Tanulmányunkban azt is megvizsgáltuk, hogy általában kik kísérik a diákokat a külföldi tartózkodásuk alatt. A kísérők személyére vonatkozó kérdésre többféle válasz is adható volt. A diákok többségét szakmai tanárok (84%) és nyelvtanárok (74%) kísérték. Az esetek 47%-ában más tantárgyat oktató tanárok is részt vettek, míg 8%-ban nem tanári személyzet tagjai csatlakoztak a csoporthoz. A diákok felügyelet nélküli külföldi részvétele a teljes kint tartózkodás során továbbra is nagyon ritka – a megkérdezett iskolák mindössze 4%-a jelentette, hogy ilyen gyakorlatot alkalmaz.

Ugyanakkor látható, hogy különösen más tanárok és tanári kíséret nélküli lehetőség esetében jelentős különbségek vannak az országok között. Míg a szakmai tanárok a legtöbb vizsgált országban (Magyarország kivételével) kísérik leggyakrabban a diákokat, a nyelvtanárok esetében eltérések figyelhetők meg: Lettországbán, Romániában és Szlovéniában a nyelvtanárok ritkábban utaznak, mint más országokban. Lettországbán az egyéb kategóriába tartozó tanárok is gyakrabban kísérik el a diákokat, mint a többi országban. Lengyelországbán és Magyarországon szinte soha nem küldenek diákokat kísérőtanár nélkül. Lettországbán azonban a válaszadók 19%-a jelezte, hogy ez a gyakorlat létezik (13. ábra).



13. ábra: A diákok kísérői külföldi gyakorlatuk során, országok szerint
 Forrás: saját számítások, N=909

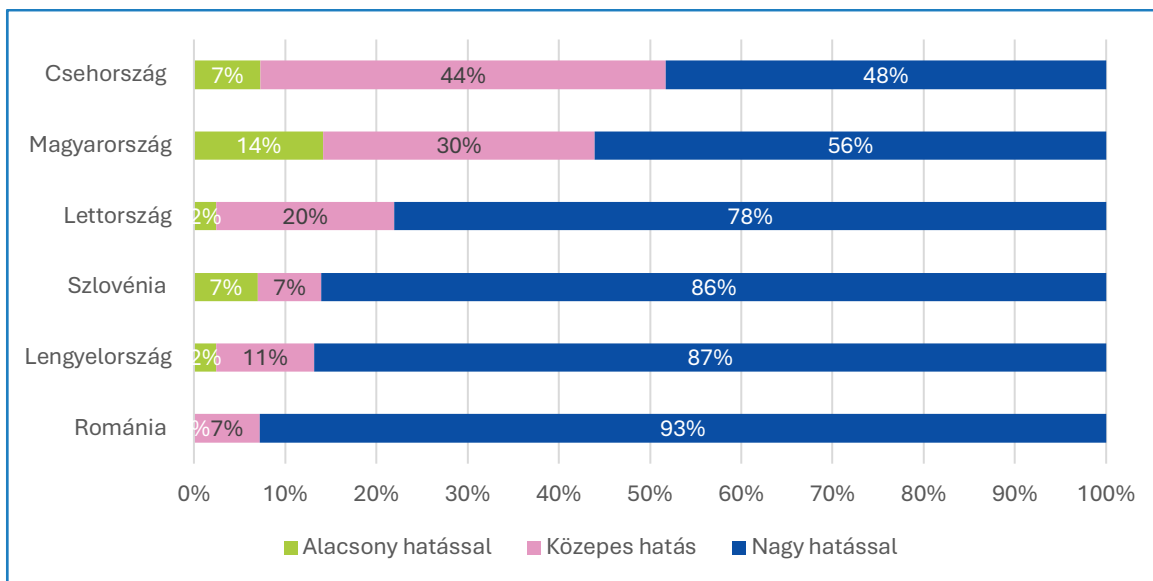
5.3.2 Iskolai kapcsolatok és tanári szerepek

A kísérőtanári feladat során gyarapodó tapasztalatokat számos esetben a tanulókkal és tanári közösséggel való kapcsolatok újragondolása és elmélyülése kíséri. A tanárok az interjúk szerint új, mentoráló, támogató szerepben jelennek meg. Ez különösen igaz a hosszabb mobilitások során, amikor a tanár nemcsak szakmai programot szervez, hanem a diákok személyes fejlődését, önállóságát, csapatmunkáját és problémakezelő képességét is támogatja.

5.3.3 Nemzetköziesítéshez való hozzáállás és a nemzetközi kapcsolatok fejlesztése

A hazai tanárok mobilitási tapasztalatai alapján kiemelkedő a nemzetköziséghez való hozzáállásban bekövetkező előrelépés. A válaszadók 80%-a szerint a mobilitás jelentősen fokozza az iskolák nemzetköziesítésében való részvételt (átlag: 4,17, szórás: 0,866; medián: 4), emellett 78%-uk tapasztalt erőteljes fejlődést a kulturális tolerancia terén is. Az iskolák méretének és a mobilitással lefedett szakképzési területek számának növekedése a pozitív hatások arányát tovább növeli – a legnagyobb iskolákban 77%, a legtöbb szakterületet érintő intézményekben 76-75% érzel nagy hatást ebben a dimenzióban.

A kulturális tolerancia mutatóval történő nemzetközi összehasonlítás egyértelmű eltéréseket mutat: míg Romániában a válaszadók 93%-a, Lengyelországban 87%, Szlovéniában 86%, Lettországon 78%-a tartja „nagyon erősnek” ezt a hatást, míg Magyarországon ez mindössze 56%, Csehországban pedig csak 48% érzel így. Magyarországon a legmagasabb az alacsony hatást jelentők aránya is 14%-kal (14. ábra).

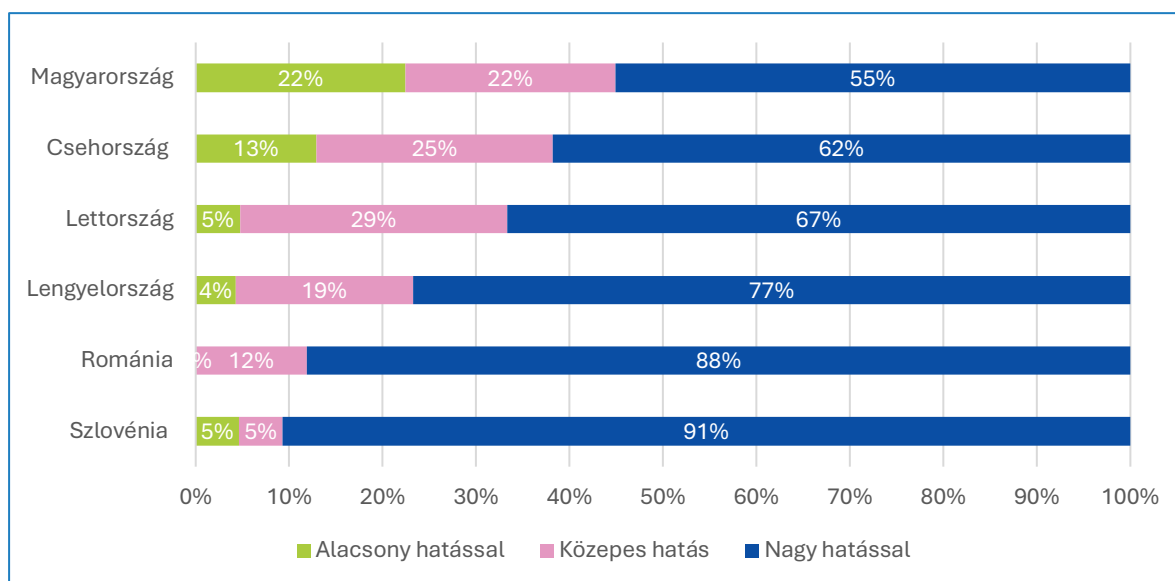


14. ábra: Az országok szerint észlelt hatás a tanárok nemzetközi együttműködéshez való hozzáállására
 Forrás: saját számítás, N=891

A mobilitás által generált nemzetközi kapcsolati háló az egyik legfontosabb eredménye a projekteknek. A „nemzetközi kapcsolatépítés” komponensnél az átlagpontszám 4,07 (szórás: 0,944). A hazai válaszadók 78%-a tapasztalt jelentős bővülést a külföldi iskolákkal, szervezetekkel való kapcsolatokban, és 73%-uk nyilatkozott hasonlóan a külföldi kollégákkal való kapcsolatot illetően. Az iskolaméret és a szakképzési lefedettség növekedésével a pozitív észlelt hatás mértéke nő: a legnagyobb iskolákban 76%, a legszélesebb képzési portfóliójú intézményekben 71% érzel nagy hatást.



Az országok közötti összevetés azt mutatja, hogy a legnagyobb arányban Szlovéniában (91%) és Romániában (88%) és Lengyelországban (77%) érzékelnek a tanárok erőteljes nemzetközi kapcsolatépítési hatást, Csehországban (62%) és Lettországon (67%) ez a hatás kevésbé jelentős, miközben Magyarországon ez az arány csak 55% volt (15. ábra).



15. ábra: Az országok nemzetközi kapcsolatainak fejlődésére gyakorolt észlelt hatás

Forrás: saját számítás, N=888

A nemzetközi kapcsolatok fejlesztését a kvalitatív visszajelzések is megerősítik, főként a hosszabb távú, bizalmi együttműködések, tapasztalat- és ötletcsere, illetve az intézményi kommunikáció fejlődése jellemzi.

„Ez az együttműködés általában hosszú távú és sok éven át tart ... Egyszerűen ismerjük és szeretjük ezeket az embereket. Ha új tanárok érkeznek, őket is megismerjük. Így amikor egy csoport a tanáraikkal együtt érkezik, nemcsak jó szakmai gyakorlatot biztosítunk számukra, hanem találkozunk és együtt töltjük az időt. Ez gazdagít minket – megismerjük egymás kultúráját, és ez nagyon jó.” (Lengyelország_18)

„Az Erasmusnak köszönhetően az elmúlt években nőtt a nemzetközi kapcsolatok hírneve, ami lehetővé teszi az iskola számára, hogy nemzetközi kapcsolatokat építsen ki más európai iskolákkal és intézményekkel. Ez hozzájárul az iskola nemzetközi szintű hírnevéhez is.” (Magyarország_Mi)

A mobilitás révén kialakult kapcsolatok nem érnek véget az utazással. A tanárok gyakran folytatják az anyagok, ötletek és inspirációk cseréjét, ami szakmai fejlődéshez és akár intézményi innovációhoz is vezet. A tanárok megosztják egymással az oktatási tartalmakat, például fényképeket, leírásokat és cikkeket publikálás céljából. Egy lettországi példa rávilágított rá arra, hogy egy spanyolországi mobilitási út inspirálta azt az üvegházzal kapcsolatos projektet, amely ma is folyik az iskolában.

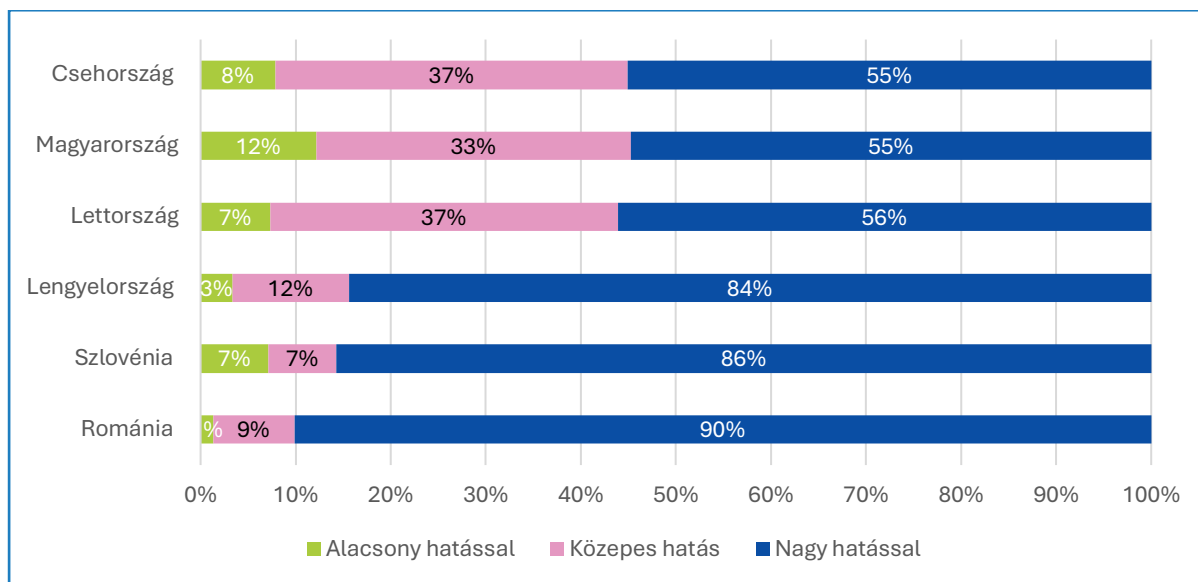
„Gyakran felvetünk ötleteket és átgondoljuk őket. Fotókat készítünk és megmutatjuk őket a kollégáknak. Például Spanyolországban volt egy üvegház-modul, amelyen még mindig dolgozunk. A mobilitási programok során szerzett információk és fotók alapján képzési anyagokat is írtunk.” (Lettország_8)

5.3.4 Iskolai kapcsolatok

Az „iskolai kapcsolatok” mutató átlagos értéke 3,99 (szórás: 0,902; medián: 4). Kiemelten magas hatás mutatkozott a tanulókkal való kapcsolatteremtésben (77%), továbbá az együttműködés és a tanári közösségi élet területén (közösségi részvétel: 70%, kollégákkal folytatott együttműködés: 71%).

Az iskolaméret és a szakképzési lefedettség szélessége jelentősen növeli a pozitív tapasztalatok arányát: a szűk portfólióval rendelkező iskolákban csak 66%, a teljes vagy nagy részét lefedő intézményekben 75% érzékeli magasnak a hatást. A kisebb városokban működő iskolák tanárai (82%) gyakrabban jeleznek erős pozitív élményt, mint a közepes (70%) vagy nagyobb városi (70%) intézmények dolgozói.

Országokként a legerősebb kapcsolati javulás Romániában (90%), Szlovéniában (86%), Lengyelországban (84%) jelent meg, a magyar és cseh érték (55%) és a lett (56%) szignifikánsan elmarad ettől. A kvalitatív adatok szerint az integrációs, kommunikációs és mentor-szerepek új aspektusai is erősödnek: pl. tanár-szülői, tanár-diák kapcsolatok átstrukturálódása a hosszabb mobilitások nyomán (16. ábra).



16. ábra: Az iskolai kapcsolatokra gyakorolt észlelt hatás, országok szerint

Forrás: saját számítás, N=889

Az egyik tanár leírta a hagyományos szerepek átalakulását a hosszabb mobilitási időszakok alatt, megjegyezve, hogy az oktatók gyakran alakulnak át formális tekintélyfigurákból érzelmi támaszokká, mentorokká, sőt szülői figurákká:

„A változás valóban látható: a szigorú tanár, aki az asztal mögött ül, átalakul valakivé, aki gondoskodik, támogat, néha pszichológusként, néha anyaként vagy apaként viselkedik a négyhetes mobilitás alatt. Ezek a dolgok azért történnek, mert mindannyian emberek vagyunk, és a teljesen ismeretlen környezetbe került fiataloknak szükségük van erre a plusz támogatásra.” (Lengyelország _25)

Hasonló véleményt fogalmaztak meg a lett és a magyar interjúalanyok is: a válaszadók hangsúlyozták, hogy a mobilitás segített erősebb kapcsolatot és bizalmat építeni a kísérő

személyzet és a diákok között. Ezek a kvalitatív betekintések összhangban vannak azzal az általánosabb megállapítással, hogy a mobilitás elősegíti az empatikusabb, nyitottabb kommunikációt, és erősíti a közösség érzését az iskolákban.

„Talán a hatása még nagyobb rájuk, mert két-három hétre jönnek tanárként, és más módon lépnek kapcsolatba a gyerekekkel. Nemcsak egy 40 perces órában látják a gyerekeket, hanem egyéniségként, és nem csak diákként. Lehetőségük van különböző témákról beszélgetni, megérteni általános életmódjukat, gondolataikat és álmaikat. Ez segít erős kapcsolatok kiépítésében közöttük. Amikor visszatérnek, továbbra is más módon kommunikálnak, mert már közös élményük van. Ez az élmény még a tanításban is segít nekik.” (Lettország_1)

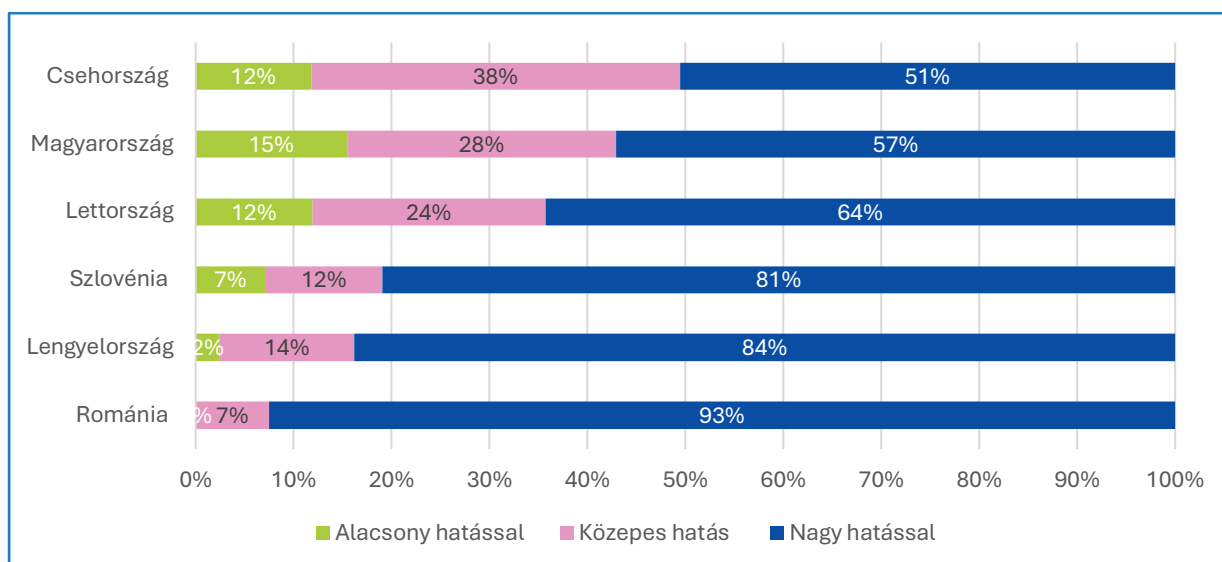
„A mobilitás megváltoztatja a hozzáállásukat és a felelősségvállalásukat minden iránt... ezt nagyon gyakran jelentik a kollégák. Olyan, mintha mobilitáson lennél, és aztán találkoznál azzal a bizonyos gyerekkel a folyosón, csak egy kacsintás vagy egy integetés, szóval ez biztosan így van. Igen, van egy közös élmény, vagy az, hogy elkíséri őket az a kolléga, aki kifejezetten mobilitáson volt velük... Amit itt mondani akarok, az az, hogy a felkészülés során nyilvánvalóan már másfajta kapcsolat alakul ki a részt vevő diákokkal.” (Magyarország_Ny)

5.3.5 Szakmai fejlődés és innovativitás

A mobilitásnak a tanárok szakmai fejlődésére gyakorolt hatását mérő skála belső konzisztenciája magas: Cronbach-alfa értéke 0,952. A skála 1-től 5-ig terjed, átlagos pontszáma 3,94, ami a mobilitásnak a tanárok kompetenciáira és attitűdjeire gyakorolt hatását mérő egyéb mutatókhoz képest a negyedik helyre sorolja. A válaszadók 75%-a erőteljes javulást jelzett a motiváció, az innovativitás (74%), a proaktivitás (75%) és a kiégés leküzdése (61%) területén. Kisebb városokban élő tanároknál 78% értékeli jelentősnek a hatást, a közepes méretű városokban 73%, a nagyvárosokban csak 68%.

Országsszintű összehasonlítás során Románia (93%) és Lengyelország (84%) vezet, őket Szlovénia (81%) és Lettország (64%) követi, míg Magyarországon a pozitív arány 57%, Csehországban pedig 51%. A kvalitatív interjúk a motiváció, az új módszerek kipróbálása, a tantervi adaptációk, a nemzetközi együttműködés és az iskolai kultúra gyorsabb fejlődését emelték ki.

Összegzőként az eredmények rávilágítanak arra, hogy a mobilitás a legerőteljesebb hatást a tanárok motivációjára, proaktivitására és innovativitására gyakorolta, így ezek a tanárok szakmai fejlődésének legpozitívabban befolyásolt dimenziói (17. ábra).



17. ábra: A tanárok szakmai fejlődésére gyakorolt észlelt hatás országonként

Forrás: saját számítás, N=884

A kvalitatív eredmények is megerősítik, hogy a mobilitásban részt vevő tanárok motivációja, proaktivitása és innovativitása a legerősebben fejlődő dimenziók között szerepel, amit az interjúalanyok is alátámasztanak. A visszajelzések szerint az innováció nemcsak technológiai, hanem szemléleti nyitottságban, együttműködésben, munkahelyi légkörben, tanár-diák, tanár-tanár kapcsolatban is kifejeződik. A hosszú távú motiváció és a kiégés megelőzése szintén hangsúlyos volt.

Visszatérésük után a tanárok az mobilitás során megszerzett új készségeket és ismereteket viszik magukkal az iskoláikba. Ezek az ismeretek a következőket tartalmazzák:

- Új technológiák és tanítási módszerek, amelyek adaptálhatók a tanárok hazájának oktatási környezetére.
- Vállalatoknál és oktatási intézményeknél alkalmazott gyakorlatok, amelyeket a tanárok beépíthetnek mindennapi munkájukba.
- Más országokban alkalmazott új nyersanyagok, erőforrások vagy megközelítések használata, amelyek innovációkat hozhatnak a helyi oktatási rendszerbe.
- A kultúrához és az idegen nyelvekhez kapcsolódó készségek, amelyek segítenek a tanároknak szélesíteni látókörüket, és jobban felkészíteni a diákokat a globális munkaerőpiac kihívásaira.

„Először is meg lehet nézni, hogy nemcsak az oktatás, hanem a munka is hogyan néz ki más országokban, azokban a szakmákban, amelyekre jelenleg képzünk.” (Lengyelország_12)

„Ha külföldre megyek egy olyan vállalathoz, ahol egy fiatal Erasmus szakmai gyakorlati programban vesz részt, mindig megpróbálok minél többet megtudni a vállalat vendéglátásáról. Például megnézem, milyen újdonság van, melyik vállalatokkal dolgoznak együtt, mi a menü, mennyi az ételek és italok ára, melyek a legnépszerűbb ételek, és milyen szezonális koktélokot kínálnak.” (Lettország_5)

„Az Interact projektben képzési anyagokat írtunk, amelyeket én magam is felhasználtam kísérőtanárként Ausztriában. Lehetőségem volt fényképeket készíteni és felhasználni a történelmi parkok vizuális anyagait. Vannak fényképek, leírások és prezentációk, és a tanárok gyakran készítenek cikkeket publikálásra. Jelenleg a következő projektek lehetőségeit vizsgáljuk, és új partnereket és témákat keresünk.” (Lettország_8)

„Ugye ezek [a gyakorlatok] nyáron vannak, ősszel tartunk, hát általában most már két délután, mert egybe nem fér bele, olyan bemutatókat, ahol mindenki, aki hazajön bemutat egy jó gyakorlatot, hogy mit tanult tehát valamilyen alkalmazást vagy tavaly például többen voltak ilyen soft skill tanfolyamokon és akkor egy játékot vagy feladatot. Meg, hogyha órát látogatunk, akkor is látjuk, hogy nagyon sok olyan van, ami valakinek megtetszett és utána használta. Láttam másnál és így nagyon-nagyon beépülnek.” (Magyarország_BU1)

Mindezekon kívül a mobilitás által biztosított ideiglenes környezetváltozás segít a tanároknak elkerülni a kiégést, mivel lehetőséget ad nekik a pihenésre és az energiájuk feltöltésére a további munkához.

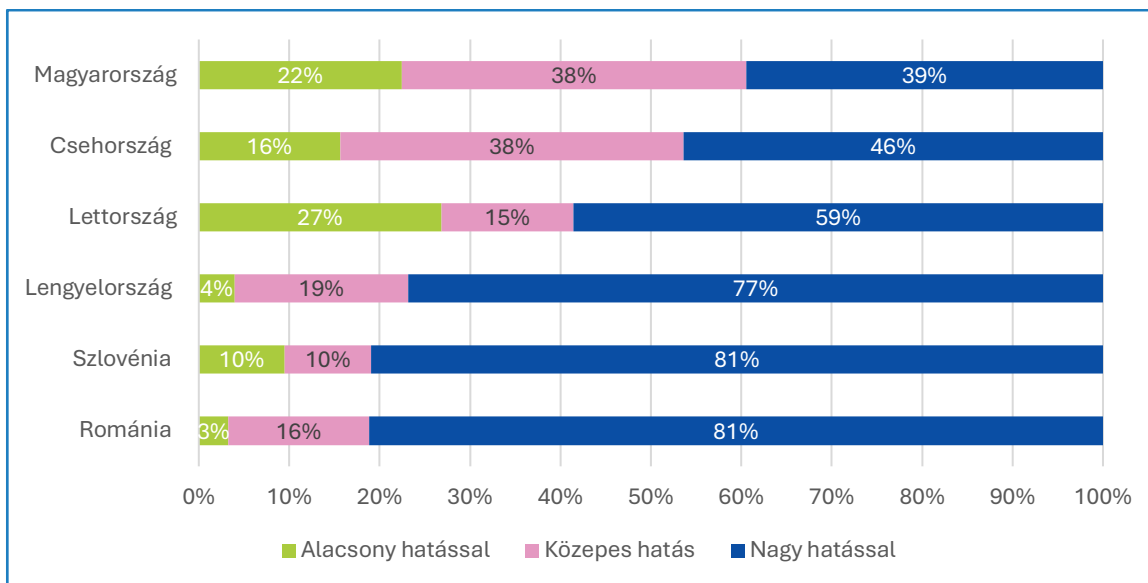
„Természetesen szakmai fejlődés is történik, mivel egy másik országba utaznak tanulmányozni az oktatást. Visszatérnek, és a szemléletük szinte teljesen megváltozik, és rájönnek, hogy ez egy teljesen más módszer. Szóval, szerintem nagyon fontos, hogy szinte minden évben kiküldjük kollégáinkat képzésre, legyen az szakmai vagy módszertani, nem számít, szükségük van rá a kiégés ellen.” (Magyarország_Mi)

Mindezek a tényezők hozzájárulnak a tanárok szakmai fejlődésének mélyreható átalakulásához, ami hosszú távú hatással van a tanítási módszereikre és az általuk vezetett iskolák oktatásának minőségére. A mobilitási programokban való részvétel nemcsak új készségek elsajátításának lehetőségét jelenti, hanem alkalmat is ad a saját tanítási gyakorlat és szakmai fejlődés reflektálására.

5.3.6 Idegen nyelvi kompetenciák

Bár elvárható lenne, hogy a nemzetközi mobilitás különösen fontos szerepet játsszon a tanárok nyelvi kompetenciáinak fejlesztésében, ez a mutató kissé alacsonyabb értéket ért el (átlagos pontszám: 3,78), mint a mobilitásnak a tanárookra gyakorolt hatásának egyéb mutatói (szórás: 1,001; Cronbach-alfa: 0,960), a medián értéke ebben az esetben is 4-es volt. A kommunikáció, az általános és a szakmai idegen nyelvi szókincs bővítése 63-65%-ban mutatott jelentős pozitív elmozdulást, de a válaszadók 10-12%-a gyakorlatilag alig érzékelte a hatást. Magasabb a mutató a legnagyobb iskolákban (67%), illetve a teljes szakképzési portfólióval rendelkező intézményekben (67%), míg a szűk portfóliójú iskolákban 51% jelez nagy hatást.

Országos rangsorban itt is Románia és Szlovénia vezet (mindkettő 81%), Lengyelország (77%), Lettország (39%), Magyarország és Csehország (39%) az alsó sávban található. A kvalitatív adatok szerint a fejlődés inkább a motivációban, a nyelvtanulási hajlandóságban és a magabiztos kommunikációban jelentkezik, semmint a formalizált nyelvvizsga-eredményekben (18. ábra).



18. ábra: A mobilitásnak a tanárok idegen nyelvi készségeire gyakorolt észlelt hatása országonként
Forrás: saját számítás, N=891

Ugyanazt támasztják alá az interjúk elemzéséből nyert kvalitatív eredmények is. A nyelvi fejlődés többnyire nem a formális nyelvtudásban, hanem a kommunikációs magabiztosságban, a szakmai szókincs bővülésében és a nyelvtanulás iránti motivációban jelentkezik. A hiányos nyelvi előképzettség ugyanakkor jelentős akadályt jelenthet, főleg az idősebb és a kisebb helyen tanító tanárok körében – ezt kvalitatíve is többször visszajelezték az érintettek.

„Azóta, hogy itt vagyok, a tanárok hozzáállása javult, de az igazat megvallva évről évre csak ugyanazok a kollégák vesznek részt. Az angol nyelvtudás hiánya a legnagyobb hátrány, ezért a kollégák nem akarnak olyan aktívan részt venni.” (Magyarország_Da)

Több országban a mobilitás katalizátorként hatott az intézményi nyelvfejlesztési támogatásra, és további tanulási motivációt váltott ki. Lengyelországban pl. néhány iskola hivatalos mechanizmusokat vezetett be, amelyek ösztönzik a tanárokat nyelvtanfolyamokon való részvételre és a vizsgák letételére a képesítésük javítása érdekében.

„Célzottan pályáztunk egy másik szektorból származó finanszírozásra, hogy tanárokat küldhessünk nyelvtanfolyamokra. A tanár megállapodást ír alá az iskola igazgatójával, és visszatérése után be kell jelentkeznie egy állami nyelvvizsgára, például A2-től B1-ig. Nem kell meghaladnia, de le kell tennie.” (Lengyelország_G)

Fontos megjegyezni, hogy az idegen nyelv ismerete egyrészt a mobilitás során megszerzett készség volt, másrészt gyakran eleve korlátozta a részvételt. Ahogy a jelentés korábbi részében említettük, több válaszadó jelezte, hogy a tanárok vonakodnak részt venni a nemzetközi mobilitásban, ha nem bíznak nyelvtudásukban. Ez a vonakodás néha proaktív módon kezelhető: a tanárok indulás előtt elkezdik tanulni vagy feleleveníteni az idegen nyelvet, akár egyedül, akár intézményük támogatásával.

„Amikor mobilitási lehetőségre jelöltek, azonnal elővettem a jegyzeteimet és gyakoroltam a nyelvet, hogy jobban tudjak kommunikálni. Ez motivál engem. Úgy

gondolom, hogy más tanárok is ugyanúgy szeretnék fejleszteni a tudásukat.” (Lettország_5)

Más válaszadók is megerősítették, hogy az iskolák maguk szerveznek felkészítő tanfolyamokat, hogy segítsék a tanárokat a nyelvi akadályok leküzdésében. A nyelvnek ez a kettős funkciója – mint a mobilitás előfeltétele és eredménye – rávilágít a nyelvi támogatás stratégiai fontosságára a mobilitási programok hatásának és hozzáférhetőségének maximalizálásában.

Bár sok tanár arról számolt be, hogy a mobilitás után nőtt az önbizalma és javultak a kommunikációs készségei, a nyelvvel kapcsolatos kihívások továbbra is aggodalomra adnak okot. A tanárok – különösen azok, akiknek korlátozottabb idegennyelv-tapasztalatuk van – gyakran stresszesnek írták le a nemzetközi partnerekkel való kommunikációt, hangsúlyozva a folyamatos nyelvtanulási lehetőségek szükségességét.

Összességében a kvalitatív eredmények arra utalnak, hogy a mobilitás kevésbé közvetlen eszköz a nyelvtudás javítására, mint inkább a nyelvi tudatosság, a motiváció és a cselekvés kiváltója – mind egyéni, mind intézményi szinten. Ezek a megállapítások összhangban vannak a kvantitatív adatokkal, amelyek mérsékelt hatást mutatnak, különösen a szakmai szókincs és a kommunikáció területén.



5.3.7 Eltérések a háttértényezők mentén

Az eredmények elemzési szintje további lényeges eltérésekre mutat rá az iskola és a település mérete, valamint a szervezett mobilitások szakképzési lefedettsége mentén:

- **Településméret:** A 15.000 fő alatti városokban működő iskolák esetében a tanárok 82%-a érzékel jelentős pozitív hatást az iskolai kapcsolatok javulásában, míg a nagyobb településeken ez az arány 70%. A szakmai fejlődés és a nyelvi kompetenciák

javulása szintén erősebb ezekben a kisebb közösségekben (4,01-es átlag a nyelvi fejlesztésre, míg a nagyobb városokban csak 3,69-3,71).

- Iskolaméret: Minél nagyobb az iskola, annál inkább érzékeli a tanári kar a mobilitás pozitív hatásait. A 751 fő felett intézményeknek a 77% jelentett nagy hatást a nemzetköziesítéshez való hozzáállásban, és 76% ugyanezt a nemzetközi kapcsolatoknál. Kis iskolákban (250 fő alatt) ez az arány rendre alacsonyabb (71% és 66%).
- Szakképzési lefedettség: Azokban az intézményekben, ahol a mobilitás az összes vagy a legtöbb szakképzési területet lefedi, a nagy hatást érzékelő tanárok aránya 74-75%, míg a korlátozottabb kínálatú iskolákban csak 62-66% az ezen mutatókat magasnak tartók aránya.

A statisztikai elemzés (ANOVA, Tukey-b tesztek) megerősíti, hogy a háttérváltozók (ország, településméret, szakképzési terület lefedettsége) több mutató esetén szignifikáns eltéréseket eredményeznek, kivéve az iskolaméretet, ahol nem találtak számottevő különbséget a pozitív hatás érzékelésében.

Összességében az integrált kvantitatív elemzés egyértelműen jelzi, hogy mind az öt fő kompozit mutatóban (nemzetköziesítéshez való hozzáállás, nemzetközi kapcsolatok, szakmai fejlődés, iskolai kapcsolatok, idegen nyelvi kompetenciák) Magyarország az alsó sávban található, erőteljesen lemaradva Románia, Lengyelország és Szlovénia pozitív tapasztalataihoz képest. A háttértényezők (iskolaméret, településméret, szakképzési lefedettség) szignifikáns hatást mutatnak, különösen a kisvárosi, nagy intézményi vagy széles szakképzési kínálattal rendelkező iskolák esetén magasabbak a pozitív hatást érzékelő válaszok arányai.

5.3.8 Tanári fejlődés és tudásmegosztás

A mobilitás tanítási folyamatra gyakorolt hatásának értékelésekor a válaszadók 94%-a emelte ki a tanárok tudásmegosztását: 72% teljesen egyetértett, 22% pedig nagyrészt egyetértett ezzel a szemponttal. Összességében az értékelés átlaga 4,6 volt az ötfokozatú skálán, rendkívül kis szórással. Így a hatásokat értékelő oktatók számára a legjelentősebb hatás a következő: „A kísérő személyek a mobilitás befejezése után megosztják tudásukat más tanárokkal”.

Az első és a második helyen álló hatás közötti különbség az ötfokozatú skálán egy egész pont (átlag: 3,6, szórás: 0,99). Kevés válaszadó érezte úgy, hogy „a tanulók eredményei javultak a mobilitás befejezése után”: a minta 40%-a közepesnek vagy gyengébbnek értékelte ezt a hatást. A különbség ezen tényező és az azt követő öt között rendkívül kicsi, átlaguk mind-egyiknél 3,5 körül van, a különbség mindössze 0,1, gyakorlatilag azt mondhatjuk, hogy a válaszadók ugyanúgy értékelték őket.

A tanítási folyamatra gyakorolt hatások értékelésének listáját az infrastruktúra és a berendezések modernizálására gyakorolt hatások zárják, amelyek átlagos értékelése csak 2,4 volt (17. táblázat).

Változók	Átlag	Szórás
A kísérő személyek a mobilitás befejezése után megosztják tudásukat más tanárokkal.	4,63	0,697
A tanulók eredményei javultak a mobilitás befejezése után.	3,63	0,955
A mobilitás pozitív hatással volt a gyakorlati képzés minőségére.	3,59	0,997
Új elemek kerültek bevezetésre a tantervekbe.	3,57	1,060
A tanárok tanításukba beépítik az iskolán kívüli újításokat.	3,48	1,050
A mobilitás hozzájárult új tananyag kidolgozásához.	3,46	1,085
A mobilitás pozitív hatással volt az órák során nyújtott oktatás minőségére.	3,46	.962
Növekedett a tanulók részvétele a szakképzési és készségversenyeken, valamint a kiváló-sági rendezvényeken.	3,31	1,091
A mobilitás hatással volt a hazai gyakorlati képzés alapjaira és tartalmára.	3,31	1,103
A mobilitás megvalósítása után a tanterveket módosították.	3,19	1,001
A mobilitás megvalósításának köszönhetően a többi tanuló eredményei is javultak.	2,68	1,093
A mobilitás hatással volt az iskola felszereltségének és egyéb létesítményeinek minőségére.	2,42	1,273
A mobilitás hatással volt a tanítási folyamattal kapcsolatos infrastrukturális változásokra (azaz az iskola helyiségeinek modernizálására).	2,38	1,280

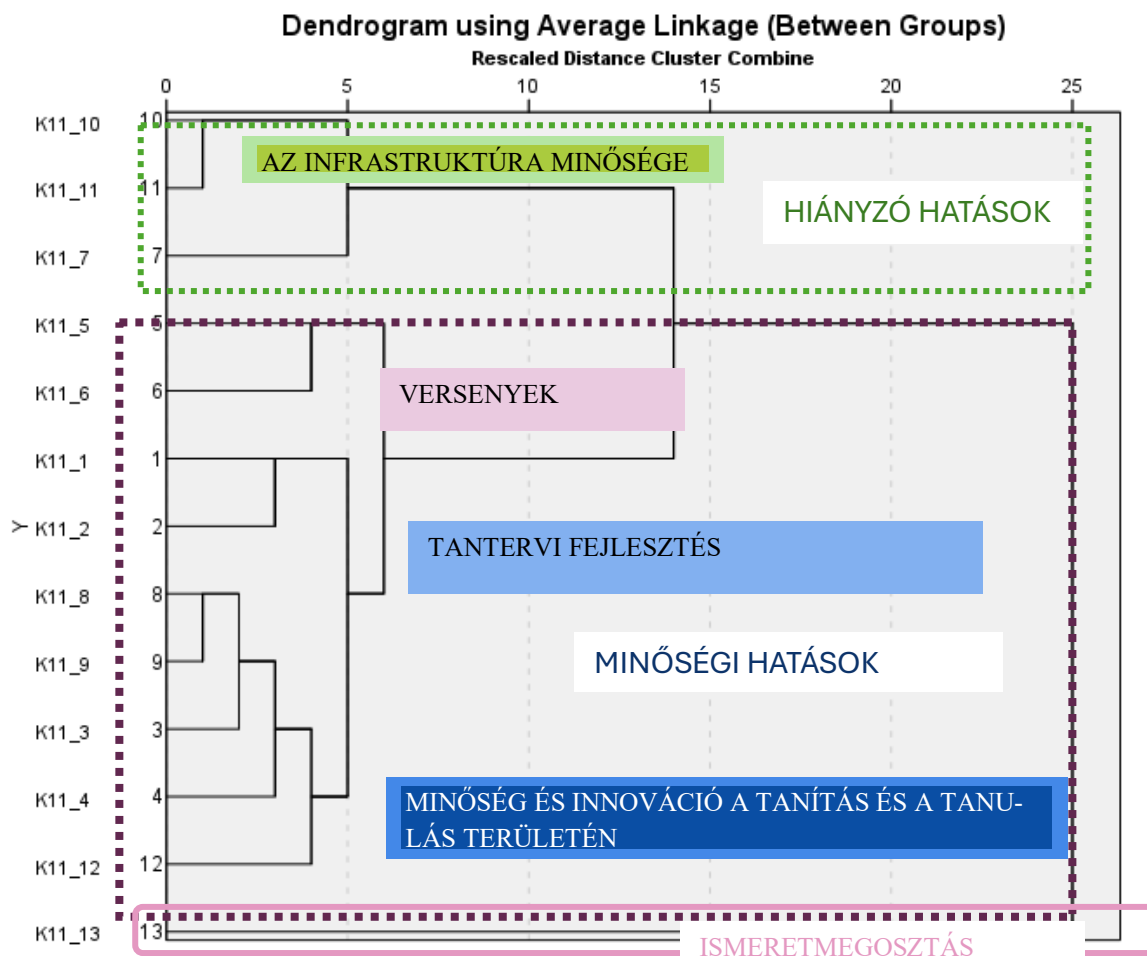
16. táblázat: Az Erasmus+ programok gyakorlatok hatása az oktatási folyamatokra Magyarországon: értékelések átlaga és szórása (1=egyáltalán nem – 5=teljes mértékben) (N=81)

Forrás: Saját szerkesztés

A magyar rendszerben tipikus, hogy a tanárok a nemzetközi szakmai tapasztalatokat – például új tananyagokat, pedagógiai módszereket, digitális vagy élménypedagógiai eljárásokat – beépítik saját tanítási gyakorlatukba, sőt ezeket prezentációkban bemutatják, és a szakmai munkaközösségekben, illetve belső iskolai továbbképzések keretében intézményi szinten is terjesztik. Nem ritka, hogy a hazatérő tanárok tapasztalatai később országos szakmai fórumokon is megjelennek, megalapozva a tantervi és módszertani modernizációt.

5.3.9 Klaszterelemzés

Annak érdekében, hogy a tanári karra gyakorolt hatások átláthatóbbá és szakmailag érthetőbbé váljanak, a 13 változót a szokásos módon tematikus csoportokba soroltuk, klaszterelemzés módszerével. A kész ábrán az egyes témákhoz kapcsolódó állítások érdekes módon kapcsolódnak egymáshoz, így segítségükkel a kiemelt hatások egyértelműen láthatók. Egyetlen olyan változó volt, amely nem kapcsolódott egyik klaszterhez sem: a K11_13 „A kísérő személyek a mobilitás befejezése után megosztják tudásukat más tanárokkal” – amelyet már fentebb elemeztünk. Ez az a hatás, melyet a válaszadók mind közül a legegységesebben értékelték: a legmagasabb átlagértéket kapta, a legalacsonyabb szórás mellett.



19. ábra: Mobilitások hatása az iskolai oktatási folyamatra – a hierarchikus klaszterelemzésből származó alcsoportcímekkel ellátott dendrogram

A többi 12 változó 2 főág 4 tartalmi csoportjába szerveződött. Az ábrán a kvalitatív hatások, azaz az intézményen belül egyértelműen érzékelhető hatások *kék* színnel vannak jelölve. A *zöld* színnel azok a tényezők vannak jelölve, amelyek a válaszadók értékelésében hiányzó hatásokként jelentek meg. Ide tartozott, hogy a mobilitásból kiesett diákok eredményei nem javultak, valamint az iskola infrastruktúrája és felszereltsége fejlődött. A *narancssárga* szín a tanárok tudásmegosztását jelöli (19. ábra).

Az iskolai oktatási folyamatra gyakorolt hatásról végzett klaszterelemzés alapján a kiszámított változók és a független változó az eredeti 13 állítást (elemet) fedik le. A 18. sz. táblázat a kapott tényezők (csoportosítás után kiszámított) és a függetlenül maradt tényezők gyakorisági eloszlását mutatja. A táblázat számozása a dendrogram logikai szerkezetét követi:

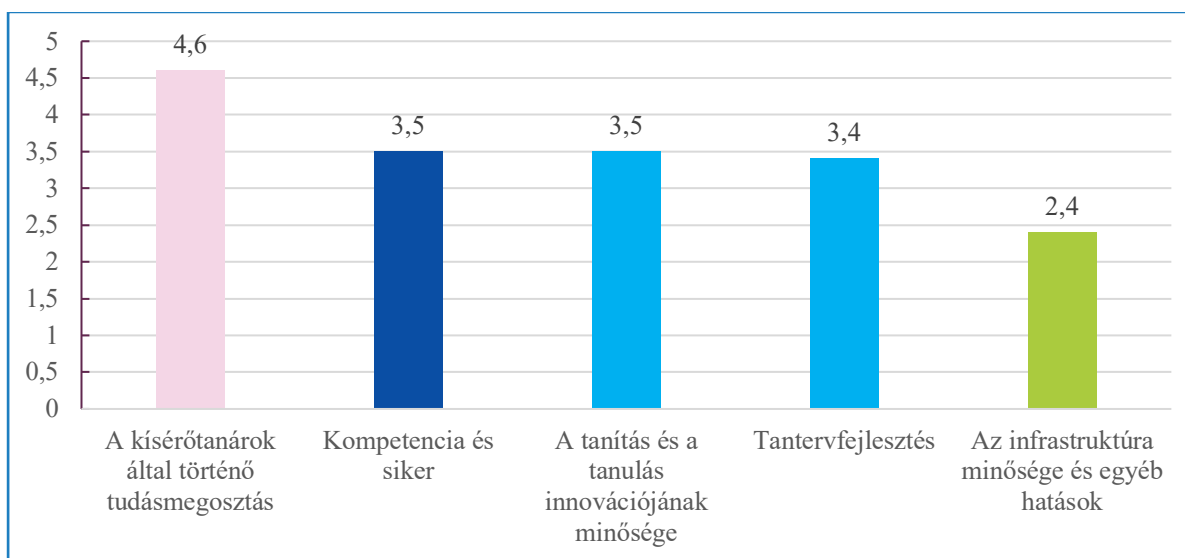
1. Tudásmegosztás
2. Minőségi hatások az iskolában
 - 2.1. Minőség és innováció a tanításban és a tanulásban
 - 2.2. Tantervfejlesztés
 - 2.3. A verseny minősége
3. Hiányzó hatások
 - 3.1. Az infrastruktúra minősége
 - 3.2. A nem részt vevő diákok tudásának minősége

Csoportok (számolt változók és a „független hatás”)	1. Egyáltalán nem	2. Csak kicsit	3. Bizonyos mértékben	4. Sokat	5. Teljes mértékben
Az infrastruktúra minősége és egyéb hatások	28%	27%	19%	17%	9%
Kompetencia és siker	1%	9%	28%	42%	20%
Tantervfejlesztés	1%	12%	40%	25%	22%
A tanítás és a tanulás innovációjának minősége	4%	12%	26%	47%	11%
A kísérőtanárok által történő tudásmegosztás	1%	0%	5%	22%	72%

17. táblázat: Az iskolai oktatási folyamat kategóriái az értékelések megoszlásában

Forrás: Saját szerkesztés

Az értékelések eredményeit csökkenő sorrendben mutatjuk be a 20. sz. ábrán. Az egyes csoportokban szereplő elemeket a dendrogrammal azonos színnel jelöltük.



20. ábra: Az iskolai oktatási folyamatra gyakorolt hatás összefoglaló ábrája (átlag, min=1, max=5)

Forrás: Saját szerkesztés

Az eredmények összefoglalásaként megállapítható, hogy a legnagyobb hatást az iskolai oktatási folyamatra a kísérőtanárok hazatérése utáni tudásátadás gyakorolta, ezt követte a belső folyamatokra, a tantervre, az oktatásra és a diákok versenyre való felkészítésére gyakorolt, szinte egyenletes hatás. Az infrastruktúra változásáról elenyésző, valamint a hatások kevéssé érték el azokat a tanulókat, akik nem vettek részt a mobilitási programban.

5.3.10 Eltérések országonként

A vizsgált országok között szisztematikusan jelentkező különbségek figyelhetők meg a mobilitásnak a tanárookra gyakorolt hatásait illetően. Az eredmények kvantitatív és kvalitatív dimenziói szerint három fő mutatócsoportban vannak jelentős eltérések: 1) nemzetköziesítéshez való hozzáállás, 2) nemzetközi kapcsolatok fejlesztése, 3) iskolai kapcsolatok, szakmai fejlődés és idegen nyelvi kompetenciák.

Az elemzésből világosan kirajzolódik, hogy mind az ország, mind a kontextuális jellemzők (intézményi méret, szakképzési kínálat lefedettsége mobilitási programokkal, település) jelentősen befolyásolják, hogy milyen mértékű és minőségű előnyt érzékelnek a tanárok a nemzetközi mobilitási tapasztalatokból. A magyarországi tanárok tipikusan kevésbé érzik a pozitív hatásokat, főleg a nyelvi és kommunikációs, valamint innovatív szakterületi fejlődés dimenzióiban, mint régiós társaik.

Az eredmények rámutatnak, hogy a magyar és a cseh tanárok jellemzően kevésbé érzékelik a nemzetközi mobilitás pozitív hatásait, mint Lengyelország, Szlovénia, Lettország és különösen Románia tanárai. A legerőteljesebb országhoz tartozó eltérés minden dimenzióban Románia javára látható, míg Magyarország az alsó, Lengyelország és Szlovénia pedig a felső sávot képviseli a legtöbb mutatóban. A 19. táblázat a legfőbb mutatók szerinti országonkénti arányokat szemlélteti a pozitív hatást érzékelő tanárok százalékában.

Mutató	Magyarország	Lengyelország	Szlovénia	Lettország	Románia	Csehország
Nemzetköziesítéshez való hozzáállás	56%	87%	86%	78%	93%	48%
Nemzetközi kapcsolatok fejlődése	55%	77%	91%	67%	88%	62%
Szakmai megújulás, innovativitás	57%	84%	81%	64%	93%	51%
Nyelvi kompetenciák fejlődése	39%	77%	81%	39%	81%	39%
Iskolai kapcsolatok javulása	55%	84%	86%	56%	90%	55%

18. táblázat: A mobilitás hatásai országonként (nagy hatás)

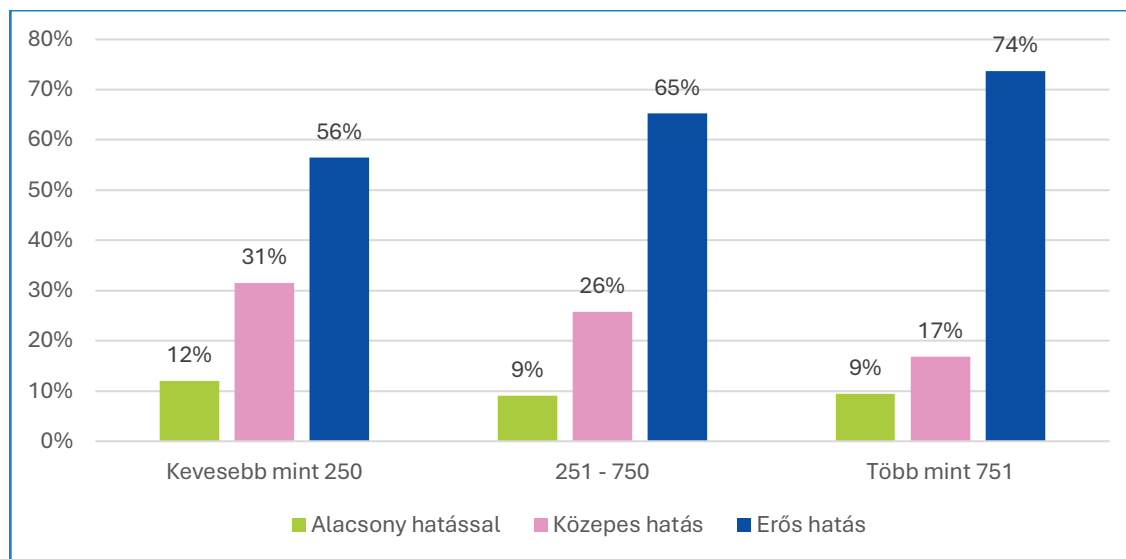
Forrás: saját számítás

A fenti adatokból jól látszik, hogy Magyarország és Csehország esetében – különösen a nyelvi kompetenciák, a szakmai megújulás és a nemzetközi kapcsolatháló fejlesztése tekintetében – lényegesen alacsonyabb a tanárok által érzékelt pozitív hatás aránya, mint Lengyelországban, Szlovéniában és Romániában. Lettország szintén középértékeket mutat, de bizonyos területeken (nyelvi fejlődés) a magyar és cseh értékekhez igazodik.

Nemzetközi összehasonlításban a magyarországi intézményekben kiemelkedő jelentőséggel bír a mobilitás utáni tudásmegosztás. A kutatásban az erre vonatkozó mutató elérte a legmagasabb átlagot (4,63/5,0), amely országos szinten stabil és egységes értékelést mutat. Az iskolákban ez a folyamat leginkább a nagyobb intézményekre jellemző, ahol a formális szervezeti struktúrák és a belső hálózatok biztosítják a tudástovábbadás hatékonyságát. A közepes és kisebb intézményekben ez az arány némileg mérsékeltebb, bár lényegi eltérés nem tapasztalható.

- Románia a tudásmegosztásban szintén kiemelkedik, hasonló mutatóval (4,63), miközben
- Csehországban a legalacsonyabb (4,17).
- Lengyelország (4,54), Szlovénia (4,58) mutatói között nincs szignifikáns különbség, de Magyarország és Románia kissé előbbre járnak.
- Lettországban (4,28) mérsékeltebb az egyetértés a mobilitási tapasztalatok kollégákkal való megosztásában.

Az iskola méretének hatása statisztikailag gyenge, de gyakorlati szempontból fontos, hogy a nagyobb iskolákban szinte teljes a folyamat intenzitása, a legkisebbekben viszont kevésbé kiépített a tudásmenedzsment struktúrája (21. ábra).



21. ábra: A tanítás minőségére gyakorolt hatás az iskola mérete szerint
Forrás: saját számítás, N=884

5.3.11 Oktatás minőségének javulása

Magyarországon az oktatás minősége szempontjából átlagosan 3,78-as értékelést kapott a szakmai gyakorlatokat követő fejlesztések hatása. Az eredmények azt mutatják, hogy leginkább a nagyobb iskolákban tapasztalható kiemelkedő minőségi javulás, míg a kisebb intézményekben jellemzően mérsékelt vagy kevésbé érzékelhető. Az elemzés rávilágít arra, hogy a fejlettebb tudásátadási és innovációs mechanizmusok, valamint a visszatért kollégák által bevezetett új gyakorlatok hatása a nagyobb iskolákban érvényesül legjobban.

- Románia (4,00), Lengyelország (3,95) és Szlovénia (3,82) mind magasabb értéket értek el ezen a téren, míg
- Csehország (3,60) és Lettország (3,41) lényegesen szerényebb eredményt mutatnak.

A magyar adatokat részletesen vizsgálva megállapítható, hogy a mobilitási program jelentősen javítja a gyakorlati képzés minőségét, segít új tananyagok kidolgozásában, és hozzájárul az órák során alkalmazott módszertani innovációk elterjedéséhez. A válaszadók közel fele kimagaslóan magas hatást jelzett a tanítás minőségében: a nemzetközi tapasztalatokat sikeresen integrálják a mindennapi oktatási gyakorlatba.

5.3.12 Tantervfejlesztés

A tantervi fejlesztésekre gyakorolt mobilitási hatás Magyarországon mindössze 3,45-ös átlagot ért el, ami regionálisan az alsó-középmezőnybe sorolja az országot. Az eredmények itt heterogénebbek: a nagyobb intézmények hajlamosak nagyobb hangsúlyt fektetni a tanterv megújítására, az infrastruktúra és a tartalom fejlesztésére, míg a kisebb, helyi iskolák többségében a szervezeti rugalmasság erősen korlátozott:

- Románia (3,71), Szlovénia (3,66) és Lengyelország (3,52) mutatói néhány tizeddel meghaladják a magyar eredményt,
- míg Lettország (3,23) és Csehország (3,29) értékei a legalacsonyabbak.

Fontos megjegyezni, hogy az országos tantervi szabályozás szigorú keretek közé szorítja a változásokat: Magyarországon a 2020-as reformok jelentősen csökkentették a tantervi rugalmasságot (jelenleg kb. 10%), míg Lengyelországban és Szlovéniában mintegy 20%-os mozgástér áll rendelkezésre. Ez a jogi környezet meghatározza, hogy csupán kisebb volumenű, moduláris vagy tantárgyi tartalmat érintő módosítások történnek, míg komplexebb, szervezeti innovációk ritkán valósulnak meg.

A magyarországi rendszer szigorúan központosan szabályozott, a tantervmódosításokat erősen jogi és adminisztratív akadályok gátolják. Az iskolák csupán csekély mértékben képesek "helyi szinten" változtatni a tanterv struktúráján, gyakorlatilag a tananyag bővítése, módszertani elemek újítása vagy opcionális tanórák bevezetése jelent érdemi lehetőséget. A leginnovatívabb intézmények főként gazdasági, idegen nyelvi, informatikai szakmaterületen és a szolgáltatóipari szektorban képesek komplexebb szakirányokat vagy új tantárgyakat indítani (például: turisztikai animátor, online kereskedelmi készségek fejlesztése, szakmai angol kommunikáció).

Ez a szűk mozgástér jelentős kontrasztban áll például a lengyel vagy szlovén iskolákkal, ahol a tanterv 20%-ig engedélyezett a módosítás a helyi igények alapján. Románia decentralizáltabb szervezeti kultúrája miatt a tantervi innovációk bevezetése könnyebben megvalósítható, míg Lettország és Csehország szintén merev nemzeti szabályozást alkalmaz.

5.3.13 Esettanulmányok Magyarországról

Középfokú szakképző intézmény, Budapest

Egy budapesti szakképző intézményben 2024-ben megvalósított Erasmus+ mobilitási projekt olyan tanári csereprogrammal járt együtt, amelynek eredményeként a visszatérő oktatók új, digitális tananyag-fejlesztési módszereket vezettek be. Az intézmény négy tanára vett részt egy olaszországi szakmai gyakorlaton, ahol bővítették ismereteiket a digitális és a blended learning (vegyes tanulási) modellek alkalmazásáról. Hazatérésük után három tantárgy (informatika, gazdasági alapismeretek, angol szakmai nyelv) tantervét dolgozták át, és bevezették az online, valamint interaktív tanulási platformokat. Ennek eredményeként megfigyelhető volt a tanulók aktívabb részvétele, növekedett a tantárgyi kompetencia-fejlődés és megemelkedett a továbbtanulási arány is.

A projekt szakmai beszámolójából kiderül, hogy az intézmény vezetése támogatta a visszatérő oktatók szervezeti tudásmegosztását: belső workshopokat, tantárgyközi konzultációkat tartottak, és pilot programot indítottak az új tananyaggal. Ezzel egyrészt sikeresen integrálták a külföldi tapasztalatokat, másrészt kialakították a tudásmenedzsment formális rendszerét - amely a nemzetközi kutatások szerint kulcseleme a fenntartható szervezeti tanulásnak.

Vidéki kisvárosi technikum – tanulói szakmai gyakorlat

Egy alföldi technikumban a 2023-as Erasmus+ mobilitási projekt során tíz diák vehetett részt egy holland logisztikai cégnél szervezett szakmai gyakorlaton. A projekt tapasztalatai alapján a diákoknak a visszatérésükkor magukkal hozott módszertani javaslatait a szakmai tanárok beépítették a helyi tantervbe: például a targoncavezetési gyakorlat és a logisztikai folyamatok szimulációja szerepelt az új modulokban. Az intézmény beszámolóíja szerint ezek a hozzáadott tanulási elemek mérhető fejlődést eredményeztek a munkaerőpiacon való elhelyezkedési esélyek terén; a logisztikai szektorban a végzősök 38%-kal gyorsabban kaptak állást, mint a mobilitásban nem részt vevő társaik.

Az interjúk tanúsága szerint a tanárok érzékelik, hogy a külföldi szakmai tapasztalat, az idegen nyelvi környezet és az új technológiai ismeretek beépülése a gyakorlati képzésbe hosszú távon fejleszti a soft skill-eket is, amelyek iránt a magyar munkaerőpiacon egyre nagyobb a kereslet. Az oktatás minőségében jelentkező pozitív változás főleg a komplex, valódi munkahelyi szituációk gyakori alkalmazásában szűrhető le.

Az intézményi igazgatók szinte minden interjúban kiemelték, hogy a jogi és az adminisztratív keretek jelentősen szűkítik a magyarországi szakképző intézmények mozgásterét. Ennek eredményeként a mobilitásból hozott ismeretek, a módszertani jógyakorlatok elsősorban kisebb moduláris egységek formájában vagy fakultatív foglalkozások keretében jelennek meg. A vezetők ugyanakkor kiemelték, hogy a legfontosabb stratégiai lépés a jogi környezet enyhítése lenne az intézményi innováció felgyorsítása érdekében.

Visszatérők rendszeresen tartanak belső workshopokat és beszámolókat, ahol a külföldön látottakat bemutatják az egész tantestületnek. Ennek hatására az oktatók körében jelentősen nőtt a horizontális tudástranszfer, a tantárgyi együttműködés és az innovatív projektek száma.

„Ugye ezek [a gyakorlatok] nyáron vannak, ősszel tartunk, hát általában most már két délután, mert egybe nem fér bele, olyan bemutatókat, ahol mindenki, aki hazajön bemutat egy jó gyakorlatot, hogy mit tanult tehát valamilyen alkalmazást vagy tavaly például többen voltak ilyen soft skill tanfolyamokon és akkor egy játékot vagy feladatot. Meg, hogyha órát látogatunk, akkor is látjuk, hogy nagyon sok olyan van, ami valakinek megtetszett és utána használta. Láttam másnál és így nagyon-nagyon beépülnek.” (Magyarország_BU1)

„Például azok, akik módszertani tanfolyamon vettek részt, hogy más kollégáknak is ilyen anyagot kínáljanak. Mert ez lenne a cél, hogy ne csak ők használják, hanem továbbadják azoknak is, akik talán nyelvi nehézségek miatt nem értik.” (Magyarország_BU4)

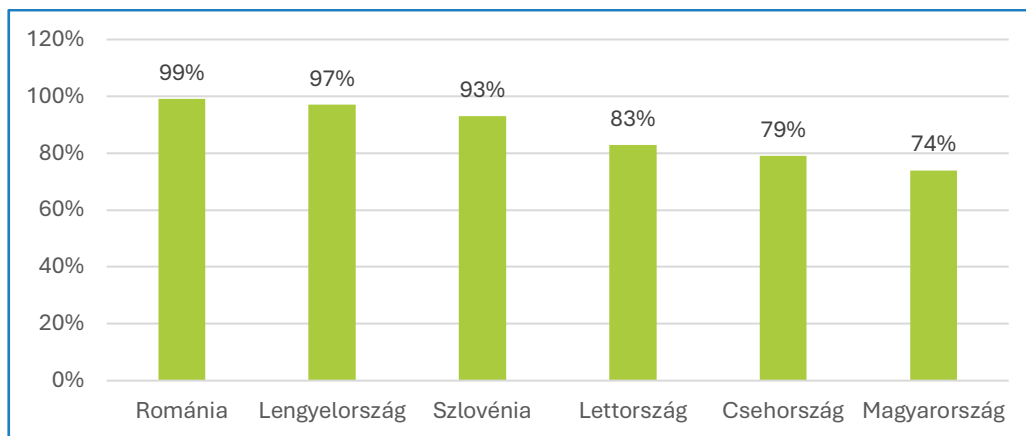
„Természetesen szakmai fejlődés is történik, mivel egy másik országba utaznak tanulmányozni az oktatást. Visszatérnek, és a szemléletük szinte teljesen megváltozik, és rájönnek, hogy ez egy teljesen más módszer. Szóval, szerintem nagyon fontos, hogy szinte minden évben kiküldjük a kollégáinkat képzésre, legyen az szakmai vagy módszertani, nem számít, szükségük van rá a kiegészítés ellen.” (Magyarország_MI)



5.4 Az Erasmus+ mobilitások hatása a szakképző intézményekre

5.4.1 A mobilitás hatása az iskola presztízsére

A kutatásban megkérdezett intézmények többsége a mobilitási programokat stratégiai eszköznek tekinti a helyi pozíciójuk megerősítésére. Magyarországon a válaszadók 74%-a értett egyet azzal, hogy a mobilitás növelte az iskola presztízsét és pozitív imázsát, ami ugyan magas arány, de elmarad az összes többi ország eredményétől: Románia - 99%, Lengyelország - 97%, Szlovénia - 93%, Csehország - 79% és Lettország - 83%. (A khi-négyzet próba eredménye ($p < 0,001$) jelzi, hogy az ország és a presztízsészelelés között szignifikáns összefüggés van.) (22. ábra).



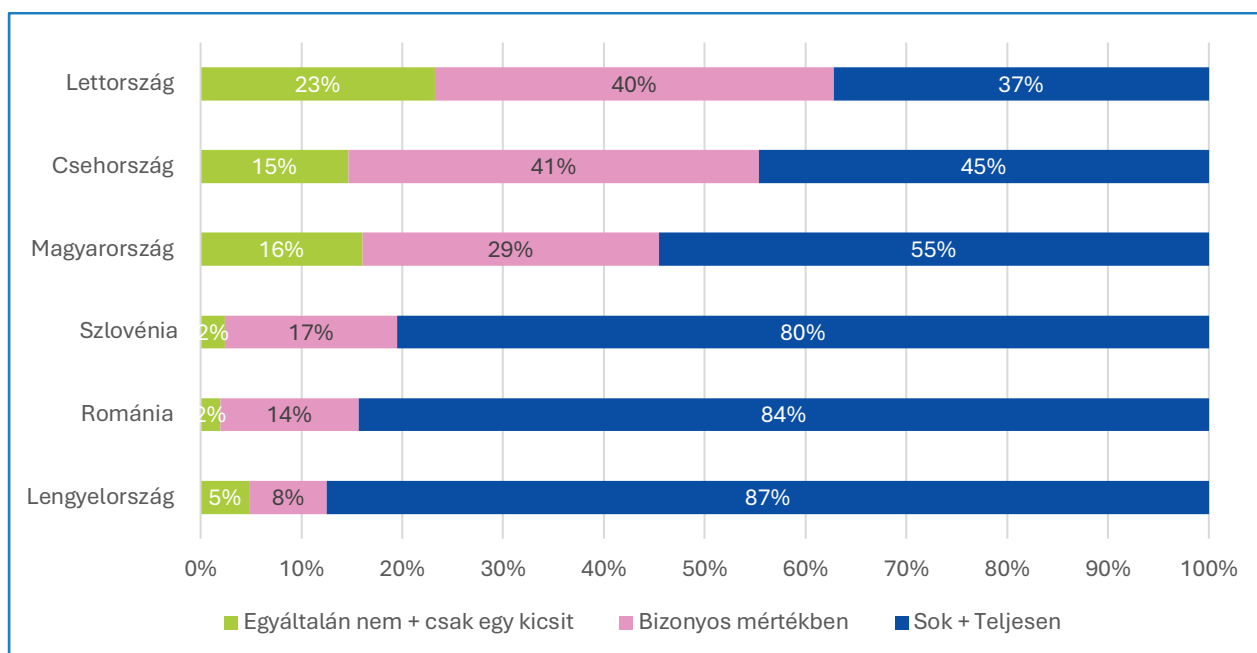
22. ábra: „A mobilitás növelte az iskola presztízsét és pozitív imázsát” állítással egyetértők aránya országonként

Forrás: Saját szerkesztés

A város mérete és a pozitív megítélés között is kapcsolat áll fenn ($\chi^2=38,54$; $p<0,001$; Cramer $V=0,148$): a kisvárosi intézményeknél 14 százalékponttal magasabb a pozitív válaszarány. A városméret szerint a presztízs-növelő hatás a legjelentősebb a kisebb településeken (92%), míg a nagyvárosokban (500.000 lakos felett) csupán 78% érzékelt erős hatásúnak. Ez jelzi, hogy a mobilitási programok a periférikus térségekben kompenzációs funkciót töltenek be: növelik az iskolák versenyképességét azokon a településeken, ahol korábban korlátozottabbak voltak a továbbtanulási lehetőségek.

5.4.2 A mobilitás hatása a tanulói jelentkezésekre

A magyar mintában a válaszadók 55%-a úgy véli, hogy a mobilitási programok hozzájárultak az iskolába jelentkező tanulók számának növekedéséhez. Lengyelországban és Romániában ez az arány 87–84%, Szlovéniában 80%, míg Csehországban 45%, Lettországon pedig csupán 37% volt (23. ábra). A hatás erősebb a nagyobb iskolákban (751 fő felett 76%), és fokozatosan csökken az intézmény méretének csökkenésével. A khi-négyzet próba erős, szignifikáns összefüggést mutat a változók között (Pearson-féle khi-négyzet=164,83, $p<0,001$; valószínűségi arány=167,86, $p<0,001$). A szimmetrikus mérőszámok szintén erős összefüggést jeleznek (Phi=0,432 és Cramer $V=0,305$ (mindkettő $p<0,001$)).



23. ábra: A „Milyen mértékben járult hozzá a tanulók mobilitási programokban való részvétele az iskolába jelentkező hallgatók számának növekedéséhez?” kérdésre adott válaszok eloszlása országonként, város mérete szerint

Forrás: saját számítás, N=884

5.4.3 Pedagógiai innovációk példái és fenntarthatóság

Az Erasmus+ programok általános hatása az oktatási intézményekre változó, de általában pozitív tendenciát mutat. A szakemberek különböző módon élnek a program által kínált lehetőségekkel. Az összes megkérdezett intézményben a tanárok új módszertani ismereteket, bevált gyakorlatokat és szemléletmódokat sajátítanak el külföldi mobilitásuk során. A legtöbb iskola bemutatja ezeket kollégáinak vagy beépíti őket tanításába. A programok egyéni és kollektív hatásának egyértelmű előnyei ellenére azonban több szakképző intézmény úgy találta, hogy az Erasmus+ nem gyakorolt jelentős hatást az intézmény egészének működésére, főként a korlátozott hatókör és a rögzített tanterv miatt. A felmérés azonban azt mutatta, hogy a külföldön megszerzett új ismeretek és a bevált gyakorlatok beépítésének lehetősége nagyban függ a tanított szakmától. Például a vendéglátásban vagy a mérnöki tudományokban sokkal könnyebb új technikákat, technológiákat és módszereket bevezetni, mint a pl. gazdaságban.

Ezzel szemben az idegen nyelvi készségek erősítése egyértelműen előnyös mind a tanárok, mind a diákok számára. Mindemelett nő az új módszereket alkalmazó oktatók és iskolák száma: két interjúalany arról számolt be, hogy az utazások hatására a tanárok egyre inkább projektalapú oktatást alkalmaznak a hagyományos frontális tanítást helyett. Az iskolák harmadában a koordinátorok arról számoltak be, hogy a projektek eredményeként javultak a diákok tanulmányi és vizsgaeredményei.

A nemzetközi kapcsolatok és együttműködés bővítése minden iskola számára prioritás. Az egyik iskola az Erasmus+ program eredményeként nemzetközi stratégiát is kidolgozott, amely megerősíti a hálózatépítést és a multikulturális megközelítést.

A mobilitás további, nem elhanyagolható hozzáadott értéke a tanár-diák kapcsolatok és a tanári közösség megerősítése. A közös élmények, a mindennapoknál sokkal szorosabb együttműködést igénylő projektek jelentősen erősítik a csoport kohézióját és a tanárok és diákok közötti bizalmat. A beszámolók szerint a tanulók könnyebben motiválhatók és motiváltabbak a más programokban (pl. versenyeken) való részvételre, ha szorosabb kapcsolatuk van tanáraikkal.

Összességében az Erasmus+ mobilitási programok magyarországi és regionális hatásainak mélyebb elemzése arra mutat, hogy a fenntartható szervezeti innováció, a tantervi fejlesztés és a pedagógiai átalakítás főként akkor valósítható meg, ha a jogi és a szervezeti környezet támogatja a helyi autonómiát, a szakmai együttműködést, valamint elérhető finanszírozási források.

Az adatok igazolják: Magyarország a tudásmegosztásban és az oktatási minőségben stabil, de a tantervi rugalmasság és az infrastrukturális fejlesztés terén akadályokba ütközik, amelyek csak jogi és finanszírozási reformokkal enyhíthetők. A nemzetközi képet erősíti, hogy Románia, Szlovénia és Lengyelország éppen a decentralizáció, a helyi döntési jogkör és a partnerségi szemlélet miatt tud gyorsabban alkalmazkodni a XXI. századi oktatási kihívásokhoz.

A magyar fejlesztéspolitika számára kiemelt stratégiai cél a jogi mozgástér bővítése, az ipari és a regionális partnerek szerepének erősítése, a tudásmenedzsment szervezeti integrációja, valamint a hátrányos helyzetű tanulók és a vidéki intézmények esélyegyenlőségének javítása az Erasmus+ mobilitási projektek révén.

5.4.4 Intézményi dinamika és szervezeti változás



A mobilitás szervezeti hatásait a magyar iskolákban elsődlegesen két dimenzióban vizsgálták: egyrészt abban, hogy a tanulók külföldi szakmai gyakorlata hogyan hat az iskola mindennapi működésére, másrészt a tanítási folyamat alakulására. A felmérés szerint a pozitív változások az iskola belső kapcsolati rendszerének (tanárok, diákok, szülők) fejlődésében, az intézményi imázs és presztízs emelkedésében, valamint a partneri kapcsolatok szélesedésében ragadhatók meg. A válaszadók kétharmada szerint a mobilitás szignifikánsan növelte az intézmény vonzerejét, a beiskolázási hajlandóságot, valamint az innovációs képességet.

A szervezeti hatások közül a legnépszerűbb az, hogy a tanulók szívesebben vesznek részt Erasmus+ projektekben (átlag: 4,31). A válaszadók közel kétharmada értékelte pozitívan ezt a tényezőt, és 16% teljesen egyetértett vele. A válaszadók a mobilitás tantervbe való integrálását tartották a második legfontosabbnak („Az Erasmus+ mobilitás beépül a szakképzési tantervekbe.” - átlag: 4,20), a válaszadók fele tartotta különösen befolyásosnak (ötffokozatú

skálán 5-ös értékeléssel), háromnegyedük pedig jelentős hatással bíró tényezőnek tartotta (ötfokozatú skálán 4-es és 5-ös értékeléssel).

Harmadik legfontosabb szervezeti hatásnak a válaszadók három különböző hatást tartottak, szinte egyenlő mértékben. Az eredmények alapján mindhárom hatás nagyon fontos (az értékelés átlaga 4,0 körül mozog), és a válaszadók több mint 75%-a értékelte ezeket a hatásokat 4-esre vagy 5-ösre az ötfokozatú skálán. A három változó értékelésének átlaga a következőképpen alakult:

- A tanárookra gyakorolt hatás: „A gyakorlatok hatással vannak a tanárookra.” (értékelés átlaga: 4,06)
- Az iskola presztízseire gyakorolt hatás: „Az iskola presztízse és pozitív imázsa javult a városban/régióban.” (értékelés átlaga: 4,04)
- A tanulókra gyakorolt hatás: „A tanulók toleránsabbak más kultúrákhoz tartozó emberekkel szemben.” (értékelés átlaga: 4,01)

Érdekes azonban, hogy a válaszadók a legkevésbé értenek egyet azzal, hogy a mobilitások hatás gyakorolnak a helyi hatóságokkal és a helyi vállalkozásokkal való kapcsolatokra, valamint azok bevonására a mobilitásokba: átlagosan 2,7–2,8-re értékelték, 1,3–1,4 szórás mellett. Az Erasmus+ programok iskolára gyakorolt hatásainak szempontjait, azok értékelésének átlagát és szórását a 16. táblázat tartalmazza.

Változók	Átlag	Szórás
A tanulók szívesebben vesznek részt Erasmus+ projektekben.	4,31	0,846
Az Erasmus+ mobilitás beépül a szakképzési tantervekbe.	4,20	0,928
A szakmai gyakorlatok hatással vannak a tanárookra.	4,06	0,780
Az iskola presztízse és pozitív imázsa nőtt a városban/régióban.	4,04	0,887
A tanulók toleránsabbak más kultúrákhoz tartozó emberekkel szemben.	4,01	0,829
Tanulóink szülei jobban érdeklődnek iskolánk projektjei iránt.	3,88	0,992
A gyakorlatok összességében hatással vannak az iskola humán tőkéjének fejlesztésére.	3,84	0,993
A tanulók több kapcsolatot ápolnak más osztályokból származó társaikkal.	3,68	0,906
Növekedett az iskolába jelentkező jelöltek száma.	3,57	1,083
A munkahelyek elosztása hatással van a többi alkalmazottra.	3,54	1,013
A helyi vállalkozásokkal való együttműködés fokozódott.	3,17	1,223
A szülők jobban bevonódnak az iskola mindennapi munkájába.	3,01	1,101
A helyi hatóságok nagyobb figyelmet fordítanak az iskola nemzetközi tevékenységére.	2,84	1,346
A helyi vállalkozások jobban részt vesznek a mobilitás megvalósításában.	2,69	1,384

19. táblázat: Az Erasmus+ programokhatása az iskolák mindennapi gyakorlatára Magyarországon: értékelések átlaga és szórása (1=egyáltalán nem – 5=teljes mértékben) N=81

Forrás: Saját szerkesztés

5.4.5 Infrastruktúra

Az infrastruktúra fejlesztésének hatását illetően Magyarország eredménye (3,13) lényegesen alacsonyabb, mint Románia (3,58), Szlovénia (3,47) vagy Lengyelország (3,41). A fejlesztések sikere – különösen az eszközpark modernizációja és az intézményi környezet

átalakítása – elsősorban külső források, pályázati lehetőségek vagy a vállalati partnerségek minősége és fenntarthatósága szerint alakul. A magyar iskolák kevésbé profitálnak a mobilitási tapasztalatokból ebben a dimenzióban, főleg a finanszírozási, az adminisztratív, vagy a szervezeti akadályok miatt (20. táblázat).

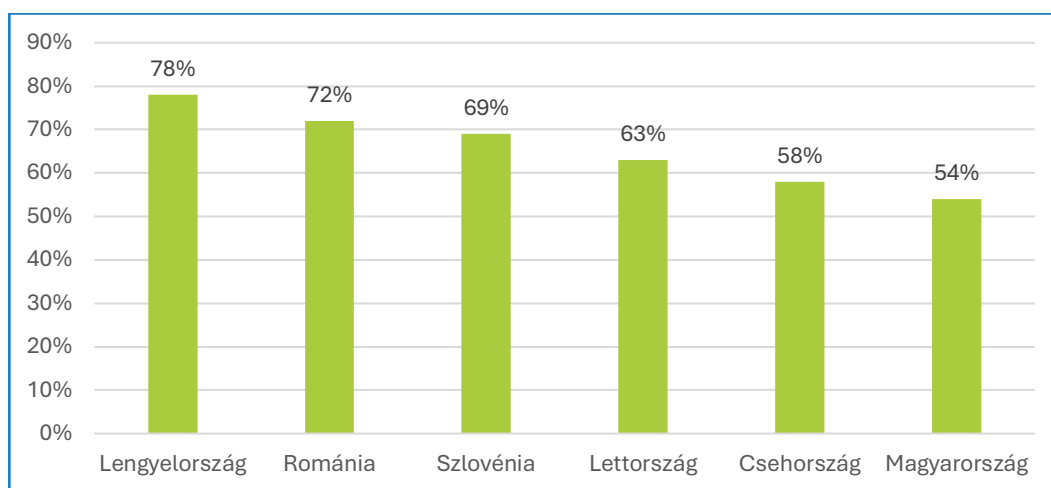
Ország	Tudásmegosztás	Oktatás minősége	Tantervfejlesztés	Infrastruktúra
Magyarország	4,63	3,78	3,45	3,13
Lengyelország	4,54	3,95	3,52	3,41
Szlovénia	4,58	3,82	3,66	3,47
Lettország	4,28	3,41	3,23	3,09
Románia	4,63	4,00	3,71	3,58
Csehország	4,17	3,60	3,29	3,19

20. táblázat: A mobilitás hatása a főbb dimenziókra (átlag, min=1, max=5)

Forrás: Saját szerkesztés

5.4.6 A mobilitás és az önkormányzati kapcsolatok

A közép-kelet-európai országokban, különösen Lengyelországban és Romániában, az önkormányzatok szorosabban kötődnek a szakképzési intézményekhez. Magyarországon ezzel szemben a szakképzés irányítása a Kulturális és Innovációs Minisztérium alá tartozik, így a helyi önkormányzatok szerepe korlátozottabb. Ennek ellenére a válaszadók több mint fele (54%) Magyarországon is úgy nyilatkozott, hogy a mobilitás növelte az önkormányzatok figyelmét az iskola nemzetközi tevékenysége iránt. Ez az összes vizsgált ország közül a legalacsonyabb arány volt, 24 százalékponttal kevesebb az első helyen szereplő Lengyelország értékénél (78%) (24. ábra).



24. ábra: Helyi önkormányzatok érdeklődésének változása országonként

Forrás: Saját szerkesztés

A kisvárosokban a hatás intenzívebb (64%), míg a nagyvárosokban (100.000–500.000 lakos) csak 34%. A különbség statisztikailag szignifikáns ($\chi^2=38.54$, $p<0,001$).

5.4.7 A mobilitás és a helyi vállalkozások együttműködése

A vállalati szféra együttműködése döntő tényező a szakképzés relevanciájában. Magyarországon a válaszadók kevesebb mint egyharmada (32%) vélte úgy, hogy a mobilitás erősen ösztönözte a helyi vállalkozások részvételét, míg Romániában ez az arány 57%, Lengyelországban 46%, Szlovéniában 45%, míg Csehországban csak 17%, Lettországon pedig csupán 12% volt.

A kvalitatív interjúk megerősítették, hogy a magyar és a cseh munkaadók gyakran aggódnak a mobilitás miatti „agyelszívás” veszélye miatt, különösen az egészségügyi és a műszaki szektorban. Ezzel szemben Lengyelországban és Szlovéniában a munkáltatók a mobilitási tapasztalatokat értékes munkaerőpiaci erőforrásként értelmezik.

5.4.8 Hatáselemek, kompetenciák, esélyegyenlőség

Az Európai Bizottság jelentései szerint a mobilitási projektek résztvevői 93,8%-ban számoltak be kulcskompetenciáik fejlődéséről (például digitális készségek, együttműködés, nyelvtudás), míg a tanárok 93%-a új joggyakorlatokat ismert meg, és 75%-uk közvetlenül a meglévő tantárgyi programba tudta beépíteni az új módszereket. A foglalkoztathatóság javulása (79,1%) statisztikailag igazolt: a mobilitásban részt vevő tanulók átlagosan 1,5-szer gyorsabban helyezkedtek el a munkaerőpiacon, mint a kontroll csoportban lévő társaik.

A magyarországi Erasmus+ programok kiemelt célja a hátrányos helyzetű tanulók részvételének növelése és a társadalmi befogadás erősítése. A vidéki kisebb intézményekben szervezett mobilitási projektek aránya az utóbbi 2 évben 14%-kal nőtt, ami az elérhetőség javulásának jele. Az intézményi interjúkban visszatérő eredmény, hogy a külföldi tapasztalatok olyan soft skill-eket (pl. önállóság, kommunikáció, problémamegoldás) fejlesztenek, amelyek hozzájárulnak az esélyegyenlőséghez és a társadalmi integrációhoz.

5.4.9 Átfogó értékelés

A mobilitás Magyarországon inkább szimbolikus, mint strukturális hatással bír: növeli az iskolák imázsát, de kevésbé eredményez közvetlen anyagi vagy szervezeti támogatást a helyi önkormányzatok vagy a cégek részéről. A kutatás arra is rámutatott, hogy a társadalmi-gazdasági különbségek Magyarországon – különösen a főváros és a vidéki térségek között – befolyásolják a mobilitási programok elérhetőségét és percepcióját. A kisebb településeken ezek a programok gyakran az egyetlen lehetőséget jelentik a nemzetközi tapasztalatszerzésre.

Ezzel szemben Lengyelország és Románia eredményei arra utalnak, hogy ott a mobilitás már a fenntartható helyi együttműködési mechanizmusok részévé vált. Szlovénia köztes pozícióban áll, ahol a mobilitást az oktatás minőségének javulásával azonosítják, míg Lettország és Csehország esetében a gazdasági korlátok és a mobilitás által „elveszített humántőke” narratívája dominál (21. táblázat).

Mutató	Pearson χ^2	p-érték	Cramér V / Phi	Kapcsolat jellege
Mobilitás–presztízs	9,627	0,047	0,104	gyenge, pozitív
Mobilitás–jelentkezések	20,505	0,001	0,134	közepes, pozitív
Településméret–önkormányzati figyelem	38,540	0,001	0,148	közepes, pozitív
Mobilitás–vállalati együttműködés	14,088	0,007	0,120	gyenge, pozitív
Iskolaméret–vállalati kapcsolat	13,395	0,009	0,130	gyenge, pozitív
Országokénti különbségek (N=884)	164,83	0,001	0,305	erős, pozitív

21. táblázat: A mobilitás hatása iskolákra a vizsgált mutatók szerint

Forrás: Saját szerkesztés

5.4.10 Jógyakorlatok, kvalitatív példák országonként

Magyarország

A magyar iskolák gyakran külső gazdasági partnerek, helyi vállalkozások és ipari szervezetek segítségével képesek infrastrukturális fejlesztéseket megvalósítani. Ugyanakkor ezek a projektek sokszor egyedi, helyi szintű kezdeményezések, amelyek országos szinten kevésbé általánosíthatók. A tanárok által visszahozott nemzetközi tapasztalatok beépítése leggyakrabban tantárgyi innováció vagy szaknyelvi modul formájában jelenik meg.

Lengyelország

A lengyel intézmények kiemelkednek abban, hogy aktívan bevonják az ipari szereplőket, akik nemcsak az infrastruktúra fejlesztéséhez járulnak hozzá, hanem szakmai gyakorlatokat és tantervi tartalmat is alakítanak közvetlenül. Ennek eredményeként a naprakész technológiai és ipari trendek gyorsabban jelennek meg az oktatásban.

Szlovénia

A szlovén iskolák a rugalmasan módosítható tanterv és decentralizált szervezeti struktúra révén könnyebben adaptálják a nemzetközi jógyakorlatokat. Kiemelt szerep jut a projektalapú tanulásnak, a tanulóközpontú módszereknek, valamint a helyi igényekre szabott képzési blokkok kialakításának.

Románia

Romániában a tantervi változások bevezetése szervezeti szinten decentralizáltabb, így az intézmények nagyobb autonómiát élveznek a tartalmi és a módszertani fejlesztésekben. A mobilitási tapasztalatok adaptációja gyakran a helyi szükségletekhez, a regionális gazdasági és társadalmi környezethez igazodik.

Lettország és Csehország

Mindkét országban az infrastrukturális fejlesztések és a tantervi innovációk korlátozottabbak, a nemzeti jogszabályi háttér kevésbé támogatja az organikus változásokat. Az iskolák többsége csak szerény mértékben képes kihasználni a mobilitási program lehetőségeit – főleg kisebb volumenű módszertani vagy tantárgyi fejlesztésekre korlátozódnak.

Összeségében a magyarországi Erasmus+ mobilitási programok hatása a közép-európai régióban stabilnak és mérhetően pozitívnak mondható, de a tantervi innovációk és az infrastrukturális fejlesztések szintjén jelentős akadályok gátolják a tartós szervezeti változások kialakulását. Az oktatás minőségének javulása és a tudásmegosztás terén Magyarország jól teljesít, az országok közötti különbségek főként a jogi, a pénzügyi és a szervezeti környezet eltérő szabályozásából és fejlettségéből erednek.

A további fejlődés érdekében elengedhetetlen lenne:

- A jogi keretek enyhítése, hogy az iskolák nagyobb autonómiával kezdeményezhessenek tantervi innovációkat.
- A külső (ipari, regionális) partnerek aktívabb bevonása az oktatási tartalom fejlesztésébe.
- A pályázati források elérhetőségének javítása, különösen a kis intézmények számára.
- A szervezeti tudásmenedzsment fejlesztése formálisabb rendszerekkel.

Az elemzés alapján megállapítható, hogy Magyarország a nemzetközi mobilitási programok terén alapvetően a középső és felső szegmensben teljesít, ám az oktatás minősége, az innováció és az infrastrukturális fejlődés szorosabb összefonódása, valamint a jogi korlátok lazítása szükséges lenne ahhoz, hogy a mobilitás minden iskolára jelentős és fenntartható hatással legyen. Az országok közötti statisztikák és kvalitatív eredmények igazolják, hogy az Erasmus+ program hatását legjobban azok az intézmények érzik, ahol a tudásmegosztás rendszere fejlett, a tantervi szabályozás rugalmasabb, és az infrastruktúra fejlesztése nem ütközik komoly korlátokba.

5.4.11 Nemzetközi mobilitási stratégiák pedagógiai, jogi és szervezeti szempontból

Lengyelország: a mobilitási gyakorlatának jellemzői

Lengyelországban az Erasmus+ mobilitási programok kimagasló eredményeinek egyik kulcsa, hogy a jogszabályi környezet a tanterv mintegy 20%-át engedi módosítani vagy a helyi igényekhez igazítani. Az ipari partnerek aktív bevonása nem csupán infrastrukturális fejlesztéseket eredményez, hanem az iskolák szakmai programjához is közvetlenül hozzájárul.

Az iskolák, különösen a technikumok, rendszeresen szerveznek közös projekteket cégekkel, ahol tanulók és a tanárok együtt vesznek részt például a digitális kereskedelem, a turisztikai animáció vagy a vendéglátási szolgáltatások fejlesztésében. Ennek eredményeként a tanterv gyorsabban alkalmazkodik az aktuális munkaerőpiaci és technológiai trendekhez, a tanulók készségei naprakészek, a tanárok pedig maguk is folyamatosan fejlődnek.

Szlovénia: decentralizált szervezeti modell

Szlovéniában decentralizált, helyi szintű tantervi - módszertani döntési jogkörrel rendelkező intézményi struktúra jellemző. A projektalapú tanulás és a tanulóközpontú módszerek révén a nemzetközi tapasztalatok könnyen adaptálhatók a helyi igényekhez. A tanárok szoros együttműködése, az eszközpark rugalmassága és a folyamatos innováció mind azt eredményezik, hogy Szlovénia a régióban kiemelkedően teljesít a mobilitási programok fenntartható szervezeti integrációjában.

Románia: regionális innováció és nyitott tantervi rendszer

Románia az egyik legnagyobb autonómiával rendelkező ország a tantervi fejlesztések terén. Az intézmények szabadon alakíthatják ki helyi programjaikat, igazodva a régió gazdasági és társadalmi szükségleteihez, amelynek eredményeként a mobilitási projektek fenntartható innovációkat hoznak létre. A decentralizált szervezeti modell, a stabil regionális partnerségek és az integrált tanár-továbbképzési rendszer együttesen hozzájárul ahhoz, hogy Romániában gyorsabban reagáljanak a tanulói és a piaci igények változásaira.

Lettország és Csehország: jogi korlátok és lassú szervezeti változások

Mindkét országban az infrastrukturális fejlesztések és a tantervi innovációk korlátozottak, a központi jogszabályi háttér kevésbé támogatja az organikus és a helyi szintű változásokat. Ennek következtében a mobilitási tapasztalatokat főleg kisebb volumenű, tantárgyi vagy módszertani újítások formájában tudják beépíteni, a komplex szervezeti reformok ritkák.

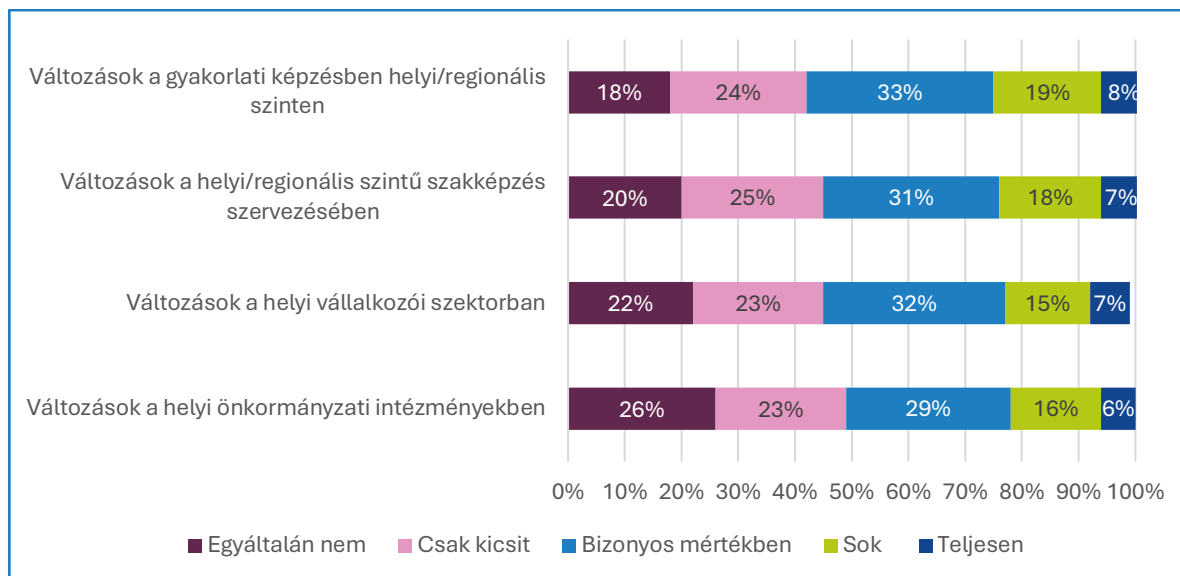
5.5 Az Erasmus+ mobilitások hatása a szakképzési rendszerre

Az Erasmus+ mobilitás nem csupán az egyéni kompetenciafejlesztés szempontjából jelentős, hanem képes strukturális változásokat előidézni a szakképzési rendszerekben. A nemzetközi tapasztalatok hozzásegíthetik az oktatási szereplőket ahhoz, hogy megújítsák tanulási pályáikat, új elismerési mechanizmusokat vezessenek be és rugalmasabbá tegyék a tanulási környezetet. Magyarország szakképzés-politikájának fejlesztése során az Erasmus+ programok mind az eljárások, mind az intézményi innovációk szintjén értelmezhetőek.

5.5.1 Helyi és regionális szintű hatások Magyarországon

A vizsgált országok iskoláinak tanárai, koordinátorai és intézményvezetői körében végzett kvantitatív vizsgálat rámutat, hogy a mobilitás által generált rendszerszintű hatások leginkább a gyakorlati képzés területén érzékelhetők. A válaszadók 27%-a „nagyon” vagy „teljesen” egyetértett azzal, hogy a nemzetközi szakmai gyakorlatok jelentős változásokat hoztak, további 33% pedig „bizonyos mértékben” ismerte el ezt a hatást. Ezzel szemben 18% egyáltalán nem, 24% pedig alig érzékelt gyakorlati eredményt.

A szakképzés helyi szervezésében a pozitív hatások aránya 25% (jelentős változás), míg a válaszadók 31%-a mérsékelt hatásokról számolt be. A vállalkozói szektorban és az önkormányzati intézményekben a hatások már jóval gyengébbek: együttesen alig haladják meg a 20–22%-ot a jelentős vagy teljes hatást érzékelők aránya, míg a válaszadók közel fele mindkét szektorban minimális vagy nulla hatásról számolt be. Ez világosan mutatja, hogy a mobilitás hatása a magyarországi helyi vállalkozásokra és önkormányzati intézményekre mérsékelt, leginkább az oktatási innovációk szintjén erősödik, kevésbé a munkaerőpiaci együttműködés vagy önkormányzati integráció területén (25. ábra).



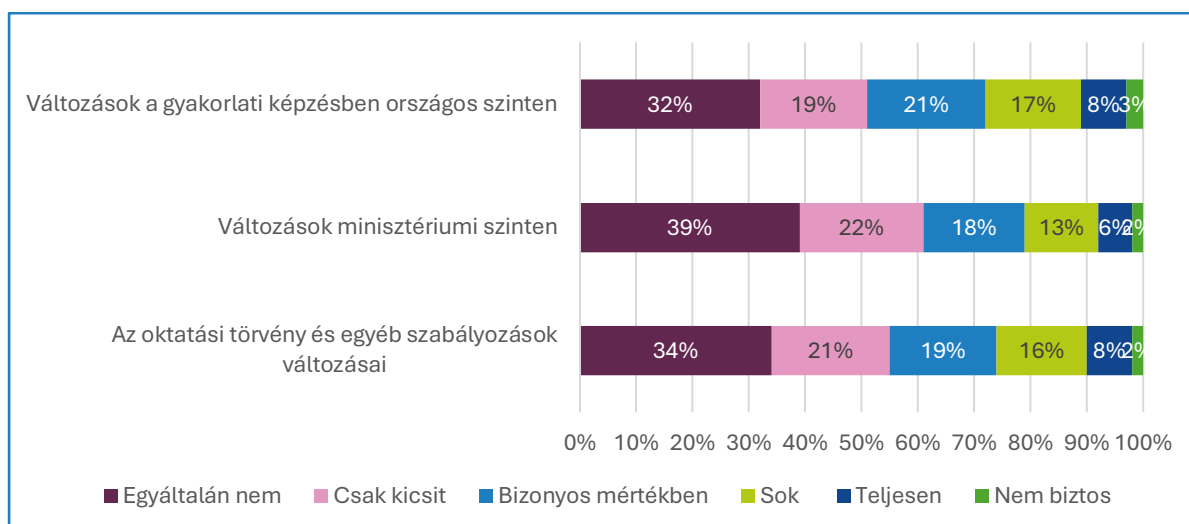
25. ábra: A válaszok megoszlása a tanulók szakmai gyakorlatának a helyi/regionális szintű változásokra gyakorolt pozitív hatásának észlelése szerint
Forrás: saját számítás, N=859

A hat vizsgált ország összesített adataihoz képest a magyarországi adatok hasonló képet mutatnak, ugyanakkor a mobilitás pozitív hatását minden szinten nagyobb arányban érezték csekélynek a magyar válaszadók, mint a kutatásban részt vevők összességében. Különösen igaz ez a helyi önkormányzatokra vonatkozóan, ahol a hazai válaszadók 65%-a nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben történt pozitív változás a mobilitásoknak köszönhetően.

Az adatok értelmezésében nehezítést jelent, hogy a válaszadók egy része elkerülte bizonyos kérdések megválaszolását, ami a mobilitás hatásával kapcsolatos bizonytalanságra, illetve az információs aszimmetriára utalhat.

5.5.2 Rendszerszintű változások országos szinten

Az országos szintű hatásokat vizsgálva a mobilitás befolyása már jóval visszafogottabb. A hat ország összes válaszadójának több mint fele (55% az oktatási törvény, 61% a minisztériumi változások, 51% a nemzeti szakképzés terén) semmilyen vagy csak marginális pozitív változást érzékelt. Mindössze az oktatásirányításban és a jogszabályi keretekben tapasztalt jelentős változást 20–25% tartotta relevánsnak (26. ábra).



26. ábra: A válaszok megoszlása a tanulók elhelyezésének különböző területeken tapasztalt változásokra gyakorolt pozitív hatásának megítéléséről országos szinten

Forrás: saját számítás N=752

A kvalitatív interjúk alátámasztják a kvantitatív eredményeket: a magyar, cseh, román, lengyel, szlovén és lett tapasztalatok egyaránt azt mutatják, hogy az Erasmus+ által generált rendszerszintű változások csak közvetetten jelennek meg, jellemzően az iskolák fejlesztési projektjei, tantervi innovációk, plusz szakmai modulok, illetve az oktatási gyakorlatok modernizációján keresztül. Az országos jogalkotási folyamatban azonban még mindig nincs közvetlen kapcsolat: a program hatása rendszerint csak akkor jelentkezik makroszinten, ha az iskolák által generált tudásanyag a központi oktatásirányításba is beépül.

Magyarország különösen releváns példa: a helyi hatóságok jogszabályi szinten nem kapcsolódnak automatikusan a szakképzési intézményekhez, ezért a mobilitási programok közvetlen hatása a rendszer egészére korlátozottabb. Ez a sajátosság megmutatkozik a kutatási eredményekben is: az iskolai gyakorlat szintjén innovatív megoldások születnek, de az országos tantervi, jogi reformok befogadása lassú és szegmentált.

5.5.3 Nemzeti szintű tantervi és jogszabályi reformok

Magyarországon 2019 után a szakképzési rendszer jelentős átalakuláson ment keresztül: a tanulási eredmények moduláris rendszerét, valamint a duális képzés országos bevezetését tűzték ki célul. Az Európai Unió standardjainak adaptálása megkönnyítette a mobilitási tanulási eredmények elismerését, ugyanakkor a teljes körű integráció továbbra is kihívásokba ütközik, mivel az országos szabályozás nem kellőképpen rugalmas. A tanárok és a koordinátorok azt hangsúlyozták, hogy a nemzetközi tapasztalatok hasznosítása csak akkor vezethet rendszerszintű reformhoz, ha a döntéshozók ténylegesen beépítik ezeket a tantervi fejlesztési folyamatokba.

A vizsgált országok közül Szlovénia és Lengyelország azok, ahol a jogszabályi változások már lehetővé teszik a mobilitás teljeskörű integrációját. Szlovéniában az szakképzési tanterv 20%-a „nyitott modul”, amely lehetővé teszi a nemzetközi gyakorlatok adaptációját a helyi igényeknek megfelelően. Lengyelországban az Europass és az európai szakoktatási és szakképzési kreditrendszer formális jogi háttérrel erősíti meg a tanulási eredmények elisme-

rését. Csehországban a decentralizált szervezeti modell, Lettországból pedig a moduláris kísérleti reformok a meghatározóak, míg Románia lépésről-lépésre halad a teljes jogi integráció irányába.

5.5.4 Iskolai gyakorlatok és értékelési innovációk

Az iskolák szintjén a mobilitási szakmai gyakorlat során szerzett tanulási eredmények elismerése különböző formákat ölthet:

- Kötelező szakmai gyakorlatként
- Tantárgyi, részleges vagy végső osztályzatként (pl. szakmai modul, idegen nyelv, magatartás)
- Hivatalos dokumentumok (Europass Mobilitási Igazolvány, mentorvélemény, képzési napló)
- Szimbolikus díjak (iskolaigazgatói elismerések, dicséretetek, vizsgapontok)

A formák heterogenitása jól mutatja, hogy a nemzeti szabályozáson túl az intézményi autonómia a legfontosabb tényező a mobilitás értékének megjelenítésében. Magyarországon a duális képzés integrációja új lehetőségeket nyitott meg, ugyanakkor a tanulási eredmények elismerésének akadályai a gyakorlati tanulás szervezésében továbbra is jelentősek. A digitális kompetenciák, az idegen nyelvi fejlesztések, a soft skill-ek jelentőségének erősödése mind az Erasmus+ program iskolai szintű hozadékai.



A kvalitatív kutatási eredmények alátámasztják a kérdőíves felmérés válaszai alapján kapott eredményeket: Magyarország kapcsán a legjelentősebb felismerés, hogy a jogszabályi háttér töredezett: nincs közvetlen, az országos szakképzési gyakorlatot átfogó szabályozás, amely a külföldi mobilitások eredményeit automatikusan integrálná. Az iskolai gyakorlatok rugalmasabbak; például a részt vevő tanulók gyakran a következő tanév belső gyakorlatába számítják be a külföldön szerzett tapasztalatokat. A tanárok hangsúlyozzák, hogy a mobilitás

az informatikai és egyéb hiányterületeken különösen fontos, ahol a hazai duális képzés partnerei kevésbé elérhetők.

Szlovéniában a pozitív attitűd és az oktatási rendszer nyitottsága kiemelkedő: minden iskolavezető elismeri, hogy a mobilitási tapasztalatok a minőségbiztosítás szerves részei. Lengyelországban a Nemzeti Europass Központ aktívan segíti az eredmények dokumentációját és adminisztrációját. Csehországban az iskolai partnerségek és a szakmai szövetségi együttműködések révén decentralizált innovációk jelennek meg.

5.6 Az Erasmus+ mobilitások során elsajátított tanulási eredmények elismerése

A szekunder forráselemzés és az Erasmus+ programban részt vevő országok tanáraival és koordinátoraival készített interjúk alapján azonosítani tudtunk olyan konkrét jogi és gyakorlati megoldásokat, amelyek lehetővé teszik a mobilitási eredmények elismerését – mind a tanulók, mind a kísérőtanárok számára.

5.6.1 Nemzeti szintű elismerés

Magyarország



Tanárok: Magyarországon a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény teremtette meg a mobilitási eredmények formális elismerésének alapjait. A tanárok a kötelező szakmai továbbképzésük részeként korábban legfeljebb 10 ECTS kreditet kaphattak az Erasmus+ mobilitásban való részvételért. Egy 2024-es szabálmódosítás azonban változást hozott: a tanárok jelenleg 5, 10 vagy 20 kreditet szerezhhetnek saját mobilitási tevékenységükért (pl. „job shadowing-on”, kurzuson való részvételért, vagy ha az oktató külföldön tanítási tevékenységet végez), de a tanulókat kísérő tanárok számára már nem jár kreditpont. Ez utóbbi változást az oktatók kritikával fogadták, mivel a kísérő tanári feladatok jelentős extra munkával és felelősséggel járnak, amit a korábbi rendszer elismert. A nemzeti szintű elismerés részeként említik továbbá a Tempus Közalapítvány által odaítélt Nívódíj elismerést, amelyet a kiemelkedő mobilitási menedzsmentet végző intézmények kaphatnak meg.

Tanulók: A 2019-es szakképzési törvény értelmében a külföldi szakmai gyakorlatok hivatalosan is beépülnek a szakképzési programba. Nemzeti szinten az elismerés legfontosabb eszköze az Europass Mobilitási igazolvány, amely tanúsítja a külföldön megszerzett készsége-

ket és kompetenciákat. Ez az igazolvány növeli a végzettek versenyképességét a munkaerőpiacon, mivel a munkáltatók országszerte ismerik és elismerik.

Lengyelország

Tanárok: Lengyelország tekintetében nem kerültek azonosításra olyan specifikus, törvényben rögzített kreditrendszer a kísérő tanárok számára, mint Magyarországon. Az elismerés inkább stratégiai szinten jelenik meg: az oktatási minisztérium és az FRSE (nemzeti ügynökség) támogatja a nemzetköziesítést, és ösztönzi az intézményeket a mobilitási tapasztalatok beépítésére a tanárok szakmai életútjába.

Tanulók: Nemzeti szinten Lengyelország lehetővé teszi a külföldi gyakorlatok teljes értékű beszámítását a kötelező szakmai gyakorlatként. Ezt a folyamatot a Minisztérium és a Nemzeti Europass Központ szakmai útmutatókkal és szabványosított dokumentumokkal (például Europass Mobility) támogatja.

Románia

Tanárok: A 2023-as új román oktatási törvény már tartalmaz rendelkezéseket a transznacionális mobilitás során szerzett eredmények elismerésére. Ugyanakkor a tanárookra vonatkozó konkrét módszertan még kidolgozás alatt állt a kutatás idején, vagy csak nemrégiben lépett életbe.

Tanulók: A diákok számára a nemzeti szintű elismerés jogi keretei adottak. Az elismerés folyamata három lépésből áll: validálás, transzfer (külföldön megszerzett tanulási eredmények átvitele és beillesztése) és formális elismerés. Ez a folyamat biztosítja, hogy a külföldi eredmények megjelenjenek a diákok szakmai bizonyítvány-kiegészítésében (certificate supplement).

Csehország

Tanárok: Csehországban a 2020-as és 2022-es stratégiai dokumentumok hangsúlyozzák a mobilitás előnyeit, és arra ösztönzik az iskolákat, hogy a külföldi tapasztalatokat tegyék a pedagógusok szakmai fejlődésének (CPD) részévé. Formális nemzeti kreditrendszerről nem történt említés, de a nemzeti ügynökség (DZS) aktívan támogatja a szakmai elismerést.

Tanulók: Nemzeti szinten a cseh állami stratégia ösztönzi a külföldi tanulási eredmények szisztematikus beépítését a tanulási folyamatokba. Továbbá fontos elem, hogy a nemzeti tantervek rugalmassága (kb. 20%-os iskolai szabadság) lehetővé teszi a mobilitás eredményeinek zökkenőmentes beszámítását.

Szlovénia

Tanárok: Szlovéniában a tanárok a hatályos szabályozás szerint kreditpontokat kaphatnak szakmai fejlődésükhöz a mobilitási tevékenységekért. A nemzeti ügynökség (CMEPIUS) iránymutatásai alapján a mobilitás a tanári életút fontos mérföldköveként jelenik meg.

Tanulók: A szlovén rendszer egyik legrugalmasabb eleme a „nyitott tanterv” (open curriculum), amely a teljes tanterv 20%-át teszi ki. Ez a keret lehetővé teszi, hogy a mobilitás során szerzett kompetenciákat nemzeti szinten is elismert módon építsék be a diákok képzésébe.

Lettország

Tanárok: Lettorszáiban nincsenek specifikus nemzeti törvények a kísérő tanárok elismerésére; az nemzeti ügynökség (SEDA) közvetlenül az Európai Bizottság irányelveit követi. Az elismerés elsősorban a nemzetköziesítési stratégia részeként valósul meg.

Tanulók: Nemzeti szinten a változások közvetettek és szelektívek. A mobilitás befolyásolja a tanulási eredmények elismerésének folyamatát és a moduláris oktatási megközelítés fokozatos térnyerését.

5.6.2 Iskolai szintű elismerés

Magyarország



Tanárok: Intézményi szinten az elismerés formái változatosabbak, és gyakran nem anyagi természetűek. Sok iskolában a mobilitásban való részvétel megjelenik a tanárok teljesítményértékelésében, és bizonyos esetekben figyelembe veszik a fizetések meghatározásakor is. Gyakori a szóbeli dicséret, a belső kommunikációs csatornákon (például faliújság, honlap) keresztüli köszönetnyilvánítás és a díszünnepségek keretében történő elismerés. Bár az anyagi elismerés ritka, a vezetőség és a kollégák részéről érkező pozitív visszajelzés fontos motivációs tényező.

Tanulók: Iskolai szinten a mobilitás elismerése elsősorban a kötelező szakmai gyakorlat kiváltásában nyilvánul meg. Számos intézményben a mobilitás során nyújtott teljesítményt osztályzatokkal ismerik el szakmai tárgyakból vagy idegen nyelvből. Előfordul, hogy a diákok automatikusan jeles osztályzatot kapnak a szakmai gyakorlatra, vagy extra pontokat szereznek az iskolai vizsgákon. Az elismerés alapját általában a külföldi mentor értékelése, a gyakorlati napló és a diák hazatérése után tartott beszámolója adja.

Lengyelország

Tanárok: Az iskolákban a tanárok elismerése szorosan összefügg a tudásmegosztással. A mobilitásból hazatérő tanárok gyakran belső képzéseket tartanak, ahol átadják a külföldön tanult módszereket (például új digitális eszközök használatát). Bizonyos iskolákban a projektkoordinációs feladatokat beszámítják a tanári munkateherbe, vagy külön díjazásban részesítik az érintetteket, bár ez nem általános gyakorlat.

Tanulók: Az iskolai szintű elismerés Lengyelországban rendkívül szisztematikus. Az iskolák többsége az Europass igazolványt használja, kiegészítve azt validációs lapokkal, szakmai naplókkal és a fogadó szervezet véleményével. Az elismerés gyakran ünnepélyes keretek

között, a helyi közösség és a hatóságok jelenlétében történik, ami növeli a mobilitás presztízsét.

Románia

Tanárok: Romániában kiemelkedően magas a tanárok közötti tudásmegosztás aránya (97% a kérdőíves adatok alapján). Az iskolák az elismerést leginkább abban látják, hogy a tanárok innovatívabbá válnak, és aktívan részt vesznek az intézményi stratégiák alakításában.

Tanulók: Az iskolákban a mobilitás elismerése szigorú dokumentációhoz kötött, amely Europass-t, munkajelenléti íveket és mentorértékeléseket tartalmaz. A román tanárok és koordinátorok körében az elismerés egyik legfontosabb indikátora az, hogy a mobilitás után a diákok eredményei látványosan javulnak a szakmai vizsgákon.

Csehország

Tanárok: Az iskolai szintű elismerés Csehországban gyakran technológiai innovációkban ölt testet. A tanárok elismerése abban is megnyilvánul, hogy lehetőséget kapnak a külföldön látott eszközök (például grafikai tabletek, interaktív anatómiai modellek) beszerzésére és használatára. A mobilitás segít megelőzni a tanári kiégést, amit az iskolaigazgatók pozitív eredményként értékelnek.

Tanulók: Sok cseh iskola a mobilitást a kötelező gyakorlat teljes vagy részleges kiváltásaként ismeri el. Érdekes cseh sajátosság a „VIP szakmai gyakorlatok” rendszere: bizonyos iskolákban a mobilitásra nem kiválasztott, de motivált diákok számára belföldi kiemelt gyakorlati helyeket biztosítanak elismerésként.

Szlovénia

Tanárok: Az iskolákban az elismerés a tanári proaktivitás és innováció növekedésében mérhető. A szlovén tanárok nagy hangsúlyt fektetnek a projektalapú oktatásra és a diákközpontú módszerekre, amelyeket a mobilitás után az iskolavezetés támogat és elismer.

Tanulók: A mobilitást a munkaalapú tanulás (WBL) részeként vagy egy-egy szakmai modul elemeként ismerik el. Az iskolák kiemelik, hogy a mobilitásban részt vett diákok gyakran jobb eredményeket érnek el a szakmai vizsgákon (vocational matura), ami az elismerés egyik közvetett, de fontos formája.

Lettország

Tanárok: Az iskolai szintű elismerés gyakran a szakmai segédanyagok készítésében nyilvánul meg. A tanárok a mobilitás során gyűjtött fotókat, leírásokat és módszertani tapasztalatokat publikálják vagy beépítik a saját tananyagaikba, amit az iskolavezetés szakmai előrelépésként értékel.

Tanulók: A lett iskolák 60%-a minden általa kínált szakmai területen biztosít mobilitást, ami az elismerés magas fokú integráltságát jelzi. Az elismeréshez leggyakrabban Europass-t és mentori véleményeket használnak, kiemelve a diákok nyelvi és szakmai magabiztosságának növekedését.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált országok mindegyike alkalmazza az Europass Mobilitási igazolványt, mint az elismerés elsődleges eszközét. A tanári elismerés terén Magyarország és Szlovénia jár élen a formális kreditrendszerrel, bár Magyarországon a kísérő

tanári szerep elismerése nemrégiben szűkült. A diákok esetében az elismerés leginkább a kötelező szakmai gyakorlat kiváltásában és a szakmai osztályzatok javulásában érhető tetten.

A mobilitás elismerése azonban nem csupán formális folyamat: a mobilitás növeli az iskolák presztízsét a helyi közösségben, ami vonzóbbá teszi az intézményeket a leendő diákok számára. Ez a stratégiai szintű elismerés különösen a kisebb településeken működő iskolák számára létfontosságú, ahol a mobilitás a „túlélés” záloga is lehet a csökkenő gyerekszám mellett.

Az elismerés akadályai közé tartozik a nemzeti tantervek merevsége, ami sok országban (például Magyarországon, Lengyelországban és Romániában) korlátozza a mobilitási eredmények teljes körű, rendszerszintű integrációját. Ennek ellenére az iskolák egyéni megoldásokkal – mint a moduláris beszámítás vagy a szimbolikus díjak – igyekeznek méltányolni a diákok és tanárok külföldön szerzett teljesítményét.

5.6.3 Oktatáspolitikai és fejlesztéspolitikai tanulságok

Az Erasmus+ mobilitás magyarországi rendszerszintű hatása tehát egyrészt a tantervi rugalmasság irányába hat, másrészt közelíti a nemzetközi szabványokat, de az országos reformfolyamathoz csak közvetetten járul hozzá. Szükséges lenne:

- Egy országos, a tanulási eredményeket validáló protokoll kialakítása.
- A tanári továbbképzési óraszám elismerés kiterjesztése, beleértve a kísérőtanári szerepeket is.
- A mobilitási eredmények standardizált országos dokumentálása.
- Az iskolai autonómia erősítése és a lokális innovációk központi szintre emelése.

A vizsgált országok tapasztalatai (különösen Szlovénia és Lengyelország) bizonyítják, hogy a jogszabályi nyitottság és az adminisztratív eszközrendszer fejlettsége kulcstényező a rendszerszintű változások fenntartható elérésében.

Összességében Magyarországon az Erasmus+ mobilitási programok rendszerszintű hatása főként az intézményi és a pedagógiai innovációkon keresztül érzékelhető. A tanulási eredmények elismerése, a duális képzés adaptációja, az oktatói továbbképzési rendszer továbbfejlesztése mind hozzájárulnak az oktatási rendszer fokozatos modernizációjához. Ugyanakkor a vizsgált országok összevetése világossá teszi, hogy a magyar modell közepesen fejlett: a formalizált elismerési gyakorlatok terén előremutató, de a jogszabályi integrációban, a partnerségi mechanizmusokban és az adminisztratív hatékonyságban vannak még kihívások.

A rendszerszintű hatás hosszú távon akkor teljesebben ki, ha a mobilitási eredmények folyamatosan beépülnek az országos oktatáspolitikai döntéshozásba és a tantervi fejlesztési folyamatokba. Az iskolai szintű innovációk, a decentralizált elismerési formák, a tanári kompetenciák fejlesztése mind-mind indikátorok a magyar oktatási rendszer fejlődési irányára. Szlovénia és Lengyelország példája számottevő inspiráció lehet a további modernizációhoz, míg Románia, Lettország és Csehország tapasztalatai a kísérletezés, a fokozatosság és a decentralizáció fontosságát hangsúlyozzák. Így a jövőben az Erasmus+ mobilitás Magyarországon nem csak egyéni, hanem közösségi és szerkezeti szinten is elősegíti az oktatási rendszer adaptivitását és fejlesztését.

6 KIHÍVÁSOK, AKADÁLYOK, PROBLÉMÁK

A kutatás során azonosított, a tanulók nemzetközi szakmai gyakorlatainak szervezésével kapcsolatos akadályokat és kihívásokat részletesen az alábbi, 22. számú táblázat mutatja be. A felsorolt szempontokat mind a kvalitatív interjúkban (IDI – individual deep interview), mind az online felmérés nyitott kérdéseiben felvetették a válaszadók. Fontos megjegyezni, hogy a válaszadók a korábbi finanszírozási időszak tapasztalataira hivatkoztak, ezért nem minden kérdés releváns a jelenlegi pályázati ciklusban is.

Az azonosított problémák különböző szinteken jelentkeznek, az iskolai szinten megoldható kisebb nehézségektől kezdve az Erasmus+ program szabályozási kérdésein át a nemzeti oktatási rendszerek működésével kapcsolatos rendszerszintű kihívásokig.

Összefoglalva az alábbi szempontok jelentik a legnagyobb kihívásokat Magyarország és a többi öt, a kutatásban részt vevő országok számára.

6.1 Adminisztratív terhek

Magyarországon a szakképzési mobilitási programok legfőbb kihívásait az adminisztratív terhek, a tanári kar túlterheltsége és a digitális megoldások hiánya jelenti. A vizsgálat eredményei szerint az iskolák számára a projektpályázatok előkészítése, lebonyolítása és az elszámolási folyamatok bonyolultsága a legfőbb akadály az Erasmus+ mobilitások hatékony megvalósításában. A pályázati űrlapok összetettsége, valamint az uniós és nemzeti szintű eljárások közötti eltérések fokozott nehézséget okoznak, ami különösen az új vagy kevésbé tapasztalt intézmények számára jelentenek jelentős akadályt a pályázás és a megvalósítás folyamatában.

A magyar intézményekben a mobilitások menedzsmentje jellemzően néhány lelkes oktató önkéntes vállalkására épül, akik többnyire anélkül végzik ezt a többletfeladatot, hogy az intézmény kompenzálna a túlterheltségüket. Hasonló a helyzet a vizsgált régió több országában is – például Lengyelországban és Csehországban –, de Magyarországon erős strukturális jelleget ölt.

A magyar válaszadók külön kiemelték az uniós e-formanyomtatványokkal, a Mobility Tool rendszerrel, valamint az Erasmus kedvezményezett modul folyamatos változásaival kapcsolatos problémákat. Ezek a felületek folyamatos tanulást igényelnek, és az iskolai adminisztrátorok, illetve koordinátorok számára többletterhelést jelentenek.

Emellett az EU projekteljárásai és a helyi iskolairányítási szervek – például önkormányzatok vagy szakképzési centrumok – pénzügyi szabályzatai között fennálló különbségek tovább bonyolítják a folyamatokat. Lengyelország és Csehország válaszadói szintén kiemelték ezt az ellentmondást, és az eljárások digitalizálását, a pénzügyi dokumentáció racionalizálását sürgették.

Az Erasmus+ mobilitások finanszírozásában Magyarországon különösen az akkreditált nagyobb iskolák érzik úgy, hogy hátrányba kerültek. Mivel az egységes finanszírozási szabályok nem veszik figyelembe az iskola méretét, a diákok és az oktató, illetve az iskolai személyzet számát, a forráselosztás aránytalanná válik. Ez a probléma minden vizsgált országban jelen van, de Magyarországon súlyosabb következményekkel jár, mivel az iskolák szervezeti

kapacitásai és infrastrukturális erőforrásai korlátozottabbak, mint pl. Szlovéniában vagy Csehországban.

A résztvevők javaslata szerint a költségvetés elosztását az iskola méretére, a résztvevők számára és a programhoz való korábbi hozzájárulására épített differenciált rendszerrel kellene felváltani.

6.2 Az oktatók körében felmerülő problémák és kihívások

6.2.1 *A tanári kar felkészültsége és nyelvi kompetenciái*

A magyar iskolákban az oktatók idegennyelv-tudásának hiánya jelentősen korlátozza a nemzetközi programokba való bekapcsolódást, főleg az idősebb tanárok körében. Ez a probléma minden részt vevő országban megjelenik, ugyanakkor Magyarországon markánsabb problémát jelent a többi országhoz képest.

A javaslatok szerint az idegennyelvi képzések fejlesztése szükséges az oktatók körében, kifejezetten a nemzetközi projektekben részt vevő tanárok igényeire szabva. Emellett javasolják a projektkoordinációs feladatok beépítését a tanárok munkaköri leírásába, valamint oktatási terhelésük csökkentését, hogy több idejük maradjon a nemzetközi együttműködésekre.

6.2.2 *A mobilitásban részt vevő tanárok terhelése és helyettesítése*

A magyar, a cseh és a szlovén tanárok gyakran számoltak be arról, hogy a mobilitás alatt nehéz a helyettesítés megoldása, mivel a tanárok – különösen a szakmai oktatók – részleges helyettesítése magas költség- és humán erőforrás ráfordítással jár. A nemzeti irányelvek nem mindig egyértelműek arról, hogy ezek a költségek az Erasmus szervezési fedezetéből finanszírozhatók-e.

A dokumentum szerint az iskolavezetőknek és koordinátoroknak szóló útmutatókban – mint például a *Go International* kézikönyv – szükséges feltüntetni a helyettesítési költségek kezelésének lehetőségeit. Szlovéniában a jógyakorlat az, hogy a mobilitás időpontját az iskolai szünetekhez igazítják, ezáltal minimalizálható a helyettesítési igény.

6.3 A tanulók körében felmerülő problémák és kihívások

6.2.3 *A tanulók tanulmányi lemaradása*

A magyar, a lengyel és a cseh válaszadók szerint a mobilitási időszak miatt a diákok gyakran lemaradnak a tananyaggal, és visszatérésük után nehezen illeszkednek vissza az iskolai ritmusba. Az közismereti tantárgyakat oktató tanárok egy része emiatt szkeptikus a külföldi szakmai gyakorlatok oktatási értékével kapcsolatban.

A probléma megoldására javasolt a mobilitási időszakok integrálása a kötelező tanrendbe. Ez megvalósítható lenne például úgy, hogy a mobilitási időszak a hazai szakmai gyakorlat időpontjára essen, így a diákok külföldi tapasztalatokat ugyanakkor szereznek, amikor társaik belföldön gyakorlatot végeznek.

6.4 A munkaerőpiaci kötődés és az ágazati sajátosságok

Magyarországon, Lengyelországban és Csehországban a legnehezebb mobilitási elhelyezések a műszaki, az építőipari és az egészségügyi szakmákban történnek. Az egészségügyi intézmények gyakran nem vállalnak felelősséget a diákok fogadásáért, míg a mérnöki és villanyszerelő szakok esetében a külföldi vállalatok vonakodnak gyakorlati helyet biztosítani a tanulóknak.

A probléma kezelésére egy nemzetközi adatbázis felállítására született javaslat, amely a Leonardo és Comenius programok korábbi tapasztalataiba ágyazva segíthetné a megbízható mobilitási partnerek azonosítását.

6.5 Hozzáférés az Erasmus+ programokhoz

6.2.4 Az Erasmus+ programhoz való hozzáférés korlátai

Az újonnan belépő magyar iskolák számára nehézséget okoz a programhoz való hozzáférés. Az Erasmus-akkreditáció megszerzése komplex folyamat, amelyhez tapasztalat és humánerőforrás szükséges. Hasonló helyzet figyelhető meg Lengyelországban és Romániában is.

A javaslatok értelmében a kisebb, első alkalommal pályázó intézmények számára egyszerűsített pályázati struktúrákat (pl. KA122 vagy eTwinning mintaprojektek) kellene biztosítani, amelyek segítenék az intellektuális és adminisztratív kapacitás fokozatos felépítését.

6.2.5 Inkluzív hozzáférés és esélyegyenlőség

A magyar, a román és a lett válaszadók szerint a hátrányos helyzetű tanulók számára a mobilitási lehetőségek elérhetősége korlátozott. Ennek oka részben az információhiány és a toborzási folyamatok szükségessége, részben pedig az, hogy a pályázati kritériumok nem veszik kellően figyelembe a kisebb erőforrású intézmények adottságait.

Javasolt a pályázatértékelési folyamatban kis előnyt biztosítani az első alkalommal jelentkező iskoláknak – például extra pontokat adva a kompenzáció érdekében.

Mentorrendszerek és támogató hálózatok

A vizsgálatban részt vett országok közül többen, pl. Lengyelországban, Romániában, Szlovéniában és Magyarországon is működik mentorhálózat, amelyeknek célja a Köznevelési (SE) és a szakképzési (VET) szektorokban az Erasmus+ pályázatok tervezésének és megvalósításának támogatása, az iskolák közötti tudásmegosztás elősegítése, a bevált gyakorlatok elterjesztése és a projektszervezési kapacitások megerősítése. A lengyel, a román és magyar rendszerek ebben hasonlóan működnek, de Szlovénia előrébb jár az egyetemekhez kötött mentorálás és a szakmai gyakorlat adminisztrációját segítő képzések tekintetében. Azt azonban hangsúlyozni kell, hogy a kutatás által vizsgált időszakban (2014-2020) ezek a hazai támogató hálózatok még egyáltalán nem vagy csak szerény keretek között működtek, és ezen támogató szakértői csapatok megalakulása és működése alapvetően a kutatás fázisára (2022-2024) esik.

6.6 Átfogó következtetések

A vizsgálatok alapján Magyarország Erasmus+ szakmai mobilitás rendszere strukturálisan stabil, de hatékonyságát jelenleg az intézményi túlterheltség, a finanszírozási aránytalanság és a tanári munkaidő-korlátok csökkentik. A lengyel és cseh példák azt mutatják, hogy a digitális egyszerűsítések és a decentralizált pénzügyi modellek növelhetik a részvételi arányt.

A jövőbeli fejlesztések kulcsfontjai a következők:

- adminisztratív eljárások digitalizálása;
- célzott nyelvi fejlesztés és mentorálás;
- kisiskolák pályázati kapacitásának fokozása;
- igazságosabb finanszírozási elosztás;
- az Erasmus+ integrálása a hazai szakmai gyakorlatok struktúrájába.

Magyarország számára ezek a reformok lehetőséget kínálnak arra, hogy a térségben vezető szerepet töltsön be a szakképzési mobilitások minőségi fejlesztése terén. Az európai szintű hálózatosodás és a bevált gyakorlatok átvétele – különösen a szlovén és cseh modellek esetében – a magyar rendszer hosszú távú stabilizálásának és nemzetközi elismertségének kulcsa lehet.

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
A szakképző iskolák mobilitási programjainak adminisztrációjával és irányításával kapcsolatos kihívások				
Az iskolákra nehezedő adminisztratív és bürokratikus terhek A projektpályázatok előkészítése, az adminisztratív és pénzügyi feladatok ellátása, valamint a jelentések elkészítése túlságosan bürokratikus és időigényes folyamat. Az uniós jogszabályok és eljárások (informatikai eszközök, dokumentáció), valamint a nemzeti ügynökségek és az iskolákat irányító hatóságok (pl. helyi önkormányzati egységek/helyi hatóságok) egyedi követelményei egyidejűleg nagyfokú bürokratikus komplexitást eredményeznek.	Az EU által előírt rendszerek és dokumentumok (pl. e-formanyomtatványok, mobilitási eszköz (jelenleg kedvezményezett modul)) gyakran problémásak és folyamatosan változnak, ami önmagában is terhet jelent és folyamatos tanulást igényel. Ezenkívül maga az Erasmus+ pályázati űrlap is túlságosan bonyolult, ami jelentős kihívást jelent, különösen az új vagy kevésbé tapasztalt intézmények számára.	Minden ország	Gondoskodjanak a pályázati űrlap korai közvételéről, hogy elegendő idő álljon rendelkezésre a minőségi pályázat kidolgozásához	Európai Bizottság
			Folyamatos technikai támogatás biztosítása a Mobility Tool+ felhasználók számára - Gyors és hatékony ügyfélszolgálat létrehozása a nemzeti ügynökségek Erasmus+ platformjának felhasználói számára. - Jegykezelő rendszer bevezetése a problémák nyomon követése és kezelése érdekében. - A különböző felhasználói csoportok számára testreszabott, egyértelmű utasítások, videó oktatóanyagok és GYIK biztosítása.	Nemzeti Irodák
			A KA1 pályázati űrlap egyszerűsítése.	Európai Bizottság
	Az EU projekteljárásai és az iskolákat irányító hatóságok (pl. helyi önkormányzati egységek/helyi hatóságok, szakképzési központok) számviteli szabályai közötti eltérések megnövelik az iskolák adminisztratív terheit. Az iskoláknak egyszerre kell megfelelniük az EU jelentési eszközeinek és a helyi iskolai irányító hatóságok által előírt pénzügyi eljárásoknak. Ez magában foglalja a belső számviteli követelményeket, a jóváhagyási folyamatokat és a különböző dokumentációs szabványokat, ami növeli a	Elsősorban Magyarország és Lengyelország	A pénzügyi dokumentációs eljárások egyszerűsítése és digitalizálása. Csökkenteni kell a papírmunkát a szükséges jelentések és űrlapok egyszerűsítésével és digitalizálásával.	Az iskolai irányító hatóságokat (pl. helyi önkormányzati egységek/helyi hatóságok, szakképzési központok) ösztönözni kell arra, hogy az Erasmus+ projektekre vonatkozóan a nemzeti szabályozással összhangban egyszerűsített és digitalizált pénzügyi és adminisztratív eljárásokat vezessenek be és alkalmazzanak.
			A pénzügyi és jelentési határidők összehangolása az iskolai naptárral. Gondoskodni kell arról, hogy a támogatások kifizetése és a határidők egybeessenek a tanévvel, hogy csökkenjen az iskolákra nehezedő időnyomás.	

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
	munkaterhelést és korlátozza a rugalmasságot.		A pénzügyi jelentési szabályok és eljárások harmonizálása és egységesítése az iskolai irányító hatóságok és az iskolák között. - Kidolgozza az Erasmus+ projektek költségvetésének és pénzügyi jelentéseinek egyértelmű, egységes iránymutatásait, amelyek minden iskolatípusra és az iskolákat irányító hatóságokra alkalmazandók. - A nemzeti irodáknak együtt kell működniük az iskolai irányító hatóságokkal a módszerek összehangolása és az egymásnak ellentmondó elvárások csökkentése érdekében.	A nemzeti irodákat ösztönzik az egyszerűsített eljárások kidolgozásának és terjesztésének támogatására.
			Erősítsék meg a projektmenedzsment kapacitást az iskolai irányító hatóságokon belül. Javasolt az iskolai irányító hatóságokon (pl. helyi önkormányzati egységek / helyi hatóságok / szakképzési centrumok) belül speciális projektkoordinációs egységek létrehozása és támogatása. Ezek az speciális egységek javítanák a nemzetközi projektek, többek között az Erasmus+ projektek végrehajtásának hatékonyságát és minőségét.	Iskolai irányító hatóságok (pl. helyi önkormányzati egysége/helyi hatóságok/szakképzési centrumok)
Késedelmek a támogatás kifizetésében	Ezek főként adminisztratív problémák, amelyek a mobilitási tevékenységek megkezdése előtt merülnek fel. Az iskolai irányító hatóságok (pl. helyi önkormányzati egységek/helyi hatóságok) gyakran okoznak nehézségeket, amelyek lassítják a projekt megvalósítására elkülönített támogatás gyors felhasználását. A támogatás kifizetésének késedelme abból is adódhat, hogy a pályázati naptár és a projekt megvalósítási	Elsősorban Lengyelország	Gondoskodni kell arról, hogy a finanszírozási döntéseket elég korán közöljék, hogy azok összehangolhatók legyenek az iskolai naptárral, figyelembe véve a nyári szünetet, valamint a helyi önkormányzati hatóságok adminisztratív eljárásainak időigényét. Ezenkívül a projekt ütemtervét is hozzá kell igazítani a részt vevő intézmények működési realitásaihoz.	Nemzeti Irodák

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
	ütemterve nem igazodik az intézmények működési realitásaihoz.			
A tanulók jelentéseinek időben történő benyújtása	A tanulóknak és a tanároknak a mobilitás után adminisztratív feladatokat kell elvégezniük, például jelentéseket, munkanaplókat és értékelő kérdőíveket kell kitölteniük. A tanulók gyakran vonakodnak kitölteni az egyéni mobilitási jelentéseket, és ezt sokszor telefonjukon teszik meg, ami alacsonyabb minőségű válaszokat eredményez. Az Erasmus+ program keretében megvalósuló rövid távú mobilitási projektek zárójelentéseiben szereplő nagyon részletes és mindenre kiterjedő kérdések szintén problémát jelentenek.	Elsősorban Magyarország és Lengyelország	A diákok felelősségének erősítése a mobilitás utáni jelentéstételért egyértelmű kötelezettségvállalások és ösztönzők révén. - Gondoskodni kell arról, hogy a meglévő résztvevői megállapodás egyértelműen meghatározza a mobilitás utáni kötelező feladatokat, és hogy az iskolák következetesen érvényesítsék ezeket a kötelezettségeket. - Ösztönözzék a tanulókat, hogy a külföldi tartózkodás alatt vagy közvetlenül a visszatérés után kezdjék el az adminisztratív feladatokat (pl. egyéni jelentések). Az egyéni támogatás utolsó részletének kifizetését kössék össze a szükséges dokumentumok időben történő benyújtásával.	Iskola (koordinátorok, a mobilitás során a diákokat kísérő tanárok)
			A nemzeti irodák által a TCA (képzési és együttműködési tevékenységek) keretében kidolgozott meglévő eszközökre, például a nemrégiben elindított, a fiataloknak a projekteken való részvételét támogató eszközkészletre építve ki kell dolgozni egy kifejezetten a szakképzési szektorra szabott változatot. Ez a változat végig vezetné a felhasználókat a nemzetközi szakképzési gyakorlatok előkészítésén, megvalósításán és értékelésén. Egy ilyen eszközkészlet támogatná: - a tanulók aktív részvételét mobilitási tevékenységeik megtervezésében, - a külföldi szakmai gyakorlatok jobb szervezési és pedagógiai előkészítését, - a megszerzett készségek és kompetenciák átgondolását,	Nemzeti Irodák

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
			• valamint a mobilitási eredmények beépítését az iskola fejlesztésébe és a diákok karrier-útjába.	
Az iskolákban nem áll rendelkezésre elegendő erőforrás – mind a személyzet létszáma, mind a projekt végrehajtásának hatékony és zökkenőmentes irányításához szükséges kompetenciák és tekintetében.	A projektek és a pénzügyi jelentések kezelésére alkalmas képzett személyzet hiánya, ami nehézségeket okoz a projektek pénzügyi elszámolásában.	Minden ország	A stratégiai vezetés és a projektmenedzsment kapacitás előmozdítása az iskolákban az alábbiak révén: • Az iskolaigazgatók képzése az Erasmus+ program használatáról, ideértve azt is, hogyan lehet világos jövőképet felvázolni és összefüggéseket felismerni, segítve őket abban, hogy átlássák a teljes képet, és megértsék, hogyan illeszkednek egymáshoz a különböző elemek. Tapasztalt szakértői csoportok („szakképzési szakértők”) bevonása a szakképzési programok szervezésébe, az iskolák igazgatóinak és koordinátorainak képzésébe, hogy javítsák projektfejlesztési és -menedzsment kapacitásukat. • Az Erasmus+ projektek tervezésének és irányításának módjáról szóló képzések és műhelyek előmozdítása a (potenciális) pályázók és kedvezményezettek számára, például a National VET Team szakértői révén. Ilyen tevékenységeket már sikeresen végrehajtottak egyes országokban (pl. a cseh nemzeti iroda a National VET Teammal együttműködve), ahol a projektkoordinátorok számára szervezett gyakorlati műhelyek különösen hatékonyak bizonyultak. • Mentori rendszerek létrehozása azokban az országokban, ahol még nincsenek ilyenek (jelenleg például Romániában, Lengyelországban és Magyarországon működnek ilyenek). Ezek a rendszerek támogatják a szakképzési	Nemzeti Irodák Iskolavezetők Iskolai irányító hatóságok (pl. helyi önkormányzati egységek/helyi hatóságok/szakképzési centrumok)

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
			intézményeket az Erasmus+ program hatékony kihasználásában, javítják a tanárok kompetenciáit és erősítik a szektorok közötti együttműködést, ami jobb minőségű szakképzést és a nemzetközi mobilitásból származó nagyobb előnyöket eredményez. Az iskolák adminisztratív kapacitásának megerősítése támogató személyzet felvételével a szervezeti támogatási alapok felhasználásával. - A szervezeti támogatási költségvetés egy részét adminisztratív feladatokat ellátó asszisztensek alkalmazására kell fordítani, például: - egyetemi tanárképzős hallgatók (projekt-adminisztrációs gyakorlatok keretében), - korábbi Erasmus+ résztvevők mint társ-támogatók, - nemzetközi önkéntesek a vonatkozó programok keretében.	
	A nemzetközi mobilitások szervezése az iskolákban gyakran a tanárok önkéntes munkájára támaszkodik, akik túlterheltek a további feladatokkal. A projektpályázatok kidolgozásával, a nemzetközi utazások előkészítésével és megvalósításával töltött túlórák nem kerülnek megtérítésre.		Vezessenek be kompenzációs mechanizmusokat az Erasmus+ projektkoordinációban részt vevő tanárok számára. Hozzanak létre egy rendszert a projekthez kapcsolódó túlórák, beleértve a pályázatírás, a mobilitás előkészítése és a jelentések elkészítése, díjazására.	Szakképző iskolák / Fenntartók

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
	A tanári kar elégtelen idegennyelv-tudása.		A tanári kar igényeire szabott, hozzáférhető idegennyelv-oktatás biztosítása , különösen a nemzetközi mobilitásban részt vevők számára. Ugyanakkor intézményi intézkedések megfontolása, például a projektkoordinációs feladatok beépítése a tanárok munkaköri leírásába és közvetlen oktatási feladataik csökkentése, hogy elegendő idő álljon rendelkezésre a szakmai fejlődésre és a mobilitással kapcsolatos feladatokra.	Iskolavezetők
Az iskola működésének fenntartásával kapcsolatos kihívások a személyzet és a diákok mobilitása idején				
Magas költségek a mobilitási tevékenységekben részt vevő oktatókat helyettesítő tanárok biztosításával kapcsolatban.	Az iskoláknak nehézséget jelent a helyettesítés magas költsége, különösen a szakmai oktatók esetében, amit tovább nehezít a rendelkezésre álló tanárok hiánya és a helyettesítők alacsony motivációja ezeknek a feladatoknak az elvégzésére.	Elsősorban Szlovénia és Csehország	Az Erasmus+ mobilitási programok alatt helyettesítő tanárok biztosítására vonatkozó meglévő lehetőségek ismertetése - Az iskolák számára egyértelmű útmutatást kell adni arról, hogy a helyettesítő tanárok költségei hogyan fedezhetők az Erasmus+ szervezési költségeiből, a nemzeti szabályozásoknak megfelelően. - Ezt az információt fel kell venni az olyan útmutató dokumentumokba, mint a „Go International” útmutató és az „Impact Handbook”, hogy az iskolai koordinátorok tisztában legyenek a lehetőségekkel. - Az iskolák ösztönzése arra, hogy a mobilitások előkészítése során tervezzék meg és költségvetésbe foglalják bele a helyettesítő tanárok költségeit, teljes mértékben kihasználva a meglévő mechanizmust.	Nemzeti oktatáspolitikai döntéshozók és iskolai irányító testületek (pl. regionális kormányok, helyi önkormányzatok, szakképzési centrumok) A nemzeti irodákat arra kell ösztönözni, hogy tájékoztassák az iskolaigazgatókat és az irányító hatóságokat a meglévő támogatási lehetőségekről és a bevált gyakorlatokról

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
			A mobilitás tervezésének optimalizálása a helyettesítési igények csökkentése érdekében - A zavarok minimalizálása érdekében csoportos mobilitásokat tervezzenek ugyanarra az időszakra (pl. egyszerre 30 diák + 3 tanár). - Korlátozzák a kísérő személyek külföldi tartózkodásának időtartamát (pl. csak az induláskor és a visszatéréskor legyenek jelen). - Ha lehetséges, a mobilitásokat az iskolaév kevésbé intenzív időszakaira tervezzék. Ez jó gyakorlatnak számít – egyes cseh iskolák szándékosan úgy választják meg a mobilitás időpontját, hogy az egybeessen az őszi vagy tavaszi szünettel, így elkerülhető a helyettesítő tanárok igénybevétele. - Az iskola engedélyezze és ösztönözze más felelősségteljes felnőttek – például nem tanító iskolai alkalmazottak, egyetemi tanárképzős hallgatók vagy megbízható önkéntesek – bevonását, hogy a teljes munkaidős tanárok helyett kísérő személyként működjenek közre a mobilitások során	Iskolák (iskolaigazgatók és koordinátorok) Nemzeti Irodák, Tapasztaltabb Erasmus+ iskolák
			Tapasztalatcsere lehetővé tétele a projektkoordinátorok képzése során. A nemzetközi lehetőségek népszerűsítése a toborzás során: - Az intézmény úgy hirdesse meg az oktatói álláshelyeket, hogy emelje ki a nemzetközi mobilitási lehetőségeket (pl. Erasmus+ projektek, job shadowing, külföldi képzés), mivel ez különösen vonzó a fiatal és motivált jelöltek számára. A toborzás során az iskola hangsúlyosan vegye figyelembe a jelöltek korábbi nemzetközi tapasztalatait (pl. Erasmus+)	Iskolák és nemzeti Irodák Iskolavezetők

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
			tanulmányi vagy szakmai gyakorlatok), mivel ezek miatt az új oktatók jobban értékelik mobilitási lehetőségeket és szívesebben vesznek részt rajtuk.	
A tanulók esetében tananyagának pótlásának nehézségei, amellyel lemaradtak a mobilitán való részvétel miatt	Egyes diákok nehezen pótolják az órákról való hiányzás miatt keletkezett tanulási lemaradást. Az iskolai tanulmányok megszakítása visszatéréskor alkalmazkodási nehézségeket okoz, és a kihagyott tananyag miatt tudáshiányhoz vezet. Ez a helyzet feszültséget kelt a tanulók és a közismereti tantárgyakat tanító tanárok között, és egyes oktatók megkérdőjelezzik a szakmai gyakorlatok és a külföldi mobilitás oktatási értékét a tanulási lemaradáshoz képest.	Elsősorban Lengyelország, Magyarország és Csehország	A mobilitási időszakokat integrálják a kötelező szakmai gyakorlatok naptárába, így a résztvevők külföldre utaznak, míg osztálytársaik hazai szakmai gyakorlatot végeznek.	Iskolavezetők
			Hosszabb időt biztosítani a diákoknak a kihagyott órák pótlására, vagy bevezetni egy távoktatási rendszert, hogy támogassák őket.	Iskolai tanárok
A szakmai gyakorlatok és a munkahelyi gyakorlatok iskolai igényekhez való igazításával kapcsolatos kihívások				
Nehézségek a megfelelő mobilitási programok megtalálásában, amelyek összhangban állnak az iskolákban végrehajtott gyakorlati képzési tantervvel.	Ez a probléma különösen szembetűnő a műszaki, építőipari és egészségügyi szakmákban. Vannak olyan ágazatok is, ahol kevésbé sikeres vagy különösen nehéz a diákok elhelyezése, illetve a vállalatok és partneriskolák megtalálása: pl. a villanyszerelői programok esetében, ahol a külföldi munkahelyek gyakran vonakodnak felelősséget vállalni a diákokért, vagy az egészségügyben, ahol az intézmények haboznak fogadni a tanulókat.	Elsősorban Csehország és Lengyelország	Nemzetközi adatbázis létrehozása, amely szellemében hasonló a korábbi Leonardo- vagy Comenius-projektekhez. Ez egy olyan platform formájában valósulhatna meg, ahol az iskolák regisztrálnak, megosztják profiljukat és megbízható partnereket ajánlanak másoknak. Egy ilyen eszköz elősegítené a bizalomépítést és csökkentené a megbízható mobilitási partnerek azonosításához szükséges időt és erőfeszítést.	Európai Bizottság

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
Nehézségek a megbízható nemzetközi partnerek megtalálásában és megtartásában	Az egyik fő ok, amiért a szakképző iskoláknak nehézséget jelent a tanulói mobilitáshoz szükséges partnerek megtalálása, az iskolák és a vállalatok közötti hosszú távú, rendszerszintű együttműködés hiánya, mind nemzeti, mind nemzetközi szinten. Sok esetben ezek a partnerségek véletlenszerűek, egyedi kapcsolatokon vagy rövid távú projektekben valósulnak meg. Hiányoznak a stabil, intézményi mechanizmusok, amelyek támogatnák és fenntartanák ezeket az együttműködéseket. Egyes iskoláknak negatív tapasztalataik voltak a múltban. A problémák között szerepel, hogy a partnerek nem reagálnak, rövid időn belül lemondják az együttműködést, és a vállalatok nem nyújtanak érdemi tanulási tapasztalatokat a diákoknak.	Minden ország	A mobilitáshoz kapcsolódó partnerkeresést és hálózatépítést támogató meglévő platformok (például az EPALE) láthatóságának és felhasználóbarát jellegének javítása. Ez magában foglalhatja a következőket: • célzott tájékoztatás és promóció a szakképzési intézmények körében; • felhasználói útmutatók, oktatóanyagok vagy webináriumok biztosítása az eszközök hatékony használatáról; • partnerkeresést segítő szolgáltatások vagy élő hálózatépítő ülések (pl. online gyorsrandi események) kínálata, • visszajelzések és bizalmi mutatók (pl. értékelések, ajánlások) integrálása, hogy segítsék az iskolákat a megbízható partnerek azonosításában.	Nemzeti Irodák
			Ösztönözni kell az iskolákat, hogy nemzetközi mobilitási partnereik keresésekor vegyék igénybe a tapasztalt szakképzési szolgáltatók támogatását és hálózatát. Az iskolák együttműködhetnek duális partnerekkel is, amelyek gyakran nemzetközi vállalatok, és kommunikálhatnak különböző országokban található anyavállalataikkal vagy fióktelepeikkel.	Nemzeti Irodák, Vállalkozások

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
			Célzott támogatási programok bevezetése az elhelyezkedési nehézségekkel küzdő ágazatok számára. Külön kezdeményezések létrehozása, amelyek segítenek az iskoláknak és a közvetítő szervezeteknek kapcsolatba lépni azokkal a vállalatokkal, amelyeknél nehéz gyakorlati képzést szervezni. Pénzügyi vagy nem pénzügyi ösztönzőket kell biztosítani azoknak a vállalatoknak, amelyek szakképzési tanulókat fogadnak. Ösztönözni kell a munkaadókat a mobilitási projektekben való részvételre azáltal, hogy kompenzálja az általuk feláldozott időt, erőfeszítéseket vagy erőforrásokat (pl. támogatások, nyilvános elismerés vagy egyszerűsített adminisztratív eljárások révén).	Európai Bizottság
A mobilitásból származó eredmények fenntarthatóságának biztosításával kapcsolatos kihívások az iskolák számára				
Nehézségek a tantervek átfogóbb változtatásainak végrehajtásában, például új modulok vagy specializációk bevezetésében	A nemzetközi mobilitásnak a szakképzési programokba való integrálásának egyik akadálya a nemzeti tantervek rugalmatlansága, amely jelentősen korlátozza az iskolák képességét arra, hogy infrastruktúrájukat és órarendjüket a diák- és tanárcseréhez igazítsák. Bár a szakképzési iskolák autonómiája változó, továbbra is jelentősen korlátozzák őket a merev programkövetelmények. Például: Lengyelországban az iskolák az alapvető tantervük körülbelül	Minden ország	A nemzetközi mobilitás során megszerzett kompetenciák jobb elismerése és integrálása érdekében a szakképzési tanterveket a tanulási eredmények (TEA) megközelítésén alapulva kell kidolgozni és összehangolni.	Nemzeti oktatáspolitikai döntéshozók

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
	20%-át módosíthatják a piaci igényeknek megfelelően. - Szlovéniában a kerettanterveket országos szinten határozzák meg, míg a szakképző iskolák felelősek a tantervek kidolgozásáért. A tantervek 20%-át (nyitott tantervek) a helyi vállalatok igényeihez igazítják. - Magyarországon a közelmúltbeli reformok újra központosították a rendszert, jelentősen csökkentve a helyi innovációt és az iskolai szintű rugalmasságot. A rugalmasság körülbelül 10%. - Csehországban a szakképző iskolák a regionális és a helyi partnerekkel, az iparral és a szakmai szövetségekkel együttműködve, a szakmai szabványoknak megfelelően nyílt tanterveket (körülbelül 20%) dolgoznak ki. Ez biztosítja, hogy a program egy része rugalmas legyen és igazodjon a munkaerőpiac valós igényeihez, lehetővé téve a diákok számára, hogy elsajátítsák a munkaadók által megkövetelt gyakorlati készségeket.			

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
	Hasonló korlátozások figyelhetők meg olyan országokban, mint Lettország és Románia, ahol a nemzeti tantervi keretek csak korlátozott mértékben teszik lehetővé az iskolai szintű alkalmazkodást a nemzetközi mobilitási igényekhez.			
	A tantervek átfogóbb változtatásainak megvalósítását nehezítő tényezők nem kizárólag a nemzeti programok megvalósításából fakadnak. Az ilyen változtatásokhoz hatékony együttműködés is szükséges az iskolai közösségen belül, beleértve a tanárok és az iskola vezetése közötti konszenzus kialakítását. A tanárok ellenállása jelentős akadályt jelenthet a tantervek változtatásainak megvalósításában. Nem minden tanár hajlandó részt venni a projektekben vagy azokat támogatni, és egyesek vonakodhatnak a mobilitási tevékenységekben részt vevő kollégáik által bevezetett újítások átvételétől.		A tanároknak és az iskola vezetésének aktív bevonásával ösztönözni kell a tantervi változások inkluzív és részvételi alapú megközelítését. 1. Elő kell segíteni az iskolai közösségen belüli közös tervezést és konszenzusépítést az új modulok vagy szakirányok bevezetésének támogatása érdekében. 2. Képzést és támogatást kell nyújtani a tanároknak az ellenállás csökkentése és az innovációk iránti nyitottság elősegítése érdekében, különösen azokon a területeken, amelyek az oktatók és egyéb kollégák mobilitásából és nemzetközi projektekből származnak. 3. Biztosítani kell a megfelelő erőforrásoknak (idő, finanszírozás, szakmai fejlesztés) a rendelkezésre állását a tantervi változások zökkenőmentes és hatékony végrehajtásának érdekében.	Iskolavezetők

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
A mobilitásból szerzett tapasztalatok megvalósításához szükséges finanszírozás hiánya, pl. a laboratóriumok felszerelése vagy szoftver-programok vásárlása, amelyek javíthatnák a szakoktatás minőségét.	Sok iskola nehezen jut megfelelő pénzügyi forrásokhoz, ami akadályozza a tervezett beruházások és infrastrukturális fejlesztések megvalósítását. Ez annak is köszönhető lehet, hogy nem ismerik a rendelkezésre álló finanszírozási forrásokat, illetve azok kombinálásának lehetőségeit, ami tovább korlátozza az oktatási mobilitás keretében megvalósítható infrastrukturális fejlesztések lehetőségét.	Minden ország	Képzések és műhelyek szervezése iskolaigazgatók és vezetők számára. A képzéseknek ki kell terjedniük az Erasmus+ programon keresztül elérhető finanszírozási lehetőségekre, valamint más nemzeti és uniós finanszírozási forrásokra.	Nemzeti Irodák
	Vízió, stratégiai tervezés és vezetés hiánya az iskolán belül.		Ösztönözni kell a különböző finanszírozási források kombinálását, beleértve az egyéb Erasmus+ (pl. KA2) programot, az uniós strukturális alapokat (ERFA), a nemzeti és helyi programokat, valamint a köz- és magán-szféra közötti partnerségeket. A finanszírozási források diverzifikálása növeli az átfogó modernizációs tevékenységek végrehajtásának lehetőségét.	

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
A mobilitási programok hozzáférhetősége és inkluzivitása a tanulók számára				
Az összes érdeklődő tanuló számára mobilitási helyek szervezésének kihívásai	A diákok körében egyre növekszik az érdeklődés a nemzetközi szakmai gyakorlatok és mobilitási programok iránt. Az ilyen tevékenységek szervezése vonzza a jelölteket az iskolákba és növeli az intézmény presztízsét. Az iskolák azonban nem rendelkeznek elegendő forrással ahhoz, hogy minden érdeklődő diák számára mobilitási lehetőségeket biztosítsanak. Az érdeklődő diákok növekvő száma miatt több személyzetre van szükség a felkészüléshez, a koordinációhoz és a felügyelethez. (A cseh és a magyar szakképzési iskolák diákjainak érdeklődése a nemzetközi mobilitás iránt kellően nagy, de az Erasmus+ program erre szánt költségvetése túl korlátozott.)	Minden ország	A hazai nemzetköziesítés potenciáljának kihasználása Bár nem minden tanuló vehet részt fizikai mobilitási programokban külföldön, minden diák részt vehet az iskolai környezetben megvalósuló előkészítő tevékenységekben, virtuális cserékben és interkulturális tanulási elemekben. Ennek érdekében az iskoláknak: • Be kell vezetniük a virtuális mobilitás és a nemzetközi online együttműködés elemeit, hogy több diákot vonjanak be. • Be kell vonniuk minden diákot a mobilitási előkészítő tevékenységekbe (pl. nyelvtanulás, interkulturális műhelyek, projektalapú tanulás), függetlenül attól, hogy azok külföldre utaznak-e. • Nemzetközi témájú rendezvényeket kell szervezni az iskolában, pl. mobilitási napokat, visszatérők előadásait vagy a partnerországok kulturális bemutatóit. Fogadó szervezetként való működés • Az iskoláknak fontolóra kell venniük, hogy fogadó intézményként is működjenek, és fogadják a partnerországokból érkező diákokat, gyakornokokat vagy munkatársakat. A mobilitási programokban résztvevők fogadásával nemcsak az iskola nemzetközi profilja javul, hanem az egész iskolai közösség számára „otthon” nemzetközi tapasztalatokat is biztosít.	Iskolavezetők

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
			A KA1 programokra szánt költségvetési keret növelése, mivel a jelenlegi támogatások nem elégítik ki megfelelően a szakképzési intézmények igényeit.	Európai Bizottság
	Az iskolák nem használják ki teljes mértékben a <i>hazai nemzetköziesítésben</i> rejlő lehetőségeket, hogy szélesebb körű diákcsoportot vonjanak be a nemzetközi tapasztalatokba.		Mentori és coaching programok kidolgozása a kevésbé tapasztalt intézmények számára, hogy segítsék őket a mobilitási projektek tervezésében, megvalósításában és nyomon követésében. - Strukturált lehetőségek teremtése a bevált gyakorlatok cseréjére, beleértve a más országokból származó mintadokumentumokat, eszközkészleteket és sikeres esettanulmányokat. - Közös képzési rendezvények vagy webináriumok szervezése projektkoordinátorok és iskolavezetők számára, több nemzeti iroda közreműködésével.	Nemzeti Irodák
A kevesebb lehetőséggel rendelkező, kevésbé privilegiált diákok elégtelen bevonása. Annak ellenére, hogy egyre nagyobb a tudatosság és egyre több erőfeszítés történik a mobilitási programok kiválasztási folyamatába az inkluzívabb kritériumok bevezetésére, a legtöbb iskolában továbbra is az	Az egyik alapvető oka annak, hogy a kevesebb lehetőséggel rendelkező diákok alulreprezentáltak a mobilitási programokban, hogy a projektcsoportok gyakran nem ismerik teljes mértékben az alternatív, inkluzív kiválasztási módszereket. Ennek eredményeként a hátrányos helyzetű diákok, akik a legtöbbet profitálhatnának az ilyen lehetőségekből, gyakran alulreprezentáltak.		Az inkluzív kiválasztási módszerek népszerűsítése és bevezetése a kevesebb lehetőséggel rendelkező tanulók mobilitási programokban való részvételének növelése érdekében. - Képzést és útmutatást biztosítani a projektcsoportok számára az alternatív, inkluzív kiválasztási kritériumokról és eljárásokról. - Ki kell alakítani és terjeszteni kell egyértelmű iránymutatásokat és bevált gyakorlatokat a kevesebb lehetőséggel rendelkező tanulók számára biztosított méltányos hozzáférés érdekében.	

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
tanulmányi eredmények a meghatározó tényezők.	Egy másik hozzájáruló tényező a szervezeti kényelem. Az iskolák és a projektcsoportok, amelyek gyakran korlátozott idővel és személyzettel működnek, hajlamosak lehetnek olyan diákokat kiválasztani, akik önállóbbak, tanulmányi eredményeik jobbak, és kevesebb támogatást igényelnek. Ez a pragmatikus megközelítés – bár érthető – akaratlanul is hátrányos helyzetbe hozhatja azokat a diákokat, akik nagyobb társadalmi, gazdasági vagy személyes kihívásokkal küzdenek, pedig ők profitálhatnának a leginkább a nemzetközi mobilitásból.		A mobilitási programokban a kevesebb lehetőséggel rendelkező tanulók bevonásának növelése érdekében a nemzeti irodáknak konkrét, gyakorlati támogatást kell nyújtaniuk a projektcsoportoknak az alábbiak révén: • Egyértelmű iránymutatások és példák kidolgozása és megosztása az inkluzív kiválasztási folyamatokról, amelyek túlmutatnak a tanulmányi kritériumokon, és figyelembe veszik a társadalmi-gazdasági háttérrel, a motivációt és a személyes körülmény. • Képzések, műhelyek vagy webináriumok szervezése, amelyek a méltányosságon alapuló toborzásra és a sokszínű jelöltek kiválasztásának bevált gyakorlataira összpontosítanak. • Olyan eszközkészletek vagy sablonok létrehozása, amelyeket az iskolák könnyen adaptálhatnak a saját környezetükhöz, beleértve az interjúkérdéseket, értékelési rubrikákat és reflexiókat tartalmazó ellenőrzőlistákat.	

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
A mobilitási programokra jelentkező tanulók kiválasztására vonatkozó egyértelmű és átlátható eljárások hiánya, ami zavart és az igazságtalanság érzését kelti.	A jól meghatározott kritériumok és az átlátható toborzási folyamat hiánya versenyhez és frusztrációhoz vezet azok között a tanulók között, akik nem kerülnek kiválasztásra a programban való részvételre. Ez gyakran konfliktusokhoz vezet nemcsak a tanulók között, hanem a tanulók és a tanárok között is, amelyet az irigység és a kiválasztási folyamat félreértelmezése okoz.		A tanulók kiválasztási folyamatának átláthatóságának biztosítása. A bizalom erősítése és a félreértések vagy negatív reakciók megelőzése érdekében az iskolai közösségen belül elengedhetetlen az Erasmus+ lehetőségekről és a kiválasztási kritériumokról való egyértelmű és átlátható kommunikáció fenntartása. Az iskoláknak: • nyíltan kommunikálniuk kell az Erasmus+ program céljait, és el kell magyarázniuk, hogyan választják ki a résztvevőket; • a kiválasztási kritériumokat hozzáférhető formátumban (pl. plakátok, az iskola honlapja, szülői értekezletek) közzé kell tenni; • biztosítaniuk kell, hogy a folyamat tisztességes, következetes és jól dokumentált legyen, beleértve a döntések egyértelmű indoklását; • több alkalmazottat vagy bizottságot kell bevonni a toborzási folyamatba az elfogultság elkerülése és a hitelesség növelése érdekében; • visszajelzést kell adni a nem kiválasztott diákoknak, hangsúlyozva a motivációt, hogy a jövőben újra jelentkezzenek.	Iskolák (iskola vezetők, projektsapatok)

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
Az iskolák mobilitási programjainak hozzáférhetősége és inkluzivitása				
Az Erasmus+ akkreditációhoz való hozzáférés korlátozottsága az iskolák számára	Bizonyos ágazatok, pl. a művészetek, a zene vagy más kreatív szakmák, különleges kihívásokkal szembesülnek az Erasmus+ prioritásainak való megfelelés terén – különösen olyan területeken, mint a digitalizálás és az inkluzivitás –, mivel ezek a koncepciók nem feltétlenül illeszkednek a mindennapi oktatási gyakorlatba. Ezenkívül a projektszempontból hiányzik az Erasmus+ program által kínált lehetőségek teljes körű megértése és azoknak az ágazatukhoz való igazításának módja, ami tovább korlátozza hatékony alkalmazkodási képességüket.	Minden ország	Az Erasmus+ program keretében ágazatspecifikus útmutatást és támogatást kell nyújtani – ideértve a testreszabott képzéseket, a bevált gyakorlatok példáit és a prioritások rugalmas értelmezését. Ennek alapjául a meglévő nemzeti kezdeményezések szolgálhatnak, pl. a cseh nemzeti helyreállítási és reziliencia-terv, amely már támogatást nyújtott az iskoláknak (beleértve a művészeti iskolákat is) a digitalizáció területén a tantervek frissítésében és a digitális szakadék csökkentésében.	Nemzeti Irodák
	A nagyobb iskolák gyakran úgy érzik, hogy a jelenlegi Erasmus+ akkreditációs keret nem kedvező méretűnek és igényeiknek. Mivel a finanszírozási szabályok egységesen alkalmazandók – függetlenül a diákok vagy a személyzet számától –, az akkreditált, nagyobb létszámú iskolák arányosan kevesebb pénzügyi támogatást kaphatnak, mint az akkreditáció előtt. Ez korlátozza képességüket arra, hogy szervezeti kapacitásuknak megfelelő mértékben szervezzenek mobilitási tevékenységeket, csökkentve a külföldre küldhető diákok és személyzet számát, annak ellenére, hogy rendelkeznek a nagyobb projektek		Az akkreditált pályázók számára a költségvetés-elosztási rendszert úgy kell felülvizsgálni, hogy az jobban tükrözze az iskolák különböző igényeit és kapacitásait. Az egységes finanszírozási szabályok alkalmazása helyett a költségvetést olyan tényezők alapján kell elosztani, mint az iskola mérete (a diákok és a személyzet száma). Ez a megközelítés biztosítaná a források igazságosabb elosztását, lehetővé téve minden akkreditált iskola számára, hogy saját körülményeinek megfelelően hatékonyan valósítsa meg az Erasmus+ mobilitási tevékenységeket.	Európai Bizottság

Probléma/kihívás csoport	Probléma/kihívás részletes leírása	Érintett ország	Politikai iránymutatás	Felelős hatóság
	kezeléséhez szükséges erőforrásokkal és infrastruktúrával.			
Az Erasmus+ program korlátozott hozzáférhetősége a korábbi tapasztalatokkal nem rendelkező iskolák számára	Az Erasmus+ programokban korábban nem részt vevő iskolák gyakran nem rendelkeznek azokkal az általános ismeretekkel, amelyek nemcsak a jó pályázatok elkészítéséhez, hanem a mobilitási folyamat hatékony megszervezéséhez is szükségesek. Ez az ismerethiány jelentős akadályokat jelent, és továbbra is egyenlőtlen hozzáférést biztosít a nemzetközi mobilitási lehetőségekhez.		Kisebbségi projektekkel kezdve A korábbi tapasztalatokkal nem rendelkező iskoláknak kisebb léptékű kezdeményezésekkel kell kezdeniük, pl. KA122 vagy eTwinning projektekkel, amelyek kezdetben könnyebben kezelhetők. Ez a lépésenkénti megközelítés idővel segít a bizalom és az intézményi kapacitás kiépítésében.	Első alkalommal pályázó iskolák
			További pontok bevezetése az első alkalommal pályázók számára Az értékelési folyamatban kis előnyt kellene biztosítani az első alkalommal pályázó intézményeknek extra pontok odaítélésével. Ez elősegítené a versenyfeltételek kiegyenlítését és ösztönözné az új iskolákat az Erasmus+ programban való részvételre. Lehetővé kellene tenni a kis szervezetek számára a hozzáférést. Gondoskodni kell arról, hogy a korlátozott erőforrásokkal rendelkező kis iskolák és szervezetek is pályázhasanak, azáltal, hogy a jogosultsági vagy kiválasztási kritériumokat azok méretéhez és képességeihez igazítjuk. Egyszerűsíteni kell KA1 pályázati folyamatát: Egyszerűsíteni kell a pályázati űrlapot és csökkenteni kell a dokumentációs követelményeket a KA1 keretében teljesen új pályázók számára, hogy javuljanak az esélyeik a finanszírozás megszerzésére és csökkenjenek a programba való belépés korlátai.	Európai Bizottság

22. táblázat: A tanulók nemzetközi szakmai gyakorlatainak szervezésével kapcsolatos akadályokat és kihívásokat
Forrás: Saját szerkesztés

7 KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

A szakképzés kulcsfontosságú szerepet játszik a képzett, rugalmas és jövőorientált munkaerő kialakításában Európában. Az Európai Unió prioritásai szerint a szakképzésnek rugalmasnak, inkluzívnak és magas színvonalúnak kell lennie, ugyanakkor a gyakorlati képzés és a gyakornoki rendszerek révén szorosan kapcsolódnia kell a munkaerőpiachoz. A tanterveknek a digitális és a zöld átalakulás irányába történő frissítése, valamint a kulcsfontosságú és átfogó kompetenciák fejlesztése egyidejűleg arra irányul, hogy a tanulókat felkészítse a gazdaság és a társadalom változó igényeire. Ezek az erőfeszítések szorosan kapcsolódnak az európai oktatási térség fejlesztéséhez és az EU „Készségek Uniója” (Union of Skills) kezdeményezésének (2025) céljaihoz, amelyek hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a tanulók digitális, zöld és alapvető kompetenciákkal rendelkezzenek, hogy Európa-szerte jövőre felkészült munkaerőt lehessen kialakítani.

A hat kiválasztott közép- és kelet-európai ország szakképzési rendszerének elemzése azonban azt mutatja, hogy bár a szakképzés jelentős szerepet játszik a fiatalok munkaerőpiacra való felkészítésében, a szakképzés még mindig alacsony presztízsű, és gyakran „második választásnak” tekintik. Az oktatási egyenlőtlenségek továbbra is nyilvánvalók: a szakképzésben részt vevő diákok általában alacsonyabb eredményeket érnek el a készségértékelésekben, és gyakran hátrányosabb helyzetű háttérrel rendelkeznek.

Ebben az összefüggésben a nemzetközi mobilitás nemcsak a kompetenciák fejlesztésének, hanem a szakképzés vonzerejének növelésének is eszköze lehet a tanulók, a szülők és a munkáltatók szemében. A régió országai azonban nem rendelkeznek stratégiákkal ennek a potenciálnak a szisztematikus kiaknázására.

A transznacionális tanulási mobilitást gyakran alkalmazzák a résztvevők elméleti ismereteinek és gyakorlati készségeinek erősítésére. A kutatási eredmények azonban azt mutatják, hogy a mobilitás a vizsgált országokban nem korlátozódik kizárólag a diákokra vagy a kísérő tanárookra gyakorolt egyéni hatásokra, hanem sokkal szélesebb körű funkciókkal és célokkal rendelkezik. Hatása többdimenziós és számos tényezőtől függ.

A mobilitás a résztvevők fejlődésének többdimenziós eszközeként szolgál. A kutatási eredmények elemzése megerősíti, hogy a nemzetközi szakmai gyakorlatok vannak a legnagyobb hatással a munkaerőpiacra kapcsolatos kompetenciák – különösen a résztvevők szakképzettségének – fejlődésére. A külföldi szakmai gyakorlatok nagyrészt elérik elsődleges céljaikat, lehetővé téve a diákok számára, hogy szakképzettséget szerezzenek, és fejlesszék szakmai tudásukat, amelyet később a munkaerőpiacon alkalmaznak vagy a továbbképzés során továbbfejlesztnek.

Hasonlóképpen, a mobilitás hozzájárul az interkulturális és transzverzális kompetenciák fejlesztéséhez. Különösen fontosak olyan szempontok, mint a kommunikáció, a rugalmasság, az együttműködés és az önálló tanulás képessége, amelyek elengedhetetlenek az egész életen át tartó tanulás és a tudásalapú gazdaság kontextusában. A mobilitás erősíti az európai identitást, a toleranciát és a kulturális tudatosságot is, összhangban az EU közös értékeinek előmozdításával kapcsolatos prioritásaival.

A szakmai területeken elért magas értékelés ellenére a mobilitás hatása a digitális kompetenciákra lényegesen gyengébb. A mobilitás ritkán összpontosít az IKT fejlesztésére, ezért a tanárok ennek hatását ezen a területen korlátozottan értékelik. Eközben a digitalizáció és a technológiai átalakulás a szakképzés egyik legfontosabb kihívásává válik, ezért ez a hiányosság jelentős területet jelent a további intézkedések és a digitális tartalmak mobilitási projektekbe való integrálása szempontjából.

A külföldi szakmai gyakorlatok elismerése tekintetében az iskolák különböző módszereket alkalmaznak, leggyakrabban az Europass Mobilitási Igazolványra támaszkodva. A mobilitási projekteket általában úgy tervezik, hogy azok a hazai szakmai gyakorlatokkal egyenértékűnek legyenek elismerve. Ez azt mutatja, hogy a külföldi szakmai gyakorlatokat gondosan megtervezett oktatási tevékenységként kezelik, amelyek a szakképzési tanterv szerves részét képezik, és amelyek eredményei átvihetők és alkalmazhatók különböző kontextusokban.

Sok tanuló számára a mobilitás átalakító jellegű – nemcsak megerősíti a specifikus kompetenciákat és készségeket, hanem javítja a szakma iránti pozitív hozzáállást, az iskolai elkötelezettséget és a választott karrierúttal való azonosulást is. A mobilitás átalakító jellege elsősorban abból fakad, hogy ezeket az élményeket kivételes eseményeknek, gyakran a magas teljesítmény jutalmának tekintik. A folyamat szigorú kiválasztással kezdődik, intenzív élményeket és kihívásokat tartalmaz a külföldi tartózkodás alatt, és olyan követő tevékenységekkel zárul, amelyek tovább erősítik a megszerzett kompetenciákat és attitűdöket.



A kísérőtanárok – általában szakmai tanárok és nyelvtanárok – szintén profitálnak a nemzetközi mobilitásból. A kutatások azt mutatják, hogy a legjelentősebb változások a nemzetköziesítéshez való hozzáállásukban és a nemzetközi kapcsolatok kiépítésében jelentkeznek. A mobilitásban való részvétel a szakmai fejlődést is támogatja: a tanárok innovatívabbá,

proaktívabbá és motiváltabbá válnak, gyakran leküzdvé a szakmai kiégés jeleit. A nyelvi kompetenciák javulása is észrevehető, elsősorban a kommunikációban való önbizalom növekedése és a további nyelvtanulás iránti motiváció. Fontos, hogy a tanárok gyakran hajlandóak megosztani új ismereteiket és tapasztalataikat hazatérésük után, ami erősíti az egész iskola potenciálját, bár ez a jelenség gyakrabban figyelhető meg a nagyobb intézményekben. Ezek az eredmények tükrözik az EU azon törekvését, hogy folyamatosan fejlessze az oktatók képességeit, elismerve, hogy a jól támogatott tanárok elengedhetetlenek az innovatív pedagógiai módszerek bevezetéséhez és a szakképzés minőségének javításához.

A nemzetközi mobilitás szervezése szintén hozzájárulhat az oktatási lehetőségek kiegyenlítéséhez és a társadalmi befogadás előmozdításához. A legtöbb tanár megerősíti a mobilitás pozitív hatását a diákok oktatási és karrierútjára, ezt a hatást különösen a kisebb városok oktatói hangsúlyozzák. Véleményük szerint a külföldi szakmai gyakorlatok gyakran „fordulatot hoznak”, olyan lehetőségeket nyitva meg a diákok előtt, amelyek helyben nem állnának rendelkezésükre. A legnagyobb előnyök a kevesebb lehetőséggel rendelkező fiatalok körében figyelhetők meg, akik kevésbé privilegizált háttérrel, alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusszal és/vagy gyengébb kiindulási kompetenciákkal bírnak.

Ez a hatás a mobilitásnak a tanárok nyelvi és szakmai kompetenciáira gyakorolt hatásának értékelésében is megfigyelhető – különösen a kisebb városok oktatói körében. Mindkét esetben ez a jól dokumentált „felzárkózási hatást” tükrözi (Boeren et al., 2010), amely azt jelzi, hogy a kevesebb lehetőséggel rendelkező egyének arányosan többet profitálnak az oktatási tevékenységekből, mivel nagyobb fejlődési potenciállal rendelkeznek. Még a kisebb oktatási beavatkozások vagy a nemzetközi mobilitás is jelentős javulást eredményez a készségek és a kompetenciák terén. Ugyanakkor a külföldi szakmai gyakorlatokhoz való hozzáférés a kiszolgáltatott csoportokba tartozó diákok számára nehezebb lehet.

Ezért az egyik legfontosabb kihívás az, hogy az iskolák inkluzívabbá váljanak a mobilitási projektekbe bevonandó tanulók kiválasztása terén, hogy a külföldi gyakorlatokon való részvétel ne csak a legjobban teljesítő vagy viselkedési problémákkal nem küzdő diákok jutalma legyen, hanem valódi eszközként szolgáljon azok támogatására, akik a legtöbbet profitálhatnak belőlük. Ez a cél összhangban áll a Készségek Uniója céljaival, amelyek szerint biztosítani kell a magas színvonalú képzéshez való egyenlő hozzáférést minden tanuló számára, különösen a kevesebb lehetőséggel rendelkezők számára, és elő kell mozdítani az inkluzivitást az európai szakképzési rendszerekben.

A mobilitás egyéni hatása egyértelmű és vitathatatlan: a kutatások megerősítik, hogy a résztvevők, mind a diákok, mind a tanárok számára előnyös, függetlenül attól, hogy melyik országban tanulnak. Intézményi szinten azonban a mobilitás szélesebb körű és összetettebb hatással van magukra az iskolákra is. Az iskolák a nemzetközi utazásokat nemcsak a tanulók és tanárok fejlődésének elősegítésére használják, hanem a presztízsük növelésére és versenyképességük erősítésére is az oktatási piacon. A leginkább a kisebb városok iskolái profitálnak ebből, amelyeket a népességcsökkenés és a csökkenő beiratkozási számok fenyegetnek. Számukra a mobilitás szervezése valóban megkülönböztetheti őket a többi szakképző intézménytől, vonzhatja a jelentkezőket, és akár meg is akadályozhatja a csökkenő gyerekszám miatt fenyegető megszűnésüket.

A külföldi szakmai gyakorlatok szervezésének eredményeként a tantervekben bekövetkező változások ritkábbak és gyakran elszigeteltek – új modulok, további óraszámok vagy új szakirányok bevezetése formájában. A rendszerszintű változások végrehajtása jogi korlátokkal, merev nemzeti szakképzési programokkal, infrastrukturális követelményekkel szembesül, és jelentős elszántságot és motivációt igényel a tanároktól és az iskola vezetésétől.

Jelentős különbségek mutatkoznak a mobilitásnak a tantervi változásokra gyakorolt hatásának értékelésében is, az iskola méretétől függően. A nagyobb intézményekben a hatások erősebbnek tűnnek, ami a nagyobb létszámmal és jobb szervezeti erőforrásokkal magyarázható. A mobilitásnak az infrastrukturális változásokra gyakorolt hatását sokkal kevésbé értékelik pozitívan, mint más szempontokat: általában kisebb módosításokról van szó, nem pedig jelentős beruházásokról. Érdekes módon a kisebb városokban található iskolákban ezek az értékelések ismét kedvezőbbek, ami valószínűleg a vezető hatóságokkal, a helyi vállalkozásokkal való jobb kapcsolatot, vagy az alacsonyabb kiindulási kapacitás miatt a változások nagyobb mértékű észlelését tükrözi.

Az országok közötti különbségek elemzése során megállapítható, hogy a mobilitás észlelt hatása Romániában, Lengyelországban és Szlovéniában a legerősebb, míg Csehországban, Magyarországon és Lettországon a leggyengébb. Lehetséges magyarázatok között szerepelnek módszertani és kulturális tényezők. Először is a felmérés a mobilitás szervezőinek – iskolai képviselők, koordinátorok, tanárok és igazgatók – észlelését tükrözi, a tanulók véleményét nem veszi figyelembe, ami korlátozhatja a következtetések levonását. Másodszor, a kulturális tényezők befolyásolják a részvétel észlelését – pl. intézményi kötelességként vagy személyes elkötelezettség által motivált önkéntes tevékenységként –, ami hatással van a válaszadók eredményértékelésére. Következésképpen az országok közötti értékelések konzisztens mintázata arra utal, hogy a megfigyelt különbségeket valószínűleg inkább a kulturális kontextus befolyásolja, mint a mobilitás hatásának tényleges eltérései, ami megnehezíti a határozott következtetések levonását az országok közötti eltérésekről.

A tanulmány felvázolta azokat a főbb kihívásokat és akadályokat is, amelyekkel a mobilitásban részt vevő iskolák szembesülnek, és amelyek új belépők számára nehezen leküzdhetők lehetnek. Ezek elsősorban az adminisztratív és bürokratikus terhek (a projektpályázatok előkészítése, az adminisztratív és pénzügyi feladatok elvégzése, valamint a jelentések összeállítása rendkívül időigényes és bonyolult), valamint a pénzügyi és irányítási követelmények. További kihívások közé tartozik a külföldi partnerek megtalálása és megtartása, valamint az együttműködési hálózatok hatékony kihasználása.

A mobilitás sikeres szervezése az erőforrásoknak, a személyzeti kompetenciáknak és – ami a legfontosabb – az erős vezetésnek a mozgósítását igényli: olyan igazgatót, aki nemcsak az adminisztratív folyamatokat irányítja, hanem a mobilitási tapasztalatokat tartós hatásokká alakítja, ideértve a diákok és tanárok kompetenciáinak növekedését, az innovatív modulokat, új szakirányokat és infrastrukturális fejlesztéseket. A kisebb iskolák nagyobb nehézségekkel szembesülhetnek a korlátozott létszám, a mobilitás szervezésében szerzett tapasztalatok hiánya, a magasabb költségek vagy a tanárok helyettesítésének kihívásai miatt.

A mobilitás népszerűségének növekedésével egyre több diák érdeklődik a részvétel iránt, de az erőforrások – elsősorban a pénzügyi és a személyzeti erőforrások – nem elegendők ahhoz, hogy mindenki számára biztosítsák a hozzáférést. Míg a mobilitás betölti elsődleges szerepét,

szélesebb körű hatása az adott országban részt vevő iskolák és diákok számának növekedésével nőhet. A szakképző iskolákban a mobilitásban való részvétel továbbra is korlátozott. Ezért elengedhetetlenül fontos biztosítani az iskolák és a diákok szélesebb körű részvételét a nemzetközi szakmai gyakorlatokban. Ez az eljárások egyszerűsítésével – különösen a korábbi tapasztalatokkal nem rendelkező iskolák esetében –, a finanszírozás növelésével és az iskolák intézményi kapacitásának megerősítésével érhető el, hogy nagyobb léptékben szervezzenek mobilitási programokat.



FELHASZNÁLT IRODALOM

- Andrejevs, S., & Kastronovo, K. (2023). Empower Youth Participation – Latvia. Erasmus+ Youth Worker Mobility Project Handbook.
https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-4491/Participation_handbook_2023.pdf [letöltés dátuma: 2025.05.03.]
- Bajkai-Tóth, K., Garamvölgyi, J., & Rudnák, I. (2025). Elvárt és valós munkavállalói kompetenciák vizsgálata. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 56(1), 14–27.
- Bammer, D., Karsten, A., & Müller, S. (2017). Exploring Erasmus+: Youth in Action (RAY-CAP Transnational Analysis, Module A). Vienna: Interkulturelles Zentrum.
https://www.researchyouth.net/wp-content/uploads/2020/04/RAY-CAP_Transnational-Analysis-Module-A_20171219_.pdf [letöltés dátuma: 2025.04.28.]
- Bárta, O., et al. (2018). Long-term effects of Erasmus+: Youth in Action. Research Youth.
<https://www.researchyouth.net/wp-content/uploads/2020/04/RAY-LTE-report-MAIN-FINDINGS-A4.pdf> [letöltés dátuma: 2025.05.03.]
- Berková, K., & Holečková, J. (2022). Key soft skills and expectations in the financial sector: a comparative Czech-Polish study. In: *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 54(9), pp. 34–44. unipub.lib.uni-corvinus [letöltés dátuma: 2025.10.05.]
- Bördös, K., Szőnyi, E., & Koltai, L. (2022). A 25 év feletti NEET-eket érintő politikai kontextus elemzése. Országjelentés – Magyarország. HÉTFA Kutatóintézet.
https://lostmillennials.eu/wp-content/uploads/2022/03/O4.4_Policy-analysis_Hungary.pdf [letöltés dátuma: 2025.10.05.]
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). The Professional Value of ERASMUS Mobility (Revised Final Report). International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel), University of Kassel. Retrieved from <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-R-professional-value-of-erasmus-mobility-teichler-1-1.pdf> [letöltés dátuma: 2025.05.03.]
- Brandenburg, U., Taboadela, O., & Vancea, M. (2016). Mobility matters: The Erasmus impact study. In E. Jones, R. Coelen, J. Beelen, & H. de Wit (Eds.), *Global perspectives on higher education* (pp. 117–120). Brill.
- Cedefop (2018). Spotlight on VET: Hungary. Luxembourg: Publications Office.
<https://data.europa.eu/doi/10.2801/514996> [letöltés dátuma: 2023. 01.16.]
- Cedefop (2021). Vocational education and training in Europe. Hungary. Online database.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/hungary-u2> [letöltés dátuma: 2023.01.16.]
- Cedefop (2021a). Spotlight on VET 2020 compilation Vocational education and training systems in Europe. https://www.cedefop.europa.eu/files/4189_en.pdf [letöltés dátuma: 2023.01.16.]
- Cedefop (2022). Key indicators on VET. Online database.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/key-indicators-on-vet/indicators?#1> [letöltés dátuma: 2023.01.16.]

- Cedefop, & Educational Research Institute (IBE). (2023). Vocational education and training in Europe – Poland: System description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – Detailed VET system descriptions [Database].
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/poland-u3> [letöltés dátuma: 2025.05.03.]
- Cedefop, & Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (CPI). (2023). Vocational education and training in Europe – Slovenia: System description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – Detailed VET system descriptions [Database].
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/slovenia-u3> [letöltés dátuma: 2025.05.03.]
- CMEPius. (2022). Mid-term evaluation of the Erasmus+ programme – Slovenia. CMEPius.
https://www.cmeplus.si/wp-content/uploads/2022/12/Mid-term-Evaluation-of-the-Erasmus-Program_-Integrated-national-report-for-Slovenia.pdf [letöltés dátuma: 2024.10.193.]
- Corbu, L-C. (2020). Erasmus+ programs- the need to create a competitive space of the Romanian education system. Sciendo, DOI: 10.2478/picbe-2020-0101, pp. 1071-1082, ISSN 2558-9652| Proceedings of the 14th International Conference.
- de Justo, E., & Delgado, R. (2015). Competence Development and the Bologna Process in European Higher Education. European Journal of Education, 50(4), 505–523.
unipub.lib.uni-corvinus [letöltés dátuma: 2025.10.05.]
- Derényi, A., Farkas É., Ütőné, V. J. (2020). Progress since the 2015 Referencing Report: Implementation of the Hungarian Qualifications Framework and the use of learning outcomes, 2015-2020. Educational Authority. https://www.hungarianqualification.eu/pub_bin/dload/Progress_report_final_EN_EC.pdf [letöltés dátuma: 2023.10.20.]
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus mobility impact on professional training and personal development of students beneficiaries. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191, 1006–1013.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235> [letöltés dátuma: 2023.11.05.]
- ERASMUS+ YOUTH WORKER MOBILITY PROJECT (2023) “Empower Youth Participation” Training course, 16. – 22.08.2023, Balvu city (Latvia),
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-4491/Participation_handbook_2023.pdf
[letöltés dátuma: 2024.10.25.]
- Erdélyi D. (2024): Szakképzettség- és tehetséghiány: helyzetkép Európáról és Magyarországról, Oeconomus Elemzések, Oeconomus Gazdaságkutató Alapítvány,
<https://www.oeconomus.hu/irasok/szakkepzetseg-es-tehetseghiany-helyzetkep-europarol-es-magyarorszagrol/> [letöltés dátuma: 2025.10.05.]
- Európai Bizottság (2021). Education and training monitor 2021 Hungary.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/55755> [letöltés dátuma: 2023.01.16.]

- Eurydice (2022). National education system Hungary. Online database.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/hungary>
 [letöltés dátuma: 2023.01.16.]
- Fabo, B., Beblavý, M., & Lenaerts, K. (2017). The demand for language skills in the European labour market. Cedefop Discussion Paper.
- Fehérvári, A., Híves, T., Szemerszki M., (2021). Népeség, szelekció, oktatás. (Population, selection, education). *Educatio*. Volume 30, Issue 2, pp. 226–241.
<https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.4> [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- Gazdasági és Vállalkozáskutató Intézet. (2020). A szakképzett pályakezdők munkaerőpiaci pályájának követése – 2020 (A szakképzésben végzettek pályafutásának nyomon követése). https://gvi.hu/files/researches/635/szakkepzes_2020_tanulok_kovetes_tanulmany_200602.pdf [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- Hamburg, A. (2016). Comparative analysis on Eastern and Central European students’ intercultural sensitivity. *Journal of Language and Social Psychology*, 3, 63–71.
- Janczuk, M. (2025). Impact of European Union educational mobility on employability of Polish youth and their social integration. *European Research Studies Journal*, 28(3), 432–441. <https://ersj.eu/journal/4052/download/Impact+of+European+Union+Educational+Mobility+on+the+Employability+of+Polish+Youth+and+their+Social+Integration.pdf> [letöltés dátuma: 2025.12.05.]
- Juhász Á. (2018): A munkaerőpiac által elvárt készségek, Munkaügyi Szemle, MKT Munkaügyi Szakosztály, <https://www.munkaugyiszemle.hu/munkaeropiac-altal-elvart-keszsegek> [letöltés dátuma: 2023.10.25.]
- Kárpáti-Daróczi, J. (2017). A munkaerőpiac által elvárt kompetenciák megjelenése a gazdasági felsőfokú képzési és kimeneti követelményekben. *Budapesti Gazdasági Egyetem*.
<https://publikaciotar.uni-bge.hu/id/eprint/1167/> [letöltés dátuma: 2023.10.25.]
- KSH (2022). Foglalkoztatási ráta a legmagasabb iskolai végzettség szerint.
https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0018.html [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- Laczik & Farkas, 2018; Cedefop, 2018, 2021; OECD, 2015; Eurydice, 2022; Dernyi, Farkas et al., 2020.
- Laczik, A., Farkas, É. (2018). Past and Present Developments in Vocational Learning in Eastern Europe. The Case of Hungary. In: Simon, McGrath; Martin, Mulder; Joy, Papier; Rebecca, Stuart (szerk.) *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*. Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_60-1 [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- Lannert, J., & Holb, É. (2020). Jó pap holtig tanul, avagy a PIAAC felnőtt írásbeliség vizsgálat tanulságai. In T. Kolosi, I. Szelényi, & I. G. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2020* (pp. 221–243).
https://www.tarki.hu/sites/default/files/2020-10/221_243_Lannert_Holb_web.pdf
 [letöltés dátuma: 2024.10.16.]

- Lendvai, E., & Huszár, Cs. (2021). The Erasmus Program and Its Effect to the Labour Market. *Analecta Technica Szegedinensia*, 15(1), 45-52.
<https://doi.org/10.14232/analecta.2021.1.45-52analecta> [letöltés dátuma: 2024.10.16.]
- Maskova, Z. (2018). COUNTRY SHEET ON YOUTH WORK IN CZECH REPUBLIC, EU-Council of Europe youth partnership, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgcle-findmkaj/https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262550/Czech_Republic_Country+Sheet+on+Youth+Work_JB.pdf/38337939-0a37-7d2b-fce0-045e5363fbd7 [letöltés dátuma: 2025.04.10.]
- Németh, T., Marek, E., Hild, G., Csongor, A. (2020) Developing Students' Intercultural and Foreign Language Competence Through the Erasmus Programme: Lessons Learnt and Curricular Changes Implemented. *JOURNAL OF LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES* (7). pp., [https://real.mtak.hu/112801 / 57-68](https://real.mtak.hu/112801/57-68). ISSN 2359-9103 [letöltés dátuma: 2025.10.16.]
- Németh, T., Marek, E., Hild, G., & Csongor, A. (2020). Developing students' intercultural and foreign language competence through the Erasmus Programme. *Journal of Language and Social Psychology*, 7, 57-68. <https://real.mtak.hu/112801/1/5.pdf> [letöltés dátuma: 2024.10.16.]
- Nowakowska-Siuta, R. (2014). *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju. Impuls*.
- OECD (2015). *Education policy outlook Hungary*.
<https://www.oecd.org/education/Hungary-Profile.pdf> [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- OECD (2019), *OECD Skills Strategy Latvia: Assessment and Recommendations*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/74fe3bf8-en> [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- OECD (2019), *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en> [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- OECD (2023). The demand for language skills in the European labour market: Evidence from online job vacancies (Marconi, G, Vergolini, L., Borgonovi, F.), *OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 294*, https://www.oecd.org/en/publications/the-demand-for-language-skills-in-the-european-labour-market_e1a5abe0-en.html [letöltés dátuma: 2025.04.10.]
- OECD. (2025). *OECD Reviews of Labour Market and Social Policies: Romania 2025*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-reviews-of-labour-market-and-social-policies-romania-2025_f0532908-en/full-report/the-labour-market-and-social-situation-in-romania_0353986f.html [letöltés dátuma: 2025.10.20.]
- Oktatási Hivatal (2019). *Statistics on pupils at risk of dropping out*.
<https://esl.kir.hu/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokMegoszlasa> [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.

- Tempus Közalapítvány (2021): Éves beszámoló a Tempus Közalapítvány 2020. évi tevékenységéről. https://tka.hu/docs/palyazatok/eves_jelentes_2021.pdf [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- Van Laar, E., Van Deursen, A., Van Dijk, J., & De Haan, J. (2020). The skills required for employment in the digital age: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 105, 106195. [unipub.lib.uni-corvinus](https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/106195) [letöltés dátuma: 2025.10.05.]
- Váňová, M. (2006). Pedagogika porównawcza. In B. Śliwerski (Ed.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (pp. 49–105). Gdańsk: GWP.
- Vov, V. (2006). Az iskolák belső világa. Oktatási Hivatal, 2006. online elérhető: <https://ofi.oh.gov.hu/en/6-az-iskolak-belso-vilaga> [letöltés dátuma: 2023.11.16.]
- Weber, T., Hurley, J., Mandl, I., Bisello, M., & Vacas-Soriano, C. (2020). Labour market change: Trends and policy approaches in Central and Eastern Europe. Eurofound. <https://www.eurofound.europa.eu/system/files/2020-04/ef19034en.pdf> [letöltés dátuma: 2024.10.12.]
- Wohlfart, O., Adam, S., & Hovemann, G. (2022). Leadership and soft skills development for future sport managers in Central and Eastern Europe. *Journal of Sport Management Studies*, 18(1), pp. 88–103. [unipub.lib.uni-corvinus](https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/106195) [letöltés dátuma: 2025.10.05.]
- Zabłocka, E., & Stasiowski, J. (2022). The impact of VET placements on national education in Central and Eastern Europe: Desk research report. (Non-public document).
- Zimmermann, J., & Neyer, F. J. (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(3), 515–530. <https://doi.org/10.1037/a0033019> [letöltés dátuma: 2024.10.12.]
- Zimmermann, J., Preuß, J. S., & Jonkmann, K. (2024). Personality and individual differences. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112501> [letöltés dátuma: 2024.10.12.]
2019. évi LXXX. Törvény a szakképzésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> [letöltés dátuma: 2023.11.16.]