

Beköszöntő

Az *Opus et Educatio* 11. évfolyamának 3. száma (2024, 42. szám) immár egy évtizedes történetünknek újabb fejezetéhez kapcsolódik. A BME Journals (<https://journals.bme.hu>) az Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár (BME OMIKK) korszerű informatikai és könyvtárszolgáltatási keretei között változatlan szakmai önállósággal jelenik meg periodikánk a jövőben. A BME OMIKK két könyvtár, az egyetemünk Központi Könyvtárának (BME KTK) és az *Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár* (OMIKK) egyesülésével alakult meg a *Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem* keretein belül 2001-ben. Sajátos korelőzményként lehet hivatkozni arra, hogy 1848. május 9-én adományozott *Eötvös József* kultuszminiszter egy ötkötetes könyvet a BME egyik elődintézményének, a *József Ipartanodának*. Ezt az időpontot tekinti egyetemünk a könyvtár megalakulásának, amely az 1930-as évekig Magyarország egyetlen technikai és természettudományi szakkönyvtára volt. Nagyot ugorva az időben, a 21. század negyedéhez érkeve mai szerzőink és olvasóink az ismert Open Journal Systems (OJS) felületekkel találkozhatnak, ugyanakkor az eddigieknél megbízhatóbb és nemzetközi színvonalú informatikai háttérrel, továbbá bővülő szakmai szolgáltatásokkal – DOI azonosítók, ORCID/Google regisztrációs/bejelentkezési lehetőség, a cikkekre érkezett Crossref/Scopus/GoogleScholar idézések megjelenítése, valamint a jelentős referáló rendszerekhez történő kapcsolódás segíti a szerkesztői munkát – szolgálva olvasóink és szerzőink igényeit.

Középtávú célunk a Web of Science (WoS) kritériumoknak megfelelően, a nemzetközi publikációs gyakorlathoz felzárkózni, ami a gyorsaság és minőség iránti elkötelezettséget szigorú kritériumokhoz, megfelelőségi értékeléshez köti. Az utóbbi években a cikkek megjelenési gyorsasága rendkívüli mértékben megnövekedett. Ma már hátrányt jelenthet, ha a hagyományos, konzervatív folyóirat kiadási gyakorlatban esetenként sok hónapos előkészítési (lektorálási, korrekciós, szerkesztési) szakaszokat követő fázisok után jelenik meg egy-egy tudományos közlemény. Bár e mérsékelt tempó a minőség kétségtelenül egyik indokolt oka, azonban a legújabb kutatási eredmények, illetve az azokra történő mielőbbi reakció, a tudományos vita ennél gyorsabb megoldásokat sürget. Az *Online First* egyértelmű előnyöket biztosít a folyóirat online tartalmának minden kutatója és felhasználója számára. A funkció lehetővé teszi az olvasók számára, hogy hozzáférjenek a legfrissebb információkhoz. A szerzők számára előnyt jelent a kéziratok benyújtása és megjelenése közötti nagymértékben lecsökkent átfutási idő. Az *Online First* segítségével a kéziratok megjelenhetnek az online térben, a nyitott hozzáférés jóvoltából sokakhoz eljutva, így a szerzők számára lehetővé teszi a cikkek nagyobb felhasználását és megjelenését, beleértve a kapcsolódó munkák korábbi hivatkozási lehetőségeit is.

2024. évi utolsó számunkban első alkalommal indítjuk el *Online First* rovatunkat, Farkas Éva közleménye „A magyar felnőttek információfeldolgozási kompetenciáinak alakulása 2017/2018 és 2022/2023 között. Gyorsjelentés a 2022/2023. évi PIAAC eredményekről” az oktatás és munka világa stratégiai összefüggéseire hívja fel a figyelmet, tartalma, fontossága miatt a gyors megjelenítés egyértelműen indokolható. Az írás e számunk szerkesztési szakaszának végén Karácsony előtti napokban érkezett és a decemberi megjelenés új rovatunk lehetőségeit is jól szemlélteti.

Visszatekintve a 2014 novemberében megjelent nyitószámunkra (I. évfolyam 1. sz. Beköszöntő), az akkor leírtak változatlanul érvényesek: „Az *Opus et Educatio* olyan online elektronikus periodika, mely a szakmai-tudományos közélet számára objektív, korszerű információkat szolgáltat a munka és nevelés világában zajló hazai és nemzetközi fejlődési folyamatokról. „...Az *Opus et Educatio* elkötelezett a tudományos értékek és minőség mellett, ugyanakkor teret kíván adni az adott multidiszciplináris keretek között elméleti szakembereknek és kutatóknak, felsőoktatási intézmények oktatóinak az alkotó vitára, a szakmai közvélemény véleményének minél szélesebb körben történő megismertetésére.”

Nos, egy évtized elteltével változatlanul ezen az úton kívánunk haladni, idei negyedik számunk *Tanulmányok* rovatának szakmai fókuszában a munkaerőpiac és az oktatás áll. *Töröcsváry István* cikke

bemutatja azokat a főbb tényezőket, amelyek az elmúlt években a felsőoktatásban a *compliance* növekvő befolyását alakították. A szerző elemzi a megváltozott társadalmi igényeket és az ezekre reagáló szabályozási változásokat is, amelyek tovább növelik a megfelelés jelentőségét az üzleti és non-business életben. Erre építve javaslatokat tesz a hazai felsőoktatás vezetőinek, döntéshozóinak a tantervfejlesztés elősegítése érdekében, érvelve a mellett, hogy a hallgatók számára csak akkor lehet piacképes tudást szerezni, ha a jelenlegi képzési kínálat követni tudja a változásokat. E témához kapcsolódik *Kraiciné Szokoly Mária* kutatásának ismertetése, mely az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karán (emberi erőforrások, közösségszervezés, szakra felvett), első éves egyetemi hallgatók körében azt vizsgálja, hogy a felsőoktatási tanulmányaik előtt végzett szabadidős tevékenységeik mely készségek, skillek megalapozását, fejlesztését segítették elő és ezek befolyásolták-e szak- és pályaválasztásukat.

A munkaerőpiac komplexitásának kérdéskörével foglalkozik *Zerényi Károly* és *Mátrai Zsuzsa* tanulmánya „*A transzferálható tudás szerepe a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon*” címmel. A szerzők álláspontja szerint a transzferálható tudásnak nincs általánosan elfogadott definíciója, azonban a kompetenciákon belül alapvetően az általános kompetenciák azok, amelyek transzferálható tudásnak tekinthetők. Emellett a transzferálható tudás szorosan kapcsolódik a foglalkoztathatósághoz is. A felsőoktatás és a munka világa közötti kapcsolatot hivatott erősíteni a munkába integrált tanulás, amely számos oktatási módszert kínál a transzferálható tudás fejlesztésére. Az empirikus kutatások alapján a munkaadók leginkább a diplomás munkavállalók kommunikációs, együttműködési és prezentációs képességével, valamint digitális tudásával elégedettek.

Eszmélés rovatunk írásai is közvetve kapcsolódnak a fő témához. Egy konkrét területre – az idegen nyelv tanulás kérdéskörével – koncentrálna *Baráth Zsuzsanna* és *Erdei Gábor* tanulmánya a magyar munkaerőpiac egy sajátos összefüggésével foglalkozik, a kétségtelenül jelentős német gazdasági részvétel és a német nyelv iránti tanulási érdeklődés változásával foglalkozik. Az idegen nyelv oktatását, valamint a nyelvválasztást meghatározó és befolyásoló tényezők a szakképzésben, különös tekintettel a német nyelvre című tanulmány az ország egyik olyan régiójában folytatott vizsgálódásról számol be, mely napjainkban az egyik kiemelkedő autóipari fejlesztéshez, annak regionális hatásaihoz is kapcsolódik. *Kenderfi Miklós* közleménye szemléltető módon kapcsolódik e témához bemutatva egy innovációs kezdeményezést, a Pályaorientációs majálist. E rendezvény megszervezésével olyan alkalmat lehet teremteni az általános iskola felső tagozatos diákjai számára, mely komplex pedagógiai folyamatba ágyazott esély a pályaválasztáshoz szükséges életpálya-építési kompetenciák megszerzésére. Az írás meggyőzően érvel amellett, hogy a tanulók képesek összegyűjteni, értelmezni és szintetizálni önismereti, képzési és pályainformációkat, mely a rájuk (és környezetükre) váró minőségi döntés feltétele. *Oláh Miklós* cikkének témája ehhez a kérdéskörhöz jól illeszkedik. „*Komplex szövegértési vizsgálat első éves egyetemisták körében. A szövegértés új megközelítési szempontjai*”. A szerző mikrokutatásának célja volt, hogy a matematika és a nyelv kapcsolatának leírasi és mérési lehetőségein túl a szövegértés nem hagyományos tanulmányozásával a gondolkodás, a tanulói képesség vizsgálataihoz tudományos adalékokat szolgálva a szövegértés problémakörének kiszélesítésére törekedjen.

A **Beszámoló** rovatunkban a felnőttkori tanulás nemzetközi és hazai eseményeinek ismertetése egymáshoz jól illeszkedő információt adnak. A téma és részben az előadók is sajátos hazai metszetét alkotta a Pécsen 2024. október 11-én tartott *Koltai Dénes Emlékkonferencia*, mely szellemiségében jól kapcsolódott a *Felnőttoktatás és Továbbképzés Hírességeinek Nemzetközi Csarnoka* által Firenzében 2024. november 7-9. között megszervezésre került *Felnőttoktatással a pozitív társadalmi változásokért és a személyes kiteljesedésért* címmel tartott jelentős nemzetközi konferenciához. Szomorú aktualitásként ezt követően olvasható egy nekrológ, melyben *Csoma Gyulára*, a hazai felnőttoktatás kiemelkedő andragógusára, sokunk szakmai és emberi mentorára emlékezünk. Végül e számunkban is egy recenzió zárja az írások sorát. *Borbély-Petze Tibor Bors* vállalkozott az *Opus et Educatio* szakmai fókuszának, a munka és nevelés témakörének együttes kezelését szemléltető mű, *David L. Blustein „The Importance of Work in an Age of Uncertainty. The Eroding Work Experience in America”* (Oxford University Press, 2019.) könyvének igényes ismertetésére.

Kedves Olvasó!

December második felében járunk, e *Beköszöntő* a változások és a színes tartalom miatt a szokásosnál hosszabb lett. Talán az is érzékelhető, hogy az **Opus et Educatio** története is dinamikusabb lett, a szerzők érdeklődése és a periodikánk lehetőségei is nőnek. Ezzel a következő időszakra is utaló törekvéssel és ígérettel kívánok olvasóinknak és szerzőinknek, Szerkesztőségünk nevében kellemes Karácsonyt és sikerekben gazdag új esztendőt!

Budapest, 2024. december

Benedek András
főszerkesztő

FARKAS Éva

A magyar felnőttek információfeldolgozási kompetenciáinak alakulása 2017/2018 és 2022/2023 között

Gyorsjelentés a 2022/2023. évi PIAAC eredményekről

Bevezetés

Az OECD 2024. december 10-én publikálta legújabb jelentését a felnőttek kompetencia felmérésének eredményeiről¹. A Felnőttek Nemzetközi Képesség- és Kompetenciamérési Programja (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, továbbiakban: PIAAC) a 16-65 éves korosztály olyan transzferábilis készségeit – szövegértés, számolási készség, adaptív problémamegoldás – mérte fel 2022/2023-ban, amelyek bármilyen szakmai környezetben felhasználhatóak, és a munkahelyi, illetve a mindennapi életben való boldogulást és sikerességet pozitívan befolyásolják. Míg a 2017/2018-as felmérésben a magyar felnőttek a szövegértésben és problémamegoldásban az OECD-átlag körül, a számolási készség terén pedig az OECD-átlag felett teljesítettek, addig a 2022/2023-as adatfelvételi ciklusban a munkaképes korú felnőttek mindhárom mért kompetenciaterületen jelentősen az OECD átlag alatti teljesítményt értek el. A magyar felnőttek a szövegértésben átlagosan 248 pontot (OECD átlag: 260 pont), a számolási készségben 254 pontot (OECD átlag: 263 pont), az adaptív problémamegoldásban 241 pontot értek el (OECD átlag: 251 pont). Ugyanakkor nem önmagában ez az eredmény, hanem az a kedvezőtlen tendencia az igazán riasztó, hogy az 2017/2018. évi 18,6 százalékról 2022/2023-ra 32,5 százalékra nőtt az alacsony szövegértési készséggel, valamint 17,8 százalékról 28,8 százalékra nőtt az alacsony számolási készséggel rendelkező felnőttek aránya (OECD, 2024). Ez a cikk a PIAAC felmérés eredményeinek első „gyorsjelentését” kínálja a magyar helyzetre vonatkozóan.

A PIAAC módszertana

A PIAAC az OECD által kezdeményezett átfogó nemzetközi kutatás, amely a részt vevő országok felnőtt (16-65 éves) lakosságának a mindennapi életben és a munkavégzés során használt alapkompenciáit méri. A mérés első ciklusa 2008-ban indult, harminckilenc ország részvételével. Az adatgyűjtés három különböző fordulóban valósult meg. Magyarország a 2017/2018. évi harmadik fordulóba kapcsolódott be². A PIAAC második ciklusában harmincegy ország vett részt. A főmérés Magyarországon 2022. szeptember és 2023. február között valósult meg a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal és a Központi Statisztikai Hivatal közreműködésével. A PIAAC első ciklusa az alapvető, hétköznapi életben gyakran használt kognitív képességek három csoportját (szövegértési képesség, számolási készség és problémamegoldó készség információtechnológiai környezetben) mérte. A második ciklusban a szövegértési/olvasási és számolási készség mérése mellett az adaptív problémamegoldó készséget vizsgálták. A kérdezőbiztosok által végzett felmérés két részből állt. Az első kérdőív az általános demográfiai adatokra (például életkor, iskolai végzettség, szülői háttér stb.), a folyamatban lévő tanulmányokra, munkaerő-piaci státuszra, a munkavégzéshez szükséges kompetenciákra, valamint a számítógép használatra kérdezett rá. A felmérés másik része a szövegértési és számolási készséget, illetve az adaptív problémamegoldást vizsgáló olyan életszerű feladatok megoldását foglalta magában, amelyekhez hasonlóak a mindennapi élet során is gyakran

¹ OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>.

² A PIAAC felmérés első ciklusa Magyarországon 2017 augusztusa és 2018 áprilisa között valósult meg, 6150 16 és 65 év közötti felnőtt bevonásával. Az eredményekről lásd: Lannert, J., & Holb, É. (2021). *Hazai jelentés a PIAAC eredményeiből*. T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. https://piaac.nive.hu/Downloads/eredmenyek/Hazai_jelentes_a_PIAAC_eredmenyeibol.pdf

előfordulnak. A felmérés körülbelül két órát vett igénybe, a feladatokat a válaszadók tableten oldották meg³.

A szövegértési teszt célja az írott szöveg megértésének és az arra való megfelelő válaszadás képességének felmérése. A számolási feladatok a számolási és matematikai információk értelmezésének és alkalmazásának képességét méri. A PIAAC felmérés első ciklusa (Magyarországon 2017/2018) az információtechnológiai környezetben való problémamegoldást vizsgálta. Ez a készség a digitális környezetben történő eligazodást és célirányos információk megtalálását és felhasználását jelenti, mint például tájékozódás egy weboldalon, online katalógusok használata, interneten történő információ keresés stb. A PIAAC felmérés itthoni második ciklusában (2022/2023) a szövegértés és a számolási készség mellett az adaptív problémamegoldás a harmadik mért készségterület. Az adaptív problémamegoldás képessége azt jelenti, hogy az ember egy dinamikusan változó szituációban is képes elérni a céljait. Ez megköveteli a probléma meghatározásához, az információkereséshez és a megoldás alkalmazásához szükséges kognitív képességek mozgósítását, valamint a változó környezethez és kontextusokhoz történő hatékony alkalmazkodást. A digitális környezetbe ágyazott feladatok a mindennapi élethelyzetekhez kötődnek. Például el kell vinni a gyereket az iskolába, utána be kell vásárolni, és adott időpontra haza kell érni, mert kezdődik egy online megbeszélés. Ehhez útvonalat kell tervezni az időkorlátok figyelembevételével, majd ezt újra kell tervezni, mert kiderül, hogy az adott bolt zárva van technikai okok miatt és egy másik boltba kell elmenni bevásárolni (OECD, 2024).

Az eredmények értelmezésének megkönnyítése érdekében a készségterületeken való jártasságot egy 0-tól 500 pontig terjedő, készségszintekre osztott skála írja le. Az egyes szintek arról adnak képet, hogy az adott pontszámot elérő személyek milyen komplexitású feladatok, tevékenységek elvégzésére képesek. A szövegértés és a számolási készség skálája hat szintre oszlik: 1. szint alatti és 1. szinttől 5. szintig, míg az adaptív problémamegoldás nem tartalmazza az 5. szintet.

A PIAAC jelentősége

A PIAAC jelentősége, hogy részletes és más országok teljesítményével összehasonlítható adatokkal szolgál arról, hogy a felnőtt lakosság milyen szinten birtokolja a három kulcsfontosságú információfeldolgozási kompetenciát és hogy az oktatás és képzés során elsajátított tudást és képességeket milyen hatékonysággal tudja használni a munkában és a hétköznapi életben. Az iskolai végzettségre vonatkozó statisztikák nem teszik lehetővé a felnőttek által birtokolt kompetenciák és azok szintjének teljes körű megragadását és elemzését, mivel az oktatás minőségétől, illetve a különböző élethelyzetektől és munkatapasztalatoktól függően a magasabb iskolai végzettségűek is lehetnek bizonyos kompetenciák területén alacsony készségszinten és alacsony iskolai végzettségű felnőttek is birtokolhatnak adott kompetenciákat magas – akár felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezőknél is magasabb – szinten. Az alacsonyabb iskolai végzettség tehát nem feltétlenül jár együtt az alacsonyabb készségszinttel és fordítva. Ezt igazolják a PIAAC eredmények is.

Mivel a PIAAC mérésbe bevont – tudományosan megalapozott statisztikai módszerekkel, véletlenszerűen kiválasztott – személyek a demográfiai változók (életkor, iskolai végzettség, munkaerőpiaci státusz, szülői háttér stb.) tekintetében reprezentálják az ország lakosságát, így az adatokból a teljes felnőtt populációra lehet következtetéseket megfogalmazni. A PIAAC második ciklusában harmincegy országból 160 ezer felnőttet vontak be a felmérésbe, akik 673 millió embert reprezentálnak (OECD, 2024). Magyarországon 4564 fő vett részt a mérésben, akik 6,28 millió munkaképes korú (16-65 éves) felnőttet képviselnek (OECD, 2024a).

Különösen értékes adatforrást jelent, hogy a PIAAC második ciklusának eredményei összehasonlíthatóak az első ciklus eredményeivel, így az idősoros adatok szakmapolitikai döntéseket és beavatkozásokat megalapozó elemzésekre adnak lehetőséget. Hiszen nem önmagában egy adott

³ A PIAAC-ról és a felmérés módszertanáról bővebb információ a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlapján érhető el: <https://piaac.nive.hu/piaac>

időpontban felvett adat az igazán érdekes, hanem a tendenciák és a tendenciákat kiváltó és magyarázó okok elemzése nyújt valóban releváns információkat a köznevelésre, a felsőoktatásra, a szak- és felnőttképzésre, valamint a foglalkoztatásra irányuló szakpolitikák tényekre alapozott tervezéséhez és egy olyan készségstratégia kidolgozásához, amely biztosítja az adott ország sikerességét, fejlődőképességét és felkészültségét a modern kor kihívásaira.

A magyar felnőttek teljesítménye a szövegértés, a számolási készség és az adaptív problémamegoldás területén a 2022/2023-as PIAAC mérésen

Önmagában is lesújtó eredmény, hogy a magyar felnőttek 32,5 százaléka (a teljes 16-65 éves lakosságra⁴ vetítve ez körülbelül 2 millió felnőttet jelent) teljesített a legalacsonyabb 1. vagy 1. alatti szinten a szövegértését mérő felmérésen (OECD-átlag: 26%). Ez a szövegértési szint az alapszókincs megértéséhez, valamint világos információt tartalmazó rövid és egyszerű szövegek elolvasásához és megértéséhez elegendő. Ugyanakkor nem önmagában ez az eredmény, hanem az a kedvezőtlen tendencia az igazán riasztó, miszerint a 2017/2018. évi 18,6 százalékról 2022/2023-ra 32,5 százalékra nőtt az alacsony szövegértési készséggel rendelkezők aránya. Az alacsony szinten teljesítők arányának jelentős növekedését a magasabb készségszinteken teljesítők arányának csökkenése kíséri. A 2. szinten teljesítők aránya 39 százalékról 35,7 százalékra, a 3. szintet elérők aránya 35,7 százalékról 25,9 százalékra csökkent. A 4. szinten lévők aránya csökkent a legkisebb mértékben (6,4%-ról 5,5%-ra). Pozitívum, hogy az 5. szinten teljesítők aránya a duplájára nőtt (0,2%-ról 0,4%-ra) (1. táblázat). A két legmagasabb szinten a válaszadók képesek összetett vagy hosszú, illetve feltételes és/vagy konkurens információkat is tartalmazó szövegekben található információkat értelmezni és összegezni (OECD, 2024, Table A.2.2 (L), Table A.3.2 (L)).

A számolási készségterületen a magyar felnőttek a 2017/2018-as felmérésen az OECD átlag feletti teljesítményt értek el. Akkor a felnőttek 17,8 százaléka teljesített a legalacsonyabb 1. szinten vagy alatta. A 2022/2023-as mérési ciklusban ez az arány 28,8 százalékra nőtt (a teljes 16-65 éves népességre vetítve, ez körülbelül 1,8 millió felnőttet jelent) (OECD átlag 23,5%). Kis mértékben nőtt a 2. szinten teljesítők aránya, ugyanakkor csökkent a magasabb szintet elérők aránya. Míg az előző mérési ciklusban a 4. és 5. szinten teljesítők aránya (14%) az OECD átlag (10,9%) felett volt, addig a 2022/2023-as mérési ciklusban az OECD átlag alá, 9,4 százalékra csökkent (1. táblázat) (OECD, 2024, Table A.2.2 (N), Table A.3.2 (N)).

Az adaptív problémamegoldásban a felnőttek 37,2 százaléka (OECD-átlag: 29%) teljesített az 1. vagy az alatti szinten (a teljes 16-65 éves népességre vetítve, ez körülbelül 2,3 millió felnőttet jelent) Az 1. szint alatt teljesítő felnőttek csak nagyon egyszerű problémákat értenek meg, amelyeket általában egy lépésben lehet megoldani. Az 1. szinten lévő felnőttek olyan egyszerű problémákat tudnak megoldani, amelyekben kevés változó van, és azok nem változnak ahogy haladnak a megoldás felé. A legtöbben a 2. szinten teljesítettek (40,5%). A legmagasabb 4. szintet a magyar felnőttek 2,8 százaléka érte el (OECD-átlag: 5%). Ők mélyebben értik a problémákat, és képesek alkalmazkodni a váratlan változásokhoz, még akkor is, ha az a probléma jelentős újraértékelését igényli (OECD, 2024, Table A.2.2 (A)).

22 százalék (OECD átlag 18%) azoknak a felnőtteknek az aránya, akik mind a három készségterületen alacsony szinten, azaz az 1. vagy az alatti szinten teljesítettek (OECD, 2024, Table A.2.3., OECD, 2024a). Ez a teljes magyar 16-65 éves népességre vetítve körülbelül 1,4 millió felnőttet jelent.

⁴ A 16-65 éves lakosság száma 2022-ben a Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján: 6 283 783 fő
https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0003.html

1. táblázat: A szövegértés, számolási készség és adaptív problémamegoldó készség területén különböző szinteken teljesítők aránya Magyarországon (16-65 éves korosztály)

		Szövegértés		Számolási készség		Adaptív problémamegoldó készség
		2017/2018	2022/2023	2017/2018	2022/2023	2022/2023
Alacsony készségszint	1. szint alatt (176 pont alatt)	4,3%	9,3%	4,7%	9,3%	8,2%
	2. szint (176 és 226 pont között)	14,3%	23,2%	13,1%	19,5%	29,0%
Közepes készségszint	2. szint (226 és 276 pont között)	39,0%	35,7%	32,4%	34,5%	40,5%
	3. szint (276 és 326 pont között)	35,7%	25,9%	35,8%	27,3%	19,5%
Magas készségszint	4. szint (326 és 376 pont között)	6,4%	5,5%	12,5%	8,4%	2,8%
	5. szint (376 pont és felette)	0,2%	0,4%	1,5%	1,0%	... ⁵

Forrás: OECD, 2024, Table A.2.2 (L, N, A). és Table A.3.2 (L, N, A). alapján saját szerkesztés

Azok a felnőttek, akik a különböző készségterületeken az 1. vagy az alatti szinten teljesítenek, a mindennapi tevékenységhez szükséges alapkompenciákkal sem, vagy nem elégséges szinten rendelkeznek. Ugyanakkor a szövegértésből és számolási készségből a 2. szinten teljesítők helyzete is kritikus, mert lehet, hogy a jelenlegi munkateljesítményükhöz még éppen megfelelő készségszinttel rendelkeznek, ugyanakkor technológiai, a digitális vagy zöld készségek iránti új igényekhez való alkalmazkodás már nehézségekbe ütközhet számukra. A szövegértési és számolási kompetencia területén történő nagymértékű teljesítményromlás különösen kritikus. A magabiztos szövegértés és számolási készség alapozza meg minden más kompetencia (beleértve a szakmai kompetenciákat, a digitális intelligenciát és problémamegoldási képességet) eredményes fejlesztését és a hatékony tanulást is. Az alapkompenciák hiánya kihat a szakmai kompetenciákra is, hiszen azok jellemzően az alapkompenciákkal azonos pályán fejlődnek. Rendkívül fontos lenne, hogy az alapkészségfejlesztés kiemelt figyelmet kapjon az oktatási rendszer minden szintjén és prioritássá váljon a felnőttképzésben is, mivel az alapkompenciák hiánya számos hátránnyal jár. Az alacsony készségszinttel rendelkező felnőttek kevésbé vesznek részt tanulásban, jellemzően tartós munkanélküliek, ha dolgoznak, akkor alacsony presztízsű munkát végeznek, rossz körülmények között élnek és sokszor a legegyszerűbb mindennapi tevékenységeikben (például gyermeknevelés, betegápolás, vásárlás, pénzkezelés, digitális eszközök használata, tanulás, hivatalos ügyek intézése, tájékozódás, információk és hírek megértése stb.) is akadályozottak (Farkas, 2023).

A 2022/2023-as PIAAC eredményekkel Magyarország a jelentősen az OECD átlag alatt teljesítő országok csoportjába került (2. táblázat), miközben a 2017/2018-as felmérésben a magyar felnőttek a szövegértés és problémamegoldás terén az OECD-átlag körüli, a számolási készség terén pedig az OECD-átlag feletti teljesítményt érték el. Mindhárom mért készségterületen Finnország, Japán, Svédország, Norvégia, Hollandia, Észtország, Dánia és Belgium (Flamand Régió) teljesített a legjobban, teljesítményük jelentősen felülmúlja az OECD átlagot. Tizenegy ország (Franciaország, Horvátország, Korea, Magyarország, Spanyolország, Olaszország, Izrael, Litvánia, Lengyelország, Portugália, Chile) mindhárom készségterületen jelentősen az OECD átlag alatt teljesített (2. táblázat).

2. táblázat: A felmérésben résztvevő országok átlagpontszámai a mért készségterületeken (16-65 éves korosztály)

	Szövegértés	Számolási készség	Adaptív problémamegoldó képesség
Jelentősen az OECD átlag felett teljesítő országok	Finnország (296) Japán (289) Svédország (284) Norvégia (281) Hollandia (279) Észtország (276) Belgium (Flamand Régió) (275) Dánia (273) Anglia (UK) (272) Kanada (271) Svájc (266) Németország (266) Írország (263)	Finnország (294) Japán (291) Svédország (285) Norvégia (285) Hollandia (284) Észtország (281) Belgium (Flamand Régió) (279) Dánia (279) Svájc (276) Szingapúr (274) Németország (273) Kanada (271) Anglia (UK) (268) Csehország (267) Ausztria (267)	Finnország (276) Japán (276) Svédország (273) Norvégia (271) Hollandia (265) Dánia (264) Észtország (263) Belgium (Flamand Régió) (262) Németország (261) Kanada (259) Anglia (UK) (259) Svájc (257) Ausztria (253)
Az OECD átlagán teljesítő országok	Csehország (260) Új-Zéland (260) OECD átlag (260) Amerikai Egyesült Államok (258)	Lettország (263) OECD átlag (263) Szlovákia (261)	Szingapúr (252) OECD átlag (251) Csehország (250) Új-Zéland (249) Írország (249)
Jelentősen az OECD átlag alatt teljesítő országok	Franciaország (255) Szingapúr (255) Ausztria (254) Horvátország (254) Szlovákia (254) Korea (249) Magyarország (248) Lettország (248) Spanyolország (247) Olaszország (245) Izrael (244) Litvánia (238) Lengyelország ⁶ (236) Portugália (235) Chile (218)	Írország (260) Franciaország (257) Új-Zéland (256) Magyarország (254) Horvátország (254) Korea (253) Spanyolország (250) Amerikai Egyesült Államok (249) Izrael (246) Litvánia (246) Olaszország (244) Lengyelország (239) Portugália (238) Chile (214)	Franciaország (248) Amerikai Egyesült Államok (247) Szlovákia (247) Lettország (244) Spanyolország (241) Magyarország (241) Korea (238) Izrael (236) Horvátország (235) Portugália (233) Olaszország (231) Litvánia (230) Lengyelország (226) Chile (218)

Forrás: OECD, 2024, Table A.2.1 (L, N, A) alapján saját szerkesztés

Az iskolai végzettség és az alapkészségek szintje közötti összefüggés

Az iskolai végzettség és az alapkészségek szintje között pozitív összefüggés mutatkozik minden országban. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők jelentősen jobban teljesítettek a felmérésen, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők. Magyarországon a magasabb végzettséggel rendelkezők mindhárom PIAAC készségterületen jobb teljesítményt nyújtottak, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők. A 25-64 éves korosztályban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 46 ponttal magasabb pontszámot értek el a szövegértés terén, mint a középfokú végzettségűek (OECD átlag: 33 pont), a középfokú végzettségűek pedig 43 ponttal értek el magasabb pontszámot, mint a középfokúnál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők (OECD átlag: 43 pont) (OECD, 2024a, OECD, 2024 Table A.2.5 (L)).

Ugyanakkor minden iskolai végzettségi szinten csökkent a felnőttek teljesítménye. A szövegértés területén az alapiskolai és középiskolai végzettséggel rendelkezők körében egyenlő mértékben, 23,8 ponttal, a felsőfokú iskolai végzettségűek körében 10,6 ponttal csökkentek az eredmények. A számolási készség tekintetében a legnagyobb mértékben az alapiskolai végzettséggel rendelkezők körében csökkent a teljesítmény 26,6 ponttal. A középiskolai végzettségűek körében 23,7 ponttal, a felsőfokú végzettségűek körében pedig 18,7 ponttal csökkent a felnőttek teljesítménye (3. táblázat).

A legjobban és legrosszabbul teljesítő felnőttek közötti készségzszakadék nőtt az elmúlt öt évben (OECD, 2024a). A magasán képzett (felsőfokú végzettséggel rendelkező) felnőttek és a középfokú végzettséggel nem rendelkezők közötti készségzszakadék a számolás terén a legmagasabb, 94,7 pont (2017/2018-ban 87 pont volt). A teljesítménybeli különbség a szövegértés terén 89,7 pont (2017/2018-ban 77 pont volt), az adatív problémamegoldó képesség területén 67,6 pont (OECD, 2024, Table A.2.5 (L, N, A)). A növekvő különbség oka azonban nem az, hogy a magasabb végzettségűek a korábbinál magasabb teljesítményt nyújtottak, hanem az, hogy az alacsonyabb végzettségűek körében nagyobb mértékben csökkent a teljesítmény, mint a magasabb végzettségűek esetében (3. táblázat).

A magasabb végzettségűek előnye azonban nem annyira egyértelmű nemzetközi összehasonlításban. A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező magyar felnőttek a szövegértést (284,6 pont) és az adaptív problémamegoldó képességet (266,3 pont) mérő felmérésen például rosszabbul teljesítettek, mint a finn középfokú végzettséggel rendelkezők (szövegértés 289,4 pont, adaptív problémamegoldás (268,9 pont). A középfokú végzettséggel rendelkező finn felnőttek szövegértési képessége nemcsak Magyarország, de másik 18 ország felsőfokú végzettséggel rendelkező felnőttjeinek teljesítményét is felülmúlja. A felsőfokú végzettségű magyar felnőttek a szövegértésben (284,6 pont) egy kevéssel jobban teljesítettek, mint a svéd középfokú végzettséggel rendelkező felnőttek (282,7 pont), ugyanakkor az adaptív problémamegoldó képességben a magyar felsőfokú végzettségűek teljesítménye (266,3 pont) elmarad a svéd középfokú végzettséggel rendelkező felnőttekétől (270 pont). A szövegértést mérő teszten az alapfokú iskolai végzettséggel rendelkező finn (242,0 pont) és svéd (240,6 pont) felnőttek jobban teljesítettek, mint a középfokú iskolai végzettséggel rendelkező magyar felnőttek (236,9 pont). Az adaptív problémamegoldásban az alapfokú iskolai végzettséggel rendelkező észt felnőttek teljesítménye (234,8 pont) magasabb, mint a középfokú végzettséggel rendelkező magyar felnőttek eredménye (230,3 pont) (OECD 2024, Table A.2.5 (L, N, A), OECD, 2024a).

3. táblázat: A szövegértés, számolási készség és adaptív problémamegoldás területén elért átlagpontszámok iskolai végzettség szerint (Magyarország)

	Szövegértés (16-65 éves korosztály)		Számolási készség (16-65 éves korosztály)		Adaptív problémamegoldó képesség (25-65 éves korosztály)
	2017/2018	2022/2023	2017/2018	2022/2023	2022/2023
Középfokúnál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők (Below upper secondary)	218,7	194,9	222	195,4	198,7
Középfokú végzettséggel rendelkezők (Upper secondary)	260,7	236,9	270	246,3	230,3
Felsőfokú végzettséggel rendelkezők (Tertiary)	295,2	284,6	308,8	290,1	266,3

Forrás: OECD, 2024, TableA.3.12. (L, N), Table A.2.5 (L, N, A) alapján saját szerkesztés

Az ilyen összehasonlítások azt mutatják, hogy a magasabb végzettségi szinttel rendelkező felnőttek magasabb készségzszakadék elvárt mintája nem mindig érvényesül. Alacsonyabb iskolai végzettségű felnőttek rendelkezhetnek viszonylag magas szintű készségekkel. Ezért különösen fontos különbséget tenni az iskolai végzettségi szint és az alacsony készségzszakadék között. A kettő nem feltétlenül járt együtt. Alacsonyabb iskolai végzettségű felnőttek rendelkezhetnek magas szintű készségekkel és fordítva. Ebben a tekintetben különösen jelentősége lenne a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények validációjának, amely a bizonyítvánnyal vagy oklevéllel igazolt iskolai végzettség mellett láthatóvá tenné a dokumentumokkal nem igazolható, ugyanakkor a felnőtt által birtokolt és értékes kompetenciákat.

A készség szintek változása az életkor függvényében

A különböző életkori csoportok teljesítményének összehasonlításával betekintést nyerhetünk abba, hogy a készség szintek hogyan változnak az életkor előre haladtával. Általános tendencia, hogy az életkor előre haladtával a képességek szintje csökken. A legtöbb országban a 35 éves kor után jelentős, az életkorral összefüggő készségvesztés figyelhető meg. Magyarországon azonban ez nem teljesen evidens. A szövegértés és az adaptív problémamegoldó képesség területén a 25-34 éves korosztály teljesített a legjobban, akiket a szövegértés esetében a 35-44 éves, az adaptív problémamegoldásban a 16-24 éves korosztály követ. A számolási kompetenciában a 35-44 éves korosztály teljesített a legjobban megelőzve a 25-34, illetve a 16-24 éves korú felnőtteket (4. táblázat).

4. táblázat: A szövegértés, számolási készség és adaptív problémamegoldás területén elért átlagpontszámok életkori csoportok szerint

	Szövegértés		Számolási készség		Adaptív problémamegoldó képesség
	2017/2018	2022/2023	2017/2018	2022/2023	2022/2023
16-24 éves életkor	270,4	255,0	270,8	255,4	249,9
25-34 éves életkor	275,8	259,4	279,9	262,9	251,3
35-44 éves életkor	269,3	257,3	281,2	264,5	246,2
45-54 éves életkor	262,2	247,8	272,3	254,6	237,3
55-65 éves életkor	245,5	229,8	256,7	239,8	221,9

Forrás: OECD, 2024, Table A.2.4 (L, N, A), Table A.3.7.(L, N) alapján saját szerkesztés

Miközben a szövegértésben a 25-34 éves korosztály teljesített a legjobban, ebben a korosztályban csökkent a legnagyobb mértékben a teljesítmény az előző mérési ciklushoz képest (16,4 pont). Az iskolából a munkába való átmenet kihívásaira hívja fel a figyelmet, hogy 15,4 ponttal csökkent a legfiatalabb (16-24 éves) korosztály teljesítménye mind a szövegértés, mind a számolási készség területén (4. táblázat).

Nemcsak az iskolai végzettség és az életkor, hanem a foglalkoztatási státusz is befolyásolja a készségek szintjét. Mindhárom készségterületen magasabb teljesítményt nyújtottak azok a felnőttek, akik teljes munkaidőben foglalkoztatottak (OECD, 2024, Table A.4.1 (L, N, A)). Ez nem meglepő, hiszen a munkakészségekkel együtt fejlődnek az alapkészségek is, ugyanakkor a munkahelyek minősége és a munkakörülmények szintje alapvetően befolyásolja az alapkészségek fejlődését.

A nemek szerinti megoszlást vizsgálva az eredmények azt mutatják, hogy a szövegértésben a nők (nők: 251,6 pont, férfiak: 245,3 pont), a számolás terén a férfiak teljesítenek jobban (férfiak: 256,7 pont, nők: 252,0 pont). Az adaptív problémamegoldás képességében nincs számottevő különbség a férfiak és nők között (férfiak: 240,5 pont, nők: 240,6 pont) (OECD, 2024, Table A.2.7 (L, N, A)).

Milyen mértékben érzékelik a munkáltatók és a munkavállalók a készség hiányt⁵

Magyarországon a munkáltatók 27 százaléka érzékel készség hiányt a munkavállalóknál, de csak a dolgozók kisebb részénél. A cégek egy része azonban nincs tisztában a potenciális készség hiányokkal. Hollandia (18%) után Magyarországon (15%) a legmagasabb azon cégek aránya, akik nem tudják megítélni, hogy a munkavállalóik rendelkeznek-e azokkal a készségekkel, amelyek a munkakörük hatékony ellátásához szükségesek (OECD, 2024b).

A munkakörhöz kapcsolódó szakmai kompetenciák, a problémamegoldás és a csapatmunka az a három legfontosabb készség, amelynek a hiányát a leginkább érzékelik a magyarországi cégek. A munkáltatók az olvasási és matematikai készségek hiányát érzékelik a legkevésbé. A munkavállalóknak is csak 9,3 százaléka tartja szükségesnek a számolási és mindössze 2,7 százaléka az

⁵A készség hiány (skill gaps) és a munkaerő hiány (skill shortages) nem azonos fogalmak. A készség hiány mikroszinten jelentkezik, amikor a munkavállalók nem, vagy nem megfelelő szinten rendelkeznek a jelenlegi munkájuk ellátásához szükséges készségekkel. A munkaerő hiány makroszintű mutató, amely a szakképzett munkaerő hiányát jelenti a munkaerő piacon.

írás és olvasási készségei fejlesztését. A munkáltatók és a munkavállalók készséghiány érzékelésében jelentős különbségek vannak. Magyarországon a munkavállalóknak csak 4 százaléka érzi úgy, hogy nem rendelkezik a munkája elvégzéséhez szükséges készségekkel, vagy hogy a készségeik alacsonyabb szintűek, mint amit az adott munkakör igényel (OECD átlag: 10%). Megítélésük szerint elsősorban informatikai (47,9%) és idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésére (31%) lenne szükségük, miközben a munkáltatók a szakmaspecifikus kompetenciák, a problémamegoldás és a csapatmunka terén érzik a készséghiányt (OECD, 2024b). Ez az eltérés adódhat abból, hogy a munkáltatók az aktuális működési igényeik szerint értelmezik a készséghiányt, míg a munkavállalók valószínűleg tágabb perspektívában gondolkodnak és a jövőbeli karriercéljaik eléréséhez szükséges készségek fejlesztését tartják fontosnak.

Magyarországon a foglalkoztatottak 24,4 százaléka tekinti magát túlképzettnek (OECD átlag: 23%), azaz a képesítése magasabb szintű, mint ami elvárt az aktuális munkakörben. A foglalkoztatottak 5,4 százaléka pedig úgy gondolja, hogy alulképzett (OECD átlag: 9%), azaz a végzettségi szintje alacsonyabb, mint ami az adott munkakörhöz szükséges lenne. A munkavállalók 34,8 százaléka nem olyan területen dolgozik, mint amire a legmagasabb végzettsége predesztinálná (OECD, 2024, Table A.4.13., OECD, 2024a).

A termelékenység⁶ az egyik legközvetlenebb és leginkább mérhető terület, amelyet a képzettségi hiányosságok érintenek, hiszen a munkatermelékenység szintje és növekedése szoros összefüggésben van a humántőke minőségével. Amikor a dolgozók nem rendelkeznek a munkájuk hatékony elvégzéséhez szükséges készségekkel, a cégek teljesítménye csökken, és gyakran több időt és erőforrást kell befektetni a jó teljesítmény elérése érdekében. A Magyar Nemzeti Bank 2024. évi termelékenységi jelentésének legfőbb megállapítása, hogy „a magyar munkatermelékenység szintje alacsonyabb az uniós és a régiós átlagnál, a hazai munkatermelékenységi mutatókból képzett átlag az uniós szint 64 százalékan áll” (Magyar Nemzeti Bank, 2024, p. 8.). Az európai uniós rangsorban Magyarország a 24. helyen állt 2023-ban. Az innováció a munkatermelékenység és a gazdasági fejlettség egyik legmeghatározóbb motorja. Magyarország innovációs hatékonysága az európai uniós átlag 55 százalékan állt 2023-ban (2019-ben ez az arány 60% volt). Nemzetközi összehasonlításban Magyarország innovációs hatékonysága csökkent, vagyis az innovációs ráfordításoknál nagyobb mértékben mérséklődtek az eredmények.” (Magyar Nemzeti Bank, 2024, p. 9)

A készségek magasabb szintje ugyanakkor nemcsak a munkatermelékenység szempontjából kívánatos. A képzettségi szint összefüggést mutat a várható élettartammal, az egészségi állapottal, valamint a társas kapcsolatokkal és az étellel való elégedettséggel is (Farkas, 2023). Azok a felnőttek, akik a készségskála legmagasabb szintjeit érték el, Magyarországon és az OECD-országok átlagában is szignifikánsan nagyobb mértékben elégedettek az életükkel és jobb egészségi állapotban vannak, mint az alacsony készség szinttel rendelkező felnőttek (OECD 2024a).

Felnőttkori kompetenciahiány versus gyerekkori tanulási eredményesség

Jelen tanulmány kereteit szétfeszítené a PISA és a PIAAC adatok összefüggéseinek részletes elemzése, annyit azonban mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a felnőttkori alacsony kompetenciaszint, illetve kompetenciahiány – több egyéb tényező mellett – a gyerekkori iskoláztatás minőségére is visszavezethető. A nemzetközi tanulási teljesítménymérés (Programme for International Student Assessment, PISA) a 15 éves tanulók körében vizsgálja, hogy a szövegértés, a matematikai- és természettudományi műveltség területén milyen mértékben rendelkeznek azokkal a képességekkel, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a társadalmi és gazdasági élet teljes értékű résztvevőivé váljanak (Farkas, 2023). 2022-ben a 15 éves magyar tanulók 25,9 százaléka a szövegértés, 29,5%-a pedig a matematika területén nem érte el a 2. képességszintet, amely a társadalmi életben való teljes értékű részvétel minimumszintjének tekinthető (5. táblázat). A 2. szint alatti teljesítmény nem elegendő ahhoz, hogy a fiatalok tevékenyen és hatékonyan vegyenek részt a

⁶A munkatermelékenység azt mutatja meg, hogy egységnyi munkaerő mekkora gazdasági kibocsátást eredményez.

társadalom életében, és jóval kisebb az esélyük arra, hogy felsőfokú végzettséget szerezzenek, vagy legalább átlagos jövedelemre tegyenek szert (Oktatási Hivatal, 2013, 2016, 2019, 2024). A 2022-es országos kompetenciamérés eredményei még súlyosabb problémákra hívják fel a figyelmet. A nyolcadikosok 40 százaléka az alapszint alatt teljesített a szövegértésben és a digitális eszközök használatában (Oktatási Hivatal, 2023).

5. táblázat: PISA eredmények a szövegértés és a matematikai műveltség területen

	Szövegértés 2. szint alatt	Matematika 2. szint alatt
2012	19,7%	28,1%
2015	27,5%	28,0%
2018	25,2%	25,7%
2022	25,9%	29,5%

Forrás: Oktatási Hivatal, 2013, 2016, 2019, 2024 alapján saját szerkesztés

Bár a PISA és a PIAAC eredményei ugyanabba az irányba mutatnak, az eredmények – a mérési skálák különbözőségei miatt – nem hasonlíthatók össze közvetlenül. Ugyanakkor felhívják arra a figyelmet, hogy a 15 évesek romló készségei tovább gyűrűznek felnőtt korba. Ezért nagyon hasznos lenne a PISA és a PIAAC adatait és a közöttük lévő kapcsolatot alaposan megvizsgálni, hogy jobb képet kapjunk az iskolából a munka világába való átmenetről, illetve, hogy az iskolában elsajátított készségek milyen módon illeszkednek a munkaerő-piaci igényekhez és hogyan fejlesztik azokat a korai munkaerő-piaci tapasztalatok.

Magas részvétel, alacsony hatékonyság

A PIAAC eredményeket érdekes megvizsgálni abból a szempontból is, hogy a két mérési ciklus között hogyan alakult a felnőtt lakosság iskolai végzettségi szintje, és milyen mértékű volt a felnőttképzésben való részvétel. Az elmúlt években a 25-64 éves korosztály iskolai végzettségi szintje folyamatosan nőtt. A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a 2017. évi 24,1 százalékról 29,8 százalékra nőtt 2023-ra. A legfeljebb alapiskolai végzettséggel rendelkezők aránya pedig 16 százalékról 12,6 százalékra csökkent ugyanebben az időszakban (KSH, 2024). A felnőttkori tanulásban való részvétel is nőtt az elmúlt években. A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) által folytatott munkaerő-piaci felmérés (LFS) adatai alapján 2017-ben a 25-64 éves magyar felnőttek 6,2 százaléka vett részt oktatásban és képzésben a mérést megelőző négy hétben. Ez az arány 2020-ra 5 százalékra csökkent, majd jelentős növekedésnek indult és 2023-ra elérte a 9,5 százalékot, de még így is elmaradt az európai uniós átlagtól (12,8%) (Eurostat, 2024). Sokkal dinamikusabb növekedést mutat az Európai Bizottság által végzett felnőttképzési felmérés (AES), amely szerint 2011-ben a 25-64 éves felnőttek 41,1 százaléka vett részt formális vagy nem formális tanulásban Magyarországon. Ez az arány 2016-ra 55,7 százalékra, 2022-ben pedig 62,4 százalékra nőtt (EU átlag: 46,6%) (Eurostat, 2024a). Ezzel az eredménnyel Magyarország Európa élvonalába került (csak Svédországban és Hollandiában magasabb a részvételi arány), és már 2022-ben meghaladta az Európai Bizottság által 2030-ra kitűzött 60 százalékos célértéket. Bár nő a felnőtt lakosság iskolai végzettségi szintje és a formális vagy nem formális tanulásban részt vevő felnőttek aránya, ugyanakkor csökkennek a felnőttek információfeldolgozási készségei, alacsony szintű a munkaerő termelékenysége és csökken Magyarország innovációs hatékonysága.

Az, hogy a szövegértési és számolási készségek szintje a felnőtt társadalom egészében jelentősen csökkent az elmúlt öt évben, illetve, hogy a készségek szintje a 16-24 éves korosztályban és a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők körében is csökkent, az oktatás és képzés hatékonysági problémáira hívja fel a figyelmet. Az iskolai végzettség már nem olyan erős és hiteles mutató a kompetenciák tekintetében, mint korábban volt, és a formális oktatásban való részvétel nem feltétlenül garantálja az információfeldolgozási kulcskompetenciák magasabb szintjét. Az oktatási intézmények hitelességének és presztízsének megerősítése és az oktatás és képzés minőségének a növelése kulcskérdés. A szövegértési és számolási, valamint adaptív problémamegoldási képességek

fejlesztése minden oktatási szinten és minden típusú képzésben kiemelt feladat kell legyen. Ez leginkább az oktatók tanítás- és értékelés módszertani kompetenciáinak fejlesztésével érhető el, hogy az oktatók olyan innovatív módszereket alkalmazzanak a tananyagfeldolgozásban, amelyekkel az egyirányú ismeretközlés helyett a saját élményű tanulásra, a feladatok megoldására, a projektoktatásra, a komplex gondolkodás és cselekvőképesség fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, az értékelési módszereik pedig lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók sokoldalúan mutathassák be az általuk birtokolt kompetenciákat.

Konklúzió

A 2022/2023. évi PIAAC felmérés eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb országban csökkent a felnőttek információfeldolgozási kulcsképeségeinek szintje. A szövegértés területén csak Finnország és Dánia tudott jobb eredményt elérni az előző ciklus mérési eredményeihez képest. 18 országban stagnáltak az eredmények, 11 országban pedig romlottak. A számolási készség területén 8 ország tudta növelni a teljesítményét, 16 ország eredményei nem változtak jelentősen az előző mérési ciklushoz képest, 7 ország teljesítménye romlott. Magyarország mindhárom készségterületen jelentősen az OECD átlag alatt teljesített és az eredmények romló tendenciát mutatnak. Egy olyan időszakban, amikor a világ egyre összetettebbé válik, a magyar felnőttek 32,5 százaléka szövegértésből, 28,8 százaléka számolásból, 37,2 százaléka adaptív problémamegoldásból nem rendelkezik olyan készségszinttel, amely szükséges a társadalmi és civil életben, valamint a munkaerőpiacon való eredményes boldoguláshoz. A PIAAC-ban mért három készségterület olyan transzferábilis készségeket foglal magában, amelyek nagyon sokféle személyes, társadalmi és munkahelyi kontextusban általánosan alkalmazhatóak. Ezek a készségek tanulhatóak, fejleszthetőek, így a mindenkori oktatáspolitikának, valamint az oktatás minden szereplőjének felelősége van ebben.

Ez a tanulmány egy rövid jelentés a PIAAC felmérés legfontosabb eredményeiről a magyar felnőttekre vonatkozóan. Ugyanakkor a PIAAC az adatok gazdag tárházát kínálja, amelyek további alapos és sokoldalú elemzést igényelnek. Az oktatási erőter valamennyi szereplőjének érdeke a negatív tendenciák mögött álló komplex okok feltárása és értékelése, hiszen eredményt hozó stratégiákat és megoldásokat csak a komplex helyzetelemzést követően lehet kidolgozni és megvalósítani. Az azonban bizonyos, hogy a PISA és a PIAAC eredmények azt jelzik, hogy sürgősen szükség van a köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer hozzáadott értékének és hitelének növelésére. Az oktatási rendszer minőségének és alkalmazkodó képességének fokozása szakpolitikai beavatkozást igényel. A PISA és PIAAC adatok felhasználása alapot jelenthet egy – az érdekelt felek széles körének bevonására épülő – jövőorientált készségstratégia kidolgozására és megvalósítására a képzetlenebb felnőttek és az alkalmazkodóbb munkaerő biztosítása érdekében.

Felhasznált irodalom

- Eurostat (2024). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfse_02/default/table?lang=en
- Eurostat (2024a). *Participation rate in education and training by sex*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_100/default/table?lang=en
- Farkas, É. (2023). A minőségi oktatás nélkülözhetetlen a társadalmi fejlődéshez. *Tudásmenedzsment*, 24 (3. különszám), 75-91. <https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.K3.10>
- Központi Statisztikai Hivatal (2024). *A 25–64 éves népesség megoszlása iskolai végzettség szerint*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0027.html
- Lannert, J., & Holb, É. (2021). *Hazai jelentés a PIAAC eredményeiből*. T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. https://piaac.nive.hu/Downloads/eredmenyek/Hazai_jelentes_a_PIAAC_eredmenyeibol.pdf
- Magyar Nemzeti Bank (2024). *Termelékenységjelentés*. <https://www.mnb.hu/letoltes/termelekenysegi-jelentes-2024-december.pdf>

-
- OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>
 - OECD (2024a). *Survey of Adults Skills 2023: Hungary. Country note*. https://www.oecd.org/en/publications/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_ab4f6b8c-en/hungary_c8c395ed-en.html
 - OECD (2024b). *Understanding Skill Gaps in Firms: Results of the PIAAC Employer Module*, OECD Skills Studies, OECD. Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b388d1da-en>
 - Oktatási Hivatal (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/pisa2012_ossz_efoglalo_jelentes.pdf
 - Oktatási Hivatal (2016). *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2015_ossz_efoglalo_jelentes.pdf
 - Oktatási Hivatal (2019). *PISA 2018 Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2018_v6.pdf
 - Oktatási Hivatal (2023). *Országos kompetenciamérés. Digitális országos mérések, 2022*. https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes.pdf
 - Oktatási Hivatal (2024). *PISA 2022 Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf.

TÖRCSVÁRY István

A compliance szemlélet oktatásának lehetőségei

Bevezetés

A hazai és nemzetközi tapasztalatok alapján a vállalati megfelelés és a szervezeti integritás növekvő jelentőségű téma, melyet a társadalom átláthatósággal és elszámoltathatósággal kapcsolatos igényei táplálnak. A szervezeteknél eltérések érzékelhetők a megfelelés és az integritás szükségességének értelmezésében, melyben az ismeretek hiánya munkáltatói és munkavállalói oldalról egyaránt szerepet játszik.

Jelen publikáció célja, hogy rámutasson a compliance, azaz a megfelelési ismeretek fontosságára a felsőoktatási folyamatban, melyek jelenleg jellemzően nem képezik részét a hazai felsőoktatási intézmények kötelező, vagy választható képzési programjainak. A munkaerőpiacra kikerült frissen végzett hallgatók bár a munkáltatók számára értékes ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkeznek, a compliance terén azonban gyakorlatilag nem rendelkeznek tudással. Fontos megjegyezni, hogy a vállalatok többségénél már a felvételi folyamat része a compliance szakterület munkatársának bevonásával történő beszélgetés, mely területtel a leendő munkavállaló lehetséges, hogy ekkor találkozik először.

A compliance szakma egyre növekvő jelentőségéből és a vállalati folyamatokba való beágyazottságából kiindulva úgy látjuk, hogy a felsőoktatási intézmények akkor lehetnek még sikeresebbek, ha a hazai munkaerőpiac igényeihez és a modern üzletvitel követelményeihez jobban igazodó munkavállalói kompetenciákat fejlesztenek a hallgatói oldalon. A publikációban bemutatjuk azokat a módszereket és compliance ismereteket, amelyek a tantervekbe történő integrálásával kielégíthetjük a jelenlegi munkaerőpiaci igényeket és ezzel hozzájárulhatunk a hazai felsőoktatás minőségének növeléséhez, valamint a hallgatói üzleti kompetenciák hatékony fejlesztéséhez.

A tanulmány felépítése a következő: a compliance menedzsment háttérének és alkalmazásának bemutatása után a hazai felsőoktatás compliance témájú képzéseit ismertetjük. Ezt követően olvashatók a fejlesztési lehetőségek, majd a tanulmány következtetései.

A compliance és az üzleti etika változásai

A compliance (megfelelés) tulajdonképpen azokat a folyamatokat hivatott összefogni, melyek egy adott vállalat hatékony és a szabályoknak megfelelő működését segíti a szervezet egészében (Benedek, 2014). A szabályoknak megfelelő és etikus működés feltétele a szervezet tevékenységéhez igazodó hatékony belső kontrollrendszer megléte. A szervezeti kultúrához igazodó belső kontrollrendszer kialakítása a szervezet vezetőjének feladata, a vezetőnek el kell érni a szervezet egészének támogatását. Ez hatékonyabbá teheti a meglévő struktúrát, és tudatosabbá teheti a megfelelést. (Törcsváry, 2023). A szabályszerű és etikus működést biztosító szervezeti funkció (szakterület) folyamatos ellenőrzési, irányítási jelenléte a szervezet megfelelési éberségét is fenntarthatja. (Törcsváry & Benedek, 2024).

A szakmai körökben hangzatos compliance nem pusztán egy modern üzletvitelhez kapcsolódó drága hóbort, hanem az utóbbi évtizedben megkerülhetlenné vált a vezetői döntéshozatal támogatásában. A compliance gyakorlatilag szerves része lett a hatékony és átlátható működésnek, melynek jóváhagyása nélkül szakmailag megalapozott operatív és stratégiai döntések tulajdonképpen nem szülehetnek. Az elmúlt években tapasztalható fokozott igény a jogszabályoknak megfelelő és etikus vállalati működés iránt nem új keletű, az első komolyabb lépés a 2008-as gazdasági világválságot követő szabályozási hullám volt (lásd Sarbanes-Oxley törvény), mely a compliance szempontok előtérbe kerülését eredményezte (SOX, 2024). Nemzetközi és hazai szinten egyre inkább

az a tendencia bontakozik ki, hogy a szabálytalan (nem compliant) működést napjainkban már komoly pénzbüntetéssel szankcionálják a hatóságok, mely szankcióknak elrettentő ereje lehet (Korzeb et al., 2024).

Szervezeti típustól függetlenül a compliance minden szervezetnél jelen van különböző formában és beágyazottságban. Még egy jól kialakított, körülhatárolt compliance funkció, szakterület is csak akkor lehet hatékony, ha az alkalmazottak felkészültek a megfelelési tudatosságra, teljes körűen tájékozottak, és megértik a vállalat irányelveit és eljárásait, valamint egyéni szerepköreiket és felelősségeiket (Weston & Hoopes, 2021). Az adózási kontextusban a megfelelés szempontjait vizsgálva a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy például az adózási ismeretekkel kapcsolatos képzések javítják az adófizetési hajlandóságot, megfelelést (Masur et al., 2021).

A közelmúltban számos Európai Uniói törvény született a korrupció visszaszorítására és az átláthatóság elősegítésére, mint például az Irányelv 2014/24/EU a közbeszerzésről, az 537/2014 EU rendelet a közérdeklődésre számot tartó vállalkozások kötelező könyvvizsgálatáról, vagy az Irányelv 2013/34/EU a számviteli irányelvekről. Hasonló törekvéseket láthatunk a hazai szabályozási gyakorlatban, melynek eredményeként számos törvény és rendelet került megfogalmazásra. Új kihívásokat állít a hazai megfelelési szakma számára a Panasztörvény, azaz a „2023. évi XXV. törvény a panaszokról, a közérdekű bejelentésekről, valamint a visszaélések bejelentésével összefüggő szabályokról” és az úgynevezett ESG-törvény a „2023. évi CVIII. törvény a fenntartható finanszírozás és az egységes vállalati felelősségvállalás ösztönzését szolgáló környezettudatos, társadalmi és szociális szempontokat is figyelembe vevő, vállalati társadalmi felelősségvállalás szabályairól és azzal összefüggő egyéb törvények módosításáról”, mely a korábbiaknál pontosabban definiált feladatokat és követelményeket fogalmaz meg a vállalati szabályszerűség biztosítására. Mindez a vállalatok többségétől új gondolkodásmódot, újragondolt stratégiát és más kompetenciákat követel meg (Töröcsváry, Benedek, 2024b). Jogszabályi és törvényalkotói oldalról megközelítve azt tapasztaljuk, hogy az Integritás Hatóság, az Állami Számvevőszék, valamint az MNB és egyéb felügyeleti szervek vizsgálataiban egyre nagyobb fókuszot kapnak a megfelelési és integritási kérdések (ÁSZ, 2024, Integritás Hatóság, 2024).

2024. február 15-én lépett hatályba a 1025/2024 (II. 14) Kormányhatározat, melyben a kormány a belügyminiszter, valamint a kultúráért és innovációért felelős miniszter bevonásával kezdeményezte a fiatal generáció szemléletformálása elősegítésére a korrupció megelőzési ismeretek integrálását a felsőoktatási tananyagokba. Tekintettel arra, hogy a megfelelési (compliance) tevékenység egyik lényeges eleme a korrupcióellenes tevékenység, mindez azt támasztja alá, hogy a megfelelési ismeretek felsőoktatásba való integrálását már törvényhozói szinten is felismerték.

Ahogy a compliance tudatosság szerepe érzékelhetően egyre inkább felértékelődik, a kutatók egyre inkább foglalkoznak a téma mélyebb összefüggéseivel. Egy a fiatalok adóügyi tudatosságát vizsgáló kutatás eredményei rámutattak arra, hogy a fiatalok adózással és szabálykövetéssel kapcsolatos tudása nem megfelelő, ezért ez irányú ismereteik bővítése kifejezetten lényeges (Gonidakis et. al, 2024). Egy a diákok etikai jellegű oktatását vizsgáló tanulmány eredményei azt mutatták, hogy az integritás és etikai jellegű oktatás a hallgatók etikai szempontú megfelelését befolyásolja (Sibarani, 2024). A vállalati compliance hatékonyságának egyik feltételeként említhető például a vezetés által meghatározott megfelelési program célkitűzéseihez igazodó megfelelési képzés biztosítása, melyet a hazai gyakorlatban egyes szervezetek számára kormányrendelet ír elő (339/2019. (XII. 23.) Korm. rendelet). Másfelől, a nem megfelelően, vagy elégtelenül oktatott compliance ismeretek a megfelelési programok hatástalanságát eredményezhetik (Kazakov et. al., 2021), ezért a pontosan definiált struktúra kialakítása a compliance képzésben kiemelt jelentőséggel bír (Weston & Hoopes, 2021).

A vállalati compliance tréningek hatékonyságát vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy a compliance ismeretek oktatása kedvező hatással van a szabályszerűségekre és a csalások megelőzésére (Chen & Hong, 2024; Venkataraman & Kumar, 2024). A képzések hatékonyságát tekintve azonban lényeges tényező a módszertan helyes megválasztása, egyes kutatások szerint az e-learning kevésbé interaktív jellegéből adódóan a személyes tréningek lehetnek célravezetőbbek (Venkataraman & Kumar, 2024).

Kevésbé feltérképezett és talán méltánytalanul háttérbe szorult tényező a megfelelési attitűd kialakulása és az etikai kérdésekhez fűződő érzékenység kapcsolata. Az etikai képzés és a megfeleléshez való hozzáállás közötti kapcsolatot vizsgálva az eredmények szignifikáns különbséget mutattak azon alkalmazottak csoportja között, akik etikai képzésben részesültek azokkal szemben, akik nem vettek részt ilyen jellegű oktatáson (Lee & Oh, 2023). Ezen a ponton le is vonhatnánk a következtetést, mely szerint a megfelelés témájú képzések hiányában a munkavállalók egy része potenciális szabályszegő marad, azonban a compliance „nyájimmunitás” hatása eredményeként a megfelelési szemlélet átadódik, erősítve ezzel a szervezet „compliance polgárságának” kialakulását (Valeau, 2024). A compliance tudatosságának fokozása a vállalat és a munkavállaló közös érdeke, egyúttal az egyik leginkább hatékony formája a csalások és a nem megfelelések elleni küzdelemnek (Venkataraman & Kumar, 2024). Sajátságos tényező az esetleges visszaélések és szabálytalanságok feletti elnéző magatartás jelensége, azaz a csoporthoz való igazodás választása a helyes cselekedettel szemben, ezért az etikai képzéseknek segíteniük kellene a helyes mérlegelés kompetenciájának kialakulását (Hirsch, 2022).

Watts (2020) kifejti, hogy a compliance és etikai szempontok egy komplex rendszerben valósulnak meg, aminek néha rejtett hatása van és jelentősen befolyásolja a szervezeti célokat. Úgy fogalmaz, hogy a compliance és etikai szempontú oktatások céljait tekintve eltérhetnek, viszont hatékonyak lehetnek az etikus szervezeti kultúra kialakításában és vélhetően megérik a ráfordított költségeket és egyéb erőforrásokat (Watts, 2020).

A compliance szempontú képzések jelentőségét az adja, hogy bár a vállalatok vezetői tisztában vannak a compliance jelentőségével és a felelős vállalatirányítással szembeni követelményekkel és elvekkel, ehhez képest mégis gyakran komoly szakadék mutatkozik a mindennapi üzleti gyakorlatban tanúsított magatartásukban (Hauser, 2020).

A '80-as évektől kezdve a vállalatvezetés fókuszú tanulmányok egyre nagyobb figyelmet fordítottak a vállalati kultúra irányára felé (Bognár et al. 2010). Mára a szervezeti kultúra és a compliance menedzsment közötti kapcsolatok egyre sokrétűbb leírásaival találkozhatunk (Pelei et al. 2024). A megfelelési szakma hatásai túlmutatnak a pusztán szabályszerűség biztosításán, egyre inkább felismerésre kerül, hogy a compliance és etikai programok komoly befolyással vannak a munkavállalói szereppel való azonosulásban, befolyásolva ezzel a munkakörnyezet minőségét pszichológiai vonatkozásban (Deciu, 2020). A compliance komolyan vételét sürgetik Armour és munkatársai (2020), rámutatva a megfelelés hiányából adódó vállalati problémákra. Mindazonáltal a compliance és etika egyben jó alapot is képes teremteni a vezetés számára abban, hogy a megfelelés melletti elkötelezettség deklarálása által a szervezet számszerűsíthetően kimutatható sikerét növelje (Iacobelli & Gaynor, 2024).

Mit arra már számos kutatás rámutatott, az etikus vezetés és a hatékony ösztönzőrendszer hatással van a vállalati megfelelési teljesítményre (Moshin & Shahidul, 2019, Buye, 2021, Shahidul, 2019). A vezetői szerepeket és azok a munkakörnyezetre gyakorolt hatását vizsgálva megmutatkozik, hogy az etikus vállalati kultúra pozitív hatással van a munkavállalók erkölcsi teljesítményére, ami összességében hozzájárul a reputáció fokozásához (Nguyen et al., 2021).

Az etikus vezetés továbbá hatással van az adott szervezet hard és soft kontrolljaira, melyben befolyásoló hatással jelenik meg az etikai jellegű ismeretfejlesztés (Vasvári et al., 2017). Kutatási eredmények alapján az etikus vezetők pozitív hatással vannak a munkavállalók elégedettségére és elkötelezettségére, ami az üzleti siker egyik pillére (Kupangwa et al., 2015). A vállalati compliance funkció szerepét az integritás fejlesztésében és megőrzésében eddig ritkán említették, pedig hatékony compliance nélkül nincs integritás (Töröcsváry, Benedek, 2024a).

Compliance képzések a felsőoktatásban

A felsőoktatási intézmények működésében a compliance érzékelhetően jelen van, és megfigyelhető hatást gyakorol a minőségmenedzsment rendszer kiépítéséhez (Druzhinin, 2024, Benedek & Surman, 2024), a

hallgatók megfelelési szempontú oktatása mégsem jelenik meg az egyetemek kurzus kínálatában. Gyakorlatilag úgy fogalmazhatunk, hogy a piaci igényekkel nincs összhangban a compliance menedzsment témájú ismeretanyagok elérhetősége a hazai felsőoktatási képzésben (Benedek-Horváth, 2020). Bízató eredmények születtek viszont arról, hogy az egyetemi oktatók etikai magatartása és elkötelezettsége kedvező hatással van a deviáns magatartásra az egyetemi közegben (Alaoui et al., 2024).

A valóságban a compliance képzések mégis sokszor csak kozmetikázásként értékelhetők. (Warren et al., 2014). Az etikai iránymutatások és szabályok a hallgatók körében nem feltétlenül fokozzák az etikai érzékenységet, viszont javítják az ítélőképességet (Martinov-Bennie & Mladenovic, 2013). Ezzel szemben egy üzleti iskolában végzett későbbi kutatás szerint az etikai ismeretek hatására a hallgatók fokozott érzékenységet mutattak e kérdések iránt, egyúttal részletesebb képet tudtak alkotni a későbbiekben a témában, mindez jól mutatja a megfeleléshez tartozó etikai oktatások jelentőségét (Mladenovic et al. 2019).

Az egyre növekvő vállalati igény ellenére a hazai compliance és az ahhoz szorosan kapcsolódó integritási képzések a felsőoktatási intézményekben jelenleg csak szakirányú képzési formában érhetők el, melyek az alábbiak:

- *Compliance szakjogász* képzés: a képzési idő 2 félév, melynek előfeltétele a jogtudományi egyetemi oklevél. A képzés a compliance főbb területeit érinti, mint büntetőjogi compliance, adatvédelem, versenyjogi compliance és vállalati compliance, ahol a hallgatók a már megszerzett ismeretek mellett compliance területen is bővíthetik ismereteiket (ELTE, 2024) (ME, 2024).
- *Compliance jogi szakokleveles szakember* képzés: a posztgraduális képzésen a jogi végzettséggel nem rendelkező, diplomás hallgatók átfogó ismeretet szerezhettek a megfelelési témakörben, az előzőekben már ismertetett compliance szakjogász tematikájához hasonlóan (ELTE, 2020) (ME, 2024).
- *Integritás tanácsadó* képzés: a szakirányú továbbképzési szakon a hallgatók megismerhetik a köztulajdonban és a közszféra szervezeteiben alkalmazandó megfelelési módszereket, melyek magukban foglalják a korrupció megelőzés, adatvédelem, panaszkezelés és etika témakörét (NKE, 2024).
- *Pénzügyi digitalizációs és compliance tanácsadó*: a posztgraduális képzés célja olyan szakemberek felkészítése, akik képesek a digitalizáció keltette egyre növekvő kihívások kezelésére a compliance szempontok érvényesítésével (METU, 2024).

Határozott célokat fogalmaznak meg a hazai felsőoktatási intézmények annak érdekében, hogy a jövő munkavállalóit a lehető legmagasabb szintű és a munkaerőpiaci igényekkel is összhangban álló kompetenciákkal ruházhassák fel. Azonban az áttekintés során a szakirányú továbbképzések kivételével nem volt található egyetlen felsőoktatási intézmény kurzuskínálatában a megfeleléshez kapcsolódó ismeretanyag.

A beosztott munkavállalók és vezetői állomány compliance és integritás szempontú kompetenciáinak fejlesztése minden eddiginél markánsabban jelenik meg a hosszú távú stratégiaalkotásban, csökkentve a potenciális kockázatok kialakulását (Vorkukova et al., 2023) (Ardiansyah-Alnoor, 2024). A hazai és nemzetközi nagyvállalati rutin része, hogy a munkavállalók már az első munkanapjukon egy kötelező compliance elbeszélgetésen vesznek részt a könnyebb beilleszkedés elősegítésére (Haave-Vold, 2023) (Walter-Matar, 2024), mivel ezekben a szervezeti kultúrákban a vezetői szemléletben szignifikánsan jelen van a szabályszerűség és etikus működés iránti elkötelezettség.

Lehetséges fejlesztési irányok

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a friss munkavállalók nagy részének egyáltalán nincs ismerete a megfelelési kérdések terén. Ellenben arra lehet törekedni, hogy az egyetemekről kikerülő frissen végzett hallgatók rendelkezzenek bizonyos ismeretekkel a compliance szakma főbb területeiről és

vizsgálati szempontjairól, ami a jövőben segítheti a vállalati onboarding folyamat hatékonyságát. Bár a felsőoktatási intézmények egyik fő célja a használható tudás biztosítása, jelenleg igen komoly eltérés látszik a valós munkaerőpiaci igények és az elérhető képzések között.

A gazdasági alap- és mesterszakokon a számviteli ismeretek és adózási tárgyak bár megfelelő képet adnak a hallgatóknak az általános vállalati működés összefüggéseinek megértéséhez, a gyakorlati munkavégzés során azonban ez kizárólag a számviteli és adózási területen dolgozóknak válik használható tudássá. Ezzel szemben a compliance követelmények a vállalatirányítás teljes spektrumában, minden egyes folyamatában megjelennek.

A felsőoktatási compliance körkép alapján vajon kijelenthető, hogy a hazai felsőoktatás követi a megváltozott társadalmi igényeket és megfelelő ismeretekkel látja el a hallgatókat? A kérdésre sajnos jelen pillanatban egy határozott nemmel lehet csak válaszolni. A hazai felsőoktatásban egyelőre csak posztgraduális képzés keretében érhető el compliance ismeretek, önálló kurzusként nem. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a friss diplomások elenyésző hányada hallott már a compliance szerepéről, szempontjairól és általánosságban a belső kontrollrendszer működéséről. Amennyiben a frissen végzett hallgatók ugyanezen ismereteket már az egyetemi képzés alatt el tudják sajátítani, azzal időt és pénzt takaríthatnak meg a munkáltatók. A compliance ismeretek bevezetésével egy jelentős hiányosság pótolható, és modern kompetenciák adhatók a hallgatóknak.

Vajon a frissen végzett hallgatók hatékonyan képesek támogatni a leendő munkaadók célkitűzéseit és érdekeit? Az elmúlt időszakban a korábbiakhoz képest alapjaiban megváltozott a vállalatok átláthatóságra, fenntarthatóságra és a jogszabályoknak megfelelő működésre vonatkozó jogszabályi követelményrendszere. A hazai felsőoktatási intézményeknek tehát a fenti szempontok szerinti curriculum fejlesztést mihamarabb meg kell valósítani, hogy az intézményekből frissen kikerült diplomások már a kezdetektől tisztában legyenek a compliance kérdésekkel.

A naprakész tudás biztosítása, a hallgatók fejlődésének szem előtt tartása és hasonló célok gyakorlatilag minden egyetem céljai között megjelennek, azonban ennek teljesüléséhez a jelenlegi kurzuskínálat finomhangolása szükséges. Figyelembe véve, hogy az egyetemek az általánosságban ismert alapfeladatokon túl a társadalmi felelősségvállalás és az etikai normák iránti érzékenység fejlesztésének kulcsszereplői, következésképpen ezen intézmények hozzájárulnak egy felelősségteljes, átláthatóság iránt érzékeny és szabálykövető társadalom kialakulásához.

Ahhoz azonban, hogy a jövő munkavállalóit már az egyetemi képzés során felkészíthessük a megfeleléstudatos gondolkodásra, a jelenlegi curriculum gyakorlat átgondolása és a megváltozott igényekhez való adaptálása szükséges. Közhelynek tűnik az a megállapítás, hogy az egyetemek magasztos célja a piacképes és alkalmazható tudás biztosítása, ami „elvileg” követi a munkaadók megváltozott piaci környezethez és változó jogszabályokhoz igazított igényeit. Tulajdonképpen úgy fogalmazhatunk, hogy már az utolsó utáni percben vagyunk a piaci igényeket kiszolgáló compliance tudatosságot fejlesztő kurzusok bevezetésében és előnyben lesznek azok az egyetemek, amelyek képesek felismerni a curriculum ez irányú fejlesztésének fontosságát.

Összefoglalás

Jelen írásban részletesen ismertetésre kerültek a compliance, azaz a megfelelési ismeretek iránti fokozódó nemzetközi és hazai igények, melyek egyrészt jogszabályi kötelezettségből, másrészt az átláthatóság iránt egyre növekvő társadalmi elvárásokból adódnak. Bemutatásra kerültek a főbb szabályozók, amelyek a compliance szakma feladatbővülését eredményezték. A szakirodalmi kitekintés által részletes képet kaphattunk a szabályozási környezet változása és a vállalatirányítás jogos és elvárt érdekeiből táplálkozó compliance jelentőségének fokozódásáról. Ismertetésre került a hazai felsőoktatás azon hiányossága, mely jelen állapotában nem szolgálja ki az átláthatóság és etikus vállalati magatartásra vonatkozó megváltozott munkaerőpiaci igényeket.

Képet kaphattunk arról, hogy a hazai felsőoktatási rendszerben jelenleg csupán a posztgraduális képzések keretében van lehetőség a megfelelési ismeretek elsajátítására annak ellenére, hogy a

nagyvállalati gyakorlatban már az onboarding szerves részét képezik a compliance ismereteket fejlesztő beszélgetések. A jelenlegi egyetemi kurzuskínálat inkább reaktív jelleget mutat, azaz alkalmazkodik a munkaerőpiaci és az oktatási rendszer által megfogalmazott igényekhez ahelyett, hogy proaktív jelleggel a folyamatosan változó igényeket kvázi monitorozva fejlesztené azt. A hazai felsőoktatási intézmények versenyképességének érdekében szükséges a munkaerőpiaci igényeket kielégítő kompetenciák fejlesztését szolgáló curriculum fejlesztése a compliance ismeretek kibővítésével, azonban ehhez a szakmai szervezetek és a munkaadói oldal széles körű bevonása szükséges.

Felhasznált szakirodalom

- Alaoui, Lalla Amina & Lissaneddine, Zakaria & Laaroussi, Ouiame & Laaroussi, Amale. (2024). The Impact of the Professor's Ethical Leadership on the Students' Deviant Behaviors. *Journal of Ethics in Higher Education*. 143-167. <https://doi.org/10.26034/fr.jehe.2024.5958>
- Ardiansyah, Muhammad & Alnoor, Alhamzah. (2024). Integrating Corporate Social Responsibility into Business Strategy: Creating Sustainable Value. *Involvement International Journal of Business*. 1. 28-41. <https://doi.org/10.62569/ijb.v1i1.5>
- Armour, John & Gordon, Jeffrey & Min, Geeyoung. (2020). Taking Compliance Seriously. *Yale Journal on Regulation*. 37. 1.
- Bashir, Mohsin & Hassan, Shahidul. (2019). The need for ethical leadership in combating corruption. *International Review of Administrative Sciences*. 86. 002085231882538. <https://doi.org/10.1177/0020852318825386>
- Benedek Petra (2014): A vállalati compliance értékelése, *Vezetéstudomány*, XLV. évfolyam, 2014. 7-8. szám, pp 29. ISSN 0133-0179
- Benedek Petra & Horváth Cz., János (2020): Tartalommegfelelés vizsgálata tantárgyleírások elemzésén keresztül. *OPUS ET EDUCATIO: MUNKA ÉS NEVELÉS 7 : 4* pp. 331-345
- Benedek Petra & Surman Vivien (2024): Compliance QFD – how compliance contributes to quality in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2437425>
- Bognár, Ferenc & Balogh, Ágnes & Gaál, Zoltán & Szentes, Balázs & Szabó, Lajos (2010). Karbantartási stratégiák szerepe a vállalatközi együttműködésben. In: Balogh, Ágnes (szerk.) *A karbantartás kihívása – a tudástőke felértékelődése*. Pannon Egyetem, Veszprém pp. 225-236.
- Buye Ronald. (2021). Ethical leadership in Public Management: The importance of ethical principles and standards to improve performance of public sector organizations.
- Chen, Qiuyu & Hong, Yuxiang. (2024). Dual Routes of Training on Information Security Policy Compliance. *Journal of Computer Information Systems*. <https://doi.org/10.1080/08874417.2023.2300637>
- Deciu Valeriu (2020) Impact of Compliance Programs on Organizational Psychology. *Psychology*, 11, 1862-1875. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.1112118>
- Druzhinin, A.. (2024). Legal aspects of compliance with the requirements for internal quality assessment system of education. *Education. Quality Assurance*. 31. 34-42. 10.58319/26170493_2023_2_34.
- Gonidakis, Fragiskos K. & Asonitou, Sofia & Kottara, Chara & Kavalieraki-Foka, Dimitra & Gkotsina, Efstathia (2024): *The Contribution of Education to the Creation of Tax Awareness and Compliance*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51038-0_62
- Haave, Hanne & Vold, Tone. (2023). Onboarding and Knowledge Sharing: Cases From the Netherlands and Norway. *European Conference on Knowledge Management*. 24. 1737-1741. <https://doi.org/10.34190/eckm.24.2.1847>
- Hassan, Shahidul. (2019). We Need More Research on Unethical Leadership Behavior in Public Organizations. *Public Integrity*. 21. 1-4. <https://doi.org/10.1080/10999922.2019.1667666>
- Hauser, Christian (2020). From Preaching to Behavioral Change: Fostering Ethics and Compliance Learning in the Workplace. *Journal of Business Ethics*. 162. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04364-9>

- Hirsch, Peter (2022). The serpent under it: cognitive bias in ethics and compliance training. *Journal of Business Strategy*. 43. <https://doi.org/10.1108/JBS-08-2022-0145>
- Iacobelli, Alphons & Gaynor, William. (2024). *Corporate Compliance and Ethics: Revisiting Skillset Development*. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3555-0.ch007>
- Kazakov, Alexander & Prodanova, Natalia & Sotnikova, Lyudmila & Plaskova, Nataliya & Prokofieva, Elena & Khamkoeva, Fatima. (2021). The development of government support for compliance managers training in Russian Federation. *Linguistics and Culture Review*. 6. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v6n1.1956>
- Korzeb, Zbigniew & Bernardelli, Michał & Niedziółka, Paweł. (2024). Enforcement actions against European banks in the years 2005–2022. Do financial penalties imposed on European banks follow any patterns? *Journal of Banking Regulation*. 1-13. <https://doi.org/10.1057/s41261-024-00242-1>
- Kupangwa, Welcome & Farrington, Shelley & Lillah, Riyaadh. (2015). The influence of contemporary leadership styles on the job satisfaction and organisational commitment of SME employees. In: *Management in Southern Africa: Change, Challenge and Opportunity*, The Southern African Institute of Management Scientists, 2015. pp. 1384-1420
- Lee, Yongbin & Oh, Seungmin. (2023). *Influence of Ethics Training on the Employees' Information Security Compliance Intentions*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2968315/v1>
- Mansur, Fitriani & Prasetyo, Eko & Aulia, & Hernando, Riski. (2021). The effect of tax training and tax understanding on tax compliance. *Jurnal Paradigma Ekonomika*. 16. <https://doi.org/10.22437/jpe.v16i4.14301>
- Martinov-Bennie, Nonna & Mladenovic, Rosina. (2013). Investigation of the Impact of an Ethical Framework and an Integrated Ethics Education on Accounting Students' Ethical Sensitivity and Judgment. *Journal of Business Ethics*. 127. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-2007-5>
- Mladenovic, Rosina & Martinov-Bennie, Nonna & Bell, Amani (2019). Business Students' Insights into Their Development of Ethical Decision-Making. *Journal of Business Ethics*. 155. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3523-5>
- Nguyen NTT, Nguyen NP, Thanh Hoai T. (2021): Ethical leadership, corporate social responsibility, firm reputation, and firm performance: A serial mediation model. *Heliyon*. 2021 Apr 15; 7(4): e06809. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06809>
- Pelei, Andrea & Bognár, Ferenc & Benedek, Petra (2024). A compliance mint üzletfejlesztési potenciál a hitelintézeti szektorban. *Hitelintézeti Szemle* 23(3) pp. 173-194. <https://doi.org/10.25201/HSZ.23.3.173>
- Sibarani, Blasius. (2024). Exploring the role of self-awareness, self-integrity, self-regulation, and ethics education in the student's ethics compliance: evidence from Indonesia. *International Journal of Ethics Education*. 1-23. <https://doi.org/10.1007/s40889-024-00188-y>
- Töröcsváry István (2023): A vezetés szerepe a belső kontrollrendszer kialakításában, *Acta Wekerleensis: Gazdaság És Társadalom*, 2023/1 pp. 35-49., 15 p.
- Töröcsváry I. & Benedek P. (2024a). Beyond Compliance: The role of Integrity in Management and Leadership In: Benke, Mariann; Schmuck, Roland; Riedelmayer, Bernadett (szerk.) 4th Ferenc Farkas International Scientific Conference: „*Inspiring Change: Visions for the Future*”: Conference Book, Pécs, pp. 210-219.
- Töröcsváry I. & Benedek P. (2024b). Fenntarthatósági jelentéseknek való megfelelés az Európai Unió szabályozási környezetben, *Comitatus: Önkormányzati Szemle* 34: 249 pp. 9-25.
- Valeau, Patrick. (2024). From compliance to citizenship: the combined effect of coercion and training on the adoption of covid-19 safety behaviors in the workplace. *Revue de gestion des ressources humaines*. N° 130. 24-35. <https://doi.org/10.3917/grhu.130.0024>
- Vasvári, Tamás & Vargha, Bálint & Martus, Bettina & Németh, Erzsébet. (2017). Etikusi vezetés és szervezeti struktúra. *Köz-Gazdaság*. XII. 29-53.
- Venkataraman, R & Kumar, Satish. (2024). Effectiveness of Compliance Training on Occupational Fraud Prevention with Special Reference to Multi-National Companies, *Indian Journal of Natural Sciences* Vol.14. Issue 82 /Feb/ 2024, pp. 67871

- Venkataraman, R & Kumar, Satish. (2024). *Effectiveness of Compliance Training on Occupational Fraud Prevention with Special Reference to Multi-National Companies*.
- Vorkunova, Olha & Yarova, Nina & Yarovy, Viktor & Kotsiubenko, Kateryna. (2023). A Strategy for the Implementation of the Compliance System in the Activities for Maritime Transport Enterprises. *Business Inform.* 4. 173-182. <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2023-4-173-182>
- Walter, C., Matar, Z. (2024). Onboarding. In: *International Professionals for the DACH Region*. Springer, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45248-3_5
- Warren, Danielle & Gaspar, Joseph & Laufer, William (2014): Is Formal Ethics Training Merely Cosmetic? *Business Ethics Quarterly*. 24. 85-117. <https://doi.org/10.5840/beq2014233>
- Watts, Logan (2020). Benefits of effective ethics training. In book: *Ethics Training for Managers*, pp. 9, <https://doi.org/10.4324/9780429281433-3>
- Weston, Lori & Hoopes, Jennifer. (2021). Best practices in compliance training. *Journal of Financial Compliance*. <https://doi.org/10.69554/BFLK6774>

Internetes hivatkozások

- 2023. évi XXV. törvény a panaszokról, a közérdekű bejelentésekről, valamint a visszaélések bejelentésével összefüggő szabályokról forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2023-25-00-00> [letöltve: 2024.09.17]
- 2023. évi CVIII. törvény a fenntartható finanszírozás és az egységes vállalati felelősségvállalás ösztönzését szolgáló környezettudatos, társadalmi és szociális szempontokat is figyelembe vevő, vállalati társadalmi felelősségvállalás szabályairól és azzal összefüggő egyéb törvények módosításáról, forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2300108.tv> - Wolters Kluwer - Minden jog fenntartva! forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2300108.tv> [letöltve: 2024.09.17]
- 339/2019. (XII. 23.) Korm. rendelet a köztulajdonban álló gazdasági társaságok belső kontrollrendszeréről, Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900339.kor> [letöltve: 2024. 08. 08.]
- 537/2014 EU rendelet a közérdeklődésre számot tartó vállalkozások kötelező könyvvizsgálatáról, 2014, forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32014R0537> (Letöltés ideje: 2024.09.24)
- Az Európai Parlament és a Tanács 2014/24/EU irányelve a közbeszerzésről, 2014, forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32014L0024> (Letöltés ideje: 2024.09.24)
- Állami Számvevőszék: Budapest adott otthont az INTOSAI CAS jubileumi találkozójának, forrás: <https://www.asz.hu/budapest-hosted-the-intosai-cas-jubilee-meeting> [letöltve: 2024.09.16]
- ELTE Jogi Továbbképző Intézet, Compliance (Megfelelési Szakjogász), forrás: <https://jotoki.elte.hu/content/compliance-megfelelesi-szakjogasz.t.27086> [letöltve: 2024.09.15]
- ELTE Jogi Továbbképző Intézet, Compliance (megfelelési) jogi szakokleveles szakember, forrás: <https://jotoki.elte.hu/content/compliance-megfelelesi-jogi-szakokleveles-szakember.t.27088> [letöltve: 2024.09.15]
- Integritás Hatóság, Tevékenységünk, forrás: <https://integritashatosag.hu/magunkrol/tevekenyseguink-responsibilities/> [letöltve: 2024.09.16]
- Irányelv 2013/34/EU a számviteli irányelvekről, 2013, forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32013L0034> (Letöltés ideje: 2024.09.24)
- Metropolitan Egyetem, pénzügyi digitalizációs és compliance tanácsadó szakirányú továbbképzés, forrás: <https://www.metropolitan.hu/kurzus/penzugyi-digitalizacios-es-compliance-tanacsado-sztk> [letöltve 2024.09.15]
- Miskolci Egyetem, ÁJK, Compliance (megfelelési) szakjogász, forrás: https://jogikar.uni-miskolc.hu/kari_kepzesek?kepzesId=74 [letöltve: 2024.09.15]
- Miskolci Egyetem, ÁJK, Compliance jogi szakokleveles szakember, forrás: https://jogikar.uni-miskolc.hu/kari_kepzesek?kepzesId=229 [letöltve: 2024.09.15]

-
- *Nemzeti Köszolgálati Egyetem: Integritás Tanácsadó*, forrás: <https://kti.uni-nke.hu/szakiranyu-tovabbkepzesek/szakiranyu-tovabbkepzesi-szakok/integritas-tanacsado/altalanos-informaciok> [letöltve: 2024.09.15]
 - *Sarbanes-Oxley Compliance Professionals Association*, Sarbanes-Oxley act. forrás: <https://sarbanes-oxley-act.com/> (Letöltés ideje: 2023.12.15).

KRAICINÉ Szokoly Mária

Az informális tanulás jelentősége korunkban – gondolatok a művelődésszervező és a jogutód szakos képzések nézőpontjából¹

Koltai Dénesre emlékezve

A mai napon Koltai Dénesre emlékezve azt gondolom indokolt, hogy számot vessünk az 50 éven át sikerrel működő közművelődési szakemberek ezreit kibocsátó, az utódszakokkal együtt immár lassan 75 éves felsőoktatási szak történetével, beszéljünk az utódszakokról, a képzés mának szóló tanulságairól. A népművelés, szabadművelődés, közművelődés, művelődésszervezés, majd felnőttképzés és ennek kapcsán andragógia nevekkel illetett szak tanszékei országszerte mindenhol a társadalmi és kulturális problémákra érzékeny, cselekvőképes és a közösséget arra felkészítő szakemberek képzési műhelye volt. A végzett hallgatók jelentős része a hazai tudományos és kulturális közélet, esetenként a politika ismert szereplői, személyiségei lettek és többször tapasztaltuk, hogy nagy szeretettel emlékeznek, köszönettel adóznak a képzést megálmodó, megalapító és indító egyetemek szakembereinek. A tanszékek – nem kis mértékben Dénes oktató-kutatómunkát rendszerbe szervező munkájának köszönhetően – kreatív, a mindenkori társadalmi-politikai, gazdasági kihívásokra választ adni képes oktatói-kutatói közösségekké váltak. Koltai Dénes mindenkor érzékeny volt a hátrányos helyzetű népeség problémáira, sokat tett a romák tanulás útján történő felzárkóztatásáért.

Előadásomnak eredetileg „A művelődés, mint informális tanulásnövekvő jelentősége korunkban” címet akartam adni, majd rájöttem, hogy a művelődés korunkban betöltött szerepének még csak említészerű kifejtése is meghaladná az emlékkonferencia kereteit, ezért az élethosszig tartó tanulás talán legfontosabb, de napjainkban kevésbé kutatott területéről, az informális tanulás felértékelődéséről, annak hátteréről osztanék meg Önökkel néhány gondolatot. Céлом felhívni a figyelmet az informális tanulás, a művelődés szerepének munkaerőpiaci jelentőségére, hivatkozva az ELTE PPK FTI keretében folyó kutatás első pilot jellegű eredményeire.

Annak érdekében, hogy mondandóm könnyen követhető legyen, gondolataimat tézisszerű megállapítások mentén rendezem.

Az informális tanulás felértékelődése napjainkban

Az informális tanulás fogalmát szélesebb körben az új évezred kezdetén az Európai Unió *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* c. dokumentuma² vezette be, amely az európai értékeknek megfelelően hivatalossá tette a kutatók már korábbi, tényszerű tapasztalatát és kutatási eredményeit, miszerint nemcsak a formális, rendszerint, iskolai keretek között szervezett és megvalósult tanítási-tanulási folyamat tekinthető tanulásnak, hanem ezzel egyenrangú az élet bármely területén, tudatos vagy nem tudatos módon megvalósuló, egész élettevékenységünket átható ismeret, kompetencia- vagy tapasztalatszerzési-folyamat is. A Memorandum megállapítja, hogy „az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását.” (Memorandum, 2000)

¹ Az előadás elhangzott 2024 október 11-én, Pécsen, Koltai Dénes emlékére rendezett „A szabad tanítástól a tanulás szabadságáig” c. Andragógiai Műhelykonferencián

² European Parliament resolution on the Commission Memorandum on Lifelong Learning (SEC(2000) 1832) - C5-0192/2001 - 2001/2088(COS)), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52001IP0322>

- *Az informális tanulás jelen van az élethosszig tartó tanulás mindhárom – formális, nem formális és informális – területén.*

A három tanulási terület közül az informális tanulási színtérhez tartozik a tanulási lehetőségek legszélesebb köre, amelyeket a felnőttkori tanulás egyre fontosabb színtereiként kell számon tartani, figyelemmel az önirányító, a közösségi tanulás növekvő jelentőségére.

Ide tartozik a szabadidőben végzett tevékenységek köre, de jelen van a formális és a nem formális tanulás „melléktermékeként” az iskolai életben és a munka világában. Így ide tartozik a családi élethez, a lakókörnyezethez, az egyházi és civil szervezeti aktív részvételhez, a kortársakhoz köthető ismeret- és kompetenciaszerzés lehetősége, valamint napjainkban az egyre nagyobb jelentőségű virtuális, online közösségek platformjain történő folyamatos informálódás, tanulás világa. Az informális tanulás jelentőségének növekedését számos kutató vizsgálta, a Harvard Egyetem egyik kutatása szerint a munkahelyi sikerek nyolcvanöt százaléka köszönhető soft skilleknek, míg csupán tizenöt százaléka a hard skilleknek.³

Tough szerint a felnőttkori tanulás 80%-a informális úton valósul meg. (Tough, 2002). Ez indokolja, hogy tanulási színtérként történő figyelembevétele egyre fontosabbnak tekintjük.

A fogalom definiálása kapcsán sem a hazai, sem a nemzetközi források szerzői – a részleteket illetően – eddig nem jutottak konszenzusra. A hazai pedagógiai-andragógiai kutatók különböző fogalmi megközelítésekből indulnak ki, abban azonban mindenki egyetért, hogy az egyén tudásának és képességkészletének egyaránt forrása a formális, a nem formális és az informális tanulás világa (Horváth-Csikós, Juhász, 2021).

Forray és tsai az autonóm tanulás fogalmát használják és fő jellemzőként kiemelik, hogy előre kidolgozott program, vagy iránymutatás nélküli, saját kezdeményezésére és önállóan végzett tanulási folyamat. (Forray, Juhász, 2008). Juhász és tsai a közösségi tanulás felől közelítve másokkal való interakció szempontját, a gondolatok összekapcsolódásának, új tartalmak felfedezésének lehetőségét emelik ki, amely függ a szociális környezettől és közösségi vagy szabadidős tevékenységek során valósul meg. (Juhász, 2014). Az intézmények széles körében (a média, a sport-, a közművelődési és könyvtári intézmények) megvalósuló tanulásra hívja fel a figyelmet a kulturális tanulás fogalmát használó szakemberek köre, akik szerint a kulturális tanulás az egyén egész életét végig kísérő, egyszerre nem formális és informális tanulási forma. (Juhász–Szabó, 2016, Mohos, Kraiciné, 2024). A fogalom gazdagságát jelzi, hogy mások az informális tanulás kapcsán a tanulás térformáló erejéről (Kozma, 2016), térségi vetületeiről (Engler, Márkus 2016), tanuló városokról (Németh, 2016) írnak.

- *Addig amíg a formális és a nem formális tanulás fogalma – főként a munkaerőpiaci változások hatására – széles körben ismertté, elfogadottá és kutatott területté vált, az informális tanulásról kevés szó esik, színterei nem egyértelműek, határai nehezen körvonalazhatók, következképp jelentősége sem felismert.*

Pedig az iskolán kívüli tanulás jelentőségével már a Memorandum hármas felosztását megelőzően, vagy azzal egyidőben több szerző foglalkozott. Knowles (1980) e tanulási folyamat intézményektől független, rugalmas, proaktív jellegét, Marsick és Watkins a strukturátlanság, a tanulási koncepció és terv hiányát hangsúlyozta (Marsick & Watkins, 2017). Az „iskolán kívüli jelleggel” kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy az informális tanulás a társas kapcsolatok révén az iskola és a munkahely falain belül is végbe megy. Az informális tanulás tehát számos módon megvalósulhat, szándékolt módon, például belső indíttatásból, a tudás-, a fejlődés iránti vágyától vezérelve, illetve nem szándékolt módon, bármely tevékenység melléktermékeként (Komenczi, 2001).

- *Az informális tanulás során az ember számos olyan skillre, kompetenciára tesz szert, amelyek napjainkban a munkaerőpiacon elvárt tudástartomány fontos részét képezik, s amelyeket nem, vagy csak részben tartalmazza „az iskolai tudás”, beleértve a szakképzés által biztosított, de legalábbis megalapozott tudást.*

³ National Soft Skills Association 2015. In: Mann Ch., R. (2018). A study of Engineering of Education

Az informális tanulás útján szerzett és a munkaerőpiacon elvárt skillek és kompetenciák felértékelődésének oka, hogy az új évezred változásai, a globalizáció, a technológiai fejlődés, a mobilitás, az IKT gyors, mindent átalakító térhódítása, alapjaiban átalakította a munkaerőpiac munkavállalóval szemben támasztott igényeit, előtérbe helyezte a fentebb említett puha és kemény skilleket és kompetenciákat, illetve ezek folyamatos fejlesztésének szükségességét. Mindennek okán elkerülhetetlenné válik egyrészt, hogy a köznevelés és a szakképzés megadja, megalapozza ezeket a képesség és tudáselemeket, továbbá tényleges módon képessé tegye és motiválja a tanulókat a folyamatos, életen át tartó tanulásra, ezáltal a változások követésére, a többszöri szakmaváltásra. Másrészt mind az oktatás és képzés, mind a munka világában bevezetődnek a bárholonnan, bármilyen úton megszerzett képesség és tudás validációja. Nem véletlen, hogy folyamatos kritika éri az iskolai oktatás hatékonyságát és irányul a figyelem az egyéni ismeretszerzés, a tapasztalati- és önirányító tanulás területén történő készségek és kompetenciák fejlesztésére, amelynek kulcsa a folyamatos, egész életen át tartó és az élet valamennyi színterén megvalósuló felnőttkori tanulást biztosító oktatás, nevelés és képzés.

Kulcskérdés (lenne) tehát, hogy motiválttá tegyük a fiatalokat az életen át tartó tanulásra, benne az informális tanulási lehetőségek igénybevételére, miközben az ifjúságkutatások azt mutatják, hogy a fiatalok, a fiatal felnőttek a hagyományosnak tekintett szabadidős tevékenységek körében egyre kevésbé vannak jelen, beleértve a közösségi művelődés és az önkéntesség területét is. (Ádám et al, 2013; Bauer et al, 2017; Bene et al, 2018; Mohos & Ponyi, 2021)

A közművelődést szabályozó kulturális törvény egyébként nevesíti az alapszolgáltatások körében az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítását, és megerősíti, hogy a közművelődés és az önkéntesség az informális tanulás kiemelt színtereinek tekinthető. (20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet 7. § (1)) *Azonban a fiatalok életében az online világ előretörésével párhuzamosan az offline közművelődési és kultúrafogyasztási szokások csökkenése figyelhető meg. Nehéz motiválttá tenni a fiatalokat az életen át tartó tanulásra, benne az informális tanulási lehetőségek igénybevételére. Az ifjúságkutatás eredményei azt mutatják, hogy a fiatalok távol maradnak azoktól a kulturális és civil szervezetektől, intézményektől, az önkéntes munka azon színtereitől is, ahol a munkaerőpiacon fontos tapasztalatokat megszerezhetnék (Bauer et al, 2016; Nagy et al, 2018; Domokos et al, 2020; Mohos & Ponyi, 2021; Nagy et al, 2022). A fiatalok az önkéntességet az érettségi megszerzéséhez szükséges kötelező iskolai közösségi szolgálathoz kötik, és sajnálatos módon leginkább csak ennek kapcsán kerülnek kapcsolatba a közművelődési és kulturális intézményekkel, amely rendszerint a kötelező szolgálat végeztével csökken vagy megszűnik, az önkéntesség iránti elköteleződésük nem, vagy csak kevésbé alakul ki. (Hegyí & Halmos, et al, 2022).*

Empirikus kutatása fiatalok informális tanulási tapasztalatainak munkaerőpiaci jelentőségéről, a szabadidős aktivitás és a pályaorientáció, azon belül a felsőoktatási szakválasztás közötti kapcsolatfeltárása (ELTE PPK FTI, 2024.)

A kutatás célja: a szabadidős aktivitás és a pályaorientáció, azon belül a felsőoktatási szakválasztás közötti kapcsolat feltárása. A kutatás kapcsán feltételeztük, hogy az aktív közösségi életet élő fiatalok körében egyrészt: az informális tanulás során szerzett tapasztalatok jelentős hatással vannak a pályaválasztására, a választott pálya identitásának alakulására, de befolyásolhatják a felnőttek életútja során hozott pályamódosítási döntéseket is. Másrészt: pályaválasztásuk során előnyben részesítik azokat a pályákat, foglalkozás típusokat, amelyek gyakorlásához korábbi informális tanulásuk során *már szereztek tapasztalatokat*, megalapozást nyertek legfontosabb kompetenciáik. A kutatási kérdések arra keresik a választ, hogy

- A gyermek és ifjúkori szabadidős tevékenységek milyen munkaerőpiacon elvárt készségeket, skilleket alapoznak meg, fejlesztenek?
- Van-e a szabadidős tevékenységeknek pályaorientációs szerepük, hatásuk a szak- és pályaválasztásra? E tevékenységek befolyásolják-e, elősegítik-e a fiatalok továbbtanulási döntését?

- Tágabb értelemben hozzájárulnak-e a – főként a pályakezdők – munkaerőpiaci sikerességéhez, hogy az egyének sikeresek legyenek a gyorsan változó világ munkaerőpiacán és a mindennapok változó gyakorlatában.

A vizsgálati első eredményeink alátámasztják a négy évente megrendezett magyar nagymintás ifjúságkutatások szabadidő eltöltésére vonatkozó eredményeit. Eszerint az elmúlt években a járvány idején a fiatalok többsége idejének nagy részét vagy otthon, családi körben vagy online, a képernyő előtt töltötte (Domokos et al, 2020, Nagy et al; 2022), de korábbi kutatások is jelezték a fiatalok online időtöltésének növekedését, illetve az otthon, magányosan vagy tartalomfogyasztással egybekötött tevékenységek arányának növekedését. Amíg 2016-ban a fiatalok szabadidős tevékenység-struktúráját a „szabadidős szentháromság”, azaz a tévénézés, a barátokkal töltött idő és az internet használat jellemezte (Fekete, 2018), napjainkban ez megváltozott (Fekete & Tibori, 2018). 2020-ra a barátokkal töltött idő helyére az internet/közösségi média használat és a sorozatok, filmek nézése, valamint a családdal eltöltött idő került előtérbe (Domokos et al, 2020, Nagy et al; 2022). Feltételezzük, hogy ezek a szabadidős és kultúrafogyasztáshoz kapcsolódó tevékenységek az informális tanuláshoz tartozónak tekinthetők, függetlenül attól, hogy online közösségekhez csatlakozás révén valósulnak meg.

Fókuszcsoportos pilot kutatás főbb tapasztalatai (ELTE PPK közösségsszervezés és sportszervező szakos hallgatók (n=10)

Fókuszcsoportos kutatás során abból a feltételezésből indultunk ki, hogy azoknak a fiataloknak tudatosabb a pályaválasztása, akik előzetesen aktívan részt vettek valamilyen közösség, csoport életében. A vizsgálat során Vitányi négy elemű tipológiáját alkalmaztuk. (Vitányi, 1995), amely megkülönbözteti a kevés energiát igénylő tevékenységeket érintő **passzívak**, azaz *passzív szabadidő* eltöltők körét, a **rekreációsok**, azaz a rekreációt, a könnyed felüdülés szolgáló, populáris műfajokat kedvelő *rekreatív szabadidő* eltöltők körét; valamint **műveltek**, azaz a széles érdeklődési körű, azaz *akkumulatív szabadidő* eltöltők körét és a **kiváltságosok**, az *inspiratív szabadidő* eltöltők körét, akik célja az önfejlesztés és főként magas kultúrával töltik el szabadidejüket.

A fókuszcsoportban a szakválasztási tudatosságra és az elsődleges szakválasztási motivációira irányuló kérdéseinkre nem sikerült szignifikáns kapcsolatot megállapítani, azonban úgy látjuk, hogy a megkérdezett *inspiratív* és *akkumulatív szabadidő* eltöltők képviselőinek szakválasztási döntését nem külső, hanem belső motivációs szempontok befolyásolták. Beigazolódtott azon feltételezésünk, miszerint a közösségi tanulás és az önkéntesség, mint informális tanulási-nevelési szinterek olyan képességek, készségek és kompetenciák megszerzését és fejlesztését teszik lehetővé, amelyek segítik az egyént a pályaválasztási útján. Négy soft skillt találtunk, amelyek szignifikáns kapcsolatot mutattak a szabadidős tevékenységekkel, és ezek esetében igazolt az egyetem előtti informális tanulási készségfejlesztés megléte. Ezek a következők: (önfejlesztés, LLL; proaktivitás, kezdeményezőkézség; csapatmunkára való készség, együttműködés; problémamegoldó készség). A KHI-négyzet próba mindegyik esetben gyenge kapcsolatot mutatott, azonban fontos megemlíteni, hogy ezen skilllek mindegyike elvárható készségként megjelenik az egyes szakok Képzési és Kimeneti Követelményeiben.

A kérdőíves pilot vizsgálat tanulságai (ELTE PPK FTI hallgatók) (n=48)

Az ELTE PPK közösségsszervezés és rekreáció szakos hallgatóinak kérdőíves pilot célú vizsgálata nem támasztotta alá feltételezéseinket. Az SPSS és Excel alkalmazásával végzett korrelációs adatelemzés alapján nem találtunk statisztikailag szignifikáns kapcsolatot a szabadidős tevékenységek gyakorisága, a szakválasztási elégedettség, a pályaválasztási döntés megerősítése között. Ennek oka lehet egyrészt a válaszolók meglehetősen alacsony száma, vagy az, hogy szabadidős tevékenységek a szak- és pályaválasztási döntésekre gyakorolt, közvetlen hatása korlátozott. A szak- és pályaválasztási döntés és az azzal kapcsolatos elégedettség több dimenziós, összetett jelenség, amelyet számos egyéb tényező is befolyásol, többek között a hallgatók szociális-kognitív háttere, személyes értékei és a munkaerőpiaci trendek. Fontos megjegyezni, hogy a hallgatók válaszadási hajlandósága igen alacsony volt, ami nagyban nehezítette a kutatás megvalósulását.

A kérdőíves pilot vizsgálat tanulságai (BGE emberi erőforrások szakos hallgatók) (n=164)

Az ELTE PPK megkérdezett hallgatóival szemben a nagyobb mintán, a BGE megkérdezett hallgatóinak egynegyede szerint kompetenciáik fejlődtek a korábbi szabadidős tevékenységeik által.

A választott pálya szempontjából legfontosabbnak tartották *a jó kommunikációt, a csapatmunkát és az együttműködési készséget, kisebb arányban a problémamegoldó képességet, az önállóságot, proaktivitást és a rugalmasságot*, de megjegyezték, hogy ezek az egyetemi képzés során is fejlődtek.

A megkérdezettek közül szakválasztásuk szempontjából csak kevesen gondolták fontosnak a középiskolai éveiket jellemző egyéni, passzív szabadidős tevékenységek (sorozatnézés, interneten eltöltött idő, olvasás). A sport és művészeti tevékenységekkel sem jeleztek kapcsolatot, pedig a kitöltők jelentős hányada rendszeresen sportolt, kevesen pedig éltek a művészeti hobbi lehetőségeivel. *A pálya- és szakválasztásuk motivációját főként jövőjük potenciálja (jó megélhetés, elhelyezkedési lehetőségek) jelenti*, és csak kisebb mértékben motiváló a személyes érdeklődés, illetve a munkaerőpiaci kompetenciák megléte.

Összefoglalóan megállapítható, hogy ami az informális tanulás fogalmát illeti sem az oktatás, sem a kutatás világában nincs konszenzusos, mindenki által elfogadott definíció, legfeljebb abban van egyetértés. hogy az informális tanulás tágran értelmezendő, magában foglalja a közösségi interakciókat, a mindennapi tapasztalatszerzést, de része a kultúrafogyasztás számos területe, és ide értendő a digitális világ dimenziója is. A fiatalok életének meghatározó momentumai, tapasztalatai származnak az informális tanulási dimenzióból, azonban ilyen módon megszerzett készségeket, ezek munkaerőpiaci hasznosíthatóságának, értékét nem, vagy nehezen ismerik fel. Az oktatás és a munkavilágában a bármilyen úton megszerzett tudás felismerése és elismerése, a validáció pedig napjaink nagy pedagógiai, andragógiai, valamint az emberi erőforrás-menedzsmenthez köthető szakmai kihívása. Pedig a következő évtizedben a munkavállalóknak olyan komplex és rugalmas kognitív készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük, amelyek nem korlátozódnak egyetlen szakterületre vagy vállalati gyakorlatra, ezek az úgynevezett szakma független készségek. *„A tét a meta képességek (meta-skills) kialakítása, vagyis olyan készségeké, amelyek túlmutatnak egy adott tartalom, technikán vagy eljáráson”* (Catalano 2018 idézi: Borbély-Pecze, 2022, 14.). *Vizsgálni kell(ene) tehát a szakképzésbe vagy a felsőoktatásba belépő tanulók előzetes tudáselemeit, tapasztalatait, készségeit, motivációit, amelyekre a képzés során építeni lehetne, kellene, s amely egyébként nagyban befolyásolja a felsőoktatási intézményeket is, helyzetüket, rangsorban elfoglalt helyzetüket, hallgatóinak számát.*

Felhasznált szakirodalom:

- Bauer, Béla. & Pillók, Péter. & Ruff, T. & Szabó, A. & Szanyi, F. E. & Székely, L. (2016). *Ezek a mai magyar fiatalok! Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei*. Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft., Budapest.
- Borbély-Pecze, T. B. & Gyöngyösi, K. & Juhász, Á. (2022). Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben. A pályaorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. In Borbély-Pecze, T. B. (szerk.), *Pályaválasztás, pályaorientáció, pályaedukáció* (old.: 85-104.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság.
- Domokos, T. & Kántor, Z. & Pillók, P. & Székely, L. (2020). *Magyar fiatalok 2020*. Budapest: Társadalomkutató Kft.
- Duba, B. (2024). *Az informális tanulás szerepe az egyetemi hallgatók szak és pályaválasztásában*. Szakdolgozat ELTE PPK FTI,
- Fekete, M. & Tibori, T. (2018). Az ifjúság szabadidő felhasználása. In Nagy Ádám (szerk.) *Margon kívül: Magyar ifjúságkutatás 2016*.
- Fekete, M. (2022). Ifjúsági szabadidő-felhasználás – az utolsó 20 év. In *A lábjegyzeten is túl – magyar ifjúságkutatás 2020* (pp. 259–290).

- Forray R., K., & Juhász, E. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*. Forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-autonom-tanulas-es-az-oktatas-rendszere>
- Hegyi-Halmos, N. & Mohos, E. & D. Babos, Zs. (2022). Az élethosszig tartó tanulás szemlélete a Pest megyei közművelődési intézményekben és közösségi szintereken. *Kulturális Szemle*, 56-72.
- Horváth-Csikós, G. & Juhász, T. (2021). A puha (soft) és a kemény (hard) készségek munkaerőpiaci szükségessége. *Educatio*, 30 (3). pp. 532-542. ISSN 1216-3384 (print); 1419-8827 (online)
- Juhász, E. (2014). Közösségben művelődni és tanulni. In Juhász E. (szerk.). *Közösségi művelődés – közösségi tanulás* (old.: 7-11). Debreceni Egyetem. TEK BTK – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület.
- Juhász, E. & Szabó, J. (2016). Kulturális tanulás: A tanulás új dimenziója. *Educatio*, 2. Forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/kulturalis-tanulas-a-tanulas-uj-dimenzioja>
- Juhász, C. (2017). Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata. *Közép-Európai Közlemények* (10(2)), 131-141. Forrás: <https://ojs.bibl.uszeged.hu/index.php/vikekkek/article/view/12434>
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Adult Education Press.
- Komenczi, B. (2001). Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*. Forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-eu-Komenczi-Europai.html>
- Kozma, T. (2016): A tanulás térformáló ereje, *Educatio* 2016/II. 161-169.
- Mann Ch., R. (2018). *A study of Engineering of Education*. National Soft Skills Association, New York City. <https://www.nationalskills.org/the-soft-skills-disconnect> [Letöltve: 2021. 11. 21.]
- Marsick, V. J. & Karen E. Watkins & Ellen Scully-Russ & Aliko Nicolaidis (2017): Rethinking in formal and incidental learning in terms of complexity and the social context. In *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 1. évf. 1. szám, pp.27-34.
- Mohos, E. & Ponyi, L. (2020). Az ifjúság szabadidő-felhasználási és kultúrafogyasztási szokásai. *Kulturális Szemle*, 7(2). <https://www.kulturalisszemle.hu/14-szam/juniorkutato-i-muhely/mohos-edina-ponyi-laszlo-az-ifjusag-szabadido-felhasznalasi-es-kulturfogyasztasi-szokasai>
- Mohos, E & Kraiciné Szokoly, M. (2024). Az informális tanulás jelentőségének felértékelődése korunkban - a szabadidő-felhasználás jelentősége a pályaválasztásban. *Opus et Educatio* 10: 4, pp. 324-335 [Az informális tanulás jelentőségének felértékelődése korunkban - a szabadidő-felhasználás jelentősége a pályaválasztásban](#)
- Nagy Á. (szerk.) (2018). *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest.
- Nagy Á. (szerk.) (2022). *A lábjegyzeten is túl – magyar ifjúságkutatás 2020*, Excenter Kutatóközpont – Szociális Demokráciáért Intézet, Budapest.
- Németh, B. (2016). A tanuló városok fejlesztésének globális és lokális perspektívái, *Educatio* 2016/II. 234-244.
- Vitányi, I. (1995). Társadalmi idő- szabadidő, a szabadidő új problémái a társadalomban. In Vitányi I.: *Szabadidős és társadalmi átalakulás*. Budapest: Magyar Szabadidő Társaság.
- *Memorandum on Lifelong Learning* European Parliament resolution on the Commission Memorandum on Lifelong Learning (SEC(2000) 1832) - C5-0192/2001 - 2001/2088(COS)), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52001IP0322>

ZERÉNYI Károly & MÁTRAI Zsuzsa

A transzferálható tudásszerepe a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon

Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben az oktatási intézmények már nem indulhattak ki abból, hogy az iskolában tanultakat könnyen tudják majd alkalmazni a tanulók, ugyanis egyre nehezebben lehet előre jelezni, milyen konkrét tudásra, képességekre és kompetenciákra lesz szükség a mindennapi életben és a munka világában való boldoguláshoz (Csapó, 2001, 2002). Egyre inkább felértékelődik a tudás mennyisége mellett a tudás minősége is. A tudás minőségének egyik jellemzője, hogy az alapvetően iskolai környezetben elsajátított tudást lehet új helyzetekben, munkahelyen alkalmazni, vagyis transzferálni (Csapó, 1998, 1999b; Molnár, 2002). A közoktatás területén végzett hazai és nemzetközi vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a magyar tanulók az ismereteiket nem, vagy csak korlátozott módon tudják a mindennapi élethelyzetekben hasznosítani (Csapó, 1999a), ezért kerültek előtérbe a transzferálható tudással kapcsolatos elméleti és gyakorlati megközelítések. A felsőoktatásból kikerülő hallgatók munkaerőpiaci elhelyezkedését tekintve viszont azt látjuk, hogy egyre kevésbé van kapcsolat a diploma és a munkakör között (Mátrai, 2016; Zerényi, 2017), és ebből következően a főiskolákon és az egyetemeken a speciális tudás mellett nagyobb figyelmet kellene kapnia a transzferálható tudás fejlesztésének is.

Jelen írás célja, hogy a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján bemutassa a transzferálható tudással kapcsolatos értelmezéssel megközelítéseket, valamint a felsőoktatás szerepét és módszertani lehetőségeit annak fejlesztésében, továbbá áttekintést adjon a diplomások transzferálható tudásával foglalkozó empirikus kutatásokról és azok eredményeiről.

A transzferálható tudás értelmezése

A XX. század második felében az Amerikai Egyesült Államokból kibontakozó tantervi reform egyik meghatározó alakja, Jerome Bruner amerikai pszichológus volt, aki szerint a tanítás-tanulási folyamatban a struktúra tanítására és felismerésére kell helyezni a hangsúlyt (Bruner, 1968). A struktúra egy-egy tárgykör alapvető törvényszerűségeit takarja, amelynek az elsajátításától függ a tudás transzferálásának eredményessége is. Ugyanakkor a transzferálható tudásnak nincs általánosan elfogadott meghatározása (Molnár, 2002, 2006; Mc Cauley, 2011; Albalawi, Zalat, El-Akkad, Deghash & Ramadan, 2011; Joynes, Rossignoli & Amonoo-Kuofi, 2019), ezért számos megközelítés, illetve fogalomhasználat van jelen egymás mellett a hazai és nemzetközi szakirodalomban.

A transzferálható tudás értelmezésének egyik lehetséges útja a tudáskonceptiók áttekintése, ezen belül pedig a tudás tulajdonságainak jellemzése. Az egyes koncepciók lényege olyan párosításokban ragadható meg, mint például induktív-deduktív, empirikus-racionalista vagy objektív-szubjektív tudás, amelyek egy skála végpontjait is jelölhetik (Csapó, 2001). Az egyes fogalompárok közül csak azokat kívánjuk kiemelni, amelyek összefüggésbe hozhatók a transzferálható tudással. Ezek között található a szituatív tudás és a helyzethez nem kötött tudás vagy a kontextualizált és dekontextualizált tudás szembeállítása. Az előbbi fogalompár esetében többnyire az iskolai szituációban elsajátított tudás áll szemben az iskolán kívüli helyzetekben alkalmazható tudással. Az utóbbinál egy adott kontextusban elsajátított tudás és egy kontextustól független, széles körben alkalmazható tudásról beszélhetünk. Ebbe a sémába illeszthető szerintünk a speciális tudás és a transzferálható tudás fogalompárja is. A speciális tudás lényegében ötvözi a szituatív és a kontextualizált tudást, a transzferálható tudás pedig új helyzetekben alkalmazható, kontextustól független tudásként értelmezhető. Mindezt megerősítik azon értelmezések is, miszerint transzferálható tudásról akkor beszélhetünk, amikor az egyik kontextusban elsajátított tudást egy másik kontextusban is tudjuk hasznosítani (Molnár, 2002; York, 2006; Albalawi et al. 2011; Baser, Hasan, Asha'ri & Khairudin, 2017; Setiawan, Kuntadi & Bukit, 2018). Ugyanakkor vannak olyan értelmezések is, amelyek szerint a tudás és a képességek

transzferálhatóságát a kontextusok közötti kis eltérés is jelentősen megnehezíti (Molnár, 2002; Gibbs, 2014). Emellett a transzferálhatóságot korlátozhatják egyéni jellemzők, mint például a hajlandóság, motiváció, de a munka vagy szervezeti körülmények is szerepet játszhatnak (Nägele & Stalder, 2017).

A transzferálható tudás értelmezése a tudás szerveződése felől is megközelíthető. A tudást alkotó elemek szerveződési formáit tekintve megkülönböztethetünk szakértelmet, műveltséget és kompetenciát (Csapó, 2001, 2003; Jakab, 2006; Sejtes, 2006; Vass, 2006; Tóthné, 2016). Ha a három tudásszerveződési formát a transzferálhatóság oldaláról vizsgáljuk, akkor a legkevésbé átvihető tudás a szakértelem, amely egy adott szakterületen kiválóan hasznosítható, de azon kívül már nem, vagy csak nagyon korlátozott módon alkalmazható. Ez a megállapítás nem csak az orvosi vagy a mérnöki területen jellemző például, hogy máshol kevésbé használható szaktudást nyújt, hanem az adott tudományi háttér specializációjától függően, kisebb-nagyobb súllyal valamennyi szakterületen jelen van. Ehhez képest a műveltség, miután nem pusztán az iskolai tananyagtól függ, ezért az iskolán és az adott szakterületen kívül is jobban hasznosítható. A műveltséget alkotó, nagyobb részben deklaratív (leképező vagy ismeretjellegű) tudás megszerzése többek között azért fontos, mert a társadalmi folyamatokban való aktív részvételhez is tárgyi tudást ad (Csapó, 2003). A legkevésbé tartalomfüggő, és az előzőkhez képest más tudáshalmazt foglal magában a kompetencia, amely egyrészt a képességek rendszerbe szerveződését, másrészt olyan pszichológiai képződményeket jelent, amelyek alkalmassá teszik az egyént adott területen való eredményes munkavégzésre (Csapó, 2003; Falus, Imre & Kotschy, 2010).

A kompetenciák között az általános (generikus) kompetenciák, mint például a kommunikáció, az együttműködés és a problémamegoldás, amelyek nem adott tudományhoz vagy tantárgyhoz kötődnek, de csak kontextushoz kötötten fejleszthetők (Chadha & Nicholls, 2006; Vass, 2006). Az általános kompetenciákat a nemzetközi szakirodalomban számos esetben összekapcsolják a transzferálható tudással (Albalawi et al. 2011; Baser et al. 2017; Setiawan, Kuntadi & Bukit, 2018), amely mögött általában a problémamegoldás és az információs képességek jelennek meg (Yorke, 2006; Gibbs, 2014). Egyes megközelítéseknel megtalálhatók még a matematikai és a számítástechnikai képességek, továbbá a projektmenedzsment, a vezetés és a csoportban végzett munka (work in team) is (Murphy, 1997; Chadha, 2006, Nägele & Stalder, 2017). Mindezekon kívül a transzferálható tudás (transferable skills) szinonim fogalomként jelenik meg a kulcskompetenciák (key skills), az alapvető képességek (basic skills, essential skills, core skills) és a személyes képességek (soft skills, personal skills) esetében (Jelas & Azman, 2007; Mc Cauley, 2011), továbbá szoros kapcsolatba szokták hozni a foglalkoztathatósággal is (Muhamad, 2012; Smekalova, Noom & Slavik, 2016; Alrifai & Raju, 2019). A foglalkoztathatósághoz kapcsolódó fogalomhasználat viszont a nemzetközi szakirodalomban különbözik.

A transzferálható tudással és a foglalkoztathatósággal kapcsolatos fogalmak sokféle módon jelennek meg (Alrifai & Raju, 2019). Az Amerikai Egyesült Államokban például munkahelyi és alapvető képességekként (workplace know-how, necessary/basic skills) kezelik, míg Ausztráliában alapvetően a kulcs- és általános kompetenciák használata jellemző. Ehhez képest Szingapúrban elsősorban a kritikai gondolkodás fejlesztésére (critical enabling skills training) helyezik a hangsúlyt. Kanadában és Malajziában pedig kifejezetten a foglalkoztathatósági képesség (employability skills) fogalmat használják. Európában is nagyon vegyes a kép a fogalomhasználatot illetően. A kulcs- és/vagy általános kompetenciák elnevezés több országban, így Németországban, az Egyesült Királyságban, valamint Magyarországon is jellemző. Emellett itthon a tudás más helyzetekben való alkalmazhatóságát tudástranszferként is említik (Molnár, 2002). A példákban látható, hogy olyan kompetenciákról van szó, amelyek a munka világában és az élet számos más területén is hasznosíthatók, vagyis transzfer jellegűek.

A felsőoktatás szerepe a transzferálható tudás fejlesztésében

A szakma-specifikus tudás mellett a transzferálható tudásnak nem csak a munkaerőpiacon, hanem a felsőoktatásban is megvan a maga kitüntetett szerepe. Mindazonáltal a felsőoktatási intézmények számára nem könnyű feladat egyszerre szem előtt tartani és fejleszteni a hallgatók speciális és transzferálható tudását.

A felsőoktatás számára transzferálható tudásként értelmezhető általános kompetenciák definiálásának egyik fontos állomását jelentette a 2000-ben két külföldi egyetem (spanyol, holland) kezdeményezésére indult Tuning program, amelyben magyar felsőoktatási intézmények is részt vettek (Derényi, 2011; Nägele & Stalder, 2017). Ennek háttérét részben az adta, hogy a munkáltatók sokszor fontosabbnak ítélik meg az általános kompetenciákat a speciálisokhoz képest, miközben a felsőoktatási intézményekben inkább a speciális tudásra helyezik a hangsúlyt (Silver, 1991 idézi Albalawi et al., 2011; Derényi & Vámos, 2015). Ezt a képet valamelyest árnyalja a HEGESCO¹ kutatás, amelynek részét képezte egy kvalitatív felmérés az általános és a specifikus kompetenciák egyensúlyának megítéléséről (Akkuyunlu, 2009). Ennek keretében felsőoktatási intézmények képviselőivel és munkaadókkal készítettek interjút 5 országban², köztük Magyarországon. A felsőoktatási intézmények és a munkaadók oldaláról is 15-15 interjút készítettek a kutatásban érintett országokban, azonban nem minden interjú volt alkalmas a vizsgált kompetenciákhoz tartozó kérdésre adott válasz egyértelmű beazonosítására.

1. táblázat: Az általános és a specifikus kompetenciák megítélése a felsőoktatási intézmények oldaláról

	Litvánia (N=15)	Lengyelország (N=15)	Magyarország (N=15)	Szlovénia (N=15)	Törökország (N=15)	Együttesen ^{a)} %
Általános kompetenciák fontosabbak	2	6	-	1	4	22,8%
Specifikus kompetenciák fontosabbak	6	3	-	-	4	22,8%
Mindkettő egyformán fontos	5	2	3	14	7	54,4%

Forrás: saját szerkesztés HEGESCO, 2009 alapján

^{a)} egyértelműen beazonosítható válaszok alapján számítva (N=57)

Az 1. táblázatban látható, hogy a felsőoktatási intézmények oldaláról összességében egyformán fontosnak ítélték meg a diplomások általános és specifikus kompetenciáinak fejlesztését. Ugyanakkor a többség Litvániában a specifikus kompetenciákat, Lengyelországban pedig az általános kompetenciák tartotta fontosabbnak. Magyarország a mindkét kompetenciát egyaránt fontosnak tartó országok közé került, azonban ezt csak három interjú alapján döntötték el, ezért ezt az eredményt ennek megfelelően célszerű értelmezni. Ezen kívül egyes interjúkból az is kiderült, hogy az általános és a specifikus kompetenciák egyensúlya a tanulmányi területtől is függ. Az egészségügyi vagy mérnöki területeken a specifikus kompetenciáknak nagyobb súlyuk van, szemben például a nemzetközi gazdasági kapcsolatokkal vagy az európai tanulmányokkal. Emellett az interjúalanyok egy része szerint képzési szintenként is lehet különbség, így az alapképzésben az általános, magasabb szinten pedig a specifikus kompetenciáknak kellene dominálniuk.

¹ A Higher Education as a Generator of Strategic Competences (HEGESCO) egy Magyarország részvételével zajló nemzetközi kutatás volt, amelyben a diploma és a foglalkozás összefüggéseit vizsgálták (HEGESCO, 2009).

² A HEGESCO kutatásban érintett országok: Litvánia, Lengyelország, Magyarország, Szlovénia és Törökország

2. táblázat: Az általános és a specifikus kompetenciák megítélése a munkaadók oldaláról

	Litvánia	Lengyelország	Magyarország	Szlovénia	Törökország	Együttesen ^{b)}
	(N=15)	(N=15)	(N=15)	(N=15)	(N=15)	%
Általános kompetenciák fontosabbak	3	3	4	2	5	28,3%
Specifikus kompetenciák fontosabbak	5	4	2	1	2	23,3%
Mindkettő egyformán fontos	6	3	3	11	6	48,3%

Forrás: saját szerkesztés HEGESCO, 2009 alapján

^{b)}egyértelműen beazonosítható válaszok alapján számítva (N=60)

A felsőoktatási intézmények képviselőihez hasonlóan a munkaadók is összességében az általános és a specifikus kompetenciákat egyformán fontosnak tartották (2. táblázat). Az egyes országokat külön-külön tekintve már más a helyzet. Lengyelországban a munkaadók relatív többsége a speciális, míg Magyarországon az általános kompetenciákat tartotta fontosabbnak. Ugyanakkor Szlovénia kivételével nincsenek nagyarányú különbségek az egyes csoportok között. Emellett a munkaadók szerint is van szerepe a tanulmányi területnek a két kompetencia egyensúlya szempontjából. A munkaadói interjúkból továbbá az is kiderült, hogy a többség szerint a specifikus kompetenciákat a munkahelyen, illetve a gyakorlati helyeken, míg az általános kompetenciákat a felsőoktatásban kellene elsajátítani a hallgatóknak.

Habár nem teljesen egyértelmű a speciális és a transzferálható tudáshoz való viszonyulás, az inkongruens (a képzettségi szintnek és/vagy a szakterületi végzettségnek nem megfelelő) foglalkoztatás miatt a felsőoktatási intézményeknek nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a speciális tudás mellett a munkaerőpiacon elvárt transzferálható tudás fejlesztésére a hallgatók elhelyezkedése és foglalkoztathatósága érdekében. Ehhez olyan oktatási módszerek és megközelítések szükségesek, amelyek a transzferálható tudás fejlesztését szolgálják. Ilyen a munkába integrált tanulás (work-integrated learning), amely egy átfogó oktatási stratégia részeként a felsőoktatási intézmények és az ipari szereplők együttműködésében integrálja a munka világát az oktatásba (Barkhuizen & Schutte, 2014; Atkinson, 2016). A munkába integrált tanulás ernyőfogalomként is értelmezhető, amelyhez olyan oktatási módszerek kapcsolódnak, mint például a probléma- és a kutatásalapú tanulás, valamint a projektalapú és a munkaorientált elméleti tanulás (Maseko, 2018).

3. táblázat: A munkába integrált tanuláshoz kapcsolódó módszerek

	Kutatásalapú tanulás	Problémaalapú tanulás	Projektalapú tanulás	Munkaorientált elméleti tanulás
Módszertani elemek	deduktív kérdések, felfedező tanulás, aktív kutatás, forráskritika	gyakorlatból vett valódi problémák, önszabályozó tanulás, tanulócsoportok és mentorálás	munkahelyi projektek, valódi szituációk, irányított gyakorlat	szemináriumi oktatás, előadás, tanulócsoportok és tutorálás
Gyakorlati alkalmazás	önálló munka vagy csoportos tanulás	problémahelyzet felvetése, csoportos tanulás, esettanulmányok	tanulmányi látogatás, autentikus feladatok, interjúk, csapatmunka, integrált transz- és interdiszciplináris projektek	pályaorientációs kurzusok és képzési program, esettanulmányok, vendégoktatók a munka világából
Tanulás helyszíne	szeminárium, laboratórium, digitális felületek	szeminárium, laboratórium és munkahely, digitális felületek	egyetem és munkahely, laboratórium és munkahely, digitális felületek	előadóterem, szeminárium, laboratórium, stúdió, közösségi felületek

Forrás: saját szerkesztés Maseko, 2018 alapján

A 3. táblázatban szereplő kutatásalapú és a problémaalapú tanulási módszer alkalmazása terjedőben van a felsőoktatási oktatók körében is. Mindkét módszer a tanulásközpontú szemlélet stratégiai közé

sorolható (Kopp, 2013), és a két megközelítés viszonylag közel áll egymáshoz. A kutatás- és a problémaalapú tanulás szakít a hagyományosnak tekinthető passzív tanulással, amely a felsőoktatásban az előadó előad, a hallgató hallgat megközelítéssel írható le. Ehhez képest az aktív tanulás során a hallgatók aktív résztvevői a tanulási-tanítási folyamatnak, amelyben a tudást saját maguk hozzák létre, nem pedig készen kapják. Ennek megfelelően a tanárok, oktatók szerepe is megváltozik, hiszen nem ismeretátadóként kell jelen lenniük az órákon, hanem a tanulási folyamat támogatójaként, illetve irányítójaként. Habár eltérő jelleggel, de mindkét módszernél szerepet kap a problémafelvetés és a kooperatív tanulás, ezért alkalmasak arra, hogy hatékonyan segítsék elő a transzferálható tudásként értelmezhető problémamegoldás és együttműködés képességének elsajátítását, illetve fejlesztését (Molnár, 2004, 2005). A problémaalapú tanulás alapvetően a kutatásalapú tanulásra épül, de az előbbi módszer magasabb szintű, elmélyültebb gondolkodásra sarkallja a hallgatókat az adott probléma megoldása érdekében. A két módszer közötti különbség a tanulási folyamat időtartamában is megmutatkozik. A problémaalapú tanulás általában rövidebb időtartamú, mint a kutatásalapú tanulás (Nagy, 2010).

A felsőoktatás és a munka világa közötti kapcsolatok szorosabbra fonódásával egyre nagyobb teret nyer a projektalapú tanulási módszer alkalmazása, amelynek keretében a hallgatók konkrét vállalati problémákat oldhatnak meg, gyakran nemzetközi környezetben. A módszer alkalmazása mindkét fél számára előnyös, hiszen a megbízó vállalat sokszor időt és pénzt takarít meg a diákok igénybevételeivel, a hallgatók pedig fejleszthetik többek között a kommunikációs, az információs, az együttműködési és a problémamegoldó képességüket is. Emellett egy alternatív tudástranszfert kínáló projektben való részvétel versenyelőnyt jelent a hallgatók számára a munkaerőpiacon (Papp, 2013). A munkaorientált elméleti tanulás keretében pedig olyan akadémiai vagy elméleti tudást próbálnak biztosítani a hallgatók számára, amely szükséges a munka világában való hatékony boldoguláshoz, illetve összhangban van az akadémiai szempontokkal és a szakma-specifikus elvárásokkal is (Maseko, 2018). Ebben fontos szerepet játszanak a munka világából érkező szakemberek, akik a pályaaorientációs képzés hitelességét is hivatottak erősíteni.

A munkába integrált tanuláson kívül vannak más módszerek is. *Chadha* (2006) háromféle megközelítést, illetve tanítási stratégiát javasol a transzferálható tudás fejlesztése érdekében. Az egyik a beágyazás stratégiája, amelynél a know-how hangsúlyos, de nincs közvetlen hivatkozás a transzferálható tudásra. A következő stratégia az elkülönítés, amelyben van közvetlen hivatkozás a transzferálható tudásra, de tudományterületről függetlenül történik, lehetővé téve a tanulók transzferálható tudásának kifejezett fejlesztését. A harmadik az integrálás stratégiája, amelynél a transzferálható tudást kifejezetten a tudományterülethez kötődően fejlesztik, de ugyanolyan hangsúlyt helyeznek a know-how tudásra is.

Egy másik oktatási módszer a többszörös kontextusba helyezés, amely a tudás széles körű felhasználhatóságát segíti (Csapó, 1999b). Ez a megoldás egyúttal lehetőséget biztosít arra, hogy a hallgatók más nézőpontból vizsgáljanak egy problémát, amely a reverzibilis gondolkodást, a dolgok megfordításának képességét is ösztönözi (Mátrai, 2009). Mindezek a módszerek a transzferálható tudás fejlesztése szempontjából jelenthetnek segítséget a felsőoktatási intézmények oktatói számára, hogy a hallgatók a képzés végére az elvárt speciális tudás mellett megfelelő szintű transzferálható tudással, illetve általános kompetenciákkal is rendelkezzenek.

A transzferálható tudással kapcsolatos kutatások

A diplomások transzferálható tudásával, illetve foglalkoztathatóságával kapcsolatos kutatások alapvetően három csoportba sorolhatók. Az egyik csoportba tartoznak azok a kutatások, amelyek a munkaadók oldaláról vizsgálják a transzferálható tudással kapcsolatos elvárásokat. A munkaadói nézőpont megismerésére létezik közvetlen és közvetett megközelítés (Suleman, 2016). Amíg a közvetlen megközelítés a transzferálható tudáshoz kapcsolódó preferenciákra, illetve azok fontosságára irányul, addig a közvetett információgyűjtés során a munkaadóknak a diplomások transzferálható tudásával való elégedettségét vizsgálják. A másik kutatási csoportot azon kutatások

adják, amelyek a hallgatók, illetve a diplomás munkavállalók nézőpontjából közelítik meg ugyanezt a kérdést. Végül vannak olyan kutatások is, ahol a munkaadói és a munkavállalói nézőpontot együttesen vizsgálják.

Az első csoportba sorolható az *Eurobarometer* (2010) kutatása, amely a diplomások foglalkoztathatóságát vizsgálja európai összehasonlításban. A kutatás kiterjedt az Európai Unió tagországaira, Norvégiára, Izlandra és Törökországra. Összességében 7000 céget kerestek meg telefonos interjú keretében, hogy többek között információt szerezzenek a diplomások foglalkoztathatóságával összefüggő munkaadói preferenciákról és az azzal való elégedettségről. A kutatás eredményei alapján a munkaadók a vizsgált országokban a diplomások felvételénél a csapatban történő együttműködési képességet (team-working skills), a szektor-specifikus képességeket, a kommunikációs képességet és a digitális tudást tartották kiemelten fontosnak. Emellett az új helyzetekhez való alkalmazkodás és a problémamegoldó képesség is fontos elvárásként jelent meg. A munkaadók a felvett diplomások digitális tudásával, a jó írásbeli és olvasási képességével, valamint a csapatban történő együttműködési képességével elégedettek leginkább. Legkevésbé voltak elégedettek a munkaadók a diplomások idegen nyelvi tudásával, a döntési, tervezési és szervezési képességével, valamint a problémamegoldó képességével. A kutatásban részt vevő magyarországi munkaadók mind a képességbeli preferenciák, mind pedig az elégedettség tekintetében az együttes adatokhoz hasonló álláspontot képviseltek.

A munkáltatói preferenciákkal foglalkozik az Új-Zélandon és Ausztráliában végzett felmérés is, amellyel a diplomások foglalkoztathatóságához kapcsolódó tíz legfontosabb képességet gyűjtötték össze (Kusmierczyk & Medford, 2015). A kutatás során 2013 januárja és 2015 májusa között 435 munkáltatóval készítettek interjút (ebből 346 volt értékelhető), ahol az utolsó két évben foglalkoztattak diplomás munkavállalót. A kutatás egyúttal a 2006-ban végzett felmérés megismérlése és kibővítése. A munkaadók szerint az első helyre az etikus munkavégzés került (work ethic), amelyhez többek között a megbízhatóság, a felelősség és a minőségi munka iránti elköteleződés kapcsolható. Ezután következett a szóbeli kommunikációs képesség, az energia és lelkesedés, az analitikus és kritikai gondolkodás, valamint a problémamegoldás. A tíz kiemelt képesség, illetve személyiségjellemző között még a csapatmunka, az interperszonális képességek, az írásbeli kommunikációs képesség, az önmenedzselés és a kezdeményező képesség kaptak helyet. Ebben a felmérésben vizsgálták a munkaadók elégedettségét a diplomásokkal szemben preferált képességeket illetően is. Azon munkaadók, akik értékelték a diplomások képességeit, azoknak a 80%-a elégedett volt a diplomás munkavállalók verbális kommunikációs képességével, és közel ilyen arányban értékelték megfelelőnek az írásbeli kommunikációt is. Ugyanakkor a munkáltatók kisebb hányada (13%-a) a diplomások önmenedzselési képességével már nem volt megelégedve.

A munkaadói elvárásokat vizsgálta világszinten a *Graduate Management Admission Council* (GMAC) 2019-es kutatása is, amely 45 ország – köztük Magyarország – munkaadóira terjedt ki. A kutatásban olyan munkaadókat kerestek meg, akik MBA vagy üzleti mesterszakos diplomásokat foglalkoztatnak. Az 1202 munkaadóból álló mintában közel 80%-os arányt képviseltek az Egyesült Államokban és 13%-ot az Európában működő vállalkozások. A kutatás eredményei alapján a munkaadók a két legfontosabb képességbeli elvárásként a diplomásokkal szemben a problémamegoldást és a másokkal való együttműködést jelölték meg. A diplomások képességbeli felkészültségét tekintve a munkaadók leginkább a kvantitatív tudással és a szóbeli kommunikációs, illetve prezentációs képességgel voltak elégedettek. A munkaadók legkevésbé pedig a reflektív gondolkodással és az önmenedzselési képességgel voltak megelégedve. Az ázsiai és csendes óceáni munkaadók számára fontosabb az adatelemzési képesség, mint az európai és az amerikai munkáltatóknál. Az amerikai munkaadók pedig inkább elégedettek a diplomások együttműködési képességével és az önmenedzseléssel, mint az európai és az ázsiai munkáltatók.

A második csoportba tartozik a munkavállalói, illetve hallgatói nézőpontot vizsgáló *Albalawi et al.* (2011) kutatása, amely igyekezett feltérképezni a szaúd-arábiai Taibah Egyetem művészeti és természettudományos hallgatóinak transzferálható tudását. A kérdőíves kutatásban az egyetem 319

hallgatója vett részt, akik hét képességcsoportra³ vonatkozó Likert-skálás kérdéseket kaptak. A kutatás eredményei alapján a hallgatók magasra értékelték a csapatmunka és kommunikációs, valamint a tanulási és fejlődési képességeiket. Ugyanakkor kevésbé tartották magukat felkészültnek a kutatási, a prezentációs és az információs (digitális) képességek terén. Az országra jellemző konzervatív társadalmi berendezkedésre figyelemmel a nemek közötti különbségeket is vizsgálták. Az eredmények szerint a női hallgatók transzferálható tudással való felkészültsége jobb a férfi hallgatókénál. Emellett a természettudományos hallgatók magasabbra értékelték az informatikai és matematikai tudásukat a művészeti hallgatókhoz képest.

Baser et al. (2017) kutatása szintén egy kérdőíves felmérés keretében vizsgálta a maláj Tun Hussein Onn Egyetem mérnök hallgatóinak tudatosságát és felkészültségét a transzferálható tudással kapcsolatban. A kutatásban 297 hallgató vett részt, akik magasra értékelték a transzferálható tudással kapcsolatos tudatosságukat és jártassági szintjüket egyaránt. A hallgatók az adaptív képességek, a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás tekintetében is felkészültnek érezték magukat. A tudatos hozzáállás szempontjából szignifikáns különbség volt a nők és a férfiak között, azonban a képességek alkalmazásakor ez már nem volt igaz. A szerzők szerint ezek az eredmények egyúttal útmutatóként is szolgálhatnak a hallgatók számára, hogy azonosítani tudják a munkaadók által elvárt kompetenciákat.

A hallgatói nézőpontot vizsgáló kutatások közé tartozik *Kiss, Barker & Singh* (2019) kutatása is, akik kvalitatív kutatást végeztek egy ausztrál egyetemen külföldi hallgatók körében többek között a transzferálható tudással összefüggő percepciókról. A kutatásban résztvevő 18 végzős hallgató fókuszcsoportos interjú keretében értelmezheték és értékelheték a foglalkoztathatósághoz kapcsolódó képességeiket. A hallgatók tudták értelmezni a transzferálható tudást, amelyek közül a három legfontosabbnak a kommunikációs képességet, a csapatmunkát és a problémamegoldást tartották. Ugyanakkor nem tudták egyértelműen elkülöníteni ezeket a képességeket a technikai képességektől és a személyiségjellemzőktől. A szerzők ezt az eredményt a foglalkoztathatósághoz kapcsolódó képességek és a munkára kész képességek (work-readiness skills) szoros elméleti kapcsolatával, illetve felcserélhetőségével magyarázták. Utóbbiak közé sorolhatók többek között az interperszonális képességek, a csapatmunka és a technikai képességek is (*Ahmad & Pesch*, 2017, idézi *Kiss, Barker & Singh*, 2019).

A munkaadói és a munkavállalói nézőpontot is szem előtt tartó harmadik csoportba tartozik *Andrews & Higson* (2008) nemzetközi kutatása, amely négy európai országot, így az Egyesült Királyságot, Ausztriát, Szlovéniát és Romániát érintette. A kutatás során vizsgálták a foglalkoztathatósághoz kapcsolódó képességeket (kiemelten az interperszonális és kommunikációs képességeket) félig strukturált interjúk keretében. Összesen 50 emberrel, ebből 30 üzleti diplomással és 20 munkaadóval készítették interjút. A vizsgált négy országban a társadalmi-gazdasági és kulturális különbségek ellenére a munkaadói elvárások nagyon hasonlóak voltak a diplomások transzferálható tudásával kapcsolatban. A munkaadók a szakma-specifikus tudás mellett több általános, transzferálható tudást várnak el a diplomás munkavállalóktól, ezen belül is kiemelték a problémamegoldást, az analitikus és a kritikai gondolkodást. A diplomás munkavállalók közül sokan úgy látták, hogy hiányosságaik vannak a prezentációs képességek terén, miközben azok is fontosak a munkaerőpiacon való sikeres helytálláshoz.

Saunders & Zuzel (2010) a biotechnológiai területen végzett diplomás munkavállalók és munkaadók foglalkoztathatósági képességekkel kapcsolatos nézőpontját vizsgálták Angliában. A kérdőíves felmérésre 2006-ban került sor, amelynek keretében 33 diplomás munkavállaló és 29 munkaadó válaszait dolgozták fel. Az adatok alapján erős korrelációt találtak a rangsorolt képességekkel kapcsolatos munkavállalói és munkaadói percepciók között. Kiemelten fontosnak tartották a lelkes hozzáállást, a megbízhatóságot és a csapatmunkát, amiket még a szakmai tudásnál is magasabbra

³ A képességcsoportok a következők voltak: kutatási képességek, csapatmunka és kommunikációs képességek, írásbeli és szóbeli prezentációs képességek, tanulási és fejlődési képességek, informatikai és matematikai képességek, nyelvi képességek, pszichomotoros képességek

értékelték. Összességében a munkaadók valamelyest alacsonyabbra értékelték a diplomások transzferálható tudását, mint a diplomások saját maguk tudását.

A foglalkoztathatósághoz kapcsolódó képességekkel, így a munkaadók és az egyetemisták oldaláról a transzferálható tudás fontosságával és az azzal való elégedettséggel foglalkozik *Lisá, Hannelová & Newman* (2019) kutatása is. A kérdőíves felmérésben 27 szlovákiai munkaadó és 534 egyetemista vett részt 2017. július és november között. A cégek jellemzően az ipari és a pénzügyi szektorból kerültek ki, ahol a válaszok többségét cégvezetők vagy HR-vezetők adták. A hallgatói mintába informatikus, média, jogtudományi, gazdasági és pszichológia szakos pozsonyi egyetemisták kerültek. A kérdőívben összesen 32 kompetenciára, köztük általános kompetenciákra vonatkozóan vizsgálták a hallgatói és a munkaadói percepciókat. Az eredmények alapján a munkaadók a munkavégzéshez szükséges képességek hiányát tartották a legnagyobb problémának a diplomások foglalkoztatásával kapcsolatban. A hallgatók a munkatapasztalatot, a vezetést és tekintélyt és a szakterületi tudást tartották szignifikánsan fontosabbnak a munkaadókhöz képest. A munkaadók az elkötelezettséget és a többletmunkára való hajlandóságot emelték ki, de fontosnak tartották még többek között az etikus viselkedést, a rugalmasságot és a változáshoz való alkalmazkodóképességet is. A kutatás során vizsgált 32 kompetencia közül 19-ben a hallgatók szignifikánsan elégedettebbek voltak a munkaadóknál. A munkáltatók kevésbé voltak megelégedve többek között a hallgatók reális önértékelésével, a tárgyalási és kommunikációs képességével, a többletmunkára való hajlandóságukkal és a felelősségteljes munkavégzéssel. Ugyanakkor értékelték az egyetemisták sikerorientáltságát, a magabiztosságát és a számítástechnikai tudását. A szerzők az egyetemisták és a munkaadók értékelése közötti különbségek csökkentésének egyik lehetséges megoldásaként a kötelező szakmai gyakorlatot javasolják, amely lehetőséget biztosít a munkaerőpiaci tapasztalatszerzésre, valamint elősegíti az önmenedzselési képesség fejlesztését is.

4. táblázat: A transzferálható tudás értékelése munkaadói és munkavállalói nézőpontból (az empirikus kutatások eredményei alapján)

	Munkaadói nézőpont	Munkavállalói/Hallgatói nézőpont
Fontosnak tartott kompetenciák	együttműködési képesség, kommunikációs képesség, digitális tudás, problémamegoldó képesség, analitikus és kritikai gondolkodás, munka etika, önmenedzselés és kezdeményező képesség	csapatmunka, kommunikációs képesség, problémamegoldó képesség, vezetés és tekintély, megbízhatóság
Felkészültség, elégedettség	együttműködési képesség, kommunikációs képesség, prezentációs képesség, digitális tudás	csapatmunka, kommunikációs képesség, kritikai gondolkodás, problémamegoldás
Hiányosságok	idegen nyelvi tudás, döntési, tervezési és szervezési képesség, problémamegoldó képesség, önmenedzselési képesség, reális önértékelés, reflektív gondolkodás	kutatási képesség, prezentációs képesség, digitális tudás
Fejlesztési javaslatok	kötelező szakmai gyakorlat, a cégek és a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés erősítése	munkába integrált tanulás, több szakmai gyakorlat

Forrás: saját szerkesztés

A transzferálható tudással, illetve a foglalkoztathatósággal foglalkozó empirikus kutatások eredményei alapján a munkaadók és a diplomás munkavállalók/hallgatók alapvetően hasonló kompetenciákat tartanak fontosnak (4. táblázat). Ugyanakkor a felkészültséget és a hiányosságokat tekintve már számos különbséget lehet találni a két oldal értékelése között. A munkaadók elégedettek a munkavállalók prezentációs képességével, viszont a munkavállalók ebben nem érzik magukat kellően felkészültnek. A problémamegoldó képesség tekintetében is hasonló a helyzet, de azzal éppen fordítva, a munkaadók nincsenek megelégedve. A fejlesztési javaslatok szempontjából mindkét oldalon megjelenik a szakmai gyakorlat iránti fokozottabb igény, valamint a felsőoktatás és a munka világa közötti együttműködés erősítésén keresztül a munkába integrált tanulás, illetve az ahhoz kapcsolódó módszerek alkalmazása is.

Összegzés, konklúzió

A munka világában való sikeres helytálláshoz jellemzően olyan tudásra van szükség, amely széles körben alkalmazható, vagyis transzferálható. Ugyanakkor a transzferálható tudással kapcsolatban nincs általánosan elfogadott definíció. Az egyes tudáskonceptciók oldaláról a transzferálható tudás lényegében az új helyzetekben alkalmazható, kontextustól független tudásként értelmezhető. A tudásszerveződési formákat tekintve a kompetencia jellegű tudás a műveltséghez és a szakértelemhez képest kevésbé tartalomfüggő, ezért szélesebb körben alkalmazható. A szakirodalom alapján a transzferálható tudást leginkább az általános (generikus) kompetenciákkal és a foglalkoztathatósággal, illetve az azzal összefüggő képességekkel hozzák szoros kapcsolatba.

A felsőoktatásban a speciális tudás mellett a transzferálható tudás fejlesztésére többféle oktatási módszer áll rendelkezésre. Ezek közé tartoznak a munkába integrált tanuláshoz kapcsolódó módszerek, mint például a probléma- és a kutatásalapú tanulás, amelyek a tanításközpontú megközelítés helyett a hallgatók aktív tanulására helyezik a hangsúlyt. Emellett a projektalapú tanulás és a munkaorientált elméleti tanulás, valamint az alapvető struktúrák kiemelése, illetve a többszörös kontextusba helyezés is nagyban hozzájárulhatnak a transzferálható tudás fejlesztéséhez.

A transzferálható tudással kapcsolatos kutatások között vannak olyanok, amelyekben a munkaadói elvárásokkal vagy a hallgatók, illetve a diplomás munkavállalók nézőpontjával foglalkoznak, de vannak olyanok is, ahol a két oldalt hasonlítják össze egymással. A munkaadói elvárásokat felmérő nemzetközi kutatások alapján kiemelten fontos a problémamegoldás, az együttműködési képesség és az önmenedzselés képessége. A hallgatók, illetve a diplomás munkavállalók többek között a kommunikációs képességet, a csapatmunkát és a problémamegoldást emelték ki. A munkaadói és a munkavállalói nézőponttal foglalkozó kutatások szerint a felek által preferált általános kompetenciák nagyon hasonlóak, azonban a munkaadók kevésbé elégedettek a diplomások transzferálható tudásával, mint a diplomások a saját maguk felkészültségével.

A transzferálható tudással kapcsolatos egyértelmű értelmezés hiánya és az empirikus kutatások korlátozott általánosíthatósága megnehezíti a felsőoktatási intézményeknek a munkaerőpiaci igényekre vonatkozó pontos információszerzést. Következésképpen kiemelten fontos, hogy a felsőoktatási intézmények hatékonyan együttműködjenek a munkaadókkal, továbbá erősítsék a hallgatók öntudatos hozzáállását a transzferálható tudás iránti igény kielégítése és a foglalkoztathatóság javítása érdekében.

Felhasznált szakirodalom

- Akkuyunlu, A. (2009). The Balance between Generic and Specific Competencies. In: *Report on the Qualitative Analysis of Higher Education Institutions and Employers in Five Countries: Development of Competencies in the World of Work and Education*. Higher Education as a Generator of Strategic Competences (HEGESCO) URL: http://skktg.vdu.it/downloads/Qualitative_Analysis_of_HEIs_and_Employers_in_Five_Countries.pdf (Letöltve: 2024.05.25.)
- Albalawi, S. & Zalat, S. & El-Akkad, S. & Deghash, Z. & Ramadan, S. (2011). Transferable skills of undergraduates of sciences and arts at Taibah University, El-Ula Branch, Saudi Arabia. *Egyptian Journal of Biology*, vol. 13, 65-73. <http://dx.doi.org/10.4314/ejb.v13i1.10>
- Alrifai, A. A. & Raju, V. (2019). The Employability Skills of Higher Education Graduates: A Review of Literature. *International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology*. Vol. 6, Issue 3 <https://doi.org/10.17148/iarjset.2019.6315>
- Andrews, J. & Higson, H. (2008), Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, Vol. 33, No. 4 <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Atkinson, G. (2016). *Work-based learning and work-integrated learning: fostering engagement with employers*. National Centre for Vocational Education Research, Australia URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568154.pdf> (Letöltve: 2024.05.25.)

- Barkhuizen, N. & Schutte, N. (2014). Work Integrated Learning – A *Conceptual Model*. International Conference on Arts, Economics and Management (ICAEM'14) March 22-23, 2014 Dubai (UAE) pp. 11-15. <http://dx.doi.org/10.15242/ICEHM.ED0314048>
- Baser, J. A. & Hasan, H. & Asha'ri, A. H. & Khairudin. M. (2017). A study on the transferable skills of the engineering Students at Universiti Tun Hussein onn Malaysia. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, Volume 23, Nomor 3 <https://doi.org/10.21831/jptk.v23i3.13419>
- Bruner, J. S. (1968). *Az oktatás folyamata. A pedagógiai időszzerű kérdései külföldön*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Chadha, D. (2006). A curriculum model for transferable skills development. *Journal of Engineering Education*, vol 1, no. 1, pp. 19 - 24. <https://doi.org/10.11120/ened.2006.01010019>
- Chadha, D. & Nicholls, G. (2006). Teaching Transferable Skills to Undergraduate Engineering Students: Recognising the Value of Embedded and Bolt-on Approaches. *TEMPUS Publications* Vol. 22, No. 1, pp. 116-122. URL: <http://www.ijee.ie/articles/Vol22-1/ijee1678.pdf> (Letöltve: 2024.05.25.)
- Csapó, B. (1998). Iskolai tudás és vizsgarendszer. *Új pedagógiai szemle*. 2. sz. 51-60. URL: <https://real.mtak.hu/5630/1/1152695.pdf> (Letöltve: 2024.05.25.)
- Csapó Benő (1999a). A tudás minősége. *Educatio*. 3. sz. 473-487. URL: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11663/1/1999_Csapo_A_tudas_minosege.pdf (Letöltve: 2024.05.25.)
- Csapó, B. (1999b). Természettudományos nevelés: Híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra*. 10. sz. 5-17. URL: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6087/1/1999_Csapo_TermeszettudomanyosNeveles.pdf (Letöltve: 2024.05.25.)
- Csapó, B. (2001). Tudáskonceptiók. In: Csapó, B. & Vidákovich, T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88-105. URL: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6094/1/2001_Csapo_Tudaskoncepcioik.pdf (Letöltve:2024.05.25.)
- Csapó Benő (2002). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új pedagógiai szemle*. 2. sz. 38-45. URL: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11653/1/Uj_PSZ_2002_2_Csapo.pdf (2024.05.25.)
- Csapó Benő (2003). A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest 65-74.
- Derényi András (2011). A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban. *Hungarológiai Évkönyv*, 12. évf. 1. sz. URL: http://epa.oszk.hu/02200/02287/00012/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_12_073-087.pdf (2024.05.25.)
- Derényi András & Vámos Ágnes (2015). A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye. Oktatási Hivatal, URL: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kimeneti_leirasok.pdf (2024.05.25.)
- Eurobarometer (2010). Employers' perception of graduate employability. The Gallup Organization. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/198872b7-1dff-47a7-954c-f27e0115fd5b> (2024.05.25.)
- Falus Iván & Imre Anna & Kotschy Beáta (2010). Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis). TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. URL: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/05/3_3_3_falus_imre_kotschy.pdf (2024.05.25.)
- Gibbs, G. (2014). Transferable skills rarely tranfer. SEDA Staff and Educational Development Assotiation URL: https://www.seda.ac.uk/resources/files/publications_147_3%20Transferable%20skills%20rarely%20transfer.pdf (2024.05.25.)
- GMAC (2019). Employability and Business School Graduates. Corporate Recruiters Survey 2019, Graduate Management Admission Council (GMAC) URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598213.pdf> (2024.05.25.)
- HEGESCO (2009). Report on the Large-Scale Graduate Survey: *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates*. Higher Education as a Generator of Strategic

Competences (HEGESCO) URL:

[http://skktg.vdu.lt/downloads/Competencies and Early Labour Market Careers of HE Graduate.pdf](http://skktg.vdu.lt/downloads/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduate.pdf) (2024.05.25.)

- Jakab György (2006). A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. *Új pedagógiai szemle*. 10. sz. 3-21. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-ta-Jakab-Tortenelemtanar.html> (2024.05.25.)
- Jelas, Z. M. & Azman, N. (2007). Core Skills Provision in Higher Education. *Bulletin of Higher Education Research*. National Higher Education Research Institute (IPPTN) pp. 10-14. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83543390.pdf> (2020.02.28.)
- Joynes, C. & Rossignoli, S. & Amonoo-Kuofi, E. F. (2019). *21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts*. Emerging Issues Report URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pdf (2024.05.25.)
- Kiss, E. & Barker, M. & Singh, P. (2019). *International undergraduate business students' perceptions of employability*. 5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19) Universitat Politècnica de València, València, 1105-1112. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9354>
- Kopp Erika (2013). Tanulásközpontú programfejlesztés; *Felsőoktatási Műhely*. 2. sz. 39-56. URL: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasisimuhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_39-56.pdf (2020.09.02.)
- Kusmierczyk, E. & Medford, L. (2015). Employability Skills Survey. Victoria Careers and Employment, Victoria University of Wellington URL: https://www.wgtn.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0007/1326175/role-of-work-ethic-academic-achievement.pdf (2024.05.25.)
- Lisá, E. & Hannelová, K. & Newman, D. (2019). Comparison between employers' and students' expectations in respect of employability skills of university graduates. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(1), 71-82 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214585.pdf> (2020.05.04.)
- Maseko, L. A. (2018). A review of work-integrated learning in South African mining engineering universities. *The Journal of the Southern African institute of Mining and Metallurgy*. Volume 118 pp. 1315-1323. <http://dx.doi.org/10.17159/2411-9717/2018/v118n12a10>
- Mátrai Zsuzsa (2009). Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. *Iskolakultúra*. 3-4. sz. 122-128. URL: http://real.mtak.hu/58119/1/4_EPA00011_iskolakultura_2009-3-42.pdf (2020.09.02.)
- Mátrai Zsuzsa (2016). Kifektetés az emberi tőkéből. *Iskolakultúra*. 2. sz. 100-107. URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/download/21767/21557/> (2020.09.02.)
- Mc Cauley, J. (2011). *Key Factors that Inhibit and Facilitate the Integration of Transferable Skills into Higher Education*. Proceedings of Edulearn 2011, Conference. Barcelona, Conference papers. Technological University Dublin: <https://doi.org/10.21427/D73R13>
- Molnár Gyöngyvér (2002). A tudástranszfer. *Iskolakultúra*. 2. sz. 65-74. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf (2016.06.22.)
- Molnár, Gy. (2004). Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége. Hazai és nemzetközi mérések tükrében. *Iskolakultúra*. 8. sz. 21-31. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00084/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_08_021-031.pdf (2016.06.22.)
- Molnár, Gy. (2005). A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra*. 10. sz. 31-43. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00097/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_10_031-043.pdf (Letöltve: 2016.06.22.)
- Molnár, Gy. (2006). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

- Muhamad, S. (2012). Graduate Employability and Transferable Skills: A Review. *Advances in Natural and Applied Sciences*. 6(6): 882-885. URL: <http://www.aensiweb.com/old/anas/2012/882-885.pdf> (Letöltve: 2019.11.03.)
- Murphy, E. (1997): From university to work: Developing transferable skills. In *Teaching and Learning Forum Proceedings* (pp. 239-243). URL: <http://ctl.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf1997/murphy.html> (Letöltve: 2016.06.28.)
- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2017). Competence and The Need for Transferable Skills. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 739-753). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_34
- Nagy, L. (2010). A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*. 31-51. URL: http://real.mtak.hu/57868/1/8_EPA00011_iskolakultura_2010-12.pdf (Letöltve: 2024.05.25.)
- Papp, J. (2013). Az innovációs képesség és az alternatív tudástranszfer jelentősége a magyarországi gazdasági felsőoktatásban a végzett hallgatók munkaerő-piaci hatékonyságát tekintve. In: *Multidiszciplináris kihívások - sokszínű válaszok: a BGF KVIK KÖT tanulmánykötete*. Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, pp. 82-93. URL: https://publikaciotar.uni-bge.hu/id/eprint/704/1/Papp_3.pdf (Letöltve: 2024.05.25.)
- Saunders, V. & Zuzel, K. (2010). Evaluating Employability Skills: Employer and Student Perceptions. *Bioscience Education*. V. 15 <https://doi.org/10.3108/beej.15.2>
- Sejtes, Gy. (2006). Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. *Új pedagógiai szemle*. 6. sz. 15-26. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-ta-Sejtes-Tudastranzsfer.html> (Letöltve:2024.05.25.)
- Setiawan, A. & Kuntadi, I. & Bukit, M. (2018). Perception towards Transferable Skills in Indonesian Universities. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*. Volume 20, 41-44. <https://doi.org/10.2991/aptekindo-18.2018.9>
- Smekalova, L. & Noom, J-W. & Slavik, M. (2016). Transferable Competences and the Students' View of Their Significance and Satisfaction with Them: International Comparative Research. *Universal Journal of Educational Research*. 4 (1): 109-121 <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040114>
- Suleman, F. (2016). Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 228, 169-174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.025>
- Tóthné, T. T. (2016). Kompetencia vállalati, munkavállalói és felsőoktatási szemmel. *Vállalkozásfejlesztés a XXI. Században*. VI. 413-432. URL: http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/29_Tohtne-Tunde.pdf (Letöltve: 2016.07.07.)
- Vass, V. (2006). A kompetencia fogalmának értelmezése In. *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 139-161. URL: <http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak> (Letöltve: 2024.05.25.)
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education? what it is – what it is not*. The Higher Education Academy URL: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/id116_employability_in_higher_education_336_156803671_1.pdf (Letöltve: 2020.09.02.)
- Zerényi, K. (2017). A képzettség és a foglalkozás közötti kongruencia/inkongruencia a hazai és nemzetközi kutatási eredmények tükrében. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás - Innováció*; 5: (1) 15-21. <https://doi.org/10.21549/ntny.17.2017.1.2>

BARÁTH Zsuzsanna & ERDEI Gábor

Az idegennyelv-oktatást, valamint a nyelvválasztást meghatározó és befolyásoló tényezők a szakképzésben

Bevezetés

Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogyan hat a gazdasági környezet a szakképzés tantárgyi struktúrájára? Milyen jelzőrendszeren keresztül érintkeznek a piaci szereplők és a helyi szakképzés? Hogyan igyekeznek a szakképzés kielégíteni ezeket az igényeket? Milyen további tendencia várható a jövőben? Jogosak-e a feltételezések, mely szerint az angol nyelv további térhódításának eredményeként a német nyelv órák további drasztikus csökkenése várható? Milyen szerepe és mekkora súlya lehet a jövőben a magyarországi német nyelvtudásnak a középszintű (azaz technikai) végzettséggel rendelkező szakemberek esetén?

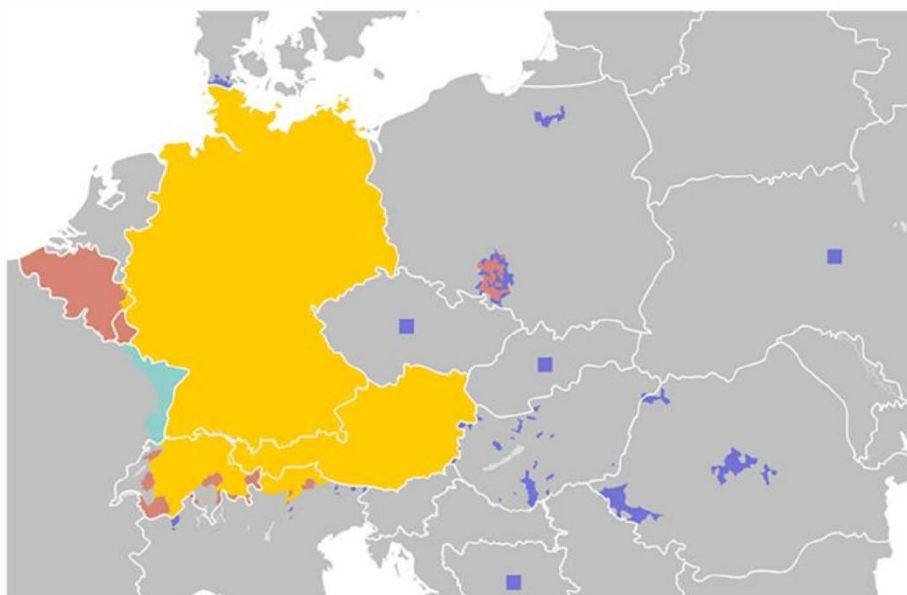
Nemzetközi kitekintés

A német nyelv nemzetközi szerepe és súlya

Napjainkban vitathatatlan és megkérdőjelezhetetlen az angol nyelv dominanciája. A német nyelv immár évtizedek óta a második idegen nyelv pozíciójáért küzd több kelet-közép-európai országban, így Magyarországon. De miért is érdemes még mindig németül tanulni? Milyen lehetőségeket nyit(hat) meg a német nyelv ismerete?

Európában hét országban hivatalos nyelv a német: Németországban (körülbelül 82 millió lakos), Ausztriában, Liechtensteinben, Svájcban (itt négy hivatalos nyelv létezik) és Luxemburgban (3 hivatalos nyelv), valamint találunk kisebb részeket Belgiumban (német nyelvű közösség keleten) és Olaszországban (Bozen-Dél-Tirol tartomány) is, ahol az egyik hivatalos nyelvként a németet is elismerik, ezáltal Európában az első helyet foglalja el a nyelv, ha a németet anyanyelvként beszélők számát vizsgáljuk.

1. **ábra:** A német nyelv elterjedtsége Európában: a német a hivatalos vagy társhivatalos nyelv (de jure vagy de facto) és a lakosság többségének anyanyelve



Forrás: wikipedia.de, Deutsche Sprache

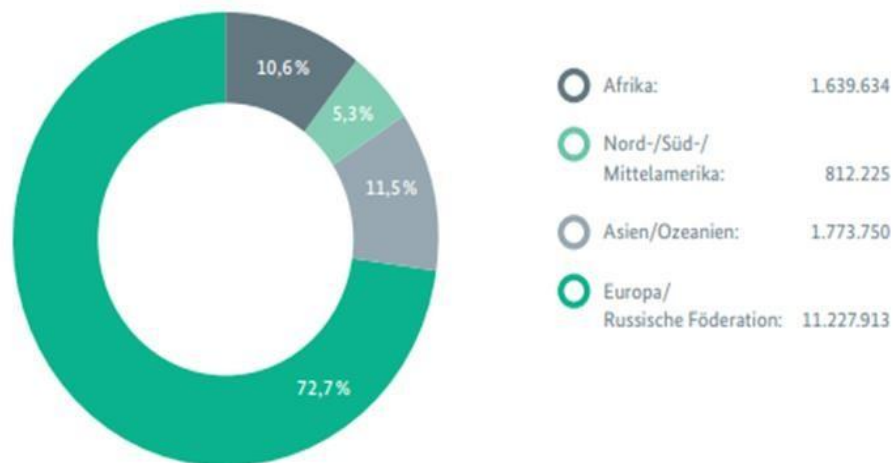
Amennyiben a német nyelv idegen nyelvként betöltött szerepét a 20. században, tesszük vizsgálatunk tárgyává, megállapítható, hogy 1908 és 1938 között a német nyelv iskolai idegennyelv-oktatásban elfoglalt helye világszerte viszonylag stabil volt. A német a harmadik helyen végzett az angol és a francia mögött. Az európai országokban az 1920-as évek óta még enyhe növekedés is tapasztalható. A háború utáni időszakban a DaF (Deutsch als Fremdsprache tanfolyamokon résztvevők száma állandó, mérsékelt szinten maradt. A két német állam 1990-es egyesülése következtében az 1990-es évektől mérsékeltten nőtt a németül tanulók száma. A Goethe Intézet ebben a században kétszámjegyű növekedési rátákat regisztrált. Ugyanakkor a német nyelvet tanulók becsült száma világszerte 20,1 milliőről (2000) 14,5 millióra (2010) csökkent.” (Ammon, 2015, hivatkozva Haarmann 2015).

Valószínűleg szerepet játszik ebben az a tény is, hogy a diplomácia és a nemzetközi politika terén az 1933-tól 1945-ig tartó tragikus német történelmi események a német nyelvre is hatással voltak: a német nyelv nem került például az Egyesült Nemzetek Szervezetének hat hivatalos nyelve közé sem (a szervezet hat hivatalos nyelve az angol, az arab, a francia, az orosz, a kínai és a spanyol).

Szembeűnő viszont, hogy míg folyamatosan nő azon országok száma, ahol a német nyelvet iskolai keretek között oktatják, ezzel párhuzamosan a németül tanulók száma nemzetközi viszonylatban is csökken. Míg növekedés elsősorban Brazíliában, Indiában és Kínában tapasztalható, valamint Afrika számos országában, elsősorban a Goethe Intézet újonnan megnyílt irodái támogatásának köszönhetően, addig a volt Szovjetunió utódállamaiban, valamint Kelet-Közép-Európában és Skandináviában egyértelműen a csökkenés dominál (Ammon, 2012). Jelenleg a világ népességének 2% beszél németül (Diez-Holz, 2012).

2. ábra: A németül tanulók megoszlása világviszonylatban régióként

Weltweite Verteilung der Deutschlernenden nach Regionen



Forrás: Auswärtiges Amt, 2020

Míg 2000-ben világszinten még 20,1 millióan tanultak németül, ez a szám 2010-re 14,9 millióra csökkent. 2015-re sikerült ezt a számot 15,3 millióra növelni, majd 2020-ban is hasonló képet kapunk: 15,45 millió fő tanul németül világviszonylatban. Továbbra is Európában van a legtöbb németül tanuló (73%), azzal együtt, hogy egyes országokban meredek visszaesés is tapasztalható. Erre kiváló példa Lengyelország és Magyarország, olyan államok, amelyekben a német nyelv hagyományosan jó helyzetben volt a földrajzi közelség vagy a történelmi összefonódások miatt (Auswärtiges Amt, 2020).

A téma nemzetközileg is elismert szakértője, Ulrich Ammon, aki a német nyelvészet emeritus professzora a Duisburg-Esseni Egyetemen, évtizedek óta riadót fúj a német nyelv nemzetközi tekintélyének megmentéséért. Amikor 2010-ben megszűntették az Európai Unióban 2007-es bővítéssel létrehozott külön biztosi pozícióját, amely többnyelvűségért felelős európai biztos elnevezéssel működött, komoly aggodalmának és felháborodásának adott hangot. Azzal, hogy ezt a kiemelt figyelmet érdemlő feladatkört az „Oktatás, kultúra, többnyelvűség és ifjúság” területéért

felelős biztos hatáskörébe szervezték vissza, jelentős visszalépés történt a többnyelvűségért folytatott folyamatban. „Különösen fájdalmas”, írja, „hogyan bár az Európai Bizottság egyik deklarált munkanyelve az angol és a francia mellett a német, ott azonban nem használják, a határozat-tervezeteket szinte kizárólag angolul vagy franciául fogalmazzák meg” (Ammon 2010). Több a jelenlegi körülmények között nem is várható el, mivel a Bizottság tisztviselőinek alig 20 százaléka tud németül – mindössze fele olyan arányban, mint az európai uniós lakosságban elfoglalt aránya. Tehát a német nyelv helyzete az uniós intézményekben sokkal rosszabb, mint magában a közösségben, amit ezek az intézmények kiszolgálnak, rögzíti Ammon (2010). Köztudott, hogy a német nyelvet beszélik a legtöbben anyanyelvként az EU-ban, és többen beszélik idegen nyelvként, mint bármely más nyelvet, kivéve az angolt. Ezen túlmenően a német nyelvterület az EU földrajzi középpontjában helyezkedik el, és lakói adják a legnagyobb hozzájárulást a gazdasághoz és a költségvetéshez. Ezért a német nyelv intézményi jelentéktelensége nem magától értetődő. Az EU nyelvpolitikájának eme hiányossága, rontja az EU és intézményei elfogadottságát Németországban, különösen a német ajkú lakosság művelt rétegeiben, ami tovább erősítheti az euroszeptikusok táborát. Természetesen más tényezők, különösen a globalizáció is ebbe az irányba hat. Az a tény azonban, hogy az EU ezt a nyomást ahelyett, hogy enyhítené, fokozza, visszatetszést szül(t) a német anyanyelvű uniós polgárok körében, zárja gondolatmenetét (Ammon, 2010).

A német anyanyelvű országok, elsősorban Németország, de Ausztria és Svájc is, feladatának tekinti, hogy nem csak európai, hanem nemzetközi viszonylatban is támogassa a német nyelv elterjedését, tanulását. Németországban például létrejött a „Zentrales Netzwerk Deutsch“ a külügyminisztérium irányításával, melynek fő feladata a német nyelv népszerűsítése külföldön. Olyan intézményeket egyesít, mint a Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), a Deutsche Welle (DW), a Goethe-Intézet és a Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). A célcsoport az Európán kívüli világ.

Németország világgazdasági pozíciója és súlya az európai gazdaságban

A problémát tárgyalva, nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy egy nyelv idegen nyelvként való vonzereje inkább függ a beszélők gazdasági erejétől, mint az azt beszélők számától. A fent felsorolt országok gazdasági ereje, politikai súlya, vezető pozíciója a fontos technológiák terén, valamint nemzetközileg is vonzó felsőoktatása mind motiváló tényező lehet.

Ebben a pontban csak gazdasági aspektusból kívánjuk vizsgálni a kérdést, megjegyezve, hogy a kérdés kulturális szempontból sem kevésbé fontos és érdekes. A legfontosabb figyelembeveendő szempontok:

- Németország a világ második legnagyobb exportőre.
- A német gazdaság első helyen áll Európában és negyedik helyen világviszonylatban. GDP-je 2021-ben 3.570.620 millió euró volt, magasan megelőzve a második helyen álló Egyesült Királyságot (2.526.615 millió euró) és a harmadik helyen álló Franciaországot (Statista, 2023). Németország 2022-ben GDP tekintetében a negyedik legerősebb gazdasági nagyhatalom volt (USA, Kína és Japán után). Gazdasági ereje vetekszik az összes spanyol nyelvű országgal együttesen.
- Számos globális vállalat székhelye Németországban van. Az ország által kínált magasan szakképzett munkaerő, fejlett infrastruktúra és rendelkezésre álló technológia miatt vonzza a nemzetközi befektetőket (Global Poe Services, 2023). S bár a német nyelvterületen működő világvállalatok manapság már egyértelműen az angolt használják, ők is ápolják a német nyelvet, kiegészítő ismeretként, kompetenciaként honorálják a német nyelv ismeretét, és saját német kurzusokat is kínálnak.
- A német ajkú turisták mind a turizmusban, mind a vendéglátásban értékelik, ha külföldön is anyanyelvükön szólítják meg, szolgálják ki őket.
- Németország számtalan tanulmányi és munkalehetőséget kínál. Meg kell azonban jegyezni, hogy a német egyetemeken egyre több angol nyelvű képzést kínálnak, feladva az anyanyelvüket. Azaz elképzelés és/vagy elvárás, hogy a külföldi hallgatók később a német kultúra nagyköveteiként térnek vissza hazájukba, feltételezi, hogy németországi tanulmányaik során megismerkednek a német kultúrával és nyelvvel egyaránt. Ez azonban egyre kevésbé van így. Ehelyett a németországi képzés angol nyelven folyik, így jobb lehetőséget kínálva a

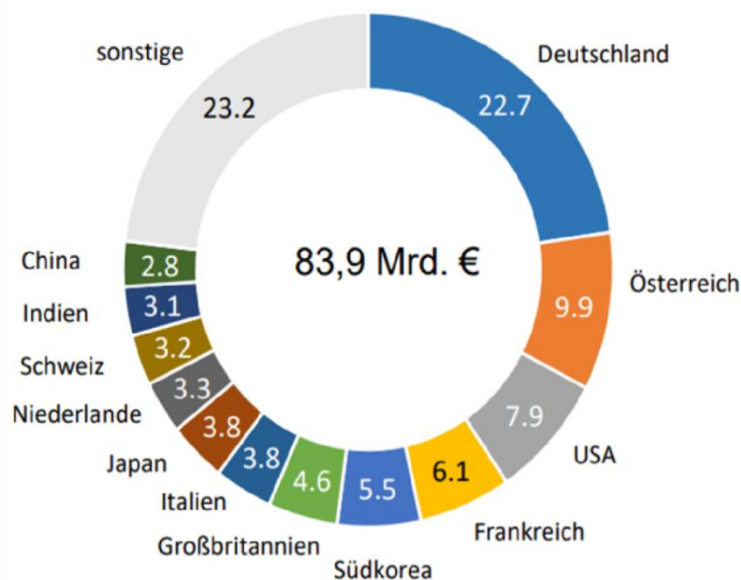
végzeteknek a globális munkaerőpiacon. Az általuk választott ország idegen marad az ott fogadott hallgatók számára.

- A tudományos kutatásban Németország kutatási és fejlesztési teljesítményének köszönhetően az angol után még mindig a német a legfontosabb nyelv. Bár a német nyelvű publikációk aránya, a DAAD jelentése szerint, a természettudományos publikációk területén 1%-ra esett vissza. Meg kell azonban jegyezni, hogy a világ lakosságának körülbelül 2%-a tud egyáltalán németül (Diez-Holz, 2012). A németek világelsők a mérnöki teljesítményüket tekintve is.
- A munkaerőpiacon feltétlen előnnyel indul(hat) az, aki németül beszél, így képes a német anyanyelvű üzleti partnerekkel németül tárgyalni.

A német-magyar gazdasági kapcsolatok

Németország és Magyarország gazdasági kapcsolatai rendkívül intenzívek és dinamikus fejlődést mutatnak. Magyarország számára Németország a legfontosabb gazdasági partner. Ez egyrészt abban nyilvánul meg, hogy Németország évtizedek óta a legfontosabb befektető az összvolumen tekintve hazánkban. A 2022-ben végzett kutatásunkban a hozzáférhető statisztikák szerint a németországi tőkebefektetések adják a magyarországi tőkebefektetések több mint egyötödét. A volumentét tekintve második Ausztriához képest több mint kétszeres mértékű. Az elmúlt egy-két évben ugyanakkor kínai befektetések rohamosan bővültek.

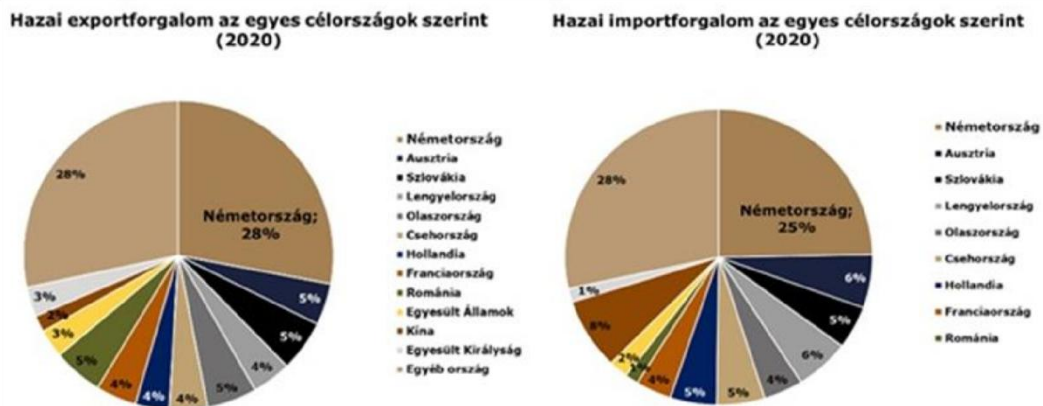
3. ábra: Külföldi működőtőke-befektetések Magyarországon %-ban (2019)*



Forrás: DUIHK, 2022

Másrésről viszont nagyon intenzív a két ország közötti kereskedelmi kapcsolat is, hiszen Magyarország számos területen fontos piac, beszerzési forrás és termelési helyszín a német cégek számára. A magyar export közel 28%-a Németországba irányul, míg az import 25%-a származik Németországból (2020).

4. ábra: A hazai export- és importforgalom az egyes célországok szerint



Forrás: Németh, 2021

2020-ban 18 041 millió Euro értékben történt közvetlen tőkebefektetés Magyarországra, ennek keretében 788 vállalat 213 000 alkalmazottal 52 135 milliárd Euro éves forgalmat bonyolított le. A legjelentősebb befektetők Baden-Württemberg, Bajorország és Észak-Rajna-Vesztfália tartományokból érkeztek. Tehát az országos politika szintje mellett fontos kihangsúlyoznunk azt is, hogy egyes tartományok gazdasági szereplői és a hazai gazdaság közötti kapcsolatok különösen szorosak.

5. ábra: A német közvetlen befektetések Magyarországon szövetségi államokra bontva – 2020

Tab. 2: Deutsche Direktinvestitionen in Ungarn nach Bundesländern – 2020*

Bestand am 31.12. (unmittelbare und mittelbare Direktinvestitionen, saldiert)

	Direktinvestitionen in Ungarn		Kenngrößen der Unternehmen in Ungarn		
	Bestand in Mio. EUR	Anzahl	Beschäftigte in Tsd.	Jahresumsatz in Mrd. €	
Alle Bundesländer	18 041	788	213	52 135	
Baden-Württemberg	4 772	295	73	18 849	
Bayern	4 740	152	50	12 826	
Berlin	154	10	3	277	
Brandenburg	16	4	1	68	
Bremen	X	X	X	X	
Hamburg	398	39	3	989	
Hessen	1 106	62	16	2 235	
Mecklenburg-Vorpommern	-	-	-	-	
Niedersachsen	710	47	14	3 659	
Nordrhein-Westfalen	5 460	141	47	12 047	
Rheinland-Pfalz	539	20	3	850	
Saarland	52	5	1	194	
Sachsen	32	3	0	29	
Sachsen-Anhalt	-	-	-	-	
Schleswig-Holstein	16	7	0	42	
Thüringen	X	X	X	X	

Forrás: DUIHK, 2022

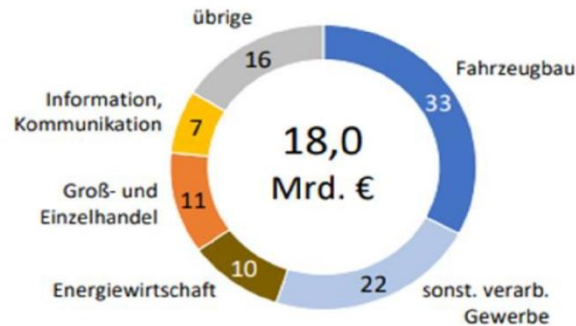
A Német-Magyar Ipari és Kereskedelmi Kamara adatai szerint a német tőkebefektetések egyharmada az autóiparba, további egyötöde egyéb feldolgozóipari szektorokba irányul. A KSH adatai szerint a nagy- és kiskereskedelemmel, ingatlanügyletekkel és fémfeldolgozási termék gyártásával foglalkozó német vállalatok jelenléte is meghatározó súlyú idehaza.

6. ábra: Német közvetlen tőkebefektetések Magyarországon gazdasági ágazatok szerint – 2020

Abb. 1: Deutsche Direktinvestitionen in Ungarn nach Wirtschaftszweigen – 2020*

Bestand am Jahresende nach den Wirtschaftszweigen der ungarischen Investitionsobjekte (unmittelbare und mittelbare Direktinvestitionen, saldiert).

Anteile in %

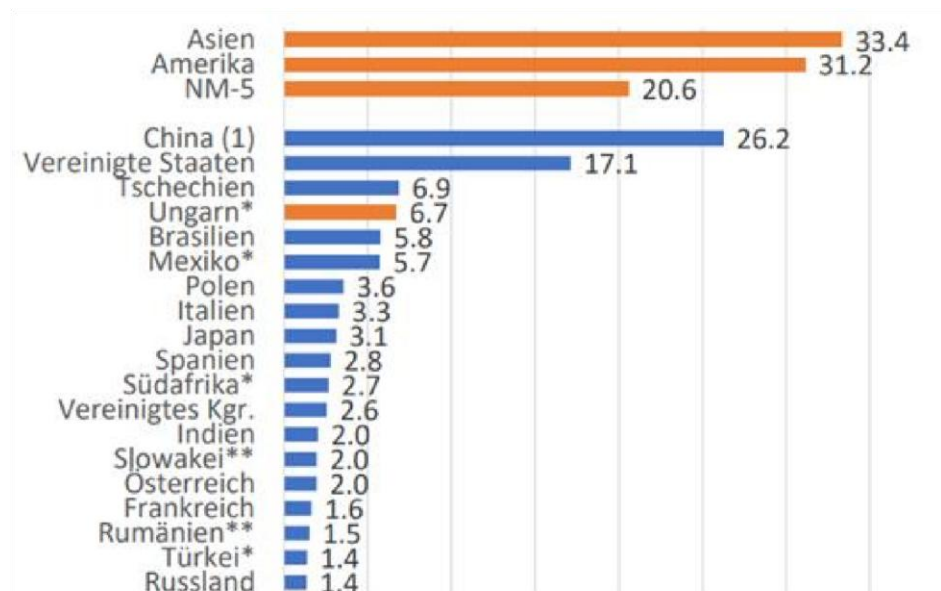


Forrás: DUIHK, 2022

- 33% gépjármű összeszerelés
- 22% egyéb feldolgozó iparág
- 10% energiagazdaság
- 11% nagy- és kiskereskedés
- 7% információ és kommunikáció
- 16% egyéb.

A németországi autóipar külföldi befektetésének 6,7% irányul Magyarországra, ami hazánk méretéhez viszonyítva jelentős arány.

7. ábra: Német vállalatok külföldi befektetései az autóiparban



Forrás: Bundesbank

A német-magyar gazdasági kapcsolatok egyik motorja az DUIHK (azaz Deutsch-Ungarische Industrie- und Handelskammer), vagyis a Német-Magyar Ipari és Kereskedelmi Kamara, amelyet 1993-ban 36 vállalat alapított meg, miután már 1990-től a „német gazdaság küldötti irodája” eredményesen működött Budapesten. 2022-re a Kamarának már több mint 900 tagvállalata van, és 25 főállású munkatársa járul hozzá a hatékony működéshez.

„Bár a két ország viszonya volt már jobb is a múltban, nem engedjük el egymás kezét, és meghallgatjuk a másik felet, hogy megértsük, és közös megoldásokat találjunk a jelenkor és a jövő kihívásaira. Mert egy jó német-magyar viszony fontos mindkét ország, és az egész Európai Unió szempontjából is.” (Györkös 2022). „Ifjúság, párbeszéd, jövő” jelmonddal került megrendezésre két év kényszerszünet után a Magyar-Német Fórum 2022-ben az Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetemen. Itt nem csak a két ország politikusai és szakértői vettek részt, hanem szép számmal a fiatalság is. Ezen a rendezvényen fogalmazták meg a fent idézett tanúságokat. Györkös Péter (berlini magyar nagykövet) a Nézőpont Intézet és a német Konrad Adenauer Alapítvány közvélemény-kutatása adatai alapján igyekezett tompítani a helyzetet, miszerint a bilaterális viszonyok nem olyan rosszak, mint ahogy a média igyekszik azt hangsúlyozni. A felmérés szerint a magyarok 88 százaléka, míg a németek több mint hetven százaléka gondolja azt, hogy a német-magyar kapcsolatok fontosak Európának. Ugyanakkor hangsúlyozták, hogy a háború okozta biztonsági kihívások, az energiaválság, valamint az Unió balkáni integrációjának mikéntjében az álláspontok sajnálatos módon ütköznek, folyamatosan érezhetőek a nézetkülönbségek miatti feszültségek (Dóka, 2022).

Ugyanakkor aggodalomra ad okot, hogy a Magyarországon működő német cégek egyre többször hangoztatják a jogbiztonság hiányát. A Német-Magyar Ipari és Kereskedelmi Kamara (DUIHK) 2022-ben készített felmérése szerint: „Nem javult a meglátás a korrupció, valamint a közbeszerzések átláthatósága terén. Csak minden hatodik vezető látja pozitívan a helyzetet, 55-60% elégedetlen, ami a régiós átlagnál is gyengébb „(DUIHK, 2022).

A német nyelv helyzete és annak változásai Magyarországon a rendszerváltás óta

Aktuális helyzet Magyarországon, a német nyelv szerepe és helyzete a közoktatásban

A német Külügyminisztérium hivatalának 2020-as statisztikája szerint Magyarországon a 3.745 idegen nyelvet oktató iskolából mintegy 2.700-ban van lehetőség a német nyelv elsajátítására. Ezekben az intézményekben 5.488 némettanár 314.478 diákot tanít. Ez 2015-höz képest jelentős visszalépést jelent, hiszen 112.092 fővel csökkent a németül tanuló diákok száma. Ez a tendencia persze részben adódhat a demográfiai csökkenésből is. Ugyanakkor a felsőoktatásban tanulók esetében pozitív az elmozdulás iránya, itt ugyanis 743 fővel nőtt azok száma, akik ezen az oktatási szinten szeretnék elsajátítani a német nyelvet. A valós képhez természetesen a hallgatói létszámváltozások is árnyalják. A lenti adatsor az iskolán kívüli németül tanulókat csak a Goethe Intézet tanfolyamain vizsgálja.

1. táblázat: A németül tanulók száma Magyarországon 2020-ban

Iskolák száma, melyekben idegen nyelv oktatás folyik	Iskolák száma, melyekben német oktatás folyik	Német mint idegen nyelv, tanárok száma	Iskolai keretek között németül tanuló száma 2020	Változás 2015-höz képest	Németül tanuló száma az egyetemi és főiskolai hallgatók között	Változás 2015-höz képest	Németül tanulók száma a Goethe Intézet szervezésében	A németül tanulók összlétszáma
3.745	2.700	5.488	314.478	-112.092	6.356	743	2.238	323.072

Forrás: Auswärtiges Amt: Deutsch als Fremdsprache weltweit (2020)

A fent idézett statisztika a magyar viszonyoknál részletesebben vizsgálja a lengyelországi helyzetet. E szerint a magyar jellemzőkhöz képest az iskolarendszeren és egyetemen kívül éppen ellentétes trend figyelhető meg, hiszen tanfolyamokon, magánórákon vagy egyéb módon a korábbinál többen tanulnak németül a lengyeleknél (Auswärtiges Amt, 2020).

Az Oktatási Hivatal köznevelésre vonatkozó adatai szerint a nappali rendszerű oktatásban a német nyelvet tanulók számának változása az alábbi tendenciát mutatja.

2. táblázat: Angolul, németül és spanyolul tanulók száma a nappali rendszerű oktatásban

Idegen nyelv-oktatás				
Tanulók száma nappali rendszerű oktatásban				
Tanév	Általános iskola	Szakközépiskola/Szakiskola	Gimnázium	Szakgimnázium
Német				
1990/1991	186 017	13 165	54 118	46 668
2001/2002	275 652	51 295	116 577	99 179
2019/2020	123 723	22 989	112 923	33 846
Angol				
1990/1991	130 663	4 102	70 993	49 293
2001/2002	336 642	26 565	150 815	130 695
2019/2020	436 601	42 879	169 450	113 300
Spanyol				
1990/1991	-	-	1 585	-
2019/2020	1 158	0	12 560	193

Forrás: OH, 2022

Ahogy a fenti adatsorból látható, a rendszerváltás után megnőtt a nyugati idegen nyelvek iránti érdeklődés, s átvették az addig kötelező orosz nyelv helyét. Ebben szerepet játszottak a megnyíló határok és ezzel együtt a kitáguló utazási lehetőségek, majd gazdasági folyamatok. Bár még nem lettünk az Európai Unió tagállama, mégis egyre több lehetőség nyílt a külföldi munkavállalásra is. Ennek megfelelően 1990/1991-hez képest az elkövetkező 10 évben a középiskolában minimum megduplázódott a németül tanuló diákok száma, az általános iskolában ez növekedés alig 70%-os. Ez a különbség adódhat abból, hogy az általános iskolákban csak egy idegen nyelvet tanulhatnak a tanulók, míg a középiskolákban akár kettőt. A táblázat adatsora nem jelöli, hogy első vagy második idegen nyelvként jelenik meg a német nyelv a diákok tanrendjében. Az ezt követő két évtized viszont drámai csökkenést hoz. Egyedül a gimnáziumok esetében stagnál (még ha nem is nő) a német nyelven tanulók száma.

Meglepőnek tekinthetők az 1990/1991-es adatok, ha az angol nyelven tanulók számával vetjük össze a németet iskolai rendszerben elsajátítók számát. Az általános iskolában németül tanuló 186 017 diákkal szemben az angolt mindössze 130 663-an választották, vagy választhatták. Ennek hátterében talán az állhat, hogy a vidéki általános iskolákban több volt a német, mint az angol tanár, amit az orosz szakos tanárok átképzésével igyekeztek orvosolni.

Az angol nyelv iránti megerősödő kereslet mindennapjainkban is érzékelhető. Meglepő viszont a spanyol nyelv iránti érdeklődés megugrása (Oktatási Hivatal, 2022).

3. táblázat: Angolul, németül és spanyolul tanulók száma a nappali rendszerű oktatásban

Idegennyelv-oktatás				
Tanulók száma nappali rendszerű oktatásban				
Tanév	Általános iskola	Szakközép-iskola / Szakiskola	Gimnázium	Szakgimnázium
Német				
1990/1991	186 017	13 165	54 118	46 668
2001/2002	275 652	51 295	116 577	99 179
2019/2020	123 723	22 989	112 923	33 846
Angol				
1990/1991	130 663	4 102	70 993	49 293
2001/2002	336 642	26 565	150 815	130 695
2019/2020	436 601	42 879	169 450	113 300
Spanyol				
1990/1991	-	-	1 585	-
2019/2020	1 158	0	12 560	193

Forrás: OH, 2022

Nyelvvizsgák helyzete

Az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztályának honlapján 2013-tól szerepelnek adatok, így vizsgálatom erre az időszakra koncentrálódik.

4. táblázat: A nyelvvizsgák számának bontása nyelvek és évek szerint

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Összesen	2013-22 (%)
Angol nyelven vizsgázók száma	88 521	85 409	96 615	96 041	83 796	89 259	94 148	65 558	67 006	66 954	833 307	73,3
Német nyelven vizsgázók száma	28 530	26 993	28 310	27 842	23 544	22 443	21 926	15 416	14 142	12 311	221 457	19,5
Eszperantó nyelven vizsgázók száma	3 613									244	20 516	1,8
Francia nyelven vizsgázók száma	2 237	2 185	1 981	2 020	1 657	1 447	1 403	979	926	740	15 575	1,4
Spanyol nyelven vizsgázók száma	1 166									769	11 401	1,0
Cigány (lovári)	945									371	10 349	0,9
Olasz nyelven vizsgázók száma	1 287									650	10 209	0,9
Az összes nyelvvizsga száma	127 825	122 885	134 966	134 520	116 759	120 566	124 470	86 026	85 504	83 145	1 136 666	

Forrás: Oktatási Hivatal, 2023

A fenti adatsorból igazolva látszik a német nyelv második idegen nyelvként betöltött szerepe hazánkban. Ha a 2013 és 2022 közötti időszakot vizsgáljuk, megállapítható, hogy minden ötödik vizsgázó német nyelvből (is) tesz nyelvvizsgát. Ugyanakkor nem lehet szó nélkül elmenni a nyelvvizsgázók számában bekövetkező jelentős csökkenés mellett, ami csak részben magyarázható a kedvezőtlen demográfiai folyamatokkal. A kezdeti növekedés (2013-2016), illetve stagnálás (2016-2020) után 2020-ban közel 30%-os visszaesés figyelhető meg. Ez a koronavírus-járvány és a kormány diplomamentő intézkedésének következménye. A kormány a gazdaságvédelmi akcióterv egyik első intézkedéseként lehetővé tette a nyelvvizsga-hiánya miatt beragadt diplomák kiadását. A könnyítés nyomán összesen több mint 137 ezren jutottak diplomához nyelvvizsga nélkül (Csókás, 2020).

5. táblázat: Az angol, illetve német nyelvvizsgák aránya

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Összesen
Az angol nyelvvizsgák aránya	69,3	69,5	71,6	71,4	71,8	74,0	75,6	76,2	78,4	80,5	73,3
A német nyelvvizsgák aránya	22,3	22,0	21,0	20,7	20,2	18,6	17,6	17,9	16,5	14,8	19,5

Forrás: Oktatási Hivatal, 2023

Ha a két legnépszerűbb nyelven belüli tendenciát vizsgáljuk, a nyelvvizsgák terén is szembevető az angol térhódítása. Míg 2013-ban még a vizsgázók 22,3%-a választotta a német nyelvet (is), 2022-re ez már a 15%-ot sem éri el. Ennél lényegesen nagyobb aránycsökkenés figyelhető meg a 2010-es évek elején-közepén még népszerűnek számító, könnyűnek ítélt nyelvek esetén, mint például az eszperantó és a lovári cigány. Ez igazolja, hogy a vizsgázók többsége a mindennapi életben hasznosítható nyelvek elsajátításába fekteti az energiáját.

6. táblázat: Sikeres és sikertelen angol és német nyelvvizsgák száma és aránya

	sikeres	sikertelen	összesen	arány
Angol	49 359	17 595	66 954	73,7
Német	8 538	3 773	12 311	69,4
Összesen	60 631	22 514	83 145	72,9

Forrás: Oktatási Hivatal, 2023

Megnyugtató azonban az a tény, hogy a német nyelvvizsgák sikerességi rátája nem sokkal marad el az angol nyelvtől és az összes nyelvvizsgára számított aránytól, annak ellenére, hogy a német egy, főleg az angolhoz képest, nehéz nyelvnek számít.

Nyelvi érettségi vizsgák

A német nyelvű érettségi vizsgák számát és arányát vizsgálva szintén folyamatos csökkenés mutatható ki. 2010 előtt az érettségizőknek még több mint 5%-a választotta a németet vizsgatárgyként (2007 és 2008 kiugró átlaga 5,9 % fölötti), 2011-től viszont folyamatos a csökkenés (2012-ben 5%, 2020-ban már 4% alá került). Az őszi vizsgaidőszakokban ennél lényegesen biztatóbb eredményeket kapunk. Ennek oka az, hogy ekkor arányaiban magasabb az előrehozott érettségi vizsgák száma (43,1 %), ami elsősorban az idegennyelveket (valamint az informatika tantárgyat) érinti leginkább (eduline, 2022). Szembetűnő, hogy a szakképzésben német nyelvből érettségizők aránya a tavaszi érettségi vizsgaidőszak során jelentősen meghaladják az ugyanebből a nyelvből gimnáziumban érettségizőket, néhány évtől eltekintve. Ennek oka, hogy a szakképzésben a tanulók csak egy idegennyelvet tanulnak (néhány kivételtől eltekintve) és ez a nyelv az általános iskolában tanult nyelv tanulásának folytatását jelenti többségében (OH, 2023).

Kéttanítási nyelvű intézmények a köznevelésben (kevésnek tűnik)

Magyarországon összesen 219 kéttanítási nyelvű köznevelési intézmény működik. Ebből tizenöt intézményben van német-magyar kéttanítási nyelvű oktatás. Ebből öt Budapesten. Hét intézményben a némettel párhuzamosan működnek angol kéttanítási nyelvű osztályok is. Két helyszínen ez olasz vagy orosz nyelven történik a német mellett, egy iskolában pedig a spanyol nyelven zajlik még hasonló oktatási forma a német kéttanítási osztályokkal párhuzamosan (OH, 2022).

„A német szerepe a felsőoktatásban is jól látható: az Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem az egyetlen teljes egészében német nyelvű egyetem a német nyelvterületen kívül. Kilenc egyetemen folyik germanisztikai vagy némettanárképzés, és 3258 német állampolgár tanul magyar egyetemeken.” (Karrierlehetőséget nyit a német nyelvtudás? 2018)

Az Európai Unió szakpolitikája és Magyarország helyzete az Európai Unión belül a nyelvtanulás terén

Magyarország a több évig tartó csatlakozási tárgyalásokat követően 2004. május 1-je óta az Európai Unió teljes jogú tagállama. Ez fordulópontot jelentett az oktatásban és a szakképzésben egyaránt, hiszen Magyarország ettől kezdve követi, illetve maga is véleményezheti, ezáltal alakíthatja az EU-s szakpolitikát. Az oktatás és képzés területén az alábbiakban csak azokat a prioritásokat és intézkedéseket, adatokat emeljük ki, melyek szervesen illeszkednek kutatásunk témájához, nevezetesen a nyelvoktatáshoz.

Felmérések az európai polgárok nyelvtudásáról és a nyelvtudás munkahelyi szerepéről

Mindezt alátámasztja egy felmérés, melyet „*Idegennyelvi követelmények a munka világában*” címmel ismertetett Anja Hall 2022. szeptemberében Weimarban egy konferencián, mely azt a kérdést járta körül, miért fontos és hogyan valósítható meg a szakképzés nemzetközivé tétele Németországban. A németországi Oktatásért és Kutatásért felelős minisztérium alá tartozó Bundesinstitut für Berufsbildung (Szakképzési Intézet) felmérése szerint minden ötödik foglalkoztatottnak szüksége van Németországban (21%) 2000-ben egy idegen nyelv ismeretére (angol) a munkahelyén, legalább alapszinten. 16%-kal szemben elvárás, hogy folyékonyan beszéljen és/vagy írjon (köztük: 8% folyékonyan beszél szóban és kommunikál írásban, 2% csak a beszédben, 6% csak írásban). Továbbá a munkavállalók 7%-ával szemben elvárás a magabiztos angol nyelvhasználat az üzleti életben és a munka világában, mind írásban mind szóban. 1998-99-ben még csak a dolgozók 10%-a válaszolta azt, hogy idegennyelv-tudásra van szüksége munkavégzés során, 2006-ban már minden hatodik foglalkoztatottnak volt szüksége (16%) speciális idegennyelv-tudásra a munkahelyén (Hall, 2022).

Egy 2012-ben az EU 27 tagállamában végzett, csaknem 27 000 ember bevonásával készült felmérés szerint az uniós polgárok mindössze egynegyede beszél legalább két idegen nyelvet, 54 százalékuk tud az anyanyelvén kívül más nyelven is kommunikálni.

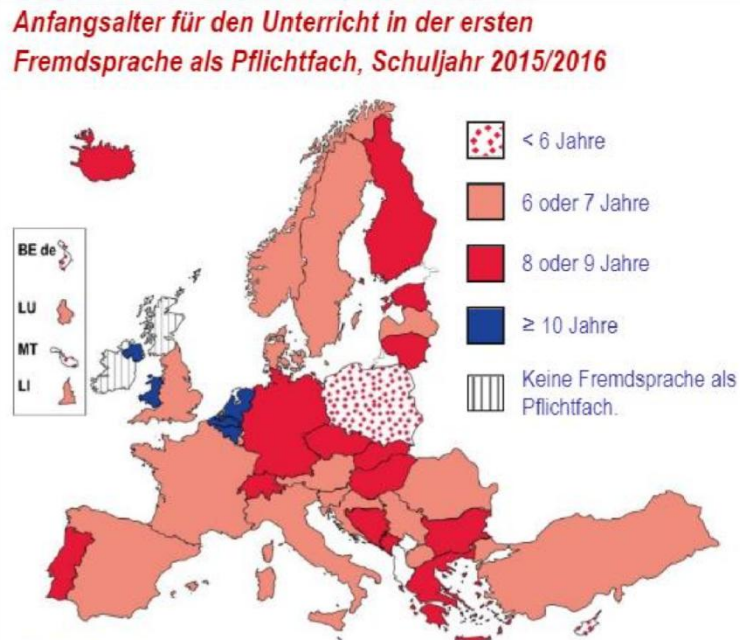
Az idegen nyelvek használatát talán legerőteljesebben a munkakörökkel szemben támasztott nyelvi követelmények befolyásolják. A felsőfokú végzettséget igénylő munkáknál leggyakoribb az elvárás a szakmai idegennyelvi ismeretre (40%) és alapfokú nyelvismeretre (39%). A középszintű végzettséggel betölthető munkakörökben 12%-ban szakmai és 35%-ban alapfokú nyelvismeret szükséges. Ha a tevékenység végzéséhez nem szükséges szakmai végzettség (egyszerű munkakörök), 16%-ban kell rendelkeznie munkavállalónak alapfokú nyelvismerettel, 3%-ban szaknyelvi ismeret is elvárt. Csak mellékesen erősítjük meg, hogy Németországban (ahogyan az várható) 93%-ban az angol nyelv ismeretére van szükség, ugyanakkor minden harmadik munkavállaló (31%) egy második idegennyelv használatára is képes: francia (15%), orosz (7%), török (4%), spanyol (4%) olasz (3%), lengyel (2%) vagy egyéb más nyelv (8%) (Hall, 2022).

Magyarországi helyzet európai uniós viszonylatban

Az Eurydice 2017-ben „*Kulcsszámok a nyelvtanuláshoz Európa iskoláiban*” című publikációjában olyan kérdésekre keres választ, mint milyen nyelveket tanulnak a diákok Európa iskoláiban, milyen korban kezdik el az idegennyelvtanulást (az első és második nyelvet). Milyen nyelvi kompetenciákat érnek el, illetve kellene elérni a tanulóknak a tankötelezettség eléréséig (Eurydice, 2017) Magyarországot tekintve az alábbi tények állapíthatók meg:

Az első idegennyelv kötelező tanulásának megkezdése Magyarországon

8. ábra: Az első idegen nyelv, mint kötelező tantárgy tanításának kezdő életkora, 2015/2016-os tanév

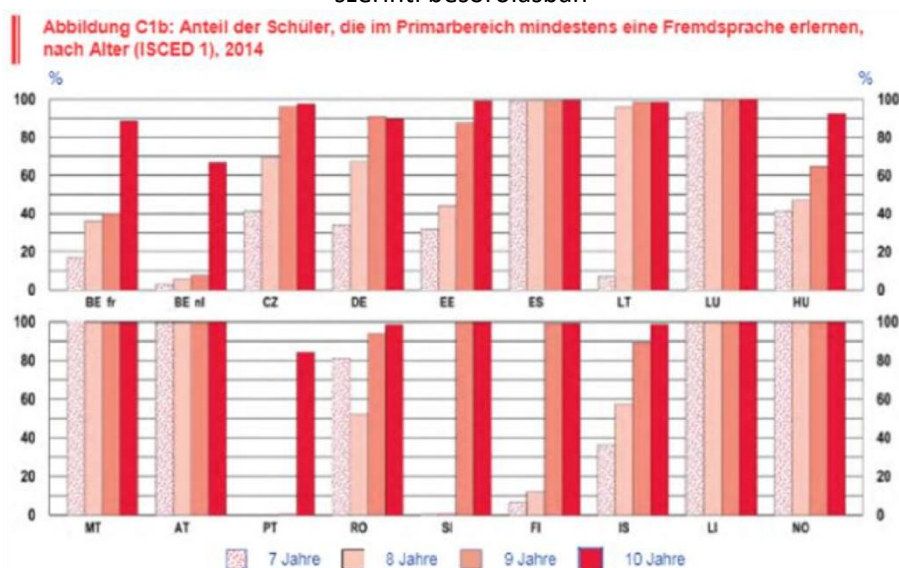


Forrás: Eurydice, 2017

Míg Lengyelországban, Cipruson és Belgium német lakta közösségeiben az első idegen nyelv tanulása már 6 éves kor alatt elkezdődik, az EU tagállamok többségében ez kötelező tantárgyként 6-7 évesen indul. Magyarországon ez 8-9 évesen történik, ezzel Magyarország a középmezőnyben helyezkedik el.

Az alábbi az Eurostat 2016-os statisztikája alapján készített kimutatás arra is rávilágít, hogy az alapfokú oktatásban résztvevő tanulókat vizsgálva, Magyarországon a tanulók közel 10%-a még 10 éves korában sem tanul idegen nyelvet.

9. ábra: Tanulók aránya, akik az alapfokú oktatásban legalább egy idegennyelvet tanulnak, korosztály szerinti besorolásban



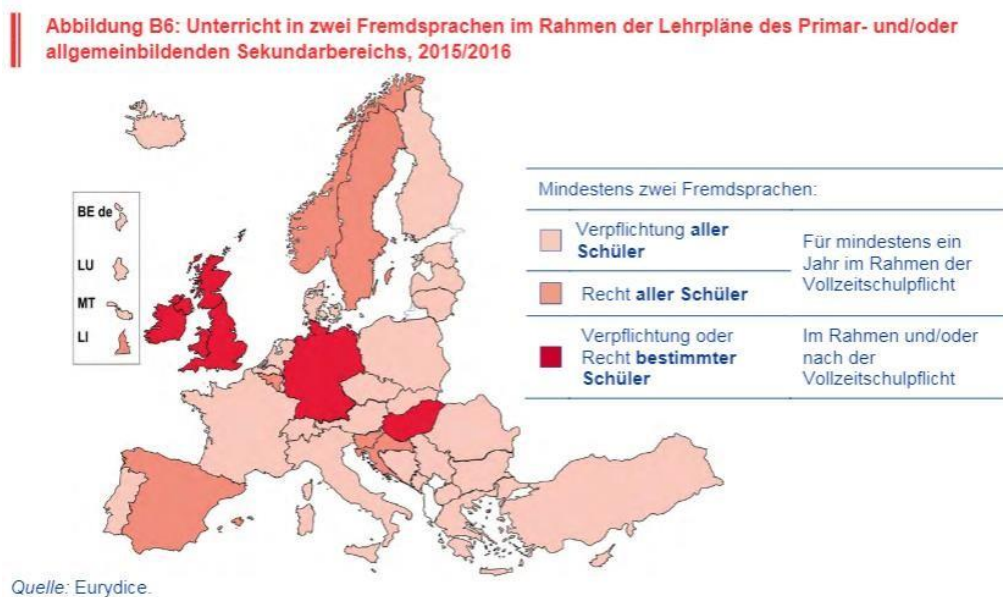
Forrás: Eurydice, 2017

A második idegen nyelv tanulása alap- és csak közismereti képzést nyújtó közép szintű iskolákban nem minden tagállamban kötelező.

Európai Unió szinten 2014-ben a tanulók 59,7%-a tanult két vagy több idegen nyelvet. Ez 2005-ben még csak 46,7% volt. Több tagállamban bár nem kötelező, de mindenki számára elérhető több idegen nyelv tanulásának lehetősége is.

Az alábbi ábra mutatja, hogy a legtöbb európai uniós tagállamban az első idegen nyelv kötelező tantárgyként jelenik meg, míg a második kötelező, szabadon választható tantárgyként szerepel a tantervekben. Magyarország azon kevés tagállamok egyike, ahol a második idegen nyelv csak a tanulók bizonyos köre számára érhető el.

10. ábra: Tanterv szerinti oktatás két idegen nyelven alsó és/vagy felső tagozatnak megfelelő képzésben 2015/2016



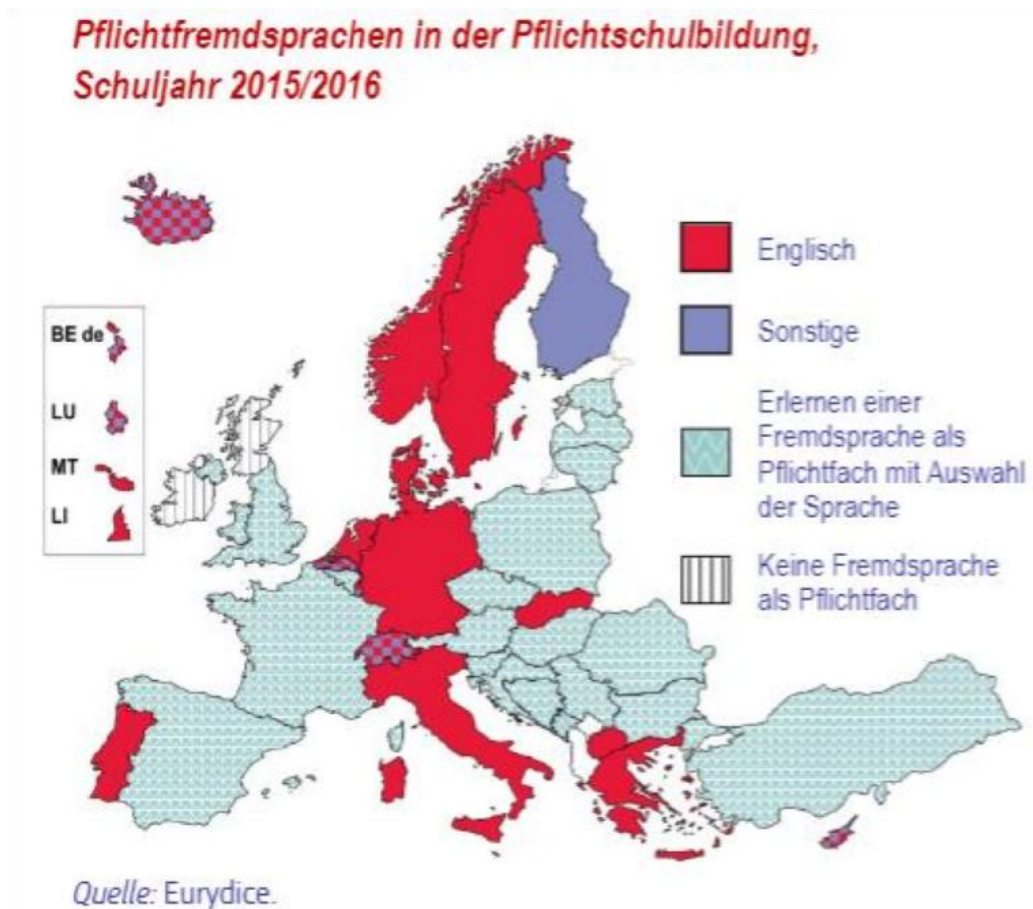
Forrás: Eurydice, 2017 (43.) Jelmagyarázat:

Legalább két idegen nyelv:

	Kötelezettség minden tanuló számára	Legalább egy évig elérhető a tankötelezettség ideje alatt
	Jog minden tanuló számára	
	Bizonyos tanulók kötelezettsége vagy joga	A tankötelezettség keretében vagy azt követően

A leggyakrabban tanult idegen nyelv az angol. 2014-ben a tanulók 97,3%-a tanult angolul, ezt 33%-kal a francia követi. Az tagállamok tanulóinak 23,1%-a tanul németül. A tagállamok közel felében kötelezően előírják az angol nyelv tanulását első idegen nyelvként.

11. ábra: Kötelező nyelvek a tankötelezettség alatt 2015/2016



Forrás: Eurydice, 2017

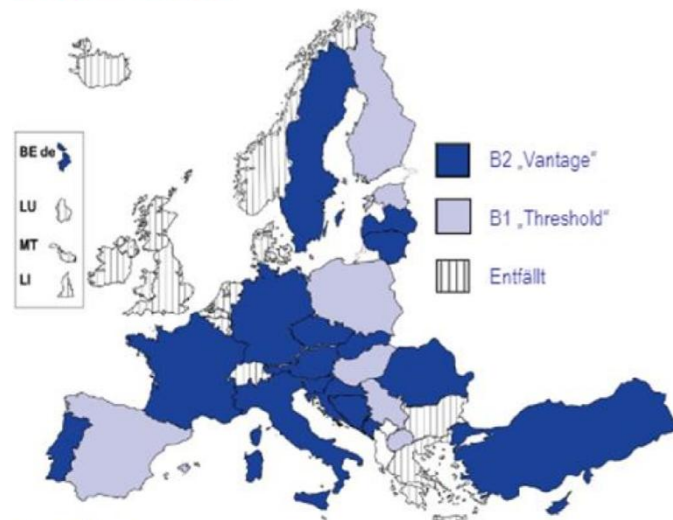
Jelmagyarázat: piros=angol, kék=egyéb, négyzetrácsos=kötelező idegennyelv tanulás a nyelv szabad megválasztásával, vonalas=nincs kötelező idegennyelv tanulás

Magyarország azon országok közé tartozik, ahol a kötelezően tanulandó idegennyelv törvényileg szabadon választható. Ugyanakkor egy Magyarországon 2017-ben végzett idegen nyelvi mérés eredményeiből az is látható, hogy a falusi iskolákba járó gyermekek szülői nem dönthetnek szabadon arról, hogy gyermekük milyen nyelvet tanuljon, mert a községi iskolák 80 százaléka csak egy idegen nyelvet oktat, minden harmadik csak németet (Szabó, 2018). Nyilván ezzel magyarázható, hogy míg a fővárosban tanulóknak csak az egyhatoda tanulja a németet első idegen nyelvként, a községi gyerekeknek több mint harmada.

A tanulóknak tanulmányaik befejezéséig az első idegennyelvből az önálló nyelvhasználat szintjéig kell eljutniuk.

12. ábra: A középiskola elvégzésével minimálisan elvárt nyelvi tudás szintje az első idegennyelvből

Erwartetes Mindestniveau für die erste Fremdsprache am Ende des allgemeinen Sekundarbereichs II (ISCED 3), Schuljahr 2015/2016



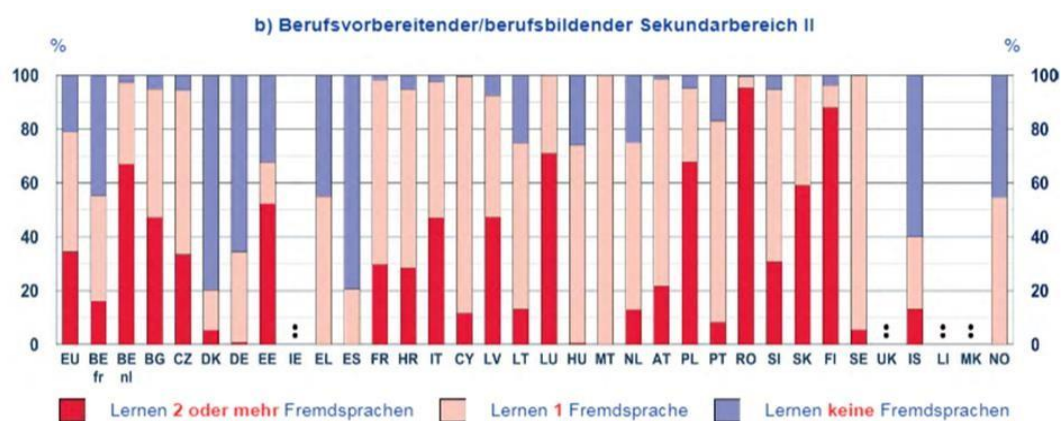
Quelle: Eurydice.

Forrás: Eurydice, 2017

Míg Európa több országában az elvárt nyelvtudásnak el kell érnie a B2-es nyelvi szintet, Magyarországon ez csak a B1-es nyelvi szint, hiszen ez az idegennyelvi érettségi szintje.

A szakképzésben tanulók kevesebb idegennyelvet tanulnak

13. ábra: A szakképzésben tanult idegennyelvek száma



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage von Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (letzte Aktualisierung: 17.02.2017).

Forrás: Eurydice, 2017

Kiugró a fenti táblázatban a romániai adat, ahol tanulók több mint 90%-a középfokú szakképzésben két idegennyelvet tanul. Az EU négy tagállamában csak egyetlen idegennyelvet tanulnak ebben az iskolatípusban, Magyarországon viszont azon kilenc állam egyike, ahol a tanulók kevesebb, mint 10%-a tanulhat két idegennyelvet, és ezzel a szakadék a nyelvtudás szintjét illetően a gimnáziumi

oktatásban, valamint a szakmai végzettséget is nyújtó középfokú oktatásban tanulók között az egyik legmélyebb, európai viszonylatban.

A fenti megállapításokat két megjegyzéssel szeretném árnyalni. Az egyik az iskolarendszerek közötti különbségek figyelembevétele. Míg az EU számos országában az alapfokú általános műveltséget biztosító képzés 4-5-6 évig tart (Primarstufe), addig hazánkban ez általában 8 évfolyamot ölel fel és alsó, valamint felső tagozatra tagolódik, még akkor is, ha a négy-, valamint a hatosztályos gimnáziumokba távozó diákok negyedik, valamint hatodik osztály után iskolát váltanak. Ötödik évfolyamtól kezdődik a legtöbb országban a különböző szintű szakmai és gimnáziumi képzés szétválasztása, ez az úgynevezett Sekundarstufe I, ahol általában 5-12. évfolyamig tanulnak a diákok. Hazánkban ez még a felső tagozat, így a szakmai képzés csak ezután, azaz a Sekundarstufe II-nek megfelelő szinten kezdődik. A 8. évfolyam befejezését követően választhatnak a magyar diákok a középfokú iskolatípusok széles skálájából, melynek egy része (szakiskola, szakképző iskola, technikum, szakgimnázium) a szakképzés területéhez tartozik, míg a másik részét a gimnáziumok adják. Kevés európai országban van a hazai technikumokhoz hasonló iskolatípus, amelyben az ötéves képzés során érettségi és technikus szintű szakképzettség is szerezhető.

A másik szempont az anyanyelvek és a tanult idegennyelvek rokonsági fokának, ezáltal hasonlóságának vitathatatlan ténye. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a magyar egy nehéz és egyetlen világnyelvnek számító idegennyelvhez sem hasonlítható szókinccsel és nyelvtani struktúrával bíró nyelv.

Felhasznált szakirodalom

- Ammon, U. (2010). *Europa spricht kein Deutsch*
https://www.welt.de/welt_print/kultur/article6550655/Europa-spricht-kein-Deutsch.html
2023. 04. 06.
- Ammon, U. (2012). *Welche Rolle spielt Deutsch international?*
<https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/bildung-lernen/welche-rolle-spielt-deutsch-international> 2021. 10. 30.
- Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit*
<https://www.auswaertigesamt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> 2023. 04. 22.
- Balogh I. (2022). *A német-magyar gazdasági kapcsolatok - magyar vállalatok esélyei a német piacon* [file:///C:/Users/bazsu/Downloads/duihk-nemet-piac-veszprem-2022-09-08%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/bazsu/Downloads/duihk-nemet-piac-veszprem-2022-09-08%20(3).pdf)
2023. 01. 15.
- Berg, K. (2019). *Zehn Gründe Deutsch zu lernen*
<https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/zehneberzeugende-gruende-deutsch-zu-lernen> 2021. 10. 30.
- Berufsbildung ohne Grenzen (2012). *Mehrsprachigkeit in Europa* <https://www.berufsbildung-ohnegrenzen.de/mobipedia/newsarchiv-mobipedia/news-detailansicht-mobipedia/news-meldung/mehrsprachigkeit-in-europa/> 2023. 04. 05.
- Cívishír (2022). *Indul az első tanév a Debreceni Német Általános Iskolában*
<https://civishir.hu/helyben-jaro/2022/01/indul-az-első-tanev-a-debreceni-nemet-altalános-iskolában> 2023. 04. 05.
- Csókás A. (2020). *Óriási anyagi veszteséget okozott a vizsgaközpontoknak a járvány*
<https://magyarnemzet.hu/belfold/2020/10/oriasi-anyagi-veszteseket-okozott-a-vizsgaközpontoknak-a-jarvany> 2023. 04. 07.
- Dehir.hu (2022). *Papp László: Debrecenben 2025-ig minden egyes iparterületre szánt négyzetméter befektetőre talál majd,* <https://www.dehir.hu/debrecen/papp-laszlo-debrecen-gazdasagfejlesztesrolbeszelt-nagyvaradon/2022/05/26/> 2023. 04. 09.

- DTIHK (2015). *Deutschkenntnisse für Führungs- und Fachkräfte ein wesentlicher Karrierevorteil* <https://tschechien.ahk.de/newsroom/news/news-details/dtihk-umfrage-deutschkenntnisse-fuerfuehrungs-und-fachkraefte-ein-wesentlicher-karrierevorteil> 2023. 04. 07.
- DUIHK (2022). *Külső kockázatok mérséklék a magyarországi német vállalatok gazdasági várakozásait*, 2023. 04. 06. Deutsch. Karriere. Erfolg. <https://deutschkarriereerfolg.wordpress.com/> 2023. 01. 03.
- Diez-Holz, L. (2012). *Deutsche Sprache als Wissenschaftssprache erhalten: Pro und Contra* <https://www.ingenieur.de/karriere/bildung/studium/deutsche-sprache-wissenschaftssprache-erhalten-pro-contra/> 2021. 10. 25.
- Dóka M. (2022). *A német-magyar viszony különleges Európában* https://www.vg.hu/nemzetkozigazdasag/2022/11/a-nemet-magyar-viszony-kulonleges-europaban?fbclid=IwAR0U16Uo8LV1dGCKqtIDExW-f842nn9qp-zmMi9aNEkfwp_HefViFaH2g 2023. 01. 15.
- Európai Bizottság (2017). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa* <file:///C:/Users/bazsu/Downloads/schl%C3%BCsselzahlen%20zum%20sprachenlernen%20an%20den%20schulen-EC0417438DEN.pdf>, 2023. 04. 06.
- Európai Bizottság (2017). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa* <file:///C:/Users/bazsu/Downloads/schl%C3%BCsselzahlen%20zum%20sprachenlernen%20an%20den%20schulen-ECXA17001DEN.pdf>, 2023. 04. 07.
- Európai Bizottság (n.a.). *A többnyelvűségi politikáról* <https://education.ec.europa.eu/hu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>, 2023. 04. 06.
- Európai Bizottság (2018). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=EN>, 2023. 04. 05.
- Firmax Hungary (n.a.). *Warum in Ungarn investieren?* <https://www.firmaxhungary.com/de/uberungarn/warum-in-ungarn-investieren/>, 2023. 04. 10.
- Global peo services (2022). *Top 15 Countries by GDP in 2022* https://globalpeoservices.com/top-15-countries-by-gdp-in-2022/?fbclid=IwAR1Lfp2fL7VC7M8j1mOSsDF_VG2uVyVA6W1FE1QCyKFnFjzqL_4o7XUvw4, 2023. 01. 15.
- Goethe Institut (n.a.). *Warum Deutsch lernen? 10 Gründe für Deutsch* <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>, 2023. 01. 15.
- Hall, A. (2022). *Fremdsprachenanforderungen in der Arbeitswelt*, BIBB, Weimar, https://www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/na-bibb.de/Dokumente/05_Service/01_Veranstaltungen/2022/Dokumentation_Jahrestagung/Hal_Fremdsprachen_ETB2018_221010.pdf, 2023. 04. 05.
- Hanthy K. (2019). *Szólalozat*, <https://magyarnemzet.hu/lugas-rovat/2019/02/szodalozat>, 2023. 04. 09.
- hbmo (n.a.). *A vármegye gazdasága* <https://hbmo.hu/portal/a-megye-gazdasaga/>, 2023. 04. 08.
- hbmo (2020). *Helyzetelemzés Hajdú-Bihar megye* https://www.uni-miskolc.hu/files/11816/HB_1205.pdf, 2023. 04. 08.
- Hrbeková, J. (2017). *Deutschkenntnisse wichtig für die Karriere* <https://dersi.rtv.s.sk/clanky/wirtschaft/149324/deutschkenntnisse-wichtig-fur-die-karriere> 2023. 04. 07.
- Industrie Magazin (2017). *Fremdsprachen in der slowakischen Industrie: Besser Deutsch als Englisch* <https://industriemagazin.at/artikel/fremdsprachen-in-der-slowakischen-industrie-besser-deutsch-als-englisch/>, 2023. 04. 07.
- Innovációs és Technológiai Minisztérium (2019). *Szakképzés 4.0* [file:///C:/Users/bazsu/Downloads/szakkepzes-4.0%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/bazsu/Downloads/szakkepzes-4.0%20(9).pdf), 2023. 04. 22.
- Innovációs és Technológiai Minisztérium (2019). *A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény és a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet* <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor>, 2023. 04. 10.

- KSH (n.a.). *Egy főre jutó bruttó hazai termék vármegye és régió szerint* https://www.ksh.hu/stadat_files/gdp/hu/gdp0078.html, 2023. 03. 06.
- KSH (n.a.). *Külföldi irányítású vállalkozások Magyarországon, 2020* https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/kulf_irany_vall/2020/index.html#sszefoglals, 2023. 04. 09.
- KSH (n.a.). *Külföldi közvetlen tőke-befektetések Magyarországon vármegye és régió szerint* https://www.ksh.hu/stadat_files/gsz/hu/gsz0039.html, 2023. 02. 13.
- Kutek, M. (2021). *Deutschkenntnisse als Erfolgsfaktor auf dem polnischen Arbeitsmarkt* <https://www.linkedin.com/pulse/deutschkenntnisse-als-erfolgsfaktor-auf-dem-polnischen-kutek/?originalSubdomain=de>, 2023. 04. 08.
- Magyarország Nagykövetsége Berlin (n.a.). *Magyar-német gazdasági kapcsolatok* <https://berlin.mfa.gov.hu/page/nemet-magyar-gazdasagi-kapcsolatok>, 2023. 02. 15.
- Ministerium für Schule und Ausbildung NRW (n.a.). *Internationalisierung der Berufsausbildung* <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifende-themen/idb/>, 2023. 04. 05.
- MTI (2018). *Karrierlehetőségeket nyit a német nyelvtudás?* <https://hirado.hu/belfold/kozelet/cikk/2018/02/15/karrierlehetoseget-nyit-a-nemet-nyelvtudas/#>, 2023. 01. 05.
- Németh V. (2021). *Mi a német-magyar gazdasági kapcsolatok receptjének titkos összetevője?* https://danubecapital.hu/blog/mi-a-nemet-magyar-gazdasagi-kapcsolatok-receptjenek-titkososszetevoje/?fbclid=IwAR2v2RJ6bX0scbTOL5C4DIWo3-eCaNZdbn8EqkdD9uRn5r_Fv6aGCA_OHSQ, 2023. 01. 15.
- Oktatási Hivatal NYAK (n.a.). *Nyelvvizsga-statisztikák* <https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp>, 2023. 04. 10.
- Pető S. (2021). *Hajdú-Bihar bivalyerős lendületet vett*, <https://www.vg.hu/vilaggazdasag-magyargazdasag/2021/08/hajdu-bihar-bivalyeros-lenduletet-vett>, 2023. 02. 13.
- Pusztai Zs. (2020). *Szakképzés 4.0 – új lehetőségek a szakképzésben Vet 4.0* <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/6270/1/document4.pdf>, 2023. 04. 09.
- Sereg A. (2022). *A német a második legkedveltebb idegen nyelv Magyarországon*, <https://index.hu/belfold/2022/03/28/a-nemet-a-masodik-legkedveltebb-idegen-nyelv-magyarorszagon/>, 2023. 05. 10.
- Szabó F. (2018). *Nem kötelező az angoltanulás az általános iskolákban, pedig ezzel mindenki jól járna*, https://eduline.hu/nyelvtanulas/angoltanitas_E8ZGBA, 2023. 04. 05.
- Statista (2023). *Gross domestic product at current market prices of selected European countries in 2021* https://www.statista.com/statistics/685925/gdp-of-european-countries/?fbclid=IwAR2Kvddxko_jPOGmq4hgwCaD1IPbU7DTnFdEefXmTjQdISs65twepDA7PIY, 2023. 01. 15.
- Study in Germany: *15 Gründe, warum du unbedingt Deutsch lernen solltest*, <https://www.studyingin-germany.org/de/15-grunde-warum-du-unbedingt-deutsch-lernen-solltest/>, 2021. 10. 27.
- Trautnitz, G. (n.a.). *Umfrage zur Bedeutung von Deutschkenntnissen in Unternehmen aus deutschsprachigen Ländern* <file:///C:/Users/bazsu/Documents/BME/SZAKDOLGO-ZAT/Forr%C3%A1sok,%20let%C3%B6lt%C3%A9sek/Feldolgozott/DKE%20Forschungsstudie%20Ergebnisse.pdf>, 2023. 04. 08.
- Üzletember vagyok (n.a.). *Gazdaság* <http://business.debrecen.hu/gazdasag>, 2023. 04. 08.

KENDERFI Miklós

A Pályaorientációs majális, mint a pályaérettség fejlesztésének új típusú megközelítése

Bevezetés

Tanulmányunkban a Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem Szent István Campusának (Gödöllő) hallgatói által folytatott pályaorientációs fókuszú mentorálás néhány eredményének bemutatását tűztük ki célul. Kiemelt hangsúlyt kap ebben a támogató műveletsorban egy innovatív pályaorientációs módszer, mely pedagógiai folyamatba ágyazottan segíti a hátrányos helyzetben élő, információtól és lehetőségektől elzárt kistelepülésen élő felső tagozatos általános iskolás tanulók életpálya-építési kompetenciáinak fejlesztését. A Tanítsunk Magyarországot programhoz kötődő Pályaorientációs majális olyan szintű részletezésére vállalkozunk, amely alapján más felhasználók is képesek legyenek alkalmazni annak elemeit. Dolgozatunkban az elméleti háttér ismertetésekor is megpróbáltuk felhívni a figyelmet, hogy a pályaorientációs szemléletű mentorálás középpontjában a pályák, szakmák, képzések megismertetésén túl a tanulók öndefiníciójának minőségi differenciálásán, vagyis az önismeretük fejlesztésén van.

Pályaorientáció

A pályaorientáció fogalmának korszerű hazai és nemzetközi értelmezése ellenére az itthoni gyakorlat jellemzően az általános iskolások pályaválasztásához kötődik (Kenderfi, 2019a). Úgy tűnik, hogy csupán lecseréltük a pályaválasztás szót a pályaorientációra, figyelmen kívül hagyva a jelenségvilágokból adódó különbségeket. Jelen tanulmányunkban nem vállalkozunk az eltérő tartalmak tisztázása, megtették ezt már mások (Borbély-Pecze, 2016). Itt csupán annyit mondunk el Szilágyi (1993a) alapján, hogy mikor pályát választunk, akkor a fennálló lehetőségekből célunknak megfelelően választunk ki egy olyan foglalkozást, amely lehetővé teszi, hogy értékkel bíró munkát végezhessünk. A pályaorientáció fogalmának meghatározásához a témánk szempontjából könnyen értelmezhető, a hazai szakirodalomban talán legtöbbet idézett meghatározásból (Szilágyi & Völgyesy, 1996: 59) indulunk ki. Eszerint ez „egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás révén”. A közel három évtizede megjelent hagyományos „pályaorientáció” fogalomhasználatban nincs áttörést jelentő változás. A különböző meghatározások (Váry, 1998; Révészné Bögös & Dávid, 2003; Páskuné, 2015) ismétlődő mozzanatai a pedagógiából ismert folyamatjelleg, az egyéni igény és az információ. Ez utóbbi tartalmával kapcsolatban elmondhatjuk, hogy két lényegi egységből áll: önismeretből (személyiségjellemzők), valamint pályainformációkból, ami a pályák, foglalkozások, képzések és a munkaerőpiac világot jelenti (Borbély-Pecze, 2020). A pályaorientáció tehát a pályák (majd később a munka) világában történő eligazodásra felkészítő edukációs folyamat, amely azon az individuális szűrőn keresztül zajlik, amely az adott személyiséget meghatározza, elsősorban érdeklődése, képességei és értékei mentén. Fontosnak tartjuk még kiemelni, hogy az említett két meghatározó tartalmi egység megismerésén túl azok egyeztetése a kiemelt pedagógiai (tanári, tanácsadói, mentori) feladat. Az összehangolás során a tanulók érdeklődési területei rangsorának és ennek a pályákhoz való kapcsolatának, valamint az ehhez szükséges képességeknek a viszonyát érdemes tisztázni a realitás tükrében. Röviden visszatérve a meghatározásra, a pályaorientáció tehát a pályák világában történő tájékozódás folyamata az személyek egyéni igényeinek megfelelően. Ez nem szinonimája a pályaválasztásnak, mely kifejezésben a döntés mozzanata kap kiemelt hangsúlyt.

Pálya(választási) érettség

Egyes ifjúsági rétegek manapság korábban elérik a felnőttkort (László, Ritoókné Ádám & Susánszky, 1988), míg mások csak hosszú iskolai képzés után válnak a szó valóságos értelmében felnőtté. Az a társadalmi közeg, amelyben a fiatalok felnőnek, különböző kritériumok alapján minősíti az egyént érettnek, illetve éretlennek. Annak megfelelően, ahogy az egyén tényleges magatartását normák, minták, szokások, értékek tartományaihoz viszonyítjuk, beszélhetünk a szocializáltság különböző szintjeiről. Szempontunkból kiemelt jelentőséggel bír, hogy a szociális érettség azt is jelzi, hogy az adott munka ellátására feljogosító szakértelem birtokában van-e az egyén. Mindezek tükrében könnyen belátható, hogy a (pálya)szocializációs folyamatok tudatos irányítása nélkül nem bizonyulhat elég eredményesnek a társadalom és az egyén szempontjából is értelmezhető kellő érettség, legyen az pálya- vagy szociális érettség kimunkálása.

A szakirodalom a személy aktuális állapotjelző fogalmaként említi a pályaválasztási érettséget, mely az általánosból a szakmai képzésbe való átmenethez szükséges döntés feltétele. Rókusfalvy (1969:49) szerint ez a minőség „biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvést” is. A pályaválasztás szorosan összefügg a pályaválasztási érettség fogalmával (Kincses, 1975), amelyről valamennyi hazai kutatás megállapítja, hogy kedvező pedagógiai légkörben sem alakul ki feltétlenül 14 éves korra. Rókusfalvy (1969) és Völgyesy (2001) is alkalmatlannak tartja a nyolcadik osztályos gyerekeket a felelősséggel vállalható döntések meghozatalára. Mérei (1942) a serdülők fokozott érdeklődését saját énjük iránt önismereti érzékenységnek nevezi, amelynek megjelenését a 16. életév környékére teszi, ami a kompetens, önálló döntésen alapuló pályaválasztás lehetőségének kiindulópontját képezi. Völgyesy a pályalélektani kutatásokra és a tanárok tapasztalatai alapján 16-20 éves kor közé teszi a pályaválasztási érettség kialakulásának időpontját, ami ellentétben áll a magyar iskolarendszerben megjelenő első döntési ponttal. Itt mondjuk el szintén Völgyesyre (1976) hivatkozva, hogy tudatos pedagógiai ráhatással, kellő informálással a döntéshez szükséges érettség hamarabb kifejleszthető, mintha ezt a spontán fejlődésre bízánk. Mindezek egyenes következménye, hogy a pályaválasztáskor az erre éretlen tanulók döntésében felértékelődik a szocializációs csoportok hatása, kiemelten a szülőké (Kenderfi, 2019b). Kutatásaik eredményeképpen Conger és Petersen (1994) is a szülők szerepét helyezik előtérbe serdülő korú gyermekük döntésével összefüggésben. Itt kell még rámutatnunk, hogy a pályaválasztási érettség kifejlesztése a pályaorientációs tevékenység fő feladatának tekinthető.

A következő fejlettségi szint a pályaérettség (az előbbivel nem azonos, de a személyiségfejlődés folyamatában egységet képeznek), amely a képzés és szakmai beilleszkedés életpálya szakaszok közötti határon helyezkedik el. Ez teszi lehetővé a tanult szakmában majd az eredményes munkavégzést. A tényleges szakmai beilleszkedéshez ki kell alakuljanak a pályaérettség elemei, mint például a szociális érettség, ami a szocializáció folyamatában elért szintet jelzi. J. Szilágyi (1985:22) pályaszocializációs kutatásaira figyelemmel határozza meg a szociális érettséget, mely jól mutatja a pályaérettséggel való összefüggését: „a szociális érettség a szakmai végzettségnek megfelelő, társadalmi normatívákat figyelembe vevő, a személyiség öndefinícióján alapuló, tanult társadalmi szerepek felelősséggel való alkalmazása”.

Pályaérettség fogalmán Super (1990) a pályán tanúsított magatartás fejlettségi szintjét érti, melyet öt dimenzió mentén értelmez:

- A tervezési készség azt jelenti, hogy az egyén kész pályatervet készíteni, melynek során törekszik az autonómiára, időperspektívában gondolkodik.
- Aktivitás jellemzi az egyént, vagyis kész arra, hogy a saját pályaválasztásával kapcsolatos kérdéseknek utánanézzon, hasznosítja az információs forrásokat és kipróbálja magát előzetesen különböző szakmai szerepekben.
- Informálnak tekinthető az a személy, aki szert tesz mindazokra az információkra, amelyek a későbbi folyamatot befolyásolhatják, legyen az pálya- vagy önismereti kérdés.
- A döntési kompetencia a megfelelő döntés kialakítására való alkalmasságot, a helyes döntési elvek alkalmazását jelenti.
- A realitáorientáció a valósághoz igazított alkalmazkodás folyamatát foglalja magába.

A pályaaorientációs tevékenység során a mentor feladata, hogy a szakmai pályaaérettség elemeinek kialakulását támogassa, mindig az adott életkornak megfelelő szinten.

A pályaa- és az önismeret, mint a pályaaorientáció tartalma

A kompetens pályaa választási döntéshez és pályaa alakítás megvalósításához tehát hiteles információk szükségesek önmagunkról, a pályák és a munka világáról. Ennek megfelelően a pályaa orientációt meghatározó tényezőket két nagy, egymással összefüggő, de mégis különböző kategóriába sorolhatjuk: ez az önismeret és a pályaa ismeret (Dávid & Estefánné Varga, 2004). Az önismeret nemcsak magának a személyiség fejlődésének, érésének elengedhetetlen feltétele, hanem ahogy arra korábban utaltunk, a pályaa választási érettség kibontakozásának is. Ahhoz, hogy az egyén a pszichológiai, önismereti tapasztalatait összhangba hozza a külső környezeti tényezőkkel, szüksége van a pályák reális ismeretére. Ezzel a folyamattal kapcsolatban Ritoókné Ádám (1993) kiemeli az érvényes ismeretekhez szükséges környezet explorálását. A differenciált pályaa ismeret komoly kihívást jelent manapság, mert igen nehéz a folyamatosan átalakuló munka világával és ezzel párhuzamosan gyakran változó szakképzéssel lépést tartani. Minderre az ismeretszerzésre az iskolában és az iskolán kívüli életben is meg kell teremteni a lehetőségeket (Szilágyi, 1993a). A pályaa ismeret bővítését, mélyítését célzó tevékenység egyik leghatékonyabb módszere a tanulók önmaguk kipróbálásának lehetőségét nyújtó alkalmak.

A pályaa orientáció másik tartalmi összetevője az önismeret, melynek kialakítása a hazai pedagógiai munka során háttérben marad (Szilágyi, 1993b). Ezzel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy a serdülőkort megelőző életszakaszokban nincs valós önismeret és még erre irányuló érdeklődés sincs. A serdülőkori gyerekek válnak nyitottá arra, hogy a felnőttek korábbi ítéleteit tükröző sémákat megbolygassák. Pedagógusként a tanulókkal folytatott egyéni és csoportos foglalkozások során van lehetőség a minősítő jelzők történetének, társas összefüggéseinek feltárására. Önismeretet fejlesztünk, ha ezek értelmezésén felül a cselekedeteket elemezzük, értékeljük. Szilágyi (1993a) szerint érdemes tevékenykedtetni a gyerekeket, mert az ehhez kapcsolódó tulajdonságaikat folyamatukban, keletkezésükben, változásaikban, másokhoz hasonlítva figyelhetik meg és így megváltoztathatóknak ítélik majd azokat. A személyiség összetevőiről tudnunk kell, hogy azok változékonyak, állandó mozgásban, fejlődésben vannak. A megismert jellemzők fejlődésének befolyásolása, irányának tudatosítása a pályaa orientáció pedagógiai feladata. Az iskola kevésbé figyel azokra a tulajdonságokra, képességekre, önismereti tényezőkre, amelyek a konkrét pályaa választási döntésben szerepet játszanak. A jelenlegi pedagógiai tevékenységben az intellektuális képességek differenciált megítélése mellett háttérbe szorulnak a pályaa választás és a hosszabb távú életpályaa tervezés szempontjából lényeges személyiség tulajdonságok (pl. fizikai teherbíráás, kapcsolatteremtés, kezűgyesség) feltárása.

A hazai pedagógiai szemléletben a statikus szemléletmód jellemző, amely nem közvetíti a változásokhoz való alkalmazkodás igényét. Egy kiszámíthatatlan, folyamatosan alakuló világban csak a tanulóban rejlő igények, célok, érdeklődési irányok jelenthetik az esélyt a sikerre, öröme, elégedettségre. Mindebből az következik, hogy a pályaa orientációt támogató pedagógiai munka során nemcsak a tanulók informáltságára kell hangsúlyt helyezni, hanem a döntési képességük fejlesztésére, tervezési készségük alakítására is.

A pályaa választás abban az esetben megalapozott és a szakmai szocializáció akkor lesz sikeres, ha megtaláltuk az érdeklődésünkkel összhangban álló feladatot, munkát. Az érdeklődéssel végzett tevékenység eredményét, minőségét befolyásolja a személy képessége. Ez a hatás abban az esetben megerősítő, ha a munkafeladathoz szükséges képességek színvonala megfelelő. Ennek megismerése tehát fontos önismereti tényező, mert a tevékenységből következő eredményesség szoros összefüggést mutat a képességek minőségével. A pedagógiai munkában kiemelt szerepe kell, hogy legyen a képességszint felismertetésén és tudatosításán túl a fejlesztő tevékenységnek, az inspiráló ráhatásnak. A pályaa választás megalapozottsága nagymértékben függ tehát az érdeklődés mellett a képességektől. Mindennapi tapasztalataink is megerősítik ezt az összefüggést, hiszen vannak jó

kézügyességet igénylő szakmák, ahol a jobb képességgel rendelkezők előnyre tesznek szert már a szakmatanulás folyamatában, majd az életpálya alakulás során.

A pedagógiai tevékenység repertoárjában igen sokféle módszer és technika alkalmazható a pályainformáció bővítésére és az önismeret fejlesztésére az előadásoktól, látogatásoktól kezdve az egyéni és csoportos foglalkozástól a tanulók önkipróbálásának támogatásáig (Szilágyi, 1993b).

A tevékenység, mint tapasztalat- és ismeretszerzés

Super (1990) életen át tartó szakmai fejlődésre vonatkozó elméletének modellje szerint tanulóink a növekedési fázis utolsó szakaszába tartoznak (13-14 év). Ebben a korszakban kezdi kipróbálni magát a fiatal olyan iskolai vagy szabadidős tevékenységekben, ahol konkrét módon megnyilvánulnak a személyiségjellemzői. Egyre tudatosabban keresi azokat az alkalmakat (pl. szakkör, diák vagy önkéntes munka), amelyek során kipróbálhat olyan szerepeket, melyek megfelelnek ezen tulajdonságainak. Ezek a próbálkozások nem vezetnek jellemzően tartós választáshoz, legfeljebb ideiglenes szakmai döntések születnek. Ezt követően a kísérletezések során szerzett reális tapasztalatoknak megfelelően kialakul a domináns szakmai terület, ahol az elképzelését megvalósíthatja. A végén ki is próbálja ezt és mérlegeli, hogy megfelel-e életpályának ez az adott tevékenység, elemzi a saját öndefiníciója és a szakmai szerep egybevághóságát (Kenderfi, Kulcsár & Fűrész, 2022).

Az iskolai életben nagyobb terepet kell kapnia a tanulók önkipróbálási lehetőségeinek. Mindebből következően az iskolán belül és kívül folyó, az önismeret alakulását támogató módszerek, technikák elterjesztése a fenti szemléleten kell, hogy alakuljon. Ahhoz érdemes segítséget nyújtanunk, hogy a tanuló önmagáról kialakított képe megfelelően differenciálódjék, amit a későbbiekben saját életük szervezésében, életpályájuk tervezésében is fel tudnak majd használni. Amennyiben a diák saját élmény (önmagáról szerzett tapasztalat) útján jut információhoz, akkor már „csak” abban kell támogatni, hogy azokat feldolgozza, kellőképpen rendszerezze, önmagára vonatkozóan elemezze, értékelje.

A Pályaválasztási kiállítás, mint a pályaaorientáció hagyományos módszere

Hazánkban a pályaaorientáció elméleti és szemléleti keretei adottak, módszerei kialakítottak. A megszokott metódusok között szerepel az előadás, filmvetítés, online tájékozódás, egyéni és csoportos beszélgetés, tanácsadás, vagy a pályaválasztási kiállítás, mely hazánkban komoly hagyományokkal rendelkezik. Ezek a kiállítások jellemzően ősszel kerülnek megrendezésre, rendszerint a vármegyék székhelyén az illetékes kormányhivatal szervezésében, valahol a kamarával való együttműködésben. Egyre gyakrabban vállalják magukra ezt a feladatot az önkormányzatok, köznevelési és szakképzési intézmények, illetve civil szervezetek. A szervezők és a kiállítók deklarált céljait néhány idézettel kívánjuk illusztrálni (Euroguidance Pályatanácsadói Díj, 2016):

- minél több tanulót szeretnének bevonni a szakképzésbe
- a pályaválasztás előtt álló általános iskolai diákok érdeklődését kívánják felkelteni a megye hiányszakmái iránt
- bemutatni az iskola képzési kínálatát
- népszerűsíteni az iskolában tanulható szakmákat
- az adott szakma utánpótlását biztosítani

Mindebből az derül ki, hogy a kiállítók próbálják megnyerni a választás előtt álló diákokat képzéseiknek, azaz a HR-es terminológiával toboroznak. A tanulói utánpótlást igyekeznek biztosítani oly módon, hogy az intézményük, a szakképzési kínálatuk előnyeinek hangsúlyos és látványos megjelenítésével, az ingerelárasztás technikájával keltik fel az érintettek kíváncsiságát. Ez az iskola érdeke, ami ellentétben van a pályaaorientáció meghatározásában szereplő kulcs mozzanattal, miszerint a tanuló igénye szerint történik a tájékozódás.

Itt kívánjuk megjegyezni, hogy a pályaválasztás és az iskolaválasztás két különböző döntési szituációként értelmezhető (Szilágyi, 2015). Első lépésben az érdeklődésnek megfelelő szakmai irány

megtalálása a lényeg, majd azt követően a képzőintézmény kiválasztása. Mindezek tükrében talán helyesebb lenne a pályaválasztási kiállítás megnevezést iskolaválasztási kiállítás címre cserélni, vagy ahogy Nógrád vármegyében hívják az alkalmat, „Szakma-piactér”-nek. A kiállítás abban az esetben szolgál a tanuló döntéséhez adalékkal, amennyiben a korábban kimunkált, akceptált érdeklődéséhez kapcsolódó szakmákról (és a képző intézményről) kaphat valódi, minőségi, objektív információkat.

A pályaválasztási kiállítások korábbi vizsgálatából (Kenderfi, 2020) kiderül, hogy ezek az alkalmak valódi előkészítés és a tapasztalatok megbeszélésének hiányában nem értelmezhetőek valódi pedagógiai folyamatként. A megkérdezett 150 tanuló 85%-a nem kapott korábban felkészítést, szempontokat a kiállítás megtekintéséhez, míg többiek is csupán eligazítást kaptak („Mondták, hogy alaposan nézzünk szét!”). Az értékeléssel kapcsolatban a gyerekek közel 18%-a azt mondta, hogy nem lesz ilyen alkalom, 39%-uk nem tudja, hogy van-e ilyen lehetőség egyáltalán, míg csupán a harmaduk jelezte, hogy osztályfőnöki órán várhatóan szóba fog kerülni a téma. Bizonytalanok vagyunk abban, hogy egy 45 perces tanóra milyen mélységű individuális feldolgozását teszi lehetővé a tapasztalatoknak egy 30 fős osztályban. Bátran kijelenthetjük, hogy a hazai gyakorlatban a hagyományos pályaválasztási kiállítások során az érintett tanulók magukra maradnak az információszerzésben és a feldolgozásban.

A gyerekek szerint a leghatékonyabb ismeretszerzési módszerek azok, amelyek a személyes részvételt, a cselekvést és az interaktivitást hordozzák magukban (szakma kipróbálása, csoportfoglalkozás). Azok a próbálkozások kerültek a sor végére, melyek csupán az olvasásra, vagy az audio, netán a vizuális ingerekre alapoztak. Kirajzolódott a kutatásból, hogy a Nógrád vármegyei pedagógusok nagyobb szerepet tulajdonítanak maguknak diákjaik információhoz jutásában, mint fővárosi kollégáik. Mindezt azzal magyarázták, hogy ebben a régióban tanulóiknak kisebb hányada számíthat szülei segítségére.

2022-ben 4 pályaválasztási kiállításon résztvevő 443 általános iskolai tanulót kérdeztünk meg tapasztalataikról. A vizsgálat helyszínéül szolgáló kiállítások közül kettő a fővárosban és kettő vidéki helyszínen került megrendezésre. Az egyéni és kiscsoportos beszélgetésekre hivatkozva elmondhatjuk, hogy a kiállításokon résztvevők 2/3-a nyolcadik osztályos, míg a maradék 1/3 hetedikes. A felső tagozat alacsonyabb évfolyamairól gyakorlatilag nem volt tanuló. A közvetlenül továbbtanulás előtt álló tanulók háromnegyede korábban nem volt hasonló rendezvényen, míg az egy évvel fiatalabb társaik még soha. Mindez számunkra azt jelenti, hogy legkorábban a pályaválasztási döntést megelőző két évben kezdjük megismertetni diákjainkat a hazai középiskolai iskola rendszer kínálatával.

A képzőintézmények bemutatkozása helyett a pályaaorientációs majális megszervezésével olyan alkalmat kívánunk teremteni az általános iskola felső tagozatának valamennyi diákja számára, mely komplex pedagógiai folyamatba ágyazottan teszi lehetővé a pályaválasztási döntéshez szükséges információkhoz való hozzáférést.

A vizsgálat és a pályaaorientációs majális helyszínéül szolgáló általános iskola bemutatása

A vizsgálat és a majális színtere egy Nógrád vármegyei község, ahol a közelmúltban a helyi laktanya katonái új állomáshelyre kerültek a honvédség átszervezésével. Az üresen maradó lakótelepi panellakások egy részébe a közelmúltban máshonnan idesodródó, hátrányos helyzetű családok költöztek. Ezt a tendenciát erősíti az a folyamat is, melynek során az idősebb generáció elhalálása miatt kiürült, gyakran komfort nélküli házakat romcsaládok foglalták el. A lakosság ilyen irányú átalakulása az iskolai tanulók körében is érezteti hatását. A térségi iskolákkal foglalkozó korábbi kutatás szerint a mobil, általában nem roma szülők iskolaválasztását az etnikai szegregációnak csupán a veszélye is döntően meghatározza (Balázs & Kovács, 2012). Mindezeknek megfelelően a település iskolájában igen magas a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve roma származású tanulók aránya. Többségük esetében az otthoni minták nem jelentenek ösztönző erőt a tanuláshoz. A Nógrád Vármegyei Kereskedelmi és Iparkamara tapasztalata, hogy a tanulók a környezetüktől a pályaválasztáshoz kevés információt és támogatást kapnak. A fiatalok egy részének jövőre vonatkozó

elképzelése messze esik képességeitől és valós helyzetétől. A pályaválasztás esetükben így legtöbbször nem kellőképpen átgondolt. Az iskola tanulóinak jellemzéséhez az országos kompetenciamérés 2022-es eredményei is adalékul szolgálnak. Eszerint például az iskola 6. osztályosainak matematikai és szövegértési kompetenciái szignifikánsan alacsonyabb értéket mutatnak az országos átlaghoz képest.

Az intézmény tipikus falusi kisiskola, évfolyamonként egy-egy osztállyal. Az engedélyezett pedagógusi státusz 12 fő, jelenleg az oktató-nevelő munkát 6 főállású, 1 félállású, 2 óraadó/részmunkaidős pedagógus látja el (Herbályné Németh, 2023). Ennek az aktuális emberi erőforrás helyzetnek a kapcsán itt kívánunk két, a Tanítsunk Magyarországra! programra (továbbiakban TM program) is hatást gyakorló eseményre kitérni. Az egyik szerint a program során évente a gödöllői egyetemen megrendezett táborba a munkaerőhiány miatt nem tudja az iskola a gyerekek tanári kíséretét biztosítani, ami a vendéglátó mentorokat rendszeresen komoly kihívás elé állítja. A másik következménye a sajátos körülményeknek, hogy a 2023/24-es tanévben a korábban mentorált 7. osztályosoknak tanulmányaikat a környező települések általános iskoláiban kell folytatni. Nincs pontos információnk a máshova került diákokról, de rossz előjelnek tekinthető egy, a szóban forgó iskolával kapcsolatos korábbi tanulmány leírása, miszerint tanulók nem akarják befogadni a szomszédos településről érkezőket. A Nikitscher & Velkey (2012) szerzőpáros szerint a diákok közötti súlyos, gyakran fizikai bántalmazásig fajuló nézeteltérések voltak folyamatosan. Mindenesetre a szempontunkból releváns mozzanata a történesnek, hogy a mentorok támogatása egyik tanévről a másikra váratlanul megszűnt, ami az iskolások számára minden bizonnyal egy újabb kudarc élményét vetíti előre¹.

A kistélepülés általános iskolájának hátrányos helyzetű tanulóit a MATE kiképzett hallgatói 2021 óta mentorálják a TM program keretében. Teszik mindezt abban a reményben, hogy erősödik a gyerekek továbbtanulási motivációja (Víg, Némediné Kollár & Péli, 2023). Az ő közreműködésükkel valósult meg a vizsgálat és a későbbiekben részletezésre kerülő pályaeorientációs majális. Az iskola rövid bemutatása kapcsán nem mehetünk el szó nélkül amellett, hogy a szakmai munkát meghatározó dokumentumban, a pedagógiai programban szerepel a TM program, melyet hallgatóink mentori tevékenysége elismeréseként értékelünk.

A vizsgálat és eredményeinek bemutatása

A kérdőíves vizsgálatunkba a gödöllői Tanítsunk Magyarországraért táborban résztvevő két Nógrád vármegyei általános iskola 38 (6-7-8. osztályos) tanulója került bevonásra 2023 szeptemberében. Három hónappal később az egyik iskolában 17 fő körében került megismétlésre a felmérés. A két időpont között a mentorok a gyerekekkel töltött alkalmakat tematikusan, a pályaeorientáció köré építették fel. Az alábbiakban az eredményeket kívánjuk bemutatni. Kezdetben nem empirikus munkát terveztünk, hanem egy átfogó helyzetképet kívántunk kapni a gyerekek pályaeorientációjával összefüggő informáltságával, a jövőjükre vonatkozó elképzeléseikkel összefüggésben. Az eredmények fényében tudatosan, a pályaeorientáció témája köré felépített mentorálási alkalmak során, három hónap elteltével döntöttünk úgy, hogy újra megnézzük az aktuális állapotot. Azt feltételeztük, hogy a gyerekek pályaeorientáció szempontjából értelmezhető fejlődésére mutathatunk rá. Az alábbiakban az eredményeket kívánjuk bemutatni.

Megkérdeztük a gyerekeket, hogy mik szeretnének lenni. Ezt a 6. és 7. osztályos tanuló (21 fő) 48%-a és a 8.-osok (17 fő) 80%-a tudta. A pályaeorientáció fókuszú mentorálás hatásának tudjuk be, hogy novemberben 46%-ról 83%-ra emelkedett azon 7.-esek aránya, akik tudják mik szeretnének lenni (a nyolcadikosoknál ez az arány nem változott). A megjelölt szakmákkal összefüggésben azt érdemes elmondani, hogy jellemzően 3 éves képzéseket választanak és ritkán olyan 5 évest, amely érettségivel és technikus szintű szakképzéssel megszerzésével zárul. (Előfordul, hogy a megjelölt szakma alapján csak feltételezhetjük az ahhoz kapcsolódó végzettséget, illetve a későbbiekben megjelölt

¹A tanulmány kéziratának leadásával egy időben derült ki, hogy a jelzett általános iskola felső tagozata megszüntetésre került a 2024/25-ös tanévtől, ami a környéken szétszóródó tanulók további mentorálásával csak kérdéseket vet fel...

képzőintézmény profiljából tudunk arra következtetni.) Csupán elvétve akad néhány felsőfokú végzettséget sejtető foglalkozás (pl. programozó/kutató).

A gyerekek körében tudakolóztunk afelől, hogy mely szakma képviselőjét látnák szívesen egy később megrendezésre kerülő pályorientációs majálison. Néhány tanuló kivételével mindenki kifejezte igényét, a mentoráltak harmada több szakma képviselőjét is szívesen látná. Ez a további információgyűjtésre vonatkozó igény gyakran differenciálatlan érdeklődésre is utal, hiszen többen különféle ágazatokat képviselő személyekkel találkozónának. Példa erre az a tanuló, aki szeretne találkozni szakáccsal, fodrásszal, vagy kőművessel. (A szakács a turizmus-vendéglátás ágazathoz, a fodrász a szépművészethez, míg a kőműves az építőiparhoz tartozik. Itt azt is meg kell jegyeznünk, hogy ezek gyakran eltérő szintű szakképzettséget is jelentenek.) Tehát mindezek az eredmények a tanulók informáltságának hiányát is jelzik. Az első kérdésnél konkrét szakmát (pl. rendőr, szakács) megfogalmazók ugyanannak a szakmának a képviselőjét hívnák meg az alkalomra. Akik nem jelöltek meg szakmát, azok egy tágabb területet, vagy ágazatot (pl. mezőgazdaság, környezetvédelem, egészségügy, „valami pénzügyes cucc”) javasoltak a majálisra – vélhetően az érdeklődésüknek megfelelően. Ez számunkra azt jelenti, hogy akik világos elképzeléssel ugyan nem rendelkeznek, de valamiféle területi érdeklődéssel már igen.

Pályorientáció fókuszú foglalkozásokat követően, három hónap elteltével megismételtük a vizsgálatot az egyik iskolában. Az alábbiakban néhány, a témánk szempontjából releváns aspektusból értékelhető eredményt kívánunk bemutatni. A környezetük középiskoláinak felsorolásakor az 2,36-ról 3,71-re emelkedett az általuk ismert intézmények átlagos száma. Ez a növekedés szélesebb körű tájékozódást tesz lehetővé, amely kellő aktivitással párosulva a tanulók pályaválasztási érettségének javát szolgálja. A legfőbb eredményt azoknál a tanulóknál realizáltuk, akik szeptemberben nem tudtak jövőjükkel szakmát kapcsolatba hozni, hiszen három hónap elteltével valamennyiüknek lett már valamiféle elképzelése. A csoport másik részének már ősz elején is volt pályaelképzelése, ami mellett többségében ki is tartottak. Aki megváltoztatta azt, az a második tervéhez már adekvát módon tudott szakképző iskolát is rendelni. Ezt az eredményt a realitásorientáció fogalomkörében derülátó jelként értelmezzük. Összefoglalóan azt mondhatjuk a fiatalok pályaelettségével kapcsolatos longitudinális vizsgálattal összefüggésben, hogy valamennyi tanuló esetében értékelhető előrelépés mutatható ki az informáltság és/vagy a realitásorientáció területén.

A 6-7. osztályos tanulók szeptember elején 1,9 iskolát ismertek átlagban, míg a 8.-osok 2,9-et tudtak megkülönböztetni. A foglalkozásokat követően a 3,3-ra emelkedett mindkét csoportban a középérték. Ezt a pozitív irányú elmozdulást az informáltságuk fejlődéseként értelmezzük. Érdekesképpen jelezzük, hogy közel minden hetedikes tanuló írt szomszédos vármegyei intézményt, míg a végzősök csak nógrádi iskolákat jelöltek meg. Ez arra enged következtetni, hogy a kezdeti információgyűjtés eredménye az idő előrehaladtával differenciálódik és feltételezhetően a szülők szerepének is köszönhetően a belátható távolságban lévő képzőintézményekre korlátozódik. Mi ezt a tanulók realitásorientációjának fejlődésének értékeljük.

Azok a gyerekek, akik tudják, hogy milyen szakmát választanak, azoknak 70%-a ismer olyan iskolát is, melyben oktatják azt.

A „Ki segít neked a pályaválasztásban?” kérdéshez több személyt is társíthattak a vizsgálatban résztvevők. Ebben a kérdéskörben minden évfolyam esetében kiemelten vezető helyen szerepelnek a válaszok között a szülők (6. oszt. – 25%, 7. oszt. – 68%, 8. oszt. – 75%). Az ő szerepük a továbbtanulási jelentkezés időpontjához közeledve egyre csak erősödik. Mindez azt jelzi, hogy nyolcadik osztályban foglalkoznak legintenzívebben a mentorált gyerekek szülei a továbbtanulással. Itt jegyezzük meg, hogy a gyerekek közel harmada csak a szüleire számít ebben a kérdésben. Két hatodikos tanuló csak magában bízhat e témában, ami azt jelzi, hogy ezen az évfolyamon még nem érintette meg őket a pályorientáció. A környezet második legbefolyásosabb szereplői a tanárok mellett a mentorok. Mindkét csoportot a vizsgálati minta harmada jelölte meg. Mindezek az eredmények jól tükrözik azt a jól ismert tényt, hogy a család, mint elsődleges szocializációs csoport hatása kulcsfontosságú és a másodlagos befolyások csak mellékes tényezők. Az iskola próbál segítséget adni a tanulók

pályaválasztási döntéséhez, de megerősítve korábbi kutatási eredményeinket itt is azt tapasztaljuk, hogy a szülői hatásokat nehéz felülírni.

A vizsgálati mintába került tanulók több helyről szerzik az információikat a pályaválasztásukhoz. A 6-7. osztályosok körében a szülők szerepelnek első helyen a források között, de a 8. osztályra ez megváltozik és az internet kerül vezető helyre. Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a végzősök esetében az internet használata a vizsgálati minta felére jellemző és a szülők szerepe már nem jelenik meg. Mindez azt mutatja számunkra, hogy a jellemzően aluliskolázott szülők szerény információs bázisa kevésnek bizonyul a döntés előtti célegyenesben a szélesebb körű és minőségi információkra váró tanulók körében. Ezt az igényt a generációs sajátosságainak megfelelően a világhálón keresztül elégítik ki. Csak bizakodhatunk abban, hogy karbantartott honlapokról, a valóságnak megfelelő információk alapján tájékozódnak. Az említett két forráson felül jelentős szereppel bírnak még a tanárok és a mentorok az információszerzésben. Szóba kerülnek ezeken kívül a kortárs csoportok, valamint a nyílt napok és a pályaválasztási kiállítások, mint a képzőintézmények által, illetve központilag szervezett fórumok. Nem jelennek meg a pályaaorientáció hagyományos módszerei közül az üzemlátogatások, szakmai előadások, vagy a Szakmák éjszakája program, netán az önismeret mélyítésének kérdőívvel történő támogatása, illetve az egyéni és csoportos tanácsadás.

A mentorálási alkalmakon való részvétellel kapcsolatban csak pozitív töltetű visszajelzéseket kaptunk (két választól eltekintve, mint „muszáj” és „csak”). Minden második tanuló „jól érzi magát”, míg a többiek leginkább azért vannak jelen, mert „hasznos”, „segítséget kap” és „új élmények”-hez jut. Volt, aki azt írta, hogy „érdekelnek a szakmák és nem kell tanulni”, mely kijelentés pályaaorientáció szempontjából előremutató. Szintén örömteli és talán leginkább egybevágy pedagógiai célunkkal két tanuló gondolata, miszerint „felkészít az életre”.

Pályaaorientációs majális, mint a pályaválasztási kiállítás új típusú megközelítése

A TM program során egy olyan pályaaorientációs majális megszervezésére vállalkoztunk, melynek szervezésekor tekintettel voltunk arra, hogy ez egy komplex pedagógiai folyamatként legyen értelmezhető. Tehát az ismeretek, tapasztalatok gyűjtését megelőzi az arra való felkészülés, majd az információszerzés, végül pedig az azok feldolgozása teszi teljessé az eljárást. A pályaaorientációs majális munkamódszere eltér a hazai pályaválasztási kiállításokon megszokottaktól, vagy az általános iskolák jellemző pályaaorientációs foglalkozásaitól. Kellő tevékenységrepertoár biztosításával a hangsúly itt nem a kész ismeretek átadásán van, hanem a tanulók meglévő tájékozottságának bővítésén, önismeretének fejlesztésén, valamint a szemléletformáláson. A különböző aktivitások során a témával kapcsolatban tapasztalatot szereznek, elgondolkodnak, saját ismereteiket felidézik, élményanyagukat mozgósítják, mely mind segíti az értelmi-érzelmi szerveződést az érintettek esetében.

A majális 23 különböző állomásán folyó tevékenység célja kettős: a pályaismeret és az önismeret bővítése, mélyítése, valamint e két tartalmi egység egyéni szintű összerendezése (valahol a pályák, szakmák világa felől kezdődik az ismeretszerzés, máshol pedig az önismeret kerül a középpontba elsőként), mindig szem előtt tartva a legfőbb pedagógiai célt, a pályaaérettség fejlesztését. A mentoroktól, mint pályaaorientációs témavezetőtől ez a hagyományostól eltérő attitűdöt kíván, egyfajta kísérő tanácsadó szerepet. Ők azok, akik a teljes pedagógiai folyamat során mindvégig támogatják mentorált tanulóikat az információszerzésben, annak előkészítésétől kezdve az értékelésig.

A Pályaaorientációs majális programelemei

A következőkben a Pályaaorientációs majális programjának ismertetését adjuk közre. Rövid módszertani megközelítést foglaljuk össze a standokon párhuzamosan folyó szakmai munkának és kitérünk az ott szerzett információk feldolgozásának lehetséges szempontjaira.

A majális megnyitója

Az alkalom indításaként a résztvevők tájékoztatást kapnak a majális céljáról, kereteiről. Ennek a frontális fórumnak a során utalás történik arra, hogy a résztvevő tanulók korábbi kéréseinek

megfelelően került összeállításra a program, vagyis olyan vendégek vannak jelen, akik az őket érdeklő szakmákat képviselik. A majális az interaktivitásra épül, mely alkalommal tét nélküli beszélgetésekre és tevékenységpróbákra van lehetőség, játékos feladatok egyéni vagy csoportos megoldására. Itt kell megjegyeznünk, hogy valamennyi játékra ún. komoly játékként (serious games) tekintünk, miszerint a játékelményen túl képességfejlesztést, jelen esetben a pályáerettség fejlesztését kínálja, erősítve ezzel a hátrányos helyzetből való kitörés, a tanulás, továbbtanulás, pályaválasztás motivációit. A játékmester tanácsadók és mentorok célzott beszélgetés módszerével segítik a tanulókat, hogy összegyűjtsenek, értelmezzenek és szintetizáljanak önismereti, képzési és pályainformációkat, valamint ahhoz, hogy ennek alapján egyéni pályatervet készítsenek.

Életpálya-fa

Minden majálison résztvevő tanulóknak lehetősége van az állomásokon leveleket gyűjteni saját Életpálya-fa ábrájára. Ezekre a levél alakú post-it-ekre írhatják fel a stand sorszámának feltüntetése mellett az ott szerzett személyes hozadékukat, újonnan szerzett információikat. Ez a dokumentum a majális élményeinek az egyéni feldolgozását célzó beszélgetés alapjául is szolgál a későbbiekben. (A gamifikáció jegyében a legnagyobb lombkoronák tulajdonosai, azaz a legaktívabb résztvevők a program ünnepélyes zárásakor ajándékokat kapnak.)

Portfólió

Ez a pályorientáció gyakorlatában ismert, de ritkán használt eljárás alkalmat ad arra, hogy a tanulók a majális különböző állomásain készített jegyzeteikből (Életpálya-fa), digitálisan megőrzött produktumaikból, profillapjaikból egyfajta gyűjteményt állítsanak össze. Ez a portfólió segíti a későbbiekben a tapasztalatok mentorok által támogatott egyéni feldolgozását, a tudatos pályatervezési munkát.

Interaktív előadás

A tipikus pályaválasztási kiállítások szervezési elveivel szemben, nem a kiállítók számára kívántunk toborzási lehetőséget adni, hanem a tanulóink előzetesen felmért igényeihez (érdeklődéséhez) igazítva hívtuk meg célzottan a vendég előadókat. A majálist megelőző időszakot tekintjük a pedagógiai folyamat előkészítésének, melynek során a különböző eljárásokkal, eszközökkel segítjük hozzá mentoráltjainkat saját önismeretük fejlődéséhez, kiemelten a továbbtanulás szempontjából releváns személyiségjellemzőkre. A tanulók saját profiljához illeszkedő foglalkozások képviselőinek a felkészítése is megtörténik ezt követően annak érdekében, hogy ne egy szubjektív élménybeszámolóra készüljenek szakmájukat illetően, hanem a valóságnak megfelelő információk átadása történjen résztvevő oktatásra törekvő formában. Az alábbi ábrán a Pályaválasztási majális pedagógiai folyamatként való értelmezését mutatjuk be.

1. ábra: A Pályaválasztási majális, mint pedagógiai folyamat



Forrás: (Kenderfi, 2024)

A következő táblázatban Csirszka (1966) munkája alapján azokat a tanítás-tanulás folyamatát támogató szempontokat jelenítjük meg, melyeket a megismerendő széleskörű pályainformációkhoz rendezőelvként segítségül adunk az előadónak és a megfigyelőnek egyaránt.

1. táblázat: A pályainformációk megismerését támogató szempontrendszer

Átlagos nap	Sikerek	Kinek ajánlja
Tevékenységek	Kudarok	Kinek nem?
Időstruktúra	Időbeosztás	Érdeklődés
Eszközök	Szabadság	Munkamód
Anyagok	Kapcsolatok	Munkaérték
Képességek	Hierarchia	Korlátozó tényezők
Iskolai végzettség	Tovább lépés	Jövedelem

Forrás: (Csirszka alapján szerk. Kenderfi, 2024)

Az ismeretszerzést követi a pedagógiai értékelés, mely a rendezvényt követző mentorálási alkalmak során történik. Ekkor zajlik az új információk szintetizálása, individuális szintű feldolgozása egyénileg, illetve csoportban. A személyes rendező összefoglalás támogatásához segítséget jelent az Életpálya-fa, a csoportoshoz pedig az élmények felidézését elősegítő, a majálison készített képekből összeállított slideshow.

Régi eszközök

A tanulók kíváncsiságának felkeltésére szolgáló régi munkaeszközök (pl. mángorló, karbid lámpa, tintatartó, lornyon, nyeles beretva) bemutatása.

Feldolgozási szempontok:

- Milyen tevékenység során használatos az eszköz?
- Milyen régi szakmát, foglalkozást lehet hozzákapcsolni?
- Mi ennek az eszköznek, vagy szakmának a mai megfelelője?

Szakmakavalkád

Egy nyomtatott papírlapon közel 30 különféle foglalkozás kerül feltüntetésre, melyek kigyűjtése és megnevezése az önálló vagy kiscsoportos teendő, valamint hozzájuk tevékenység és eszköz rendelése. Egyéni feladat a munkalapon a fiatalnak tetsző szakmának a megjelölése. Ajánlott feldolgozási szempontok, pl.

- Melyik területen tudja elképzelni saját magát?
- Hol szerezhet ehhez végzettséget, melyik iskolában?
- Honnan tudna információt gyűjteni arról a szakmáról, ami érdekli, de kevésbé ismeri?

Táblajáték

Az Euroguidance Magyarország pályaaorientációs társas táblajáték célja, hogy a fiatalokat a pályaválasztással kapcsolatos döntéseikben támogassa. A felkészült játékmesterek az adott játékmesterrel kapcsolatos célzott beszélgetést folytatnak a játékosokkal, kiemelten a pályaelettség összetevőinek szempontjaira. Feldolgozási szempontok, pl.

- Mit mérlegel a döntése során? (döntési kompetencia)
- Milyen információk alapján dönt? (informáltság)
- Mit eredményez hosszabb távon a döntése? (tervezési készség)

Kérdőívek

A pályatanácsadó munkát támogató eszközök hazánkban rég elfogadott formája a kérdőív, melyek az öndefiníció differenciálását, mélyítését támogató online (vagy papír-ceruza) lehetőség. Az önértékelő eljárások produkciófelületét olyan személyiségjellemzők adják, melyek a továbbtanulás szempontjából megismerésre érdemesek (pl. érdeklődés, képesség). A kitöltést követően kerül sor az egyéni, vagy kiscsoportos (2-3 fő) beszélgetésre. Ennek feldolgozásához néhány szempont:

- A profilalapon szereplő eredmények közül mivel ért egyet, mit fogad el magáról?
- A megadott leírással (értelmezési kerettel) kapcsolatban mi a véleménye?
- Melyik ágazat, vagy szakma érdekli, ahol tudná kamatoztatni jó képességeit, melyekben jó?

Internet

A prezentációval egybekötött konzultáció lehetőséget biztosít a tanulóknak a továbbtanulás szempontjából releváns, naprakész információkhoz való hozzáférésre. Kiemelten kerül előtérbe a szakképzési rendszerről való tájékozódás, középpontban az Innovatív Képzéstámogató Központ honlapjával. Az orientációt támogató információk lehetőségei az alábbi témakörökben, pl.

- Tájékoztató füzet az alapszakmákról (ágazatok és képzések),
- A képzések tartalmára vonatkozó információk (képzési és kimeneteli követelmények, programtervek),
- Online szakma- és térképes intézménykereső, valamint fordítókulcs (régis szakmák új megnevezése) segíti a szakmák közötti eligazodást.

VR (virtual reality) szemüveg

A VR (magyarul virtuális valóság) egy interaktív, számítógép által generált élmény, amely szimulálja a valóságot. A Kereskedelmi- és Iparkamara jóvoltából lehetősége volt a tanulóknak a virtuális világban kipróbálni az őket érdeklő szakmához tartozó tevékenységeket (pl. gépjármű-mechatronikai technikus a javító és karbantartó szervizben kereket cserél, vagy a szakács hamburgert készít).

- Miért ezt a szakmát, tevékenységet választotta?
- Könnyű volt neki ez a tevékenység?
- Kipróbálná-e a valóságban is?

Tevékenységszoba

A gyerekek előzetesen felmért érdeklődésének megfelelő szakmákhoz kapcsolódó tevékenységekkel való próbálkozás. Az előre felkészített szakember az aktivitás közben célzott beszélgetést folytat az adott pálya sajátosságairól és az emberi tényezőkről. Ilyenek pl.

- Cukrász: fondant készítés, habzsákkal díszítés,
- Pincér (vendégtéri szakember): terítés, ételek és italok (tányérok és poharak) felszolgálása,
- Sofőr: autóvezetés,
- Műkörmös (manikűrös és körömdizájner): körömlakkozás,
- Villanszerelő: kapcsolótábla összeszerelése,
- Katona: fegyverbemutató.

Társasjátékok

Különböző önállóan összeállított kvízek, kártyák és a kereskedelmi forgalomban is hozzáférhető játékok (Scrabble, Dobble, Ismerjük meg a szakmákat, Szakmák) alkalmazása mindig felkészült játékvezetők témacentrikus beszélgetésvezetése mellett történik.

- Tájékozódás az eszköz – szakma – pálya – személyiségjellemzők – képzés és összefüggéseik fogalomkörében.

Összefoglalás

Két Nógrád vármegyei kistéleplés általános iskolájának hátrányos helyzetű tanulóit mentorálják a MATE kiképzett hallgatói 2021 óta a Tanítsunk Magyarországotért program keretében. Az ő és az Emberi erőforrás tanácsadó mesterszakos hallgatók közreműködésével valósult meg a majális, először 2022 májusában. A pályorientációs majális előkészítéskor a felkészített mentorok a közös aktivitások, beszélgetések során, önértékelő eljárások alkalmazásával segítették a hozzájuk tartozó 3-5 tanuló érdeklődésének kimunkálását. Ezt követően, a tanulók igényeihez igazított módon került sor a majális programjának kidolgozására, az érdeklődésüknek megfelelő szakmák képviselőinek megkeresésére és felkészítésére.

A majális során 23 különböző stand biztosított lehetőséget a pálya- és/vagy az önismeret gazdagítására. Ezekon a pontokon különböző beszélgetések, interaktív tevékenységpróbák, játékok segítettek az individuális információszerezést. A mentorok által vezetett valamennyi aktivitásra ún. komoly játékként (serious games) tekintünk, vagyis az élményen túl képességfejlesztést, jelen esetben a pálya(választási)érettség fejlesztését kínáljuk, erősítve ezzel a továbbtanulás, pályaválasztás motivációit. A gamifikáció jegyében a tanulók az állomásokon leveleket gyűjtöttek Életpálya-fájukra, melyekre felírhatták az újonnan szerzett, szempontjukból releváns információkat,

pl.: önismeretüket gyarapító személyes hozadék, vagy pályainformáció. (A legnagyobb lombkorona a rendezvény végén ajándékot kap.) A majálison szerzett élmények és információk feldolgozása a mentorok támogatásával, csoportos és egyéni formában történt. Csoportos beszélgetéshez felhasználásra került az élmények felidézését elősegítő slideshow, míg az egyéni célzott beszélgetés sorvezetője a mentorált tanulók saját Életpálya-fája. Ezen alkalmak során történt meg a szerzett ismeretek szintetizálása, a pedagógiai értékelése.

A majálison való részvétellel kapcsolatban megkeresésünkre pozitív visszajelzések érkeztek. A gyerekek fele „csak” jól érezte magát, míg a többiek számára hasznos volt, segítséget kaptak, vagy új élményekhez jutottak. Valakit érdekelték a szakmák és „ráadásul nem kellett tanulni”. Két tanuló gondolata vág leginkább egybe az eredeti pedagógiai céllal, miszerint „felkészített az életre”. Utolsó, érzelmmel telített gondolatként jegyezzük meg, hogy a majális zárásakor szem nem maradt szárazon, amikor a gyerekek köszönetképpen közösen elénekelték a cigány himnuszt.

Felhasznált szakirodalom

- Balázs É. & Kovács K. (2012). Kistérségi és mikrotérségi társulások a közoktatásban. In: Balázs É. & Kovács K. (szerk.), *Többcélú küzdelem – Helyzetképek a kistérségi közoktatásról.* (pp. 17–69). OFI, Budapest. <https://mek.oszk.hu/12900/12959/12959.pdf>
- Borbély-Pecze T. B. (2016). A pályaválasztás fogalmának változásai Magyarországon. In: Trencsényi L. (szerk.), *Méltón a 125 évhez. Tanulmánykötet a Magyar Pedagógia Társaság jubileumára.* (pp. 129–138). MPT, Budapest. (PDF) [A pályaválasztás fogalmának változásai Magyarországon | Tibor Bors Borbely-Pecze - Academia.edu](#)
- Borbély-Pecze T. B. (2020). Pályainformáció és pályaválasztás. *Új Munkaügyi Szemle, 1(4).* 39–46. <https://www.metropolitan.hu/upload/fe64f2a442629476412c12e315db28324cac875e.pdf>
- Conger, J. J. & Petersen, A. C. (1994). Serdülők és fiatalok. Pályaválasztás egy változó világban. In Ritoók P. (szerk.), *Pályafejlődésméletek.* Kézirat. ELTE BTK Pályaszocializációs és Munkapszichológiai Szakcsoport, Budapest.
- Csirszka J. (1966). *Pályalélektan.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dávid M. & Estefánné Varga M. (2004). Regionális információs rendszer a pályaválasztás segítségével. In: Tompa K. (szerk.), *Agria Media Konferenciakötet.* (pp. 275–282). Líceum Kiadó, Eger. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6557/>
- Euroguidance Pályatanácsadói Díj (2016). Magyarországi jó gyakorlatok. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Euroguidance Magyarország, Budapest.
- Herbályné Németh K. (2023). *A Jobbágyi Fáy András Általános Iskola Pedagógiai Programja.* <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/032212>
- J. Szilágyi K. (1985). Kísérlet a szociális érettség vizsgálatára a felsőoktatásban. *Pályaválasztás, 18(4),* 19–26.
- Kenderfi M. (2019a). A pályorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban. *Munkaügyi Szemle, 62(4),* 52–61. <https://www.munkaugyiszemle.hu/palyaorientacio-elvelete-es-gyakorlata-hazankban>
- Kenderfi M. (2019b). *Szülői pályaválasztási attitűdök 2019.* MKIK, SZIE GTK, Innokend Kft. <https://mkik.hu/palyavalasztassal-kapcsolatos-kutatasok>
- Kenderfi M. (2020). A pályaválasztási kiállítás, mint a pályorientációs tevékenység hagyományos formája. *Új Munkaügyi Szemle, 1(1),* 69–81. <https://www.munkaugyiszemle.hu/palyavalasztasi-kiallitas-mint-palyaorientacios-tevekenyseg-hagyomanyos-formaja>
- Kenderfi M., Kulcsár Sz. & Fűrész I. (2022). Régi kihívások, új válaszok – A duális szakképzés pályaszocializációt előtérbe helyező, új típusú megközelítése. *Studia Mundi – Economica, 9(2),* 24–36. <https://journal.uni-mate.hu/index.php/stm/article/view/2990/3803>
- László K., Ritoókné Ádám M. & Susánszky É. (1988). Iskolai veszélyeztetettség és pályaszocializáció. *Pedagógiai Szemle, 38(6),* 533–539.
- Mérei F. (1942). *A pályaválasztás lélektana.* Unitas Kiadó, Budapest.

- Nikitscher P. & Velkey G. (2012). „Mert az iskolának maradnia kell!” – Közoktatási feladatellátás a Pásztó kistérségben. In: Balázs É. & Kovács K. (szerk.), *Többcélú küzdelem – Helyzetképek a kistérségi közoktatásról*. (pp. 207–242). OFI, Budapest.
<https://mek.oszk.hu/12900/12959/12959.pdf>
- Országos kompetenciamérés (2022). Intézményi jelentés Összefoglalás
<https://okm.kir.hu/fit2/Jelentes/IntezmenyJelentes?omkod=032212>
- Páskuné Kiss J. (2015). *A pályaaorientáció pszichológiai alapjai. Kézikönyv 28 órás készségfejlesztő tréninghez pedagógusok számára*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Révészné Bögös Zs. & Vargáné Dávid M. (2003). Pályaválasztási feladatok az általános és középiskolában. In: Vargáné Dávid M. (szerk.), *Pályaválasztási információk az iskolában*. (pp. 5–18). B.A.Z. Megyei Munkaügyi Központ, Miskolc.
- Ritoókné Ádám M. (1993). A pályaismeret fejlesztésének lehetőségei az iskolában és az iskolán kívül. In: Gál J. (szerk.), *Országos Pályaválasztási Konferencia*. Szombathely, 1993. április 5-7. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely.
- Rókusfalvy P. (1969). *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: Brown, D. & Brooks, L. (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Szilágyi K. (1993a). Az önismeret fejlesztésének lehetőségei az iskolában. In: Gál J. (szerk.), *Országos Pályaválasztási Konferencia*. Szombathely, 1993. április 5-7. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely.
- Szilágyi K. (1993b). A tanácsadás mint humán szolgáltatás. Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 21. köt.). *Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Paedagogica et Psychologica*. 273–282.
- Szilágyi K. (2015). *Munka- pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft., Budapest.
- Szilágyi K. & Völgyesy P. (1996). *Pályaaorientáció*. GATE. GTK. TKI, Gödöllő.
- Váry A. (1998). Pályatanácsadás a munkaerőpiacon. *Educatio*, 7(3), 515–526.
- Víg P., Némediné Kollár K. & Péli L. (2023). Térszerkezeti különbségek vizsgálata Nógrád vármegyében (fókuszban a társadalom és gazdaság). *Acta Carolus Robertus*, 13(2), 81–97.
<https://doi.org/10.33032/acr.4748>
- Völgyesy P. (1976). *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

OLÁH Tibor

Komplex szövegértési vizsgálat első éves egyetemisták körében – A szövegértés új megközelítési szempontjai

Bevezetés

A szövegértés statisztikai és mérési modellezése korunk egyik legtöbbet emlegetett oktatási kutatási területe. A nemzetközi vizsgálatok a munkaerőpiacon való érvényesülés közoktatásra fókuszáló mérési lehetőségeitől (PISA, PIRLS) a felnőttkori képességek vizsgálatáig (PIAAC) terjednek. Mindegyiknek egyik legfontosabb része a szövegértés vizsgálata.

Mára már bebizonyosodott, hogy a szövegértés kompetenciája az érvényesülés egyik legfontosabb része, hiánya az iskolai sikertelenségtől a funkcionális analfabetizmusig terjed. A terület fejlesztése kiemelt fontosságú az oktatásban. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a szövegértési kompetencia gyengülése folyamatosnak mondható. Ez nem csak hazánkra igaz persze.

A szövegértés mérési lehetőségeinek és értelmezési keretének kiszélesítésére van szükség. Egy olyan mérési módszerre, amely komplexebb módon írja le a kompetencia értelmezési szintjeit, esetleges deficitjét, s a fejlesztés tartományait.

Jelen vizsgálat nem csupán a szövegértés mérésére, vagy a nemzetközi szövegértés vizsgálatok magyarországi adalékaként szolgált. Vizsgálat bizonyítja (*Pásztor, 2019*), hogy egyetemi hallgatók tudományos gondolkodásában jelentős szerepet játszik az induktív és a kombinatív gondolkodási képesség szintje. A mikro kutatás árnyaltabb képet kívánt adni a nyelvi terület, a szövegértés kombináltabb, absztraktív mérésével. Ezzel megalapozva a közoktatásban és felsőoktatásban lévő diákok általános értelmi képességeit, a tanulók tanulási potenciálját, mind a szakiskolákból, mind a felsőoktatásból lemorzsolódó diákok képesség hátterét.

Egy matematikai figurális sorozatban felismert szabály gondolkodási képességét vajon hogyan lehet átvinni a nyelvi rendszerre. Így például egy kombinatív gondolkodást mérő tesztben adott számú jellemző, változó értékeinek azonosítása jelen tesztben megfelel adott elemszámú nyelvi jel azonosításának. Magyarországi vizsgálat igazolja, hogy az alkalmazható tudás és gondolkodás képessége esetében korreláció van a szövegértés és számos együtttható (matematikai gondolkodás, problémamegoldó képesség, munkamemória, induktív és kombinatív gondolkodás) között (*Molnár-Csapó, 2019. 714*).

Minta, mérőlap

A kutatás célcsoportja a Budapesti Műszaki Egyetem elsőéves vegyészhallgatói voltak, összesen 280 fő. A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt. A mérőlapot digitális felületen érték el, a kitöltésre 60 perc állt rendelkezésre. A mérés egyetlen részből, de két különböző feladategységből állt: egy műszaki jellegű szövegből¹ (a tetőterek kiképzése során a tetőszigetelés egyik módjáról, a szarufák alatti szigetelés leírásából) és egy szociográfia és a szépirodalom határán lévő szövegből². Az első rész hat, a második öt feladatból állt.

Az első rész magyarázó és dokumentum (azaz grafikus megjelenítésű) szövegtípusba sorolható, míg a második leginkább leíró, (kisebb mértékben) esztétikai típusba. A felületen a feladatok számérték, helyes válasz, többszörös választás és szöveges választástípusokba lettek csoportosítva.

¹Manfred Maurer: Tetőterek beépítése. Belső terek kialakítása. Cser Kiadó, Bp. 32

²Illyés Gyula: Szíves kalauz. Élet a romokon. Berlin-Weimar-Drezda húsz év múltán.

https://reader.dia.hu/document/Illyes_Gyula-Szives_kalauz-1040

A teszt kitöltésében a résztvevőknek folyamatosan kellett haladniuk, visszalépésre nem volt lehetőségük. A tesztmotor mérte a válaszadást, az átlagos gondolkodási időt, a jelölések számát és a gyakoriság százalékát a jó és rossz válaszok, a további rossz válaszok, illetve a nemleges válaszok és a meg nem nyitott feladatot helyzetében. Így értelmezni lehetett az adott szekvenciákban (helyes és különböző eloszlású, szövegezésű helytelenül) megadott válaszokat és az idő függvényeit, a jelölések számait.

Az online feladattípusokon kívül összetett feladatmátrix alapján épült fel a mérőlap:

- analízáló és szintetizáló jellegű,
- a szöveg egy vagy több elemét értelmező,
- a szöveg különféle szintjeire vonatkozó: szintaktikai (szó, szó szerkezet) és szemantikai (szövegrészek közötti jelentésbeli kapcsolatokat értelmező),
- szöveg és kép azonosítása, párosítása,
- értelmező–magyarázó, azonosító.

Ezeket a típusokat a mérés célkitűzéseinek érdekében komplexebb helyzetbe helyeztük.

A teszt eredményeinek értelmezése

A mérőlap első szövegéhez tartozó feladatok eredményei

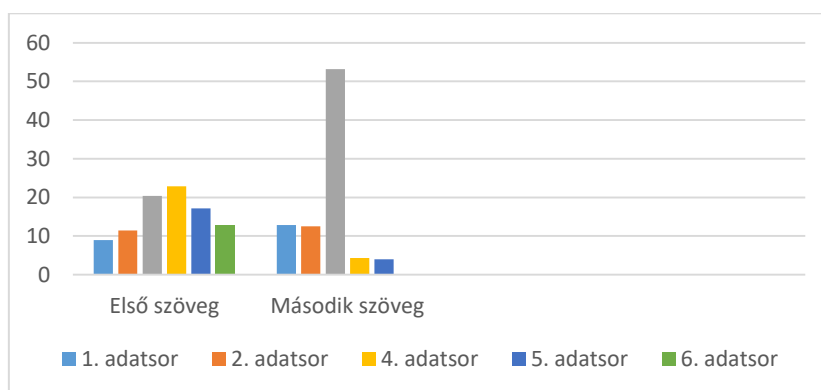
A mérésre felhasználható időt senki nem használta ki teljesen. Ez a mérési helyzetből vagy akár a szövegértéshez való viszonyból adódhatott.

Az első szöveg (*Melléklet 1.*) esetében alapvetően magasabb, illetve homogénebb eredményeket prognosztizált a mérés (*1. ábra*). Ezt valóban mutatja is az eredmény, azonban a vártnál sokkal gyengébben. Ennek az okait részletezni szükséges.

Az első feladat szintetizáló jellegű volt: több elem értelmezését egy jellemzőhöz.³

Az egyik feladatrésznél az értelmezendő négy elem a szövegnek viszonylag távoli részein helyezkedett el. Így ez a feladattartást és a koncentrációt is mérte. A két feladatrészre csak a válaszadók 8,93%-a tudott pontos választ adni, s csak az egyharmada tudott valamelyik részre helyes választ adni.

1. ábra: A két szöveg esetében adott helyes jelölések gyakorisága (%)



Lényeges értékelési szempont az időfelhasználás is. A felmérés egészében elmondható, hogy magasabb szintű eredmények születtek az adott feladatokra felhasznált idő függvényében.

A teljes szöveg jellegének, típusának értelmezése már az általános iskola alsó osztályának feladata. Ott három szövegtípust különböztettek meg: elbeszélő, jellemző és leíró. Felső tagozatban megtanulják az érvelő szöveget, majd középiskolában a kommunikáció funkciója szerinti típusokat

³ Adja meg számokkal a választ! **a**, Ennyi szigetelési módot érint legalább a szöveg. **b**, Ennyiféle lappal burkolnak általában a szarufák alatti szigetelésnél...

(tájékoztató, felhívó, kifejező, értelmező...). A szöveg jellegére, típusára vonatkozó kérdés nyelvi-értelmező típusú feladatnak tekinthető.⁴

A felkínált opciókból négy azonosítható volt a tanult szövegosztályokkal. Az *informatív* szövegtípust jelölték meg helyes válaszként a legtöbben, habár a szöveg tartalmaz olyan részt („kedves látvány...”), amely ettől a típustól egyértelműen eltér (ezenkívül a kérdés sem támasztja ezt alá). A *folymat* jelleg sem érvényesül a szövegben, maga a szövegkezdés sem támasztja alá ezt. Ugyanígy nem tájékoztató jellegű a szöveg. A feladatmegoldás alapvető hibájaként a szöveg létrejöttének értelmezését, a szövegcélt kell megállapítanunk. A leíró jelleg itt megfelelt a diákok által már régóta ismert magyarázó típusú szövegnek (Vári, 2003. 15).

A szöveg-kép párosítás típusú feladat magasnak mondható, mintegy 20%-os eredményt adott. Azt feltételezte a mérés, hogy a 3. és a 4. feladatra magas jelölésszámot kapunk a korosztály vizuális készségei alapján.^{5 6}

Azonban a harmadik feladatnál volt a legmagasabb a rossz jelölések aránya (57, 14%) a helyes válaszok mellett. Ennek az lehetett az oka, hogy nem egyszerűen a szöveg adott részeit kellett a képekhez kapcsolni, hanem az adott szövegelemeket és cselekvéseket a képekkel azonosítani. A feladat nem csupán a grafikus vizuális kompetenciát mérte tehát, hanem ahhoz nyelvi alapú azonosítást is kapcsolt. Típusát értelmezve nyelvi-magyarázó és dokumentum típusú (azaz grafikus megjelenítés) közötti kapcsolatból létrejött azonosító. A szakirodalom a bekezdésszintű szövegértési gyakorlatok közé sorolja (Tóth, 2006, 11)

Így az eredmény nyelvi konstruktív gondolkodási hiányosságokat is jelezhet. A helyes válaszadás és az időfelhasználás itt nem volt egymással kapcsolatban.

Vizsgáljuk meg pontosabban a feladat mátrixát! A következő feladatrészekből állt a feladat.

- névszói azonosítás: gerendaszerkezet, szendvicslapok (a szöveg magyarázta a fogalmakat),
- cselekvések: összetol, rácsavaroz, lefektetjük, eltapasztolás,
- téri azonosítás: előlről, ferde síkok, alulról.

Ezeknek együttes értelmezésére volt szükség a megfelelő azonosításokhoz. Csak egy ábra volt nehezebben azonosítható, de az nem illeszkedett a többihez, így könnyebben kizárható volt számos kapcsolatból.

A szöveg egyik kifejezéséhez (*látványos előrehaladás*) két feladat is kapcsolódott. Az első (a 4.) szóazonosító, szójelentést értelmező típusú volt. Eben az esetben a jelző szemantikai szerepét kellett értelmezni a szöveg függvényében. Feltételezhető volt egy megoldási skála, amiben a szintek az értelmezési pontosságot, a fogalmi, szemantikai minőséget jelölik.

Megoldási skála:

- eredményes: 0
- nagy, erős: 1
- gyors: 2
- jelentős: 3

A nullás szint nem idő-teljesítmény függvényen értelmezett. A *nagy* és az *erős* leginkább szubjektív kategóriák, kevésbé értékelhetők, nem alkalmasak magasabb értelmezési tartományok meghatározásához. Elmondható tehát, hogy a feladat a szemantikai pontosság mérésére vonatkozott, nem csupán azonosító jellegű.

A két szöveg abban is eltért egymástól, hogy az első esetében három feladat is *helyes válasz-típusú* volt, azaz ki kellett választani adott opciók közül a leginkább megfelelőt. Minden ilyen esetben nyolc

⁴Válassza ki azt az egyetlen szót, amely leginkább igaz a szövegben elhangzó információk jellegére, típusára!: *leíró, informatív, folyamatos, „csináld magad”, tájékoztató, elbeszélő*

⁵ Kapcsolja a képeket a szöveg megfelelő részéhez! Párosítsa a képek betűjelét az ábrák sorszámaához!

⁶Mit jelent a *látványos előrehaladás* szerkezet jelzője a szövegbeli mondatban? Válassza ki a leginkább megfelelő kifejezést! Szövegbeli mondat: Elsősorban a nagyméretű összetett lapok alkalmasak a látványos előrehaladáshoz.

lehetőséget adott meg a feladat. Az előző feladathoz hasonlóan az 5. feladatnál is megadható a válaszoknak egy értelmezési mátrixa⁷.

- térdimenziók: hosszanti, függőleges, ferde, párosával futó,
- alakazonosító részek: farács, szerkezet, burkolni kell,
- funkcióazonosítás: tart,
- a helytelen válaszok kizárása.

Ez a feladat valójában az igaz-hamis jellegű feladaton alapult. A megoldás menetében egyfajta fokozatosságot, folyamat jelleget értelmezhetünk. A legfontosabb annak az eldöntése volt az értelmező részéről, hogy mi a *tetőszerkezet*. A válaszadók úgy gondolták, hogy a kérdéses elem nem a tetőszerkezet része, így a válaszok legnagyobb százaléka *a tartja a tetőt* opcióra vonatkozott. A helyes értelmezéshez a szöveg három részét kellett összekapcsolni: a *tető szarufái* kifejezést (ami a tető részeként adta meg a szarufákat – tehát nem tarthatja a tetőt), a *szerkezet* szót és a *ferde térforma* képi felismerését. A három összetevő absztrakciójára volt szükség a helyes megoldáshoz. Az ilyen összetett feladatra a diákok az átlagos szövegértési feladatokban nincsenek felkészülve. A matematikai-logikai gondolkodás során azonban sokszor találkoznak az ilyen jellegű feladatokkal.

A feladat nehézségi szintje magasnak mutatkozott. Ennek az oka a nyelvi és a képi azonosítás komplexitása volt. Sokan a *párosával futó* kifejezést a párhuzamos formai helyzetével tévesztették össze.

A választás elemszáma nehezítette a feladat megoldását. Eddig ahhoz szoktak hozzá a közoktatásban a diákok, hogy a helyes válasz megjelölésénél az egyválasztásos feladatokban legfeljebb négyből kell egyet, vagy a többválasztásosok esetében ötből kell hármat kiválasztaniuk. Itt azonban a nyolc lehetőség olyan összetett gondolkodás elé állította a válaszadókat, amely kellő frusztrációt okozhatott. Az ilyen jellegű feladat tehát nincs benne abban a feladatmátrixban, amely a közoktatásban begyakorolható. A begyakorlás, begyakoroltatás – mint köztudott – nem ad megfelelő tudást, csupán a feladatjelleghez adott megoldó képességet erősíti, de nem a valódi szövegértési képességet. Így bármilyen, a megszokottól eltérő feladathelyzetben nagyobb feladatfrusztrációt él meg a diák.

Az első szöveg utolsó feladata a fentebb említett látványos előrehaladás szerkezetéhez kapcsolódott. A feladattípus itt is komplex volt: konnotatív (szöveghez kötött) jelentés azonosítását és ok-okozati (kauzalitás) jellegű.⁸

A feladatban a kifejezés két tagjának szöveghez kötött jelentését kellett értelmezni. A *látványos* szó így azt jelentette, hogy rövid idő alatt nagy felületet lehet szigetelni (*nagyméretű lapokkal*). Ezt a két megfelelő opció kiválasztásával kellett megadni a többszörös választásos feladatban. A megoldási táblázat mutatja a válaszok széles skáláját. (2. ábra)

2. ábra: A 6. feladat megoldási lehetőségei több mutatóval

	Jó válasz									Nincs válasz	Nem nyitotta meg
Szövege	Idő, teljesítmény	eredmény, idő	idő, eredmény	teljesítmény, eredmény	munkafolyamat, teljesítmény	munkafolyamat, idő	eredmény, munkafolyamat	nézet, eredmény	További rossz válaszok		
Jelölések száma	36	32	21	15	10	10	9	8	101	9	29
Átlagos gondolkodási idő	0:01:08	0:00:51	0:00:52	0:01:01	0:01:00	0:01:03	0:00:58	0:01:00	0:00:57	0:00:07	-
Gyakoriság	12,86%	11,43%	7,50%	5,36%	3,57%	3,57%	3,21%	2,86%	36,07%	3,21%	10,36%

⁷ Jelölje be azt az állítást, ami leginkább igaz a szarufára!

⁸ Adja meg, mely két tényező függvényében értelmezhető a *látványos előrehaladás* szerkezet! Jelölje be a megfelelő két szót! Szövegbeli mondat: Elsősorban a nagyméretű összetett lapok alkalmasak a látványos előrehaladáshoz.

Az opciók között találhatóak voltak egymást kizáró elemek, amelyeket fel kellett ismerniük a válaszadóknak az értelmezés során. Így például az *előrehaladás* szó éppen kizárja az *eredmény* szó elfogadhatóságát.

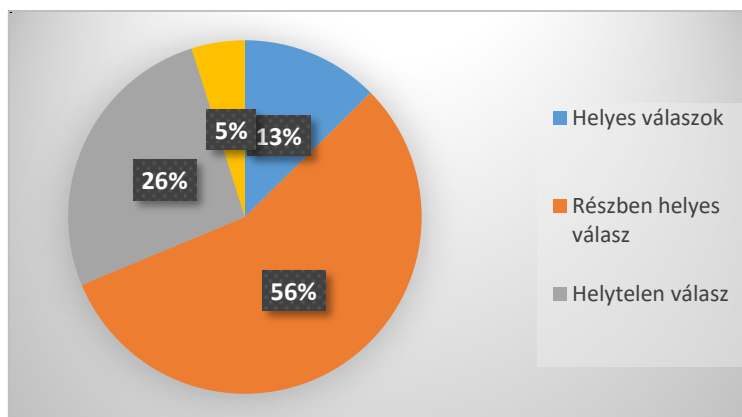
Felmerül a kérdés, hogy vajon mennyiben tér el a szójelentés a szintaktikai kapcsolat jelentésének azonosításától szövegben. A mérés azt bizonyítja, hogy ha a tagok közötti értelmi viszonyt is értelmezni kell (nem leíró nyelvészeti értelemben) a szöveghez viszonyítva, az nagyban megnehezíti a feladatok megoldását.

Az első szöveghez tartozó mérés sem hozta meg azt az eredményt, ami várható volt. A helyes válaszok pontosságának átlaga jóval kevesebb lett, mint a prognosztizált érték, ami egyetemi hallgatóktól elvárható lett volna.

A válaszok relevancia mutatóit is értelmezhetjük a különböző típusú feladatoknál. A *többszörös választásoknál* helyes és részben helyes megoldási halmazokat is kapunk. A *helyes válasz-típusú* feladatoknál azonban sokkal kötöttebb és kevésbé árnyalt képet kapunk. (3. ábra)

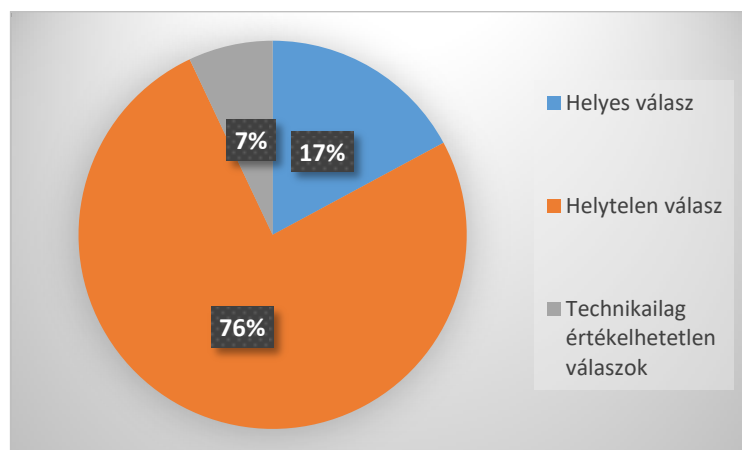
A többszörös választásoknál a gyakorisági mutató igen magas értéket mutat. Minél több választási lehetőséget kínált fel a feladat (tehát minél több részből is állt; ez a szöveg – kép azonosítás esetében), annál nagyobb százalékban volt valamelyik rész helyes. Ez a feladatvégzés pontosságának, a feladattartásnak, a figyelem tartásának, a szövegértéshez és/vagy a szöveghez való viszonynak fontos mutatója. Hogy ezek közül melyik az elsődleges, azt ebből a mérésből nem lehet megmondani.

3. ábra Többszörös választások relevanciájának gyakorisági mutatói (%)



Az első szöveg esetében a többszörös választások és a helyes válaszok összevethetősége miatt kétféle feladattípust különböztetett meg a mérés. A helyes válasz- típusú feladatoknál a relevanciamutató sokkal karakterisztikusabb. (4. ábra)

4. ábra: Helyes válasz-típusú feladatok válaszainak gyakorisági mutatói (%)



Ahogy várható volt, a két típusú feladatcsoport összehasonlításánál az egy-egy szövegösszetevőt meghatározás esetében magasabb a helyes válaszok aránya. A válaszadóknak kisebb hatókörben kellett koncentrálniuk a szövegre, kevesebb szöveghelyet kellett azonosítaniuk, vagy másképpen fogalmazva: kevesebb azonosítást kellett elvégezniük. Ahogy nő az azonosítandó elemek száma, annál összetettebb absztrakciót kíván meg a szövegértés.

A mérőlap második szövegéhez tartozó feladatok eredményei

A mérés első és második részének szövegei között szószámban eltérés volt. Amíg az első 216, addig a második 314 szóból állt. Az volt az előfeltevés, hogy a szószám emelkedése nem okoz gondot a diákoknak, hiszen ekkora illetve ettől nagyobb karakterszámú szövegekkel és ahhoz tartozó szövegértési feladatokkal volt dolguk a közoktatásban.

Ebben a mérőlapban csak többszörös válaszlehetőségek voltak éppen azért, hogy az előző feladatrész pontosság mutatói értelmezésének legyen egy kontrollhelyzete. Az első feladat esetében két választási lehetőségük volt a válaszadóknak.⁹

A válaszlehetőségek megfogalmazásánál a matematikában használt *legalább* és *legfeljebb* fogalmakat használta a mérés. A matematikában elengedhetetlen és indokolt a használatuk, illetve a mindennapi életben a gyakorlatias problémák megválaszolásánál is. A feladatnál a kettős választásnál ezért a matematikai diszjunkció (a megengedő vagy) elvét követte a mérőlap.¹⁰

A matematikában nem megengedhető az a pontatlanság, ami a mindennapi életben. Az ítéletek *pontosságának*, helyességének fontos kifejezései a *legalább* és a *legfeljebb*. Ezek a rendszerszemlélet fontos részét képezik, a diákok számára nem ismeretlen kifejezések, a közoktatásban fogalmi és gyakorlati szinten gyakran találkoztak velük.

A jelölésekben látjuk, hogy a válaszadók jelentős (kb. 80!) százaléka a feladat kiírásának sem tett eleget, s csak egy válaszlehetőséget jelölt be. (5. ábra)

5. ábra: A második szöveg első feladata megoldási lehetőségei több mutatóval

	Jó válasz								Nincs válasz	Nem nyitotta meg
Szövege	Legalább egy, Három	Három	Legalább egy	Legfeljebb kettő	Legfeljebb kettő Legalább egy	Legfeljebb kettő Három	Legalább egy Legfeljebb kettő			
Jelölések száma	35	98	97	37	4	2	2		1	4
Átlagos gondolkodási idő	0:02:59	0:03:12	0:03:10	0:02:53	0:03:39	0:02:53	0:03:10		0:01:53	-
Gyakoriság	12,50%	35,00%	34,64%	13,21%	1,43%	0,71%	0,71%		0,36%	1,43%

A kettős választásban kihagyhatatlan volt a rendszerszemlélet használata. A jelölések viszont azt mutatják, hogy a szöveget mint nyelvi produktumot nem képesek rendszerszinten értelmezni. Ez szintén a szöveghez való gyenge viszonyra is utalhat.

A *szövegszintetizáló-típusú* feladatban a rendszerszemléletű szintetizálás, azaz különböző szöveghelyek egy értelmezési tartományban való azonosítása nagyon gyenge eredményt mutatott. Ez olyan helytelen szövegértelmezést jelöl, a diák egy szövegelem igazságát az egész szövegre igaznak ítéli. Ez a szövegértelmezési hiba az egyik leggyakoribb az érettségi szövegértési feladatoknál is.

A szójelentés és szinonimitás mérésére szolgáló második feladat kimagasló eredményt hozott (lásd: 1. ábra). Az igen magas jelölési relevanciája azt mutatja, hogy az ismert feladathelyzetet a mérésben részt vevő diákok alacsonyabb hibafaktorial oldják meg.¹¹

⁹ Hány gyerekes családokat értelmez a beszélő a berlini utcán? Válassza ki a felsoroltak közül a lehetséges helyes válaszokat!

¹⁰ Diszjunkció: a kapott ítélet akkor igaz, ha legalább az egyik ítélet igaz. Ennek fontos kötőszava a legalább.

¹¹ Melyek azok a szavak a szövegben, amelyek megfelelnek a következőknek? **a**, áradás: ... **b**, alkatrész: ...

Az ilyen típusú feladatokkal már általános iskolában találkoznak a diákok, ez a leggyakoribb elemazonosító feladattípus. A leginkább névszói alapú szóazonosítás (tipikus kérdése: *Melyik az a szó, ami megfelel a ... szónak?*) részét képezi a legtöbb szövegértési tesztnek. Az eredményt számos oldalról is értelmezhetjük. Így például a nemzetközi szövegértési kompetencia vizsgálatokban való gyenge hazai szereplés szempontjából. A magas jelölési arány azt jelzi, hogy az ilyen típusú feladathelyzetben képesek a legjobb eredményt (ami 53%-os!) elérni a diákok, hiszen gyakorlatszínten ezzel találkoznak a leggyakrabban. Amennyiben viszont már bonyolultabb azonosítási kapcsolatokat vár el a feladat, a helyes megoldási százalék csökken.

A kifejezésszintű, szintetizáló-típusú azonosítás azonban nagyon gyenge eredményt adott. Teljesen pontos eredmény nem volt, de közel 14% volt azon jelölések száma, ami elfogadhatónak mondható. Ez a lehetőség az *akklimatizáció* és *akklimatizálódás* szavak együttes elfogadásából adódik (mely nem mutat jelentős eltérést).¹²

A gyenge teljesítmény hátterének oka mérési szempontból, hogy adott szöveghelyen (a szöveg 2. mondatában) értelmezendő szintaktikai helyzetben lévő szó-jelentés azonosítást nem tudta elvégezni a diák.¹³

Emellett a válaszadók jelentős százalékban „felülírták” (ahogy már a mérés más részén is utaltam erre) a feladat kiírását: nem a szövegből adták meg a választ. Ez a „szöveget elhagyás” talán a gyakori hibák közé tartozik.

A következő feladat a *jelentés azonosító* és a szöveg két részében *összefüggést kereső* feladattípusok közé tartozik.¹⁴ Ez mutatkozott a legalacsonyabb jelölési gyakoriságú feladatnak: a két hasonló hangzású szó megtalálása a szövegben, amelyek egy adott szövegelemet magyaráznak. Az összes megoldásból csak 4%-ot tarthatunk elfogadhatónak. Itt is az tapasztalható a feladat felülírása, vagy magát a feladatot nem értették meg.

Ez utóbbi felveti a feladatmegfogalmazás fontos kérdését: hány elemet képes értelmezni a diák adott feladat esetében. Ebben a feladatban négy feladatelem szerepelt: *két; hasonló hangzású szó; nagyszámú gyermekkocsi; a szöveg két részén*. A válaszok azt bizonyítják itt és a felmérés más részein is, hogy a csak a szó azonosítása az esetek jelentős százalékában kevesebb gondot okoz. Viszont ha ez egyéb feladatelemekkel kapcsolódik össze, komolya feladat elé állítja a szövegértelmezőt. Mivel a legnagyobb gondot a két hasonló hangzású szó azonosítása és elkülönítése okozta, nem pusztán a szöveg értelmezéséről kell beszélünk, hanem a hasonló hangzás fogalmának értésével.

Emellett a szakirodalomból is ismert szövegértési feladatmátrixban (lásd: *Demeter, 2021; Zs. Selytes, 2016*) ez a feladat az *egy vagy több elem visszakeresése és azonosítása*-típusú feladatok közé tartozik. Ez kapcsolódott össze az *összefüggések felismerése*-típussal. Itt ezek alapján kétszeres azonosítást látunk: két szövegbeli hasonló hangzású szó azonosítását egy szövegbeli szerkezettel. Látható, hogy komoly nehézségekkel jár az összetett visszakeresési feladat. Az átlagos gondolkodási időből az szűrhető le, hogy átlagosan legalább 25%-kal több idő adott eredményes megoldást. Ennek a feladatnak az elvégzése 5 percnél is több időt vett igénybe.

A mérőlap utolsó feladata komplex, *szövegsemantikai, több elemű következtetés, analízis és szintetizáló*, valamint *többszörös választású* feladattípusba sorolható.¹⁵

A feladatban elvárt következtetés különböző gondolkodási műveletet (képeséget) követelt meg. A legnehezebb feladat az implicit elem értelmezése volt. A metaforikus, képszerű kifejezés szövegben

¹² Fejezze be a szövegre vonatkozó, egy szövegbeli kifejezéssel kapcsolatos leírást! Használja a szöveg ideillő jelzőjét az adott helyen! Az ... alkalmazkodást jelent. A máséhoz ... ember megszokja a ... utcák látványát.

¹³ ...akklimatizálódik - szokik új környezetéhez – a más idő- és eszmejáráshoz idomult szem szerkezetet

¹⁴ Melyik az a két hasonló hangzású szó, amely a nagyszámú gyermekkocsit magyarázza a szöveg két részén?

a, a szöveg 1. részében: ... **b**, a szöveg 2. részében: ...

¹⁵ Értelmezze a következtetés három elemét a szövegben!

... a különlegeset számoszlopok közé zárva szelídítjük meg...

Alábbiak közül válasszon olyan szót, amely az elemekre vonatkozik! Írja be a hozzátartozó betűt!

A. gyermekkocsi **B.** forgalom **C.** barátságossá tétel **D.** adatgyűjtés **E.** statisztikus

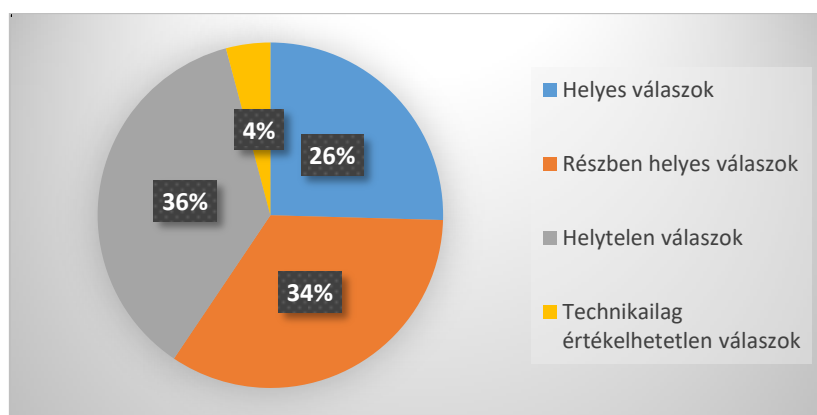
értelmezett elvont jelentése a globális kohézió részét képezte. A válaszadók alig 6%-a tudta a három feladatelemet sorrendben és helyesen értelmezni.

A helyes megoldáshoz fel kellett fogni, hogy a feladatban szereplő mondat utáni szövegrész kifejti a mondat jelentését. Ez adta a feladat szövegszemantikai jellegét. A katafora (előre utalás) kohéziós elvét nagyon kevesen értették meg. Ez megkönnyítette volna a feladat helyes elvégzését.

Az öt lehetőség közül az egyik (C) nem volt értelmezhető a szövegben, mégis helyesnek ítélte a válaszadót csaknem 40%-a. Ez a szövegszerveződéshez, szövegfelépítményhez már taglalt gyenge viszonyt mutatja. Ezen választás oka talán az lehetett, hogy a feladatban szereplő mondatot nem tudták következtetésként értelmezni, nem értették annak implicit konnotációját.

A második szöveghez tartozó válaszok relevanciája azt jelzi, hogy egyértelműen magasabb a helyes válaszok aránya (habár az említett 3. feladat igen magas megoldásával). (6. ábra)

6. ábra: A második szöveg válaszainak gyakoriságú mutatói (%)



A két szöveg *többszörös válasz*-típusú feladatainak megoldásainál láthatjuk, hogy a második szöveg 3. feladatának eredménye torzítja az átlagot és az értelmezést. Azonban nem mondható, hogy ezen szöveg értelmezése magasabb szintű volt. A választípusokat összevetve éppen az ellenkezőjét kell látnunk. A műszaki jellegű leíró szöveg értéke homogénebb, stabilabb (habár gyenge) eredményt hozott. Az ilyen jellegű szövegeket az egyetemista csoport nagyobb valószínűséggel képes jobban megoldani. Míg az implicit tartalmú szociográf irodalmi szöveg értelmezése több nehézséget okoz.

Összefoglalás, következtetések

A kutatás egyik tapasztalata az, hogy kevés azon diákok száma, akiknek erőteljesebb a szöveghez, a szöveg különböző részeihez való viszonya. Más oldaltól vizsgálva elmondható, hogy minél több és többféle azonosítást követel meg a szövegértés, annál gyengébb eredményeket kapunk. A szövegértés egyik legfontosabb mutatójának a különféle azonosítási típusokban való jártasság látszik. Az absztraktívabb, komplexebb szövegértési feladatok elvégzéséhez erőteljesebb szöveghez való viszony, a műveletekben való jártasság, pontosság szükséges.

A szövegértésben a szószintű azonosítás mutatkozik a legkönnyebb feladatnak, ami még nem várja el a magasabb, rendszerszintű (szövegszintű) értelmezést. A 2022-es szövegértési kompetenciamérés hazai eredményei mélypontot jelentettek a szövegértés területén is. Habár világszinten is egyre gyengébbek a szövegértés (reading) eredményei az elmúlt tíz évben. A 2021-es PIRLS-teszt hazai értékei azt jelzik, hogy az ötödikes tanulók esetében alacsonyabb a szövegértés eredménye az előző (2016-os) méréshez viszonyítva.

A PISA közoktatásban mért eredményei is azt mutatják, hogy a diákok 5%-a ért le magasabb olvasási szintet az OECD átlagnál (7%), azaz hosszabb szöveg megértését, elvont fogalmakkal való feladatmegoldásokat, s képesek implicit információk megértésére is. A PIRLS-teszt kiértékelésének

egyik eredménye, hogy szignifikáns kapcsolat van a szocioökonómiai háttér és a kapott eredmények között. Azért egyetemisták szövegértését mérte a teszt, mivel feltételeztük, hogy talán a magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók magasabb szintű szövegértési képességekkel fognak rendelkezni. A kapott eredmény részben magasabb eredményt is mutatott a nemzetközi mérések eredményétől.

A mérőlap feladathelyzeteiből és a megoldásaiból azt tapasztalhatjuk, hogy sok feladat összekapcsolja az információ visszakereső, összefüggéseket felismerő, értelmező és összehasonlító feladattípusokat. Nm valószínű, hogy sikeres szövegértés-fejlesztéssel jár ezen típusok nagyarányú szétválasztása a magasabb korosztályokban. Illetve arra kell törekedni a szövegértési feladatok kialakításában, hogy alsó a közoktatásban egy fokozatosan egyre komplexebb feladatkijelölésekkel találkozzon a diák, korosztályának, gondolkodási képességeinek fejlettségéhez mérten. Így alakíthatjuk ki többek között azt az absztraktív gondolkodást, amellyel képessé válik a komplexebb gondolkodási, nyelvi műveletek elvégzésére.

A mérés tapasztalatai a nyelvi-logikai feladatműveletek átgondolását követelik meg. A jelenlegi szövegértési feladatok sematikusnak és elégtelennek bizonyulnak ahhoz, ha a szövegértés oktatási platformjában valóban fejlődést akarunk elérni. Ez fontos része a munkaerőpiacon való érvényesülésnek, az iskolai sikerességnek, a lemorzsolódás csökkentésének egyaránt. A tanulási frusztráció kialakulásának egyértelmű mutatója az absztraktív gondolkodási képességben való deficit. Ennek csökkentésére az egyik legmegfelelőbb fejlesztési eszköz éppen a szöveghez való viszony mélyítése, a szövegértés komplexebb gyakorlása. Ez a nyelvi fejlesztés talán legmegfelelőbb eleme korunk nyelvfejlesztési kihívásainak.

Köszönetnyilvánítás

Nagyon köszönöm Szilágyi Brigitta egyetemi docens (BME) technikai segítségét a mérés lebonyolításában, szakmai meglátásait, észrevételeit a mérőlap kialakításában!

Felhasznált szakirodalom

- Bácsi János & Selytes Györgyi (2009). Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapon összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia* 2.(4) <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218>
- Csapó Benő & Steklács János & Molnár Gyöngyvér (szerk.) (2015). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Bp. 2015. https://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/42700_olvasas.pdf
- Czegléd István (2010). *Rendszerszemlélet a matematika tanításában*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger (13) online jegyzet. <https://uni-eszterhazy.hu/api/media/file/1c815ca05bea41ec06e93b4cb5174fa040e8bcf3>
- Demeter Gáborné (szerk.) (2021). *Szakmai eszköztár a szövegértés tantárgyközi fejlesztéséhez*. Pécsi Pedagógiai Oktatási Központ, Pécs
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. ELTE Pedagógiai és Pszichológia Kara. *Neveléstudomány*, (3) 31-47.
- Hódi, Ágnes & Tóth, Edit (2019). Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei. *Iskolakultúra*, 29. (1) 55-67.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

-
- OECD (2023). *PISA 2022 eredmények (I. és II. kötet) – Magyarországi eredmények*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/hungary_3df2ae68-en.html
 - Molnár Gyöngyvér & Csapó Benő (2019). A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio* 28. (4), 705–717
 - Pásztor Attila (2019). Induktív és kombinatív gondolkodás fejlettségének online vizsgálata egyetemi tanulmányaikat kezdő hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 29. (1) 42-54.
 - *PISA 2022 eredmények (I. és II. kötet) – Magyarországi eredmények*
 - Tóth Beatrix (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*. 130 (4) 457-469
 - Vári, Péter (szerk.) (2003). *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
 - Zs. Sejtes Györgyi (2016). Egy szövegértési képességfejlesztési folyamat tanulságai. Sajat fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú kritikai nézőpontú megközelítése. *Módszertani Közlemények* (56) 2 17-31.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/35498>

Melléklet 1.**Első szöveg**

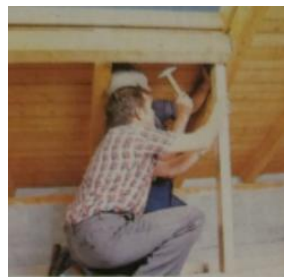
Olvassa el a szöveget, majd oldja meg a hozzá kapcsolódó feladatokat!

Szarufák alatti szigetelés

A tetőszigetelés harmadik módja a szarufák alatti szigetelés. Ezt ott alkalmazzuk, ahol például a szarufák vastagsága a szigetelőanyag vastagságához nem elegendő. A szarufák alatti szigetelést a szarufák közötti szigetelés kiegészítéseként is használhatjuk. Leggyakrabban keményhab lapokat vagy gipszkarton, gipszkötésű rostlemez vagy forgácslap és egy szigetelőanyag-réteg egyesítésével kapott szendvicslapokat használunk; az egyébként szükséges párazárás itt néha el is marad. Elsősorban a nagyméretű összetett lapok alkalmasak a látványos előrehaladáshoz. Példánkban forgácslapokból, sztiroporból álló szendvicslapokat alkalmazunk. Hogy a tetősík alatt lévő kihasználatlan tereket ne kelljen fűteni, a tetőoldal leválasztására egy gerendaszerkezetet készítünk (1. ábra). Ezután a szendvicselemeket először előlről rácsavarozzuk a tetőoldal fageretére (2. ábra). A lapokat horonnyal és csappal úgy toljuk össze, hogy hőhidak ne alakuljanak ki (3. ábra). Ügyeljünk arra, hogy a tetőtér padlóját, mely egyben az alatta lévő szint födémje, szintén szigetelni kell! A térdfalon egészen a szarufákig lefektetjük a szendvicslapokat. Ezután szigeteljük a ferde síkokat. Itt is alulról csavarozzuk fel a forgácslapból és keményhabból álló szendvicslapokat a tető szarufáira (4. ábra). A későbbi tapétázás vagy vakolás előtt az illesztéseket és csavarfejeket tisztán el kell tapasztolni (5. ábra). A szabadon álló szarufák kedves látványát szarufák alatti szigetelés esetén is meg lehet teremteni. Itt szarufa-dekorációként egyszerűen deszkákat ragasztottunk és csavaroztunk a burkolatra. Ezt a jó alkalmat arra is kihasználtuk, hogy a meglévő támgerendát a dísz-szarufák anyagával burkoljuk (6. ábra). (Manfred Maurer: Tetőterek beépítése. Belső terek kialakítása. Cser Kiadó, Bp. 32)



A



B



C



D



E



F

Melléklet 2.**Második szöveg****Olvassa el a szöveget, majd oldja meg a hozzá kapcsolódó feladatokat!****1965. május**

A berlini utcára kilépve az első sajátosság, melyen a tájékozódó tekintet megáll: a rengeteg gyermekkocsi. De Weimarban és Drezdában is ettől akklimatizálódik – szokik új környezethez – a más idő- és eszmejáráshoz idomult szem: a gyermekkocsik állandó özönlése. Honnan jönnek? – szokik rögtön észbe, majd a nyelvre a kérdés. Nem úgy értve, természetesen, hogy milyen gyárból. Még úgy sem, hogy milyen otthonokból. Hanem: milyen erőből? Miféle hitből és bizalomból?

Van köztük egészen alacsony, amely a csecsemőt szinte a járdán úsztatja – de ez már megy ki a divatból, mert a benzinfüst is alacsonyan száll. Van középmagas és egész magas; akár a század elején, csak szilárdabb kerekkel. A század eleji festményeket és fényképeket idézik a kocsik hús-vér tartozékai is. A fehér csipkék közt gügyögő csecsemőre lányos arcú mama mosolyog; fél kézzel tolja a kocsit, másik kezével nagyobbacska gyermeket vezet. Nem ritka, hogy a kocsi másik oldalán is szedi lábát egy apróság, nagy buzgón segédkezve a kocsitolásban.

Ez a kép fogad a városokon kívül is minden lakott helyen, minden faluban.

Legélénkebb volt persze a benyomás mégis legelőször, Berlinben, a város mutatóványosan széles és hosszú fő-fő sugárútján.

Legalább háromszorta olyan tágas ez, mint a mi fővárosunk fő sugárútja, ilyen arányú hosszúsága és persze palotáinak magassága és tekintélyessége. A sugárút láthatóan azt a rendeltetést kapta, amit egykor a Champs-Élysées: hogy egykor fő útőér legyen. Csakhogy ez nem zöld mezőre épült, hanem rommezőre. A paloták közein nem baudelaire-i ligetek, hanem füstös téglatormelékek pusztaságára jut ki a tekintet. A hatalmas házsor mégsem hat kulisszának. Úgy, ahogy van, olyan körülmények közt, amilyenek körötte vannak, a jövő felé tör, élet nyüzsgő rajta, bizakodó. Az úttesten futó gépkocsiknál is beszédesebben ezek a gyermekkocsik magyarázzák a tanult s tanulni vágyó szemnek.

A meglepetés általában a statisztikust ébreszti föl bennünk; a különlegeset számoszlopok közé zárva szelídítjük meg. A kis írócsoport, melynek szélén lépdeltem, előbb ugyan húzódozva, de aztán mégis afféle adatgyűjtő együttesé alakult. „Ott is egy, ott is, itt is, amott is!” kocsi, csecsemő, gyerek. Vadászat nem kínál olyan örömet, mint ténytérzései a szociográfia. A hajtás egykettőre meghozta az eredményt. Ez a város a gyermekeivel készül valamire.

(Illyés Gyula: Szíves kalauz. Élet a romokon. Berlin-Weimar-Drezda húsz év múltán, 1.

https://reader.dia.hu/document/Illyes_Gyula-Szives_kalauz-1040.

NÉMETH Balázs

Koltai Dénes Emlékkonferencia – A szabad tanítástól a tanulás szabadságáig

2024. október 11-én tartotta a PTE BTK Humán Fejlesztési Intézet és az MTA PTB Andragógiai Albizottsága közös konferenciáját a pécsi Civil Közösségek Házában, melyet Prof. Dr. Koltai Dénes emlékének, tudományos munkásságának szenteltek a szervezők. Koltai Dénes a felnőttnevelés és a humán erőforrás-fejlesztés témáihoz kapcsolódva vált ismertté a hazai neveléstudományban. Azt a felnőttek tanítását és tanulását keretbe rendező, annak rendszerszintű, multidiszciplináris megközelítéseket adó andragógiai felfogást képviselte, melyben az elmélet és a praxis közelítése legalább olyan lényeges szerepet játszott, mint a felnőttek oktatásának funkcionális értelmezése. Durkó, Zrinszky, Csoma és mások munkásságára építve andragógiai nézeteit leginkább a felnőttoktatási professzió fejlesztése, innovációja határozta meg, melynek alapján iskolateremtő tevékenységbe, ennek révén pedig egyetemi szakok formálásába fogott tanszék-, intézetvezetőként, majd felnőttképzéssel és emberi erőforrás-fejlesztéssel és kultúráközvetítéssel foglalkozó Kar dékánjaként.

Az EPALE Magyarország, a MELLearn Felsőoktatási LLL Hálózat és az Erasmus+ Learn & Exchange projekt társszervezésével megvalósuló tanácskozás a plenáris és öt tematikus műhelyre támaszkodva értelmezte a felnőttkori tanulás és tanítás problematikáját sajátos dimenziókban.

A konferencián megjelenteket dr. Németh Balázs (az MTA PTB Andragógiai Albizottság elnöke, az EAEA elnökségi tagja) köszöntötte, őt követően hangzottak el dr. Molnár György (az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának tagja, az Óbudai Egyetem KKKV Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ vezetője) üdvözlő szavait, és végül Dr. Várnagy Péter (PTE BTK dékánhelyettes) gondolatai hangzottak el.

A plenáris blokk keretében dr. Farkas Éva, dr. Heribert Hinzen, dr. Benedek András, Kraiciné dr. Szokoly Mária tartottak méltató, egy-egy sajátos felnőttnevelési kérdésre „kihegyezett” reflexiót. Mindegyikük felidézett több személyes emléket, epizódot a közös munka „emlékkönyvéből”.

1. kép: Plenáris ülés a Koltai Dénes emlékkonferencián



A plenáris előadók és témáik

„Mikrotanúsítvány és egyéni tanulási számla: Lehetőség a felnőttkori tanulás támogatására és a keresletorientált felnőttképzési rendszer kialakítására” címmel Farkas Éva az Európai Unió napjainkban egyik meghatározó – a felnőttkori tanulást támogatni hivatott – fejlesztéseit ismertette röviden. Előadásában az európai készségfejlesztési menetrend 12 kiemelt kezdeményezése közül az egyéni tanulási számlát és a mikrotanúsítványt emelte ki, melyek közül a mikrotanúsítvány az egyéni, társadalmi

és munkaerő-piaci igényekre reagáló, magas minőségű képzési kínálat megteremtéséhez, az egyéni tanulási számla pedig az egyént döntési pozícióba helyező finanszírozási mechanizmus kialakításához járulna hozzá az Európai Bizottság és a szakemberek szerint. A két eszköz azért képvisel jelentősen más megközelítést, mint a jelenleg működő képzési és finanszírozási rendszerek, mert mindkettő az egyént és az egyén célzott készségfejlesztését helyezi – szakpolitikai értelemben is – a középpontba.

„A felnőttkori tanulás és oktatás professzionalizálása és intézményesítése – Koltai Dénes professzor hozzájárulása és emlékei” összegezte Heribert Hinzen a felnőttkori tanulás nemzetközi értelmezését és Koltai Dénes által hozzáadott értékeket. Meglátásában a felnőttkori tanulás és oktatás (ALE) nagy jelentőséggel bír az egész életen át tartó tanulás kiegyensúlyozott és tartós hatásai szempontjából. Az emberek egyre tovább élnek, és a legtöbb ember felnőtt. E növekvő ügyfélkör kiszolgálása érdekében a felnőttoktatásnak mint az oktatási rendszer alágzatának nagyobb figyelmet és támogatást kell kapnia a megfelelő szakpolitikák, jogszabályok és finanszírozás révén. Heribert Hinzen az 1990-es évek közepén ismerkedett meg Koltai Dénes professzorral, akivel korai haláláig megosztotta tapasztalatait. Számos olyan projektben és kiadványban dolgoztak együtt, amelyek a felnőttkori tanulás szakmaiságának és intézményesülésének erősítését célozták Magyarországon.

Benedek András betekintést nyújtott az andragógia elmúlt évtizedek fénykoráról *Illúziók és realitás – az andragógia magyarországi fejlődéstörténetének egy fejezetéhez* címmel. Koltai Dénes szakmai életútja, az andragógia magyarországi intézményesülésére gyakorolt hatása kitűnő lehetőség szemléltetni a rendszerváltást követő évtizedek szakmai illúzióit a felnőttképzés területén, értelmezni az intézményi fejlődés új szakaszát, annak ma különösen érzékelhető ellentmondásait. Az emlékkonferencia lehetőséget adott arra, hogy elemzési kísérletet tegyünk az andragógia magyarországi fejlődéstörténetének részben szubjektív szempontok szerinti, de a közös gondolkodás szempontjából konstruktív vitát kezdeményező szakmai értékelésére.

Kraiciné Szokoly Mária *Az informális tanulás jelentősége korunkban - gondolatok a művelődésszervező és jogutód szakos képzések nézőpontjából* című előadásában Koltai Dénes munkásságának aktualitására hívta fel a figyelmet, amikor az élethosszig tartó tanulás talán legfontosabb, de napjainkban kevésbé kutatott területéről, az informális tanulás munkaerőpiaci felértékelődéséről szólt, az ELTE PPK FTI keretében folyó kutatás első eredményei alapján. A kutatás néhány az ELTE PPK-n indított szakra felvett, első éves egyetemi hallgatók körében azt vizsgálta, hogy a felsőoktatási tanulmányaik előtt végzett szabadidős tevékenységeik mely készségek, skillek megalapozását, fejlesztését segítette elő és ezek befolyásolták-e szak- és pályaválasztásukat. Az első eredmények megerősítették, hogy az informális tanulási színtérhez tartozó szabadidős tevékenységek, így az önirányító, a horizontális, a hálózati, a közösségi tanulási tevékenységek megalapozzák, fejlesztik a munkaerőpiacon elvárt soft skilleket. Következésképp az informális tanulást, benne a szabadidős, kulturális tevékenységeket a felnőttkori tanulás egyre fontosabb színtereként kell számon tartani.

Tóth Máté *„Reflexiók az Erasmus+ Learn & Exchange projektről”* című bemutatójában ismertette a nemzetközi konzorcium fejlesztésének eredményeit. A **LEARN & EXCHANGE** projekt célja nemcsak a tanulók digitális készségeinek és képességeinek fejlesztése (nemzeti és nemzetközi szinten), hanem szabványosított nemzetközi online kurzusok létrehozása, ezek megosztása és intézmények közötti cseréje is. Napjainkban a legszükségesebb készségek és ismeretek közé tartoznak a digitális eszközök kezelése; a hatékony digitális kapacitástervezés és fejlesztés, beleértve a tartalmak kezelésének képességét. Szükség van a digitális készségekben jártas tanárookra és személyzetre az oktatási intézmények valamennyi szintjén; kiváló minőségű oktatási tartalomra, felhasználóbarát eszközökre és biztonságos platformokra, amelyek képesek biztosítani a személyes adatok védelmét, az etikai normák betartását. A projekt során egy megbízható, nemzetközileg minősített platformot hoztak létre a konzorciumi partnerek a tanulók számára a következő témákban: „Adatkezelés és vizualizáció”, „Digitális műveltség”, „Kulturális örökség digitalizálása”, „Információszerzés és hozzáférés”, „Médiaműveltség”, „Küzdelem a hamis információkkal” valamint „Felhasználói élmények tervezése”.

A tematikus szekciók

A szekció-munka gazdag lenyomatát nyújtotta az öt tematikus blokk, benne 34 előadás 39 szerző tollából, melyek a témákat gondozó szekció-elnökök és társ-elnökök beszámolója alapján remek tudásmegosztást tettek lehetővé a résztvevő szakemberek, kutatók számára interdiszciplináris milióban. A szekciók témái a következők voltak:

- A. ALE Session with experts and researchers (angol nyelvű)
- B. Andragógiai szekció
- C. Művelődéstudományi szekció
- D. Készség- és szervezet-fejlesztés, foglalkoztatás és HR
- E. Tanulás és tudáscsere a könyvtárakban (Learn & Exchange projekt)

Ahogy Koltai Dénes szakmai munkája is a felnőttkori tanulás széles spektrumát fogta össze, illetve az általa vezetett szervezetek is lehetőséget biztosítottak szakma minden spektruma számára, úgy tükrözték az előadások is ezt a sokszínű gazdagságot, járva akár a múlt emlékében, vagy a jelen folyamatait bemutatva.

2. kép: Szekcióülés a Koltai Dénes emlékkonferencián



A konferencia vendégei között üdvözölhettük Prof. Dr. Arne Carlsen urat is, a Nemzetközi Felnőtt- és Továbbképzési Hírességek Csarnoka ([International Adult and Continuing Education Hall of Fame Europe](#)) társelnökét, aki az „A” szekcióban tartott előadást. A programon öten is tiszteletüket tették Hírességek Csarnokának tagjai közül Koltai Dénes munkásságának emléke előtt: Farkas Éva, Arner Carlsen, Benedek András, Heribert Hinzen és Németh Balázs.

3. kép: A Nemzetközi Felnőtt- és Továbbképzési Hírességek a Koltai Dénes emlékkonferencián



FARKAS Éva

Felnőttoktatással a pozitív társadalmi változásokért és a személyes kiteljesedésért

Beszámoló a Felnőttoktatás és Továbbképzés Hírességeinek Nemzetközi Csarnoka
2024. november 7-9. között Firenzében szervezett konferenciájáról

Bevezetés

A Felnőttoktatás és Továbbképzés Hírességeinek Nemzetközi Csarnoka (International Adult and Continuing Education Hall of Fame, továbbiakban Hírességek Csarnoka) 2024. november 7-9. között a csodálatos Firenzében szervezte első nagyszabású konferenciáját. A felnőttoktatás revitalizálása a pozitív társadalmi változásokért és a személyes kiteljesedésért (Revitalising Adult Continuing Education for Positive Social Changes and Personal Fulfilment) címet viselő konferencia több szempontból is egyedülálló volt. A konferenciára a felnőttkori tanúlással és oktatással foglalkozó legjelentősebb európai és észak-amerikai szervezetek, illetve folyóiratok kaptak meghívást. A konferencia abban is eltért a hagyományos keretektől, hogy csak két plenáris előadás volt, és a résztvevők tíz munkacsoportban vitatták meg az együttműködés és továbblépés jövőbeli lehetőségeit.

A Felnőttoktatás és Továbbképzés Hírességeinek Nemzetközi Csarnoka



The UNIVERSITY of OKLAHOMA.

A [Hírességek Csarnoka](#) missziója azoknak a tudósoknak, szakmapolitikusoknak és gyakorló szakembereknek az elismerése, akik szakmai életüket a felnőttoktatás fejlesztésének szentelték és kiemelkedő teljesítménnyel járultak hozzá a felnőttkori tanulás és oktatás fejlesztéséhez és ezen keresztül az emberek életének jobb tételéhez. Ezek a kivételes egyéniségek – akik szenvedélyesen hisznek a tanulás erejében – professzionalizmusukkal és elkötelezettségükkel példaként szolgálnak a felnőttképzési szakemberek és kutatók következő generációja számára.

A Hírességek Csarnoka nonprofit szervezetként alakult meg az Egyesült Államokban 1993-ban, a szervezet, illetve a kitüntetett szakemberek tablóját tartalmazó kiállítócsarnok székhelye az Oklahomai Egyetem. A Hírességek Csarnoka díjra minden évben lehet jelölést leadni három kategóriában: tudós/akadémikus, szakmapolitikus, gyakorló szakember. Bárki jelölhet bárkit az egyéni díjra. Minden jelöléshez két jelölő szükséges, és legalább egyiküknek a Hírességek Csarnoka tagjának kell lennie. A jelölési kritériumoknak megfelelő pályázatokat a Jelölési és Kiválasztási Bizottság előre meghatározott szempontok szerint értékeli és előterjesztést tesz az Igazgatótanács számára a beiktatásra javasolt szakemberekre. A beiktatottak személyére vonatkozó végső döntést az Igazgatótanács hozza meg. A jelölési időszak általában februártól májusig tart. A jelölés feltételei és követelményei, valamint a benyújtandó dokumentumok köre elérhető a Hírességek Csarnoka [honlapján](#).

Évente átlagosan 10-15 szakembert választanak ki és iktatnak be a Hírességek Csarnokába a világ minden tájáról. Az 1996-os első beiktatás óta a Hírességek Csarnoka fantasztikus társaságának 45 országból 429 tagja van. Különösen figyelemreméltó, hogy a Hírességek Csarnoka tagjai között hét magyar szakember is van: Sz. Tóth János (2007), Koltai Dénes (2008), Sári Mihály (2014), Maróti Andor (2016), Németh Balázs (2017), Farkas Éva (2019), Benedek András (2022).

A Hírességek Csarnokának az egész életen át tartó tanulás iránti elkötelezettségét példázza a 2020-ban alapított szervezeti díj. A díjat olyan szervezetek kaphatják meg, amelyek küldetése és tevékenysége kimagasló mértékben járul hozzá a felnőttkori tanulás lehetőségeinek támogatásához és ezáltal a pozitív társadalmi változásokhoz.

A Hírességek Csarnoka fő küldetése a kiemelkedő szakemberek és szervezetek elismerése és kitüntetése, ugyanakkor aktív szerepet kíván vállalni a felnőttoktatási és továbbképzési szakmai közösségben, hogy tagjainak kollektív szakértelmét szélesebb szakmai körben megoszthassa. Ennek érdekében a Hírességek Csarnoka az alábbi tevékenységeket végzi:

- partnerkapcsolatok kiépítése a felnőttoktatás és továbbképzés területén működő szervezetekkel,
- konferenciák, műhelymunkák, webináriumok szervezésében való társszervezői közreműködés (például: The 6th International Conference on Adult Education – Education for Peace and Sustainable Development, 9-11 November 2023, <https://ciea.usm.md/>),
- folyóiratcikkek publikálása a Hírességek Csarnoka tagjai körében végzett felmérések eredményeiből (például: Nuissl, Sava, Farkas (2024). Adult education in the European Union since 1993. *European Journal of Education*¹,
- A Hírességek Csarnoka képvisellete különböző konferenciákon és szakmai rendezvényeken, illetve szervezetekben,
- negyedévente megjelenő [hírlevél](#) publikálása.

Egy különleges konferencia a felnőttkori tanulás jövőjéért

A Hírességek Csarnoka éves beiktatási ünnepségére mindig valamilyen jelentős szervezet által meghirdetett nemzetközi felnőttképzési konferencia keretében kerül sor. 2024-ben a Hírességek Csarnoka – működésének történetében először – önálló konferenciát szervezett, amelynek szerves része volt a beiktatási ünnepség. *A felnőttoktatás revitalizálása a pozitív társadalmi változásokért és a személyes kiteljesedésért* (Revitalising Adult Continuing Education for Positive Social Changes and Personal Fulfilment) címet viselő konferenciának Olaszország egyik legrégebbi és legrangosabb állami egyeteme a Firenzei Egyetem adott otthont 2024. november 7-9 között. A konferencia több szempontból is egyedülálló volt. Ez volt az első nagyszabású konferencia, amelyet a Hírességek Csarnoka szervezett 22 jelentős európai és észak-amerikai felnőttoktatási szervezettel, valamint 15 releváns folyóirattal együttműködve.

Partnerszervezetek:

- UNESCO Institute for Lifelong Learning
- Act Global
- Adult Education Academy Würzburg
- ASEM Lifelong Learning Hub
- Centre for Research and Development in Adult and Lifelong Learning
- Coalition of Lifelong Learning Organizations
- Coalition on Adult Basic Education
- Electronic Platform for Adult Learning in Europe
- European Association for the Education of Adults
- European Basic Skills Network
- European Lifelong Learning Platform
- European University Continuing Education Network
- German Adult Education Association, International
- German Institute for Adult Education Leibniz Network
- International Adult Education Academy
- International Council for Adult Education
- International Society for Comparative Adult Education
- Ireland's National Adult Learning Organisation
- Nordic Network for Adult Learning
- North American Alliance of Learning Cities
- PASCAL International Observatory
- Promoting, Interrogating and Mobilising Adult Learning and Education.

¹ <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12719>

Partner folyóiratok:

- Adult Education Quarterly (US)
- Adult Learning (US)
- Andragogical studies (RS)
- Convergence (MT)
- European Lifelong Learning Magazine (FI)
- Form@re (IT)
- International Journal of Lifelong Education (UK)
- Journal of Adult and Continuing Education (UK)
- Journal of Educational Sciences (RO)
- Lifelong Lifewide Learning (IT)
- Opus at Educatio (HU)
- Studies in Adult Education and Learning (SI)
- Studies in the Education of Adults (UK)
- The Adult Learner (IE)
- The Resource for Adult Education (US)

A konferenciára 26 országból összesen 150 résztvevő érkezett (Magyarországról Benedek András, Berendi Carmel, Farkas Éva, Németh Balázs, Várkonyi Zoltán, Vincze Zsolt). A konferencia egyedülálló volt abban az értelemben, hogy összehozta a világ vezető szakembereit és szervezeteit a felnőttoktatás és továbbképzés területén, hogy feltárják a jövőbeli együttműködés lehetőségeit, és olyan új projekteket és kezdeményezéseket indítsanak el, amelyek innovatív előrelépést eredményezhetnek a területen. A konferencia eltért a hagyományos keretektől abban is, hogy csak két plenáris előadás volt. A nyitó előadást Isabell Kempf az UNESCO Lifelong Learning Intézetének igazgatója tartotta a CONFINTEA VII. nyomonkövetése témában. A záró plenáris előadást Thomas J. Sork, a British Columbia Egyetem professzora tartotta, aki a nemzetközi együttműködések lehetőségeit és tapasztalatait foglalta össze.

A közös megbeszélések tíz munkacsoportban folytak a felnőttkori tanulás legfontosabb témáiban a jövőbeli nemzetközi együttműködésekre és kezdeményezésekre összpontosítva. Minden érintett fél jogos elvárása, hogy pusztán retorika helyett konkrét kezdeményezések és cselekvések történjenek. A globális szintű tevékenységek és együttműködések azonban jelentős kihívást jelentenek a felnőttkori tanulás és a továbbképzés sokszínűsége miatt. A képzési igények és célcsoportok, a képzési formák, a struktúrák, a részvételi adatok, a finanszírozási lehetőségek stb. jelentős különbségeket mutatnak a világ különböző részein. Ez a sokszínűség mutatkozott meg a konferencián is, amely minden korábbinál erősebben mutatott rá a felnőttkori tanulás létfontosságú szerepére az élet minden területén.

A tíz munkacsoport témái a következők voltak:

1. Marrakechi Cselekvési Terv: Az inkluzív adatgyűjtési folyamat felé
2. Egyetemi Lifelong Learning és egyetemi partnerségek
3. A felnőttkori tanulás és oktatás szerepe a bevándorlók integrációjában
4. A felnőttképzés professzionalizálódása
5. Mikrotanúsítványok és egyéni tanulási számlák
6. Tanuló városok
7. Folyóiratok együttműködése
8. Nemek közötti egyenlőség, aktív öregedés
9. Oktatás és társadalmi cselekvés a szervezett bűnözés ellen
10. Együttműködés és az érdekelt felek bevonása a felnőttkori tanulásba és oktatásba

A konferencia teljes programja a konferencia honlapján érhető el [itt](#).

A firenzei személyes találkozást előkészítő webináriumok előzték meg 2024. szeptember és október hónapokban. A webináriumok célja azt volt, hogy az adott munkacsoportban résztvevő 15-20 szakember közösen véglegesítse a munkacsoport programját és a feldolgozásra tervezett kérdéseket, illetve, hogy – a minél hatékonyabb munka és releváns eredmény elérése érdekében – minden

résztevő felkészülten és konkrét javaslatokkal érkezzen a személyes találkozóra. Mindegyik munkacsoportot egy partnerszervezet támogatott, és az adott szervezet képviselője volt a munkacsoport elnöke. 2-3 felkért hozzászóló segítette az elnök munkáját, és valamennyi résztvevő aktív közreműködője volt a munkacsoportban folyó megbeszélésnek. A munkacsoportokban folyó munkáról rövid összefoglalót nyújt a Hírességek Csarnoka Hírlevelének [decemberi száma](#). A konferencia munkacsoportjai a tervek szerint a következő két évben online webináriumok, valamint új partnerségek és projektek keretében folytatják a közös munkát, amelynek eredményeiről 2026-ban a „*Tanulás határok nélkül – Az egész életen át tartó tanulás új reneszánsza*” címmel készül jelentés.

A konferencia témáihoz kapcsolódóan a [Form@are](#) és a [Lifelong, Lifewide Learning](#) folyóirat különszámot jelentetett meg. A két kötet 151 kutatótól és gyakorló szakembertől összesen 80 angol, olasz, portugál és spanyol nyelvű cikket és reflexiót tartalmaz.

Hírességek Csarnoka beiktatási ünnepség

A konferencia egyik központi eseménye volt a 2024-ben kiválasztott tagok beiktatása a Hírességek Csarnokába 2024. november 8-án. A Hírességek Csarnokának történetében az egyik legnagyobb létszámú beiktatására került sor 2024-ben. 14 országból 18 felnőttoktatási szakembert díjaztak és iktattak be, akik szakmai tevékenységükkel nemcsak a saját hazájukban, de nemzetközi szinten is maradandót alkottak és kiemelkedő szinten járultak hozzá a felnőttkori tanulás és a továbbképzés fejlesztéséhez, valamint a magas színvonalú felnőttkori tanulási és oktatási lehetőségekhez való egyenlő esélyű hozzáférés előmozdításához. A Hírességek Csarnoka új tagjainak rövid életrajza a [beiktatási brosúrában](#) olvasható.

A beiktatási események egyik legizgalmasabb programja a szimpózium volt, amelyen a beiktatottak röviden bemutatták szakmai életútjukat és tevékenységeiket, valamint beszéltek azokról az emberekről, eseményekről és körülményekről, amelyek a legnagyobb hatással voltak karrierjükre. Emellett a beiktatottak reflektáltak arra a kérdésre is, hogy milyen kulcsfontosságú kérdéseket kell megoldani ahhoz, hogy a felnőttoktatás és a továbbképzés a felsőoktatás és a nemzetközi közösségek erőteljesebb, hatékonyabb és elismertebb elemévé váljon. A gazdag és nagyon eltérő életutak mindig inspirálóak és világosan bemutatják, hogy mennyi aspektusa, területe és színezete van a felnőttoktatásnak az alapkészség-fejlesztéstől a börtönoktatáson és a menekültek társadalmi integrációján át, a szervezett bűnözés elleni küzdelemig. Összetartó stratégiát elsősorban az elvek és célkitűzések összehangolásával lehet elérni, de a gyakorlati intézkedéseket helyi szinten kell megfogalmazni. Ennek az oka, hogy a készségek funkcionális megközelítése rávilágít arra, hogy a készségek alapvető jóléthez való megfelelése az egyén életkörülményeitől és társadalmi-gazdasági környezetének elvárásaitól függ.

A nap fénypontja a beiktatási ünnepség volt. A jelölők, miután röviden méltatták a beiktatottak érdemeit, a nyakukba akasztották a névre szóló medált és átadták részükre a tablót, amelyet az Oklahoma Egyetem Hírességek Csarnokában állítanak ki.

A Hírességek Csarnoka 2024. november 8-án Firenzében beiktatott új tagjai



Balról jobbra: Francisc Pedró Garcia, Karen Evans, Andreas Schleicher, Zvonka Pangerc Pahernik, Gina Ebner & Uwe Gartenschlaeger (a szervezeti díj díjazottjai az Európai Felnőttképzési Szövetség, European Association of Education of Adults képviselőjében), Edward W. Taylor, Timothy Denis Ireland, Lisa M. Baumgartner, Vandana Chakrabarti, Shibao Guo, Morten Flate Paulsen, Vaughn John, Don Luigi Ciotti, Lisa R. Merriweather, Don Olcott, Jr, Magdalini Trantallidi, Carolyn Medel-Añonuevo, Elizabeth A. Lange

A képen nem szerepel Albert Tuijnman. Amikor az Igazgatótanács értesítette, hogy kiválasztották és beiktatják a Hírességek Csarnokába, senki nem tudta, hogy már nagyon beteg. Sajnos 2024. július végén elhunyt. A beiktatási ünnepség egyik legszívszorítóbb de mégis felemelő pillanata volt, amikor édesapja nevében a 14 éves fia átvette a Hírességek Csarnoka érmet és tablót.

Szervezeti Díj

A Hírességek Csarnokának az egész életen át tartó tanulás iránti elkötelezettségét példázza a 2020-ban alapított Szervezeti Díj (Organization Award). A díjat olyan szervezetek kaphatják, amelyek tevékenysége jelentősen hozzájárult a felnőttkori tanulás és oktatás lehetőségeinek növeléséhez és elkötelezettek a terület fejlesztése mellett. 2024-ben a Hírességek Csarnokának Szervezeti Díját az Európai Felnőttképzési Szövetség (EAEA) kapta több évtizedes kiemelkedő teljesítményéért. Ebben az összefüggésben említésre méltó, hogy az EAEA nemrégiben megjelent kiadványa a „*Kiáltvány a felnőttkori tanulásról a 21. században*” világos képet ad arról, hogy a felnőttkori tanulás és oktatás hogyan képes hatékonyan kezelni a különböző kihívásokat. A felnőttkori tanulás és oktatás képes esélyt teremteni, előmozdítani a békét és a demokráciát, ösztönözni az aktív polgári szerepvállalást, elősegíteni a társadalmi igazságosságot, támogatni az aktív időskort, hozzáférhető és megfizethető tanulási lehetőségeket biztosítani a menedékkérők számára, és elindítani a pozitív átalakulást. A kiáltvány érvekkel, kutatási eredményekkel, bevált gyakorlatokkal és tanulói történetekkel bizonyítja a felnőttkori tanulás és oktatás transzformatív potenciálját mind egyéni, mind társadalmi kontextusban (EAEA, 2024).

A konferencia és a beiktatási esemény sokkal több volt, mint egy hagyományos szakmai rendezvény. Olyan kiváló szakemberek (köztük a Hírességek Csarnokának 32 tagja) gyűltek össze inspiráló és jövőbe mutató szakmai diskurzusra, akik egész életük munkásságával tettek biznyságot elköteleződésükről és a felnőttoktatásban és továbbképzésben való hitükről és arról, hogy a világ jobbá tehető.

A Hírességek Csarnokának tagjai, akik részt vettek a firenzei konferencián és a beiktatási eseményeken



Felhasznált szakirodalom

- EAEA – European Association for the Education of Adults (2024). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century*. European Association for the Education of Adults. https://eaea.org/wp-content/uploads/2024/07/EAEA_Manifesto_Digital_compressed-1.pdf
- International Adult and Continuing Education Hall of Fame honlap: <https://halloffame.outreach.ou.edu/>

KRAICINÉ Szokoly Mária

Csoma Gyula (Gyula, 1932. február 7. – Budapest, 2024. október 21.)

Csoma Gyula, andragógus, tanár és kutató, c. egyetemi docens, a felnőttoktatás és -képzés meghatározó alakja, a magyarországi andragógia tudomány megalapítóinak egyike, többek között az ő nevéhez fűződik a hazai felnőttoktatás elméleti megalapozása, az iskolarendszerű felnőttoktatás stratégiai fejlesztése, az élethosszig tartó tanulás elméleti, metodikai és didaktikai kérdéseinek kutatása.

1932-ben született Gyulán, tanulmányait az ELTE-n végezte, filozófia-történelem szakos tanár. 1956-ban a gödöllői Agrártudományi Egyetem filozófiai tanszékén volt tanársegéd, majd éveken át Budapesten nevelőintézeti, majd gimnáziumi tanárként dolgozott, miközben 1962-ig pedagógiai szakértőként alkalmazták a Művelődésügyi Minisztériumnál. 1962-től a magyar oktatásügy fejlesztését, kutatását végző Országos Pedagógiai Intézet (OPI) Felnőttoktatási Tanszékének tanára. 1984-től az Intézet általános képzési igazgatója, majd főigazgató helyettese 1990-ig. 1990-től öt éven át az átszervezett, új nevén Országos Közoktatási Intézet (OKI) általános főigazgató helyettese, az intézet felnőttoktatási műhelyének vezetője. Részt vett az UNESCO V. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferenciájára készülő nemzeti jelentés elkészítésében. Haláláig figyelemmel kísérte és tanácsaival segítette a felnőttkori tanulás területén tevékenykedő egyetemi oktatókat, kutatókat.

Igen sokoldalú személyiség, az andragógia területén szinte egyedülálló módon munkásságában elválaszthatatlanul kapcsolódik az elméleti és a gyakorlati pedagógiai munka. Nem tartotta magát tudományos kutatónak, pedig munkássága tudományos értékű. 2016-ban általam készített interjúban így nyilatkozott: „...én nem voltam tudományos kutató, nem voltam, nem is vagyok tudós. Én tanár vagyok. Mit csináltam? Gondolkodtam a felnőttoktatásról. Jöttek a problémák, azokat észrevettem, és a problémák megoldásán kezdtem el gondolkodni. Én csak gondolkodtam, nem kutattam. Nem voltam eléggé strukturált az elméleti munkásságomban, mert az ad hoc, élet által földobott problémákat próbáltam elrendezni – bölcsész módjára nem egzakt, kutatással – hanem mások egzakt kísérleteit megismerve, fölhasználva.”

Az egyetemi katedráról az elméleti oldalt képviselő Durkó Mátyással és Maróti Andorral szemben – a velük folytatott szakmai diskurzusok során – a gyakorlati oldalt képviselte. Képes volt a rendszer egymást váltó mindenkori művelődéspolitikai és oktatáspolitikai világában az értéket hangsúlyozni és képviselni. Tette ezt akkor is, amikor az új évezred gazdasági kihívásai következtében már nem a múlt évezredi sokoldalú művelt embereszmény volt a felnőttnevelés célja, hanem pragmatikus módon, a munkaerőpiacon megfelelni képes munkaerő nevelése és képzése. Ennek kapcsán az interjúban mintegy üzenetként a mának megjegyzi: „Az andragógiában is vissza kell térni a nagyon pragmatikus szemlélettől egy kicsit magasabb elméleti szemlélet, gondolkodásmód szintjére. Tehát a praktikus gondolkodástól az elméleti szintek fele kell elmozdulni.”

Talán, ami számára nagyon fontos volt, hogy mindemellett harmincnégy éven keresztül a budapesti dolgozók általános iskolájának és gimnáziumának óraadó tanára volt, s ezzel párhuzamosan a közoktatás rendszerében működő felnőttoktatás általánosan művelő, képző tananyagának újragondolásán dolgozott. Munkásságának egyik fontos eleme a dolgozók iskolájának fejlesztése, felnőttképzési tantárgyi programok, tananyagok tervezési munkája, ennek kapcsán elmozdulás az integrált tantárgyak irányába, azok kipróbálása a kísérleti iskolákban. Izgatta az egy- és kétlépcsős mobilitás tettenérése az iskolai nevelőmunkában, s ennek felnőttkori tanulási relevanciái.

Bár a XX. században szocializálódott, nagyon hamar ráérezett az új évezredet jellemző problémákra. Foglalkoztatta a hálózati tanulás kérdésköre, mit jelent a digitalitás az oktatásban didaktikai értelemben. Úgy vélte, hogy a pedagógiai problémák nem változtak, csak a probléma megoldásának a lehetősége változott meg, s a digitalizációnak ezt a lehetőséget kellene megtalálnia, megragadnia.

Az *Alapelvek az iskolai felnőttoktatás tananyagának korszerűsítéséhez* írott munkájában az általa megfogalmazott felnőttképzési tantervelméleti tanulságok máig érvényesek és megvalósításra várnak.

Csoma Gyula élete során mindvégig „Tanár Úr” maradt, így szólítottuk, így szerettük szólítani. Kedves, nyitott, tanítványaira figyelő személyisége, humanista gondolkodásmódja, szakmai munkáját átható szociális érzékenysége meghatározta az őt követő, felnőttképzésben dolgozó generációk, tanítványai gondolkodásmódját. Egyedi stílusú írásai, könyvei mai napig egyetemi tananyagként szolgálnak.

Szakmai-közéleti munkássága széleskörű volt, tagja volt az MTA Pedagógiai Bizottságának, elnöke volt a Felnőttoktatási Munkabizottságnak, a Nemzeti Távoktatási Tanács Szakértő Kollégiumának és elnökségének. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat és a Magyar Pedagógiai Társaság munkájában évtizedeken át vezető szerepet játszott, az MPT tiszteletbeli tagja, a Felnőttnevelési és Felnőttképzési szakosztály alapító tagja. Szerkesztette az 1983–1987 között megjelenő *Andragógia* c. folyóiratot és a *Felnőttképzés* c. kiadványt is. A szakma fejlődése szempontjából kiemelkedően fontos békéscsabai (majd gyulai) Országos Felnőttoktatási Konferencia egyik alapítója és szervezője, és az UNESCO V. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferenciájára készülő nemzeti jelentés elkészítésének egyik résztvevője. 1985-ben Kiss Árpád emlékérem, 2012-ben Durkó Mátyás Emlékérem díjazottja.

A tanítványok, kollégák, barátok nevében állíthatom, hogy Csoma Tanár Úr velünk marad, kedves, gondolkodó személyisége, széleskörű műveltségén alapuló meglátásai hiányozni fognak. Örökké emlékezünk rá.

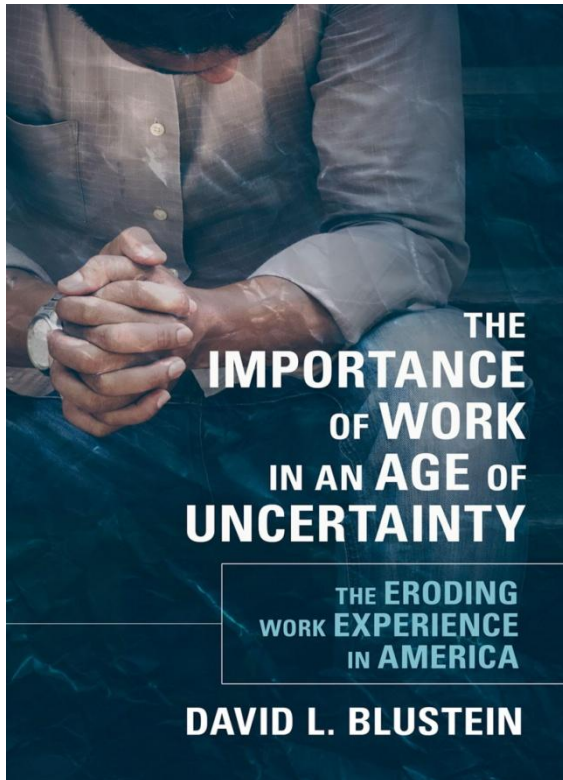
Fontosabb könyvei:

- Csoma Gyula: *A tanulás pedagógiája és pszichológiája*, Munkaügyi Minisztérium, 1981.
- Csoma Gyula: *Elviszik-e a kutyák az iskolát?* Móra Kiadó, 1983.
- Csoma Gyula: *A munka melletti tanulás zavarai*, Tankönyvkiadó 1985.
- Csoma Gyula: *Pszichológiai alapismeretek*, OKKER Oktatási Iroda, 1995.
- Csoma Gyula: *Közoktatás és nemzet*, Új Mandátum Könyvkiadó, 2000.
- Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László: *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. 2002.
- Csoma Gyula: *Andragógiai szemelvények – Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*, Nyitott könyv, 2005.
- Kraiciné Szokoly Mária & Csoma Gyula: *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*, 2012. ELTE.

BORBÉLY-PECZE Tibor Bors

A munka fontossága a bizonytalanság korában¹

A munkával kapcsolatos tapasztalatok csökkenése az Amerikai Egyesült Államokban



2006-os könyve után 2019-ben második jelentős kötetét jelentette meg David L. Blustein² a Boston-i Főiskola Tanácsadás, Fejlődés- és Nevelépszichológiai Tanszékének professzora és Arany Sas oktatója, a pálya-, karrier tanácsadás és munkapszichológia jeles nemzetközi alakja.³ A szerző úgy határozza meg önmagát, mint a tanácsadó pszichológia professzorát, aki a munka pszichológiáját tanulmányozza, és aki pszichoterapeutaként és karrier-tanácsadóként több mint három évtizede dolgozik e szakterületen.

Közel 27 ezres idézettségével, amelyek döntő része 2006-ban megjelent önálló kötetére vonatkozik, a tématerület kiemelkedő nemzetközi szakértője.⁴ Fő kutatási területe a hátrányos helyzetű, a munkaerőpiac peremén élő és dolgozó munkavállalók karrier- és pályacéljainak feltárása. Hazai viszonylatban a témakör a magyar munkagazdaságtanban Köllő János (2009) nagydoktori témakörével hasonlítható össze.⁵

A munkaerőpiacon folyamatosan jelen lévő, de megszerzett jövedelmükből megélni, a társadalom felszínén maradni alig képes munkavállalók kérdéskörének tanulmányozása lényegében a nagy olajválságok és a 1990-es évek globalizációs hatásai, a gyáripar kiszervezése óta reneszánszukat élik az USA-ban. A karrier fogalma erodálódik. A szerző szerint eredetileg a karrier kifejezés az előrehaladás érzetét tükrözi. Azt az előrehaladást, amelynek során az egyén képes feljebb lépni egy szervezetben, vagy szakmában egyre felelősségteljesebb és ideális esetben kifizetődőbb munkakörökbe, pozíciókba kerül (p. 24). A mai valóság nem ezt tükrözi. Az egyéni életpályák stagnálnak és talán a következő generációkra is ez vár. Egyetlen rendszer sem képes a végtelenségig növekedni.

2022-ben az Egyesült Államokban 78,7 millió 16 éves és idősebb munkavállaló kapott órabért, ami az összes bérmunkás 55,6 százaléka. Az órabérben fizetett munkavállalók közül 141.000 munkavállaló pontosan a mindenkori szövetségi minimálbért, 7,25 dollárt keresett óránként. Körülbelül 882.000 munkavállaló bére a szövetségi minimálbér alatt volt. Ez az egymillió, a szövetségi minimálbéren vagy az alatt fizetett munkavállaló, együttesen az összes órabéres munkavállaló 1,3 százalékát tették ki, ami alig változott 2021-hez képest (BLS, 2023)⁶.

¹ DAVID L. BLUSTEIN (2019). The Importance of Work in an Age of Uncertainty. *The Eroding Work Experience in America* Oxford University Press. p. 306

²Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

³<https://www.bc.edu/bc-web/schools/lynch-school/faculty-research/faculty-directory/david-blustein.html>

⁴<https://scholar.google.com/citations?user=SLA3oWkAAAAJ&hl=en>

⁵ Köllő János (2009). A pálya szélén. Osiris

⁶<https://www.bls.gov/opub/reports/minimum-wage/2022/home.htm>

A témakör Magyarországhoz földrajzilag közelebbi és a szociológia területén tevékenykedő szerzője, Guy Standing⁷ brit közgazdász (2011, 2014) a 21. századi globális gazdasági piacon jellemzi az osztályviszonyokat. Megállapítja az általa „prekariátusnak” (az angol precarious (bizonytalan) és a proletariát szavakból) nevezett személyek megjelenését, akik kiszolgáltatott helyzetben vannak a társadalomban. Standing vitatja Polányi Károly (1944) gondolatmenetét a nagy átalakulások mindenkor pozitív kimeneteléről. Véleménye szerint az 1980-as évek óta egy globális átalakulás bontakozott ki, amely a Polányi-féle „Nagy Átalakulás”⁸ szétválasztott szakaszához hasonlóan zajlik. A globális piaci rendszer kiépítése fájdalmas folyamat, és olyan globális osztályszerkezetet hozott létre, amely teljesen eltér attól, ami a huszadik század nagy részében uralkodott.

A modernkori kapitalizmuskritikához tartozik tehát Blustein munkássága is. 2019-es kötetének egy első recenzióját az európai régióban jól ismert, fiatalon elhunyt Sultana⁹ jelentette meg, aki maga is a társadalmi igazságtalanság kapitalizmuskritikai iskolájának egyik jelentős szószólójává lett.¹⁰

A kötet szkópja

Könyvének bevezető szövegében Blustein így indokolja témaválasztását: „*az emberek túlnyomó többségben küzdenek, gyakran önmagában azért, hogy túlélő üzemmódban tartsák fenn magukat. {a munkaerőpiacon}*” (2019 p. 8). E könyv a szerző szándéka szerint azt a hiányt igyekszik pótolnia pszichológia és a kapcsolódó területek segítségével feltérképezve, hogy a munka (vagy a munka hiánya) hogyan hat az egyének életére, a munkájukra, családjaikra és közösségeikre.

Blustein kiindulási vizsgálódási pontja szerint a munka az a szál, amely összeköti társadalmi és gazdasági kapcsolatainkat és az igazságos és gondoskodó közösség iránti közös elkötelezettségünket. A munka hozzáférést biztosít a társadalmi és gazdasági világhoz, lehetőségeket kínálva az elégedettségre és a sikerre, ugyanakkor a kétségbeesésre és a frusztrációra is. Miközben pszichológiai szempontból a munka továbbra is életünk központi része, mégsem garantál olyan biztonságot, ami az USA-t jellemezte a II. világháborútól az 1980-as évekig. Ma könnyebb a munka világából önhibánkon kívül is kiesni. A család-munka közötti határvonalak is egyre markánsabbá, nehezebben leküzdhetővé válnak.

A szerző szerint a munka világának megértése önellentmondásokkal terhelt. A munka az, amely a társadalom egyes tagjait összeköti és értelmes, közös cselekvési teret biztosít, de a munka az a tevékenység is, amely túlterhel és elvonja az időnkét a családtól, magánéletünktől, a rekreációtól. Blustein szerint az USA modernkori története óta nem feszült ekkora ellentmondás az „amerikai álm” – azaz, hogy minden egyén saját erejéből kemény munkával képes saját életét jobbá tenni, leginkább folytonos és növekvő jövedelemmel – és a dolgozók életkilátásai között. A kötet mondandóját a 2007-2008-as nagy gazdasági válságtól vezeti le, amelyek a Nagy Világgazdasági Válsággal állít párhuzamba, számos szerzővel (Stiglitz, Standing) alátámasztva az USA és a globális munkaerőpiac polarizációjának jelenségét. A fenti és a lenti szegmensek közötti átjárási lehetőségek beszűkülnek, csökken a társadalmi mobilitás. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának (1948; 23. cikk)¹¹ betűi egyre nehezebben érvényesülnek.¹²

⁷ Guy Standing (2011). *The Precariat*. London: Bloomsbury Academic és Standing, G. (2014). *The Precariat. Contexts*, 13(4), 10-12. <https://doi.org/10.1177/1536504214558209>

⁸ Polányi Károly (1944). *Origins of Our Time: The Great Transformation* https://inctped.ie.ufrj.br/spiderweb/pdf_4/Great_Transformation.pdf

⁹ Sultana, R. G. (2019). The importance of work in an age of uncertainty: the eroding work experience in America: by David L. Blustein, Oxford, Oxford University Press, 2019, *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(2), 300–302. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1684437>

¹⁰ Hooley Tristram, Sultana Ronald, Thomsen Rie (2018). *Career Guidance for Social Justice Contesting Neoliberalism*. Routledge

¹¹23. cikk

1. Minden személynek joga van a munkához, a munka szabad megválasztásához, a méltányos és kielégítő munkafeltételekhez és a munkanélküliség elleni védelemhez.
2. Mindenkinek joga van egyenlő munkáért egyenlő bért kapni, bárminemű megkülönböztetés nélkül.

Empíria és a munka fogalmának újradefiniálása – a munka szerepei

A kötetet megalapozó interjúk Boston belvárosában egy egyablakos karrier központban (One-Stop Career Center¹³ Boston) készültek. Összesen 58 álláskeresővel készített interjút a szerző és népes doktorandusz hallgatókból és kollégákból álló stábja. Az egyes mélyinterjúk során a kutatóstáb számos szubjektív definícióját hallgatta meg a munkának.

A munka több dimenzióval és jelentéssel bír, melyek számos tényezőtől függenek, beleértve a kultúrát, a lehetőségekhez való hozzáférést, és azt, hogy az egyének milyen jelentést konstruálnak a munka e kritikus aspektusának.

Sok ember számára a munka azon erőfeszítések összessége, amelyek lehetővé teszik egyes munkafeladatok elvégzését. E feladatok eredménye gyakran nem több, mint az életben maradás, a túlélés. Ezen túlmenően a munka magába foglal egyéb erőfeszítéseket is, mint a másokról való gondoskodást, szeretteink ellátását(p 23).

Társas közeg

A kötet erősségét számos interjúrészlet adja, amelyekkel a szerző kiegészíti elméleti keretekbe ágyazott mondanivalóját. Például erős ábrázolása a munka társas funkciójának az, ahogyan egy iskolázatlan 58 éves álláskereső beszél erről az interjúk során; „*Azt hiszem, ez az egyik legrosszabb... érzés. Azt mondanám, hogy rosszabb, mint egy kapcsolat elvesztése, talán... bizonyos fokig, mert ez a lényed legmélyére hatol.*”(p 24).

Időstruktúra

A szerző szintén interjúrészletekkel támasztja alá a munka másik fontos szerepét, az idő strukturálását, amely kiterjed az egyén, de a háztartás, a közösség és a társadalom időbeosztására is. A munkaidő közvetett módon meghatározza a társadalmilag nem kötött időt, annak napszakai eloszlását is. Az ipari forradalmak következményeként a munkavégzés ideje és a napszakok (nappal/éjjel) ma már nem minden munkavállalónál határozzák meg a munkavégzés idejét (világítás megjelenése).

Identitás

Történetileg már maguk a vezetéknevek is foglalkozásokat jeleznek (kovács, borbély, bognár, stb.). A munkával töltött évek és az itt szerzett tapasztalatokra adott egyéni reflexiók segítenek az egyéneknek a körülöttük lévő világ megértésében. A modern pszichológia és a társtudományok egyre inkább narratívák megértésére összpontosítanak. Mark Savickas (1985)¹⁴ szerint a szakmai identitást úgy lehet értelmezni, mint egy mások által jól látható valahová tartozásunkat jelképét, amelyet önmagunkról alkotunk a világunkban. Amikor a foglalkozási identitásunk sérül, például a munkanélküliséggel, nehezen tudunk bemutatkozni egy idegen társaságban, hiszen a nevünk után elhangzó legfontosabb információ a mai napig a foglalkozásunk.

Megélhetés

A fizetett munka sokszor valóban nem több, mint jövedelemforrás. Blustein saját karrier tanácsadó kollégáit is figyelmezteti, amikor minden esetben a tanácskérő önkifejezését, szakmai identitását keresik a karrier tanácsadás során. Hiszen vannak esetek – és lehet, hogy Ők vannak többségben –, amikor a munka nem a legfőbb identitás-képző tevékenység. Fontos, írja a szerző, hogy a tanácsadó ne a városi értelmiség, a magas presztízsű foglalkozások szemszögéből tekintsen le a munka világára. Egyik tanácskérőjét idézi; „*Dr. Blustein: Nekem csak egy jótékony állás kell. Nagyra értékelem mindazt, amit azért tesz, hogy olyan munkát találjon, ami megfelel nekem. Azonban a lényeg számomra a túlélés. Kifogytam a munkanélküli segélyből, és egyedülálló anya vagyok egy speciális*

3. Mindenkinek, aki dolgozik, olyan méltányos és kielégítő fizetéshez van joga, amely számára és családjá számára az emberi méltóságnak megfelelő megélhetést biztosít, és amelyet szükség esetén a szociális védelem összes egyéb eszközei egészítenek ki.
4. Minden személynek joga van, hogy érdekeinek védelme céljából másokkal együtt szakszervezet alapítson vagy szakszervezethez csatlakozzon.

¹²<https://www.coe.int/hu/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights-full-version->

¹³<https://www.careeronestop.org/>

¹⁴Savickas, M. L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27(3), 329–337. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(85\)90040-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(85)90040-5)

igényű fiúval. Van némi megtakarításom és a szüleim még mindig itt vannak, akik segítenek nekem. De annyira szégyellem magam, hogy pénzt kérek tőlük. Amire igazán szükségem van, az egy tisztességes munka egy jó állással, fizetéssel és juttatásokkal. Hogy őszinte legyek, nem igazán érdekel, hogy a munka érdekes-e vagy nem. Nekem egy új állás kell 4 héten belül, mert kifutok a pénzemből. Tudna nekem segíteni?” (p. 45).

A szerző igen kritikus saját szakmájának irányával; „A huszadik század utolsó évtizedeire a karriertervezés és -fejlesztési tanácsadás olyan vállalkozássá alakult át, amely inkább azon tanácskérők tanácsadásra összpontosított, akiket a fehérgalléros, professzionális életre készítettek fel és vezetői pozíciókra készültek a nyugati nemzetek növekvő gazdaságaiban.” (p. 48). Nagyon is kevés hasonlóan erős és világos állásfoglalást látunk a mai napig euro-atlanti kultúrkörben dominált karrier tanácsadó szakmában, habár egyes ázsiai szerzők (pl. Arulmani¹⁵) citációja dinamikusan növekszik.

A munka hármasszere Blustein szerint

Blustein szerint a munkának három, az egyén életére meghatározó szerepe van; a) segít túlélni, kontrollt gyakorolni az életünk felett, b) társas kapcsolatokat biztosít és végül c) elérhetővé teszi az önrendelkezés képességét (p. 50).

A túlélés és a hatalom iránti igény

A munka a legjobb esetben képes az embereknek a túléléshez és (jobb esetben) a gyarapodáshoz szükséges erőforrásokat biztosítani. Ennek a szükségletnek a hatalmi aspektusa tükröződik az egyéni kontroll törekvésben, hogy az egyén életéhez szükséges különböző erőforrások feletti kontroll adaptív szinten gyakorolni legyen képes és túléljen.

Társadalmi kapcsolat és hozzájárulás iránti igény

A munka az egyik legfontosabb kontextus, amelyben az emberek másokkal együtt lehetnek, kapcsolatokat alakíthatnak ki és fenntarthatják a társas kapcsolataikat, amelyek a teljes élethez nélkülözhetetlenek. A munkahelyen a kollégákkal, más emberekkel való kapcsolat és a társadalmi célokhoz való hozzájárulás érzésén, a gazdasági jóléthez való hozzájárulásunk révén éljük meg teljességünket.

Az önrendelkezés igénye

Ideális esetben, az emberek képesek mélyen elköteleződni személyes életcéljaik iránt a munkán keresztül. Egyszerűen a munkavégzésen keresztül élik meg, hogy életben vannak, hogy számít, amit tesznek. A munkatevékenységben való részvétel önmagában érdembeli. Munkafeladatok elvégzéséhez kötődik, amelyek eredményekkel járnak, ezzel növelve az egyéni elköteleződést, az önrendelkezés érzését és a személyes autonómia megélését.

Egy 30 év körüli interjúalany így beszél erről a hármasszerről; „Tudom, hogy ha nem dolgozom, a dolgok nem fognak megtörténni, ezért a munka számomra azt jelenti, hogy cselekedned kell, oda kell tenned magad, munkába kell állnod! Bármilyen munka is jön szembe, csinálj valamit magadnak. Szükséged van dolgokra, ezért pénzre van szükséged; el kell menned és munkát kell szerezned. El kell menned fodrászhoz, dolgoznod kell, hogy megcsináltasd a hajad. A munka cselekvés. Az élet munka, a munka élet. Én így látom a munkát; ez az élet.” (p. 52).

Összegzés

Blustein maga így összegzi kötetének fő mondandóját; „...a munka szerepe ... a teljes életérzés eszköze. Mit jelent teljes életet élni? Egyértelműen, a teljes életérzés élménye nem csak a munkahelyi életünkre korlátozódik. Társas kapcsolatok és élmények az életben mély örömet nyújtanak számunkra, értelmet, célt és elkötelezettséget adnak. {ehhez az élményhez segít hozzá a munka}” (p. 242)

Miért érdemes Blustein jelen kötetét és korábbi írásait olvasni?

Talán leginkább, azért, mert jelentős empirikus munkával arra figyelmezteti a pálya és- karrier tanácsadó szakmát, a kutatókat úgy, mint az elméleti szakembereket is, hogy adják fel elitista

¹⁵Arulmani, G. (2009). Career and livelihood planning: Training manual. Bangalore, India: Jiva Project, The Promise Foundation. <https://jivacareer.org/wp-content/uploads/2022/12/3-Gideon-Arulmani-Issue-3-12-2-15.pdf>

megközelítésüket és a mindennapi tanácskérők/felhasználók igényeinek megfelelően fejlesszenek, vagy vezessék a praxisaikat.

Könnyű-e ennek az üzenetnek eleget tenni?

Nem, csöppet sem az. A pálya-, karrier-tanácsadó szakma még a fejlett OECD országokban is egy törékeny professzió, amely ki van szolgáltatva a kormányzati finanszírozásnak. Annak hiányában olyan praxisokat építenek ki a tanácsadók, amelyekre van fizetőképes kereslet. Ez ma Magyarországon 50 perces ülésenként 20 ezer forintos tarifákat jelent és három-öt ülés még a legszimplább eseteknél is benne van a szerződésben. Azaz pont azokkal nem tud a szakma foglalkozni, akiről Blustein beszél. Akinél alacsony a vagyon, alig van tulajdon és nincsen társadalmi, kulturális tőke. Ilyenkor a pályatanácsadó szakma belesodródik a szakképzési/felsőoktatási beiskolázási tanácsadás/toborzás, a vállalati tehetségmenedzsment és coaching feladatköreibe és nem is nagyon talál onnét megfizethető kiutat.