

BENEDEK András

BEVEZETŐ

Új év kezdődik és már közvetlenül az elején megjelenik a 2018. év első száma is. Kicsit furcsa még leírni, de 2018-ban az ötödik évfolyamába lépett az **Opus et Educatio**. Így, ha nem is „nagykorúvá”, de kétségtelenül érettebbé vált periodikánk, melynek eddig 15 száma jelent meg. Érdemes egy kicsit a számok segítségével is visszatekinteni: a 2014 év végén megjelent első számot követően eddig 165 írás jelent meg az **Opus**-ban. A lap jellegéből adódóan a legmagasabb a tanulmányok száma: 63, örvendetes hogy a fiatal kutatók doktoranduszok által írt közlemények száma is magas, eddig 51 cikke jelent meg a fiatal szerzőknek. Két éve indult meg *Munkácsy Ferenc* szerkesztésében a **Munkaügyi Szemle** rovat, melyben szintén tanulmányok, kutatási beszámolók kaptak helyet, eddig 17 közlemény jelent meg e rovatban. Sikerült eredeti koncepció szerint a tágabb szakmai közélet történéseiről recenziók formájában beszámolni, 20 könyvismertetés jelent meg, illetve a jelentősebb projekteket is törekedtünk ismertetni, ezen írások száma 14.

Az online környezetbe szerkesztett publicisztika sajátossága, hogy szinte minden lényeges történés dokumentálható és a számok szintjén is jól elemezhető. Törekvéseinket érzékeltetve csupán két adatot szeretnék ismertetni. Egyfelől az angol nyelvű számok megjelenése és növekvő száma különösen örvendetes fejlemény. 2015-ben jelent meg az első angol nyelvű számunk, majd ezt követően 2016-ban két angol nyelvű számot is megjelentettünk (ebben az évben összesen hat szám jelent meg!). 2017-ben jelent meg a negyedik angol nyelvű számunk, s nem titok, hogy még ez év elején jelentkezünk egy újabb angol nyelvű számmal is, melynek előkészítése folyamatban van. A másik érdekesség, hogy az elektronikus környezetben viszonylag jól érzékelhető a közlemények iránti olvasói érdeklődés is. A „klikkek”, letöltések statisztikája alapján a legnagyobb érdeklődést *Pintér Dániel Gergő* „*Various Challenges of Science Communication in Teaching Generation Z: an Urgent Need for Paradigm Shift and Embracing Digital Learning*” című angol nyelvű közleménye váltotta ki. A második helyen egy módszertani cikk szerepel a statisztikákban: *Zerényi Károly* „*A Likert-skála adta lehetőségek és korlátok*” című közleménye. Végül a pedagógus szakma számára mintegy szimbolikus a harmadik legolvasottabb közlemény: *Szelezsánné Egyed Dóra* „*A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiégés jelensége; prevenció és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben*” váltott ki kiemelkedő olvasói érdeklődést.

Nos, az előbbi adatok és olvasói jelzések alapján a múlt év végén tartott szerkesztő bizottsági ülésünk egyértelműen a már kialakult kezdeményezésekre építve, a hagyományépítés újabb időszakát kívánja elindítani. Ezt szolgálja az immár 16. **Opus**-szám is, melyben négy az oktatási rendszert elemző tanulmány jelenik meg. *Borbély Pecze Tibor Bors* már visszatérő szerzőként a dél-koreai munka tanulás duális rendszeréről írt igényes elemző cikket. Mivel a pedagógus meghatározó tényezője az oktatási rendszereknek ezért is különösen érdekes *Lunczern Erika Eszter* írása, mely egy nagyobb kutatási beszámoló első részeként a pedagógus minősítési rendszer bevezetése első éveinek a jogszabályi változások tükrében történő elemzésére vállalkozott. Ezt követi egy a nonformális oktatás-tanulás világába, annak történéseibe betekintő írás, *Horváth Csaba Sándor* tollából a vasúti tanfolyam történetéről, érzékeltetve a tágabban vett oktatási rendszer komplexitását. A **Tanulmányok** rovat záró írása, *Séllei Beatrix* „*Szemléleti akadálymentesség a felsőoktatásban*” című közleménye, munkapszichológiai jellege miatt már átvezet a **Munkaügyi Szemle** színes írásaihoz, melyek olyan érdekes témák tudományos szempontú elemzéseikhez kapcsolódnak, mint a „*Rugalmas*

juttatások – cafeteria. A szervezet sajátosságainak hatása a cégek cafeteria rendszerére” (Poór József – Kovács Ildikó Éva – Mázásné Dinnyés Hajnalka – Fehér János), a munkapszichológia jövőjét elemző szakmapolitikailag stratégiai jelentőségű tanulmány Klein Sándor tollából, Hegyi-Halmos Nóra nemzetközi kitekintésre vállalkozó közleménye az életpálya tanácsadás trendjéről, valamint Lakatosné Szuhai Gyöngyi „Tudatos életvezetés avagy a projektmenedzsment alkalmazása mindennapjainkban” írása.

Az **Eszmélés** rovatunkban két cikk olvasható. Szintén visszatérő szerzőnk, s ez is lapunk történetének pozitív eredményeit szemlélteti, *Lakner Szilvia, aki „A tudásmenedzsment új kihívásai”* címmel legújabb kutatási eredményeit foglalta össze egy közleményben. A fiatal kutatók egy újabb képviselője, *Fodorné Dr. Tóth Krisztina pedig „E-learning trendek és kérdések”* címmel egy napról-napra változó új jelenséggel, az elektronikus tanulással kapcsolatos dilemmákat elemzi igényes módon. A **Projektekéről** rovatunkban egy szakmai információkban gazdag összehasonlító elemzés olvasható a foglalkozási rehabilitációt ösztönző rendszerekről a nemzetközi *gyakorlatban (Szellő János – Nemeskéri Zsolt).*

Bár múlt év december végére már összeállt az idei év első számának anyaga, a megjelentetést január első felére ütemeztük. Az ünnepi forgatagban úgy véltük talán kevesebb figyelmet kapnak a szerzők által megfogalmazott gondolatok. Természetesen az alkalom így is adott, hogy szerzőinknek, akik között egyre több az újabb közlésre jelentkező, olvasóinknak, akik száma a statisztikák szerint folyamatosan nő, kívánunk szakmai sikerekben gazdag, eredményes Új Esztendőt! Továbbra is várjuk írásaikat, észrevételeiket, s a közölt cikkekkel kapcsolatos reflexióikat, hivatkozásait, melyeket referált lapunk akadémiai elismertsége szempontjából is fontosnak tartunk és felelősséggel kezelünk.

Budapest, 2018 január

Benedek András

főszerkesztő

BORBÉLY-PECZE Bors

Egy működő modell: a dél-koreai munka-tanulás duális rendszere

Előzmények

Korea XX. századi történelmét lényegében meghatározta a Japánnal, Oroszországgal és Kínával való összetett viszonyrendszere. Az önálló koreai államiság (Czoszon korszak 1392-1897) végét jelentette a Japán által a Koreai Császárságra kényszerített protektorátusi szerződés (1905) majd lényegében a japán megszállás (1910-1945). A második világháború után a koreai háború (1950-1953) végére a félsziget kettéosztottá vált. Az ötvenes évek elején egy háború sújtotta, szegény ország képe rajzolódott ki. Az egy főre jutó nemzeti össztermék 134 US dollár volt (Ilho, 2008). Azután az 1960-as években bekövetkezett az ország gazdasági stabilizációja és iparosítása, az 1960-as évek eleje és 1975 között az átlagos éves GDP növekedés üteme elérte a 9.1%-ot (Ilho, 2008:35). A gyors iparosodás és növekedés azonban együtt járt a társadalmi egyenlőtlenségek növekedésével, illetve fennmaradásával is. A monetáris politika irányítására a Koreai Központi Bank a kormány szigorú felügyelete alatt működött és a hatvanas évek közepétől a kormány mindent megtett annak érdekében, hogy Korea exportra termeljen miközben működő tőkét keresett az otthoni beruházásokhoz. A jegybanki kamatot mesterségesen alacsonyan tartották, amely ösztönözte a beruházásokat. A kormányzati szektor fogyasztását GDP arányosan mindig sikerült alacsonyan tartani (1955-ben 9%, 1998-ban 25%), amely alacsony adóztatási szinttel társult (1955-ben 6%, 1998-ban 22,9%) volt a GDP arányában (Ilho 2008:44). Összehasonlítással az OECD országok átlagában a béreket terhelő adó/járulék 36% volt 2016-ban (OECD, 2017a). Az agresszív exportpolitika és a koreai won vásárlóértékének mesterséges alulértékelésével 1963 és 1973 között a koreai ipar évi 19%-ot növekedett. A 60-as évek elején még agár országból (agrárium aránya 28,6% volt a GDP-ben) a 70-es; 80-as évekre erősen iparosodott állam vált. Az iparosítás és export-vezérelt növekedés érdekében erős monopóliumok, gigantikus vállalatok jöttek létre, amelyek sérülékennyé tették az országot az 1997-es ázsiai pénzügyi válság idején. A ország gazdaságának fejlesztését 1962-től öt éves gazdaságfejlesztési tervekbe foglalják. Nyilvánvaló geopolitikai tény, hogy Dél-Korea gazdasági megerősödésében a kommunista Szovjetunióval és Kínával szemben az USA érdekelt volt. 1961-ben Dél-Korea éves költségvetésének még 39%-a jött az USA-ból (Park 2017:6). A japán gazdasághoz hasonlóan kialakuló vállalati monopólium birodalom szisztéma (keiretsu) lényegében a koreai gazdasági felemelkedésének (1960-1990-es évek) és a gazdasági sebezhetőségének (1997-es válság) a záloga is volt egyben.

Koreai munkaerőpiac 2017-ben

A mai koreai munkaerőpiac az egyik leginkább ellenálló az OECD országok sorában (OECD, 2017b), a 2008-as gazdasági válság kevésbé érintette. Talán az 1990-es évek ázsiai gazdasági válságára adott korábbi kormányzati válaszok is hozzájárultak a koreai munkaerőpiac egy-másfél évtizeddel később jó teljesítményéhez. A munkanélküliség 3,5-4% között mozog, a 15-74 évesek foglalkoztatási rátája 64,7%. A szép makro adatok mellett a koreai munkaerőpiac duális maradt, a foglalkoztatottak alig 13,6% dolgozik nagyvállalatoknál, amíg közel fele hatékonytalan mikro-, és KKV cégeknél áll szerződésben. A 15-29 éves fiatalok között a NEET ráta 18%-os amely az OECD átlag felett jár (OECD,

2017b). A fiatalok foglalkoztatási rátája az egyik legalacsonyabb az OECD országok között, miközben az idősebb munkaerő (55-64) kiszorul a munkahelyekről (OECD, 2016a).

1. számú táblázat a koreai munkaerőpiac, foglalkoztatási és munkanélküliségi ráták
(15-74 évesek, 2007 IV. né. – 2018. IV. né.) OECD, 2017



(forrás: <https://www.oecd.org/korea/Employment-Outlook-Korea-EN.pdf>)

Újragondolt humán erőforrás-gazdálkodás

Az 1997-es ázsiai pénzügyi krízis volt a közvetlen oka annak, hogy a 90-es évek második felétől, mind politikai, mind gazdasági szempontból megindul a rendszer korrekciója, ennek részeként megszületik a koreai munkaügyi szervezet és felértékelődik a pályaaorientáció, illetve a felnőttkorban megszerzett tudás beszámítása és felhasználása (skills audit). A ma látható koreai képesség politika e felismerés eredményének a terméke (OECD, 2012), amelyben fokozott figyelem irányul a jelenleg „túlképzett” – a középiskolát végzettek 82%-a belép a felsőoktatásba (Economist, 2011)- koreai munkaerő és a munkaadói igények közötti összhang kialakítására valamint a vállalatok és a képzési rendszer közötti kapcsolatrendszer fejlesztésére. A gazdaság meghatározó tevékenységét a szolgáltató szektor adja (59,5%), miközben a szektor termelékenysége alig nő és szétválik a biztos státuszú foglalkoztatott a részmunkaidős, projekt-alapú vagy kisvállalatnál foglalkoztatott munkaerőtől.

Az oktatási rendszer szerkezete

Az oktatásirányítás két részre oszlik Koreában is, az Oktatási Minisztérium irányítja a képzési intézményrendszert (ide értve a szakképző közép iskolákat is) és az egész életen át tartó tanulást elősegítő központokat, de a Munkaügyi és Foglalkoztatáspolitikai Minisztérium felelős a szakképzésért és a képzések tartalmáért és e szakmai továbbképzésért. Az általános képzés az óvodával együtt 3+9 év, amelyben különvlik az általános iskola alsó és felső tagozata, az középfokú és felsőfokú képzés összesen további 5-7 évet tesz ki. A rendszer tetején a felnőtt szakemberek folyamatos továbbképzése áll.

2. számú táblázat a koreai oktatási rendszer

diplomások továbbképzése	
egyetem (4 év)	alkalmazott egyetem (2-4 év) (junior college)

gimnázium (3 év)	szakképzés- mesterképzés
felső általános iskola (3 év)	
alsó általános iskola (6 év)	
óvoda (3 év)	

A felnőtt munkavállalók esetében a KOREATECH - Koreai Képesség Minősítési Hatóság (Korean Skills Quality Authority¹) feladata a gazdasági igényeknek megfelelő szakképzési készségek/ kompetenciák szerinti képzések szervezése. Ezek rövidtávú a gazdasági igényeire azonnal reagáló vállalati képzések átlagosan 12 órában. A képzési igényeket az angolszász országok gyakorlatából ismert képesség tanácsok biztosítják (Skills Councils), amelyekben az adott ágazat (ld. TEÁOR) képviselői ülnek együtt az oktatás és a kormányzat képviselőivel.

Új pályaaorientációs politika okai

Pályaaorientációs politikára többnyire akkor van igény egy országba, ha a munkaerőpiacon feszültségek kelteznek, azaz kevés olyan állam van, ahol a lakosság életpálya-építési készségekkel (career management skills, ELGPN 2011) való korai felvértezését főként pedagógiai- oktatáspolitikai feladatnak tekintenék. Koreában a pályaaorientáció (career education) 2009-ben került be a tantervbe (Krivet, 2017). A pályaaorientációs politikával párhuzamosan fejlődött az állami foglalkoztatási szolgálat rendszere is, amelyet az 1997-98-as ázsiai gazdasági válság nyomán jelentkező tömeges munkanélküliség és újbóli elhelyezkedési, átképzési igények hívtak életre (ILO, 2015). Pályaaorientációról és nyugat-európai értelemben vett modern karrier menedzsment igényekről tehát Koreában az 1960-as és 1990-es évek között nem beszélhetünk. A mai modern átmeneti munkaerőpiacok (transitional labour market) helyett ezt az időszakot az intenzív iparosítás és a nagyvállalatok csillapíthatatlan munkaerőigénye jellemezte, munkanélküliség lényegében nem volt. Ebben a vonatkozásban Dél-Korea munkaerőpiacának története közelebb állt a tervgazdálkodást folytató kommunista országok, így Magyarország, jellegzetességeihez, mint Nyugat-Európához. A koreai humán erőforrás-gazdálkodás átalakulásának elmúlt húsz éves története (1997-2017) így kiemelt figyelemre lehet méltó Magyarországon is.

Az 1995-ben elfogadott foglalkoztatási garancia törvény alapozta meg (ILO 2015, Park 2017) azt a *modern foglalkoztatás-biztonsági és képzési rendszert*, - uniós terminológiával flexicurity rendszer (Európai Közösségek Bizottsága, 2007)- amelyben az állam szabályozó szerepét fokozatosan egy munkavállalói képességeket menedzselő funkcióvá alakították át. A foglalkoztatási garancia törvénynek három építőeleme van; a) szakmai kompetenciák fejlesztése, b) foglalkoztatás stabilizációs pillér, c) munkanélküli ellátások. A kortárs koreai gyakorlatban a munkaerőpiaci és képzési szakpolitikai alrendszerek bár adminisztratív irányítási szempontból elválnak egymástól – két minisztérium van-, de az egyéni életút szintjén szerves egységet alkotnak. A foglalkoztatási garancia törvényt követően fogadták el a munkavállalói szakképzési kompetenciafejlesztési törvényt (1999).

Koreában a vállalatoknak a hetvenes évektől kötelező szerepük van a munkaerő képzésében, továbbképzésében (1967-es majd 1976-os szakképzési törvények), az 1970-es években felvett nemzetközi hitelekkel 20 új szakképző központot építettek fel és a vállalatok számára kötelező tették a szakképzésben való részvételt. A munkaadókat törvény kötelezte arra, hogy a dolgozók

¹ <http://www.koreatech.ac.kr>

továbbképzésére éves szinten a bértömeg jelentős részét használják fel. A 90-es évek ázsiai gazdasági válsága új alkalmazkodási technikákat követelt meg. Ennek a célnak az érdekében fogadták el 2004-ben a szakképzés promócióját támogató, majd 2015-ben a pályaorientációs törvényeket. A jelenlegi fejlesztések eredménye a *koreai munka-tanulás duális rendszere* (Work-Learning Dual System) (Park et al. 2017:24), amelyben a tanulók egyben munkaszerződéssel rendelkező dolgozók is a tanulmányaik alatt. Ez a rendszert 2014-ben tovább erősítették, nem a német vagy a svájci rendszerek másolásáról, hanem ezeket is integráló, de saját nemzeti fejlesztésről van szó.

A kiinduló probléma Koreában is az volt, mint szerte a világban mindenütt, hogy a szakképzési rendszer sohasem képes a vállalatok számára azonnal használható munkaerőt biztosítani. A koreai válasz a munka és iskola „összefolytatása” volt erre a kihívásra. Tehát vagy maga a vállalat vagy a vállalatok és az állam által működtetett közös képző központ lényegében munkatevékenységbe ágyazva végzi el a munkaerő felkészítését és továbbképzését. Más szavakkal kifejezve, a koreai rendszer visszalép a valamikori tanonképzéshez, ahol a vállalat volt a szakemberképzés, mesterképzés végpontja, de ezt az ipari társadalom tömegigényeire szabva teszi meg.

2. számú táblázat a koreai munka-tanulás duális rendszere (Park et al. 2017:70)

kategória	főbb jellemzők	megvalósító szervezet	on-the-job training (OJT) (munkába ágyazott képzés)	off-the-job training (offJT) (munka nélküli tanulás)
egyedi vállalat	a cégek saját maguk képzik a munkavállalóikat	vállalat	vállalat	vállalat vagy képző központ
közös képző központ	külső közös tréning központ képez a vállalatoknak munkába ágyazott képzések és hagyományos képzések formájában	vállalatok és a közös képző központ	vállalat	közös képző központ

A munkanélküliek át és továbbképzését hasonló rugalmassággal oldják meg. A munkanélküliek képzése két részre oszlik az intelligens Egyéni Tanulási Kártyára és a manuális kompetenciákat igénylő tömegképzésekre. Az Egyéni Tanulási Kártyára az egyén tanfolyami kimeneteit is képes nyilvántartani az ott elsajátított képességekkel együtt. A tanulási kártyát az egyén tartja karban egy éve az állam maximum 2 millió wont biztosít, kb. 500 ezer Ft, amelyet az egyén oszt be. A tanulási rendszer össze van kötve az on-line Myjobs² rendszerrel. Amennyiben az egyén 180 napig nem aktív a rendszerben elveszíti a tanulási támogatás felét (Park et al. 2017:120-123).

² <https://www.my.jobs/kor/jobs/>

Pályaorientációs rendszer elemei

A koreai pályaorientációs rendszer a 2000-es évek terméke, ahogyan a koreai munkaügyi szervezet is az (KRIVET 2017). Dél-Korea lényegében másfél évtized alatt épített fel a saját nemzeti rendszerét. Első lépésként 2009-ben a pályaorientáció (career education) bekerült a nemzeti alaptantervbe. 2010-ben az öt éves nemzeti fejlesztési terv részévé vált az iskolai pályaorientáció, azaz a tevékenység stratégiai szintre került. 2011-ben a Koreai Oktatási Minisztériumban Pályaorientációs Főosztályt hoztak létre, amely főosztály a KRIVET: Nemzeti Karrier Fejlesztési Központra és a HRD Korea³ szakmai kapacitásaira támaszkodva iskolai pályaorientációs tantervi standardokat és tanulási eredményeket határozott meg. A végrehajtás érdekében a koreai iskolákban pályaorientációs tanárokat képeztek ki és vettek fel. A kiválasztott tanárok 570 órás továbbképzést kaptak a pályaorientáció témakörében, mielőtt új feladatkörükben munkába álltak. 2016-ra az általános és középiskolák 97,5%-ban volt már pályaorientációs tanár. A tanárok és a pályaorientációs rendszerben feladatokat ellátó szakemberek és felhasználók munkáját a CareerNet⁴ informatikai rendszer támogatja. 2012-2013 között az új modell pilotja következett, majd 2015-ben megszületett az első önálló Pályaorientációs Törvény. A törvény az alábbi fejezetekből áll; a) az pályaorientáció fogalmi meghatározása, az életpálya-építési készségek oktatásának jelenlegi struktúrája Koreában, b) pályaorientáció (career education) az általános iskola egyes szintjein, c) pályaorientáció, karrier tanácsadás a felsőoktatásban, d) a Nemzeti Karrier Központ feladatai, a megvalósítás követése, monitoring és értékelés. A törvény felhatalmazása alapján 2016-2020-ra megszületett a Nemzeti Karrier-fejlesztési (pályaorientációs) Terv (KRIVET, 2017).

Összegzés

A koreai munka-tanulás duális rendszere (Work-Learning Dual System) olyan modern értelemben vett képesség politika rendszerként értelmezhető, amelyeket az OECD (2017c) vagy az Európai Bizottság⁵ maguk is megoldásként ajánlanak az elmúlt évtizedben. E rendszer részeként a pályaorientációs szakpolitika életút-támogató rendszerként értelmezhető, amelynek egyfelől elő kell segíteni az egyének újabb, felnőttkorban megszerzett képességeinek az integrációját saját pályafutásuk menedzselésébe, másfelől rugalmasabb, területi, ágazati, vállalati és egyéni szintű jobb összehangolását kínálja a munkaerőpiac keresleti és kínálati oldalainak.

³ <http://www.hrdkorea.or.kr/ENG>

⁴ <http://www.career.go.kr/cnet/front/main/main.do>

⁵ https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-development_en

Irodalom

Európai Közösségek Bizottsága (2007) *A rugalmas biztonság – alapvető fontosságú tényező az EU munkaerőpiacának korszerűsítésében* COM/2007/0359 végleges

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:52007DC0359>

Economist (2011) *Education in South Korea: Glutted with graduates*

<https://www.economist.com/blogs/banyan/2011/11/education-south-korea>

ELGPN (2011) Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára

<http://www.elgpn.eu/elgpndb/search/metadata/view/193>

Ilho, Yoo (2008) Korea's Economic Development: Lessons and Suggestions for Developing Countries *Korean Social Science Journal*, XXXV No. 1(2008): 31- 63 old.

Park, Young-bum et al. (2017) *The present and future of vocational competency development training in Korea*, HRD Korea, Seoul

Ministry of Education, KRIVET (2017) National Career Development Centre: *All about career education in Korea*, Seoul

OECD (2017a) *Taxing wages 2017*, Paris

OECD (2017b) *Employment Outlook 2017*, Paris

OECD (2017c) *Skills Outlook*, Paris

OECD (2016a) *Economic survey Korea 2016*, Paris

OECD (2016b), Viktória Kis and Eunah Park (2012) *A Skills beyond School Review of Korea*

ILO (2015), Sungpil Yang *The Public Employment Service in the Republic of Korea*

KRIVET (2017) *All about career education in Korea*, Ministry of Education/ KRIVET: National Career Development Centre

<http://iccdpp2017.org/is-2017-in-korea/about-career-education-in-korea/?ckattempt=1>

Schmid, Günther (1998) *Transitional labour markets: a New European Employment Strategy*, SSG Sozialwissenschaften, USB Köln, Discussion Paper

http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/12885/ssoar-1998-schmid-transitional_labour_markets_a_new.pdf?sequence=1

Dr. HORVÁTH Csaba Sándor

A „vasúti tanfolyam” története mint a vasúti felnőttképzés első intézményesült formája

Magyarországon 1846-ban a Pest és Vác közötti vonal megnyitásával jelent meg a kor közlekedését forradalmasító eszköz, a vasút. Az új vívmány nemcsak a közlekedési szokásokat változtatta meg, hanem az élet szinte minden területére, így a gazdaságra, a társadalomra, a kultúrára, az oktatásra és a mentalitásra is komoly hatást gyakorolt. A vasút működtetése szakértelmet kívánt, amely megszerzése egy ideig nem intézményesült keretek között zajlott. Az eszköz expanziója azonban egyre több szakembert kívánt meg. A növekvő képzési igény szülte meg 1872-ben a – pesti Kereskedelmi Akadémián – intézményesült „*vasuti tanfolyamot*”, amely után majd 1887-től lesz vasúti tisztképzés Magyarországon. Jelen tanulmányban a vasúti tanfolyam rövid előéletét, létrejöttét, működését és megszűnését kívánom bemutatni korabeli források alapján.

A szervezett felnőttképzés a 18. században Nagy-Britanniából indult el. Az iparosodás új szükségleteket teremtett, amely egyik küldetése az írás- és olvasástudás bővítése volt. Ennek következtében informálisan szerveződő olvasóköri, kölcsönkönyvtárak hálózata jött létre. A 19. század közepe tájékán kezdődő népfőiskolai mozgalom a felnőttképzés intézményesülését tekintve egy mérföldkő volt. Az ipar rohamos fejlődésével és a kapitalizmus előretörésével a munkásmozgalmak is megjelentek. Mindezek lassacskán egyre több és jobb lehetőséget biztosítottak a felnőttek továbbtanulásához. (Zrinszky, 1995. 66-69. o.; Vehrer 2011. 85-86. o.) Ezen belül a technikai, közgazdasági, földrajzi, történelmi, matematikai tudás bővítése a vasút működtetésének alapszégmenseivé váltak, amely szakemberigénye folyton-folyvást növekedett mindenütt a 19. század második felében.

Az intézményes felnőttképzés előtti időszak a vasúton

A vasút megjelenése a munkaerőpiacon addig nem létező szakmai igényeket követelt, amelyekre a gyakorlatban valamilyen módon válaszolni kellett. A teljesen új szakmára intézményes keretek között sokáig nem lehetett Magyarországon felkészülni. Ennek következtében a kezdeti időszakban főként külföldi, vagy külföldön tapasztalatot szerzett magyar vezetők és beosztottak dolgoztak az ágazatban. A vasút műszaki és forgalmi működése sokszínű és különböző fontosságú munkahelyeket teremtett. A magánvasutak megjelenését követően azonban az ágazat egyre bonyolultabb belső vezetői-munkavállalói szintje a kiegyezés után kieroított az egységesítést. A dolgozókat két kategóriába sorolták: hivatalnoki kar és szolgák. A személyzeti illetménytábla és a szolgálati szabályzat együttesen adott egy egész életre előre kiszámítható előmeneteli keretet. Az egységesített rendszer bevezetése azonban problémákat is szült. A pontos hierarchia kialakulása igényelte a betanulási, betanítási hálózat kialakítását is. Egyre inkább felvetődött a vállalatban belüli képzés, a tovább- és átképzés szükségessége, egyúttal a felnőttek oktatásának szervezett működtetése. (Majdán, 2008. 68-69. o.)

A vasút szakemberigényét – a külföldi képzések mellett – az állomásokon zajló nem formális képzésekkel lehetett kielégíteni. A gyakornokokat egy-egy állomási főnök mellé rendelték, és elvárták

tőlük, hogy a lehető legrövidebb idő alatt a megfelelő tudást átadják számukra. Ezt az ezzel kapcsolatos 1870-ben megjelent körözüvény is tökéletesen illusztrálja: „Állomási főnökeinktől elvárjuk, hogy törekedni fognak az állomássukra beosztott gyakornokokat a lehető legrövidebb idő alatt a szolgálatban kiképezni és a szükséges oktatást nyújtani...”¹ A szakmai képzést egy ellenőr felügyelte. A jelölt a gyakorlatban megszerzett tudás birtokában belső, szervezett vizsga keretében volt köteles tanúbizonyságot tenni szakmai érettségéről. A vállalaton belül rangfokozati előlépésekhez is ilyen belső képzések szükségeltettek. (Majdán, 2008. 70. o.)

A vasúti közlekedés személybiztonsági veszélyeztetésének megakadályozása és a forgalom lebonyolítása azonban az 1870-es években egyre nagyobb szakemberigényt kívánt már meg, amelyhez kifogástalanul kiképzett szakemberek kellettek. A körözüvénnyel elrendelt gyakorlattal viszont egyre több probléma jelentkezett. (Czére, 1987. 18-19. o.) A legnagyobb gondot az állomásfőnökök szerepe jelentette. Ugyanis, ha ők nem tudták, vagy akarták a gyakornokoknak átadni a kellő ismereteket, akkor ezen a szinten akadozott már a rendszer. Ezt egy következő körözüvény pontosan le is írta: „.....,ha ez az állomásfőnök részéről nem történik csak két eset foroghat fenn: vagy nem bír az illető állomásfőnök maga sem oly képességgel és ismerettel így saját tehetetlenségénél fogva nem képes másokat oktatni, vagy pedig fel van ruházva a szükséges ismeretekkel, de nincs jóakarata a gyakornokok kiképzésére. Nem bír kellő önbecséréssel arranézve, hogy az igazgatóságnak eziránybani intéseit figyelembe vegye.”² A gyakornokok szervezettebb képzésére a nagyobb magyarországi magánvasutak sem fordítottak kellő gondot. A Déli Vasút³ vonalain a személyzet oktatási rendszere például abszolút nem volt kiépítve. Az alacsonyabb szolgálati kategóriába tartozó személyzet gyakorlati jellegű kiképzését az állomásfőnökök végezték a szolgálati teendőket tartalmazó utasítások alapján. A korban jelentős vasúti hálózattal (Sopron–Nagykanizsa, Újszöny–Székesfehérvár, Buda–Nagykanizsa, Sziszek–Zágráb, Zágráb–Károlyváros, Barcs–Murakeresztúr) rendelkező társaság igényelte volna a magasabb szintű, szervezett oktatást. Csupán a szolgálati főnök előtt tartottak félévenként szóbeli vizsgákat, aki megállapította az eredményt és az igazgatóság részére erről jelentést küldött. Ott pedig tudomásul vették azt, és intézkedésekre nem igazán került sor. (Bujna, et alii, 2012. 46-47. o.) A Déli Vasútnál azonban mégis kialakult egy érdekes intézmény: az „oktató vizsga”. Az üzletigazgatóságba beérkezett jelentések, a baleseti ügyek tárgyalási anyagai és az ellenőrzési szolgálat adatai alapján megállapították azokat a problémákat, amelyek az utasítások nem kellő ismereteiből fakadtak. Ezt követően a forgalmi vagy kereskedelmi szakosztályok főtisztviselői bejárták a vonalakat és a személyzet minden tagjánál meggyőződtek arról, hogy az utasításokat mennyire alaposan ismerik. Amennyiben hiányosságot tapasztaltak, a helyszínen rövid „továbbképzést” tartottak. Új utasításnál és a biztosítóberendezések kezelésével megbízott szakemberek esetében is ezt az eljárást követték, de az utóbbinál megismertették a személyzettel a hibás kezelés üzleti, sőt büntetőjogi következményeit is. (Czére, 1987. 20. o.) A szervezett oktatás megjelenése előtti időszakról tehát elmondható, hogy a leendő vasúti szakemberek képzése helyben és gyakorlatorienáltan folyt az 1870-es évekig. Az oktatást illetően külön utasítások nem voltak, csak a teendőket tartalmazó körözüvények, körrendeletek. A vasúthálózat folyamatos és gyors növekedése és kapacitásának egyre nagyobb kihasználtsága azonban

¹ A m. kir. államvasutak üzletigazgatósága 5865. sz. 2323. VI. körözüvénye. Pest, 1870 június 20. In: Miklós Imre (1937): A magyar vasutak oknyomozó története. A legelső vasúttól – napjainkig. Budapest, (a továbbiakban: Miklós, 1937.) 576.

² A m. kir. államvasutak üzletigazgatósága 12.839. 858. I. sz. körözüvénye. Pest, 1871. augusztus 19. In: Miklós, 1937., 577-578. o.

³ A vasúttársaság neve kezdetben: Cs. Kir. Szabadalmazott Állami Lombard–velencei és Központi Olasz Vaspályatársaság, majd Császári és Királyi Szabadalmazott Déli Vaspályatársaság. In: Kalocsai Péter (2011): Városi tömegközlekedés a Nyugat-Dunántúlon 1867–1914. Vasi Múzeumbarát Egylet, Szombathely, 192. o. A szaktudományos munkákban általában rövidítve, Déli Vasútnak nevezik.

e módszer korlátait feszegette és az 1870-es években igényelte már a vasúti szakemberek intézményesült képzését.

A „vasuti tanfolyam” elindulása

Egyértelmű volt már az, hogy nem elegendő a gyakorlati oktatás, hanem az elméleti képzésre is szükség van, főként a vasúti végrehajtó szolgálat fontosabb munkafolyamatainak irányítását ellátó személyzet esetén. (Bujna, et alii, 2012. 49. o.) 1871 nyarán a *Vasúti és Közlekedési Közlöny*ben már lehetett arról olvasni, hogy a vasút jól képzett magyar tisztviselőket igényelne. Az ehhez szükséges vasúti tanfolyam mellett megfelelő műszótárt (magyar–német, német–magyar) is igényelt a szakma, amely egyet jelentett a magyar vezényleti nyelv bevezetésének igényével.⁴ A szervezett képzésre nem is kellett már sokat várni. 1872 elejétől⁵ vasúti szaktanfolyamra is lehetett jelentkezni. A képzés helyszíne a pesti Kereskedelmi Akadémia (Erzsébet tér 13.)⁶ volt, a legrégebbi magyar felsőfokú kereskedelmi végzettséget adó tanintézmény. A kereskedők alapították 1857-ben, és Kereskedelmi Testület fenntartásában működött jó ideig. Eredetileg általános műveltséget és kereskedelmi szakképzést adó, középfokú iskolának szervezték. Lewin Jakab igazgató regnálása alatt azonban speciálisabb képzések is az intézménybe kerültek, amelyek közül 1872-től a „vasuti tanfolyam”, 1883-tól a középiskolát végzettek egyéves szaktanfolyama és a keleti nyelvek tanfolyama volt a legjelentősebb. 1899-től alakult át akadémiává, és folyamatosan bővült az itt elvégezhető szakképzések palettája.⁷

A tanfolyam ötlete először Heimerle Ferenctől katonai és kereskedelmi iskolaigazgatótól származott. A mintát az 1871-ben, Bécsben megnyitott vasúti szakiskola szolgáltatta, ahol a tanítást hetenként 18 órában négy tanár végezte.⁸ Heimerle saját tanintézetében hasonló tanfolyammal próbálkozott, de ez végül a Kereskedelmi Akadémián teljesedett ki igazán.⁹ Ez Takáts Antal a m. kir. államvasutak ellenőre és tanár kezdeményezésére valósult meg, aki maga is részt vett a képzésben, és a vasutak magyarosodásában is elvülhetetlen szereppel bírt. (Miklós, 1937. 578. o.) A képzés célja, hogy megfelelő minősítéssel és általános műveltséggel bíró egyéneket neveljenek ki, akiknek a vasúti tisztség betöltéséhez megfelelő előismereteket, tájékoztatást és útmutatást nyújtanak. Egy-egy vasúti szaktanfolyam hat hónapig tartott, amelyből öt hónap volt az előadásokra, két hét pedig a vizsgákra. Az elméleti képzés szignifikáns részét jelentette az oktatásnak, ugyanis vasúti szállítási, forgalmi és távirati ismereteket is tanultak az érintettek. Esti formában történt a képzés heti 21 órában, mivel az előadások – az ünnep- és vasárnapokat leszámítva – heti háromszor 17 és 20, és további háromszor 16 és 20 óra között folytak (órarendet lásd mellékeltben). Az elméleti képzés mellett „gyakorlati kirándulásokat” tartottak pályaudvarokon a hivatalnoki teendők begyakorlása céljából. A Kereskedelmi Akadémia ideális helyszínül szolgált a képzéshez a felszereltségét és múltját tekintve.¹⁰ Az intézmény tanárai korábban is hozzászóltak már az idősebb korosztályok tanításához, így most sem

⁴ Őszinte szó a közlekedési miniszter urhoz. *Központi Vasúti és Közlekedési Közlöny, egyszersmind Kereskedelmi, Ipari- és Biztosítási Lap* (a továbbiakban: VÉKK), 1971. július 13. 2. évf., 28. szám, 229-230. o.

⁵ Bár Czére Béla és az általam használt többi szakirodalom is 1871. szeptember 1-jéhez köti az első vasúti tanfolyam elindulását, én a forrásaimban – több ízben is – minden kétséget kizáróan a pesti Kereskedelmi Akadémiához köthetően 1872. november 11-én találtam, így ezt vélem autentikusnak.

⁶ Vasúti szolgálati szakiskola. *Vasárnapi Újság*, 1872. február 25. 19. évf., 8. szám, 98. o.

⁷ Budapesti Kereskedelmi Akadémia. In: Fináczy Ernő, Kornis Gyula, Kemény Ferenc (1936) (szerk.): *Magyar Pedagógia Lexikon* 1. Révai Irodalmi Intézet, Budapest, 264-265. o.

⁸ Vasuti tanfolyam és vasuti gyakornokok. *VÉKK*, 1872. január 11. 3. évf., 2. szám 10-11. o.

⁹ Visszapillantások az 1872.iki évre. *VÉKK*, 1873. január 23. 4. évf., 4. szám, 25-26. o.

¹⁰ Vasúti szolgálati szak-iskola. *Budapesti Közlöny* (a továbbiakban: BK), 1872. február 13. 6. évf., 34. szám, 271. o.; Rövid hírek. *Fővárosi Lapok* (a továbbiakban: FL), 1872. január 9. 5. szám, 22. o.; Prospectusa a budapesti kereskedelmi akadémiával összekapcsolva és a közlekedési m. kir. minisztérium felügyelete alatt álló, valamint ennek segélyezésében részesülő vasúti tanfolyamnak. In: Miklós, 1937. 579-580. o.

jelentett ez újszerűséget számukra. Az előadás nyelve főként magyar volt már a kezdeti időszakban is. A tananyagot a megszerzett tapasztalatok alapján négy csoportba szedték össze: 1. Általános vasúti rész, 2. Forgalmi és kereskedelmi szolgálat, 3. Közlekedési (műszaki, üzleti) szolgálat, Távírdaszolgálat.¹¹ A tanfolyam vezérlőbizottságának elnöke Weisz Bernát Ferenc kir. tanácsos lett. Az addigi vasúti tisztviselőkkel kapcsolatosan általánosan megfogalmazott vélemény volt, hogy mind az általános műveltségük, mind a számvetési ismereteik meglehetősen behatároltak. Az 1872. november 11-én induló tanfolyamra több, mint 100 ember jelentkezett, azonban hozzávetőlegesen felüknél matematikai, német nyelvi, illetve írási kompetenciájuk hiányos volt. Ennek eredményeként 57 fő nyert felvételt a tanfolyamra.¹² Egyre több helyen kapott publicitást a képzés, így számos korabeli újság is reklámozta (lásd a mellékeltben). A felvételnek követelményei is voltak: a vasutaknál már alkalmazásban lévő gyakornoknak vagy rendes tisztviselőnek kellett lenni, vagy valamilyen gimnáziumot, polgári iskolát, vagy kereskedelmi akadémiát jó eredménnyel kellett elvégezni, vagy olyan már 18. életévüket betöltött fiatalokat vártak, akik bár végzettséggel még nem bírtak, de a szellemi érettség megfelelő fokán álltak (felvételi vizsgán magyar és német fogalmazásból, mennyiségtanból, földrajzból és történelemből úgy teljesítettek, hogy az megfelelt a polgári vagy reáliskola négy osztályának elvégzésével megszerezhető tudással).¹³ A felvételi vizsga alól senki sem kaphatott mentességet. Az első kategóriába tartozó, tehát már a vasúton dolgozó jelentkezők tanfolyami díja 20, míg a másik két csoportba tartozóké 40 forint volt. Aki a képzés végén a vizsgát, amelyen részt vett a hazai vasutak testületének két küldöttjén kívül egy miniszteri biztos is, sikeresen teljesítette, azok vasúti tisztségeket minden további nélkül betölthették már.¹⁴ A képviselőház döntése alapján a vasúti gyakornok számára és a tanfolyam berendezésére 2000 forintot szavaztak meg,¹⁵ ezzel is támogatva a képzést. A megnyílt tanfolyam első vasúti szakvizsgáját 1873. április 29-én tartották. A beiratkozott 57 hallgatóból 22 jutott el a vizsgáig, akik közül mindenki sikerrel vette az akadályokat. Közülük szinte mindenki folyékonyan beszélt a magyar nyelvet, így végül a sajtóban magyar tanfolyamnak aposztrofálták a képzést.¹⁶ Egyúttal megfogalmazódott az igény egy következő elindítására is 1873 nyarától, és a női munkaerő vasúton való alkalmazására is a porosz vasúti minta alapján. A németeknél ugyanis a nőknek engedték, hogy a vasúton vállaljanak munkát, és ők „... megbízhatósággal és eredménnyel töltötték be helyőket...” Ezzel kapcsolatosan a közmunka- és közlekedésügyi miniszter rendeltet is bocsátott ki 1873. június 13-án, de a közvélemény a vasúti munkát férfiasnak ítélte meg, nőket csak kiegészítő pozíciókban tudta elképzelni egyelőre.¹⁷

A vasutat érintő másik égető probléma is ezzel párhuzamosan érlelődött, ez pedig az ügyviteli nyelv megváltoztatása volt. Bár 1868-ban született már egy rendelet, amely a vasúti és hajózási vállalatoknál a magyar nyelv folyamatos behozatalát kötelezővé tette, de ez mégsem valósult meg az érintett vállalatok ellenállása miatt.¹⁸ 1872-ben a magyar tanítási nyelv kérdése a kezdeti időszakban komoly vita tárgyát képezte. Az Akadémia több kritikát is kapott e tekintetben, ugyanis egyetlen magyar tanára volt csak, és jó ideig magyar nyelvű könyv sem volt a könyvtárában. Így a nemzeti irány hívei a

¹¹ Előrajz a pesti kereskedelmi akadémián nyitandó vasúti tanfolyamnak. *VÉKK*, 1872. május 30. 3. évf., 22. szám, 190-191. o.

¹² Főiskoláink s a vasutak. *VÉKK*, 1872. április 4. 3. évf., 14. szám, 118-119. o.

¹³ Prospectusa a budapesti kereskedelmi akadémiával összekapcsolva és a közlekedési m. kir. minisztérium felügyelete alatt álló, valamint ennek segélyezésében részesülő vasúti tanfolyamnak. In: Miklós, 1937. 579-580. o.

¹⁴ A pesti kereskedelmi akadémián szervezendő vasúti szaktanfolyam. *Budapesti Közlöny Hivatalos Értesítője*, 1872. november 1. 6. évf., 251. szám, 3759. o.

¹⁵ Országgyűlési tudósítások. *BK*, 1873. február 20. 7. évf., 42. szám, 350-352. o.

¹⁶ A vasúti szaktanfolyam vizsgálata. *VÉKK*, 1873. május 8. 4. évf., 19. szám, 146. o.

¹⁷ A vasúti hivatalnokok kiképzésének a kereskedelmi akadémián s a nők alkalmazása. *VÉKK*, 1873. augusztus 7. 4. évf., 32. szám, 252. o.

¹⁸ A magyar államvasutak 1872-ben. *VÉKK*, 1872. április 18. 3. évf., 16. szám, 137-138. o.

germanizálás egyik fő elemének tartották az intézetet, amely a vasúti tanfolyamon is visszaköszönhet szerintük.¹⁹ Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a számos német anyanyelvű, tanfolyamra járó hivatalnok képzése csak németül valósulhatott meg, amely mellett kiállt az Akadémia, és visszautasította a németesítéssel kapcsolatos vádakát. Ez volt a gyakorlat a holland, francia, belga, dán és orosz kereskedelmi akadémiákon is.²⁰ 1874-re végül sikerült elérni, hogy a magyar korona területén lévő valamennyi vasúti vállalat hivatalos nyelve a magyar legyen már.²¹ A magyarosítást elősegítendően több helyen is nyelvtanfolyamot tartottak, így például az erdélyi vasút piski állomásán, amelyen az egész vasúti személyzetnek részt kellett vennie.²²

A következő vasúti tanfolyamot végül 1873. november 17-én nyitották meg a Kereskedelmi Akadémián.²³ A tanítási nyelv már kizárólagosan is a magyar volt, és még a tandíjat is eltörölték,²⁴ csupán 5 forintos beiratkozási díjat kellett fizetniük a tanulóknak.²⁵ E tanfolyam záróvizsgáit 1874. április 16-án tartották meg és a 107 beiratkozott hallgatóból 51 maradt meg a végéig. Ez egyértelműen mutatja, hogy növekedett a képzés népszerűsége, amit a számok is alátámasztanak.²⁶ 1872-től 1874-ig folyamatosan növekedett a beiratkozott tanulók száma, majd innentől 1878-ig jelentős visszaesés tapasztalható. (Miklós, 1937. 579. o.)

1875-ben Takáts Antal egy röpiratot adott ki, amelyben felvetette a szükségességét annak, hogy a katonák közül is vegyenek részt páran a vasúti tanfolyamon. Háború idején ugyanis ennek a hadsereg is hasznát vehetné és az illető még pénzt is kereshetne belőle.²⁷ Ez is egy módja lett volna annak, hogy a képzésen részt vevők számát emelni lehessen, ugyanis 1875-től éles visszaesés volt ebben tapasztalható. Ezzel egy időben a vasúti tanfolyammal kapcsolatban már több kritika fogalmazódott meg. Céljuknak nem voltak képesek megfelelni, mert csekély számú szakembert tudtak csak kiképezni, és a kormány nem rendelkezett azokkal az eszközökkel, amellyel a hallgatók számát emelni tudta volna. Ez pedig a magyarosítás ügyét sem segítette így. Ugyanakkor a vasúttársaságok sem alkalmazták nagyobb előszeretettel az innen kikerülő tanoncokat, sőt a végzett ifjakat újabb vizsgák letételére és bizonyos gyakornoki idő letöltésére kötelezték. Így a korábbi „kormány-gyakornok”-rendszer szükségszerűen újra előtérbe került.²⁸ Ennek eredményeként 1875-ben Péchy Tamás közmunka- és közlekedésügyi miniszter a tanfolyam segélyezését – időlegesen – megszüntette az – 1873-as gazdasági válság utáni – államkincstár kedvezőtlen helyzetére is hivatkozva, és elkezdődtek a tárgyalások az intézmény pótlásával kapcsolatosan.²⁹ 1875-től a kormány már főként csak erkölcsi támogatását biztosította a Kereskedelmi Akadémián folyó vasút tanfolyamhoz, egyúttal kérték a képzőintézményt, hogy a korábbi be- és kimeneteli követelményeikből ne engedjenek.³⁰ A tanfolyam tehát egyelőre nem állt le, de veszített korábbi támogatottságából és népszerűségéből. Az oktatók megpróbálták mindent

¹⁹ Incompatibilitás. *VÉKK*, 1972. május 6. 3. évf., 23. szám, 197-198. o.

²⁰ A vasuti tanfolyam s a kereskedelmi akademia. *VÉKK*, 1872. július 20. 3. évf., 25. szám, 216-216. o.

²¹ A magyar nyelv mint hivatalos nyelv a magyar vasuti vállalatoknál. *VÉKK*, 1873. május 29. 4. évf., 22. szám, 169-170. o.

²² Magyar tanfolyam. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok*, 1873. április 27. 16. évf., 17. szám 540. o.

²³ Vasuti tanfolyam. *VÉKK*, 1873. október 16. 4. évf., 42. szám, 406. o.

²⁴ Vasuti szaktanfolyam. *VÉKK*, november 6. 4. évf., 45. szám, 428. o.

²⁵ Vasuti szaktanfolyam. *VÉKK*, november 13. 4. évf., 46. szám, 430. o.

²⁶ A vasuti tanfolyam a budapesti kereskedelmi akadémián. *VÉKK*, 1874. április 23. 5. évf., 17. szám, 137-138. o.

²⁷ Vasuti tanfolyam katonák számára. *BK*, 1875. április 16. 9. évf., 86. szám, 2472. o.

²⁸ A közlekedésügyi miniszter ur felelete a vasutak ügykezelési nyelve tárgyabani interpellációirai. *VÉKK*, 1875. május 6. 6. évf., 18. szám, 141-142. o.; Még néhány szó a vasuti gyakornokok intézménye mellett. *VÉKK*, 1875. október 7. 6. évf., 40. szám, 312. o.

²⁹ A vasuti szaktanfolyamok beszüntetése. *VÉKK*, 1875. július 8. 6. évf., 27. szám, 214. o.

³⁰ Magyar vasuti igazgatók értekezlete. *VÉKK*, 1876. január 13. 7. évf., 2. szám, 12. o.

annak érdekében, hogy megmaradjon a képzés. Lintner Imre például *Vasutisme* címmel³¹ egy tankönyvet adott közre a vasúti szaktanfolyamon résztvevők számára.³² 1876-ban Péchy miniszter azonban felismerte, hogy szükséges a képzés és támogatni is kellene. Ennek értelmében megszavazta, hogy költségvetés „*a műszaki egyének kiképzésére és utazási ösztöndíjakra*” szánt tételéből legfeljebb 1500 forint legyen fordítható a tanfolyam segélyezésére.³³ Ezzel a költségvetésbe nem került konkrét tételként vissza a képzés, hanem csupán időlegesen, a fent megnevezett kategóriából kapott pénzt. Ez azonban csak időhúzásnak bizonyult.

1877-ben már csak 20 hallgató iratkozott be a képzésre, amelyből 13 végzett csupán.³⁴ Egyértelművé vált, hogy a „*vasuti tanfolyam*” rendszere csak rövid távon lehet működőképes. A nem önálló intézmény és az, hogy a képzésre vidékről, a magánvasutaktól kevés ember érkezett, lassan megpecsételte sorsát. Ugyanakkor vasút szakember-képzési igényei továbbra is csak növekedtek, amelyre megoldást kellett gyorsan találni.

1879-ben Wagner Gusztáv, a Tiszavidéki Vasúttársaság szolnoki műhelyfőnöke saját munkásai részére egy tanfolyamot indított. Célja volt, hogy a beosztottai a gőzmozdonyok felépítését, működését, természettant és számtant tanulhassanak. E továbbképzés a „*műszaki középosztály*” egyre növekvő hiányát próbálta meg valamelyest csillapítani lokális szinten. Ezzel Budapest mellett vidéken is megjelent egy olyan képzési forma, ahol a vasúton dolgozók – főként technikai – ismeretköreiket bővíthették.³⁵

Mindeközben a Kereskedelmi Akadémián folyó vasúti tanfolyam egyre keményebb kritikákat kapott. Megfelel-e a kor igényeinek? Többek szerint jelenlegi tanrendje és szervezete nem működőképes. A képzésen kevés tudást kapnak csak a hallgatók. A vasút történelméről abszolút nem esik szó, még a – fentebb említett – *Vasutisme* című könyv is meglehetősen felszínesen tárgyalja csak. Emellett a vasúti földrajz, a vasutak kezelése és számvitel sem jönnek elő.³⁶ A kritikusok szerint minisztérium által a képzés támogatására megítélt 1500 forint teljesen felesleg pénzkidobás. Ugyanis a tanfolyamot végzett gyakornokoknak a vasútnál szakvizsgát kell tenniük, így időpocsékolás csak annak abszolválása.³⁷ Ez is bizonyította már, hogy az 1872-ben indult tanfolyam által közvetített tudásanyag reformra szorul, együttal kijelölte már az 1880-as évekre a vasúti tisztképzés felé vezető utat.

Az 1880-as évek elején a folyamatos kritikák ellenére a vasúti tanfolyam tananyagában komolyabb változások nem történtek, és éves szinten változatlanul szervezett egyet a Kereskedelmi Akadémia.³⁸ 1883-ban már „*a felsőbb vasuti szakoktatás*” kérdéséről lehetett olvasni a *Vasúti és Közlekedési Közlönyben*. Ez a vasúti hivatalnokok szervezett, magas szintű képzését vetette fel, amelyre egyre nagyobb szükség volt már és, amellyel a tisztikar elfoglalhatná az őt megillető helyét a társadalmi hierarchiában. Az állomási főnökökre is kiterjedt ez az elképzelés, akik még szélesebb látókörral rendelkeznének új ismereteik által.³⁹

³¹ Lintner Imre (1876.): *Vasutisme*. Általános rész. A budapesti kereskedelmi akadémia vasúti szaktanfolyamának hallgatói részére több kútfő után. M. Kir. Közmunka- és Közlekedési Minisztérium, Budapest

³² Szakirodalom. *VÉKK*, 1876. október 5. 7. évf., 40. szám, 318. o.

³³ A közlekedésügyi tárcza költségvetése a pénzügyi bizottságban. *VÉKK*, 1876. november 2. 7. évf., 44. szám, 345. o.

³⁴ A budapesti kereskedelmi Akadémián nyitott vasuti tanfolyamról. *VÉKK*, 1877. május 31. 8. évf., 22. szám, 177. o.

³⁵ Vegyések. *Magyar Mérnök- és Építész-Egylet Közlönye*. 1879. 13. évf., 5. szám, 559. o.

³⁶ A vasuti szaktanfolyamról. *VÉKK*, 1879. október 1. 10. évf., 56. szám, 381.382. o.

³⁷ A vasuti szaktanfolyamról. *VÉKK*, 1879. február 12. 10. évf., 7. szám, 50. o.

³⁸ Iskolai értesítő. *FL*, 1881. július 8. 153. szám, 894. o.

³⁹ A felsőbb vasuti szakoktatás kérdéséhez. *VÉKK*, 1883. január 19. 14. évf., 8. szám, 69-70. o.

1884-ben már egy új vasúti tanfolyam felállítását támogatta Kemény Gábor közmunka- és közlekedésügyi miniszter.⁴⁰ Ez egyet jelentett azzal, hogy a korábbi, 1872-től a Kereskedelmi Akadémián működő képzés a haláltusáját élte, míg végül 1885-ben be is szüntették annak ellenére is, hogy az illetékes minisztérium továbbra is évi 1500 forinttal támogatta volna a képzést. A fő problémát a kevés hallgató jelentette, illetve az, hogy a gyakornokoknál sem a MÁV, sem a magánvasutak nem vették tekintetbe a tanfolyam elvégzését. Egyúttal felmerült az, hogy ha a kormány felügyelete alatt működne egy hivatalos szakképzés, akkor mindenkire nézve kötelező lenne annak elfogadása.⁴¹ Ezzel befejeződött egy időszak a vasúti képzés történelmében. Az 1872-től hivatalosan, a Kereskedelmi Akadémián szerveződő „*vasuti tanfolyam*” csak ideig-óráig tudta kiszolgálni az igényeket. Kellő támogatás és elfogadás hiányában népszerűsége hamar csökkent, ennek köszönhetően 1885-ben meg is szűnt. A közlekedési ágazat azonban nem maradhatott már (felnőtt)képzés nélkül, így nem kellett sokat várni a professzionálisabb, formális vasút tisztképzés megindulásáig.

1886-ban már kezdett körvonalazódni az új képzés. Baross Gábor akkor még államtitkárként a szívében viselte a kérdést. Egy szakbizottsággal együtt készítette el a tanfolyam szabályzatát 1886. december 21-én. Ennek értelmében a forgalmi és állomási hivatalnokok elméleti képzése a fő cél, amit a közmunka- és közlekedésügyi, a közoktatásügyi minisztérium és az összes önálló üzletgazgatósággal rendelkező hazai vasúttársaság képviselőiből felállított bizottság felügyelt. A tanfolyam tannyelve végig magyar, ugyanakkor mint nem kötelező tárgyak a német és a francia nyelv is bekerült a kínálatba. A kötelező tantárgyak: 1. Vasúti technológia, 2. Távirószolgálat, 3. Forgalmi szolgálat, 4. Kereskedelmi szolgálat, 5. Vasúti földrajz, 6. Vasútügy története, 7. Vasúti jog, 8. Kereskedelmi számtan és a vasúti könyvvitel, 9. Kereskedelmi áruismeretek. A tanév minden év szeptember 1-jén kezdődik és egy évig tart, ebből tíz hónap az előadásokkal, egy hónap a vasúttársaságoknál töltött gyakorlattal és egy hónap a vizsgákkal telt. A hallgatókat három típus szerint klasszifikálták: 1. nyilvános rendes hallgatók, akiket a vasúttársaság beírat egy ilyen tanfolyamra, vagy pedig önköltségen beiratkoznak egy ilyen képzésre. 2. magántanulók, akik már egy társaságnál dolgoznak és a vasútigazgatóság bejelenti őket a tanév elején vagy alatt záróvizsga letételére. 3. nyilvános rendkívüli hallgatók, akik dolgoznak már és a záróvizsga letétele nélkül pár, tetszés szerint kiválasztott tárgyat hallgatnak.⁴² Csak azokat a jelentkezőket vehették fel, akik a vasúti hivatalnokok számára szükséges elméleti tudásanyaggal (gimnáziumi, reáliskolai, kereskedelmi akadémiai, kereskedelmi iskolai, vagy ezekkel egyenértékű katonai intézeti, budapesti állami ipariskolai, kassai állami gépészeti ipariskolai, vagy hat éves polgári iskolai végzettséggel) bírtak, 18. életévüket már betöltötték és a vasúti szolgálatra testileg is alkalmasak voltak. Aki nem rendelkezett hasonló előképzettséggel, annak külön felvételi vizsgán kellett bizonyítania rátermettségét.⁴³ Az előkészítő bizottság abban is megállapodott, hogy 1889. október 1-jétől vasút szolgálatra csak olyan személyek alkalmazhatók, akik a tanfolyamon sikeres vizsgát tettek. További szakvizsgát már nem kellett tenniük a munkát adó vasúttársaságnál. A Budapestre felmenni nem tudó, szegényebb, vidéki hallgatók pedig a saját lakhelyükhöz közeli vonal egyik előre kijelölt helyén is vizsgázhattak. A tanfolyamot a Közmunka- és Közlekedésügyi Minisztérium éves szinten támogatta – a kezdeti időszakban 8000 forinttal⁴⁴ – költségvetéséből, míg a többi költséget a részes

⁴⁰ A közlekedésügyi miniszter. *Budapesti Hírlap* (a továbbiakban: BH), 1887. december 17. 4. évf., 346. szám, 196. o.

⁴¹ Vasuti szakoktatásunk. *VÉKK*, 1885. december 11. 16. évf., 144. szám, 1202. o.

⁴² Vasuti tisztképző tanfolyam. *BH*, 1886. október 22. 6. évf., 293. szám, 10. o.

⁴³ A vasuti tisztképző-tanfolyam. *BH*, 1887. július 11. 7. évf., 190. szám, 7. o.

⁴⁴ 317. Országos ülés. 1887. február 9. In: Az 1884–1887. évi országgyűlés Képviselőházának Naplója. XV. kötet, 67-73. o.

vasutak kilométer arányban viselték.⁴⁵ A képzés díja a nyilvános rendes és a rendkívüli hallgatóknak éves szinten 70 forint, magántanulóknak 10 forint, míg a vizsgadíj további 10 forint volt.⁴⁶

Baross Gábor akkor 1887 elején már mint közmunka- és közlekedésügyi miniszter benyújtotta a vasúti tisztképző tanfolyammal kapcsolatos törvényjavaslatát a képviselőházba.⁴⁷ Ezt végül a képviselőház pénzügyi bizottsága január 30-án elfogadta, majd a képviselőház március 1-jén helybenhagyta.⁴⁸ Ennek tükrében 1887. szeptember 3-án megnyitotta kapuját az első magyarországi vasúti tisztképző tanfolyam.

Ezzel lezárult és egyúttal újra kezdődött az intézményesült vasúti oktatás egy-egy időszaka. Az első ilyen képzés, a vasúti tanfolyam 1872-től működött a pesti Kereskedelmi Akadémián. Magánkezdeményezésre jött létre és valós igényeket próbált meg kielégíteni. A kezdeti pozitív fogadtatása és népszerűsége azonban hamar csökkent. Nemcsak az állami támogatás csökkenése, hanem a vasúttársaságok a képzés felé tanúsított egyre nagyobb közönye okozta az ellehetetlenülését. Egyértelmű volt, hogy szükség van valamilyen képzésre, azonban csak az lehetővé tette hosszú távon működőképes, amely az illetékes minisztériumokkal, a MÁV-val és a magánvasutakkal összehangolva tudott működni, és az általa közvetített tudás a kor kihívásainak megfelelt. Ennek eredményeként 1885-ben az első intézményesült vasúti tanfolyam megszűnt, és nem hamarosan helyébe lépett a később lényegesen sikeresebb, összefogottabb, támogatottabb vasúti tisztképzés 1887-től.

⁴⁵ A vasúti szakoktatásról. *Nemzetgazdasági Szemle*, 1886. 517-519. o.

⁴⁶ 70. a közmunka- és közlekedésügyi m. kir. minister által 8050. szám alatt helybenhagyott jegyzőkönyv, a vasúti tisztképző tanfolyam szabályzatának megállapítása tárgyában. In: *Magyarországi Rendeletkötet Tára*, 1887. 21. évf., Budapest, M. Kir. Belügyminisztérium, 1258-1268. o.

⁴⁷ Országgyűlés. A képviselőházból. *BH*, 1887. január 23. 7. évf., 22. szám, 178. o., Előterjesztés a vasúti szakoktatás újjászervezése s Budapesten egy vasúti tisztképző tanfolyamnak felállítása tárgyában. *VÉKK*, 1887. január 26. 18. évf., 10. szám, 121-122. o.

⁴⁸ A vasúti tisztképző tanfolyam ügye a képviselőház pénzügyi bizottságában. *VÉKK*, február 2. 18. évf., 13. szám, 153. o., Igazgatási szabályzat a vasúti tisztképző tanfolyam felügyelő bizottsága számára. *VÉKK*, 1887. április 6. 18. évf., 40. szám, 405-406. o.

Melléklet

2-1

A pesti kereskedelmi akademián szervezendő VASUTI SZAKTANFOLYAM.

A pesti kereskedelmi akademiánál f. é. nov. hó 11. hat óra tervezett szaktanfolyam nyílik meg, melynek tárgyát a vasuti üzleti szolgálat tanítása képezi. E szolgálat négy főágát az összes magyar vasuti igazgatók értekezletének javaslatai alapján kinevezett tanárok hétköznap délutáni 5—8 óráig fogják tanítani.*)

E szaktanfolyamba felvételnél:

- A vasutaknál már alkalmazásban levő gyakornokok vagy rendes tisztviselők.
- Valamely felgymnasiumot, felreáltanodát vagy keresk. akademiát jó sikerrel végzett fiatal emberek.
- A 18-ik életévet már meghaladt oly fiatal emberek, kik bizonyítványokkal ugyan nem bírnak, de a szellemi érettség oly fokán állanak, minőt a b.) alatt említett egyénekből várhatni.

E három osztályzat lármelyikébe tartozzék is valaki, a felvételi vizsgálat alól föl nem menthető.

A b. iratkozás november hó 5. és 6. délután 3 és 6 óra között a keresk. akad. mia igazgatósági irodájában (váci-utca és új utca szögletén) eszközölhető.

Az egész tanfolyamra fizetendő díj az a.) alatti osztályzatból jelentkező urak részéről 20 frtot a b.) és c.) alattiak részéről pedig 40 frtot tesz, és két egyenlő részletben előleg fizetendő.

*) A magy. vasuti igazgatók értekezlete, mely e tanfolyamot anyagi ügy, mint szellemi támogatásban részesíti, különösen azt határozta, hogy a vizsgálatok, melyek a vasuti igazgatók részéről kiküldendő megbízottak jelenlétében) az említett szaktanfolyam végén megtartatnak, pótolni fogják az eddig szokásban volt gyakornoki vizsgálatokat, és pedig oly módon, hogy mindazok, kik e vizsgálatot jó sikerrel letennék, a vasuti tisztségek betöltésénél egyenlő körülmények között minden egyéb jelenkező fölött előnnyel bírnak.

Kelt Pesten, 1872. october hó 30.-kán.

A ker. akademia igazgatósága.

(Reklám. Forrás: *Budapesti Közlöny Hivatalos Értesítője*, 1872. november 1. 6. évf., 251. szám, 3759. o.)

	5—6	6—7	7—8
Hétfő	szállítási szolgálat	közlekedési szolgálat	távirda-szolgálat
Kedd	"	"	általános szolgálat
Szerda	"	általános szolgálat	távirda-szolgálat
Csütörtök	"	közlekedési szolgálat	általános szolgálat
Péntek	általános szolgálat	"	távirda-szolgálat
Szombat	szállítási szolgálat	"	"

(Órarend. Forrás: *Előrajz a pesti kereskedelmi akademián nyitandó vasuti tanfolyamnak*. VÉKK, 1872. május 30. 3. évf., 22. szám, 190-191. o.)

Felhasznált források**Források**

- Az 1884–1887. évi országgyűlés Képviselőházának Naplója. XV. kötet
- *Budapesti Hírlap* 1886–1887.
- *Budapesti Közlöny* 1872–1873., 1875.
- Fővárosi Lapok 1872., 1881.
- Lintner Imre (1876.): Vasutisme. Általános rész. A budapesti kereskedelmi akadémia vasúti szaktanfolyamának hallgatói részére több kútfő után. M. Kir. Közmunka- és Közlekedési Minisztérium, Budapest
- *Magyar Mérnök- és Építész-Egylet Közlönye* 1879.
- Magyarországi Rendeletek Tára, 1887. 21. évf., Budapest, M. Kir. Belügyminisztérium
- *Nemzetgazdasági Szemle* 1886.
- *Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok* 1873.
- *Vasárnapi Újság* 1872.
- *(Központi) Vasúti és Közlekedési Közlöny* 1871–1887.

Szakirodalmak

- Bujna Kálmán, et alii (2012): 125 éves a vasúti tisztképzés 1887-2012. MÁV Zrt. Baross Gábor Oktatási Központ, Budapest
- Czére Béla (1987): A vasúti tisztképzés száz éve 1887–1987. MÁV Tisztképző és Továbbképző Intézet – Közlekedési Múzeum, Budapest
- Fináczy Ernő, Kornis Gyula, Kemény Ferenc (1936) (szerk.): Magyar Pedagógia Lexikon 1. Révai Irodalmi Intézet, Budapest
- Kalocsai Péter (2011): Városi tömegközlekedés a Nyugat-Dunántúlon 1867–1914. Vasi Múzeumbarát Egylet, Szombathely
- Majdán János (2008): A vasúti tisztképzés Magyarországon mint az élethosszig tartó tanulás intézményesített kerete. In: Acta Andragogiae et Culturae. 21. sz., Debrecen, 2008. 200-207. o.
- Miklós Imre (1937): A magyar vasutak oknyomozó története. A legelső vasúttól – napjainkig. Budapest
- Vehrér Adél (2011): Az idősödő társadalmak és a felnőttképzés kihívásai. Népesedés, humángazdaság és társadalmpolitika. A népesedés szociológiai és társadalom-gazdaságtani problémái a XXI. század elején. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs. (84-101.)
- Zrinszky László (1995): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Okker Oktatási Iroda, Budapest

LUNCZER Erika Katalin

A pedagógus minősítési rendszer a jogszabályi változások tükrében (2013-2017)

Célmeghatározás

A magyar minősítési rendszer filozófiája nemzetközi és hazai tapasztalatok alapján került kialakításra. A pedagógus életpályamodell bevezetését hazánkban elsőként Lannert Judit vizsgálta. Tanulmánya (Lannert, 2008) szerint a minőségi oktatás fontos alapfeltétele a tanárképzésbe való bekerüléskor a szelektálás (alkalmassági vizsga), pályára kerülés után a mentorálás, a szakvizsga és egy jól kidolgozott és bevezetett teljesítmény alapú bérrendszer is szolgálhatja a minőség javulását. A minősítési rendszer tudományos alapjaival foglalkozó munkák is megjelentek az évtizedben Falus Iván és Kotschy Beáta szerkesztésében (Falus, 2011; Kotschy, 2011). Ezek a művek elősegítették a magyarországi modell kidolgozását, és annak 2013/2014-es tanévben megvalósuló bevezetését.

Pedagógus minősítési rendszerünk alapjai

A pedagógusok előmeneteli rendszerének minősítési része tartalmi elemekből, eljárásrendből és módszertanból áll. A jogszabályi környezet a tartalmi elemeket és az eljárási rendet garantálja, a módszertant a központilag meghatározott, egységes követelmények és értékelések jelentik.

A minősítővizsga és a minősítési eljárás során minden pedagógusra egységes, nyilvános szabályok vonatkoznak. Részletes szabályait, a sikeres minősítővizsgálathoz és minősítési eljáráshoz szükséges követelményeket *A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet* (továbbiakban: Rendelet) állapítja meg. A minősítő vizsgák/eljárások adott évre vonatkozó szempontrendszerét az oktatásért felelős miniszter által elfogadott útmutatók is tartalmazzák.

Az Oktatási Hivatal (OH) által szervezett minősítő vizsga és a minősítési eljárás során a Gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozatok érhetőek el. Az egyes kategóriák közötti váltás szakmai gyakorlati időhöz (minimum 6 év) és az aktuális minősítési követelményeknek való megfeleléshez kötött. A Pedagógus I. kategóriába lépésnek minősítő vizsga, míg a többi fokozatba való átsorolásnak a minősítési eljárásban való részvétel a kritériuma. Mind a vizsga, mind a minősítési eljárás központi eleme a portfólióvédés és az óralátogatás. (2016. július 30 óta a Mesterpedagógus és a Kutatótanár fokozat elérésének kritériuma pályázat benyújtása és védése, a Rendelet az eljárást magát pedig több helyen bírálati eljárásként említi.) A Pedagógus II. fokozat elérése minden pedagógus számára kötelező (megszerzése feltétele a pályán maradásnak) a Pedagógus I. fokozatba lépést követő 6 – 9 év szakmai gyakorlat után. A felső két fokozat megszerzése opcionális, az arra való jelentkezés rendes eljárás keretében díjköteles.

A pedagógus előmeneteli rendszer 2013. szeptember 1-jei bevezetésekor még úgy tűnt a köznevelési intézményekben foglalkoztatott több, mint 150 000 pedagógusnak, pedagógiai szakértőnek és pedagógiai előadónak (azok kivételével, akik a 2013. szeptember 1-jétől számított tizedik tanév végéig eléri az irányadó öregségi nyugdíjkorhatárt) az első minősítési eljárásban vagy minősítő vizsgán – a nemzeti köznevelésről szóló törvény (Nkt.) értelmében – 2018. június 30-ig kell részt

vennie. (Azonban a 2016. évi LXXX. törvény 46. § 15. pontja hatályon kívül helyezte 2017. január 1-jétől az Nkt. 97. § 19. bekezdését, így a minősítési kötelezettség határidejét a pedagógusok módosított kinevezése tartalmazza.)

A minősítési rendszer bevezetési ideje 5 év. Az átmeneti időszak során (2013-2018 között) a minősítési folyamat átmeneti szabályok alapján zajlik le. 2015 őszéig kifutottak az előmeneteli rendszer bevezetését támogató kiemelt projektek (TÁMOP 3.1.5., TÁMOP 3.1.8., TÁMOP 3.1.15.), melyek keretein belül több pilotot bonyolítottak le. A pedagógusminősítés feltételeit az elméleti alapok (tartalmi elemek), az eljárásrend, a módszer – és eszközrendszer jelentik, melynek működését a jogszabályi keretek garantálják. Bármelyik feltétel változtatása a minősítési folyamat kisebb vagy nagyobb mértékű átalakulását eredményezi.

A minősítési rendszer indításakor, 2013. szeptember 1-jével a tanárok besorolása átmeneti szabályok szerint valósult meg: a két év szakmai gyakorlatnál kevesebbel rendelkezők gyakornokként kerültek foglalkoztatásra, mindenki mást Pedagógus I. fokozatba kellett besorolni. Lehetőséget biztosított a jogszabály arra, hogy a Pedagógus I. fokozatban kötelezően eltöltendő 6 év szakmai gyakorlati idő lejárta előtt magasabb fokozatot lehessen elérni. A Rendelet 36.§ (2) bekezdése a legalább nyolc év szakmai gyakorlattal rendelkezők számára megengedte, hogy 2019 helyett már 2014 és 2018. június 30. között kezdeményezhetik minősítési eljárásukat.

Az ehhez kapcsolódó rendkívüli feltételeket minden év februárjának utolsó napjáig teszik közzé, első alkalommal 2014. február 28-án jelent meg a közlemény. A pedagógusok magasabb fokozatba lépésének útjai a minősítési rendszer elindulásával vették kezdetüket.

Felkészülés a pedagógusok minősítésére – a támogató rendszer elemei

2013. augusztus 30-án került kihirdetésre a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló Rendelet. Ez volt az első a minősítési rendszert támogató elemek közt. A pedagógusok többsége nehezen igazodik el a jogi normák között, ráadásul a jogszabály csak tartalmi követelményeket és eljárásrendet fogalmazott meg. A tanárok munkájára pedig inkább a gyakorlatiasság jellemző, így érdeklődve várták a további eligazításokat.

A minősítési rendszer bevezetésekor a következő tájékoztatások jelentek meg:

- A portfólió részletes követelményeit, a tartalmi elemekhez elvárt dokumentumok listáját az OH dolgozta ki és tette közzé 2013. december 12-én „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez” címmel. Ez volt az első szakmai felkészülést támogató dokumentum, mely gyakorlatias formában támpontokat fogalmazott meg a tanárok számára a pedagógusminősítés kapcsán.
- Ezt követően még az alábbi szakmai felkészülést támogató útmutatók kerültek közzétételre a www.oktatas.hu portálon:
 - Kiegészítő útmutató – 2014.03.19.-én,
 - Az Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez második, javított változata 2014. 08.25.-én,
 - A második, javított verzió kivonata (Rövidített útmutató) 2014.09.04.-én.
- Ezen túl olyan tájékoztató anyagok nyújtottak még segítséget a megmérettetés előtt álló pedagógusok számára, mint a TÁMOP 3.1.5. hírlevél, tematikus hírlevelek a pedagógus-életpályamodell kialakításáról. A www.oktatas.hu portálon publikált szakmai anyagok, videók is

megkönnyítették a jelentkezők tevékenységét. Hatékony támaszt jelentett az ügyfélszolgálat (minosites@oh.gov.hu), melyhez bátran fordulhattak kérdéseikkel a pedagógusok. Sajnálatos módon ez a segítségnyújtási forma a TÁMOP-os zárást követően, 2015 decembere óta már nem áll az ország tanerőinek rendelkezésére.

- 2014-ben országos rendezvénysorozat indult útjára a minősítési rendszerről, melynek célja az érintettek tájékoztatása az e-portfólióról. Az Oktatási Hivatal szakmai rendezvényei (értekezletek, konferenciák) az intézményvezetőket éppúgy patronálták, mint a minősítésre váró pedagógusokat. A szakértői képzésben részt vett kollégák is segédkezet nyújtottak folyamatosan társaiknak.

A 2014-es próbaminősítő vizsgák és próbaminősítési eljárások

A TÁMOP – 3.1.5./12. Pedagógusképzés támogatása kiemelt projekt keretében 2014-ben próbaminősítő vizsgák és eljárások zajlottak, az abban eredményesen részt vett pedagógusok OH által kiadott tanúsítványt vehettek át és 2015. január elsejétől Pedagógus I-ből magasabb fokozatba léphettek.

2013. november 16-án indult el a „Gyakornoki évek szakmai program” 400 gyakornokkal. A gyakornoki pilotban résztvevők 2014. április 03. - június 03. között tölthették fel gyakornoki e-portfóliójukat, a lehetőséggel 368-an éltek. 2014. május – augusztus között 362 fő tett sikeres próba minősítővizsgát (363-ból), akik a második gyakornoki év leteltét követően, leghamarabb 2015. 01. 01-jén Pedagógus I. fokozatba léphettek.¹

Egyszerűsített minősítési eljárás keretében a legalább 14 év szakmai tapasztalattal és pedagógus szakvizsgával rendelkezők számára lehetőséget biztosítottak, hogy Pedagógus II. fokozatba kerüljenek, ha 2014. április 30-ig kérelmezték azt és feltöltötték e-portfóliójukat az informatikai rendszerbe. Amennyiben a portfólió minden jogszabályban előírt elemet tartalmazott, úgy a pedagógust – a minősítési eljárás mellőzésével – 2015. január 1-jétől ideiglenesen Pedagógus II. fokozatba kellett besorolni. Ebben a fokozatban az akkori szabályozás értelmében csak akkor maradhattak, ha 2018. december 31-ig „rendes” minősítési eljárásban vesznek részt. Amennyiben a minősítési eljárás során nem feleltek volna meg, 2019. január 1-jétől vissza kellett volna sorolni őket Pedagógus I.-be, ám a Rendelet 2016 júliusi változtatása következtében véglegessé vált a Pedagógus II-es besorolásuk.

A 2014-ben indult egyedi eljárásban ideiglenesen az is Pedagógus II. fokozatba került, aki az egyszerűsített változat feltöltése mellett döntött, ám ők nem kaptak szakmai visszajelzést portfóliójukról. Csak ebben a különleges eljárásban választhattak a pedagógusok, hogy az e-portfólió egyszerűsített vagy teljes változatát töltik fel. Akik a teljes változat feltöltését választották, személyre szabott szakértői visszajelzést kaptak az OH szakembereitől.

A jogszabályi környezet tanulmányozása során észleltem, hogy egyik jogszabályban sem volt felhatalmazás vagy átmeneti rendelkezés arra nézve, hogy egyszerűsített változatban is feltölthető lett volna a portfólió. (Az egyszerűsített változat a Kormányrendeletben és az Útmutatóban rögzített dokumentumokhoz képest kevesebb alapidokumentumot kíván. Mindez 2014. február 6-án, a

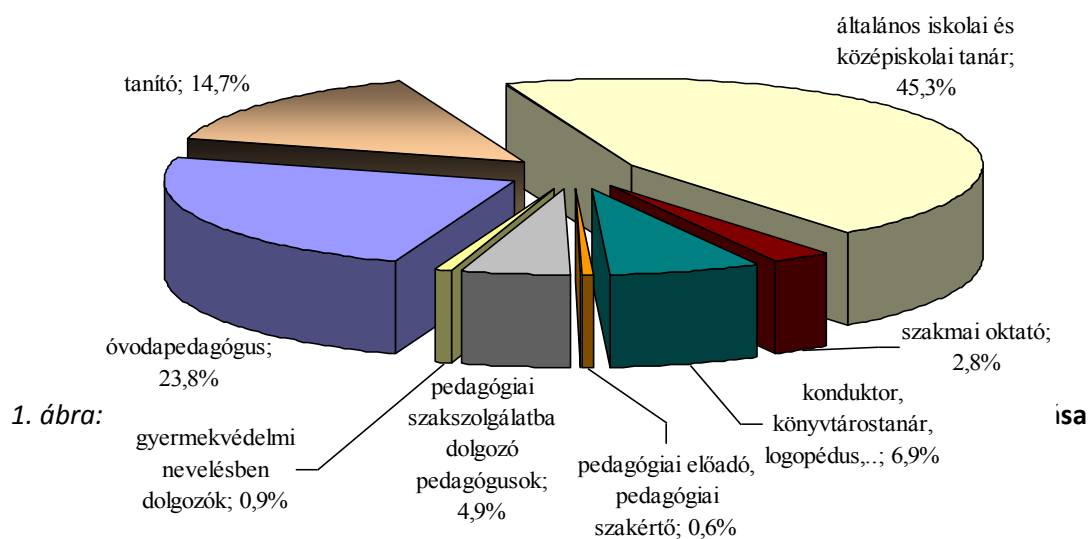
¹ www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tanevnyito_konferencia2014/Posfai_Peter.pdf [2016.05.20.]

A pedagógusminősítés rendszerének bevezetése, mérföldkövei – Szakmai tanévnyitó Pósfai Péter 2014.08.26.

portfóliós felület megnyitásokor felkínált választási lehetőségből volt látható. Az Útmutató kiadásának időpontjában még nem létezett az egyszerűsített portfólió fogalma.)

Az egyszerűsített minősítési eljárásban részvételre jogosultak száma 28 597 fő, az e-portfóliót határidőig feltöltők száma 22 697 fő volt, közülük teljes változatot csak 6 601 fő töltött fel, a többiek egyszerűsített változatot választottak. Hiánypótlásra 1 666 fő vált jogosulttá, közülük 533 fő élt a lehetőséggel.²

Az Oktatási Hivatal egyszeri hiánypótlási lehetőséget biztosított 2014. május 30 és június 5 között azoknak a pedagógusoknak, akik a 2014. április 30-i határidőig feltöltötték e-portfóliójukat, az azonban nem tett eleget a véglegesítés feltételeinek (az egyszerűsített, illetve a teljes változat egyikében sem 100%-os a feltöltés).



A jogszabályalkotók *szakértői képzések során* közvetlen belépési lehetőséget is kínáltak a Mesterpedagógus fokozatba a minősítési rendszer elindításakor. A minimum 15 év szakmai gyakorlattal és szakvizsgálással rendelkezők körében pályázati felhívást tettek közzé a Kormányrendelet vegyes és átmeneti rendelkezései közt. Különös feltételek is kijelölésre kerültek pl. Országos szakértői, vagy érettségi elnöki, vagy szaktanácsadói névjegyzéken való szereplés, szakértői vagy szaktanácsadói képzésen való részvétel vállalása, s ilyen feladatok ellátásában való közreműködés. Több turnusban 5 188 fő pedagógiai-szakmai ellenőrzési és pedagógusminősítési szakértőt képeztek, akik 2-30 órás akkreditált képzésen próbaminősítési eljárás után Mesterpedagógusi besorolást kaptak. Őket évente legfeljebb 25 alkalommal szakértői, valamint egyéb feladatokkal bízhatják meg. A szakértői képzéshez teljes változatú, véglegesített e-portfólióval kellett rendelkezni.

A 2015-ös próbaminősítési eljárások

A Hivatal 2014 nyarán megkezdte a Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozatokhoz kapcsolódó minősítési eszközök és eljárások kidolgozását. Azok jelentkezhettek a programra, akik legalább 14 év pedagógiai szakmai gyakorlattal rendelkeztek, munkájukat jellemezte az innováció, továbbá a mesterpedagógusoktól, kutatótanároktól elvárható tevékenységek: program-, tananyag-, taneszköz-

² A számadatok forrása: www.koszoe.hu/images/zeg/Toth_Maria_Fejlodunk_es_fejlesztunk_1121.pdf [2016.05.30.]

³ A számadatok forrása: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tanevnyito_konferencia2014/Posfai_Peter.pdf [2016.05.20.]

fejlesztés, intézményi vagy más keretek között zajló kutatási, fejlesztési programokban való részvétel, szervezett tudásmegosztás.

Az Oktatási Hivatal által gondozott TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosítószámú kiemelt uniós projekt keretében 2014-2015 évben „A pedagógus minősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása” című pilotprogramra került sor, melynek keretein belül történt a pedagógus-előmeneteli rendszer Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozataihoz kapcsolódó minősítési eszközök és eljárások kidolgozása, azaz a pedagógus minősítési rendszer ez irányú továbbfejlesztése. (E munka eredményeként 2016.08.17.-én tették közzé a Mesterpedagógusi és Kutatótanári fokozatok minősítési eljárásának útmutatóit, melynek megjelenését már sokan várták.)

A Mesterpedagógusi / Kutatótanári pilotban 1173 fő vett részt: 1047 mesterpedagógus-jelölt és 126 kutatótanár-jelölt. Közülük 171 fő mesterpedagógus- és kutatótanár-minősítési szakértőt képeztek ki, 96 fő pedig Pedagógus II. fokozatba léphetett 2016. január 1-jén.⁴ Míg 2014-ben próbaminősítések és szakértői, valamint szaktanácsadói képzések zajlottak, addig 2015-ben próbaminősítések mellett már a tervek szerinti „rendes” minősítések is sorra kerültek.

A 2015. évi „rendes” minősítő vizsgák és minősítési eljárások

A 2015. évi minősítésekre kötelezettekén kívül önkéntesen jelentkezettek azok a pedagógusok is, akik a minősítésre jelentkezés határidejéig legalább 30 év szakmai gyakorlatot vagy legalább 8 év szakmai gyakorlatot és szakvizsgát szereztek. Ezek a minősítések már a Rendeletben szabályozottak szerint történtek (a későbbiekben leírt változások figyelembe vételével).

A 2015. évi minősítési tervbe 18 095 fő került be. Közülük 2 930 Gyakornok, 12 468 fő Pedagógus I. fokozatba sorolt volt. 2 697 ideiglenesen Pedagógus II. fokozatba lépett pedagógus vállalta a 2015-ös évben a mielőbbi megmérettetést annak érdekében, hogy besorolását ne veszítse el.⁵

Az Oktatási Hivatal adatai szerint „... 2015. évben 10 235 pedagógus minősítése történt meg, a megcélzott fokozatonként: Pedagógus I. 1 193 fő, Pedagógus II. 8 472 fő, Mesterpedagógus 550 fő, valamint Kutatótanár 20 fő.”⁶

A 2016-os minősítési évre vonatkozó (2015. február utolsó napján megjelentetett) keretszám 30 000 fő volt, ennek ellenére a minősítési tervben csak 17 437 pedagógus szerepelt.⁷ A 2017-es évre szóló pedagógusminősítési keretszámot 35 000 főben állapították meg, végül a minősítési folyamat résztvevőiként csak 22 828 fő jelent meg a Hivatal forrásában.⁸

A folytatás: kötelező minősítés

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény az átmeneti és vegyes rendelkezések közt a következő utasítást foglalta magába 2016-ig: „97. § (19) A pedagógus-munkakörben, valamint pedagógiai szakértő, pedagógiai előadó munkakörben foglalkoztatottak első minősítésére vagy minősítő vizsgájára 2013. szeptember 1. és 2018. június 30. között kerül sor.” Azonban az idézett

⁴ www.koszoe.hu/images/zeg/Toth_Maria_Fejlodunk_es_fejlesztunk_1121.pdf [2016.05.30.]

⁵ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tanevnyito_konferencia2014/Toth_Maria.pdf [2016.05.30.]

⁶ http://www.oktatas.hu/kozneveles/pedagogusminosites/2015_evi_minositesek [2016.05.30.]

⁷ http://www.oktatas.hu/kozneveles/pedagogusminosites/2016_evi_minositesek [2016.08.30.]

⁸ http://www.oktatas.hu/kozneveles/pedagogusminosites/2017_evi_minositesek [2016.08.30.]

bekezdést a 2016. évi LXXX. törvény 46. § 15. pontja hatályon kívül helyezte, a kötelező minősítés 2018-as határidejét ezzel eltörölte.

A 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelet tartalmazza a Pedagógus II. fokozat elérésének időbeli behatárolását, a jelenlegi szabályozás szerint: „3. § (1) Ha a Pedagógus I. fokozatba besorolt pedagógus besorolását követően legalább hat év szakmai gyakorlatot szerzett, saját kezdeményezésére minősítési eljárásban vehet részt. Ha a pedagógus a Pedagógus I. fokozatba történő besorolástól számítva kilenc év szakmai gyakorlatot szerzett, a minősítési eljárást le kell folytatni. A minősítési eljárásban való kötelező részvételt – az e rendeletben meghatározottak szerint – a munkáltató írja elő a Pedagógus I. fokozatba lépést követően a kinevezés, munkaszerződés módosításában.”

A két jogi normát összevetve már érthetővé válik, miért nevezik a 2013 és 2018 közötti időszakot a pedagógusminősítési rendszer szempontjából „átmeneti időszaknak”. A Rendeletben megjelölt 6-9 év Pedagógus I. fokozatban eltöltött idő felmenő rendszerben értendő, míg az átmeneti periódusban (2013.09.01. – 2018.06.30.) minden pedagógusnak át kellett volna esnie egy minősítési folyamaton.

A jogszabályi környezet változásai, vizsgálati módszere

A pedagógus minősítési rendszer kiindulópontját a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet kiadása jelentette hazánkban. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy a köznevelési rendszert szabályozó jogi normák struktúrája összetett.

A minősítés jogi hátterét jelentő hatályos joganyagok a következők:

- ✓ **2011. évi CXCV. törvény** a nemzeti köznevelésről szóló törvény
- ✓ **326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet** a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- ✓ **15/2015. (III. 13.) EMMI rendelet** a köznevelési szakértői tevékenység, valamint az érettségi vizsgaelnöki megbízás feltételeiről
- ✓ **8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet** a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
- ✓ **110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet** a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- ✓ **363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet** az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló **20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet** szabályozza a tanfelügyelet (pedagógiai-szakmai ellenőrzés) megszervezését és lefolytatását, de a pedagógusminősítések során az értékelésnek már nem eleme.

Vizsgálódásaim során a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium által elindított, bárki számára térítésmentesen hozzáférhető Nemzeti Jogszabálytárt (<http://njt.hu> weboldalt) vettem igénybe. A könnyen kezelhető honlapon az adott naptári napon hatályban lévő egységes szerkezetű jogszabályok mellett akár még nem hatályos, de már kihirdetett jogszabályokra is rákereshetünk. A jogi normáknak a különböző időállapotok szerinti szövegéhez is hozzáférhetünk; öt évre visszamenőleg lehet a jogszabályok korábban hatályos változatait lekérdezni. A hivatkozott honlapról gyűjtöttem információkat a minősítési rendszert befolyásoló jogi környezet változásairól. Kiemelt

figyelmet a köznevelési törvényre és a 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendeletre fordítottam, mivel a pedagógusok minősítési rendszerének folyamatos transzformációja bennük mutatkozott meg elsősorban. A jogszabályi változásokat minősítési időszakonként, táblázatos formában rendszerbe foglaltam az elemzés előkészítése során. A továbbiakban vizsgálódásaim tapasztalatait ismertetem.

A pedagógusok előmeneteli rendszerének formálódása az Nkt. változásainak tükrében

A köznevelési törvényt 2012. szeptember 1-jei hatályba lépése óta a Kormány 2017 júliusáig 43 alkalommal módosította. A korrekciók hét esetben érintették a pedagógusok előmeneteli rendszerét. A nemzeti köznevelésről szóló törvény (Nkt.) pedagógusok előmeneteli rendszerére vonatkozó paragrafusai (64-65.§) a 95.§(5) bekezdése alapján 2013. szeptember elsején léptek hatályba. Ezt megelőzően még történtek módosítások a felhatalmazó, valamint az átmeneti és vegyes rendelkezésekben (94.§, illetve 97.§).

A jogalkotó a hatályba lépés előtt (a 2013. évi CXXXVII. törvény 8. § (1) bekezdésével) megváltoztatta a minősítendőek körét: a nevelési-oktatási intézményben pedagógus-munkakörben foglalkoztatottakat elsőként a pedagógiai szakértő, pedagógiai előadó munkakörben alkalmazottakkal bővítette ki. Továbbá egységesen megállapította körükben a minősítési kötelezettség alól mentesítettekre vonatkozó időkorlátot – azokat érinti a mentesítés, akik 2023. augusztus 31-ig a rájuk vonatkozó öregségi nyugdíjkorhatárt elérik.

2016. január 1-jétől a 2015. évi CCXXIII. törvény 80. §-a e rendszer hatálya alá vonta a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerinti bölcsődében pedagógus-munkakörben foglalkoztatott, illetve a gyermekvédelmi szakellátást nyújtó intézményben örökbefogadási tanácsadó munkakörben foglalkoztatott személyeket is.

A nemzeti köznevelési törvény pedagógusok előmeneteli rendszerére vonatkozó 64. §-a az életpálya során elérhető fokozatokat, az egyes fizetési fokozatokba lépés feltételeit sorolja fel; valamint a minősítés eredménytelenségének következményét (a közalkalmazotti jogviszony/munkaviszony megszűnését) írja le. A minősítési eljárás és a minősítő vizsga eredményét nem kérdőjelezhetik meg a jelöltek, ám annak folyamán a 64.§ (9) bekezdésének jogcímén a hibás vagy valótlan ténymegállapításnak, személyiségi jogot sértő megállapításnak a megsemmisítését egy hónapon belül a bíróságtól kérhetik.

A 2013. szeptember elsején hatályba lépő 64. paragrafusban két alkalommal történt változtatás a törvényalkotók által. 2014. év elejétől a „minősítő vizsga és a minősítési eljárás során a kapcsolattartás elektronikus úton” került bevezetésre a kormányhivatal és az érintettek között. Egy év elteltével már módosult ez, a minősítési rendszerben a kormányhivatal feladat- és hatáskörét az Oktatási Hivatal vette át.

A 326/2013. Korm. rendelet pedagógus minősítési rendszert érintő módosításai

A Rendelet 2013 szeptemberének első napján lépett hatályba. 2017 júliusáig a jogalkotó 18-szor változtatott a rendelet normatani jellegében. (Az utolsó módosítás 2017. március 21-től hatályos.)

E módosítások normatani jelleg alapján három csoportba sorolhatók:

- a jogtechnikai jellegű változások, melyek a normaszöveg pontosítását szolgálták,
- deregulatív jellegűek, ami a normaszöveg csökkentését eredményezték, és
- tételes normaszöveg-változtatások is akadtak a hivatkozott rendeletben.

Jogtechnikai és deregulatív jellegű változtatások minden módosítás alkalmával előfordultak, a legnagyobb lényegi normaszöveg-változtatásra – melyek a Rendelet címeiben, tartalmában történtek – 2015 szeptemberében került sor. A továbbiakban igyekszem átfogó – de nem mindenre kiterjedő – képet adni az egyes minősítési időszakokban.

Az eddig végbement 18 jogszabályi korrigálás a próbaminősítési időszakon kívül három minősítési folyamatot is érint vagy érintett. Mivel a változások hatályba lépése nagyrészt a kihirdetést követő napot jelentette, így előfordult, hogy a pedagógusok munkáját segíteni szándékozó útmutatók közzétételét újabb és újabb jogszabályi módosítások követték.

Módosítások a próbaminősítések időszakában

A próbaminősítések első időszaka 2014. április 30-ával zárult le, eddig az időpontig kellett a jelentkezőknek feltölteni e-portfóliójukat az OH által működtetett, 2014. február 6-án megnyílt felületre. Ebben az időszakban, a 326-os rendeletben jórészt pontosításokra került sor.

A Rendelet módosítása által érintett szabályozási tárgykörök:

- ✓ az eljárásrendet érintő szabályozás módosulása:
 - eltörölték az e-portfólió jelentkezéssel egyidejűleg történő feltöltési kötelezettségét a Pedagógus II. fokozatba jelentkezők esetén,
 - minősítési eljárás esetén kötelezően előírták, hogy a minősítő bizottság egyik tagjának legalább olyan végzettséggel kell rendelkeznie, hogy az Nkt. 3. melléklete szerint taníthassa a minősítésre jelentkezett, szakképző iskolában foglalkoztatott pedagógus megjelölt tantárgyát,
 - kijelölték a határidőket a minősítési folyamat során (ezek 2016. július végéig változatlanok maradtak),
 - a minősítési eljárásra jelentkezés és annak rögzítése az intézményvezető bevonásával történt ezután, nem a kormányhivataloknál,
 - egyértelműen kihirdették, hogy a Pedagógus I. minősítő vizsga és a Pedagógus II-re irányuló eljárás díját az állam viseli,
 - a Mesterpedagógus fokozat elérésére irányuló pályázati feltételek közül besorolási feltétellé tették az Országos szakértői vagy szaktanácsadói névjegyzékbe való felvételt,
 - 2014-ben a minősítő vizsga és a minősítési eljárás szervezésével összefüggő, kormányhivatalok számára előírt feladatokat az OH látta el kiemelt projektek (TÁMOP – 3.1.5/12 és TÁMOP – 3.1.5/15.) keretében.
 - Ha a minősítővizsga kijelölt időpontja a következő tanévre esik, a pedagógus az azt megelőző tanítási év végéig módosíthatja e- portfólióját, amikor a minősítésre sor kerül.
 - Az értékelést követő tizenöt napon belül értékelőlapot tölthet ki a minősítőbizottság elnökéről és tagjairól az OH által működtetett informatikai támogató rendszerben.
- ✓ A módszer-és eszközrendszer szabályozásának változása:
 - a portfólióvédés során mentesültek a Mesterpedagógus-, és a kutatótanár-jelöltek a saját önértékelés bemutatása alól.

A 2015. évi minősítési időszak jogszabályi környezetében történt változások

A 2015. évi minősítés időszaka 2014. február utolsó napján, a miniszteri közlemény megjelentetésével vette kezdetét, s végét 2015. december 31. jelentette volna. A pedagógus portfólió feltöltésének határidejéig (2014. nov. 30.) négy alkalommal változott a hivatkozott Rendelet, melyből az Útmutató második, javított változatának⁹ közzététele utánra, illetve a rövidített útmutató¹⁰ kiadását követően két rendeletmódosítás is esett.

Az Útmutató második, javított változatának közzétételéig bekövetkezett változtatások a próbaminősítéseknél már említésre kerültek, azok a 99/2014. (III.25.) Korm. rendelet kibocsátásának következményeként történtek. Jogtechnikai jellegű, egy hónappal később hatályba lépő rendelkezések is születtek, melyek a díjköteles és a megismételt minősítő vizsgák és minősítési eljárások díjfizetési kötelezettséget szabályozták.

Az Útmutató második, javított változatának megjelentetése (2014. augusztus 25.) után végbemenő jogszabályi változásokat a 221/2014. (IX.4) és a 268/2014. (XI.3.) Korm. rendeletek kihirdetése okozták.

A legjelentősebb minősítési rendszerhez kapcsolódó változások a 2015. évi minősítések e-portfóliójának feltöltési időpontjáig (2014. november 30-ig):

- A tanár munkakörben alkalmazott pedagógus a minősítés során már olyan tantárgyat is választhatott, melyet a jelentkezéskor legalább heti két órában tanított.
- Az óvodapszichológus, iskolapszichológus közvetlen pszichológiai foglalkozását a jogalkotó kiemelte a munkakör részét képező foglalkozások köréből.
- Ha a pedagógus által választott tantárgy a jelentkezést követően vagy az e-portfólió feltöltése után megváltozik, akkor a kormányhivatalt köteles értesíteni és jogosult a portfóliója módosítására megadott határidőkön belül.
- A köznevelési intézmények vezetői és magasabb vezetői megbízással rendelkező pedagógusai akkor is besorolhatók voltak a Mesterpedagógus fokozatba, ha szakértői, szaktanácsadói feladatot nem láttak el.
- A próbaminősítések során Mesterpedagógus fokozatba soroltak feladatköre bővült, pl. továbbképzéseken előadói feladatok ellátásával, amennyiben 25 alkalomnál kevesebbszer láttak el szaktanácsadói/szakértői feladatokat. Besorolásuk visszavonhatóvá vált, ha nekik felrőható okból feladataik ellátására nem kerül sor.
- A Pedagógus II. vagy Mesterpedagógus kategóriába sorolt tanároknak lehetőséget adott a jogszabály a Kutatótanár fokozatba történő közvetlen belépéshez, mentesültek így a két minősítési eljárásban való sikeres részvétel, valamint a hat év szakmai gyakorlat kritériumok alól.
- A minősítő bizottság tagja és elnöke legalább az értékelt pedagógussal azonos fokozatba besorolt személy lehetett.
- A minősítő bizottság tagjainak egyike sem lehetett az értékelendő pedagógus közvetlen hozzátartozója.
- A feltöltésre kerülő nevelő-oktató munka dokumentumait két csoportra osztották: alap- és szabadon választható dokumentumokra.

⁹ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerhez_v3.pdf [2016.02.10.]

¹⁰ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_kivonat_20150226.pdf [2016.02.10.]

- Megjelent az intézményvezető által nem vagy hibásan rögzített minősítési eljárásra jelentkezés jogorvoslata: a 2015. évi minősítési tervbe való felvételt lehetett kérni. (Az Oktatás Hivatal részére benyújtott kérelemmel történhetett ez meg 2014. november 5-ig, vagyis a jogalkotók mindössze két napot biztosítottak erre.)

A 2015. évi minősítéseket befolyásoló további jogi normák

Az elektronikus portfólió feltöltési határideje után – még 2014-ben – módosult a 326-os rendelet a 365/2014. (XII.30.) Korm. rendelet kihirdetésének következtében. Így 2015. január 1-jétől a minősítő bizottság elnökét és tagjait az Oktatási Hivatal delegálja a kormányhivatalok helyett, egyebekben is átvette minősítések során a kormányhivatalok feladat-, és hatáskörét az OH. A másik lényeges változás szerint az intézményvezető 2015. január 1-je óta nem tagadhatja meg a pedagógusok minősítésre történő jelentkezésének rögzítését, melyet az OH ellenőriz azóta is.

2015-ben a három különböző időpontban történő változtatás (89/2015. (IV.9.), Korm. rendelet hatására) csak kismértékben módosított az eredeti Rendelet felépítésén, ám a tartalmán annál inkább.

- A pedagógusok előmeneteli és illetményrendszerére vonatkozó jogi normák hatályát kiterjesztették a gyermekvédelmi szakellátást, valamint a javítóintézeti nevelést nyújtó intézményekben dolgozó pedagógusokra is.
- A minősítő vizsga értékelésének részét képezte az intézményi önértékelés és a tanfelügyelet pedagógusra vonatkozó megállapításainak megismerése, eredményének beszámítása az értékelés során (kivétel a Gyvt. Hatálya alá tartozó intézmények esetén). Ám a 89/2015. (IV.9.) Korm. rendelet a 326-os 1. mellékletét bővítette az 1/A. melléklettel, amely a Pedagógus I., illetve II. fokozatba történő besorolás értékelése során 2015. évben figyelmen kívül hagyta a tanfelügyelet és az önértékelés eredményét. A pedagógus teljesítményének összegző értékelése során két részterületet jelölt meg, melyek aránya a minősítés alkalmával:
 1. az e-portfólió és a védés értékelése: 60%
 2. az óra/foglalkozáslátogatás értékelése: 40%
- A minősítő bizottság a feltöltött portfólió alapján kérdéseket fogalmaz meg a hiányzó indikátorok kapcsán, melyet a védés előtt legalább 7 nappal megküld a jelöltnek.
- A minősítő bizottságban az intézményvezető vagy az általa megbízott pedagógus-szakvizsgálóval rendelkező és vezetői/magasabb vezetői megbízással rendelkező alkalmazott vehet részt az intézmény képviselőjeként.
- 2015. április 17 óta a miniszteri jóváhagyást követően a pedagógusminősítési eszközöket az OH közléstervezetési honlapján.
- Az intézményvezető által rögzített jelentkezésről a pedagógus az OH-tól elektronikus úton visszajelzést kap május 10-ig. Amennyiben az intézményvezető nem vagy hibásan rögzítette a jelentkezését, úgy az OH részére benyújtott írásbeli kérelmével május 31-ig a minősítési tervbe való felvételét kérheti.
- Az OH a minősítő vizsga, a minősítési eljárás sikertelenségét állapítja meg, ha a pedagógus nem tölti fel határidőre portfólióját az informatikai felületre, vagy neki felróható okból meghiúsul a minősítő vizsga, a minősítő eljárás. Ha hiányosan kerülnek feltöltésre a jogszabályban megjelölt dokumentumok, hiánypótlásra van lehetőség a portfólióvédés előtt megjelölt határidőig.
- A szakmai gyakorlat összeszámításakor egy évnek 365 nap felel meg és azonos időtartam alatt csak egy jogviszony számítható be.
- Megengedő rendelkezések is születtek:

- Azok, akik a 2015. évi minősítésre jelentkeztek, de nem töltötték fel e-portfóliójukat 2014. november 30-ig, eleget tehetek a kötelezettségüknek 2015. május 9-ig.
- 2015. december 31-ig a Pedagógus I. vagy II. fokozatba soroltak is részt vehettek a tanfelügyeletben és a minősítések folyamán, feltéve hogy a jogi normában felsorolt feltételeknek megfeleltek.
- Az a pedagógus, aki 2015. április 30-ig legalább 14 év szakmai gyakorlatot szerzett és
 - pedagógus-szakvizsgával rendelkezett a Mesterpedagógus;
 - a tudományos fokozattal rendelkező és rendszeres publikációs tevékenységet folytató pedig a Kutatótanár besoroláshoz szükséges minősítési eljárást kezdeményezhette.
- 2015-ben már a Mesterpedagógus fokozatba sorolt vezető/magasabb vezető is köteles volt részt venni a szakértői, szaktanácsadói feladatok végzésében.

A Rendelet módosításának hatásai a 2016. évi minősítésekre

A 2015. szeptember 8-án kihirdetésre kerülő 249/2015. (IX. 8.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló Rendeletet formailag teljesen átalakította. Módosultak a címek és tartalmak, szinte rá sem lehetett ismerni a korábban hatályos jogszabályra. Egyes bekezdések megfogalmazása egyszerűsödött, pontosabb lett. Ezen túl a legfontosabb jogi norma-módosítások a következők voltak:

- A szeptemberi szabályozás hatályon kívül helyezte a 2015. évben alkalmazandó Pedagógus I., II. értékelését előíró 1/A. mellékletet, és e körben a 60-40%-os minősítési értékelés alkalmazását tette kötelezővé.
- Az általános rendelkezések közt megjelent az „Értelmező rendelkezések” fejezet, ami négy fogalmat határozott meg (foglalkoztatási jogviszony, munkaviszony jellegű jogviszony, annak szüneteltetése és a portfólió) határozott meg. Az első három definíció a szakmai gyakorlat számítását segítette elő.
- A gyakornoki időre vonatkozó előírások is változtak, pl. lehetségessé vált annak meghosszabbítása maximum 6 hónappal; illetve ha 2 és 6 év közötti gyakorlata van, akkor a jogviszony létesítésekor gyakornok lesz 6 hónapra.
- Amennyiben a minősítő vizsga időpontja június, akkor a jogalkotó elrendeli a májusi vizsgát.
- A kinevezési okmányban a Gyakornok esetén a gyakornoki időt, Pedagógus I. fokozatba soroltaknál a kötelező minősítés időpontját kell rögzíteni.
- A minősítő eljárásrészeként megjelent a Mesterpedagógusi és a Kutatótanári pályázat, melyet ötévente meg kell újítani az alacsonyabb fokozatba való visszasorolás elkerüléséhez (a szakértői, szaktanácsadói feladatokat ellátók kivételével). Átmeneti szabályok is érvénybe léptek velük kapcsolatosan: akik 2015-ben Mesterpedagógusnak vagy Kutatótanárnak jelentkeztek, azoknak 2016. augusztus 15-ig kellett elkészíteni a portfóliót és a pályázatot. (Ugyanis 2015-ben pilotok irányultak az értékelések kidolgozására.)
- A minősítő bizottság tagjaival összefüggésben is adódtak módosítások.
 - Egyházi intézmények esetén elnök csak az egyház által jóváhagyott jegyzéken szereplő szakértő lehetett ettől kezdve.
 - Intézményi delegált esetében pedig csak a vezetői megbízás vált kötelezővé, a szakvizsga már nem volt feltétel.
 - Olyan személy sem lehetett már bizottsági tag, akitől elfogulatlanság nem várható (pl. szakképzési centrum esetén a főigazgató.)

- Szervezési kérdések kapcsán is felmerültek változtatások. Ha valamilyen előre nem látható okból kifolyólag nem tudják a minősítés évében megszervezni a vizsgát/eljárást, akkor a következő év március 31-ig kell lebonyolítani azt. Ekkor a magasabb fokozatba sorolás visszamenőleges hatállyal történik meg.
- Új elemként jelent meg a sikertelen minősítési eljárásakor a 15 napos jogvesztő határidőn belüli elektronikus panasztétel lehetősége az OH-nál. Ennek elbírálására, eredményére vonatkozó normák felsorolása bővítette az addig hatályos jogszabályt. Egyben megjelent újdonságként a tanúsítvány visszavonásának lehetősége is.
- 2015 szeptemberétől a pedagógus szakképzettséggel rendelkező nevelő-oktató munkát közvetlenül segítők körében is elindult az előmeneteli rendszer, melynek bevezetéséről is szólt a módosító rendelet.
- A szakértő, szaktanácsadó Mesterpedagógus feladatainak köre kibővült, s a vezetői megbízással rendelkezőknek ismét el kellett látnia ilyen jellegű feladatokat is az intézményvezetésen felül.

A 345/2015. (XI. 19.), és a 418/2015. (XII.23.) Korm. rendeletek megjelenése után a Rendelet már csak kisebb átalakításokon ment át, például:

- a szakértői feladatokat ellátó pedagógus költségtérítése kérdésében,
- a Gyvt.¹¹ hatálya alá tartozó intézményben pedagógus-munkakörben, továbbá az egységes óvoda-bölcsődében felsőfokú végzettséggel kisgyermeknevelő munkakörben foglalkoztatottak rendkívüli minősítési feltételeit is előírta.

A 2017. évi minősítésekre ható jogi normaváltozások

Az Útmutató negyedik, javított változatának közzétételéig (2016. október 10.) bekövetkezett változtatások a Magyar Közlöny 2016/113. számában megjelent 235/2016. (VII. 29.) Korm. rendelet kibocsátásának következményeként adódtak. A módosított Rendelet 39/M. §-ában már egyértelműen rögzítették a jogalkotók, hogy a megállapított rendelkezéseket a folyamatban lévő minősítő vizsgák, minősítési és bírálati eljárások esetében is alkalmazni kell. Ugyanakkor a 9/B. § (6) szerint a minősítő vizsga vagy minősítési eljárás során az e-portfóliófelület megnyitásakor hatályos Útmutató szerint kell eljárni. Ez kismértékben egyszerűsítette a jelöltek dolgát, hiszen csak egy útmutatóra kellett irányítani figyelmüket. (A rendeletmódosítás érintette a 2016. évi mesterpedagógus és kutatótanári eljárásban résztvevőket.)

A 235/2016-os rendeletben több normamódosítást fogalmaztak meg. Közülük az alábbiakat hangsúlyoznám ki:

- Véglegessé vált minősítési eljárás lefolytatása nélkül a 2015. január 1-jén ideiglenesen Pedagógus II-be sorolt pedagógusok fokozata. Az OH törölte az érintettek minősítésre jelentkezését és erről tájékoztatta őket.
- Azon Pedagógus I-be sorolt, pedagógus munkakörben foglalkoztatottak, akiknek 2016. szeptember 1-jén a rájuk irányadó nyugdíjkorhatár betöltéséig vagy az ahhoz szükséges szolgálati idő megszerzéséig kevesebb, mint hét év van vissza, 2017. január elsején Pedagógus II. fokozatba kerülnek besorolásra. Egyetlen kivételt nevez meg a rendelet: ha előzőleg sikertelen minősítési eljárásban vettek részt.
- A szakmai gyakorlat időtartamának pontosítása (pl. nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben alkalmazotknál).

¹¹ A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény

- Azok a Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozatba soroltak, akik nem vesznek részt szakértői vagy szaktanácsadói tevékenységben a pályázatot öt évente meg kell újítani, ha meg kívánják tartani besorolásukat. Ez esetben pályázatuk Mesterprogramot/Kutatóprogramot is kell, hogy tartalmazzon.
- A nem kötelező minősítési eljárások kezdeményezési időpontja március 31-re, a portfólió vagy pályázat feltöltési határideje november 25-re (jogvesztő határidőre) változott. A portfólió feltöltésére legalább 45 nap kell, hogy rendelkezésre álljon.
- Nem minősíti összeférhetetlenségnek a módosító rendelet, ha a minősítendő személy és a szakértő ugyanannak a szakképzési centrumnak, vagy megyei pedagógiai szakszolgálatnak más-más tagintézményével áll alkalmazotti jogviszonyban.
- Mind a 8 kompetencia százalékos értékelése meg kell, hogy haladja egyenként a 25%-ot.
- Az OH április 30-ig készíti a jövőben jelentést a minősítések tapasztalatairól és tesz javaslatot a pedagógusértékelési eszközök módosítására.
- A fentiekén kívül, az ígérteknek megfelelően részletesen szabályozta a módosított 326-os rendelet a Mesterpedagógusra és a Kutatótanárra vonatkozó egyéb szabályokat is.

A 63/2017. (III. 20.) Korm. rendelet 1. §-a hatására, amennyiben előre nem látható, elháríthatatlan oknál fogva a minősítés évében már nem lehetséges az új időpont kijelölése, legkésőbb a minősítés évét követő év június 30. napjáig terjedő időszakra eső új időpontot kell kijelölni.

Az Útmutató és a törvényi változások összhangja

Az Oktatási Hivatal az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott, majd *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*¹² címmel 2013. december 12-én elektronikus formában közzétett kiadványában tájékoztatta az érintetteket az új előmeneteli rendszer sajátosságairól. A kiadvány az OH által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 "Pedagógusképzés támogatása" kiemelt uniós projekt keretén belül jött létre, s még két alkalommal ennek keretén belül módosult szakmai tartalma. Az Útmutató a tervezett, folyamatosan bevezetésre kerülő rendszert mutatta be, alappillére a Magyar Közlöny 2013/143. számában megjelent jogszabályban rögzített eljárásrend és a tartalmi elemek voltak. A pedagógusminősítés eszközrendszerét az OH szakértői csoportja dolgozta ki a TÁMOP – 3.1.5/12 kiemelt uniós projekt keretében. A következő évben (2014-ben) lezajló próbaminősítésekről a minősítés alapidokumentumát olvasók parányi információt kaphattak csak. A dokumentum részletesen ismertette az eljárásrendet, a pedagógus e-portfólió lényegét, a feltöltendő dokumentumok körét és mintákat is adott ezekre. Mindemellett megismertette az érdeklődőkkel a kompetenciákat, a hozzájuk sorolt 77 indikátort, a pedagógusminősítő értékelés menetét, értékelőlapját.

2014. március 19-én az emberi erőforrások minisztere által elfogadott általános iskola, óvoda, szakiskola, gimnázium, kollégium, alapfokú művészetoktatás, gyógypedagógia szakterületek kézikönyvei megjelentek. Ezek – az Útmutató kiegészítéseként – rögzítették az értékelés területeit, szempontjait, módszereit és eszközrendszerét.

¹²http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszített_utmutato_pedagogusok_minositesi_rehez.pdf [2016.02.10.]

2014. augusztus 25-én a Rendeletben megjelenő módosítások következményeként az OH publikálta az Útmutató második, javított változatát.¹³ Ebben a jogi norma változtatásain kívül megjelentek tartalmi változtatások is. Az e-portfólió szerkezetében történt módosítások követését segítette elő a szeptember 4-én közzétett újabb rövidített útmutató.¹⁴

2015. február végén az egyes szakterületek kézikönyvei is javításra, illetve néhány területen kiegészítésre kerültek.

A 2016. évi Pedagógus I., valamint a Pedagógus II. fokozat megszerzésére irányuló minősítővizsgára, illetve minősítési eljárásra való felkészülésben az „*Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*” című dokumentum, más néven az Útmutató harmadik, javított változata nyújtott segítséget.¹⁵ Az egyetlen problémát a pedagógusok szemszögéből nézve az jelenthette, hogy későn (2015.október 10-én) került nyilvánosságra az említett segédanyag. Ez köszönhető volt a szeptember 8-án kihirdetett, s döntő mértékű változásokat hozó 249/2015. (IX.8.) Korm. rendeletnek. A minősítésre készülők munkáját nehezítette, hogy az új útmutató kivonata csak az elektronikus felületre feltöltött portfólió lezárását követően jelent meg. Célszerű lett volna az útmutatók elnevezésében feltüntetni, hogy melyik minősítési év portfólió készítéséhez nyújtanak támaszt.

A 2017. évi minősítések során a Mesterpedagógusok és a Kutatótanárok is új követelményekkel, új feltételekkel találták szembe magukat 2016 augusztusában, amikor megjelentek az OH weblapján a minősítés gyakorlati részére vonatkozó Útmutatóik.¹⁶

A 2017-es minősítésre készülő, Pedagógus II. fokozatot megcélzó tanárok csak 2016. szeptember végén, október közepén kaptak információt arról, hogy a 235/2016. (VII.29.) Korm. rendelet által módosított normák hogyan hatnak az e-portfólió tartalmi részeire. Ekkor a Pedagógiai Oktatási Központok által szervezett továbbképzéseken még csak annyit lehet tudni, hogy a 77 indikátor 62-re, az elkészítendő óratervek száma 6-ról 4-re csökken. 2016 októberében tették közzé elektronikus formában az „*Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*” című publikációt a www.oktatas.hu weblapon, az eredeti Útmutató negyedik, javított változataként.¹⁷

A pedagógusok szemszögéből az Útmutató korrekcióját indokló / alátámasztó tényezők a jogszabályi háttér változásán kívül:

- próbaminősítések tapasztalatai,
- a 2015 év végéig működő ügyfélszolgálatra beérkezett kérdések,
- 2014-2015-ös roadshow-ok tapasztalatai,
- konferenciák, értekezletek, műhelybeszélgetések során kapott visszajelzések,

¹³http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf [2016.02.10.]

¹⁴http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_kivonat_20150226.pdf [2016.02.10.]

¹⁵http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3ja_v.pdf [2016.02.10.]

¹⁶http://www.oktatas.hu/pub_bin/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf és http://www.oktatas.hu/pub_bin/kiadvanyok/kutato_tanar_utmutato.pdf [2016.08.18.]

¹⁷http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_4ja_v.pdf [2016.10.12.]

- az előző években feltöltött e-portfóliókkal kapcsolatos észrevételek, impressziók,
- az OH minden év július 31-ig tett javaslata a pedagógusminősítési eszközök módosítására,
- az e-portfólió szerkezetének egyszerűsítése:
 - a dokumentumok elvárt mennyiségének ésszerűsítése, csökkentése, kapcsolati rendszerének változtatása több alkalommal,
 - indikátorok számának csökkentése a 2017. évi minősítések során,
 - szabadság a pedagóguskompetenciák bemutatásában,
 - a terjedelmi ajánlások elhagyása,
 - egyszerűbb, közérthetőbb megfogalmazások,
 - kiegészítő útmutatók megjelentetése következtében,
 - a Gyakornoki útmutató közzététele; valamint Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozatok szakmai tartalmának kidolgozása, útmutatójának megjelenése miatt,
- etikai kérdések:
 - képek, videók felhasználásának követelményei módosultak: a személyiségi jogokra vonatkozó jogszabályokat be kell tartani a portfólió-készítés során,
 - lehetséges mellékletek körének pontosítása (főként a minősítésre jelentkezők körének kiterjesztése okán)

A változások pedagógusokra gyakorolt hatása

A jogi normákban alkalmazott tartalmi és eljárásrendbeli módosítások, valamint az Útmutatókban előidézett módszertani változtatások közül a minősítésre jelentkezők döntő többségét az utóbbi befolyásolta leginkább. A pedagógusok ugyanis a felmerülő problémákat a gyakorlatban kezelik munkájuk során, így a minősítésre készülve a megismert tudás elmélyítésére vágnak. Ezért is igényelnék a végleges e-portfólió feltöltő felület kialakítását, annak időben történő megnyitását, hogy mielőbb megismerkedjenek a felülettel, láthassák annak összetettségét.

Az Oktatási Hivatal weboldalán fellelhető információk összegzése az elektronikus felület megnyitásának időpontjairól, illetve a feltöltések határidejéről az *1. táblázatban* található. Ebből jól látszik, hogy az e-portfólió feltöltésére szolgáló időszak napjainak száma a próbaminősítéstől kezdve egyre csökkent. (Ezzel az esélyegyenlőség is sérült a minősítésre jelentkezőknél.) Kivételt a legújabb 2018-as minősítések jelentenek: az eddigieknél jóval korábban megnyílt a felület.

1. táblázat: Portfólió feltöltési lehetőségek az egyes minősítési időszakokban

Minősítés időszaka	Az e-portfólió felületének		
	megnyitása	zárása	nyitva tartása (nap)
2014-es próbaminősítés	2014.02.06.	2014.04.30.	83
2015. évi minősítés	2014.09.12.	2014.12.01.	80
2016. évi minősítés	2015.10.09.	2015.11.30.	52
2017. évi minősítés	2016.10.12.	2016.11.25.	44
2018. évi minősítés	2017.06.28.	2017.11.25.	120

Saját készítésű táblázat (adatforrás: www.oktatas.hu/koznevelis/pedagogusminosites)

Bizonytalanságot okoz az is, hogy a minősítés különös feltételeit a miniszter belátása szerint bármikor módosíthatja. Az is visszas helyzetet teremt, hogy a Mesterpedagógus fokozatba soroltakra a 2017-es minősítési évtől más szabály lesz érvényes. Ezt a jogalkotási problémát mielőbb orvosolni kellene ahhoz, hogy egy pedagógustársadalom által támogatott minősítési rendszer alakulhasson ki.

Meglátásom szerint számottevően javítaná a minősítési eljárás pedagógusok szemszögéből való bemutatása is a pedagógus minősítési rendszer elfogadását. Ennek érdekében meg kellene ismertetni pl. szakmai képzések során a minősítés jogszabályi környezetét, eljárásrendjét, az értékelési területeket és szempontokat, az eszközrendszert és a módszertant az érintettekkel. Minél több információt kapnak a komplex minősítési rendszerről a tanárok, annál elfogadóbbakká válnak. A gyakran ismételt kérdések, a korábban OH, ma a POK-ok által adott válaszok, a visszajelzések nyilvánossá tétele segítené a rendszer támogatását. Így válhat a pedagógus minősítési rendszer a köznevelésben a minőségbiztosítás eszközévé.

Összegzés

A pedagógus-életpályamodellhez kapcsolódó minősítési rendszer a pedagógusok szakmai munkájának értékelésével és pályakép felvázolásával kíván hatást gyakorolni a köznevelés rendszerére 2013 óta. Egy hosszú távon jól működő pedagógusminősítő rendszer kialakításához azonban feltétlenül szükséges a tartalmi elemek, az eljárásrend, valamint a módszerek és eszközök megbízhatósága, azok elfogadása, alapos ismertsége az érintettek körében. Mindazonáltal feltételeznék a felsorolt elemek egzakt módon történő vizsgálatát is.

Egy rendszer működéséhez nélkülözhetetlen, hogy a benne résztvevők teljes mértékben támogassák azt. A jogi normák változatlansága egyfajta állandóságot jelentene a minősítésekben részt vevőknek, így a pedagógusoknak is. Ez esetükben azt is jelenthetné, hogy a minősítésükhöz gyakorlati segítséget nyújtó Útmutató jól ismert és stabil lehetne.

Így válhat a pedagógusminősítés rendszere a köznevelésben a minőségbiztosítás eszközévé.

Irodalomjegyzék

- Falus Iván (Szerk.) Tanári pályaképzés – kompetenciák – sztemendek. Nemzetközi áttekintés. (Eszterházy Károly Főiskola, Eger 2011)
- Kotschy Beáta (Szerk.) A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztemendjei. (Eszterházy Károly Főiskola, Eger 2011)
- Lannert Judit: A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai (TÁRKI-TUDOK, Budapest 2008)
- Pósfai Péter: A pedagógusminősítés rendszerének bevezetése, mérőkövetői (Szakmai tanévnyitó, Budapest, 2014.08.26.) www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tanevnyito_konferencia2014/Posf_Peter.pdf [2016.05.20.]
- Tóth Mária: Fejlődünk és fejlesztünk – A pedagógus-előmeneteli rendszer tartalmi változásai (Zalaegerszeg, 2015.11.21.) www.kozoe.hu/images/zeg/Toth_Maria_Fejlodunk_es_fejlesztunk_1121.pdf
- Tóth Mária: A pedagógusminősítés mérőkövetői http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/04tanevnyito_konferencia_2014-toth-furesz.pdf [2016.05.30.]
- Kiegészítő útmutató (2. kiegészítés, javítás) http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_kivonat_20150226.pdf [2016.02.10.]
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és a Pedagógus II. fokozatba lépéshez (az Útmutató harmadik, javított változata) http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rend_sz_erehez_v3.pdf [2016.02.10.]

- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és a Pedagógus II. fokozatba lépéshez (az Útmutató negyedik, javított változata) http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerében_4jav.pdf [2016.10.12.]
- Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljárásához http://www.oktatas.hu/pub_bin/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf [2016.08.18.]
- Útmutató a Kutatótanár fokozatot megcélzó minősítési eljárásához http://www.oktatas.hu/pub_bin/kiadvanyok/kutatotanar_utmutato.pdf [2016.08.18.]

Jogszabályok jegyzéke

- § **2011. évi CXC. törvény** a nemzeti köznevelésről Magyar Közlöny 2011/162. szám
- § **326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet** A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról Magyar Közlöny 2013/143. szám
- § **20/2012. (VIII.31) EMMI rendelet** a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról Magyar Közlöny 2012/115. szám
- § **8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet** a tanári felkészítés közös követelményeiről és a tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről Magyar Közlöny 2013/15. szám
- § **15/2015. (III. 13.) EMMI rendelet** a köznevelési szakértői tevékenység, valamint az érettségi vizsgaelnöki megbízás feltételeiről Magyar Közlöny 2015/32. szám
- § **2013. évi CXXXVII. törvény** a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról Magyar Közlöny 2013/143. szám
- § **2013. évi CCXLV. törvény** egyes törvényeknek a gyermekek védelme érdekében történő módosításáról Magyar Közlöny 2013/218. szám
- § **2014. évi CV. törvény** a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról Magyar Közlöny 2014/186. szám
- § **2015. évi CCXXIII. törvény** egyes szociális, gyermekvédelmi, családtámogatási tárgyú és egyéb kapcsolódó törvények módosításáról Magyar Közlöny 2015/202. szám
- § **99/2014. (III. 25.) Korm. rendelet** a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról Magyar Közlöny 2014/43. szám
- § **221/2014. (IX. 4.) Korm. rendelet** egyes kormányrendeleteknek a kormányzati szerkezetátalakítással összefüggő módosításáról Magyar Közlöny 2014/120. szám
- § **268/2014. (XI. 3.) Korm. rendelet** egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról Magyar Közlöny 2014/149. szám
- § **365/2014. (XII. 30.) Korm. rendelet** az egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról Magyar Közlöny 2014/187. szám
- § **89/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet** a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról Magyar Közlöny 2015/48. szám
- § **249/2015. (IX. 8.) Korm. rendelet** a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról Magyar

Közlöny 2015/125. szám

§ 418/2015. (XII. 23.) Korm. rendelet egyes gyermekvédelmi és köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról Magyar Közlöny 2015/202. szám

§ 235/2016. (VII. 29.) Korm. rendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról Magyar Közlöny 2016/113. szám

SÉLLEI Beatrix

SZEMLÉLETI AKADÁLYMENTESSÉG A FELŐOKTATÁSBAN

Bevezetés

Napjainkban az esélyegyenlőség már nem csak egy törvény, hanem a mindennapokban is jelenlévő szemlélet. A valódi egyenlőség, a fogyatékkal élő emberek társadalomba történő integrációja új kihívások elé állítja mind a szakembereket, mind a többségi társadalom tagjait, és nem utolsósorban magukat a fogyatékos embereket is.

Ennek egy szeletével, a felsőoktatási esélyegyenlőséggel foglalkozom most, mivel az Európai Unió az Európa 2020 stratégia keretében megfogalmazott ajánlások szerint a tudásalapú európai társadalomban az emberek 40 %-a diplomával kell, hogy rendelkezzen. Ennek alapján a most felnövő, általános- és középiskolás generáció jelentős része felsőfokú tanulmányokat fog folytatni. Vajon mennyi esélyük van a fogyatékos, adott szövegkörnyezetben sajátos nevelési igényű tanulóknak, hogy bejussanak a különböző felsőoktatási intézményekbe? Valóban egyenlők-e az esélyeik arra, hogy bent is maradjanak, és az előírt képzési idő alatt teljesíteni tudják a követelményeket? A jelenlegi helyzetkép alapján Magyarországnak intenzív beavatkozásokat kell tennie egyrészt a ráta teljesítésére, másrészt az oktatás hozzáférhetőségének kibővítése miatt is, hogy a jelenleg a felsőoktatásban alulreprezentált csoportok a 40% részét képezzék (EU, 2010).

Esélyegyenlőség a felsőoktatásban

A fogyatékos hallgatók felsőoktatási esélyegyenlőségével kapcsolatos három legfontosabb kritérium a WHO (2001, 2003) által meghatározott keretrendszerben a személy, az eszköz és a környezet. Az új szemlélet szerint (lásd 1. ábra) a funkcióképesség a fontos, ily módon a megmaradt funkciókra fókuszál és a fogyatékossgot nem eredendően a személy sajátjának tekinti, hanem szerinte a fogyatékossgot a személy-eszköz-környezet rendszer hozza létre vagy éppen ellenkezőleg, nem hozza létre a fogyatékossg megélését a biológiai károsodás ellenére sem.

1. ábra. A WHO új modellje a fogyatékossgáról (KÖNCZEI és mts-ai, 2015)



Jelen tanulmány fókusza a fogyatékos személy, és különösen az őt körbevevő társas környezet a felsőoktatásban.

A fogyatékos hallgató

A karrier, a munkaszerep megválasztása alapvetően három tényezőn alapul. Az önismeret, önmagunk fizikai adottságainak, készségeinek és képességeinek, szükségleteinek és igényeinek ismerete

elengedhetetlen ahhoz, hogy meg tudjuk határozni azokat a karrierutakat, amelyeket a magunk számára elfogadhatónak tartunk. A második lépés ezeknek a lehetőségeknek a minél mélyebb feltárása, információgyűjtés a különböző szakterületekről. Harmadik lépésként egybe kell vetni, majd össze kell hangolni saját jellemzőinket az egyes karrierutak által elvárt jellemzőkkel. Ezek után sem tekinthető azonban lezártnak a folyamat, hiszen a megválasztott pályán napjainkban egyre inkább elvárt az élethosszig tartó tanulás (RITOÓKNÉ ÉS GILLEMONTNÉ, 1994, CSÁNIY, 2008; SUPER, 1994; SUPER, 1980).

A pályaválasztás és a karrierút kialakítása soktényezős folyamat. Belső intrapszichés történések, külső fizikai adottságok, a környezet tárgyi lehetőségei és társadalmi hatások mind befolyásolják (SUPER, 1980). A pályafejlődés, az életút építés egy átlagos serdülő számára sem feltétlenül könnyű kérdés, még támogató környezetben sem. A fogyatékos fiatalok számára a belső motiváció és tudatosság megteremtése mellett pedig még a környezeti akadályok is ott állhatnak. Speciális szükségletű diákként a köz- és felsőoktatás folyamatában végig bennmaradni nem kevés elköteleződést és motivációt igényel. Emellett azonban nagyon fontos a segítő és támogató család és környezet szerepe is. Ilyen háttérrel teremthető meg ugyanis egy színvonalas tanulás, amely a karrierépítésnek a feltétele. A pályaválasztásnak, a továbbképzésnek nem csak külső feltételei vannak; ugyanilyen fontos a másság elfogadása, az önismeret és az önfogadás, amelyeket kitartó és fáradtságos intrapszichés munka előz meg (KENDE, 2002).

A társas környezet

Az előítéletek, a sztereotípiák és a diszkrimináció, amelyekkel meg kell küzdeniük a fogyatékos személyeknek, mára úgy tűnik sokat változtak, enyhültek (BOGDAN ÉS BIKLEN, 2013). Bár a fogyatékos személyek iránti attitűd nem homogén és állandó – sem időben, sem kulturálisan –, mégis számos változás ment végbe és szinte minden országban pozitív elmozdulás történt, azaz egyre elfogadóbb a többségi társadalom. A kultúrában rögzült gondolkodásmód hosszú időn át befolyásolja az emberek viselkedését, és ezek a prekoncepciók egészen eltérőek az afrikai elutasító és fatalista nézetektől, az elfogadóbb skandináv kultúrkörig. Gyakran a biológiai károsodáson túl a fogyatékoság attribútumai miatt válnak stigmatizálttá a fogyatékos emberek. Ennek a felismerése vezetett oda, hogy mára a világ legtöbb országában a nemzeti és nemzetközi elvek alapján az előítéletesség és a diszkrimináció csökkentése a cél, amelynek egyik kulcsa az egyenlő esélyű hozzáférés mindennemű szolgáltatásokhoz (MUNYI, 2012). Társadalmanként elérően alakulhat, hogy miként befolyásolja az elfogadást például a nem vagy az életkor (GORECZNYI ÉS MTS-AI, 2011). S bár globálisan a társadalmak attitűdje változik, az egyes egyének attitűdjében ez nem feltétlenül jelentkezik, egyéni szinten úgy tűnik lassabban válnak elfogadóbbá az emberek (DARUWALLA ÉS DARCY, 2005).

Attitűd a fogyatékos személyekkel kapcsolatban

A fogyatékos személyekkel kapcsolatos attitűd vizsgálata érzékeny kérdés, ki van téve a szociális kívánatossági torzításnak, különösen azokban az országokban, ahol a törvényi szabályozás is kimondja a diszkriminációmentességet. Ebből származhatnak a pozitív, elfogadó válaszok, miközben a mindennapi életben gyakran kirekesztést és hátrányokat tapasztalnak a megváltozott képességű emberek.

Legátfogóbban ILLYÉS és ERDŐSI (1986) vizsgálta a magyar társadalom budapesti reprezentatív mintáján az épek fogyatékos személyekhez való viszonyulását, s arra jutottak, hogy a látássérült személyek csoportja felé fordul a legnagyobb érdeklődés, míg az értelmi fogyatékos személyek a leginkább elutasítottak, a mozgáskorlátozottságot, különösen azt a formáit, amelyben kerekesszéket használtak a személyek, nagyon nehezen elfogadhatónak tartották az emberek. Úgy tűnt, minél inkább szembetűnő jelei voltak a fogyatékoságnak, annál hamarabb címkézték fel a fogyatékos személyt, és társítottak hozzá a kategória alapján további hátrányokat.

Egy újabb, országosan reprezentatív felmérés a Bogardus-féle társadalmi távolság skálával vizsgált több hátrányos helyzetű csoporthoz való attitűdöt, amelynek eredménye, hogy a mozgáskorlátozott személyeket inkább elfogadják, mint az érzékszervi fogyatékossgal élő személyeket, és a legkisebb az értelmi fogyatékos személyek elfogadottsága. Míg családtagnak a mozgáskorlátozott személyeket a megkérdezettek 72%-a elfogadná, addig ez az értelmi sérült személyek esetében csak 43%, és egyesítve a két legközelebbi szintet, azaz a családtagként és a szomszédnak elfogadná, akkor a mozgáskorlátozott személyeket a társadalom 90%-a, az érzékszervi fogyatékossgal élő személyeket a 91%-a, míg az értelmi fogyatékos személyeket csak 76% fogadná el. A többi távolsági szintben, mint például a nemzet tagja vagy az országba látogató turista, nem láthatóak érdemi különbségek (KEGYE és mts-ai, 2013).

Egy friss kutatásban, közel 1000 fős országos mintán a fenti trend igazolódik: az elmúlt harminc évben átalakult az egyes fogyatékossgal élő csoportok elfogadottsága. Napjainkra a magyar társadalomban a leginkább elfogadott csoport a mozgáskorlátozott személyek. Feltételezhetően ennek hátterében az is áll, hogy velük lehet a legtöbbször találkozni a hétköznapiakban, ezért az embereknek konkrét tapasztalásuk van a csoportról, bár diagnózisok és állapotok, valamint képességstruktúra tekintetében ez talán a legheterogénebb fogyatékossgal élő csoport. Az ő jobb elfogadásuk inkább épített környezeti, akadálymentesítési kérdés, illetve bizonyos tekintetben a szemléletformáláson múlik, hogy a lehető legszélesebb (munka)körben megmutathassák magukat. A látás- és hallássérült személyek a közepesen elfogadott csoportok közé tartoznak, velük valamelyest nehezebb egy átlagembernek kapcsolatot teremteni, ugyanis a leggyakrabban használt kommunikációs csatornák használata valamilyen módon sérült. A velük való közös munka általában többlet erőfeszítést igényel mindenkitől, legalább kezdetben. Napjainkra a korábban leginkább elfogadott, kevésbé látható, érzékszervi fogyatékossgal élő csoportok kevésbé elfogadottak, különösen igaz ez a látássérült személyek esetében. A korábbi kutatásokkal egybecsengően az értelmileg akadályozott emberek a legkevésbé elfogadott csoportba tartoznak. Ennek háttere lehet az egyszerre jelentkező gyakran külső megjelenésbeli eltérés és a velük való kommunikáció nehézsége. Továbbá ők ez egyetlen olyan csoport a felsoroltak közül, akik önellátásra nem minden esetben képesek, ezért mindig a mikro- és a makrokörnyezetükre vannak utalva. A társadalmi hasznosság szempontjából a válaszolók szerint fontos tényező, hogy a legtöbb fogyatékos személy nincs vagy ne legyen mások segítségére szorulva, azonban nagyon nehezen elképzelhető, hogy az akár csak közepesen súlyos értelmi fogyatékossgal élő ember meg tudja oldani önmaga teljes körű ellátását. Összességében tehát korábban a kevésbé látható fogyatékossgal voltak elfogadottabbak és a láthatóak elutasítottabbak. Mostanra mintha más szempontok határoznák meg az elfogadást, mint a feltételezett kognitív képességek vagy a személyiség (SÉLLEI, 2015).

A fogyatékos személyek társadalmi integrációjával az Esélyegyenlőségi és a Nemzeti köznevelési törvény hatására napjainkra már a legkisebbek is találkozhatnak, azonban attitűdjüket átszínezheti a szüleik viszonyulása is. Minél korábban találkozhatnak a fogyatékos gyermekek ép társaikkal, annál inkább válik természetessé mindkét csoport számára az együttélés (CSÁNYI, 1995), amely a felnőtt társadalomban is kulcs a teljes fizikai és szemléleti akadálymentesítéshez. FISCHER 2009-es vizsgálatában az együttneveléssel kapcsolatban pedagógusok és szülők attitűdjét kutatta, viszonylag kis, túlnyomóan fővárosi mintán. A kutatás alapján a szülők elfogadóbbnak tűntek, mint a pedagógusok, s elsősorban a látás, a hallás- és a mozgáskorlátozott gyermekeket tolerálnák gyermekük osztálytársaként (69%). Ennél alacsonyabb mértékű elfogadásról számoltak be a pedagógusok, akik által a preferált csoportok a mozgáskorlátozott tanulók (61%) és az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek. Érdekes azonban kiemelni a vizsgálat végső és pozitív konklúzióját, amely szerint a megkérdezettek legnagyobb része egyetért az integrált nevelés és oktatás fontosságával és hasznosságával, attitűdjük nyitott és befogadó (FISCHER, 2009). Általános- és középiskolai pedagógusok országos reprezentatív mintáján vizsgálva, hogy mennyire elfogadóak a pedagógusok a fogyatékos emberek iránt kiderült, hogy a megkérdezettek kétharmada tanít vagy tanított sajátos

nevelési igényű gyermeket, és/vagy dolgozik vagy dolgozott együtt megváltozott munkaképességű kollégával, de ennek a tapasztalatnak nincs statisztikailag jelentős hatása arra, hogy mennyire elfogadó vagy elutasító egy pedagógus a fogyatékos személyek irányába. A konklúzió azonban itt is pozitív, ugyanis összevetve más csoportokkal, a pedagógusok jóval elfogadóbbak minden fogyatékosági formával szemben, mint más csoportok, mint például a kis- és középvállalkozók (SÉLLEI, 2015). Visszatérve a felsőoktatásra például PUSZTAI és SZABÓ (2014) magyar almintát is tartalmazó kutatása szerint a felsőoktatásban a fogyatékos hallgató, mint kollégiumi lakótárs a három legnehezebben elfogadható csoport között van. Ha összehasonlítjuk akár ezt, akár az anyagi támogatás dimenzióját, akkor a magyar hallgatók kevésbé támogatók, mint román vagy ukrán társaik, a befogadó attitűd pedig az életkorral fordítottan arányos, tehát beleszocializálódnak a kezdetben még nyitott hallgatók az elutasító(bb) légkörbe.

A jelenségről számokban

Még olyan országokban is, ahol viszonylag magas a fogyatékos hallgatók aránya a felsőoktatásban, a későbbi foglalkoztatás és egyenlő életszínvonal legfőbb gátjai a fogyatékos fiatalok képzettsége, kiválasztása és munkahelyi integrációja. Ezekhez a lépésekhez az érintettek kevés támogatást kapnak, és ezt tetézi még a társas környezet negatív hozzáállása is, melynek eredményeként még a felsőfokú képzett megváltozott munkaképességű munkavállalók 60%-a is munkanélküli, az alacsonyabban kvalifikáltakról nem is beszélve (PLANTY és mts-ai, 2009; EOP, 2014).

Röviden összefoglalva a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása történhet szegregáltan is, azonban napjaink trendje az inkluzív iskola, ahol nemcsak ugyanazt a tananyagot sajátíthatják el a diákok, hanem együtt lehetnek a többségi iskolák tanulóival. Ezen szemlélet térhódításával egyre több képzőhelyen fognak rendelkezésre állni a speciális eszközök, a megfelelő tárgyi és fizikai környezet – s remélhetőleg nem kerülnek hátrányos helyzetbe a sajátosnevelésiigényű diákok (2011. évi CXC. törvény alapján).

A KSH (2013) adatai szerint Magyarországon általánosan csökken a gyermeklétszám, és ezzel együtt csökken a sajátos nevelési igényű tanulók száma is. Jelenlegi adatok szerint a sajátos nevelési igényű tanulók az össztanulói létszám 6-7%-át teszik ki, azaz úgy 51000 főről beszélhetünk (KSH, 2015). Megvizsgálva a trendeket 2005 és 2012 között jól látható, hogy folyamatosan csökken a szegregáltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók száma és ezzel arányosan nő az integráltan oktatott SNI diákok száma. A vizsgált periódusban az integráltan oktatott tanulók aránya 67-68% az alapfokú oktatási intézményekben.

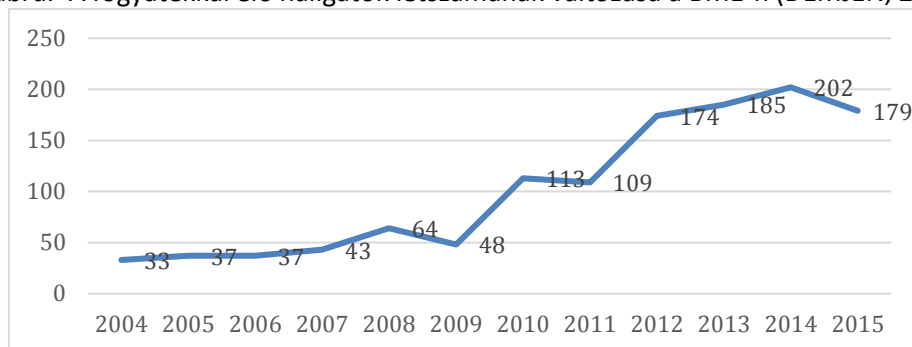
Azonban a tanulás nem áll meg az általános iskolánál, és a középiskolai, egyetemi oktatás területén jól látszik, hogy korántsem kedvező a fogyatékkal élő diákok helyzete. A KSH elemzései alapján ezek a tanulók leggyakrabban a szakiskolai képzésen folytatják tanulmányaikat. A szakközépiskolákban és gimnáziumokban csupán 1,5% a sajátosnevelési igényű tanulók aránya (ez kb. 7100 tanuló), azaz csupán ennyi tanulónak van elvi lehetősége arra, hogy tovább menjen a felsőoktatásba (KSH, 2013; KSH, 2015). Pedig a pozitív diszkrimináció mentén, a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról és hozzá tartozó 237/2006. kormányrendelet alapján a felsőoktatásba jelentkező fogyatékkal élő hallgatók a felvételi pontszámítási rendszerben 8 többletpontra jogosultak. A fenti jogszabályok fogyatékoság meghatározása is valamelyest tágabb, mint az esélyegyenlőségi törvény fogyatékoság definíciója, mivel beleszámít a mozgáskorlátozottság, az érzékszervi fogyatékoság (látás- és hallássérülés), a beszéd fogyatékoság, az autizmus spektrumzavar, a pszichés fejlődési zavar, a tanulási zavar, a figyelemzavar és a magatartásszabályozási zavarok, valamint ezek halmozódása. A felsőoktatásban való benmaradást támogatja a 29/2002. OM rendelet a fogyatékos hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről és kedvezményekről. Ehhez csatlakoznak még a rektori és kancellári utasítások, melyek a legtöbb intézményben a rendelet értelmében előírják az esélyegyenlőségi koordinátor feladatait is. A koordinátorok feladata a 87/2015. kormányrendelet értelmében, hogy elbírálják és nyilvántartsák a fogyatékos hallgatók kérelmeit, kapcsolatot tartsanak ezekkel a hallgatókkal és segítőkkel, biztosítsák

számukra a lehetséges segítségnyújtást és konzultációkat, valamint minél jobban felhasználják a rendelkezésre álló támogatásokat.

A változás léptéke a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen

Mivel empirikus kutatásomat a fenti intézményben végeztem el, ezért érdemesnek tartom bemutatni az ottani integrációs törekvéseket. Az elmúlt 10 évben majdnem megtízszereződött a fogyatékossgal élő hallgatók létszáma, ahogy az a 2. ábrán is látható. Ebben egy jelentős mennyiségi változás a 2009-2010 között következett be, de 2010 és 2014 között is lassan újra megduplázódott a fogyatékos hallgatók létszáma.

2. ábra. A fogyatékkal élő hallgatók létszámának változása a BME-n (DEMJÉN, 2016)



Azonban még ez a szám is csak az összhallgatói létszám töredéke, azaz csupán 0,5-1%-a. A táblázatból leolvashatóak a karok pontos adatai:

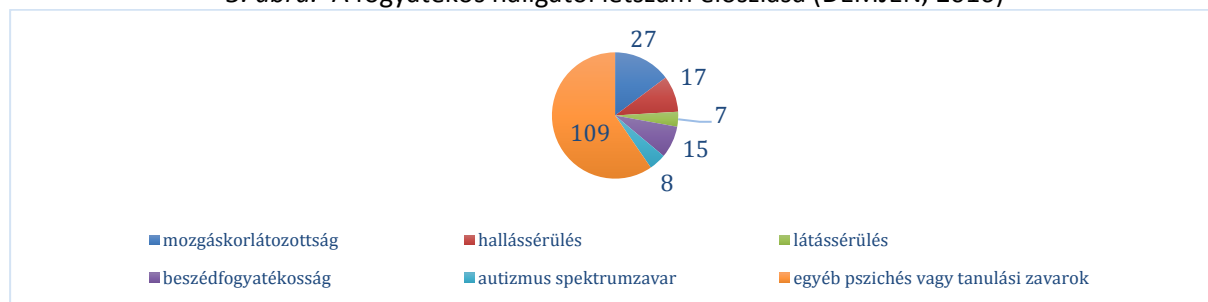
1. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása kari bontásban 2015-ben (DEMJÉN, 2016)

	Karonként összesen	Kari hallgatói létszámában (%)
Építőmérnöki kar	23	1 %
Építészmérnöki kar	10	0,5 %
Gépészmérnöki kar	34	1 %
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar	29	0,7 %
Közlekedésmérnöki és Járműmérnöki Kar	19	1 %
Természettudományi Kar	3	0,5 %
Vegyészmérnöki és Biomérnöki Kar	14	0,7 %
Villamosmérnöki és Informatikai Kar	51	1 %
összesen	183	

A táblázat alapján a Villamosmérnöki, a Gépészmérnöki és a Gazdaság- és Társadalomtudományi Karokon van a több fogyatékkal élő hallgató. Ez önmagában a karok fogadókészségéről nem sokat mond, ezért feltüntettem a táblázatban, hogy az adott kar összhallgatói létszámának alapján mekkora a fogyatékkal élő hallgatók aránya. Ily módon látható, hogy az Építőmérnöki, a Gépészmérnöki, a Közlekedésmérnöki és a Villamosmérnöki karok a leginkább befogadóak.

A következő ábrán azt szemléltetem, hogy hogyan oszlanak meg a fogyatékossgai típusok az érintett hallgatók körében.

3. ábra. A fogyatékos hallgatói létszám eloszlása (DEMJÉN, 2016)



Karonkénti bontásban megvizsgálva is a pszichés és tanulási zavarok a legjellemzőbbek, ezért ezeket külön nem ábrázolom. Érdekes adat, hogy a Gépészmérnöki és a Vegyészmérnöki karokon minden fenti fogyatékosági formájú hallgató előfordul, míg a többi karon nem.

Összegzés

A minőségi foglalkoztatás első lépései közé tartozik a fogyatékos személyek minőségi oktatása, amely napjainkban már egy elérhető szolgáltatás. Minél több fogyatékos személy számára nyitott a felsőoktatás, annál inkább növekedhet az esélyük a nyílt munkaerőpiacon is. S habár a felsőoktatás nyitottnak tűnik, mégis kevesen jutnak el ideig, és az elvi nyitottságon túl számos problémával találkozhatnak a fogyatékos hallgatók, akár a nem differenciált oktatási módszerek, akár a nem megfelelő infrastruktúra miatt. További, azonban nem elhanyagolható tényező a tanárok, valamint a diáktársak attitűdje, amely lehet elutasító, ellenére az inklúziót hirdető európai és világméretű elveknek. Mindezeket figyelembe véve sokszor maguk a fogyatékos tanulók is kontraszelekciónak gyakorolnak a karrierrel kapcsolatos döntéseikben (HOLLOWAY, 2001). Fontos azonban felismerni, hogy ez egy kétoldali folyamat, hiszen a fogyatékos hallgató és a hallgatótársak kölcsönösen befolyásolják egymás megítélését, és közösen konstruálhatnak egy inkluzív teret.

A tanulmány célkitűzése

A kutatás célja, hogy felmérje a magyar egyetemisták, ezen belül a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem hallgatóinak attitűdjét a fogyatékos emberekkel, és ezen belül a fogyatékos hallgatótársakkal kapcsolatban. Ez egyben hiánypótló adat, bárha egyetlen egyetemre fókuszál, mivel az elmúlt év(tized)ekben nem született hasonló kutatás.

Az attitűd leíró feltárása mellett megvizsgáltam milyen tényezők befolyásolhatják azt. Az attitűd kognitív és konatív összetevőjére is hatást gyakorló, egyik tényező alapvetően a korábbi tapasztalatok hatása lehet, az eddigi tapasztalatok a fogyatékos diáktársakkal kapcsolatban. Az attitűd érzelmi komponensére fókuszálva megvizsgáltam, hogy milyen érzelmi kompetenciákkal rendelkeznek a mintába bekerült hallgatók és ezek hogyan függenek össze a fogyatékos emberek elfogadásával vagy elutasításával.

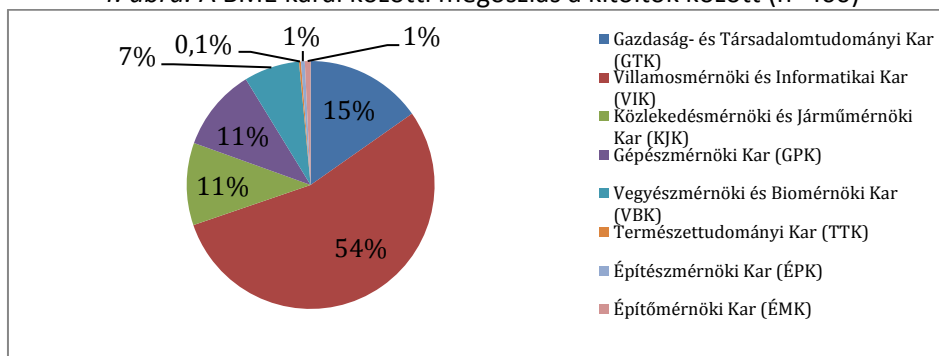
Módszer

Résztvevők

A mintát a Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem önként jelentkező hallgatói alkották. A hallgatók neptun üzeneten keresztül kapták meg a felkérést a kutatásban való részvételre, mely számukra a kiküldött linken található kérdőívcsomag kitöltését jelentette.

A vizsgálatban összesen 400 fő vett részt, ebből 296 férfi és 104 nő. A teljes minta átlagéletkora 20,99 év (SD = 2,52). A minta legfiatalabb tagja 17, a legidősebb 34 éves volt. A mintába a BME minden karáról kerültek be hallgatók, melynek megoszlását mutatja a 4. ábra.

4. ábra. A BME karai közötti megoszlás a kitöltők között (n=400)



Eljárás

A szemléleti akadálymentesség vizsgálatára egy kérdőíves felmérést terveztem, mely 2014. decembertől 2015. februárig tartott. Az [online kérdőívcsomagban](#) több kérdéscsoport is szerepelt, melyből most a demográfiai adatokat, valamint a fogyatékos személyekkel kapcsolatos tapasztalatokat és attitűdöt mutatom be, illetve az ennek háttérében feltételezett változókat, mint az érzelmi intelligencia és tapasztalat.

Eszközök

Az attitűdméréshez az Attitudes Towards Disabled Persons, azaz a fogyatékos személyekkel kapcsolatos attitűdök kérdőívet (YUKER és mts-ai, 1970) fordítottam le magyarra, amely burkoltabban méri fel a fogyatékos emberekkel kapcsolatos attitűdöt, ezáltal kevésbé van kitéve a szociális kívánatossági torzításnak. Ezt a kérdőívet már más – a befogadással és az inklúzióval kapcsolatos attitűdöket vizsgáló – magyar vizsgálatokban is felhasználták (például SZEGŐ, 2008). A válaszolóknak minden egyes állítás esetén -3 és +3 közötti Likert-skálán kellett jelölniük az egyetértésük fokát, ahol a negatív tételek az egyet nem értést, míg a pozitív tételek az egyetértést fejezik ki.

2. táblázat. Az ATDP skálái és pontozása (YUKER és mts-ai, 1970)

Skálarész	Tételszám	Pontszám	Fordított tételek
ATDP-O	20	-60 → +60	2, 5, 6, 11, 12
ATDP-A	30	-90 → +90	5, 9, 12, 14, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 29
ATDP-B	30	-90 → +90	1, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 13, 22, 26, 28

Ezen túlmenően a társadalmi távolságok külön megkérdezése nélkül, a Bogardus-i minta alapján egyszeri rangsorolást kértem az elfogadásról minden fogyatékosági csoport esetében.

A kapcsolódó érzelmi kompetencia vizsgálatot BAR-ON Emotional Quotient Inventory tesztjével (2004) végeztem el. A kérdőív az érzelmi intelligenciát a Bar-On modell alapján, önbeszámoló formában méri. A válaszadás formátuma 5 fokozatú Likert-skála. A kérdőív 121 kérdése a modell faktorai alá rendeződik be, minden kérdés egy faktorra súlyoz. A leltárban vannak egyenes és fordított tételek is. Alább röviden összefoglalom, hogy melyik skála kérdései milyen érzelmi kompetenciát mérnek.

3. táblázat Az EQ-i skáláinak leírása és a skálákhoz tartozó tételek száma (BAR-ON, 2006)

Skála neve	Mit mér	Tételszám
Intraperszonális képességek		
Öntudatosság és önkifejezés		
Önbecsülés	Önmagunk pontos észlelése, megértése és elfogadása.	9
Érzelmi öntudatosság	A saját érzések figyelemmel kísérése és megértése.	7
Asszertivitás, magabiztosság	Önmagunk és érzéseink hatékony és konstruktív kifejezése.	7
Függetlenség	Önbizalom és másoktól való érzelmi függetlenség.	7
Önmegvalósítás	Igyekszik a személyes céljait elérni és megvalósítani önmagát.	7
Interperszonális képességek		
Társas tudatosság és személyközi kapcsolatok		
Empátia	Észrevenni és megérteni mások érzéseit.	5
Társas felelősségtudat	Azonosulni és együttműködni egy társas csoporttal.	9
Interperszonális viszony	Kölcsönösen kielégítő kapcsolatok fenntartása és jó kapcsolat másokkal.	10
Stresszkezelés		
Érzelemkezelés és érzelemszabályozás		
Stressztűrés	Az érzelmek hatékony és konstruktív kezelése.	9
Impulzivitás-impulzus kontroll	Az érzelmek hatékony és konstruktív szabályozása.	9
Adaptáció		
Változásmenedzsment		
Valóságérzékelés	Az érzések és a gondolatok objektív értékelése a külső valósághoz képest.	10
Rugalmasság	Az érzelmek és a gondolkodás adaptálása és átállítása új helyzetekben.	8
Problémamegoldás	Személyes és személyközi problémák hatékony megoldása.	8
Általános hangulat		
Önmotiválás		
Optimizmus	Pozitív szemlélet, az élet napos oldalának észrevétele.	8
Boldogság	Elégedettség önmagunkkal, másokkal és az élettel általában.	9

A leírt több nyelvre lefordították, és kielégítően jó reliabilitási és validitási mutatókkal rendelkezik. Kritikai észrevételként az bocsátható csupán előre, hogy minden önjellemző skála esetében előfordulhat, hogy a pontatlan önismeret vagy a szociális kívánatossági hatás miatt torzítanak a válaszolók.

Eredmények

Leíró jellemzők

Az attitűdöt a fogyatékossgal élő személyek, mint csoport irányába az ATDP skála segítségével mértem. A három alskála leíró statisztikai jellemzőit a 4. táblázatban mutatom be. A teszt megfelelőségét mutatja, hogy az ATDP skálái egymással erősen korrelálnak ($0,724 \leq r \leq 0,845$ $p < 0,01$)

4. táblázat. Az ATDP leíró statisztikai adatai az egyetemista mintán (n=390-392)

	Elméleti minimum	Tapasztalt minimum	Elméleti maximum	Tapasztalt maximum	Átlag	Szórás
ATDP-O	0	11	120	93	48,79	13,98
ATDP-A	0	21	180	125	75,52	16,78
ATDP-B	0	22	180	126	80,03	17,24

Mind a számszerű adatok, mind a normál eloszlási görbe alapján az egyetemisták fogyatékos személyek iránti attitűdje a normál eloszlás középső sávjában helyezkedik el, azaz sem kiugróan elfogadó, sem nagyon elutasító emberek nincsenek a mintában. A fogyatékos személyek, mint egységes csoport iránti attitűdben az elsősorban műszaki beállítottságú hallgatók nem képviselnek szélsőséges értékeket, átlagosan elfogadóak.

Az egyetemista mintától a különböző fogyatékosági formák elfogadottságának rangsorolását kértem a társadalmi távolság külön jelölése nélkül, azaz hogy ő maga mennyire fogdja el a különféle fogyatékosággal élő embereket. A gyakoriságokat összevetve az eredményt az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. Az egyes fogyatékosági csoportok elfogadottsága (n=399)

Rangszám (nehezebb elfogadás iránya)	Rangsor	Adott rangszámról elsődlegesen sorolók aránya
1.	Mozgáskorlátozott személyek	28%
2.	Hallássérült személyek	24%
3.	Látássérült személyek	28%
4.	Krónikus betegséggel élő emberek	26%
5.	Pszichés zavarokkal küzdő emberek	32%
6.	Értelmileg akadályozott személyek	48%

A fentiekből látható, hogy egyrészt a válaszolók az újabban általánossá váló társadalmi és kulturális elvek mentén rangsorolják az egyes fogyatékosággal élő csoportokat. Másrészt megvizsgálva a rangszámok eloszlását, azt látjuk, hogy a legnagyobb egyetértés az értelmileg akadályozott emberek 6. helyre, azaz a legnehezebben elfogadhatóvá sorolásában van, ugyanis a minta 48%-a, majdnem a fele ezt a rangszámot rendelte az értelmi akadályozottsághoz. Ezt magyarázhatjuk azzal, hogy ezzel a csoporttal a legnehezebb(en elképzelhető) a kommunikáció és mindenféle társas interakció. Viszonylag nagy egyetértést látunk a pszichés zavarokkal élő emberek esetében is, hiszen a minta majdnem harmada a második legnehezebben elfogadhatónak találja ezeket az embereket. Itt valószínűleg az elutasítás hátterében leginkább az ismeretek hiánya állhat. Ugyanez igaz lehet a krónikus betegségek esetében is, valószínűleg a hallgatóknak nincsen pontosan kialakult mentális reprezentációja erről a csoportról (sem). A könnyebben elfogadott csoportok esetében is a minta egyharmadának egyértelmű álláspontja látszik. A mozgáskorlátozott emberek, valamint a krónikus betegséggel élő emberek esetében a válaszok egyértelműek, a minta maradék kétharmadának rangsorolása viszonylag egyenletesen megoszlik a többi fogyatékosági forma között. Nagyon kicsi azonban a különbség a 2. és a 3. helyen, azaz a látás- és a hallássérült személyek esetében. Itt a hallgatók között csupán 1%-os a megosztási különbség, ami arra is utalhat, hogy az érzékszervi fogyatékoságokat ugyan egyértelműen a mozgáskorlátozottságnál kevésbé tartják elfogadhatónak, de a két csoport között alig tesznek különbséget.

A fogyatékos emberekkel kapcsolatos attitűd háttérváltozói

Elvégeztem az elemzéseket az attitűd és a szocioökonómiai státusz mutatói között, azonban sem a nem, sem a lakóhely, sem az egyetemi kar alapján nincs különbség az egyetemisták között a fogyatékossgal kapcsolatos attitűdben.

A tapasztalat hatása az attitűdre

Ugyan a minta jelentős részének tanulmányai során már volt tapasztalata fogyatékossgal élő diáktárrsal, ennek a hatása t-próbával megvizsgálva nem jelenik meg statisztikai erővel, azaz nem elfogadóbbak azok, akiknek van vagy volt konkrét tapasztalata sajátos nevelési igényű diáktársakkal. Talán bízni lehet abban, hogy ennek háttérében az áll, hogy a fiatalabb korosztályban a nyitottság és a tudatosság általános állapot. Továbbá feltételezhető, hogy ha nem is közvetlenül osztálytársként, de a többségi társadalom integránsabb részeként valamilyen formában ez a korosztály már a mindennapokban is találkozik a fogyatékos személyekkel.

Az érzelmi képességek hatása az attitűdre

Az elfogadás a zajló társadalmi változások miatt és saját jogán is olyan kérdés amelyben feltételezhető, hogy az érzelmi képességeknek szerepe van. A mérnökhallgatók érzelmi kompetenciáját megvizsgálva látható, hogy pontszámaik az átlag és ehhez képest egy szórásnyi tartományban helyezkednek el, azaz nem kiugróan magas az érzelmi intelligenciájuk, azonban nem is érzelmi analfabéták. A mérnökhallgatók érzelmi kompetenciáinak leíró jellemzőit mutatja be a 6. táblázat. Az egyes alskálákból a könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért százalékos mutatókat képeztem, ahol a 100-hoz közeli értékek jelentik az adott kompetencia mind magasabb szintű birtoklását (például TAKÁCS, 2010 alapján). Ennek a tesztnek nincs magyar sztenderdje, de korábbi vizsgálati eredmények alapján (SÉLLEI, 2015) feltételezhető, hogy ezek a pontszámok valahol az átlagos és ahhoz képest egy szórásnyi sávban helyezkednek el, inkább enyhe balra csúcsosodással.

6. táblázat. A minta érzelmi intelligenciájának leíró mutatói (n=399)

	Átlag	Szórás	n
Magabiztosság	66,20	13,82	400
Éntudatosság	68,46	15,80	400
Önbecsülés	68,82	17,88	400
Függetlenség	66,40	14,46	400
Önmegvalósítás	79,52	13,68	400
Empátia	73,87	13,28	400
Társas felelősségtudat	78,22	11,78	400
Interperszonális viszony	70,79	14,75	399
Valóságérzékelés	66,49	11,03	400
Rugalmasság	65,58	13,53	400
Problémamegoldás	77,54	10,98	400
Stressztűrés	65,01	8,59	400
Impulzivitás kontroll	71,38	16,29	400
Optimizmus	73,50	13,77	399
Boldogság	76,41	15,12	400

Lineáris regresszióval megvizsgáltam, hogy az attitűdben az érzelmi kompetenciáknak milyen szerep jut, melyik bír statisztikailag jelentős magyarázó erővel. Mivel az attitűdvizsgáló eszköz a fogyatékos személyek felé irányuló attitűd három, árnyalatnyival eltérő aspektusát vizsgálja, ezért külön

modellben vizsgáltam az ezeket magyarázó érzelmi kompetenciákat is. Az eredmények alapján más-más érzelmi kompetenciák bírnak statisztikailag is jelentős magyarázó értékkel. Az ATDP-O esetében a regressziós modellbe minden érzelmi részképességet bevonva egy szignifikáns ($p < 0,05$), ámde nem túl magas magyarázó értékű ($R^2 = 0,080$) modellt lehetett építeni, amelyben a bevont változók közül az optimizmus és a társas felelősségtudat bírt szignifikáns előrejelző értékkel. Az ATDP-A esetében hasonló erejű modellt tudtam építeni ($R^2 = 0,076$ és $p < 0,05$). Itt a változók közül a társas felelősségtudaton és az optimizmuson kívül még a magabiztosság jelent meg a statisztikailag is jelentős magyarázatok között. Az ATDP-B magyarázatára szolgáló modellben a problémamegoldás és az önmegvalósítás gyengén szignifikáns magyarázó erejű változók ($p < 0,05$), míg a társas felelősségtudat erősen szignifikáns ($p < 0,01$). Maga a modell gyengén szignifikáns és még további változók hatását vetíti előre ($R^2 = 0,084$ és $p < 0,05$). Azaz az érzelmi kompetenciák a fogyatékos emberekhez való viszonyulás 7-8%-át magyarázzák.

Pearson-féle korrelációs elemzéssel megvizsgáltam továbbá, hogy az elfogadóbb attitűddel mely érzelmi intelligencia komponensek járnak együtt. Az eredményeket a 7. táblázat részletezi.

7. táblázat. Az attitűd és az érzelmi részképességek közötti szignifikáns korrelációk (n=399)

	p<0,01	p<0,05
ATDP-O	társas felelősségtudat (r=-,168) rugalmasság (r=-,133) optimizmus (r=-,172)	függetlenség (r=-,116) boldogság (r=-,110)
ATDP-A	társas felelősségtudat (r=-,160)	magabiztosság (r=-,118) függetlenség (r=-,101) optimizmus (r=-,124)
ATDP-B		függetlenség (r=-,115) társas felelősségtudat (r=-,110) optimizmus (r=-,107)

A magabiztosság, a függetlenség, a társas felelősségtudat, a rugalmasság és az optimizmus alacsonyabb volta utal inkább elfogadó tendenciára a fogyatékos emberek iránt. Ez az eredmény a várakozásaimmal ellentétes, a hatás talán annak tudható be, hogy aki kevésbé jó ezekben az érzelmi készségekben, ő tudatosabban odafigyel az attitűddel kapcsolatos kérdésekre, és a politikailag korrekt válaszokra, anélkül, hogy ez szociális kívánatossági torzításnak hatna.

Eredményeim alapján tehát az elfogadás és elutasítás háttérében a magyarázó változók között van néhány érzelmi kompetencia. A társas felelősségtudat fontos magyarázó változó, és egybecseng a társadalmi változás tényével. Az inkább személyen belüli tényezők közül a magabiztosság, az önmegvalósítás és az optimizmus emelkedik ki. Ezek mintegy készletet adnak ahhoz, hogy a hallgatók pozitív várakozással tekintsenek a fogyatékos személyekre is, bízva abban, hogy a helyzet megoldható, akár saját többletbefektetésükkel. Az utolsó kiemelkedő változó a problémamegoldás érzelmi képessége. A műszaki beállítottságú emberek inkább megoldandó feladatnak tekintik eszerint a fogyatékos hallgatótársat, és nem stresszforrásnak.

Diszkusszió

Mind a szakirodalom, mind a vizsgálataim alapján jól látható, hogy az esélyegyenlőségi törekvések bár hosszú múlttal rendelkeznek, de történetük viszonylag rövid, és számos jövőbeli feladatot foglalnak még magukban a felsőoktatás területén (is). Az elmúlt tíz évben felerősödött az integráció-inklúzió, és ennek hatása mostanra a felsőoktatásban is érezhető. Az 1%-os jelenlét azonban még felveti a kérdést, hogy megvalósul-e az esélyegyenlőség?

Három területen látom az egyenlő esélyű hozzáférés kulcsát a fogyatékossgal élő hallgatók számára: egyrészt a fizikai akadálymentesség az egyetem megközelíthetőségében és az épületen belüli közlekedésben, másrészt a tananyagok megfelelő hozzáférhetősége, harmadrészt a társas környezet hozzáállása. Természetesen a különböző fogyatékossgai formák esetében előfordulhat, hogy más terület vagy részterület a hangsúlyosabb.

Jelen tanulmányban a társas környezet szempontjából két fontos változót, a tapasztalatot és az érzelmi kompetenciát vizsgáltam meg. A fogyatékos személyek, mint egységes csoport iránti attitűdben az elsősorban műszaki beállítottságú hallgatók nem képviselnek szélsőséges értékeket, átlagosan elfogadóak. Ugyan a minta jelentős részének tanulmányai során már volt tapasztalata fogyatékossgal élő diáktárssal, ennek a hatása nem jelenik meg statisztikai erővel, azaz nem elfogadóbbak azok, akiknek volt konkrét tapasztalata. Továbbá feltételezhető, hogy ha nem is közvetlenül osztálytársként, de a többségi társadalom integránsabb részeként valamilyen formában ez a korosztály már a mindennapokban is találkozik a fogyatékos személyekkel.

Az elfogadás és elutasítás hátterében a magyarázó változók között kiemelkedett néhány érzelmi kompetencia is. A társas felelősségtudat fontos magyarázó változó, és egybecseng a társadalmi változás tényével. Az inkább személyen belüli tényezők közül a magabiztosság, az önmegevalósítás és az optimizmus emelkedik ki. Ezek olyan pszichés erőforrás készletet adnak a hallgatóknak, melynek segítségével pozitív várakozással tekinthetnek a fogyatékos személyekre, bízva abban, hogy a minden helyzet megoldható közös erőfeszítéssel.

Érdekes továbbá magának az attitűdnek a mintázata a különböző fogyatékossgai formák elfogadottságában. Ezek az eredmények ugyanis ellentmondanak a régi, és egybecsengenek az újabb kutatásokkal, miszerint nem csak a globális attitűd változik a fogyatékossgal kapcsolatban, hanem ennek tartalma is. Az elfogadás-elutasítás mértéke ma már nem függ össze a fogyatékossg láthatóságával és ez mindenképpen pozitív elmozdulás.

Alkalmazott vonatkozások

A mostani adatok, a fogyatékos hallgatók alacsony aránya egyben azt is jelenti, hogy mind a műszaki, mind a humán területen vannak még megoldandó feladatok az esélyegyelőség megteremtéséhez. A műszaki, „hard” területen rendelkezésre állnak ehhez azok az előírások, szabályozók és javaslatok vagy ötlettárak, melyek segítségével a fennálló problémák – amennyiben a gazdasági háttér adott – könnyen orvosolhatóak. A humán, „soft” területen jó gyakorlatokat lehetne átvenni, projektek keretében a hallgatók és fogyatékos társaik kooperációját lehetővé tenni, amelyekkel minden egyes egyén szintjén megindulhat a fogyatékossg, a különböző fogyatékossgal élő emberek elfogadása, az attitűdök megváltozása. Úgy tűnik, itt nehezebb feladattal szembesülünk, mint a műszaki területen, bárha ehhez kevesebb gazdasági forrása van szükség.

A szemléleti akadálymentesség lehetőségei

A szemléleti akadálymentesség területén elsősorban az oktatók és a hallgatótársak attitűdjével érdemes dolgozni. A tapasztalatnál nincs jobb attitűd változtatási módszer, ahogy az ARONSON (2008) óta ismert – azaz minél több fogyatékos hallgató kerül be a felsőoktatásba, annál több jó tapasztalatot tud gyűjteni minden fél, amelyet felhasználhatnak az alkalmazkodásban. Ezen felül érdemes lehet érzékenyítő és empátiafejlesztő tréningeket tartani, amelyekkel előre fel lehet készíteni az oktatókat és hallgatókat a fogyatékos fiatalok fogadására, azokra a sajátosságokra és kihívásokra, amelyekkel az inkluzív felsőoktatásban szembesülhetnek. A tréningek helyett, bár kevesebb embert ér el a közösségben, de célzott segítség a fogyatékos fiatalok számára, ha az egyetemre bekerüléskor kapnak egy mentort, aki a tanulmányi ügyeken kívül akár a társas életben is a segítségükre lehet.

Jövőbeli kutatási lehetőségek, korlátok

A tanulmány a felsőoktatási esélyegyenlőség személy-környezet oldalára fókuszált. Nem elhanyagolható azonban a társas mellett a fizikai környezet felmérése sem, az akadálymentesítési tervek kialakítása vagy amennyiben erre nincs lehetőség, az atipikus oktatási formák bevezetésén való elgondolkodás. Amennyiben egy felsőoktatási intézmény transzparenssé teszi az inklúziót, nem tekinthet el a társas környezet felmérése és akadálymentesítése mellett a fizikai környezettől sem. Mindez nem működhet az érintett fogyatékos hallgatók bevonása nélkül.

Meg kell továbbá jegyezni, hogy a tanulmányban bemutatott eredmények a BME esetében reprezentatívak és érvényesek, s mindenképpen fontos, hogy további kutatásokkal a többi magyarországi egyetemet is felmérjük minél komplexebb módon, minél több attitűdöt befolyásoló háttérváltozót bevonva a vizsgálatba.

Irodalom

- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bar-On, R. (2004): *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual*. Multi-Health System Inc., Toronto.
- Bar-On, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bogdan, R., Biklen, D. (2013): Handicapism. Wappet, M., Arndt, K. (eds.): *Foundations of disability studies*. Palgrave Macmillan, New York. 1-16.
- Csányi Y. (1995): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Csányi Y. (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 22–28.
- Csányi Zs. (2008): Karrier. Letöltés helye: <https://k2.erg.bme.hu/~hercegf/apa/karrier/index.htm>
- Daruwalla, P., Darcy, S. (2005): Personal and societal attitudes to disability. *Annals of Tourism Research*, 32 (:3), 549-570.
- Demjén Z. (2016): BME Diákközpont belső statisztikái. Személyes közlés.
- EOP (2014): Breaking down employment barriers. *Careers and the Disabled*, 2014, Fall. Letöltve: http://www.eop.com/cd_article.php?content=BreakingDownEmploymentBarriers
- Európai Unió (2010): Európa 2020. Brüsszel. Letöltve: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- Fischer G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai szemle*, 2009(4). Letöltve: http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=29&jaid=416
- Goreczny, A. J., Bender, E. E., Caruso, B., Feinstein, C. S. (2011): Attitudes toward individuals with disabilities: Results of a recent survey and implications of those results. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (:5), 1596-1609.
- Holloway, S. (2001): The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability and Society*, 16(4), 597-615.
- Illyés S., Erdősi S. (1986): Az épek fogyatékos személy képe és fogyatékosokhoz való viszonya. In: Kolozsi B, Münnich I. (szerk.): *Társadalmi beilleszkedési zavarok*. Bulletin VI. Budapest. 3–57.
- Kegyé, A., Megyeri K., Németh Sz., Szarvas H., Pánczél M., Szabados T., Wéber A. (2013): *Védett tulajdonságú csoportok hozzáféréseinek akadályai a közigazgatási döntéshozatalban*. Egyenlő Bánásmód Hatóság, Budapest.
- Kende A. (2002): Testazonosság és identitás. A különböző testfelfogások szerepe az önellfogadásban. In: Csabai M., Erős F. szerk. (2002): *Test-beszédek*. Animula Kiadó, Budapest. 61-83.
- Könczei Gy., Hernádi I., Kunt Zs., Sándor A. (2015): *A fogyatékoságtudomány a mindennapi életben*. BME Tanárképző Központ, Budapest.

Központi Statisztikai Hivatal (2013): Oktatási adatok 2012/3013. *Statisztikai tükör*, 7. évfolyam, 32. szám.

Központi Statisztikai Hivatal (2015): Oktatási adatok 2014/2015. *Statisztikai tükör*, 2015/31. szám.

Munyi, C. W. (2012): Past and Present Perceptions Towards Disability: A Historical Perspective. *Disability Studies Quarterly*, 32 (:2). Letöltve: <http://dsq-sds.org/article/view/3197/3068>

Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Kena, G., Kewal-Ramani, A., Kemp, J., Bianco, K., Dinkes, R. (2009): *The Condition of Education 2009 (NCES 2009-081)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S., Department of Education. Washington, DC.

Pusztai G., Szabó D. (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékosággal élő társaik. *Kapocs*, 13(4), 23-36.

Ritoók P-né, Gillemontné T.M. (1994): *Pályalélektan Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Séllei B. (2015): *Az érzelmi intelligencia szerepe a foglalkozási rehabilitációban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. Doktori disszertáció.

Super, D. E. (1980): A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.

Super, D. E. (1994): Önmegvalósítás munkában és szabadidőben. In: Ritoók P-né, Gillemontné T. M. (1994): *Pályalélektan Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 69-84.

Szegő Á. (2008): Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott Pszichológia*, 10(:3-4), 21-34.

Takács I. (2010): A halogatás jellemzői a felsőoktatásban. Habilitációs dolgozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Yuker, H. E., Block, J. R., Young, J. H. (1970): *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Human Resources Center, Albertson, New York.

World Health Organization (2001/2003): *International Classification of Functioning/ Funkcióképesség nemzetközi Osztályozása*. Szegedi Kossuth Nyomda Kft., Szeged.

Hivatkozott jogszabályok

29/2002. OM rendelet a fogyatékosággal élő hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

237/2006. (XI. 27.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról

Rugalmas juttatások – Cafeteria

A szervezet sajátosságainak hatása a cégek cafeteria rendszerére

Bevezetés

Az emberi erőforrás gazdálkodás alapfeladata, hogy biztosítsa a szervezeti célok eléréséhez szükséges humán potenciált. Nem elegendő azonban a toborzás és kiválasztás révén megszerezni a kívánt munkaerőt, képezni, ösztönözi és motiválni is kell annak érdekében, hogy a szervezeti célok eléréséhez szükséges magatartást tanúsítsák és hatékonyan lássák el feladataikat (László-Poór, 2016). A munkavállalók önálló személyiséggel, érdekekkel rendelkeznek, ezért magatartásuk befolyásolása komplex kihívást jelent, amelynek egyik alappillére a munkavállalók kompenzálásának és javadalmazásának humánpolitikai tevékenysége. Az ösztönzésmenedzsment az EEM kiemelt területe; elsődleges eszköz a szervezet stratégiai célkitűzéseinek eléréséhez szükséges emberi erőforrás állomány megszerzésében, megtartásában és motiválásában (Petró, 2014). A mai szervezetek jelentős része emberi erőforrásait a legértékesebb vagyontárgyainak tartja, és úgy tekint rájuk, mint akik a szervezeti siker vagy kudarc letéteményesei, és menedzselésük során sem csupán a hozzájuk kapcsolódó magas költséghányadot, hanem inkább a megtérülő befektetési lehetőséget látják bennük (Karoliny, 2017).

A munkáltatónál alkalmazható javadalmazási rendszer két fő területre osztható: egyrészt a munkabéren, amelynek kifizetése a munkáltatónak jogszabályon alapuló kötelezettsége, másrészt a béren kívüli juttatásokra, amelyek alkalmazása – kevés kivételtől (pl.: törvényi előírások) eltekintve – a munkáltató egyoldalú döntésén alapul. A béren kívüli juttatások adhatók egy fix rendszer keretében, illetve az egyes munkavállalók eltérő igényeihez igazodva, az általuk kiválasztott formában. Ez utóbbi rendszert, a választható béren kívüli juttatásokat nevezzük cafeteria rendszernek. A cafeteria a munkavállalói béren kívüli juttatások szervezeten belüli menedzselésének rugalmas eszköze, mely a munkáltató anyagi ösztönzési rendszerének hatékony kialakításában játszik fontos szerepet. A választható béren kívüli juttatások rendszere immár 20 éve van jelen Magyarországon. A jogszabályváltozások évente újragondolásra készítetik a munkáltatókat. A választható béren kívüli juttatási rendszerek magyarországi gyakorlatának megismerésével több kutatás is foglalkozik. A 2017. évi Cafeteria – Magyarország felmérésre támaszkodó szekunder elemzésünk során arra kerestük a választ, hogy az adó- és pénzügyi változások hogyan hatnak a vállalatok/intézmények juttatás menedzselésére és cafeteria rendszerére. Másodsorban pedig összefüggéseket kerestünk arra vonatkozóan, hogy a szervezetek döntését milyen külső tényezők és belső adottságok befolyásolják. Mielőtt még rátérünk a kutatás eredményeire, tekintsünk át a témával kapcsolatos fontosabb témaköröket.

Ösztönzésmenedzsment

Az ösztönzési rendszer funkciója az, hogy a szervezet stratégiájával összhangban, a szervezet célkitűzéseinek megfelelően, kielégítse a munkavállalók igényeit, és ezáltal növelje a munkavállalók motivációját és elkötelezettségét a munkáltató iránt (László-Poór, 2016). Hámori és szerzőtársai (1998) szerint az ösztönzés alkalmas eszköz az emberi erőforrásokban rejlő tartalékok feltárására, hasznosítására, mely végső soron a munka hatékonyságának fokozására készítet, ezért minden figyelmet megérdemel. Az ösztönzés eszköz a menedzsment kezében, mely elősegíti a szervezeti célok teljesítését,

erősíti a munkavállaló kötődését a vállalathoz. A munkavállaló a szervezeti cél teljesítésében akkor érdekelt, ha a munkáltató segíti szükségleteinek magasabb színvonalú kielégítését (László et al., 2013). Az ösztönzési rendszernek kulcsszerep jut a szervezeti célok elérésben, a megfelelő felkészültségű és motiváltágú emberek szervezetbe vonzása és megtartása révén (Bakacsi et al., 2000). A helyes ösztönzési politika célja tehát olyan rendszer kialakítása és működtetése, amely a szervezeti célok teljesítését segíti elő azáltal, hogy módszereket dolgoz ki a megfelelő munkaerő megszerzésére, megtartására és motiválására (László et al., 2013).

Az ösztönzés akkor látja el hatékonyan a feladatát, ha felépítésekor a környezeti tényezők oldaláról elemzésre kerülnek a várható hatások, korlátok. Az ösztönzési rendszer kialakításakor a munkáltatónak fel kell térképeznie a munkaerő-piaci helyzetet, a munkakör fontosságát és „értékességét”, vagyis az árát. Nem hagyható figyelmen kívül a vállalat kultúrája és kialakult hagyománya. Nem mulasztható el az emberi magatartás vizsgálata sem, mivel a munkahelyi magatartást szükségletek, értékrendek, attitűdök, normák és szokások is befolyásolják. A jól megtervezett ösztönzési rendszer illeszkedik a szervezeti kultúrához, támogatja a szervezeti változásokat, önmagában azonban nem változtatja meg a dolgozók elvárásait, értékrendszerét (Bakacsi et al., 2000).

Az ösztönzési rendszer tág kategória, mivel az anyagi és nem anyagi juttatásokat, anyagi és erkölcsi ösztönzőket egyaránt magába foglalja; az ösztönzési rendszernek szűkebb és tágabb értelmezése is ismeretes. Szűkebb értelemben javadalmazást értünk alatta (magát a kompenzációt). Ebben a felfogásban a javadalmazási rendszer elemei a bérrendszer és a béren kívüli juttatások rendszere, amelyek együtt adják a legfontosabb anyagi ösztönzőket. Az ösztönzés tágabb értelmezésben magába foglalja – az előzőeken kívül – a nem anyagi ösztönzőket (külső, belső motivációk, biztonsági szükségletek, előléptetés, munkakör-gazdagítás stb.) is.

Javadalmazási rendszerek

A kompenzációs stratégia és a javadalmazási rendszer az EEM egyik központi kérdése, az egyéni és szervezeti célok összehangolása révén az üzleti teljesítményt növelésének hatékony eszköze (Armstrong, 2010; Brown 2001; Gilmore-Williams, 2013; Torrington et al., 2014), miközben nemcsak a szervezet, hanem az ott dolgozók javát is szolgálja (Armstrong-Taylor, 2014; Jones-George, 2015, Mondy-Martocchio, 2016). Javadalmazási rendszert elsősorban a szervezet technológiájának és kultúrájának függvényében érdemes választani, de elképzelhető az is, hogy a szervezet egyes csoportjai eltérő logikájú javadalmazásban részesülnek (Bakacsi et al., 2000). A javadalmazási csomag kialakítását belső és külső tényezők egyaránt befolyásolhatják. Belső tényezők: a szervezet javadalmazási elvei, a munkakör értéke, a munkaadó fizetési képessége, és a kompenzációs filozófia. Külső tényezők: a munkaerő-piaci viszonyok, a regionális fizetési viszonyok, a kollektív szerződés megléte és a törvényi szabályozások (Mondy-Martocchio, 2016). A szervezet kompenzációs filozófiáján múlik, hogy melyik tényezőre milyen súlyt helyez a konkrét javadalmazási csomag kialakításánál (Elbert et al., 2000).

Közvetlen javadalmazáson a szervezeteknél kialakított bérezési formák és módszerek, valamint az ezekből összeálló rendszerek összességét értjük, amelyek az alapbér és a mozgóbér különböző változatait foglalja magába. A béren kívüli juttatások a közvetett javadalmazás azon elemei, amelyeket a munkáltató a béren és kiegészítésein kívül nyújt a dolgozónak, így része az alkalmazottak teljes javadalmazási csomagjának. Vonzó juttatások nyújtása fontos eszköz egy szervezet számára, amely

hozzásegíti, hogy magához vonzza és megtartsa a magas minőségű munkaerőt (Messmer, 2007; Mondy-Martocchio, 2016; Urbancová-Snydrová, 2017). Az alkalmazotti kapcsolatok alapvető fontosságú része és eszköze a munkavállalói elégedettség mérése és ezzel összefüggésben, a munkáltatónál működő javadalmazási, juttatási rendszerek fejlesztése, és a juttatások mértékének növelése (László, 2016). Bár a juttatások a szervezet oldaláról jelentős költséget emésztnek fel, csökkentésük, visszavonásuk elég nehezen fogadtatható el a munkavállalókkal és az érdekképviselőkkel. A béren kívüli juttatások megtartását vagy annak megszüntetését egyaránt befolyásolják a munkaadói szempontok (juttatások aránya a teljes kompenzációs csomagban, versenytársak ajánlatai, juttatások szerepe milyen mértékű a munkavállalók vonzásában és megtartásában, jogszabályi megfelelés), illetve a munkavállalói szempontok (igények, szükségletek kielégítése, elégedettség) is (Milkovich et al., 2011).

Rugalmas juttatások - Cafeteria

A cafeteria munkáltatói javadalmazási forma, amelyet a vállalat nyújt a munkavállalónak, elnevezés az angol cafeteria szóból származik, jelentése kávézó, önkiszolgáló étterem. A cafeteria rendszer az Amerikai Egyesült Államokból indult el az 1970-es években, hazai térhódítása az 1990-es évek második felében kezdődött el. Egyes vélemények (Bakacsi et al., 2000; László et al., 2017; Milkovich et al., 2011; Poór et al., 2013a) szerint mára dolgozók megtartásának, valamint a kedvező szervezeti légkör fenntartásának az eszközévé vált. A munkajövedelmen belül a dolgozóknak nyújtott ellátás a munkahelyi gondoskodás kifejeződése, az érdekeltségi rendszer része. A rugalmas juttatási program választási lehetőséget nyújt a többféle elem vagy azok szintjei között (Bakacsi, 2003). A munkavállaló keretösszege terhére, saját preferenciái szerint szabadon választhat a juttatási elemekből, ami lehetőséget biztosít az eltérő igények kielégítésére (Bakacsi et al., 2000; Mondy-Martocchio, 2016; László et al., 2017). Kutatások sora bizonyítja, hogy a munkavállalói elégedettség növekedéséhez nagyban hozzájárulnak a rugalmas juttatások (Stewart-Brown, 2014). A megfelelően összeállított juttatási csomag hosszú távon lojális, a szervezet iránti elkötelezett dolgozókat eredményez (László et al., 2017). Ebből a szempontból nem elhanyagolható az sem, hogy a versenytársak által nyújtott cafeteria juttatásokhoz, szolgáltatásokhoz képest milyen a cég által nyújtott juttatás mértéke, komplexitása, használhatósága. Egy jól kialakított rugalmas juttatási rendszer növeli a szervezet munkaerő-piaci presztízsét (Bakacsi et al., 2000), ahol ezáltal versenyelőnyre tehet szert. A munkáltatók számára a rugalmas juttatás átláthatóbbá teszi a költséggazdálkodást. A költségek beépíthetőek az emberi erőforrás költségeibe, a vállalati üzleti tervbe és a HR kontrolling révén tervezhetővé, ellenőrizhetővé válik a folyamat. Mód van a hibák korrekciójára, a visszacsatolásra. A rugalmas juttatási rendszer formálja és alakítja a szervezeti kultúrát, megkövetel bizonyos fokú önállóságot az alkalmazottaktól is (Poór et al., 2013b).

A hatékonyan működő rugalmas cafeteria rendszer gondos tervezést, körültekintő folyamatelemzést, olajozottan működő ügyintézését és kétirányú folyamatos kommunikációt igényel. Amennyiben e tényezők közül valamelyik hiányzik, a rendszer nem lesz működőképes és sikeres. A rendszer bevezetését követően a ráfordítások megtérülése a dolgozók növekvő elégedettségében mutatkozik majd meg. A juttatási elvek kialakítása a rendszer bevezetésének a kulcsa, bonyolult, összetett folyamat, mely kellő körültekintést igényel. Nagyobb vállalatok esetében e folyamatba az érdekképviselők és az Üzemi Tanács bevonása is szükséges, mivel csak szakszervezeti egyetértéssel módosítható a Kollektív Szerződés, az Üzemi Tanácsnak pedig a jóléti juttatásokat érintő kérdésekben együttdöntési joga van (Fata et al., 2013). A juttatási rendszert kialakítása alapos tervezést igényel, melynek során meg kell határozni a jogosultak körét, a juttatások fajtáit, mértéküket és arányukat az ösztönzési csomagon belül,

ki kell alakítani a jogosultsági feltételrendszert, az igénybevétel módját és a választási kombinációkat. A szakirodalmi adatok alapján 6-12 db juttatási elem az az optimális mennyiség, mely még elegendő választási lehetőséget nyújt a munkavállalóknak és a rendszerben történő nyilvántartás kialakítása is viszonylag egyszerűen megoldható.

A hazai és a nemzetközi gyakorlatban egyaránt számos különböző cafeteria modell létezik (Foot et al., 2016; László et al., 2017; Miranda-Springer, 2004). A listából történő szabad választás számos előnye, hogy a legszélesebb választási lehetőséget biztosítja, ezáltal az összeállított lista valójában a munkavállaló igényeit tükrözi. Hátránya, hogy a nyilatkoztatás komolyabb munkát igényel, illetve többlet adminisztrációval jár. Csomagok közötti választás esetén a szervezet a munkavállalók különböző csoportjai számára különböző összetételű csomagokat állít össze. Előnye, hogy a nyilatkozatok kitöltése egyszerűbb, így az azokkal járó adminisztráció is kevesebb. Hátránya, hogy a munkavállalók választási lehetősége a javasolt csomagok közötti szelektálásra korlátozódik, továbbá az összeállított csomagok nem tükrözhetik az összes munkavállaló valós igényét. Kombinált megoldás esetén a munkavállalók eldönthetik, hogy az előzetesen kialakított csomag közül kívánna-e választani vagy ők kívánják meghatározni az egyes juttatási elemeket. Előnye, hogy a munkavállaló a habitusának megfelelő döntési lehetőségek között választhat. Hátránya, hogy a kétféle típusú nyilatkozattétel lehetősége több kommunikációval, adminisztrációval jár.

A munkahelyeken egyre nagyobb teljesítményelvárásnak kell megfelelni, melyért cserébe munkavállalók versenyképes jövedelmet és juttatásokat várnak. A cafeteria rendszer nagy előnye, hogy egyénre szabottan tudja a munkáltató a munkavállalók különböző igényeit kielégíteni. Lehetőséget ad évenként más-más juttatások igénybevételére; ez azonban a munkáltatót terhelő adminisztrációs terheket növeli a fix béren kívüli juttatásokhoz képest (Mondy-Martocchio, 2016). Kiemelkedő jelentőséggel bír a juttatások diszkriminációmentes igénybevételének a biztosítása is, mely azt jelenti, hogy valamennyi munkavállaló részére azonos feltételekkel és azonos módon adnak lehetőséget a juttatások közti választásra. A cégek többsége az évek során – az érdekképviselletekkel együttműködve, a munkavállalói visszajelzések alapján – folyamatosan tökéletesíti a cafeteria rendszerét.

A cafeteria szerepét az is előtérbe helyezi, hogy igen nagy munkaerőhiány keletkezett hazánkban és a környező országokban. A jól menedzselt béren kívüli juttatási rendszer szintén segíthet ebben a helyzetben (Fata, 2016).

Cafeteria Magyarországon

Mielőtt még az eredményekre rátérünk, fontosnak tartjuk megemlíteni azt is, hogy a munkáltatók hogyan határozzák meg az adott évi cafeteria keretet. A cég belső adottságai nagymértékben befolyásolják azt, hogy 2017. évben milyen összegű keretet állapítanak meg. A keretösszeg meghatározásának leggyakoribb módja a minden dolgozóra kiterjedően egységes fix keretösszeg, illetve az egyes dolgozói csoportonként eltérő, de a csoportokon belül egységes fix keretösszeg. A keretösszeg meghatározása történhet úgy is, hogy az alapbér meghatározott százalékát veszik alapul. A 2017. évi Cafeteria – Magyarország kutatási zárójelentés részletesen tartalmazza, hogy ebben az évben a szervezetek milyen összegben határozták meg a keret összegét (Poór et al., 2017). A dolgozók számára egy adóévben elkölthető cafeteria keretösszegek szervezetenként meglehetősen eltérnek. Az elmúlt évek Cafeteria – Magyarország kutatási zárójelentései szerint (Poór J. et al., 2013c, 2014, 2015, 2016, 2017) a 100 ezer forint alatti és az 500 ezer forintnál magasabb keret biztosítása igen ritka. A cafeteria működtető szervezetek többsége 150 ezer Ft és 400 ezer Ft közötti keretösszeget biztosít dolgozóinak. A

bruttó összeg változásától függően a nettó összeg változatlan maradhat, illetve kedvező vagy kedvezőtlen irányba változhat. A nettó összeget a bruttó keretösszeg változásán kívül az is meghatározza, hogy a kínált cafeteria elemek közterheiben, illetve azoknak a dolgozókra háritásában milyen esetleges változás történt. A cafeteria működtető szervezetek több, mint fele évről-évre nem változtatja meg a keretösszeget. A cégek kevesebb, mint egynegyede növeli a keretösszeget, ezáltal a dolgozói juttatások keretösszege is emelkedik. Összességében elmondható, hogy a cégek döntő többsége igyekszik megőrizni vagy akár növelni is a dolgozók nettó juttatásainak értékét.

A 2017. évben a változás a cafeteria területén egyrészt az adó- és járulékkerhekkel, másrészt a juttatási elemek kedvezményes, illetve kedvezmény nélküli kategóriák átrendeződésével kapcsolatos. Az EHO 27 %-ról 22 %-ra csökkent, mely pozitív hatással van a cafeteria elemek adóterhelésére. A jelzett változás következtében 43,66 %-os a kedvezmény nélküli juttatások adó mértéke, illetve 34,51 %-ról 34,22 %-ra mérséklődött a kedvezményes adóteher (Adóvilág, 2017). Az Erzsébet utalvány, az Önkéntes Nyugdíjpénztári, illetve az Önkéntes Egészségpénztári hozzájárulás kikerült a kedvezményes juttatások csoportjából, a mobilitás célú lakhatási támogatás és az óvodai és bölcsődei szolgáltatás pedig bekerült a kedvezményesen adható juttatások közé.

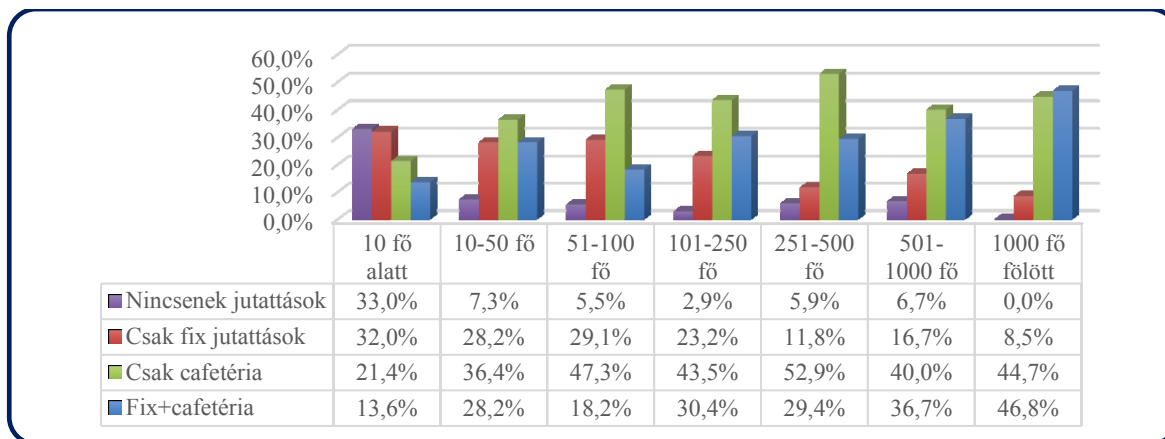
A minta jellemzői

A korábban is idézett vizsgálataink alapját képező mintát a 2013. óta évente hasonló időpontban és rendszerességgel elvégzett Cafeteria-Magyarország kutatás adta. Ezt a kutatást hasonló módszerrel és kérdőívvel – csak az adó-és járulék változások által megkövetelt korrekciókkal – végeztük. Az adatgyűjtés kisebb részben személyes adatgyűjtéssel és nagyobb részben online kérdőíves módszerrel történt. A tipikus válaszadóink nagyobb szervezeteknél a HR szakemberek, míg kisvállalatoknál, ahol nem volt ilyen szakember, ott menedzsmet vagy tulajdonos válaszolta meg a kérdőívünket. Főleg az interjú adatgyűjtésnél rövidebb-hosszabb elemzést is készítettek az adatgyűjtők. A 2017. évi Cafeteria – Magyarország kutatás során, amikor is több mint 10.000 szervezetet kerestünk meg e-mailen keresztül, 448 válasz (4,48%) volt értékelhető. A kérdőíves felmérésben 307 hazai tulajdonú, 118 külföldi, 23 vegyes tulajdonú vállalat vett részt. A válaszadók több, mint ¾-e a versenyszférához, 13%-uk a közszférához, 5%-uk pedig a non-profit szférához tartozik. 25%-uk az iparban, 16-16%-uk a kereskedelemben és a pénzügyi szektorban működik, 23% pedig az egyéb kategóriába tartozott. A szolgáltatási területeken működő vállalkozások összességében mintegy felét teszik ki a teljes mintának. A válaszadók döntő többsége (41%) a közép-magyarországi régióban, 29%-uk a dunántúli térségben, míg 21%-uk pedig az Alföldön működik. A felmérésben döntő többségben kis- és középvállalkozások, illetve mikro vállalkozások vannak jelen, ők a válaszadók 75%-át teszik ki, a vizsgált szervezetek egynegyedénél haladja meg a foglalkoztatottak létszáma a 250 főt. 50 millió Ft alatti éves árbevétellel a válaszadók 23%-a, 50-500 millió Ft közötti éves árbevétellel a válaszadók 22%-a rendelkezik, 55%-uknak pedig 500 millió Ft fölötti az árbevétele.

A résztvevő szervezetek által nyújtott juttatási formák

A juttatások a szervezetek ösztönzési rendszerének fontos elemét képezik. Egy juttatási rendszer a munkáltató által fixen meghatározott elemeket nyújthat a dolgozóknak vagy cafeteria rendszer keretében kínálja az egyes elemek közti szabad választás lehetőségét. A válaszadók közül az 1000 fő fölötti szervezeteknél 100%-ban vannak juttatások, míg a 10 fő alatti vállalkozásoknál jóval kisebb (67%) ezek aránya. Ez az eredmény összhangban van azzal az általános tapasztalattal, hogy a KKV-knál a korszerű HR megoldások kevésbé vannak jelen (Karoliny et al., 2000; Kiss-Poór, 2006; Poór, 2013). A

válaszadó szervezetek 89%-a alkalmazta a béren kívüli juttatásokat javadalmazási politikájában 2017. évben. Közülük 4% jelezte, hogy a juttatások bizonyos dolgozói csoportokra korlátozottak, 58% az összes dolgozó számára egységesen biztosít juttatást, 37% pedig minden dolgozó részére ad juttatást, azonban dolgozói csoportonként eltérő módon. A felmérésben résztvevő vállalatok/intézmények 27%-a csak fixen rögzített juttatások formájában biztosítja a dolgozói számára a béren kívüli juttatásokat. A szervezetek 43%-ának csak rugalmas, egyéni választást lehetővé tevő cafeteria rendszere van, míg a béren kívüli juttatásokat biztosító szervezetek 30%-ánál bizonyos elemek rögzítettek és emellett cafeteria rendszert is működtetnek. Ezek a juttatási formák a különböző méretű szervezetekben eltérő arányban vannak jelen (1. ábra).

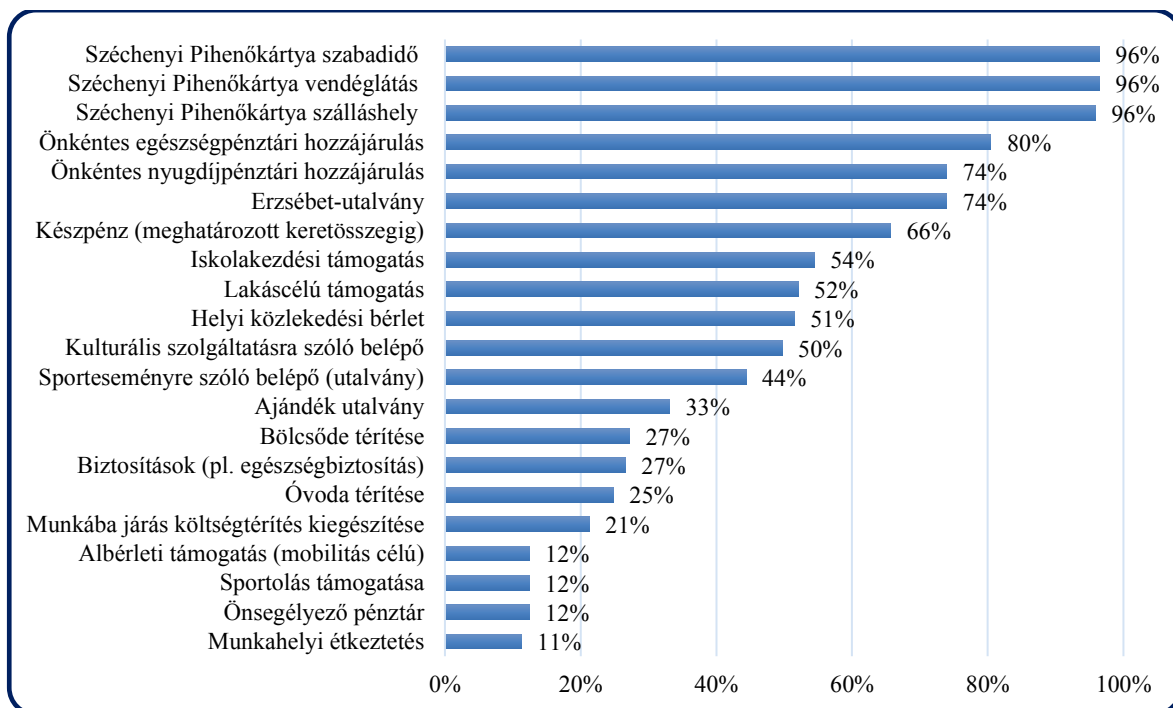


1. ábra. Juttatási formák megoszlása dolgozói létszám kategória szerint (N=448)

Forrás: Saját szerkesztés a 2017. évi Cafeteria – Magyarország kutatási zárójelentés felhasználásával

Látható, hogy a dolgozói létszám nagysága befolyásolja, hogy a szervezetben biztosítanak-e juttatást, vagy sem, s amennyiben igen, akkor azt fixen és/vagy cafeteria formájában teszik-e. A 10 fő alatti vállalkozások egyharmadában semmilyen béren kívüli juttatást nem nyújtanak. A létszám növekedésével csökken azon válaszadók száma, ahol kizárólag fix juttatásokat biztosítanak: a 10 fő alatti vállalkozások 32%-ára, az 1000 fő fölöttiek 8,5%-ára jellemző ez, ugyanakkor a fix juttatásokat és cafeteriát is nyújtó válaszadók aránya magasabb a nagyobb létszámú szervezetek esetében. A több mint 1000 fős szervezetek közel fele (47%) nyújt fix és cafeteria juttatást egyaránt a munkavállalóinak. Az 50 főnél nagyobb szervezetek közel fele kizárólag cafeteria rendszert működtet.

A kizárólagosan cafeteria rendszert működtető 169 válaszadónál a legnépszerűbb kínálati elem a SZÉP kártya volt, 96%-uk biztosítja ezt a lehetőséget a dolgozóinak. Ezt követte az Önkéntes Egészségpénztári hozzájárulás (80%), míg az Erzsébet-utalvány és az Önkéntes Nyugdíjpénztári hozzájárulás 74%-kal a harmadik helyre került (2. ábra).



2. ábra: A szervezetek által nyújtott cafeteria elemek megoszlása (N=169)

Forrás: Saját szerkesztés a 2017. évi Cafeteria – Magyarország kutatási zárójelentés felhasználásával

A szervezetek a juttatási rendszereik üzemeltetésével járó adminisztrációt nem szívesen adják ki a kezükből, a válaszadó szervezetek 87%-a saját maga oldja meg ezt, 10%-a részben házon belül adminisztrál, részben kiszervezi az ezzel járó feladatokat, míg csupán 2% szervezi ki teljes mértékben ezt a tevékenységet. A cafeteria működését szervező szervezetek több, mint egynegyede alkalmaz olyan informatikai megoldást, amelyen keresztül a dolgozók naprakészen nyomon követhetik (employee self-desk) cafeteria egyenlegük állását és az év során felhasznált juttatásaikat. Az adminisztráció hozzáigazítása az adótörvények évről-évre történő változásaihoz a szervezetek csak elenyésző hányadnak jelent nagyobb nehézséget (5%), míg 23%-ának ez egyáltalán nem okoz gondot. Egyértelműen azon szervezeteknél okoz ez kevésbé nehézséget, ahol valamilyen szoftveres megoldást alkalmaznak a cafeteria adminisztrációjára.

Eredmények

A következőkben a felállított hipotézisek mentén mutatjuk be a kapcsolódó eredményeket.

1. *A cafeteria kialakításában/fenntartásában szerepet játszó tényezők és a cégek szektorális elhelyezkedése között összefüggés van. A versenyszférában sokkal inkább szempont a munkavállalók elkötelezettségének és elégedettségének növelése a cafeteria juttatások révén, mint a közszférában.*

Az adott szervezetenél alkalmazható ösztönzési rendszert számos szervezeten kívüli és belüli tényező befolyásolja. Az ösztönzési politikát meghatározza az adott szervezet értékrendje, működési területe, ágazat szerinti besorolása, gazdasági helyzete, dinamikája, jövedelemtermelő és finanszírozó képessége. Az ösztönzési rendszer kialakításánál a szervezeti adottságok mellett figyelembe kell venni azt is, hogy a munkáltató olyan juttatást vagy feltételeket kínáljon, amely igazodik az adott munkavállalói csoport értékrendjéhez, szükségleteihez (László-Poór, 2016).

A 299 válaszadó szervezet szerint a cafeteria kialakításánál és fenntartásánál kiemelkedően fontos szempontnak számít a *dolgozók elkötelezettségének és elégedettségének növelése*, a *költséghatékonyság*, amely cafeteria rendszer alkalmazásával érhető el a bérben történő kifizetéshez képest, illetve a *költségek tervezhetősége, kiszámíthatósága*. A válaszadók 52%-a nagyon fontosnak tartja azt, hogy jelentős adómegtakarítás érhető el a cafeteria rendszer alkalmazásával, fontos és nagyon fontos értékelést adott a megkérdezettek 83%-a. Azt, hogy a dolgozók jobban értékelik és érzékelik a juttatások értékét és azt, hogy a cafeteria kiszámítható, jól tervezhető költségeket jelent a szervezetek számára, egyaránt a szervezetek 76%-a értékelte nagyon fontos vagy fontos szempontnak. A versenyszférához tartozó szervezetek a dolgozói elkötelezettség és elégedettség növelését tartották a legfontosabbnak (átlag= 4,38), míg a közszférához és a non-profit szférához tartozók a cafeteria kiszámíthatóságát és tervezhetőségét (átlag=4,07 illetve 4,71) (1. táblázat).

1. táblázat: A cafeteria kialakítását/fenntartását befolyásoló kiemelkedően fontosnak tartott tényezők működési terület szerint (N=299)

Mely tényezők játszottak szerepet a cafeteria kialakításánál / fenntartásánál?		A dolgozói elkötelezettség, elégedettség növelése.	A cafeteria kiszámítható, jól tervezhető költségeket jelent.	Adómegtakarítás érhető el a cafeteria-rendszer alkalmazásával a bérként történő kifizetéshez képest.
Versenyszféra	Átlag	4,38	4,23	4,28
	N	236	236	236
	Szórás	,975	1,014	,979
Közsféra	Átlag	4,02	4,07	3,93
	N	46	46	46
	Szórás	,954	,975	1,218
Non-profit	Átlag	4,53	4,71	4,18
	N	17	17	17
	Szórás	,943	,470	1,286
Összesen	Átlag	4,33	4,23	4,22
	N	299	299	299
	Szórás	,977	,992	1,041

Forrás: Saját szerkesztés

Az ANOVA vizsgálat eredménye alapján a szervezetek működési területe és azon tényező között, hogy a cafeteria kialakításával/fenntartásával növelhető a dolgozók elkötelezettsége és elégedettsége, 90%-os megbízhatósági szinten szignifikáns összefüggés mutatható ki (Sig=0,053), a kapcsolat azonban igen gyenge (Eta=0,14). A „cafeteria jól tervezhető költséget jelent” tényező esetében a versenyszférában és a közszférában a szórás értékek a válaszok nagy heterogenitását mutatják, ezt a tényezőt egyaránt értékelték legkevésbé fontosnak és nagyon fontosnak is, míg a non-profit szférában ez a tényező csak fontos és nagyon fontos értékelést kapott. Az ANOVA/Welch teszt szerint szignifikáns összefüggés mutatható ki (Sig=0,001), a kapcsolat itt is gyenge (Eta=0,132). A közsféra és a non-profit szféra esetén az a tényező, hogy cafeteriaival adó takarítható meg a bérben történő kifizetéshez képest, a harmadik

legfontosabb szempont, azonban a szórás értékek a válaszok nagy heterogenitására utalnak. A Welch teszt eredménye (Sig=0,219) szerint nincs a két változó között szignifikáns összefüggés.

Összességében a legkevésbé fontosnak értékelt szempontok: a munkáltatói versenyképesség nő (átlag=3,57), a dolgozók jobban értékelik, érzékelik a juttatások értékét (átlag=3,63) és a cafeteria bevezetésével, a dolgozók megszerzése és megtartása (átlag=3,69), valamint a dolgozói motiváció növelése (átlag=3,72). A versenyszférához tartozó szervezetek azt a szempontot tartják legkevésbé fontosnak, hogy a dolgozók jobban értékelik, érzékelik a juttatások értékét (átlag=3,66), ezzel szemben a közsférához és a non-profit szférához tartozó szervezetek – egyáltalán nem meglepő módon – a munkáltatói versenyképességet jelölték (átlag=2,91 és 3,29). A szektor és a munkáltatói versenyképesség növelése között szignifikáns (Sig=0,000) gyenge (Eta=0,254) összefüggés mutatható ki, míg a többi változó esetében nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat.

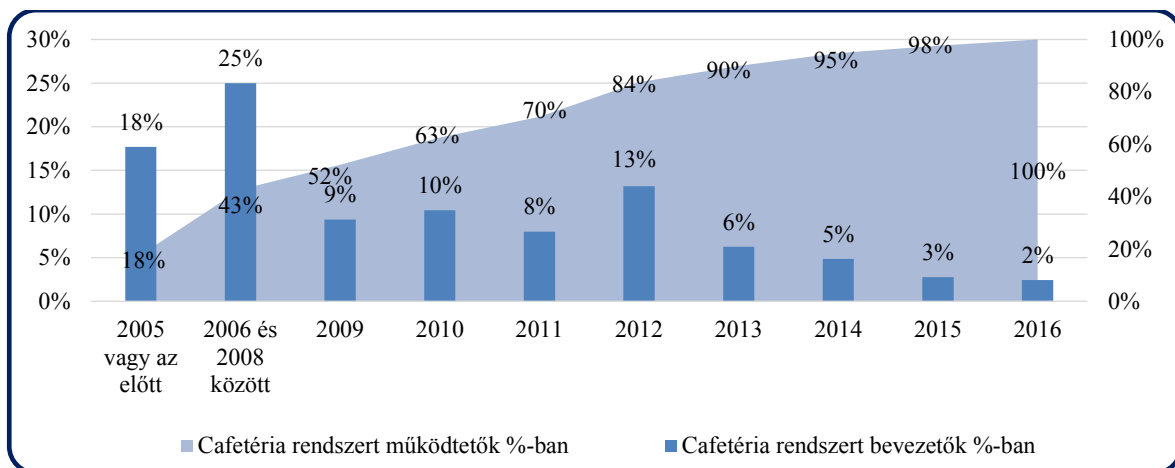
Az elemzés azt mutatja tehát, hogy a cafeteria kialakításában/fenntartásában szerepet játszó tényezők és a cégek szektorális elhelyezkedése között összefüggés van, és a versenyszférában sokkal inkább szempont a munkavállalók elkötelezettségének és elégedettségének növelése a cafeteria juttatások révén, mint a közsférában.

A cafeteria kialakítását befolyásoló tényezőket azon 23 válaszadó körében is megvizsgáltuk, akik a cafeteria-t a jövőben kívánják bevezetni. A 23 szervezetből 22 a versenyszférához tartozott. Náluk első helyen az a szempont állt, hogy a cafeteria kiszámítható és jól tervezhető költséget jelent (4,45), míg második legfontosabb szempont az volt, hogy a cafeteria rendszer alkalmazásával adómentakarítás érhető el a bérben történő kifizetéshez képest (4,32), és csak 3. helyen követi ezeket a dolgozók elkötelezettségének és elégedettségének növelése (4,27).

2. *A cafeteria kialakításában/fenntartásában szerepet játszó tényezők és a cafeteria bevezetésének időpontja között összefüggés van. Minél későbbre esik a cafeteria bevezetése az adott szervezetnél, annál inkább fontos szemponttá válik a munkavállalók megszerzése, megtartása és a munkavállalók elkötelezettségének, elégedettségének és a munkáltató versenyképességének a növelése.*

Az utóbbi időben egyre inkább jellemző az a munkáltatói felfogás, hogy egy vonzó munkahely olyan versenyképes javadalmazási csomagot kínál, amelynek része a cafeteria rendszer. A juttatások, ezen belül is a cafeteria egyre inkább olyan alapkövetelmény, amelynek megléte vagy hiánya a dolgozói elégedettségre van kihatással (Poór et al., 2013a).

A 3. ábra a jelenleg működő cafetéria rendszerek bevezetésének időbeli alakulását mutatja. Az oszlopok jelentik a cafeteria rendszert adott évben bevezető szervezetek százalékos arányát, a terület diagram pedig az adott időszakig bevezetett rendszerek százalékos arányát fejezi ki. Legnagyobb arányban 2006 és 2008 között vezettek be cafeteria rendszert, 2012 után a cafeteria rendszerek bevezetése csökkent, mely annak köszönhető, hogy a rugalmas juttatásokkal élni kívánó munkaadók már korábban éltek ezzel a lehetőséggel.



3. ábra: Jelenleg működő cafeteria rendszerek időbeni alakulása

Forrás: Saját szerkesztés a 2017. évi Cafeteria – Magyarország kutatási zárójelentés felhasználásával

A cafeteria bevezetésére vonatkozó időadatokat négy kategóriába csoportosítottuk: (1) 2006 előtti, (2) 2006-2010 közötti, (3) 2011-2014 közötti, (4) 2015-2016 évi bevezetés. Azok a szervezetek, amelyek 2005-ben vagy azt megelőzően (átlag=4,44), illetve 2015 és 2016 években (átlag=4,73) vezették be a cafeteriát, a dolgozói elkötelezettség és elégedettség növelését tartották a legfontosabbnak. Ez utóbbi esetben a szórás értékek a válaszok homogenitását mutatják, a válaszadók ezt egyöntetűen fontos és nagyon fontos tényezőnek tartják. Ugyanakkor azon szervezetek, amely 2006 és 2010 között vezették be a cafeteriát a kiszámíthatóságot és a tervezhetőséget (átlag=4,43), míg azok, akik a 2011-2014 években lépték ezt meg (átlag=4,33) a jelentős adómegettakarítást tartották a legfontosabb tényezőnek. Az ANOVA/Welch tesztek eredménye alapján a cafeteria bevezetésének időpontja és a között, hogy a cafeteria kiszámítható és tervezhető költséget jelent szignifikáns (Sig=0,016), gyenge (Eta=0,185) összefüggés mutatható ki. Hasonlóan szignifikáns (Sig=0,007) gyenge (Eta=0,150) kapcsolat van a dolgozók elkötelezettségének és elégedettségének növelése esetében is, míg az adómegettakarítás esetében nem mutatható ki összefüggés a változók között.

Bár összességében a legkevésbé jelentős szempontok közé kerül az, hogy a cafeteria a munkavállalók megszerzésének és megtartásának eszköze, azok, akik az utóbbi időben (2015-2016) vezették azt be, sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak neki. Míg a válaszok átlaga a teljes mintában 3,66, náluk 4,53, és a standard szórás értéke is kisebb, ami a válaszok homogenitását mutatja. Az, hogy a cafeteriaival növelhető a munkáltató versenyképessége, szintén a szempont-lista végére került. Ha nem is olyan mértékben, mint az előbbi tényezőnek, ennek is jóval nagyobb jelentősége van a cafeteriát a közelmúltban bevezető cégeknél (4,00-es átlag a teljes minta 3,58-as átlagával szemben), és a szórás érték itt is a válaszok homogenitását mutatja. Az ANOVA/Welch tesztek eredménye alapján a cafeteria bevezetésének időpontja és azon tényező között, hogy a cafeteria a munkavállalók megszerzésének és megtartásának eszköze szignifikáns összefüggés mutatható ki (Sig=0,000), a kapcsolat gyenge (Eta=0,20). Azzal, hogy a cafeteriaival növelhető a munkáltató versenyképessége 90%-os megbízhatósági szinten van gyenge (Eta=0,155) szignifikáns (Sig=0,068) kapcsolat.

A cégek cafeteria bevezetésének időpontja és a cafeteria kialakítását/fenntartását befolyásoló tényezők között tehát összefüggés mutatható ki. Azon cégek, amelyek a cafeteriát az elmúlt 1-2 évben vezették be, fontosabb tényezőnek ítélték meg a munkavállalók megszerzését és megtartását, a munkavállalók

elkötelezettségének és elégedettségének és a munkáltató versenyképességének a növelését, mint azok, akik korábban tették ezt.

3. A cafeteria keret összegét meghatározó tényezők és a szervezet létszámának nagysága között összefüggés van. A nagyobb létszámú cégek esetében inkább meghatározó tényező a juttatási csomagjuk piaci pozíciója, mint kisebbeknél.

Feltevésünk azon alapul, hogy azt, hogy HR rendszerekben mutatkozó különbségek jelentős mértékben a szervezeti mérettől függenek, számos kutatás támasztja alá (Poór, 2013).

A kutatásban résztvevő szervezetek szerint több tényező együttese határozza meg a cafeteria éves keretösszegének mértékét, a szervezetek többsége egynél több tényezőt jelölt meg erre vonatkozóan. A két legfontosabbnak a juttatások közterheinek változását (49%) és a szervezetek eredményességét (33%) tekintik. A szervezetek 15-15%-a jelölte meg az elvárt béremelést és a juttatási csomag piaci pozícióját, mint befolyásoló tényezőt (2. táblázat). Ez utóbbit nagyon különbözőképpen ítélik meg a különböző méretű cégek, míg a legalább 250 főt foglalkoztató szervezeteknek egynegyede, addig az ennél kisebbeknek csak 11%-a tekinti ezt döntő tényezőnek. A juttatások piaci pozíciója és a szervezet létszám között a chí-négyzet próba összefüggést mutat ($p=0,008$), a kapcsolat erősségét mutató Cramer $V=0,243$, azaz a kapcsolat gyenge.

2. táblázat: A 2017. évi cafeteria keretösszeg meghatározását befolyásoló tényezők létszám szerinti megoszlása (N=291)

A 2017. évi keretösszeg megállapításánál mely tényezők játszottak döntő szerepet?		Cég eredményessége	Juttatásokat terhelő adó- és járuléktérhek változása	Juttatási csomag piaci pozíciója	Elvárt béremelés
Teljes létszám	10 fő alatt	42%	56%	3%	25%
	10-50 fő között	27%	51%	7%	13%
	51-100 fő között	27%	59%	14%	0%
	101-250 fő között	33%	42%	19%	15%
	251-500 fő között	50%	36%	18%	18%
	501-1000 fő között	29%	54%	33%	13%
	1000 fő fölött	30%	49%	23%	21%
Összesen		33%	49%	15%	15%

Forrás: Saját szerkesztés

A 2017. évi keretösszeg megállapításában a legkevésbé befolyásoló tényező volt a szervezetek számára az infláció és a jogszabály által meghatározott minimálbér-változás, az új éves keretösszeg mértéke csak ezek után következett a sorban. Ezen tényezők és a szervezeti létszám között a chí-négyzet próba eredménye alapján nem mutatható ki összefüggés.

A cafeteria keretösszegét meghatározó tényezők választása és a szervezet létszámának nagysága között tehát összefüggés van. A nagyobb létszámú cégek esetében inkább meghatározó tényező a juttatási csomagjuk piaci pozíciója, mint a kisebbeknél.

4. *A cégek éves árbevételének nagysága befolyásolja a cafeteria rendszer továbbfejlesztésének lehetőségét. Az 5 Mrd Ft és a feletti éves árbevétellel rendelkező cégek évről-évre fejlesztik a cafeteria rendszerüket, a jogszabály által biztosított új elemekkel bővítik a juttatási palettát, míg az 5 Mrd Ft alatti éves árbevétellel rendelkező cégek inkább a szinten tartásra törekszenek.*

A cafeteria rendszert működtető cégek számára fontos, hogy a rendszer hozzájáruljon a jövedelemcsomag versenyképességéhez. A gazdasági és jogszabályi feltételek figyelembevételével a szervezet minden évben megtervezi, hogy a cafeteria rendszerét megtartja vagy továbbfejleszti. Az évenkénti audit biztosítja a jogszabályi környezeti változások közvetlen és közvetett hatásainak elemzését is (Poór et al., 2013a).

A cafeteria rendszer tovább fejlesztését abból a szempontból vizsgáltuk, hogy a jogszabály által biztosított új elemekkel a szervezetek bővítik-e a juttatási palettájukat, avagy sem. 2017. január 1-től a mobilitás célú lakhatási támogatással bővült az adómentes juttatások köre. Amennyiben a munkáltató úgy dönt, a törvény által adott szabályok szerint nyújthat ilyen típusú juttatást a munkavállalói számára. A válaszadók 17%-a 2017. évben szerepelteti az adómentes juttatások palettáján a mobilitási célú lakhatási támogatást, a válaszadók 10%-a későbbre tervezi e juttatási elem bevezetését. A bizonytalanok aránya 7%, a szervezetek 66%-a pedig – az adómentesség ellenére – sem szerepelteti az elemei között ezt az elemet. Az 5 Mrd Ft alatti árbevétellel rendelkező cégek 23%-a, míg az 5 Mrd feletti árbevétellel rendelkezők 37%-a döntött úgy, hogy lehetővé teszi a mobilitás célú lakhatási támogatás választását. A chí-négyzet próba eredménye alapján szignifikáns összefüggés ($p=0,000$) mutatható ki az adott juttatási elem bevezetése és a szervezet árbevételének nagysága között, a kapcsolat gyenge (Cramer $V=0,253$).

Az óvodai és bölcsődei szolgáltatás biztosításával kapcsolatban 10% válaszolta azt, hogy ilyen juttatásuk már 2016-ban is volt és 2017-ben is alkalmazzák, 23% 2017. évtől vezetett be ilyen juttatást a munkavállalói számára, míg a válaszadók 8%-a tervezi bevezetni, de csak majd a későbbiekben. A válaszadók 52%-a egyáltalán nem gondolkodik ilyen juttatásban, 7% pedig nem tudott erre a kérdésre válaszolni. Az említett juttatási elem bevezetéséről az 5 Mrd Ft alatti árbevétellel rendelkező cégek 32%-a, az 5 Mrd Ft feletti árbevétellel rendelkező cégek több, mint fele (55%) döntött. A chí-négyzet próba eredménye alapján szignifikáns összefüggés ($p=0,002$) mutatható ki az adott juttatási elem bevezetése és a szervezet árbevételének nagysága között, a kapcsolat gyenge (Cramer $V=0,243$).

A nyugdíjcélú megtakarításokkal kapcsolatban a válaszadók 53%-ánál elérhetőek a nyugdíjas évekre szóló megtakarítások, bár a juttatási csomagban nem kezelik ezt különleges szempontként, míg a válaszadók 18%-a tudatosan alkalmazza ezt juttatási politikájában. Az 5 Mrd Ft alatti árbevétellel rendelkezők 34%-a, míg az 5 Mrd Ft feletti árbevétellel rendelkező cégek 20%-a azonban egyáltalán nem biztosít ilyen juttatásokat. A chí-négyzet próba eredménye alapján szignifikáns összefüggés ($p=0,005$) mutatható ki e juttatási elem biztosítása és a szervezet árbevételének nagysága között, a kapcsolat gyenge (Cramer $V=0,194$).

A cégek árbevételének nagysága tehát befolyásolja a cafeteria rendszer továbbfejlesztésének lehetőségét, mindhárom vizsgált elem bevezetése és a szervezetek árbevételének nagysága között összefüggés mutatható ki. Az 5 Mrd Ft feletti árbevétellel rendelkező cégek inkább élnek évről-évre a jogszabály által biztosított fejlesztési lehetőségekkel, a munkavállalók igényeihez leginkább igazodó juttatásokkal gazdagítják a juttatási palettát, míg az 5 Mrd Ft alatti árbevétellel rendelkezőkre ez kevésbé jellemző.

Nemzetközi kitekintés

A következőkben összehasonlítás, kontrol céljából bemutatjuk a Cranet nemzetközi adatbázis adataival a korábban leírtakat.

Az európai és később más régiók HRM modelljének kutatásában úttörő szerepe volt a korábban már említett, az 1989-ben megalapított Cranet kutatásoknak, amelyek mára kiléptek az öreg kontinensről és globálissá váltak. Kezdetben csak a nyugat-európai országok egyetemei voltak a kutató hálózat tagjai.

Napjainkra 41 ország kutatóit tömöríti a világ legnagyobb non-profit HR kutató hálózata.¹ A Cranet kutatás módszertana a kezdetekhez képest (Brewster et al., 1991 és Brewster, 1994) napjainkig nem változott jelentősen, inkább kiszélesedett. A hét fő részből álló és mintegy hatvan – tényszerű adatok közlését váró és nem véleményeket firtató – kérdést tartalmazó *kérdőív* segítségével, hogy így biztosítsák nemcsak a térbeli – az országok, régiók szerinti – hanem az időbeli összehasonlítást, a longitudinális elemzések lehetőségét is (Karoliny et al., 2010).

A Cranet kutatás keretében alkalmazott kérdőív hét részből áll. A kérdőív ötödik részében rákérdeztünk ösztönzési és juttatási kérdésekre is. A 2014-2015-ös mintában összesen választ kaptunk. A jelzett válaszokat három nagyobb minta – egész világ, közép-kelet európai országok és Magyarország – alapján elemezzük.

A résztvevő szervezetek a három vizsgálati csoportban a következő jellemzők alapján mutatjuk be:

3. táblázat: A nemzetközi Cranet mintában szereplő szervezetek megoszlása tulajdon forma szerint

Szektor	Összes	KKE	Magyarország
Magánszféra	69,5%	71,7%	63,8%
Közszféra	22,7%	25,2%	32,8%
Nonprofit	4,3%	1,3%	3,0%
Vegyes (köz- és magánszféra)	3,5%	1,8%	0,4%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: Saját szerkesztés

A minták elemzése alapján látható, hogy a vizsgált szervezetek nagyobb részben a közszférához, kisebb részben a magánszférához tartoznak, a nonprofit, illetve vegyes típusú szervezetek pedig holdudvart

¹ A Cranfield Network (CRANET) (az angliai Cranfield Business School által alapított és működtetett Európai Emberi Erőforrás Kutatási Hálózat) alapítását 1988-ban határozták el az ILO kezdeményezésére Cranfieldben (UK) (Lazarova et al., 2008). A kezdeményezésemre a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudomány Kar 2004 óta tagja ennek a kutató hálózatnak. A magyarországi koordinációba 2011 óta bekapcsolódott a Szent István Egyetem Gazdaságtudományi Kara is.

alkotnak. Globálisan az országok szektor szerinti megoszlása hasonló, mint a közép-kelet-európai országoké, de Magyarországon magasabb a közszféra aránya.

4. táblázat: A nemzetközi Cranet mintában szereplő szervezetek megoszlása ágazat szerint

Ágazat	Összes	KKE	Magyarország
Ipar és építőipar	32,0%	35,1%	24,4%
Szolgáltatások	50,0%	51,0%	73,7%
Mezőgazdaság	3,1%	4,9%	1,9%
Egyéb	14,9%	9,0%	0,0%
Összesen	100,0%	100%	100,0%

Forrás: Saját szerkesztés

A válaszadók között csak kevesen foglalkoznak mezőgazdasággal, globálisan és a régiókban is a megkérdezett szervezetek fele szolgáltatást nyújt. A közép-kelet-európai országok szektor szerinti megoszlása nem tér el jelentősen az összes országétól, de Magyarországon lényegesen nagyobb arányt képviselnek a szolgáltatásnyújtással foglalkozó szervezetek.

5. táblázat: A nemzetközi Cranet mintában szereplő szervezetek megoszlása szervezeti méret szerint

Méret	Összes	KKE	Magyarország
100 fő alatt	8,1%	10,0%	30,0%
100 – 250 fő	23,9%	33,9%	21,6%
251 – 1000 fő	40,0%	38,6%	29,6%
1001 – 5000 fő	20,5%	14,1%	14,4%
5000 fő felett	7,5%	3,4%	4,4%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: Saját szerkesztés

A cég méretet tekintve összességében a 250 és 1000 fő közötti dolgozói létszám a legjellemzőbb. 5000 fő feletti nagy cég az összes válaszadó 7,5%-a, Közép-Kelet-Európában még ennél is lényegesen kevesebb, 3,4%. Magyarországon a 100 főnél kevesebb munkatársat foglalkoztató szervezetek aránya lényegesen magasabb (30%), mint a régióban összességében.

Megvizsgáltuk, hogy a szervezetek tulajdonformája, ágazati hovatartozása és szervezeti mérete mennyire befolyásolja a rugalmas juttatások alkalmazását.

A magánszektor szervezetei közül az összes válaszadónak és a régiós válaszadónak is 44%-a használ rugalmas juttatásokat, Magyarországon ez az arány magasabb, 56%. Ugyanakkor a közszférában már nincs lényeges eltérés a rugalmas juttatások alkalmazó szervezetek arányában, ez a régióban és hazánkban is egyaránt 23%, míg globálisan 27%. A KHI-négyzet próba mind három esetben szignifikáns összefüggést mutat, a kapcsolat erősségét mutató Cramer'sV együttható értéke az összes szervezetre nézve 0,146, a régiókban 0,194, míg a magyarországi szervezetekre nézve 0,324. Tehát a legerősebb kapcsolat a szektor és a rugalmas juttatások alkalmazása között hazánkban mutatkozik.

6. táblázat: A rugalmas juttatásokat alkalmazó szervezetek aránya az egyes szektorokban

Szektor	Összes	KKE	Magyarország
Magánszféra	44,1%	43,6%	56,2%
Közszféra	27,5%	23,3%	23,0%
Nonprofit	32,3%	9,1%	25,0%
Vegyes (köz- és magánszféra)	34,5%	35,7%	0,0%
Összesen	39,5%	37,9%	44,2%

Forrás: Saját szerkesztés

Az összes megkérdezett szervezetet tekintve az iparban tevékenykedők alkalmaznak legnagyobb arányban rugalmas juttatásokat, 44%-uk nyilatkozott így, de a többi ágazat sincs nagyon lemaradva ettől. A közép-kelet-európai régióban még kiegyenlítettebbek az arányok, de itt is - ha minimálisan is - az iparé a vezető szerep (39%), Magyarországon viszont az ipart képviselő szervezetek között ennél lényegesen magasabb a rugalmas juttatásokat alkalmazók aránya (57%), míg a mezőgazdasági szervezetekben viszont alacsonyabb.

A Khí-négyzet próba csak a teljes mintára nézve mutat szignifikáns összefüggést az ágazattal, viszont a kapcsolat erősségét mutató Cramer'sV együttható értéke (0,063) csak igen gyenge kapcsolatot jelez. A magyarországi cégekre a próba nem végezhető el, mert annak feltételei nem teljesülnek, a táblázatból azonban kitűnik, hogy az egyes ágazatok között lényeges különbségek vannak.

7. táblázat: A rugalmas juttatásokat alkalmazó szervezetek aránya az egyes ágazatokban

Ágazat	Összes	KKE	Magyarország
Ipar és építőipar	43,7%	39,3%	56,9%
Szolgáltatások	37,0%	38,4%	45,5%
Mezőgazdaság	35,3%	33,8%	25,0%
Egyéb	39,3%	35,2%	
Összesen	39,4%	38,2%	47,8%

Forrás: Saját szerkesztés

Szervezeti méret szempontjából nem tapasztalható lényeges különbség a rugalmas juttatások alkalmazásában. Globálisan az 5000 fő feletti szervezetek alkalmazzák legnagyobb arányban (46%), de a többiek sincsenek ettől lényegesen lemaradva (37-40%). Közép-Kelet-Európában nagyon hasonlóak az arányok, míg hazánkban összességében a szervezetek ennél valamivel nagyobb arányban alkalmazzák ezeket, de a nagy cégeknél éppen fordított irányú elmozdulást láthatunk: Magyarországon az 5000 fő feletti cégeknek csak 33%-a alkalmaz rugalmas juttatásokat.

A Khí-négyzet próba a teljes mintára nézve szignifikáns összefüggést mutat a rugalmas juttatások alkalmazása és a szervezeti méret között, azonban a kapcsolat igen gyenge (Cramer'sV=0,048). A közép-kelet-európai és magyarországi mintában nincs szignifikáns kapcsolat a változók között.

8. táblázat: A rugalmas juttatásokat alkalmazó szervezetek aránya szervezeti méret szerint

Méret	Összes	KKE	Magyarország
100 fő alatt	38,2%	36,1%	43,2%
100-250	36,8%	37,1%	43,1%
251-1000	38,1%	36,4%	45,0%
1001-5000	39,8%	39,8%	46,2%
5000 felett	46,2%	43,9%	33,3%
Összesen	38,7%	37,4%	43,7%

Következtetések

Eredményeink azt mutatják, hogy a legtöbb esetben a szervezeti jellemzők befolyással vannak a cafeteria rendszerrel összefüggő különböző változókra. A versenyszférában sokkal inkább szempont a munkavállalók elkötelezettségének és elégedettségének növelése a cafeteria juttatások révén, mint a közszférában, és minél későbbi időpontban történt a cafeteria bevezetése az adott szervezetnél, annál inkább fontos szemponttá válik a munkavállalók megszerzése és megtartása, a munkavállalók elkötelezettségének és elégedettségének a növelése, valamint a munkáltató versenyképességére gyakorolt hatása.

Számos kutatás támasztja alá azt, hogy a HR rendszerekben mutatkozó különbségek jelentős mértékben a szervezeti mérettől függenek (Poór, 2013), és eredményeink alapján nincs ez másképpen a rugalmas juttatások esetében sem. A szervezetek dolgozói létszáma összefüggést mutat azzal, hogy a cafeteria keretösszegének meghatározásakor milyen szempontokat vesznek a cégek figyelembe, a 250 fő feletti cégek más tényezők alapján hozzák meg döntéseiket, mint a 250 fő alattiak. Legmarkánsabb, szignifikáns különbség a juttatási csomag piaci pozíciójának megítélésében mutatkozik: a nagyobb cégek inkább tekintik ezt döntő tényezőnek, mint a kisebbek.

A kutatási eredmények azt is alátámasztották, hogy a cégek éves árbevételének nagysága befolyásolja a cafeteria rendszer továbbfejlesztésének lehetőségét. Az eredményekből arra lehet következtetni, hogy az 5 Mrd Ft és afeletti éves árbevétellel rendelkező cégek évről-évre fejlesztik a cafeteria rendszerüket, a jogszabály által biztosított munkavállalók igényeihez leginkább igazodó új elemekkel bővítik a juttatási palettát, míg az 5 Mrd Ft alatti éves árbevétellel rendelkező cégek inkább a szinten tartásra törekcsenek. A munkáltatók számára fontos tényező a juttatások költségeinek tervezhetősége is, mely nem csak az adó- és járulékkerheket foglalja magába, hanem az adminisztráció költségeit is, több esetben ezek a költségek aránytalanul nagy terhet jelentenek a munkáltatóknak. Amennyiben a rendszer hosszú távon egyszerűsödik, az ösztönözi a munkáltatókat abban, hogy szélesítsék a juttatási palettát, és biztosítsák a juttatások közötti rugalmas választást.

Az ösztönzésmentés az EEM kiemelt területe, elsődleges célja a szervezet stratégiai célkitűzéseinek eléréséhez szükséges emberi erőforrás állomány megszerzése, megtartása és motiválása. A cafeteria rendszer nagy előnye, hogy egyénre szabottan tudja a munkáltató a munkavállalók különböző igényeit kielégíteni, évenként más-más juttatások igénybevételére ad lehetőséget. Összességében elmondható, hogy a cafeteria rendszert jelenleg is működtető cégek továbbra is a javadalmazási csomag fontos elemének tartják a cafeteria juttatásokat, a

költséghatékonysági és HR szempontok ésszerű optimalizálásával a szervezetek alkalmazkodnak a változó jogszabályi környezethez.

IRODALOMJEGYZÉK

Adóvilág (2017): A Nemzeti és Adó- és Vámhivatal szaklapja. Budapest, Kompkonzult Kft.

Armstrong, M. (2010): Armstrong's essential human resource management practice: a guide to people management. Kogan Page Limited, London- Philadelphia

Armstrong, M. - Taylor, S. (2014): Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice. 13th edition. Kogan Page, London

Bakacsi Gy. – Bokor A. – Császár Cs. – Gelei A. – Kovács K. – Takács S. (2000): Stratégiai Emberi Erőforrás Menedzsment. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

Bakacsi Gy. (2003): Szervezeti magatartás és vezetés. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

Brown, D (2001): Reward Strategies; From intent to impact, CIPD, London

Cafeteria TREND Magazin (2017): Cafeteria 2017. <http://www.cafeteriatrend.hu/archivum> (Letöltés időpontja: 2017. 01. 05)

Charan, R. (2009): Leadership in the era of economic uncertainty. McGrawHill, New York.

Elbert, N. F. – Karoliny M. – Farkas F. – Poór J. (2000): Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

Fata L. – Marjai B. – Poór J. (2013): Cafeteria rendszerek kialakítása és működtetése. In: Poór J. (szerk.): Rugalmas ösztönzés, rugalmas juttatások. Budapest, Wolters Kluwer Kft., pp.137–163.

Fata L. (2016): Cafeteria 2017. Üzlet - A Veszprém Megyei Kereskedelmi és Iparkamara gazdasági lapja. XII. évf. 8.szám. 2016. december 19.

Foot, M. – Hook, C. – Jenkins, A. (2016): Introducing Human Resource Management. Person. Harlow.

Gilmore, S. – Williams, S. (2013): Human Resource management. Oxford University Press. Oxford

Hámori A. – Őri J. – Pongrácz L. – Takács Gy. (1998): Bérezés-Ösztönzés. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

Horváth Cs. (2016): Ösztönzés, Motivation. Hadtudományi szemle. 2016. IX. évfolyam, 1. szám.

Jones, G. R. – George, Jennifer, M. (2015): Essentials of Contemporary Management. McGraw Hill Education, New York NY.

Karoliny M. - Poór J. - Spisák G. (2000): Az emberi erőforrás menedzselés az üzleti szférában. Tapasztalatok magyarországi nagyvállalatoknál. Vezetéstudomány, 31(5), pp.13–22.

Karoliny M-né. (2017): Áttekintés az emberi erőforrás menedzsmentről. In: Karoliny M-né–Poór J. (szerk.): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások. Budapest, Wolters Kluwer Kft., pp. 23-60.

Kiss K. - Poór J. (2006): A kis- és közepes vállalkozások (KKV) menedzsment és HR sajátosságai magyarországi régiókban - az életciklus modell tükrében. Munkaügyi Szemle, (9): pp. 14-19.

László Gy. (2016): Az alkalmazotti kapcsolatok rendszere. In: Karoliny M-né–Poór J. (szerk.): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások. Budapest, Wolters Kluwer Kft., pp.401–406.

László Gy. – Marjai B. – Poór J. (2013): Ösztönzés – rugalmas ösztönzés. In: Poór J. (szerk.): Rugalmas ösztönzés, rugalmas juttatások. Budapest, Wolters Kluwer Kft., pp.45-58.

László Gy. – Poór J. (2016): Az ösztönzési rendszerek. In: Karoliny M-né–Poór J. (szerk.): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások. Budapest, Wolters Kluwer Kft., 325 - 362. p.

László Gy. – Poór J. – Sipos N (2017): Javadalmazás-menedzsment rendszerek. In: Karoliny M-né–Poór J. (szerk.): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások. Budapest, Wolters Kluwer Kft., pp. 243-282.

Messmer, M. (2007): Benefits: Gain a Competitive Edge with Offering Employees Want. Strategic Finance 88. No.5. pp.8-10.

Milkovich, G.T. – Newman, J.M. – Gerhart, B. (2011): Compensation. New York: McGraw-Hill International

Miranda, M.R. - Springer, H. R. (2004): Cafeteria Plans 125/COBRA. Loman Education Services

Mondy, R. W. – Martocchio, J. J. (2016): Human Resource Management, Pearson, Harlow, Essex

Petró Cs. (2014): Kompenzáció és javadalmazás a közszolgálatban. Nemzeti Közszolgálati Egyetem. Budapest, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, pp.70–87.

Poór J. (2013): Nemzetköziesedés és globalizáció az emberi erőforrás menedzsmentben. Budapest. Komplex Kiadó

Poór J. – László Gy. – Marjai B. (2013a): A rugalmas juttatások stratégiai kérdései. In: Poór J. (szerk.): Rugalmas ösztönzés, rugalmas juttatások. Budapest, Wolters Kluwer Kft., pp.95–112.

Poór J. – László Gy. – Beke J. – Óhegyi K. – Kolbe T. (2013b): A cafeteria rendszer továbbfejlesztésének lehetőségei – múlt, jelen és jövő. *Vezetéstudomány* XLIV. évf. 1. Szám, pp.2–17.

Poór J. – Óhegyi K. – Beke J. – Fata L. – Pajor M. (2013c): Juttatások – Magyarország 2013. A vállalati juttatásokban bekövetkezett változások 2013-ban. Kutatási jelentés. Menedzsment és HR Kutató Központ, Szent István Egyetem, Gödöllő

Poór J. – Óhegyi K. – Beke J. – Fata L. – Pajor M. (2014): Juttatások – Magyarország 2014. A vállalati juttatásokban bekövetkezett változások 2014-ben. Kutatási jelentés. Menedzsment és HR Kutató Központ, Szent István Egyetem, Gödöllő

Poór J. – Szűts I. – Fata L. – Óhegyi K. – Szabó Cs. – Pajor M. (2015): Juttatások – Magyarország 2015. A vállalati juttatásokban bekövetkezett változások 2015-ben. Kutatási jelentés. Menedzsment és HR Kutató Központ, Szent István Egyetem, Gödöllő

Poór J. – Szűts I. – Fata L. – Balázs H. (2016): Juttatások – Magyarország 2016. A vállalati juttatásokban bekövetkezett változások 2016-ban. Kutatási jelentés. Menedzsment és HR Kutató Központ, Szent István Egyetem, Gödöllő

Poór J. – Szűts I. – Fata L. – Balázs H. – Batu E. – Buzási N. – Mázásné D. H. (2017): Juttatások – Magyarország 2017. A vállalati juttatásokban bekövetkezett változások 2017-ben. Kutatási jelentés. Menedzsment és HR Kutató Központ, Szent István Egyetem, Gödöllő

Stewart, G. L. – Brown, K. G. (2014): *Human Resource Management. Linking Strategy to Practice*. Wiley, USA

Torrington, D. – Hall, I. – Taylor, S. – Atkinson, C. (2014): *Human Resource Management 9th ed*. Pearson Education Limited. Harlow.

Urbancová, H. – Snyderová, M. (2017): Remuneration and employee benefits in organizations in the Czech Republic. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, Volume 65, N. 1, 2017, pp. 357-368

KLEIN Sándor

A munkapszichológia jövője

Több mint fél évszázada tanítom a munkapszichológia (vezetési- és szerveztpsichológia) tantárgyat különböző felsőfokú intézményekben. 1968-ban jelent meg az első jegyzetem a témából (Klein, 1968), melyet később még több követett (Klein, 1969, 1984, 1987). 1980-ban jelent meg a *Munkapszichológia* című könyvem (Klein, 1980), amelyet 1998-ban átdolgoztam (Klein, 1998 b) és 2003-ban némi „ránccelvarráson” esett át (Klein, 2003). A könyv nyilvánvalóan megérett egy *alapos* átdolgozásra: 2017 végére várható ennek eredménye „Munkapszichológia a XXI. században” címmel. A tankönyvnek és szakkönyvnek szánt új kiadás készítése alkalmat adott arra, hogy elgondolkodjam: merre tart kedvenc diszciplínám. Ezeket a gondolatokat foglalom össze ebben a cikkben. (A „pszichológia a munka világában” tematikáját egészíti ki a további három kötet: Klein, 2011, Klein-Klein S., 2012, Klein, 2016).

A munkapszichológia napjainkban

A munkapszichológia napjainkban a pszichológia egyik leggyorsabban fejlődő ága: érdeklődése kiterjed a munka, az üzleti élet minden területére (vezetők fejlesztése, fizetés/jutalmazás, munka és magánélet összefüggései, időskorúak/nyugdíjba-vonulás, tehetségek segítése, kultúraváltás, változáskezelés, globalizáció, etikai kérdések), és a munkapszichológusok száma is gyorsan nő világszerte. Ahhoz, hogy ez az ígéretes fejlődés megmaradjon, a munkapszichológiának a maga sajátos eszközeivel hozzá kell járulnia a 21. század nagy kérdéseire adandó válaszokhoz: hogyan lehet a globális gazdasági verseny előnyeit kihasználva odafigyelni az „árnyoldalakra”, a „vesztésekre” (csökkenteni a túlzott munkaintenzitást, a munkanélküliek számát), mit lehet tenni a világ jövője érdekében (ami egyre inkább elengedhetetlenné teszi a különböző kultúrájú emberek konstruktív együttélését, kooperációját, etikus együttműködését).

A következőkben sorra veszem a munkapszichológia néhány területét (kezdve a „munkapszichológiai kutatás” témájával, majd az írás végén utalok a már ma is megfigyelhető általánosabb trendekre.

Kutatás

„...ahogy a (20.) század első fele a fizika, az utána következő évtizedek a kémia, majd a biológia, közvetlen múltunk pedig az informatika kifejlődésének kora volt, úgy most a tudományos-technikai forradalom a társadalomtudományokkal szemben fogalmaz meg nagy kihívást” – „jósolt” a 21. századra Glatz Ferenc (1999).

A tudományos kutatás jelentősége, befolyása mindennapjainkra a 21. században érezhetően megnő. A tudósoknak egyre inkább figyelniük kell arra, mi lehet tevékenységük hozama és kára. Az eddigieknél is nagyobb lesz a 21. század kutatóinak erkölcsi felelőssége (Erdélyi, 1999). A világbékéért, a leszerelésért kiálló Pugwash csoporthoz csatlakozó fiatal kutatók ilyen esküt tesznek (Csíkszentmihályi, 2016):

Fogadom, hogy egy jobb világért dolgozom, ahol a tudományt és a technológiát társadalmilag felelős módon alkalmazzák. Soha nem fogom képzettségemet bármi olyan célra használni, amely ártani

szándékozik az emberi lényeknek vagy a környezetnek. Karrierem során, mielőtt cselekednék, mindig fontolóra fogom venni munkám etikai következményeit. Bár a vállalt követelmények súlyosak lehetnek számomra, aláírom e kiáltványt, mert felismertem, hogy az egyéni felelősségvállalás az első lépés a békéhez vezető úton.

Korábban idézett beszédét Glatz Ferenc így fejezte be: „a kutatásnak nemcsak célja az ember, hanem a kutatás üzemeltetője is az ember: mi, kutatók”. *A tudomány és a gyakorlat közötti szakadék a 21. században sok területen (informatika, genetika, atomfizika) jelentősen csökken, a munkapszichológiában – egyesek szerint – napjainkban még nő is.*

Ennek fő okai

- a kutató és a gyakorló munkapszichológusok nem nagyon tudják, mit csinál/mit tart fontosnak a „másik csoport”,
- a két csoport kölcsönösen bizalmatlan egymással, kevésbé hisz a másik csoport által felkínált tudásban,
- és még ha ismeri és el is hiszi a másik csoport eredményeit, akkor sem áll készen az ötletek/a tudás alkalmazására (O’Leary, 2016).

Gyakorló munkapszichológusok általában látják az adatokra támaszkodó/kutatási eredményeken alapuló megközelítés előnyeit (Leonard, 2006) és reménykednek abban, hogy a kutatások és a gyakorlat kapcsolata szorosabbá válik, a megalapozatlan divatok hatása csökken, hiszen talán éppen ez erősíthetné meg a munkapszichológusok „öntudatát”, különböztetné meg őket a többi „vezetési tanácsadótól”. Bizonyos jelei láthatók ennek a fejlődésnek:

- a gyakorló munkapszichológusok hatására a munkapszichológiai kutatások üzleti szempontból fontosabb területek felé mozdulnak el,
- a HR döntéseket egyre inkább igyekeznek megbízható adatokra építeni,
- a kutatási (és általában a vizsgálati) módszerek korszerűbbé válnak,
- a kutatások eredményei gyorsabban válnak ismertté,
- ha lassan is, de nő a kutatási eredmények elfogadottsága,
- a kutatók nagyobb erőfeszítéseket tesznek eredményeik alkalmazására (Rynes-Weller, 2012).

Magyarországon nemzetközi összehasonlításban is nehéz helyzetben van a munkapszichológiai kutatás: a kutatóhelyek száma, mérete, „ereje” tekintetében nem versenyezhetünk a „nagy államokkal”. Mégse mondhatok mást, mint Zorba, a görög: „táncolni kell..., a zene majd csak megjön valahonnan”. Ha munkapszichológus-kutatóink figyelnek a gyakorlat felől jövő igényekre, a kutatási lehetőségek nem fognak eltűnni a következő évtizedekben sem.

Munkaelemzés és munkatervezés

A munka elemzésekor és tervezésekor szem előtt kell tartani a munka jellegében a 21. században tapasztalható *változásokat*:

- *Nő a távmunka jelentősége.* A „virtuális hivatal” ma már valódi alternatívát jelent, lehetővé téve az otthonról végzett munka kényelmét, de megfosztva a dolgozót a munkatársakkal való személyes kapcsolattól.
- *A munkamegosztás* – egy munkakör megosztása két vagy több dolgozó között – megkönnyítheti a gyereknevelést, a továbbtanulást.

- A *flexibilis munkaidő* többféle munkarendet (korai/késői kezdés, 2-3 napos intenzív munkát követő 2-3 napos pihenő) tesz lehetővé.
- Egyre reálisabb lesz a „*lean alternatíva*”: a pozíciók, a részlegek és a vállalatok olyan kialakítása, mely lehetővé teszi, hogy minden dolgozó hozzájáruljon az értékteremtéshez és figyelembe veszi az alkalmazottak valódi szükségleteit.
- Terjed a teljes körű minőségirányítás-rendszer (*Total quality management; TQM*): az olyan, egész vállalatra kiterjedő, átfogó törekvés, mely a termékek és szolgáltatások minőségének javításával ér el versenyelőnyt.
- Egyre általánosabbá válik a *számítógép-vezérelt gyártási technológia* a munka automatizálására.
- A nagy elosztó-rendszerekben megvalósul a szolgáltatók és vásárlók közti *hosszú távú, együttműködő kapcsolat*.
- Nő a *team-munka* jelentősége (az együttműködő-készség épp oly fontossá válik, mint az egyén tudása/képessége) (Ayres, 2008).
- A *tudásmenedzsment* – különösen az információ-technológia (IT), a közösségi hálózatok – felhasználása a szervezeti teljesítménynek, az új lehetőségek kiaknázásának feltételévé válik (Zádori-Nemeskéri, 2016).
- A dolgozók *felhatalmazása* (bevonása a döntésekbe), elkötelezettségük megnyerése nélkül nem oldhatók meg az egyre komplexebb munkafeladatok (West, 2012).
- A hangsúly eltolódik a *termelő gazdaságról a szolgáltató gazdaságra*.

A Taylor és Ford nevével fémjelzett „régí világ” eltűnőben van, de még itt van az árnyéka. A *munkaelemző* négyféle szervezettel találkozhat (Pryce-Jones, 2010):

- az „új/új” munkahelyeken modern körülmények között újfajta munkaélményben van részük a dolgozóknak (pl. a vállalat bevezeti a TQM-et, egyben gondot fordít arra, hogy dolgozóiban pozitív attitűd alakuljon ki munkájuk, ügyfeleik és általában az élet iránt),
- az „új/régi” munkahelyeken a modern munkahelyi gyakorlathoz nem kapcsolódik szemléletváltás (a TQM bevezetése nem változtatja meg a dolgozók munka iránti attitűdjét),
- a „régí/új” munkahelyeken nem változtattak a munkahelyi gyakorlaton, de a dolgozók (vagy egyes csoportjaik, például a fiatalok) teljesen más elvárásokkal végzik munkájukat, mint amit „általában” tapasztalunk a hagyományos munkahelyeken),
- a „régí/régi” munkahelyeken még mindig XX. századot (néhol XIX. századot) írnak.

A *munkatervezés* továbbra is jelen van a legtöbb szervezetben, de az emberek közötti kapcsolatok szempontja került a középpontba: a szervezeten belüli és kívüli interakciók, kölcsönhatások, az emberek, folyamatok, részlegek kölcsönös függése egymástól, a visszajelzés, a koordináció. (Oldham, 2010)

A munkaelemzést/munkaáttervezést végzőknek a *realitásra* kell figyelniük, a „létező valóságból” kell kiindulniuk, de egy *jobb világ lehetőségében* kell hinniük, a „jó élet” fontos részét képező „jó munka” megteremtéséért kell dolgozniuk.

Teljesítménymenedzsment

A teljesítménymenedzsment/teljesítményértékelés a 21. században fokozatosan olyan folyamattá válik, amellyel a szervezetek forrásait, rendszereiket, dolgozóikat stratégiai céljaik elérésére mozgósítják (Gerrish, 2015, Zádori et al, 2016). Egyre nagyobb lesz a jelentősége annak, hogy a

dolgozók azonosuljanak a szervezet céljaival (melyek kialakításában maguk is tevőlegesen részt vettek): egyéni céljaik és a szervezet céljai között harmónia legyen (Zaffron, 2011). A teljesítménymenedzsment szorosan összekapcsolódik a dolgozók elköteleződésének kialakításával. Egyre több szervezet véli úgy, hogy dolgozóik „világnézete” (hogyan értelmezik a körülöttük lévő világot) befolyásolja teljesítményüket (Madden, 2014).

A 21. században érdekes feladattá vált a személyügyi gyakorlat nemzetközileg általános, illetve kultúraspecifikus jellegének vizsgálata (mely legegyszerűbben a nagy multinacionális szervezetek különböző országokban működő vállalatainak összehasonlításával valósítható meg). Egy ilyen vizsgálat kimutatta, hogy bár vannak országspecifikus jellegzetességek a teljesítménymenedzsment gyakorlatában, de ennél jelentősebbek az azonosságok, és a különbségek nem a várt „kelet-nyugat” tengely mentén mutatkoznak: a németországi teljesítménymenedzsment hasonlabb a kínai gyakorlathoz, mint az amerikaihoz (Festing, 2014).

Természetesen erre a területre is jellemző a számítástechnika előretörése: egyre inkább komplex szoftverek veszik át a papír/ceruza táblázatok helyét. A számítógépes teljesítménymenedzsment-rendszerek haszna – közvetlen anyagi haszon (megnövekedett értékesítés, csökkent költségek, a projektek túlköltekezésének megelőzése), motivált dolgozók (célorientált ösztönzők, a célok elérését szolgáló konkrét feladataikat értő dolgozók, hatékonyabb fejlesztő programok), jobb irányítás (gyorsabb igazodás a megváltozott szükségletekhez, jobban kommunikált és dokumentált folyamatok, a bonyolult összefüggések feltárása) – ma még nem mutatkozik meg olyan mértékben, mint várható lenne, de e téren még csak a fejlődés elején tartunk (Search Financial Application, 2017).

A számítástechnika ma már lehetővé teszi, hogy a vállalatok lényegesen túllépjenek a taylori munkaelemzésen alapuló teljesítménymenedzsmenten: a kulcsszó a crowdsourcing, a teljesítmény-adatok folyamatos és széles körű ismertté tétele. A General Electric PD@GE rendszere segítségével például dolgozók és vezetők állandóan tisztában lehetnek azzal, hogyan állnak az esetleg év közben is változó célok elérésével (Ewenstein, 2016). (A GE a visszajelzés nyelvének változtatására is nagy hangsúlyt helyezt: a bírálat helyett a fejlesztésre összpontosít.)

Gyorsan terjed az utóbbi években az „elektronikus teljesítményellenőrzés” (electronic performance monitoring; EPM). (Mindenkinek ismerős a gépi hang, amely egy call center vagy taxitársaság felhívása után azt mondja: „telefonhívását minőségellenőrzés céljából rögzítjük”.) Vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy az EPM valóban javíthatja a munka minőségét, de túlzott használata visszaüthet: a dolgozó tisztességtelennek, önállósága csorbításának érezheti, és ez akár csökkentheti is a teljesítményét (Bhave, 2014).

A jövőben a teljesítménymenedzsment-eszközök nagyobb figyelmet fognak fordítani a dolgozók legjobb 8-12%-ára (komplex rendszerekben ők azok, akik a leginkább kiemelkedő teljesítményhez segítik a vállalatot) és leggyengébb 8-12%-ára (ők azok, akiknek teljesítményét vagy fel lehet javítani képzéssel/ösztönzéssel vagy a szervezetnek meg kell válnia tőlük).

A 21. század a teljesítmény százada: a kiemelkedő egyéni teljesítmények mellett a kiemelkedő vállalati teljesítményé is. A vállalatok a „gigászok” (az Apple, a Google, az Amazon stb.) sikerét kutatják, igyekeznek lemásolni (Lashinsky, 2012). A Google szerint a titok abban rejlik, hogy „koncentrálj arra, ami igazán fontos!”. A teljesítménymenedzsment összefonódása a szervezetfejlesztéssel. Nem csoda: a teljesítménytervezés – teljesítményfokozás – teljesítményértékelés folyamata mindkét terület lényeges részét alkotja.

Kiválasztás

Kiválasztási módszerek

Az elmúlt húsz évben alapvetően megváltoztak a kiválasztás során felhasznált módszerek. Az elbeszélgetés, az önéletrajz a kisebb vállalatok gyakorlatában tovább él, de helyüket náluk is fokozatosan felváltják az újabb, hatékonyabb eszközök – a nagy, nemzetközi vállalatoknál pedig még jobban érzékelhető a gyors változás.

A változás jellege:

- egyre több vállalat használja a web alapú videó interjút,
- a papír/ceruza tesztek először felváltotta a számítógépes tesztes, majd az interneten keresztül történő tesztes,
- ma már nem összefoglaló könyvekben keressük a sok-sok teszt közül a célunknak leginkább megfelelőt; számítógépes adatbázis segíti a munkánkat (Mental Measurements Yearbook with Tests in Print),
- a kiválasztásra használatos tesztek eltávolodtak a klinikai vizsgálati eszközöktől és kifejezetten a munka világára készülnek,
- a számítógépes/internetes képességtesztek technikailag gyorsan fejlődnek (a papír/ceruza tesztek számítógépre vitelétől, a feladatbankból véletlenszerűen kiválasztott feladatok segítségével minden jelölt számára egyedileg összeállított teszteken keresztül az adaptív tesztekig),
- a számítógépes/internetes személyiségtesztek is gyorsan fejlődnek (pontosabbá válnak, lehetővé teszik a vállalatok számára a testreszabást, rövidülnek, érdekesebbek lesznek),
- az értékelő/fejlesztő központ terjed és kihasználja az online módszerekben rejlő lehetőségeket,
- a helyzetértékelő tesztek népszerűsége nő és egyre jobban kihasználják a számítógépes animációkban rejlő lehetőségeket,
- egyre világosabban látjuk, hogy a munkahelyi viselkedést a tudás, a képességek, a személyiség és a motiváció együttesen határozzák meg (Motowidlo, 2013).

A 21. században a *tesztek* használó szervezetek száma tovább nő. Nem elsősorban azért, mert a tesztek a kiválasztás egyre hatékonyabb eszközévé válnak, inkább azért, mert a *HR szerepe* a kiválasztásban egyre meghatározóbb, s a személyügyi szakemberek képzésében/továbbképzésében, szakmai hálózatában a „tesztes” az alapismeretek közé került. Egyre több HR szakember törekszik arra, hogy „birtokában legyen” a modern online tesztrendszerek valamelyikének vagy azért, mert hisz a hatékonyságában, vagy azért, mert ettől nő az ő és a HR részleg tekintélye és befolyása. A vállalatok vezetői közül is egyre többet tesztekkel választottak ki, ezért támogatják a HR igényét a tesztekre – hiszen az, hogy a tesztek kimutatták, hogy ők a legalkalmasabbak, számukra egyben a tesztek jószágát is bizonyítja. Sok országban a teszthasználát növekedését a *jogi környezet szigorodása* is elősegíti: a vállalatok félnek a kisebbségekkel szembeni elfogultságtól, az igazságtalan kiválasztás vádjától és ezért a tesztek nyújtotta biztonság sáncai mögé vonulnak (Wolf, 2006). A tesztek szélesebb körű használata azonban csak akkor fog a kiválasztás hatékonyságának növekedésével járni, ha a pszichológusok lankadatlanul törekedni fognak a tesztek minőségének javítására és a HR szempontjai között „a

többiek is így csinálják” szempontját meg fogja előzni saját szervezetük tényleges igényeinek gondos elemzése (Muchinsky, 2004).

Cascio és Aguinis úgy vélik, hogy az elmúlt évszázadban kifejlesztett módszerek, melyeket a munkával kapcsolatos egyéni tulajdonságok mérésére dolgoztak ki azért, hogy az egyéni munkateljesítményt előrejelezzék, a 21. században nem elégségesek (Cascio, 2008). Való igaz, hogy ezek a módszerek még egymással kombinálva is csak ritkán magyarázzák meg a munkateljesítmény varianciájának több mint 50%-át. Szerintük nem megkerülhető e pszichológiai módszerek kiegészítése *realisztikusabb* módszerekkel, amelyek a *konkrét* munkahelyi környezetben való viselkedés vizsgálatával jelzik előre a *konkrét* munkahelyi környezetben való jövőbeni viselkedést.

A három fő hiba a jelenlegi előrejelző módszerekben:

- az egyénre koncentrálnak (pedig az egyéni teljesítményt jelentős mértékben a csapat, a szervezeti kultúra befolyásolja),
- feltételezik a hasznos viselkedés állandóságát („a jövőbeli teljesítmény legjobb előrejelzője a múltbeli teljesítmény” – de ez csak akkor igaz, ha a jövőbeli munka követelménye és jellege hasonló a múltbelihez, és ez egyre kevésbé igaz),
- a viselkedés apró szeletein alapulnak (rövid interjúkra, pár perces online tesztekre, pár órás értékelő központokra, és ez nem elégséges a modern világ komplex feladataiban nyújtott teljesítmény előrejelzésére).

Javaslatuk: olyan előrejelző módszereket kell kialakítani, amelyek

- egy hosszabb periódusban mérik a jelöltek jellemzőit,
- amelyek a jelölteket későbbi munkájuk kontextusában (jellegzetes technikai és emberi körülményeik közt) vizsgálják és
- a kérdéses munka konkrét körülményei között elért teljesítménnyel igyekeznek előrejelezni az ebben a munkában a jövőben várható teljesítményt.

A jelenleg használatos előrejelző módszerek közül három olyan módszert találtak, amely ebbe az irányba mutat:

- *gyakornoki foglalkoztatás* (fizetett vagy fizetés nélküli rövid foglalkoztatás nyáron vagy egy egyetemi félévben), mely ha jól megszervezik és eredményeit sokoldalúan értékelik, pontos képet adhat a jelölt tehetségéről,
- *munkatárs kölcsönzés* (a 21. század realitása ez a foglalkoztatási mód, mellyel sokhelyütt visszaélnek, de jól kialakítva „élő laboratórium” lehet az állandó munkatársak kiválasztásának),
- *virtuális valóság* (olyan számítógépes technológia, amely lehetővé teszi „a valósághoz megszólalásig hű” komplex munkahelyi környezet megteremtését teherautósofőrök, vegyipari laboránsok vagy éppen Brazíliába küldendő gazdasági képviselők kiválasztására).

Ahogy a kiváló dolgozók jelentősége a szervezetben egyre nagyobb lesz, a kiváló dolgozók kiválasztásának jelentősége is nő. Izgalmas kérdés, hogy mik lesznek a kiválóságot előrejelző eszközök a 21. század második felében.

A kiválasztás folyamata

A kiválasztás folyamatát olyan tényezők befolyásolják, mint

- a szervezethez való elköteleződés csökkenése és a hivatáshoz való elköteleződés növekedése,
- a különböző kultúrák együtt dolgozása miatt nő a kultúrákhoz való alkalmazkodás jelentősége,
- a technológiák, a munkakörök, a követelmények, az üzleti irányok, a munkahely gyors változása (Overell, 2012).

A kiválasztás során emiatt

- inkább egy szervezetbe/teambe, mint egy munkakörbe keresünk embereket (nem az a fontos, hogy a jelölt ismer-e egy bizonyos programozási nyelvet, mert ez hamar megváltozik, inkább az, hogy hasznos tagja lehet-e a növekvő szervezetnek – az interperszonális kompetenciák a feladat-specifikus kompetenciákkal legalábbis egyenértékűvé váltak),
- általában szélesebb kritériumoknak kell a jelölteknek megfelelniük (olyan embereket keresünk, akik jól fognak teljesíteni a megváltozó munkakörülmények között is; akiknek jó a tanulóképessége, akik készek hozzájárulni a változáshoz),
- ugyanakkor az időszakos, „kölcsonzott”, szerződéses dolgozók arányának növekedése miatt megnő a korábbinál szűkebb, „feladatorientált” vizsgálatok szerepe (és vizsgálni kell azt is, hogyan tudnak hatékonyan együtt dolgozni az „állandó” és „időszakos” dolgozók).

A legtöbb változás talán a *jelöltélményben* várható: még mindig túl kevés jelölt kap kellő előzetes információt és hasznos visszajelzést a gyakran hosszú és nehéz felvételi folyamatról (ez utóbbi különösen azokra a jelöltekre igaz, akiket elutasítottak) – ez a „nem 21. századi hozzáállás” nem maradhat sokáig így.

Toborzás

A toborzási módszerek az elmúlt egy-két évtizedben alapvetően megváltoztak. Míg korábban az újsághirdetések vezettek, ma már ezt a helyet kétségtelenül az internet foglalta el (egy amerikai felmérés szerint a nyomtatott hirdetések súlya 1987-ben 29% volt, ez 2013-ra 2%-ra esett vissza) (Shafique, 2012).

Ma már nem csak a nagy és közepes méretű vállalatok, de az 1-2 személyes mikrovállalatok többsége is rendelkezik weboldallal és külön „művészetté” fejlődött, hogyan lehet ezeket az érdeklődés felkeltésére felhasználni. Bár a weboldalak minősége nagyon különböző, egy valamirevaló toborzó oldalon fel lehet tölteni az önéletrajzot, megtalálhatók azok az információk, amelyek visszatartják a nyilvánvalóan nem-kvalifikált jelentkezőket és azok a kérdőívek és tesztek, amelyek megnyithatják a felvételhez vezető utat. Fontos, hogy a weboldal kezelése könnyű legyen, információi érdekesek, megbízhatóak, részletesek, esztétikusak legyenek, ismertessék a vállalatot és a munkalehetőségeket (Nagy, 2011).

Sok szervezet a weboldalt kiegészíti blogolással (rendszeres internetes jegyzetek megjelentetésével) és a Youtube-ra felrakott rövid filmekkel, amelyek a konkrét információk mellett a vállalati kultúrába is bepillantást engednek (Ployhart, 2016).

A legnagyobb változást a toborzás területén a közösségi média – a LinkedIn, a Facebook és a Twitter – hozta. (A Facebook elsősorban a barátok, családtagok, a LinkedIn a hasonló foglalkozásúak, a Twitter pedig a hasonló érdeklődésűek találkozóhelye.)

A LinkedIn jó lehetőséget nyújt arra, hogy az álláskereső végignézze a számára ígéretes álláslehetőségeket nyújtó szervezeteket és érdeklődjön szakmai ismerőseinél, nem tudnak-e új álláslehetőségről. A toborzó ugyanitt jó eséllyel kereshet olyan embereket, akik a kívánatos képességekkel, tapasztalattal rendelkeznek, és esetleg munkahelyet váltanának.

A Twitteren az álláskeresők ismeretlen, de hasonló érdeklődésű emberektől értesülhetnek álláslehetőségekről, érdeklődhetnek vállalatokról. Hasonló célt szolgálnak az internetes találkozóhelyek (www.meetup.com) és fórumok (lásd pl. Whirlpool, Mumbrella).

A Facebookon az álláskeresők a hálózatukat informálhatják arról, hogy költöznek vagy elveszítették a munkájukat vagy éppen, hogy álláslehetőség van a vállalatuknál. (Manapság rengeteg álláskeresés céljából nyílt csoport létezik a Facebookon, ahol a szervezetek könnyedén találhatnak munkavállalókat, és az álláskeresők is böngészhetnek az állások között.)

Ma már több vállalat van, amelyik arra szakosodott, hogy a weboldalán álláshirdetéseket lehessen feladni ésszerű áron. (A könyv írása idején, a monster.hu portálon 30 napos álláshirdetés és 1 hónapos, 200 db-os önéletrajz- megtekintés kevesebb, mint 40 ezer forintba kerül.)

A piacvezető hazai állásportál, a profession.hu a könyv írásának idején azzal reklámozta magát, hogy az adott pillanatban 2805 hirdető, 10 523 hirdetés található meg rajta. A HVG-hez tartozó jobline.hu karriertanácsokat is ad.

Fejlesztés

A következő években a hazai HR előtt álló legnagyobb kihívások a gyorsan változó környezethez való igazodás, a munkaerőhiány és az ún. Y és Z generációval (a huszon- és harmincévesekkel, az információs kor gyermekeivel) való együttműködés (Tari, 2010) – mind olyasmi, aminek komoly kihatásai vannak a fejlesztésre.

A mai tanulók másképp tanulnak, mint a régiek: telefonálnak, twittereznek, miközben az interneten keresgélnek a tananyagot (Calderwood, 2014). Természetesen nincs éles határ a 20. és a 21. századi fejlesztő módszerek között, de vannak olyan módszerek amelyek népszerűsége az elmúlt két évtizedben rohamosan megnőtt:

– Coaching

A coaching együttműködő személyes kapcsolat, melynek során a coach segítséget nyújt egy dolgozónak teljesítménye növelésére (Kelló, 2014). A coach lehet egy szervezet *tapasztalt tagja*, de gyakoribb megoldás „hivatásos coachok” alkalmazása. A „vállalati coach”-nak megfelelő kiképzés után ez válik a hivatásává. Ehhez nem csupán tudás, de megfelelő személyiség, segíteni vágyás, önbizalom, hitelesség kell.

– *Számítógéppel segített tanulás* (Computer-assisted instruction; CAI)

A múlt század közepének technikai újítása volt a tanítás/tanulás terén a *programozott oktatás*. A programozott oktatás a 60-as években vált divattá Nyugat-Európában és Amerikában, majd a 70-es években a programozott anyagok száma hazánkban is gyorsan nőtt. Legfőbb hibájuk azonban megmaradt: viszonylag kevésbé alkalmazkodtak az *értelmes* emberi tanulás törvényszerűségeihez. A számítógépek összehasonlíthatatlanul „okosabbak” az elágazásos programokat használt *oktatógépeknél*, de a „gépi tanulás” igazi aranykorához az internet elterjedésére volt szükség (Clark-Mayer, 2016).

– *Online tanulás* (e-learning, web-based learning)

A számítógépek és az internet térhódításával a programozott tanulás kinőtte gyerekbetegségeit: az online tanulás gyorsan terjed és egyre nagyobb a szerepe a vállalati képzésben (Clark, 2016). Ma már külön irodalma van az e-learninggel kapcsolatos részletkérdéseknek is (pl. hogyan kell kialakítani egy könyvtárban az e-learninghez szükséges teret (Farmer, 2009).

– *Virtuális valóság*

A virtuális valóság ma már mindennapjaink része (Abrosimova, 2014). Nemrég még drága és helyhez kötött berendezésre volt szükség, hogy egy virtuális valóságban érezzük magunkat, manapság már a karácsonyi vásár divatos darabja a virtuális valóságot előállító szemüveg. A virtuális valóságot felhasználják a katonák kiképzésére, az orvosképzésben, a légitámasztás-irányítók képzésére, a rendőrök képzésére – ez a sor minden évben hosszabb lesz. Könnyen lehet, hogy a mesterséges intelligenciával kombinált virtuális valóság fogja forradalmasítani a „tanulás-ipart”.

– *Számítógépes szimulációt használó játékok* (Computer-based simulation games)

Egyre több helyen használják a számítógépes szimulációt használó játékokat képzési célokra (különösen az üzleti képzésben, vezetőképző tanfolyamokon). Az összefoglaló hatásvizsgálatok szerint az ilyesfajta képzés – ha jól tervezik meg és alapos előkészítéssel vezetik be – igen hatásos (Loon, 2014). Világszerte sikert aratott a Csíkszentmihályi Mihály Flow-elméletén alapuló, Vécsey Zsádány és munkatársai által kifejlesztett FLYGBY, amely egy elképzelt kaliforniai borászatban „játszódik” és sok-sok életszerű döntés elé állítja a játékosokat.

– *Önirányított tanulás*

A 21. században egyre jobban terjed az önirányított tanulás (*self-directed learning*): azokban a vállalatokban, ahol a dolgozók világosan látják a (lelkésítő) vállalati célt (víziót), ahol együttműködő légkör van, ahol a csapatmunka természetes, a vezetők felhatalmazzák (*empower*) munkatársaikat azokra a döntésekre, amelyekkel kapcsolatban kellő információkkal rendelkeznek, ahol a dolgozók számára biztosítják a tanulási lehetőséget – ott a dolgozók élnek is ezzel a lehetőséggel (Rana, 2016).

Ha nem is igaz, hogy a továbbtanulást és a továbbképzést támogató politikai intézkedések hosszú távú és rendszerszintű megoldást kínálnának a 21. század minden problémájára (például a technológia okozta munkanélküliségre), az biztos, hogy az államnak törekednie kellene arra, hogy javítson a diákok és a munkavállalók közvetlen kilátásain. Martin Ford az USA-ról írja, de hozzánk is szól: „Azzal... biztosan kezdetünk valamit, ha a munkásoknak nincs meg a szükséges képzettségük ahhoz, hogy élni tudjanak a meglévő lehetőségekkel... Tekintve, hogy bizonyos állások – sőt foglalkozások – egyre gyorsuló tempóban tűnhetnek el a gazdaságból, lehetőség szerint mindent meg kellene tennünk azért, hogy átképzési lehetőségeket biztosítsunk”. (Ford, 2017)

A 21. századi vállalatoknak arra kell törekedniük, hogy *fejlesztő szervezetekké* váljanak (Kegan, 2016): fejlesztő programjaik egyre sokszínűbbek legyenek (például bátran használják a modern technika és a humanisztikus pszichológia kombinációját (Motsching, 2014), építsenek arra a sokszorosan bizonyított tényre, hogy a szív és az ész együtt igazán hatékonyak (Mérő, 2010). Reméljük egyre kevesebbszer lesz okuk a dolgozóknak arra, hogy meghallván az újabb fejlesztő program hírért, így kiáltsanak: *Úristen, megint tréning (Ligeti, 2011)*! Ebben a fejezetben az egyéni tanulással foglalkoztunk, de egyre több jel mutat arra, hogy a dolgozók fejlesztése valójában indirekt módon, a *szervezeti tanuláson* (organizational learning) keresztül fejt ki pozitív hatását a teljesítményre (Aragon, 2014). Szervezeti tanuláson általában azt a folyamatot értik, amelynek során a szervezetet alkotó egységek, csoportok tanulása rendszer szintű tanulássá integrálódik és megmutatkozik a szervezeti folyamatok, struktúrák, stratégia, kultúra fejlődésében (Brown, 2014). A jövő valószínűleg a szervezeti tanulásban élenjáró *tanuló szervezeteké* (learning organizations) (Harari, 2017). És persze az új és hatékonyabb tanulási módszereké (Aguinis, 2009), a személyre szabott tanító szoftvereké, a robotoké, a mesterséges intelligenciáé: ahogy egy izraeli professzor írta új könyvében: „a nem is olyan messzi jövőben a könyvek téged fognak olvasni, miközben te őket olvasod” (Jyothibabu, 2010).

A fizikai környezet

Bár sok helyütt az elemi fizikai feltételek is hiányoznak, az általános javulás kétségtelen és vannak olyan munkahelyek, ahol a fizikai munkakörnyezet kifejezetten *futurisztikus*:

- a Red Bull londoni irodája „eszement játszótérre” hasonlít, a lépcső mellett csúszdával, sok-sok élénk színnel, játszóeszközzel,
- a Google londoni irodájában a tárgyalószobákat tengerparti nyaraló formájúvá alakították ki, ahol a szőnyegek a homokos partot imitálják („természetesen” uszoda, edzőterem, masszázs is a dolgozók rendelkezésére áll),
- a hagyományos *kórház* „steril ipari környezet” benyomását kelti; világszerte sok jó és érdekes példát lehet találni a kórházi környezet támogató, gondoskodó, a természeti környezetbe illeszkedő, otthonos kialakítására,
- hasonló a helyzet az osztályterem kialakításával: a kreatív osztályterem flexibilis (átalakítható), színes, behozza a természetet,
- a bangkoki egyetem érzéki csalódásokkal (optikai illúziókkal) teszi izgalmassá, hívogatóvá az oktató és társas tereket,
- a holland B/S/H irodaépületben a zöld falak között, a speciális üveg tető alatt egész nap nappali fény árad.

Nem vagyok biztos abban, hogy az olvasó munkahelyén is hasonló fizikai munkakörnyezetet fognak teremteni a közeljövőben, de jó tudni, hogy kellő mennyiségű pénzzel és sok-sok kreativitással a „fizikailag ideális” munkahely kialakításának a 21. században nincs akadály (TrendHunter).

Fáradtságvizsgálat

A *gyakorló pszichológus* nem térhet ki a vállalatok sürgető igénye elől: időnként vizsgálnia kell az elfáradást. A fontos az, hogy ezt a legfrissebb kutatási eredmények ismeretében, a legmodernebb eszközökkel, a legjobb képességei szerint végezze. (Közben vigasztalhatja magát azzal a régi magyar mondással, hogy „az is bolond, aki jobban táncol, mint ahogy tud”.)

A munkapszichológiai *kutatás* számára viszont sürgető feladat, hogy – folytatva és magasabb szintre emelve a sok évvel ezelőtt megkezdett munkát – mielőbb megbízható módszereket, bebizonyított ismereteket adjon a fáradtságvizsgálatot végző, a túlzott elfáradást megelőzni igyekvő munkapszichológusok kezébe.

A fáradtság témakörében napjainkban két trend rajzolódik ki:

1. Fáradtságkezelő rendszerek

Egyre több szervezet ismeri fel, hogy szükség van egy olyan kidolgozott rendszerre, amely minimálisan csökkenti a fáradtságból eredő hibázást (*fatigue risk management system; FRMS*). A fáradtság megfelelő kezeléséért a szervezet és a dolgozó egyaránt felelős:

- a szervezet felelős a munkahely kialakításáért (beleértve a munkaidőt, a fizikai környezetet, a terhelést),
- a dolgozó felelős az életstílusáért, a betegségek kezeléséért.

A fáradtságkezelő rendszer – a balesetkezelő rendszerhez hasonlóan – akkor működik jól, ha a felső vezetés támogatja, a fáradtsággal kapcsolatos események jelentésének kötelessége jól körül van írva és ezeket a jelentéseket nem követi büntetés (a kábítószerral, alkohollal és szándékos rongálással kapcsolatos események kivételével). Például ajánlatos, hogy a fáradtsággal összefüggő veszélyt mindig becsüljék fel az éjszakai műszak kezdetén és félidejében és a 8 óránál hosszabb munkáknál. Ezekben az esetekben érdemes arra buzdítani a dolgozókat, hogy figyeljenek fel arra, ha munkatársaikon a fáradtság jelei (nyugtalanág, gyakori pislogás, ásítás, a fej lebiccenése, a személyiség változása: csendesebbé, idegesebbé válás) mutatkoznak. Ezekről a jelekről, a megelőzési/kezelési „technikákról” érdemes beszélgetni a dolgozókkal (elegendő alvás, jó fizikai állapot, a koffein, az alkohol, a túlzott cigaretta- és gyógyszerhasználat veszélyei, a munkahelyre való közlekedés hatása).

2. Pozitív pszichológia (Oláh, 2012, Csíkszentmihályi, 2013)

A „pozitív pszichológia” (a 21. század pszichológiája) azonos figyelmet követel élményvilágunk pozitív és negatív oldalainak. A fáradtsággal kapcsolatban is azt tapasztaljuk, hogy egyre többen figyelnek fel a „jóízű elfáradásra”: *elkötelezettség* (employee engagement), teljes szívvel végzett munka során alig érzünk fáradtságot (Seligman, 2008, 2011, 2016). A kiváló munkahelyek igyekeznek mindent megtenni azért, hogy motivált, pozitív attitűddel rendelkező dolgozóik számukra kihívást jelentő, értelmes tevékenységet végezzenek, hogy munkájuk mellett a szervezet iránt is elkötelezettek legyenek (*organizational commitment*) (Whitley 2001, Friedman, 2015). A szervezet iránt elkötelezett dolgozó *szervezeti polgárként viselkedik* (organizational citizenship behavior): attitűdje és viselkedése összhangban van és egyaránt szolgálja a saját jóérzését és a szervezet érdekeit. Reményeink szerint a jövő munkahelyén a fáradtság értelmet kap. Margaret Whitley írta (Whitley, 2004):

Teljes magabiztossággal csak egyetlen jóslásba merek bocsátkozni a jövőt illetően. A kiszámíthatatlan és szélesebb változások korszakát éljük, melyben bármelyik vállalat, amely

elhatárolja magát alkalmazottaitól és nem hajlandó tartalmas kapcsolatot kialakítani velük, bukásra van ítélve. Azok lesznek sikeresek, amelyek képesek felmérni és kielégíteni a legfontosabb emberi igényeket: a jó kapcsolatok iránti igényt, valamint a nemes, felsőbbrendű cél eléréséhez történő hozzájárulás iránti vágyakozást. Ezeket nem lehet folyamatokkal és szabályozásokkal életre kelteni, ezek csak azokban a vállalatokban valósulhatnak meg, ahol az emberek bizalmat élveznek és ahol tisztában vannak munkájuk értelmével és jelentőségével.

Munkabiztonság

Az Egyesült Államokban nem régebbe megalakították a munkavédelmi szakma „lovagrendjét”, amely azokat a munkavédelmi szakembereket fogadja tagjai közé, akik vállalták, hogy a XXI. század követelményeinek megfelelően újrafogalmazzák a szakmai kiválóság alapelveit, és készek áldozatot hozni „hitükért” (Hansen, 2004). A Rózsa Rendje (*Order of the Rose; ROSE: Redefining Operational Safety Excellence* – a munkavédelmi kiválóság újraértelmezése) a szakma azon képviselőinek elismerésére alakult, akik készek harcolni nézeteikért, melyeket a következő 12 pontban foglaltak össze:

1. A munkavédelmi kiválóság *proaktív* tervezést jelent, törekvést arra, hogy szervezeti változtatásokkal minimálisra csökkentsék a veszélyeket, hibákat.
2. A balesetek kiváltó oka nem a kockázatos dolgozói magatartás, hanem a *nem megfelelő szervezeti kultúra, vezetési stílus*.
3. Nem a balesetekre, mint tünetekre kell figyelni, hanem azokra a *rendszerhibákra*, amelyek balesetekhez vezetnek.
4. A balesetek elkerülését az *egész szervezet működésének* helyes kialakításával lehet elérni.
5. A szervezetek működésének (a „rendszernek”) a javításáért a *vezetők* a felelősek.
6. A vezetők elsődleges feladata a *hatékonyság* növelése.
7. A jó munkavédelmi teljesítmény azt tükrözi, hogy a vezetők értékrendjében előkelő helyen áll a dolgozók *biztonságos munkavégzése*.
8. A gyenge munkavédelmi teljesítmény mögött az a vezetői értékrend áll, hogy *„a számok fontosak, az emberek nem”*.
9. A kiemelkedő munkavédelmi teljesítmény eléréséhez vezetőknek és dolgozóknak *figyelniük kell a munkafolyamat minden fontos részletére*.
10. A teljesítmény és a biztonságos munkavégzés 80%-ban vezetők által sugallt íratlan szabályoktól függ.
11. Fegyelmezés helyett motivációra van szükség.
12. A szervezetek többsége képes lenne kiváló munkavédelmi teljesítmény elérésére – most.

Néhány általános tendencia

Csepeli György két évtizeddel ezelőtt még inkább csak jóslatként írta: „Az internet által megteremtett új elektronikus kommunikációs térben érvénytelenné válnak a személyes és társadalmi identitást alakító, a mindennapi tapasztalatban megszokott tér és idő kényszerítő keretei... Az új elektromos kommunikációs térnek még neve sincs, angolul *cyberspace*-nek nevezik. A bekapcsolás nyomán

felszámolódik a kutató, kereső, kíváncsi szubjektum és a titkait féltékenyen őrző objektum kettőssége. Ezáltal a megismerő isteni erőt érez magában, aminek következménye a kábítószerfüggéshez hasonló hozzá szokás.” (Csepli, 1997)

Ebben a gyorsan változó, végtelenné váló térben kell megtalálnia a helyét a munkalélektannak: meg kell találnia a kornak megfelelő mondanivalóját és képesnek kell lennie arra, hogy ezt hatékonyan adja elő (Callinan, 2002). Ha ez sikerül, biztosak lehetünk abban, hogy a munkalélektan jelentősége a 21. század további évtizedeiben is töretlenül nőni fog: a dolgozó ember problémáinak és lehetőségeinek megértése, a hatékonyabb munkavégzés segítése, az egészséges munkakörnyezet megteremtése, a fejlesztő, „flow élményt” nyújtó feladatok kialakítása izgalmas kihívást jelentő feladat lesz a létszámban és képzettségben gyarapodó szakmának (Csíkszentmihályi, 1997).

A munka- és szervezetpszichológia jövőjével kapcsolatban néhány trend világosan körvonalazódik (Riggio, 2013):

1. tendencia: **A technika fejlődése megváltoztatja a munkapszichológia jellegét**
A technológia gyors változása egy évtized alatt alaposan megváltoztatja a munkapszichológia jellegét: eltűnnek a papír/ceruza tesztek, a vizsgálatokat online végzik, a jelölteket a Twitter-en, a LinkedIn-en, a Facebook-on toborozzák, a képzésekhez e-learninget használnak, a vezetői értekezleteket a kibertérben tartják.
2. tendencia **A munkapszichológusok segíthetik a dolgozókat, hogy alkalmazkodni tudjanak a változásokhoz**
A vállalatok nőnek, összeolvadnak, miközben a vállalati hierarchiák laposabbak lesznek (Harnish, 2014). A munkapszichológusok feladata elősegíteni, hogy ilyen körülmények között is hatékony legyen a munka, motiváltak legyenek a dolgozók, a gyors és nehezen előrejelezhető változás ne váltson ki belőlük túlzott stresszt.
3. tendencia **Komplexbbé válik a munka (Gleick, 1999).**
A munkapszichológusok feladata, hogy képessé tegyék a dolgozókat a komplexebb munkakörök ellátására. A fokozódó versenyben a vállalatok csökkentik a létszámot, kiszervezik az alaptervékenységhez nem tartozó munkaköröket. A vállalatvezetők a munkapszichológusoktól várják el, hogy közben ne csökkenjen a dolgozók lojalitása, és a munkapszichológusok feladata, hogy segítsék a munka nélkül maradt dolgozókat abban, hogy más területeken, más munkakörökben megtalálják a helyüket.
4. tendencia **Egyre nagyobb jelentősége lesz a csapatmunkának**
A harmadik tendenciának látszólag ellentmond ez az állítás, de igaz: a komplexebbé váló feladatok megoldásához együttműködő csoportokra (*teamekre*) van szükség – igaz, hogy ezek a teamek virtuálisak is lehetnek. A munkapszichológia már ma is – és a jövőben még inkább – az egyéni munkáról a csoportmunkára helyezi át a fő figyelmét.
5. tendencia **Tovább nő a távmunka szerepe**
Az előző pontban kiemeltük, hogy „egyre nagyobb szerepe lesz a

csapatmunkának”. Másrészt az is igaz, hogy egyre több ember dolgozik otthonról: mert ez előnyös a dolgozó és a szervezet számára egyaránt (egy Gallup felmérés szerint a „virtuális dolgozók” 4 órával többet dolgoznak és elkötelezettebbek a vállalat iránt, mint a „helyileg” is a vállalatnál dolgozók) – és a fejlett telekommunikációs rendszerek segítségével a világ bármely részén dolgozók otthonról is hasznos tagjai lehetnek egy teamnek. Nem csoda, hogy a *Fortune* „100 legjobb munkahelye” rangsorba bekerült vállalatok 82%-ának vannak „virtuális munkahelyekre” vonatkozó irányelvei. (Az otthoni munka különösen vonzó a tehetséges és fiatal dolgozók számára.) A munkapszichológusok számára egy teljesen új területet jelenthet a távmunka (minden előnyével és problémájával egyetemben).

6. tendencia **Nő az emberi erőforrás szerepe**

Ma már senki előtt sem kérdés, hogy a vállalati siker kulcsa a *kompetens dolgozó* (minden szinten). A tehetséggondozás (*talent management*) lett az emberi erőforrás gazdálkodás (*human resource management; HRM*) központi fogalma. A munkapszichológusok feladata a kompetens dolgozók megnyerése, kiválasztása, megtartása (olyan változások serkentése, mint a családbarát munkahely megteremtése, az idős dolgozók átképzése) és ugyancsak a munkapszichológusok feladata a dolgozók fejlesztése (a 21. századi tréning személyes, érdekes, „modern” – és kimutathatóan szolgálja a szervezet stratégiai céljait).

7. tendencia **Egyre több dolgozó keresi a „jó munkát”**

A fiatalok – és általában egyre több dolgozó – nem egyszerűen dolgozni akarnak, de a munkában szeretnék örömet lelni, kibontakoztatni adottságaikat, kifejleszteni, megmutatni képességeiket.

A szolgáltatóipar arányának növekedésével a munka- és szervezetpszichológusok feladata lett, hogy segítsék megtalálni az alacsony képzettséget igénylő munkákban is a munka személyes értelmét és a fejlődési lehetőségeket.

8. tendencia **A munkapszichológusok egyre inkább az „egész emberre” figyelnek**

A munkapszichológusnak egyre jobban eltávolodnak attól a Fordnak tulajdonított mondástól, hogy „mindig egy egész embert küldenek nekem, pedig csak két kézre lenne szükségem”: figyelembe veszik a dolgozó érzelmeit – sőt a munkahelyi és a munkán kívüli élet átfedését, összefüggéseit is.

9. tendencia **A világ nemzetköziesedik**

Akarjuk, nem akarjuk: mi magyarok sok százezren külföldön vállalunk munkát, s egyre több külföldivel dolgozunk együtt itthon is. A nemzetgazdaság egyre nagyobb hányadát állítják elő multinacionális cégek. A különböző kultúrák békés együttélése az emberiség túlélésének feltétele, s ennek talán a legjobb iskolája a munkahely. A sokféleségben óriási erő rejlik, melyet jól felhasználva nemcsak színesebb, érdekesebb lehet az élet, de hatékonyabb lehet a munka is: a munka- és szervezetpszichológusok segíthetnek abban, hogy a nemzetközi csapatban rejlő előnyök (sokféle szempont, kreativitás stb.) valódi előnnyé váljanak (és ne

teljesítményt, együttműködést akadályozó konfliktusforrássá).

A szervezetek sikere egyre inkább attól függ, hogy képesek-e kilépni a nemzetközi porondra. A vezetőképzés fontos részévé vált a helyét sokféle terepen megálló „nemzetközi menedzser” tulajdonságainak kifejlesztése, de az esztergályosok, csőszereplők, pincérek, orvosok, ápolók közül is sokan nemzetközi karrierre vágnak – a munka- és szervezetpszichológusok fontos feladata lett, hogy foglalkozzanak a „világpolgár” jelenséggel (Nemeskéri-Zádori, 2016).

Egyre több dolgozónak globális versenyben kell megállnia a helyét: képességek, tudás, munkamotiváció terén sok-sok ország dolgozóival kell versenyeznie. Ez elsősorban a képzés, továbbképzés, fejlesztés szerepét teszi még hangsúlyosabbá.

10. tendencia **Az elmélet és a gyakorlat szorosabb együttműködése**

Egy olyan világban, ahol a felfedezések egy része hónapokon belül az üzletkebe kerül, a munkapszichológia sem támaszkodhat 50-100 éves felismerésekre. Egyes területeken érezhető a gyakorlat és az elmélet közelebb kerülése, a gyakorlat megújulása, de korántsem a szükséges mértékben. (A kiválasztásban például néhány évtized alatt eljutottunk a klinikumból átvett „furcsa” projektív technikáktól a munka világára kidolgozott papír/ceruza tesztekre, majd a számítógépes szakértői rendszereken keresztül a szinte mindent kiszorító online vizsgálatokig – és a jövő, úgy tűnik, a számítógépes játékok technikai színvonalával vetélkedő *situációs teszteké*, és az olyan eszközöké, amelyek lehetővé teszik jelölt és HR-es között az azonnali online visszajelzést.

Elkerülhetetlennek tűnik, hogy a munka- és szervezetpszichológusok számára a feladatokat a vállalatok adják, nekünk pszichológusoknak viszont kötelességünk, hogy a válaszokat ne felszínes divatokat követve adjuk meg, a megoldásokat tudományos alaposággal dolgozzuk ki.

11. tendencia **Egyszerre kell látni a fát és az erdőt**

A többször emlegetett élesedő világverseny *specializálódásra* ösztönzi a munkapszichológust is, de ennek az a veszélye, hogy ugyan egyre többet fog tudni, de egyre jelentéktelenebb rész kérdésekről (míg végül mindent fog tudni a semmiről – az ismert mondás szerint). A sok-sok területen otthonos reneszánsz ember egyre inkább csupán illúzió (az ő karikatúrája az, hogy végül a világon mindenről semmit sem fog tudni). Igaznak tűnik azonban az, amit F. C. Bartlett, az egyik legjelentősebb angol pszichológus jó 70 évvel ezelőtt úgy fejezett ki, hogy a „jó pszichológus nem csak pszichológiával foglalkozik” (Warr, 1971). Sokan ma is a multidiszciplinaritásban látják a fejlődés zálogát: úgy vélik, hogy a munkapszichológia más tudományokkal összefogva érhet el igazán jelentős eredményeket.

12. tendencia **Elkötelezettség (Engagement)!**

A szervezetek legtöbbször hangoztatott céljává az elkötelezettség megteremtése válik: hogyan lehet olyan vállalati kultúrát teremteni, amelyben vállalat és dolgozó

elköteleződik egymás iránt valamilyen értelmes és „dícséretes” cél érdekében úgy, hogy közben minden „játékos” (stakeholder) nyerjen (Kelleher, 2010).

13. tendencia **A vállalkozók segítése**

A 21. század dolgozója a vállalkozó. Természetesen korábban is voltak vállalkozók, de a 21. században a vállalkozók száma és jelentősége ugrásszerűen megnő. A munkapszichológusok kötelessége, hogy segítsék őket.

14. tendencia **Nő a szervezetek erkölcsi felelőssége**

A 21. század elején a világgazdaságot megrengették az óriásvállalatok botrányai: az Enron energetikai vállalat csúfos bukása, melyet tovább súlyosbított az Arthur Andersen könyvvizsgáló cég etikátlan gyakorlata (az „esetről” játékfilm is készült „Az Enron-botrány” címmel), a Pfizer gyógyszergyár, melyről kiderült, hogy 13 éven át hamisított kutatási eredményeket a profit érdekében stb. Talán ezért is, a vállalatok egyre nagyobb erőfeszítéseket tesznek a tisztességes munka, a tisztességes verseny, a tisztességes vásárlás/értékesítés kultúrájának meghonosítása érdekében. Ugyanakkor a közvélemény is kezdi aktívan megkövetelni a vállalatoktól a társadalmi felelősségvállalást, az igazságos adózást, a vezetők csillagászati mértékű bérének mérséklését. A kultúraváltáshoz a munkapszichológusok is segítséget nyújthatnak.

Az emberek a szervezetek legfontosabb értékei – ezt leginkább a munkapszichológusoknak kell tudniuk és mélyen átérezniük. A szervezetek története során a dolgozóknak kellett alkalmazkodniuk a vezetőkhez és a vezetőknek a szervezetekhez. A 21. században egyre inkább a vezetőknek és a szervezeteknek kell alkalmazkodniuk a dolgozókhöz (a dolgozók változó elvárásaihoz, értékeihez, attitűdjéhez, munkastílusához): változtatni kell a 20. századi vezetési modelleken, a szervezetstruktúráján, a dolgozók motiválásán (Baum, 2012). Meg kell nyerni a holnap dolgozóit ma (Meister, 2010)! L. Sartain a 21. század HR szakembereiről írta, de a munkapszichológusokról is elmondhatta volna: az a feladatuk, hogy hétköznapi emberekből rendkívüli eredményeket hozzanak ki (Sartain, 2004). Ennek érdekében hozzá kell járulniuk

- a kölcsönösen elkötelezett, bizalmi viszonyhoz,
- az innovációt elősegítő, alkotó energiák mozgósításához,
- a legkiválóbb (munkájukat szerető, munkájukhoz ért) dolgozók kiválasztásához,
- a tartalmas, értelmes, „jó munka” kialakításához.

Peter M. Senge ezzel a kis történettel fejezi be „Az 5. alapelv” című könyvét: Rusty Schweikart, az Apollo-9 űrhajósa, aki társaival 1969 nyarán – ma már csaknem egy fél évszázaddal ezelőtt! – Föld körüli pályán tesztelte a holdkompot, részt vett egy vezetőképző tanfolyamon, s amikor megkérdezték, „milyen volt ott fenn?”, ezt mondta: „olyan volt, mintha egy megszületés előtt álló gyermeket néztem volna” (Senge, 1998).

Higgyünk abban, hogy a 21. századi Föld egészséges gyermek lesz és hogy mi munkapszichológusok nem az elpusztítására szövetkezők, hanem a világra jöttéhez bábáskodók, az egészséges felnövekedését segítők között leszünk (Azok, akik jó munkát végeznek).

Felhasznált irodalom

- Ayres, I. (2008): *Super crunchers* (Why thinking-by-numbers is the new way to be smart) Bantam Books.
- Abrosimova, K. (2014): 5 ways virtual reality will change education. *Hypergrid Business*, hypergridbusiness.com
- Aguinis, H. – Kraiger, K. (2009): Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Aragon, M. I.B. – Jiménez, D. J. – Sanz, R. (2014): Training and Performance: The mediating role of organizational learning. *Business Research Quarterly*, Vol. 17., Issue 3, 161-173.
- Baum, J., R. – Frese, M. – Baron, R. (Eds.) (2012): *The Psychology of Entrepreneurship*. Psychology Press.
- Bhave, D. P. (2014): The Invisible Eye? Electronic Performance Monitoring and Employee Job Performance. *Personal Psychology*, 67(3), 605-635.
- Blank, P. (2012): *Employee engagement* (Lessons from the Mouse House) CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Brandt, R. L. (2012): *Egyetlen kattintás* (Jeff Bezos és az Amazon felemelkedése) HVG Könyvek.
- Stone, B. (2016): *Minden eladó* (Jeff Bezos és az Amazon kora) HVG Könyvek.
- Brown, P. C. – Roediger III., H. L. – McDaniel, M. A. (2014): *Make it stick* (The Science of Successful Learning) Belknap Press (An imprint of Harvard University Press).
- Calderwood, C. – Ackerman, P., L – Conklin, E., M. (2014): What else do College students "do" while studying? An investigation of multitasking. *Computers and Education*, 75, 19-29.
- Callinan, M. - Bartram, D. - Robertson, I. T. (2002): Organizational Effectiveness: The Contribution of Work and Organizational Psychology. In: Robertson, I. T. - Callinan, M.- Bartram, D.: *Organizational Effectiveness* (The Role of Psychology). John Wiley, 259-279. oldal.
- Clark, R., C. – Mayer, R., E. (Eds.) (2016): *e-Learning and the Science of Instruction*. (Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning) 4th ed., Wiley.
- Csepeli György (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris, 532. oldal.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály (2008): *A fejlődés útjai – A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely.
- Csikszentmihályi Mihály (2013): *Az öröm művészete* (Flow a mindennapokban) Libri Könyvkiadó.
- Csikszentmihályi Mihály, William Damon és Howard Gardner: *Jó munka – Amikor a kiválóság és az etika találkozik*. Libri Könyvkiadó Kft., 2016.
- Employee Selection at the beginning of the 21st Century. Special Issue of *Human Resource Management Review*, Vol. 19, Issue 3, 2009.
- Overell, M. (2012): 15 Online Tools Making Recruitment Faster And Cheaper For Any Business. *RecruitLoop*, April 19.

- Erdélyi András (Szerk.) (1999): *Huszonegy tudós a huszonegyedik századból*. Tertia.
- Ewenstein, B. – Hancock, B. – Komm, A. (2016): Ahead of the curve: The future of performance management. *McKinsey Quarterly*, No 2., 64-73. oldal.
- Farmer, L. S. J. (2009): Library e-learning spaces. *World Library and Information Congress*. www.ifla.org/annual.conference/ifla75/index.htm
- Festing, M. – Knappert, L. (2014): Country-Specific Profiles of Performance Management in China, Germany, and the United States – An Empirical Test. *Thunderbird International Business Review*, 56, 4, 331-351.
- Ford, M. (2017): *Robotok kora* (Milyen lesz a világ munkahelyek nélkül?) HVG Könyvek, 300. oldal.
- Friedman, R. (2015): *The Best Place to Work* (The Art and Science of Creating an Extraordinary Workplace). TarcherPerigee.
- Gallo, C. (2013): *Az Apple-élmény*. (A példátlan márkahűség nyomában) Akadémiai Kiadó Zrt.
- Gerrish, E. (2015): The Impact of Performance Management on Performance in Public Organizations: A Meta-Analysis. *Public Administration Review*, 76 (1), 48-66.
- Glatz Ferenc (1999): Tudomány a 21. században. *Fizikai Szemle*, 8, 283-284. oldal.
- Gleick, J. (1999): *Káosz – Egy új tudomány születése*. Göncöl.
- Goleman, D. (2015): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kiadó.
- Gostick, A. – Elton, Ch. (2012): *All In* (How the Best Managers Create a Culture of Belief and Drive Big Results) Free Press.
- Hansen, L., L. (2004): Covenants of the ROSE. *Occupational Hazards*, 66, 6, 44-47. oldal.
- Minter, S., G. (2004): The future of Safety. *Occupational Hazards*, 66, 9, 37-42. oldal.
- Ismerteti: Csépan Lilla: A kiváló munkavédelmi teljesítmény alappillérei a XXI. században. OMIKK.BME.hu/2005/04.
- Harari, Y. N. (2017): *Homo Deus* (A Brief History of Tomorrow) Harper.
- Harnish, V. (2014): *Scaling Up: How a Few Companies Make It...and Why the Rest Don't*. (Rockefeller Habits 2.0) Gazelles Inc.
- Jyothibabu –Farooq, A. – Pradhan, B. B. (2010): An integrated scale for measuring an organizational learning system. *The Learning Organization*, Vol. 17, Issue 4, 303-327.
- Kegan, R. – Lahey, Y. (2016): *An Everyone Culture* (Becoming a Deliberately Developmental Organization) Harvard Business Review Press.
- Kelleher, B. (2010): *Louder than words* (Ten practical employee engagement steps that drive results) BLKB Publishing.
- Kelleher, B. (2016): *I-Engage* (Your Personal Engagement Roadmap) BLKB Publishing.
- Klein Balázs-Klein Sándor (2012): *A szervezet lelke*. Edge 2000 Kiadó.
- Klein Sándor (1968): *Munkapszichológia*. Budapesti Műszaki Egyetem jegyzete.

- Klein Sándor (1969): *Munkalélektan formatervezőknek*. Magyar Iparművészeti Főiskola jegyzete.
- Klein Sándor (1980): *Munkapszichológia*. Gondolat Kiadó.
- Klein Sándor (1984): *Munkapszichológia a munkaszervezésben*. Veszprémi Vegyipari Egyetem jegyzete.
- Klein Sándor (1987): *Munkapszichológia*. Kossuth Lajos Tudományegyetem jegyzete.
- Klein Sándor (1998 a): *Munkapszichológia 2. változat*. SHL Hungary Kft.
- Klein Sándor (2003): *Munkapszichológia 3. változat*. Edge 2000 Kft.
- Klein Sándor (2011): *Negyven év munkapszichológia*. Edge 2000 Kiadó.
- Klein Sándor (2015): Mert a szív és az ész együtt mindenre kész. In: Klein Sándor: *Gyerekközpontú iskola*. Edge 2000 Kft., 189-202. oldal.
- Klein Sándor (2016): *Vezetés és szervezetszichológia*. Edge 2000 Kiadó.
- Lashinsky, A. (2012): *Az Apple kulisszatitkai*. HVG Könyvek.
- Leonard, V., K. – Jacko, J., A. – Yi, J., S. – Sainfort, F. (2006): Human Factors and Ergonomic Methods. In: Salvendy, G. (Ed.): *Handbook of Human Factors and Ergonomics*. Third ed. 305. oldal
- Ligeti György (2011): *Úristen, megint tréning!* Mérték.
- Loon, M. (2014): An Investigation into the Use of Computer-based Simulation Games for Learning and Teaching in Business Management Courses. *Worcester Journal of Learning and Teaching*. Issue 9. worc.ac.uk
- Madden, B., J. (2014): *Reconstructing Your Worldview*. Learning What Works Inc.
- Malham, A. (2016): *Worth Doing Wrong* (The Quest to Build a Culture that Rocks) Advantage Media Group.
- Meister, J., C. – Willyerd, K. (2010): *The 2020 Workplace* (How Innovative Companies Attract, Develop, and Keep Tomorrow's Employees Today) Harper Business.
- Mental Measurements Yearbook with Tests in Print*. EBSCOhost Research Database, ebscohost.com
- Mérő László (2010): *Az érzelmek logikája*. Tericum.
- Morgan, J. (2014): *The Future Work* (Attract New Talent, Build Better Leaders, and Create a Competitive Organization) Wiley.
- Motowidlo, S. J. – Martin, M. P. – Crook, A. E. (2013): Relations between personality, knowledge, and behavior in professional service encounters. *Journal of Applied Social Psychology*. 43(9), 1851-1861.
- Motsching, R.- Nykl, L. (2014): *Person-Centered Communication* (Theory, Skills and Practice). Open University Press, McGraw-Hill.
- Muchinsky, P. M. (2004): When the psychometrics of test development meets organizational realities: a conceptual framework for organizational change, examples, and recommendations. *Personnel Psychology*, 57, 175-209.
- Nagy Gusztáv (2011): *Web programozás alapismeretek*. Ad Librum Kft.

- Nemeskéri Zs. - Zádori I. (2016): Global Education Research and Practice: Developing a Graduate Course in Global Education in Hungary. In: Titi-Amayah Angela , Yawson, Robert (eds): AHRD 2016 International Research Conference Proceedings. Jacksonville: Academy of Human Resource Development, 2016. Paper 249334.
- Nemeskéri, Zs. – Zádori, I. (2015): Global education research and practice. *Tudásmenedzsment*, 16, 3-12.
- Nielsen, P., A. (2014): Performance Management, Managerial Authority, and Public Service
- O’Leary, Z. – Hunt, J., S. (2016): *Workplace Research* (Conducting small-scale research in organizations). SAGE Publications Ltd.
- Oláh Attila (2012): *A pozitív pszichológia világa*. Akadémia Kiadó.
- Oldham, G. R. – Hackman, J. R. (2010): Not what is was and not what it will: The future of job design research. *Journal of Organizational Behaviour*, 31, 463-479.
- Performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24 (2), 431-458. oldal.
- Ployhart, R. E. (2006): Staffing in the 21st century: New Challenges and strategic opportunities. *Journal of Management*, 32, 868-897. oldal.
- Pryce-Jones, J. (2010): *Happiness at Work* (Maximizing Your Psychological Capital for Success) Wiley.
- Rana, S. – Ardichivili, A. – Polesello, D. (2016): Promoting self-directed learning in a learning organization: tools and practices. *European Journal of Training and Development*, Vol. 40, Issue 7, 470-489.
- Riggio, R. E. (2013): *Introduction to Industrial/Organizational Psychology*. Pearson, 10-15. oldal.
- Rynes-Weller, S., L. (2012): The Research -Practice Gap in I/O psychology and Related Fields: Challenges and Potential Solutions. In: Kozlowsky, S., W., J. (Ed.): *The Oxford Handbook of Organizational Psychology*. Vol. 1.
- Sajnos nincs megfelelő magyar kifejezés a *coachingra*. A szóhasználat a ragozott és módosított formákban válik igazán kínossá (cócholni, coachee).
- Kelló Éva (2014): *Coaching alapok és irányzatok*. Akadémiai Kiadó.
- Wehrle, M. (2015): *50 kreatív coaching ötlet* (Profi coachok gyakorlati kézikönyve) Z-press Kiadó.
- Wehrle, M. (2016): *A 100 legjobb coaching gyakorlat* (Coachok gyakorlati kézikönyve). Z-press Kiadó.
- Wehrle, M. (2014): *Az 500 legjobb coaching kérdés*. Garbo Kiadó.
- Cope, M. (2007): *A coaching módszertana* (Az együttműködésre épülő coach). Manager Könyvkiadó.
- Nemes Antónia (2016) *Integrálcoaching*. Ruander Oktatóközpont.
- George, E. – Iveson, Ch. – Ratney, H. (2014): *Brief coaching* (Megoldásközpontú megközelítés). Solution Surfers.
- Komócsin Laura (2010): *77 tanulságos történet vezetőkről, coachoktól és tanácsadóktól*. Magyar Könyvkiadó Kft.

- Fedor György - Fejes Enikő (2015): A coaching módszerének újabb alkalmazási lehetőségei a szervezetekben. In: Balázs Katalin (Szerk.): *Alkalmazott pszichológiai tanulmányok* (a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára) Debreceni Egyetemi Kiadó, 51-70. oldal.
- Sartain, L. (2004): Hétköznapi emberekből rendkívüli eredményeket kihozni. In: Effron, M. - Gandossy, R. - Goldsmith, M. (Szerk.) (2004): *HR a 21. században*. HVG. Kiadói Rt., 23-31. oldal.
- Search Financial Application (2017): *The 4 Pillars of Talent Management Systems* (Your expert guide to building and maintaining a solid HR foundation) media.techtarget.com
- Seligman, M., E., P. (2008): *Autentikus életöröm* (A teljes élet titka) Laurus Kiadó.
- Seligman, M., E., P. (2011): *Amin változtathatsz... és amin nem* (Átfogó kalauz a sikeres önfelneveléshez) Akadémiai Kiadó.
- Seligman, M., E., P. (2016): *Flourish – élj boldogan!* (A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése) Akadémiai Kiadó.
- Senge, P. M. (1998): *Az 5. alapelv* (A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata) HVG., 418. oldal.
- Shafique, O. (2012): Recruitment in the 21st Century. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. Vol. 4., No. 2., 887-901.
- Szirmai Péter – Klein Sándor (2009): *Üzleti tervezés – üzleti gondolkodás* (Induló vállalkozások tervezése) Edge 2000 Kiadó.
- Sitzmann, T. (2011): A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personal Psychology*, 64, 489-528.
- Tari Annamária (2010): *Y-generáció* (Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban) Jaffa Kiadó.
- Schäffer Beáta (2015): *Ifjú titánok* (Vezetőknek az Y generációs munkavállalókról). Book Kiadó Kft.
- Schäffer Beáta (2015): *A legifjabb titánok* (Vezetőknek a Z generációs munkavállalókról). Book Kiadó Kft.
- TrendHunter (Art & Design) (trendhunter.com)
- Vogelstein, F. (2014): *Apple vs. Google* (Hogyan változtatta meg életünket a gigászok harca) HVG Könyvek.
- Warr, P., B. (ed.) (1971): *Psychology at Work*. Penguin Books, 11. oldal.
- West, M. A. (2012): *Effective Teamwork* (Practical Lessons from Organizational Research) 3rd ed. BPS Blackwell
- Whitley, M. (2004): Amikor a változások kezelhetetlenné válnak. In: Effron, M. – Gandossy, R. – Goldsmith, M. (Szerk.): *HR a 21. században*. HVG, 221. oldal.
- Whitley, M. (2001): *A vezetés és a modern természettudomány*. SHL Hungary Kft.

Wolf, A. – Jenkins, A. (2006): Explaining greater test use for selection: The role of HR professionals in a world of expanding regulations. *Human Resource Management Journal*, Vol, 16, No.2, 193213.

Zádori I. - Nemeskéri Zs. (2016): A tudásmenedzsment térségi eszközei. *Tudásmenedzsment*, 17, 17-35.

Zádori, I. – Sebők, M. – Nemeskéri, Zs. (2016): Sustainability, HRM and Public Services. *Pro Publico Bono*. 2. 42-57.

Zaffron, S – Logan, D. (2011): *The Three Laws of Performance* (Rewriting the Future of Your Organization and Your Life). Jossey-Bass.

Dr. HEGYI-HALMOS Nóra

Az életpálya tanácsadás nemzetközi trendje

Bevezetés

A XX. századtól a munkavégzés - filozófiai értelemben az emberi lényeg egyik sajátossága¹ - alapvetően átalakult és új értelmet nyert. A megélhetést biztosító szakmai pályafutás biztosításán túl meghatározza az egyén társadalmi státuszát, és egyben az önmegvalósítás, a személyiség kiteljesedésének eszköze, egyfajta örömforrás. Nem mindegy, hogy az ember életútját végigkísérő, adott esetben kiteljesítő munkavégzés, a szerencsések számára a hivatást jelentő, alkotó jellegű munkavégzés milyen sikerélménnyel jár. Nem véletlen, hogy napjainkban a munkavégzés kapcsán is felmerül a flowélmény², a boldogság fogalomköre, és a munka hatékonyságát növelő hatása. Ha a pálya élménytartalma és a személyiség élményigénye megfelel egymásnak, akkor létre jöhet a flow. Ha tevékenységeink olyan élményt nyújtanak, hogy képesek vagyunk teljesen feloldódni, maga az élmény lesz élvezetes, pusztán önmagáért. (Csikszentmihályi, 1975)

Bár a pályaválasztás kérdése csak az elmúlt évszázadban került a szakmai és társadalmi érdeklődés homlokterébe, mégis általánosan elfogadott tény, hogy a pályaválasztási döntéseknek - az iskolaválasztáshoz köthető első döntésnek, majd a szakmai életutat követő továbbképző vagy pályamódosító döntéseknek - igen nagy szerepe van az ember életében. Ezek a döntések határozzák meg szakmai életútján keresztül az egyén munkaerő-piaci helyzetét, karrierjének sikerességét közérzetét, ugyanakkor befolyásolja családjá életútját, gyermekei jövőjét. A társadalom, a gazdaság és az egyén számára egyaránt fontos, hogy az egyén megtalálja a helyét a munkaerőpiacon. A jól megválasztott, az érdeklődésnek, a képességeknek és az adottságoknak megfelelő foglalkozás sikeres életpályát biztosíthat. A jó döntésekben pedig jelentős szerepe van a szakszerű, intézményesített pályaaorientációs tevékenységnek.

Az életpálya tanácsadás jelentősége a foglalkoztatásban

Az elmúlt évtizedek társadalmi és gazdasági folyamatai, az újkapitalizmus kialakulása, melynek legfőbb jellemzője a pénzpiac vezérelte gazdaság, a dezindusztrializáció (a hagyományos ágazatok visszaszorulása és a szolgáltató szektor előretörése), a nemzetközi munkamegosztás átalakulása, valamint a gyors technológiai változások, jelentős hatással voltak a munkaerőpiacra is. Csökkent a foglalkoztatás, a munkavállalók kiszolgáltatottsága nőtt, az atipikus foglalkoztatási formák egyre

¹Számos filozófus elméletében jelenik meg a munka, a munkatevékenység, mint az embert a természettől, illetve más élőlénytől megkülönböztető tevékenység (pl. Hegel, Marx, Kierkegaard).

²Csikszentmihályi Mihály a tökéletes élmény alapjaként nevezi meg a „flow”-t, vagyis azt a jelenséget, amikor az ember annyira feloldódik egy tevékenységben, hogy magának a tevékenységnek a kedvéért szeretné folytatni, amit éppen csinál. Bármilyen tevékenység okozhat az ember számára flowélményt, amely során az ember izgalmat, sikerességet, meglepődöttséget, boldogságot érez, és teljesen elmerül abban, amit csinál, átadja magát a folyamatnak. (Lásd: Csikszentmihályi (1975): *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, San Francisco. Csikszentmihályi tudományos munkái mellett számos tudománypopularizáló művében is ír a flow-ról, a legismertebb az 1997-ben magyarul is megjelent *Flow – Az áramlat*. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó. Budapest)

elterjedtebbé váltak, a munkaerő-piac változásai egyre nehezebben prognosztizálhatók, ennek következtében az egyén életútja nehezen tervezhető. (Kispálné, 2014) Míg a fiatalok a múlt század elején viszonylag kevés szakma, hivatás közül választhattak, és a megszerzett szaktudás egy életen át megfelelt a statikus munkaerőpiac követelményeinek, addig ma több ezer foglalkozás közül választhatnak. A múlt század végén születettek esetén ma már szinte elképzelhetetlen, hogy egy munkahelyen, egy foglalkoztatási körben fogják eltölteni aktív életüket. A fiatalokat tehát nemcsak a projektjellegű, rövid időszakokat felölelő foglalkoztatás elfogadására, a gyakori munkahelyváltásra kell felkészíteni, hanem a majdnem biztos pályamódosításokra, valamint a globális munkaerőpiacon történő helytállásra is.

Az 1970-es évek permanens művelődésének gondolatát az ezredfordulóra felváltotta a lifelong és lifewide learning³ szemlélet. Az elmúlt két évtized során az élethosszig tartó tanulás stratégiai célkitűzései több európai dokumentum alappillérvé (Memorandum 2000, Lisszaboni stratégia 2000, Oktatás és Képzés 2010 és 2020, Európa 2020 Stratégia) váltak, annak érdekében, hogy az Európai Unió 2020-ra – a célkitűzéseknek megfelelően – a világ egyik legdinamikusabban fejlődő, tudásalapú társadalmává váljon. Európa csak akkor képes tudásalapú társadalommá, valamint tudásintenzív gazdasággá⁴ válni, ha polgárai naprakész információkkal, korszerű tudással rendelkeznek, és képesek annak hatékony felhasználására. Európa versenyképességét az határozza meg, hogy polgárai milyen széles körben jutnak hozzá a tudáshoz, mely meghatározza a munkaerő alkalmazhatóságát és alkalmazkodóképességét. (Komenczi, 2001) A tudás karbantartása, frissítése, megújítása csak folytonos tanulás révén lehetséges. Az elmúlt években a formális tanulás mellett előtérbe került az informális és non-formális⁵ tanulás is, mely tanulási utak során szerzett kompetenciák meg- és elismertetésére irányuló törekvésekkel egyre gyakrabban találkozhatunk. (Mihály, 2000., Benkei-Kovács, 2012)

Az egyéni tudás élethosszig tartó, folyamatos fejlesztése tehát hozzájárulhat ahhoz, hogy az egyén megbirkózzon a változó munkaerőpiac kihívásaival, és biztosított legyen folyamatos foglalkoztatása. Az elmúlt évtizedben az élethosszig tartó tanulás stratégiája és terjedő szemlélete mellett, - ahhoz

³Lifelong learning kifejezésnek több magyar megfelelője is ismert, így használjuk az egész életen át tartó tanulás, az élethosszig tartó tanulás, vagy a permanens tanulás kifejezéseket is. A lifewide learning az élet teljes szélességét átfogó, az élet egészére kiterjedő tanulásként értelmezhető, ahol a tanulás minden élethelyzetre és életterületre kiterjed. (Komenczi, 2001)

⁴A tudásalapú társadalom főszereplője maga az ember, a legfőbb érték az az emberi képesség, amely tudást teremt, és lehetővé teszi annak hatékony felhasználását. (Memorandum 2000) A tudás alapú társadalomban megváltozik a termelés jellege, a tudás közvetlen termelő erővé válik, egyre több az olyan szakma, ahol a munka tartalma a tudással, az információval és az emberekkel való bánást jelenti. A gazdaság egyre magasabban és speciálisabban képzett munkaerőt kíván. A tudásintenzív gazdaságban, vagy tudásalapú gazdaságban a gazdasági növekedés és a termelékenység legfőbb motorja a tudás, mely egyfelől az új technológiai vívmányokban, másrészt a szellemi tőkében nyilvánul meg. A tudásalapú gazdaságban az értéktermelés döntően tudástermelés, tudástranszfer (a tudás átadása, „cseréje”), valamint a tudás hasznosítása. (Kraiciné, 2004)

⁵A három fogalom meghatározása a Memorandum (2000) szerint: „Formális tanulás: oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el. Nem formális tanulás: a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges szintere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.” (Memorandum, 2000:7)

csatlakozva - megjelent az élethosszig tartó tanácsadás (lifelong guidance, LLG) gondolata⁶, mely segíti az egyént abban, hogy az életpályája során felmerülő döntési helyzeteket értse és kezelni tudja. Az LLG, vagyis az élethosszig tartó pályaorientáció „olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak, valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat sajátíthatják el vagy használhatják”. (Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára⁷, 2013:13) Az orientálás, valamint az annak részét képező tájékoztatás és felkészítés rendkívül fontos, életkorokon átívelő, az egyén döntési képességét támogató, az életpálya menedzselési kompetenciákat fejlesztő tevékenység, amely képessé teheti az egyént arra, hogy önállóan, sikeresen és hatékonyan döntsön életútja és pályája alakításában. Az életpálya tehát döntési helyzetek sorozata, legyen szó akár iskolaválasztásról, továbbtanulási irány megválasztásáról, munkahelyválasztásról, munkahelyváltásról, vagy szakmaváltásról. Az iskola meghatározó szerepet játszik a szakmai pályafutásban, illetve az életút során felmerülő döntési helyzetek megoldására való felkészítésben. A pályaorientációt hazánkban gyakran azonosítják az általános és a középiskola végén meghozandó döntés pedagógiai/pedagógusi segítségével, azonban ennél lényegesen komplexebb tevékenységről van szó. A megváltozott társadalmi, gazdasági és munkaerő-piaci körülmények miatt a közoktatás pályaorientációs feladatai felerősödtek és folyamatosan változnak. A pedagógusok pályaorientációt támogató szerepe átalakul és kibővül, hiszen nem csupán a továbbtanulás irányáról, a választott intézményről való egyszeri döntés meghozatalának a segítségével, hanem a pályaorientációt folyamatként értelmező és alkalmazó új iskolai/pedagógusi feladatról van szó. Ebben a folyamatban megjelennek a pálya- és képzésválasztáshoz, az álláskereséshez, a munkába álláshoz, vállalkozóvá váláshoz, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges információk éppúgy, mint az önismeret és az életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztése. A pályaorientáció folyamatként kell, hogy végig kísérje az egyén életútját óvodáskortól szakmai életútja végéig. A pályavitelhez⁸ kötődő kompetenciák akkor sajátíthatóak el eredményesen, ha fejlesztésük a köznevelés teljes vertikumában, és időszakában hatékonyan zajlik, az életkornak megfelelő módszerekkel és eszközökkel. (Borbély-Pecze - Gyöngyösi - Juhász, 2013a) A pályaorientáció, mint pedagógiai feladat, gyakorlati pedagógiai tevékenység a jelenleg hatályos közoktatási dokumentumokban megjelenik, azonban a pályaorientációfolyamatként történő értelmezése, a mindennapi pedagógiai munkát átható tevékenység megvalósulása meglehetősen esetleges.

Magyarország társadalmi-gazdasági fejlődése nagyban függ attól, hogy az oktatási rendszer különböző szintjein az elkövetkező évtizedekben az iskolából kikerülő generációkat felkészítik-e a globális

⁶A kifejezésnek nincsen egységesen használt magyar megfelelője, a pályatanácsadás, a pályafejlődési tanácsadás, az életpálya-tanácsadás, az életút-támogató pályaorientáció egyaránt használatos a lifelong guidance fordításaként. (Borbély-Pecze – Gyöngyösi – Juhász, 2013a)

⁷ Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/> (A szövegben továbbiakban ELGPN Szakszótár, 2013)

⁸Csirszka János az ember életpályáját két részre osztotta, a pályára való felkészülés időszakára, amit pályaadaptációnak nevezett, valamint a pályavitel időszakára, mely a pályamegvalósítás idejét jelentette. (Csirszka, 1963., idézi: Szilágyi, 2011)

munkaerőpiacra történő belépésre, bent maradásra, általános és szakmai műveltségük⁹ folyamatos fejlesztésére.

Lifelong learning és lifelong guidance az Európai Unióban

Az elmúlt két évtizedben – különösen a gazdasági válság időszakában – számos olyan döntő fontosságú dokumentum született az Európai Unióban, amely direkt vagy indirekt módon érintette a pályorientáció kérdését. Bár tudjuk, hogy ezek a dokumentumok jellemzően normatív jellegűek, vagyis irányelveket, javaslatokat fogalmaznak meg az uniós országok számára, mégis a stratégiai kérdésekben fontos támpontot adhatnak. A 2000-es évektől a világgazdasági helyzet, a növekvő munkanélküliség, a globális válság kialakulása reflektorfénybe állította Európa versenyképességének kérdését és egyértelművé vált, hogy a gazdasági növekedés és a foglalkoztatottság növelése szempontjából a pályorientáció kulcsfontosságú terület. A tudásalapú társadalomban, amelynek elérését az Unió célként jelölte meg már 2010-re, a pályorientációt a lifelong learning (LLL) stratégia részeként, az életút során egymást követő pályaváltások sikeres megoldását segítő, támogató rendszerként értelmezik. Ennek értelmében az életpálya-menedzselési képességek fejlesztését már kisgyermekkorban el kell kezdeni, annak érdekében, hogy az európai munkaerő-kínálat és a munkaerő-kereslet mielőbb egyensúlyba kerüljön. A cél, hogy konvertálható tudással rendelkező, és rugalmas, az adott élethelyzetet megértő és – a felnőttkori tanulás révén – kompetenciáit ahhoz igazítani tudó állampolgárok jelenjenek meg a munkaerőpiacon.

Az élethosszig tartó tanulás gondolata már a huszadik század 60-as, 70-es éveiben feltűnt az európai oktatáspolitikai dokumentumaiban, mint a permanens nevelés elvont gondolata. Azonban az élethosszig tartó tanulás, mint Európa jövőjét meghatározó alapelv csak a 90-es években vált szakpolitikai kérdéssé, amikor 1993-ban a Jacques Delors által leírt drámai kép¹⁰ alapján az Európai Unió vezető testületeinek szembesülnie kellett azzal a ténnyel, hogy az Európai Közösség a foglalkoztatás és versenyképesség vonatkozásában lassan-lassan leszakadt a világ más részeitől. A jelentés számos olyan, a pályorientáció felértékelődését jelző célt és alapelvet nevesített, amelyek azóta is napirenden vannak, s amelyeket az újabb dokumentumok¹¹ kiemelt feladatként tartanak számon. Ezen célok és alapelvek a szakpolitika szemléletének és eszközrendszerének a teljes átalakulását jelentették, mint például az oktatás és a munka világa közötti szakadék áthidalása, a tanítás helyett a tanulás képességének kialakítására történő hangsúly áthelyeződése, az élethosszig tartó tanulás rendszerbe szervezése. (Halász, 2013)

A Delors-féle Fehér Könyv megjelenése után az 1996-os évet az Európai Parlament és Tanács az élethosszig tartó tanulás paradigmájának népszerűsítése érdekében „Az egész életen át tartó tanulás európai évének” hirdette. Az igazi áttörést, az LLL szemlélet konkrét szakpolitikai megjelenését az Amszterdamban és Luxemburgban folytatott foglalkoztatás-politikával és foglalkoztatási stratégiával

⁹A szakmai műveltség egy adott szakmához tartozó iskolázottságot, tanultságot, ügyességet, tapasztaltságot, a mesterségbeli jártasságot jelenti. (Polónyi, 2004)

¹⁰ 1993-ban jelent meg Jaques Delors tanulmánya Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatás címmel, melyben a szerző felhívta a figyelmet arra, hogy Európa egyre inkább lemarad a gazdasági versenyben Japán és az Amerikai Egyesült Államok mögött. A lemaradás okaként Delors elsősorban a munkaerő alkalmazkodó képességének nehézségeit emelte ki, és a helyzet javítását az egész életen át tartó tanulás szemléletének általánossá válásában látta. (White Paper on Growth, Competitiveness and Employment. Supplement 6/93 Bull.EC.)

¹¹ Tanítani és tanulni – A tanuló társadalom felé. Az oktatás fehér könyve (1995), Memorandum (2000), Oktatás és képzés 2010., Oktatás és képzés 2020., Európa 2020.

kapcsolatos tárgyalások jelentették, ahol először merült fel egy – az unió tagországainak számára – közös oktatáspolitikai megfogalmazásának igénye, igaz a foglalkoztatáspolitikai keretein belül. (Halász, 2012) Az Európai Bizottság által a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról c. dokumentumban¹² közreadott, azóta minden tagország által használt LLL definíció felhívta a figyelmet arra, hogy a formális, intézményes oktatási rendszerrel, a „képeség kínálati oldalával” szemben a figyelmet a tanuló egyénre és a „képeség keresleti” oldalra, azaz a munkaerőpiac szükségleteire kell fordítani. A pályaaorientáció kérdésköre kapcsán fontos a Memorandum második kulcsüzenete, amely a hangsúlyt a tanuló egyénre, az önszabályozó egyéni tanulásra, a tanulás megtanulásának kompetenciájára helyezi. Az egyénnek saját magának kell megtalálnia az útját, javítania a helyzetét a tanulás egyre bonyolultabbá váló világában. A Memorandum negyedik kulcsüzenete felhívja a figyelmet a munkaadók és a munkaszervezetek felelősségére, a munkaszervezetek keretében történő tanulás fontosságára, amiből az a fontos következtetés vonható le, hogy az élethosszig történő tanulás világában a tanulást nem fogyasztásnak, hanem fontos beruházásnak kell tekinteni. Az ötödik kulcsüzenet az orientáció és a tanácsadás újragondolását, annak mindenki számára való hozzáférhetőségét emeli ki. (Memorandum 2000)

A Lisszaboni Stratégia szellemiségében készült 2002-ben Barcelonában az Oktatás és Képzés 2010¹³ munkaprogramja, mely három stratégiai célkitűzést fogalmazott meg az oktatás és képzés területére, egyrészt a minőség és a hatékonyság javítását, másrészt a tanulóhoz való hozzáférés lehetőségének megkönnyítését, harmadrészt az együttműködési lehetőségek szélesítését (például a munka és a kutatás világával). A Lisszaboni Stratégia eredményei messze elmaradtak a várakozásoktól. A Stratégia első felülvizsgálata eredményeként, a Wim Kok által vezetett munkacsoport 2003-ban nyújtotta be „Munkahelyek, munkahelyek, munkahelyek – Több munkahelyet teremteni Európában” című¹⁴ jelentését az Európai Bizottsághoz, melyben a munkacsoport elismerte, hogy a Lisszabonban kitűzött célok elérését veszély fenyegeti, azonban azok eléréséről az Európai Unió nem mondhat le, hiszen szembe kell nézni a globalizáció és a gazdasági integráció hatásaival, valamint a népesség öregedésével. A megoldást abban látták, hogy Európában több embernek kell dolgozni és hatékonyabban, mint eddig. Az Oktatás és Képzés 2020¹⁵ új ágazati stratégiaként jelent meg az évtized végén az Oktatás és Képzés 2010 dokumentum folytatásaként. Célrendszerét tekintve lényegében nem tért el az előző dokumentumtól, kiemelte az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítását, az oktatás minőségének és hatékonyságának javítását, a méltányosság, a társadalmi kohézió, valamint az aktív állampolgárságra nevelés jelentőségét, és az innováció és kreativitás megjelenésének fontosságát az oktatás minden területén. Az oktatási ágazatra vonatkozó stratégia előbb készült el, mint az Európa 2020, így annak elkészítésekor már kész ágazati politikával számolhattak. Az Európa 2020 Stratégia¹⁶ célkitűzéseit tekintve már mértéktartóbb, kevésbé bonyolult, és kevesebb indikátor mentén jelöli ki a 2020-ra elérendő célokat. További újdonsága, hogy rámutat a horizontális szakpolitikai együttműködés fontosságára is. (Halász, 2012)

¹² Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. (2000) Európai Közösségek Bizottsága. Brüsszel. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas>

¹³Oktatás és képzés 2010 – EU Oktatási munkaprogram. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/oktatas-kepzes-2010/oktatas-kepzes-2010-eu>

¹⁴A Wim Kok jelentést lásd:

http://www.ciett.org/fileadmin/templates/eurociett/docs/Kok_Report_2003_Jobs_Jobs_Jobs.pdf

¹⁵Oktatás és képzés 2020

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=HU>

¹⁶Az Európa 2020 Stratégiáról lásd: http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm

Az Európa 2020 Stratégia célja, hogy gazdasági válságot leküzdve Európában megteremtse a gazdasági versenyképesség és a foglalkoztatás növekedésének feltételeit. Ennek érdekében öt célkitűzést fogalmaz meg a foglalkoztatás, az oktatás, az innováció, a szegénység visszaszorítása, valamint az éghajlat politika és energiaügy területén. Az egymást erősítő célok megvalósítása egymással összefüggő feladatokat ró a tagállamokra. A pályaorientáció szempontjából különösen fontosak a foglalkoztatás területén, valamint az oktatás területén megfogalmazott célkitűzések. A Stratégia egyik fő célkitűzése, hogy a 20-64 évesek körében a foglalkoztatottság érje el a 75%-ot. A munka világába való eligazodás, a foglalkoztathatóvá tétel javítása, valamint az életpálya menedzselés fejlesztésében a pályaorientációnak meghatározó szerepe van, éppen ezért jelenik meg az oktatási rendszerrel kapcsolatos célkitűzések között a korai iskolaelhagyókra vonatkozó cél, mely szerint számukat 2020-ra 10% alá kell szorítani. Ugyanakkor a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30-34 év közötti állampolgárok aránya el kell érje a 40%-ot. Az Európa 2020 Stratégia szerint az Unió képes arra, hogy megfeleljen a tudásalapú társadalom illetve tudásalapú gazdaság megteremtéséhez szükséges kihívásoknak, azonban ehhez átgondolt és határozott lépéseket kell tegyen az alábbi területeken:

- Létre kell hozzon egy működőképesebb munkaerőpiacot, melyen csökken a munkaerőpiac szegmentáltsága, érvényesül a nemek közötti esélyegyenlőség, és lehetőség van a munkahely, illetve szakma váltásra. A cél érdekében a Bizottság - többek között - kiemeli az egész életen át tartó tanulási lehetőségekben való részvétel megkönnyítését, a rugalmasabb tanulási utak támogatását, a nem formális és informális tanulás validálását, valamint a pályaorientációs rendszerek fejlesztését.
- Olyan képzett munkaerőre van szükség, amely képes alkalmazkodni az új munkaszervezési eljárásokhoz, a technológiai fejlődéshez. A képzési igények gyors fejlődése miatt már nem csak a szakmai tevékenységre való felkészítés fontos, hanem hangsúlyt kell fektetni a flexibilitásra, az alkalmazkodó képességre, valamint a képességek átvihetőségére (flexibility, adaptability, transferability). Ehhez az oktatási és képzési rendszerek megújítására és fejlesztésére, valamint a közvetítési és tanácsadási szolgáltatások erősítésére van szükség.
- A munkaminőség és a munkafeltételek javítása elengedhetetlenül fontos annak érdekében, hogy a munkavállalók meg tudjanak felelni a pályafutásuk során felmerülő új követelményeknek. Az életpálya kiszámíthatatlansága, az új munkaszervezési formák közötti váltások igénye szintén felerősíti az életút támogató pályaorientáció jelentőségét.
- Fontos feladat a munkahelyteremtést és a munkaerő kereslet növekedését segítő szakpolitikai intézkedések bevezetése, annak érdekében, hogy több munkahely jöjjön létre. A foglalkoztatási arány növekedése érdekében átgondolt foglalkoztatási támogatásokat szükséges bevezetni.¹⁷

Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikává válásának útján fontos mérföldkő az Európai Képesítési Keretrendszer és a tagállamok szinte teljes körében kidolgozott nemzeti képesítési keretrendszerek megjelenése, amelyek a tudás, a képesség, az attitűd deskriptorok megfogalmazásával megteremthetik az átjárhatóságot az európai képesítések rendszerében. Sarkalatos szemléleti változást és talán új lendületet adhat az élethosszig tartó stratégia gyakorlati megvalósulásának a „képességpolitika” („skills policy”), amely a lifelong learning paradigma új generációja, s amelynek kidolgozásával az Európai Unió és az OECD is foglalkozik. (Európai Bizottság, 2010., OECD, 2011) A képességstratégia arra a jelenségre reagál, hogy napjainkban a formális végzettség által megjelölt és a

¹⁷Európai Bizottság: A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Új készségek és munkahelyek menetrendje: Európa hozzájárulása a teljes foglalkoztatottsághoz. 2010.

ténylegesen működő képességek között jelentős különbségek vannak, és a hangsúly a formális iskolázottsággal szemben egyre inkább a bárhol megszerezhető, tényleges képességekre helyeződik. A képességek felértékelődését mutatja az OECD a felnőttek körében folyó PIAAC¹⁸ kutatása is, amely - többek között - a különböző országokban szerezhető formális végzettségekben megjelölt és a tényleges képességszintek közötti különbségeket vizsgálta. A képességstratégiai gondolkodásmód elfogadása azért is fontos, mert hozzájárul a képességek eltűnésének, leépülésének, (azaz a felejtés) problémakörének, valamint a képességek avulásának kérdésének kezelhetőségéhez. Gyorsan változó világunkban, a munkahely kereséskor a formális végzettség sem a felejtés, sem az ismeretek és képességek avulása vonatkozásában nem tekinthető korrekt mérőeszköznek, mert a végzettség mögött lévő képességek régen eltűnhettek vagy elavulhattak. Ugyanakkor lehetséges, sőt egyre gyakoribb, hogy sokan rendelkeznek olyan működőképese, a gyakorlatban azonnal és sikerrel alkalmazható képességrendszerrel, amelyet a formális képzési rendszeren kívül szereztek, így azt tanúsítvány, oklevél nem igazolja. A képesség felértékelődése felveti a képzési rendszerek, azaz a képességek teremtése vagy „termelése” helyének és mibenlétének, elérhetőségének kérdését. Az „oktatás” vagy „képzés” fogalmi helyett gyakran találkozunk a „képességek formálása” tágabb kifejezéssel (angolul „skills formation”). Amíg a korábbi pedagógiai paradigma a gyermekek és a fiatalok iskolai, formális oktatásán alapult, az új képességstratégia a felnőttkori tanulást helyezi előtérbe, és építeni kíván a munka világában történő nem formális, vagy a bárhol megvalósuló informális tanulási utakon szerzett képességekre. (Halász, 2013)

A képességstratégia megfogalmazásának és bevezetésének a pályorientáció szempontjából fontos következménye, hogy a képességek egyén által történő megszerzése mellett előtérbe kerül a képességek használata is, az a kérdés, hogy mi történik a megszerzett képességekkel, „eladható-e” és felhasználják-e a munkaerőpiacon és milyen szinten? Ha a végzettségükhöz képest sokakat alulfoglalkoztatnak, akkor a munkaerőpiacon „képességtöbbletes” egyensúlytalanság áll elő (pl. diplomás titkárnő), míg fordított helyzetben, „képességihiányos” egyensúlytalanság esetén alulképzettekkel töltenek be magasabb kvalifikációt igénylő munkaköröket (pl. szakképzetlen pincérek alkalmazása). A gazdaság célja értelemszerűen törekvés a „magas képességegyensúly” elérésére, azaz arra, hogy a gazdaság egyre magasabb képességeket igénylő elvárásainak megfelelő képzettségű és képességszintű munkaerőt alkalmazzon. Ez pedig csak akkor érhető el mind gazdaság, mind a munkavállalók tömegei szempontjából, ha a gyermekek és fiatalok pályára állítása, valamint a felnőttkori pályakorrekció mögött tudományos alapon nyugvó, tervezett és szervezett pályorientációs rendszer áll. (Halász, 2012)

Már a Lisszaboni Stratégia céljainak elérése érdekében született 2004-es közösségi döntés¹⁹ előírta minden tagállam számára a nemzeti és európai pályorientációs rendszerek fejlesztését. A döntés célja, hogy közös célokat és irányelveket fogadjanak el az élethosszig tartó pálya- és karrier-

¹⁸ Programme for the International Assessment of Adult Competencies. A program weblapját lásd itt: <http://www.oecd.org/site/piaac/> A legutóbbi mérésről az első adatok 2013-ban láttak napvilágot. Elérhető itt: [http://www.oecd.org/site/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)

¹⁹ *EU 8448/04 EDUC 89 SOC 179*: Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in *Europe* http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects_Networks/Guidance/Backup/News_Draft_Council_Resolution_16_April.pdf

tanácsadásra, kialakítsák a szolgáltatás minőségbiztosítását, valamint összegyűjtsék az élethosszig tartó pálya- és karrier-tanácsadási rendszer fő ismérveit (jó gyakorlatok, EU szintű iránymutatások, a nyitott koordinációs modell (OMC) kiterjesztése a tanácsadásra is). A dokumentum az egyik leglényegesebb feladatként az egész életen át tartó tanulást végigkísérő tanácsadás lehetőségéhez való minél szélesebb körű hozzáférés biztosítását ajánlotta. Az Oktatási Miniszterek Tanácsa által 2008 novemberében hozott újabb ajánlás megerősítette a négy évvel korábbi célokat, sőt kiemelte, hogy a tagállamoktól globális viszonylatban is az egyik legfejlettebb pályaorientációs rendszer kialakítását várja el. A tagállamokban folyó munka koordinálása érdekében 2007-ben létrehozták az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózatot (European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN). A hálózat célja, hogy az Európai Unió tagállamok között elősegítse az életpálya-tanácsadással kapcsolatos tanulási és együttműködési lehetőségeket, valamint közös terepet biztosítson az e területre vonatkozó szakpolitikák, rendszerek és gyakorlati lehetőségek kidolgozására. A célok elérése érdekében a hálózat feladatul tűzte ki a tagállamok részére a nemzeti pályaorientációs szakpolitikák és gyakorlatok felülvizsgálatát, valamint a pályaorientáció szerepének erősítését az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó nemzeti stratégiákban. Négy prioritást fogalmaztak meg annak érdekében, hogy az egyének a pályájuk során felmerülő átmeneti helyzeteket minél könnyebben meg tudják oldani:

- Az életpálya-menedzsment készségek megszerzésének támogatása, vagyis minden Európai Unió állampolgár képes legyen saját szakmai életútjának megtervezésére, megszervezésére.
- Az életút támogató pályaorientációs szolgáltatásokhoz való hozzáférés minél szélesebb körben való biztosítása.
- Az életút támogató pályaorientációs szolgáltatások minőségbiztosításának fejlesztése.
- Az együttműködés segítése uniós, nemzeti és regionális szinten egyaránt. (Birher-Szántó, 2009., Borbély-Pecze – Kovács – Punczman – Répáczki, 2010)

Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat az Európa 2020 stratégiában szereplő munkaügyi és oktatási szakpolitikákat figyelembe véve fejleszti a pályaorientáció rendszerét. A Hálózat szakmai munkájának ellátása kétféle munkacsoportban történik: monitorozó (Policy Review Cluster), valamint tematikus munkacsoportokban (Thematic Task Group). A monitorozó csoportok feladata elsősorban a tagállamokban zajló fejlesztések nyomonkövetése és értékelése, valamint a közösségi irányelvek és keretrendszerek nemzeti szintű implementációjának elősegítése. A tematikus csoportok kutató és elemző munka révén vizsgálják az életpálya-tanácsadási szolgáltatások hatékonyságát, az OECD PISA és PIAAC kutatásaihoz való kapcsolódás lehetőségét, az életpálya-tanácsadás szakpolitikai keretrendszer fejlesztési lehetőségeit, valamint elemzik az Unióban születő életpálya-tanácsadáshoz kapcsolható dokumentumokat. A Hálózat kétéves munkaprogramok keretében dolgozik. A működési struktúra felépítése után az első időszakban a már meglévő életpálya-tanácsadási tapasztalatok megosztása volt a cél, elsősorban hálózati találkozók és „peer learning” (egymástól való tanulás) programok keretében. A 2011-2012-es munkaprogram azt vizsgálta, hogy az életpálya-tanácsadási szolgáltatások hogyan tudnak hozzájárulni a végrehajtás szintjén az Európai Unió egyéb szakpolitikai fejlesztéseéhez. A fókusz ezek után áthelyeződött a gyakorlati megvalósításra és a tapasztalatok megosztására. Mivel az életpálya-tanácsadást szakpolitikákon átívelő és egész életen át tartó folyamatként értelmezik, így a Hálózat az életpálya-tanácsadás szakpolitikáját mind a közoktatás, a szakképzés, a foglalkoztatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás szektorának bevonásával képviseli el. (Garay, 2013)

A pályaeorientáció gyakorlata néhány Európai Unió országban

A pályaeorientációs ismeretek fejlesztése, illetve az életpálya tanácsadás különféle formában jelenik meg a nemzetközi gyakorlatban.²⁰

*Finnországban*²¹ az orientáció és a tanácsadás az iskolarendszer minden szintjén elérhető. Az általános iskolában (Finnországban 9 évfolyam) a pályaeorientáció önálló tantárgyként van jelen a tanulmányokat lezáró két évben, heti két órában, időkeretét és tartalmát az oktatási törvény tartalmazza. A pályatanácsadás információkat tartalmaz a különféle oktatási és képzési lehetőségekről, a munka világról, ugyanakkor készségfejlesztő feladatok segítségével fejlesztik a diákok önismeretét és pályaismeretét is. A tárgyat szakmailag magasan képzett (mester szintű tanár tanácsadói szakképesítéssel) pályaeorientációs tanár tanítja, akinek más óraterhelése nincsen, tutorként egyéni tanácsadás keretében is foglalkozik a diákokkal. Ugyanakkor a tanácsadás, orientálás minden tanár munkájának szerve része. A tanár feladata, hogy irányítsa és motiválja a diákokat, támogassa őket tanulási útjuk megtervezésében, segítsen nekik megtalálni erősségeiket, és fejlessze tanulási képességeiket. Az elméleti ismeretek, valamint a készségfejlesztés mellett fontosnak tartják, hogy a diákok szerezzenek gyakorlati munkatapasztalatot is, így tanulmányaik során a 8. évfolyamon egy hetet, a 9. évfolyamon két hetet munkahelyi gyakorlaton töltenek.

*Dániában*²² törvény szabályozza a pályaválasztási tanácsadás rendszerét, fontosnak célként fogalmazzák meg, hogy a tanácsadás mindenki számára könnyen hozzáférhető legyen. A tanácsadásra folyamatként tekintenek, melynek során segítik a fiatalokat abban, hogy mindegyikben megismerjék képességeiket, érdeklődésüket és lehetőségeiket, biztosítva ezzel, hogy megalapozott döntéseket hozzanak oktatási és képzési, valamint foglalkoztatási kérdésekben. A pályaeorientáció az iskolában tantervbe építve, minden évfolyamon megjelenik, külön órakeretet biztosítanak hozzá, bár nem önálló tantárgy. A pályaeorientációt speciálisan képzett szaktanárok végzik. Minden diák pályanaplót vezet, melyben feljegyez minden fontos információt, tapasztalatot, mely később segítheti önismerete és pályaismerete fejlődését. A kötelező oktatás 9. évfolyamig tart, annak végére minden diák egyéni fejlesztési tervet készít későbbi pályacéljaira vonatkozóan. Az iskolai pályaeorientációs munkát 51 ifjúsági tanácsadó központ segíti, ahol 25 éves korig nyújtanak segítséget a fiataloknak, elsősorban a középfokú oktatási rendszerbe való átlépést, vagy a munkaerőpiacra történő kilépést segítő. További hét regionális tanácsadó központban folyik tanácsadás a középfokú tanulmányok befejezését követő lehetőségekről, valamint azok számára, akik felsőoktatásban kívánnak tanulni. 2011 óta a tanácsadás minden állampolgár számára elérhető a hét minden napján e-mailen, chat-en, telefonon vagy sms-ben is (e-guidance). Az oktatási, képzési lehetőségekről, életpálya menedzsmentről az érdeklődők egy információs portálon is (www.ug.dk) tájékozódhatnak. A felnőttek felnőttképzésben való részvételét külön felnőttképzési központok segítik.

²⁰ACEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) rendszeresen készít összefoglalókat az Európai Unió tagországainak pályaeorientációs és szakképzési rendszeréről. Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül –, áttekintettük néhány ország pályaeorientációs gyakorlatát.

²¹Finland VET in Europe – Country Report 2014.

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_FI.pdf

²²Denmark VET in Europe – Country Report 2014.

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_DK.pdf

*Franciaországban*²³ a pályorientáció alapvetően nem az iskola dolga, az életút támogató pályorientáció mindenki számára elérhető a pályainformációs és tanácsadó központokban (SPO – service public l’orientation). A központok jellemzően online és telefonon adnak tanácsot a hozzájuk fordulóknak, ugyanakkor pályorientációs tanácsadással számos más szervezet is foglalkozik célcsoporttól függően. A fiatalok számára tájékoztató programokat szerveznek a képzési lehetőségekről, a különböző szakmákról, valamint az üzleti világról. Újdonságként 2015-től a középiskolákban bevezettek egy új információs és tanácsadó programot, mely munkaerő-piaci ismereteket nyújt a diákoknak. A fiataloknak lehetőségük van a nemzeti képzési és karrierinformációs központhoz is fordulni, ha egyéni tanácsadásban szeretnének részt venni. A felnőttek számára a fent már említett pályainformációs és tanácsadó központokban teljes körű, ingyenes szolgáltatás érhető el. A központ tájékoztatást ad képzésekkel, képesítésekkel, karriermenedzsmenttel, munkaerőpiaccal, bérskálákkal kapcsolatban, ugyanakkor magas szakmai minőségű karrier tanácsadást is nyújt. A központ szorosan együttműködik a regionális foglalkoztatás és képzési központokkal. 2013-ban hozták létre a szakmai fejlődést segítő tanácsadót, ahol a magánszektorban dolgozók számára nyújtanak tájékoztatást és tanácsadást, melynek keretében lehetőség van készségfelmérésre, javaslatokat tesznek készségfejlesztésre, és képzési lehetőségeket ajánlanak. A tanácsadó célja, hogy fejlessze a hozzájuk fordulóknak meglévő képességeit, vagy új tanulási lehetőségeket kínáljon számukra.

Németországban - törvény szerint - a tartományok kötelessége a közoktatási intézményekben az iskolaválasztási és pályorientációs tanácsadás biztosítása. A munkát pályorientációs tanárok, szociális munkások, iskolapszichológusok, illetve a munkaügyi központok kirendelt pályatanácsadói segítik. A kiépült iskolapszichológusi hálózat feladata nem csak a diákok, de a szülők és a pedagógusok segítése is a folyamatban. A német oktatási rendszer rendkívül differenciált, így az életút tervezése, az iskolaválasztási döntések segítése fontos feladat. Már az általános alapfokú oktatást követően (Grundschule, első 4 osztály), viszonylag korán kell döntést hozni a további tanulmányokat illetően. A középiskola alsó tagozatán (Sekundarbereich I., 5 vagy 6 év intézménytípustól függően) háromféle intézménytípusban tanulhatnak tovább, ami alapvetően határozza meg, hogy a középiskola felső tagozatára (Sekundarbereich II., 3 vagy 3,5 év intézménytípustól függően) milyen intézménybe tudnak majd továbblépni, inkább a szakképzés felé orientálódnak, vagy a felsőfokú tanulmányokat előkészítő gimnáziumot választják. Az életpálya-építés, a munka világára való felkészítés a középfokú oktatásban kötelező, önálló tantárgyként is megjelenik, az „Arbeitslehre” tanóra keretében speciális pályorientációs ismereteket nyújtanak, valamint a munka világában való eligazodást segítik. Nemcsak önálló tantárgyként jelenik meg a pályorientáció kérdése, hanem más tantárgyakba integrálva is, elsősorban a társadalom ismeret, illetve a gazdaságismeret órákon. Az iskolai tanórai kereteken túl számos egyéb programon is részt vesznek a diákok iskola- és pályaválasztásukat segítő, például munkahely-látogatásokon, üzemlátogatásokon, iskolabörzéken, egyetemi nyílt napokon. Rendkívül hasznos az a személyes portfólió, amelyet a diákok 7-8. osztályos koruktól készítenek, melyben összegyűjtik a pályorientációs folyamatban gyűjtött tapasztalataikat. Személyes kompetenciáik rögzítésére szolgál az úgynevezett „Profilpass” is, aminek segítségével kompetencialeltárt készíthetnek, azonosíthatják erősségeiket, érdeklődési területeiket, és megfogalmazhatják tanulási céljaikat. Az iskolákban pályá- és tanulmányi tanácsadó tanárok segítik a diákok pályorientációját,

²³ France VET in Europe – Country Report 2013.

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013_CR_FR.pdf

közreműködésükkel egyéni tanácsadásra is lehetőség van. Finnországhoz hasonlóan Németországban is fontosnak tartják a gyakorlati tapasztalatszerzést a munka világában, így a diákok valós cégekkel szervezett együttműködési projektekben, vagy iskolai modellcégekben dolgozhatnak. A gyakorlati helyek közvetítésében nagy szerepe van a Szövetségi Munkaügyi Ügynökség Foglalkozási Információs Tanácsadó hálózatának²⁴, különösen a szakképzésben, ahol duális képzés valósul meg, vagyis a diákok csak heti 1-2 napot töltenek az iskolában elméleti oktatással, a többi napon gyakorlati képzésben vesznek részt üzemekben, vállalatoknál. A Foglalkozási Információs Tanácsadó szakmákat bemutató filmekkel, külföldi tanulmányi lehetőségek közvetítésével, internetes portál működtetésével is segíti a diákokat. Munkatársaik az iskolákba kijárva egyéni és csoportos tanácsadást is végeznek. (Garay, 2013) A középfokú oktatás általános részének befejeztével a diákok megkezdik a szakképzést. Aki nem készült még fel a szakmaválasztásra az kötelezően egy évet szakképzést előkészítő éven tölt, melynek kiemelten a pályaorientáció a célja, s amelyet gyakran intézménylátogatásokkal, illetve a gyakorlati munkatapasztalat megszerzésének lehetőségével egészítenek ki. Az egyetemek hallgatóik számára lehetőséget biztosítanak a karriertanácsadásra, hogy megkönnyítsék számukra a munkaerőpiacra történő kilépést. Az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítása érdekében 2001-ben létrehoztak egy regionálisan működő hálózatot (<http://www.lernende-regionen.info>), melynek alapvető feladata a lifelong learning stratégia, valamint a foglalkoztatási stratégia helyi szintű megvalósítása, a tájékoztatás és tanácsadás nyújtása. A hálózat munkájában a helyi képző intézmények, munkaközvetítő irodák, kereskedelmi kamarák, vállalkozások, önkormányzatok, szakszervezetek is bekapcsolódnak.²⁵

Következtetések

Összegzésképpen elmondható, hogy az elmúlt évtizedekben a gazdasági és foglalkoztatási viszonyokban bekövetkezett változásokra reagálva számos Európai Unió dokumentumába beépült az élethosszig tartó tanulás, valamint az élethosszig tartó tanácsadás gondolata, mint a problémák megoldásának egyik lehetséges eszköze. Visszatérő elemként jelenik meg a fent említett dokumentumokban az alapvető készségek és kulcskompetenciák fejlesztése, az egyénhez alkalmazkodó tanulási igény kielégítése, az innovatív pedagógia, valamint az intézményrendszer rugalmassága, mely elengedhetetlenül fontos az egyéni tanulási utak támogatásának, és a különféle tanulási utakon szerzett kompetenciák elismerésének szempontjából. A javaslatokat megfogalmazó dokumentumokban a hangsúly egyértelműen áttevődik a kínálati oldalról (oktatás) a kereslet oldalára (tanulás), illetve a saját tanulásáért felelősséget vállaló tanulóra. (Halász, 2012) A szemléletváltás megjelent a nemzeti stratégiák szintjén is, azonban a pályaorientáció iskolai megjelenése rendkívül sokféle a nemzetközi gyakorlatban. A fent bemutatott gyakorlatok közös elemként elmondhatjuk, hogy támogatják a diákokat abban, hogy önismeretük fejlődjön, minél több pályainformációhoz jussanak, és szerezzenek gyakorlati tapasztalatot a munka világról. A valódi, hétköznapi gyakorlatban számos ország egyelőre csak javaslatként tekint az uniós ajánlásokra, de azok mindennapi gyakorlatba való beépítése meglehetősen esetleges. Amíg azonban az iskolai gyakorlatban nem válik mindenhol

²⁴ A németországi Foglalkozási Információs Tanács mintájára jött létre Magyarországon is a FIT (Foglalkozási Információs Tanácsadó)

²⁵ Germany VET in Europe – Country Report 2014.

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_DE.pdf

természetessé a fenti, a tanulást és a tanulót középpontba helyező szemlélet, addig a diákot nem tudjuk felkészíteni arra, hogy saját tanulását, életpályáját tervezni, menedzselni tudja.

Felhasznált irodalom:

Benkei-Kovács Balázs (2012): Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány. Budapest.

Birher Nándor - Szántó Zoltán (2009): Milyen szervezetektől kaphatsz segítséget? Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest.

Borbély-Pecze Tibor Bors - Gyöngyösi Katalin - Juhász Ágnes (2013a): Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben (1. rész). Új Pedagógiai Szemle 5-6. 32-50.

Borbély-Pecze Tibor Bors - Kovács Tibor - Punczman Marita - Répáczki Rita (2010): Országos életpályatanácsadó hálózat kiépítése és működtetése. In: Borbély-Pecze Tibor Bors (szerk.): Az életút támogató pályorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest. 14-34.

Csikszentmihályi Mihály (1997): Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Denmark VET in Europe – Country Report 2014.

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_DK.pdf (utolsó letöltés: 2016. szeptember 10.)

Európa 2020 Stratégia http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm (utolsó letöltés: 2015. december 18.)

Európai Bizottság (1996): Fehér könyv az oktatásról és a képzésről. Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé. Európai Bizottság. Munkaügyi Minisztérium.

Finland VET in Europe – Country Report 2014.

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_FI.pdf(utolsó letöltés: 2016. szeptember 10.)

France VET in Europe – Country Report 2013.

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013_CR_FR.pdf (utolsó letöltés: 2016. szeptember 10.)

Garay Magdolna (2013): Az Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat. Életpályatanácsadás 2. 46-50.

Germany VET in Europe – Country Report 2014.

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_DE.pdf (utolsó letöltés: 2016. szeptember 10.)

Halász Gábor (2012): Az oktatás az Európai Unióban. Új Mandátum Kiadó. Budapest.

Halász Gábor (2013): Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múló divat. In: Kraiciné Szokoló Mária – Pápai Adrienn – Perjés István (szerk.): Európai léptékkal. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13-26.

- Jackson, Charles (szerk.) (2013): Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELPGN) Szakszótára: ELGPN Glossary. Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat, Budapest
- Kispálné Horváth Mária (2014): A felnőttkori tanulás hatása a komfortérzésre. PhD értekezés. kézirat. ELTE PPK, Budapest.
- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. Új Pedagógiai Szemle 6. 122-132.
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Lisszaboni Stratégia:Lisbon European Council: Presidency Conclusions: <http://europa.eu.int/council/off/conclu/mar2000/index.htm> (utolsó letöltés: 2015. december 6.)
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. (2000) Európai Községek Bizottsága. Brüsszel. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas> (utolsó letöltés: 2015. december 3.)
- Mihály Ildikó (2000): Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismertetésére. Új Pedagógiai Szemle 11. 83-89.
- Oktatás és képzés 2010 – EU Oktatási munkaprogram. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/oktatas-kepzes-2010/oktatas-kepzes-2010-eu> (utolsó letöltés: 2015. december 8.)
- Oktatás és képzés 2020. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=HU> (utolsó letöltés: 2015. december 10.)
- Oktatás-rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről (1997). Budapest. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság.
- Polónyi István (2004): A szakmai képzés és a szakmai műveltség átalakulásai. Educatio 2. 216-232.
- Szilágyi Klára (2011): Pályalélektan. (digitális tankönyv) Szent István Egyetem, Gödöllő. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyalektan/index.html (utolsó letöltés: 2015. november 26.)

LAKATOSNÉ SZUHAI Györgyi

Tudatos életvezetés, avagy a projektmenedzsment technikák alkalmazása mindennapjainkban

Bevezetés

A projekt-alapú életszervezés, életvezetés, a projektmenedzsment technikák mindennapjainkban való alkalmazása a munka és magánélet kiegyensúlyozott, élhető egyensúlyát igyekszik megteremteni. Kiindulópontja, hogy a magánélet és a vállalkozás közti elválasztó vonal egyre inkább elmosódik. Hiszen az egész életünk egy nagy vállalkozás, még ha nem is csupán anyagi természetű. De a gazdasági vállalkozásokban is egyre tudatosodik az emberi tényezők fontossága, a humán erőforrás minősége. Többek között ez az egyik oka a munka és a magánélet közti egyensúlyra törekvésnek.

A projekt-alapú szervezés feltétele a gazdasági folyamatok részekre bontása, alkotó elemeinek egynemű egységekké szervezése és sablonizálása, azok számszerűsítése, ezzel mérése és előre jelzése. A dán filozófus, Fogh Jensen szerint a reneszánszban gyökerező folyamat az ipari (az ő kifejezésével: a diszciplináris) társadalomban teljesedett ki, amikor „az idő, a tér és a tevékenységek számszerűsítése, és homogenizálása lehetővé tette a tervezést. ... A diszciplináris szervezés elválasztotta egymástól a pillanatokot és részekre osztotta a teret, majd egy előre kalkulált folyamattá szervezte őket; más szóval: tervezett. A terv olyan meghatározott sorrendbe göngyölyti a tevékenységeket és azok sebességét, ami megbízhatóan megismételhető” (Jensen et. al., 2016: 24. old.) Ez a fajta munkaszervezés teremtette meg a tudományos menedzsment megszületésének és sikerességének feltételeit is.

A projekt menedzsment a gazdasági életben a kezdeti idegenkedés ellenére meghonosodott és bizonyította hasznosságát. A gazdasági projektek mára a hétköznapi megszokott gyakorlatává váltak. Számos könyv, honlap, szoftver segíti a projektírók és a projekt-menedzserek munkáját, szakmai egyesületek alakultak a munka finomítására, szakfolyóiratok és képzési kurzusok terjesztik a legújabb eredményeket. Bebizonyosodott, hogy a gazdaság örökösen változó világában és a folyton mozgó piaci körülmények között megvalósítható a programkészítés, a tervezés, a folyamatok és erőforrások összerendezése, a kimenetek és az eredmények viszonylag pontos előrejelzése. (Lakatosné, Poór, 2017)

A projektszemlélet globális terjesztésének és újraértelmezésének legfőbb célja, hogy elősegítse a projektszemlélet és a projektmenedzsment eszköztár magánéletben való alkalmazását.

Ha minél korábban tudatosan alkalmazzák az emberek ezt a gondolatvezérelt tervezést, és ha már gyermekkorban elsajátítják a tervezés, a megvalósítás és a szükséges újratervezés elméleti alapjait, gyökeresen megváltozik gondolkodás módjuk. (Lakatosné, Poór, 2017)

Projektesedési tendenciák

A kívülről és a belülről irányított ember

Sok ember élete elfolyik. Az események sokkal inkább megtörténnek velük, mintsem maguk irányítanak azokat. A folyamat ráadásul öngerjesztő; minél kevésbé törekszik valaki a saját kezébe venni a sorsa irányítását, minél inkább ráhagyja azt a tőle független erőkre, annál erősebb meggyőződése lesz, hogy ez nem is lehet másként. A vele törtétekekért valaki mások, rajta kívüli erők felelősek. Hiszen így tényleg mások döntenek helyette, mások alakítják az életét.

A pszichológiában kívülről irányított, „külső kontrollal” személyiségnek nevezik az ilyen egyéneket és szembe állítják velük a „belső kontrollal” emberekkel, akik tudatosan számot vetnek a sorsukat alakító tényezőkkel, akik a kompetenciájukba tartozó faktorokat és a kockázatokat tervszerűen számba véve megszervezik tennivalóikat. A „belső kontrollal” személyiségek igazodnak a külső determinánsokhoz, gyakran – ha tudnak – változtatnak is azokon, nem pedig rájuk hagyják magukat.

A „külső kontrollal” rendelkező ember nem csupán önmagára nézve vélekedik úgy, hogy valaki, vagy valami más erő dönt a sorsáról. Meg van győződve másokra vonatkozóan is, hogy mások sem maguknak köszönhetik a kudarcaikat, vagy a sikereiket, hanem ők is valamilyen hozzájuk képest külső erők játéka. Ha sikeresek, az a szerencsének, az összeköttetéseknek, vagy mások kiszípolozásának a következménye. És innen már csak egy lépés az irigység, a sikeresek és a gazdagok erkölcstelenséggel, törvénytelenességgel való vádolása, az ellenségképző ideológiák terjedése.

Amennyiben pedig a „gazdagokat”, a „sikereseket”, vagy éppen a „befolyásosokat” valamilyen népcsoporttal azonosítja, az irigység és az ellenszenv már nem egyes emberekkel, hanem társadalmi csoportokkal (például etnikai, vagy vallási), vagy foglalkozási kategóriákkal (például a bankárokkal) szemben nyilvánulhat meg, akár ideológiává szerveződhet. Ilyen esetben pedig már nem csupán az egyének sorsát romboló hatással, hanem a társadalmi kohéziót megbontó következményekkel kell számolni.

A pszichológusok tréningekkel, egyéni terápiákkal próbálnak segíteni a „külső kontrollal” embereken. Elsősorban személyiségi okokkal magyarázzák a problémát és egyéni megoldásokat keresnek rá.

A maga sorsának kovácsa

A maga sorsának kovácsa az élet számos területén kell hogy tudatos, következetes és eredményes legyen. A tervek és projektek ugyanis nem csak egymást követő láncolatot alkotnak, mint korábban például a tanulás, az önképzés programja, ami mellett az élet más összetevői – például a családnévelés, a házasság megteremtése – a „természetadta medrökben” haladtak. A korábbiakban a munka-karrierünk és a családi megélhetést biztosító pénzügyek projektje mellett esetleg gyermekeink képzési-nevelési programjait kellett menedzselnünk. Ma az élet-projektek több irányban egymás mellett futnak, egymást részben vagy teljesen átfedik az időben és a térben. Időnként a projekt-tevékenységek „több-funkciósak”, egyazon cselekvéssor eltérő célú projektek megvalósulását is célozhatja. Jó példa erre az olyan szabadidős tevékenység, ami a pihentető nyaralást olyan helyszínen tartja elképzelhetőnek, ahol a gyerekek új kultúrákkal ismerkedhetnek meg, a családfő felfríthatja a nyelvtudását – vagyis oktatási funkcióval is bír –, az asszony pedig a testsúlya megtartását célzó projekttel foglalkozhat. Hasonlóan többcélú tevékenységet jelenít meg az egyetemi hallgatói státusz; sokak számára a tanulás mellett a társkeresés, a kapcsolatépítés, az anyagi egzisztencia-teremtés (yuppy) helyszíne az egyetem, és ideje a hallgatói státusz időtartama.

Ráadásul világunkra a soha nem tapasztalt mennyiségű és sebességű változások jellemzők. Bármennyire is vonzó lehet például a valamikori „holtomiglan-holtodiglan” házasság világa, tudomásul kell vennünk a tényeket: a családok egyre nagyobb része második-többedik házasság eredménye, az egy háztartásban élő gyerekek nagy része valamelyik családfenntartót csak mostohájaként tiszteli. Közhelynek számít az a megállapítás, hogy egy dolgozónak aktív élete során kétszer-háromszor kell szakmát (nem munkahelyet, hanem foglalkozást) módosítania. A piac gyors

változásaira reagálva a cégek felhagytak a taylori menedzsment-elvekkel, helyüket a „just in time”, a lean menedzsment stb. gyakorlata foglalta el.

Mindez a sok és gyors változás, valamint a változásokkal együtt járó bizonytalanság sokakat arra bírhat, hogy a külvilágra mutogassanak, a rajtuk kívüli tényezőket tartásuk felelősnek a velük történekeért, az eseményeket előre jelezhetetlennek vélik, és feladják a sorsuk irányítására törekvést. Tanulságos ebből a szempontból a szociológus Elias megállapítása: „A rend ... [a 250-300 évvel ezelőtti] értelemben ... olyasmit jelent[ett], ami nem változik, ami segít az embereknek abban, hogy gondolatban kiszabaduljanak a mozgás nyugtalanító folyamatából. ... Pedig a rend, mint már említettük, nem ugyanazt jelenti, mint az »összhang« vagy a »harmónia«. A fogalom egyszerűen azt jelenti, hogy a változás folyamata nem »rendezetlen«, »kaotikus«, hogy az a mód, ahogy a mindenkori későbbi társadalmi formációk a korábbiakból keletkeznek, meghatározható és magyarázható” (Elias, 1998: 154, 158. old.).

Jensen és szerzőtársai a változatlan és a rendezett változás szembeállítását segítette a projekt általuk értelmezett fogalmának meghatározásában:

„A projektekről feltételezzük, hogy azok most először kerülnek megvalósításra, és nem ismétlődnek. Ezért tele vannak bizonytalansággal. Eszerint [a mindennapi életben] a munkafeladatok nagy része – amikre a projekt szóval utalunk – alapvetően nem projekt, mivel már megtörténtek korábban is, és pontosan tudjuk, miként csináljuk a jövőben. Így elképzelhetünk egy kontínuumot, aminek az egyik végén a feladatok és kötelezettségek (task and duties) vannak, míg a másik végponton a projektek. A klasszikus projekt-menedzsment gyakran a projekt projektelésével foglalkozó diszciplína, ami több bizonyosságot próbál előidézni, anélkül, hogy túl sokat veszítene a diszciplináris társadalom kihívását jelentő három faktor valamelyikéből: a gyors átszervezésből, a véletlenek beépíthetőségéből és a visszacsatolás iránti érzékenységből” (Jensen et. al., 2016: 26. old.).

Az élet bizonyos részterületein már történtek kísérletek részleges segítségnyújtásra (pl. családsegítő, csődelhárító, pénzügyi menedzselési tanácsadások). Azok azonban amellet, hogy professzionális segítők (tehát külső személyek) által megfogalmazott javaslatok, rendszerint az érintett személy aktuális problémájára, és speciálisan a személyére érvényes, egyszeri kibontakozási lehetőségeket tárnak fel. A legnagyobb hiányosságuk az „együgyűségük”, abban az értelemben, hogy az élet többi összetevőjétől elszigetelten vizsgálják a javításra szoruló összetevőket diszciplinájuk alapján. Egy ügyre – például a családi pénzügyek menedzselésére – koncentrálnak. Mintha a pénzügyi menedzsment elválasztható volna a család életének más folyamataitól. A pénzügyi tudatosság koncepciójának is a legfontosabb hiányossága ez az „együgyűség”. Pedig nyilvánvalóan nem lehet valaki tervszerű és fegyelmezett például a pénzügyei kezelésében, ha a fogyasztása, a vásárlási szokásrendszere eközben szertelen, a család értékrendszere hedonikus.

Hiányzik tehát az olyan ismeretanyag, ami az önálló életszervezésben segíti az embereket, és az élet minden területére kiterjedően alkalmazható megközelítést, eljárásokat, eszközöket és módszert nyújt az érdeklődőknek.

Mindez csökkenti az ismétlés, a sablonizálhatóság lehetőségét, egyben növeli a bizonytalanságot és a projektek újszerűségét, innovatív voltát. Nem csökkenti azonban a projektmenedzsment technikák alkalmazhatóságának lehetőségét.

Magánéletünk szabályszerűségei

Jensen és munkatársai hangsúlyozzák írásukban, hogy „minden projekttesedik”, vagyis magánéletünk összetevői is. Szavaikkal: „a projekt életünk fontos része lett. Befolyásolja, hogy mit teszünk, hogyan beszélünk, miként gondolkodunk mindennapi tevékenységeinkről, miként hozzuk létre identitásunkat, végső soron, hogy kik vagyunk. Ebben az értelemben mi szervezzük életünk portfólióját – a családi vakációtól a karrierünkig – és így ezek a projektek, illetve ezek a projektekből álló programok alapvetően formálják az életünket; nem csak a következményeik értelmében, hanem hogy miként

élünk, cselekszünk és reagálunk másokra. Ténylegesen a »minden projekttesedik« időszakát éljük.” (Jensen, 2016: 22. old.).

A fentiek megerősítettek abban az elképzelésben, hogy a projekt technikák és menedzselési eljárások nem csak alkalmazhatók, hanem segítik is életünk tervszerű, de rugalmas irányítását. A gondolatot 2017 tavaszán egy konferencia (Project Life Menedzsmen Konferencia 2017)¹ és egy tanulmánygyűjtemény (Lakatosné, Poór, 2017) népszerűsítette. A dán filozófus-csoport absztrakt általánosságban írt a társadalom projektizálódásáról, de gondolataik segítettek csokorba szedni a gazdaságpszichológia (Lengyel, Szántó, 1994/8) és a viselkedésgazdaságtan (Frank, 1990; Hámosi, 1998; Ariely, 2011) újabb megállapításait a családi és baráti (kisközösségi) életünket meghatározó informális világ szabályszerűségeiről.

Racionalitás és emóciók

A gazdaságfejlesztési projektek és az életünk törekvései egyaránt tartalmaznak racionálisnak tartott és pénz-értékekkel körülírható anyagi, műszaki; valamint irracionálisnak vélt humán (attitűd-beli, érzelmi, erkölcsi) összetevőket. Az „élet-álmok” jellemzően az utóbbiakra (boldogságra, elégedettségre stb.) irányulnak, ezért sokan úgy gondolják, hogy nem is lehet azokat „projekttesíteni”. Ha a racionális szót a „reális”-sal helyettesítjük, azonnal felismerhető lesz a magánéleti törekvések ésszerűsége. Az álmok realizálását példázó régi mondás szerint „az ember szerelmes lehet egy filmsztárba, mégis a szomszéd lányt veszi feleségül”.

Életünk egyik nagy projektje a párválasztás, a házasságkötés és a családalapítás. És az azután tényleg érzelmileg telített projekt, legalábbis a modern kor óta, amikor nem szüleink jelölik ki számunkra a jövődöbélit. Mégsem hallottunk még erős felindulásból kötött házasságról. A szerelem valóban fontos és nagy szerepet játszik párválasztásunkban, de a racionális megfontolásoknak és a tervezésnek is nagy szerepe van benne. (Lakatosné, Poór, 2017)

Az amerikai Nobel-díjas közgazdász, Gary S. Becker 1973-as és 1974-es publikációiban kifejezetten a költség-haszon (vagyis a racionális választásokra vonatkozó) elmélet megközelítését, és a piaci kereslet-kínálat közgazdasági eszközeit alkalmazta a házasság intézményének elemzésére (lásd ehhez Grossbard-Shechtman, 1995). Többek között ezért is kapta meg a közgazdasági Nobel díjat 1992-ben.

Az érzelmek életünk rendkívül fontos részét teszik ki. Nélkülük üres és értéktelen volna minden. Tulajdonképpen az anyagi elégedettségre is csak azért törekedünk, mert meggyőződésünk, hogy az nem csak a boldogulást, hanem a boldogságot is szolgálja. Pszichológusok szerint minden racionális döntésünket az érzelmi azonosulás előzi meg. Azt mondhatjuk tehát, hogy a ráció és az emóció nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő, egymáshoz szorosan kapcsolódó jelenségek (Bodnár-Simon, 1997). Érdekes hát az érzelmeink által vezérelt folyamatokat is projekttesítenünk. Mindenki addig a szintig racionalizálja az érzelmi életét, amíg még nem érzi azt megszenstelenítésnek. Van, akinek ebbe belefér a házassági szerződés írásban rögzítése, mások csak bíznak a saját menedzselési képességeikben. A „racionalizálás” nem tagadja és nem fojtja meg az érzelmeket; az emocionálisan telített folyamatok is projekttesíthetők.

¹Project Life Management Konferencia 2017, Eger, 2017. május 10. <http://konferencia.profi-project.eu>

Formalitás és informális

A projekt-menedzsment a piacgazdaság formalizált világában született és annak a szabályait követi. A magánéletünk jelentős (és értékrendszerünk alapján a legértékesebb) része azonban nem piaci elveket követ. (Lakatosné, Poór, 2017)

„Párhuzamosan két különböző világban élünk - az egyikben a társadalmi normák uralkodnak, a másikban a piaci normák. A társadalmi normák közé tartoznak az emberek egymáshoz intézett baráti kérései. Segítesz eltolni a kanapét? Segítenél kerekét cserélni? A társadalmi normák az emberi természetben és a közösségi létre való igényünkben gyökereznek. Rendszerint szívből jövők és körvonalazatlanok. Nincs szükség azonnali viszonzásra: segíthetünk a szomszédnak eltolni a kanapét, de ez nem jelenti azt, hogy ő is rögvést átjön hozzánk és eltolja a miénket. ... A másik világ, ahol a piaci normák uralkodnak, nagyon különbözik ettől. Semmi szívéllyesség és körvonalazatlanság. A csereértékek szigorúan megszabottak: bérek, árak, díjak, kamatok, költséghatékonyság. Az ilyen piaci viszonyok nem szükségszerűen rosszak vagy hitványak - tulajdonképpen itt is jelen van az öntevékenység, a találékonyság, az individualizmus -, de összevethető előnyöket és azonnali fizetést követelnek. A piaci normák világában azt kapjuk, amit megfizetünk - ez így működik” (Ariely, 2011: 92.).

A társadalmi normák által vezérelt világot a társadalomkutatók a reciprocitás névvel illetik, és elsősorban a rokonok, a barátok, illetve a szomszédok közti tranzakciókra vonatkozóan tekintik érvényesnek. A másik világ a piaci cserék világa (Segall, 2009).

A két világ között általában éles választóvonalat húzunk és érzékelünk, a kétféle rendszer nem keverhető egymással össze. Pedig mindkettőben ugyanazok az emberek mozognak. Mindannyian ismerjük és alkalmazzuk is a két világ szabályrendszerét, és véletlenül sem keverjük össze azokat.

Ezt a megosztottságot jobban megérthetjük, ha szembe állítjuk egymással a piacon mozgó, a közgazdaságtan által feltételezett érdekvézérelt embert – a homo economicust – a szociológia által tételezett érdekvézérelt emberrel, a homo sociologicus-szal.

	Homo economicus	Homo sociologicus
A cselekvő	Elszigetelten, csakis önmaga nevében és érdekében döntő, cselekvő ember	Társas lény. Mindig közössége(i)nek érték- és normarendszere alapján és a közössége(i)nek érdekében cselekvő ember
A cselekvés	Egyedüli meghatározója az anyagi racionalitás	Az anyagin túl más racionalitások, például az értékracionalitás is meghatározók
Összességében	Egyéni materiális érdekeit követő haszonmaximalizáló	Közösségi norma- és értékkövető, „önzetlen”

2. táblázat: A homo economicus és a homo sociologicus összehasonlítása

Forrás: Lakatosné, Poór (2017): Tudatos életvezetés projektszemlélet a magánéletben kézikönyv, Publio Kiadó, Győr

Egy amerikai szociológus (DiMaggio, 1990) megfogalmazásában a homo economicus társadalmilag stupid (korlátolt, érzéketlen), míg a homo sociologicus gazdaságilag stupid (korlátolt, érzéketlen). Szerencsére a valóságban az emberek többsége sem az egyik, sem a másik végletbe nem sorolható, hanem egyszerre homo economicus és egyszerre homo sociologicus. A társadalomtudományok azonban a modellezhetőség érdekében az egyik-vagy a másik végletre egyszerűsítik az ember jellemzőinek komplexumát: a közgazdaságtan elsősorban a homo economicus-t, a szociológia ezzel szemben a homo sociologicus-t látja és feltételezi az emberben. A valódi hús-vér emberek azonban soha nem (vagy csak nagyon ritkán) jelenítik meg az egyik, vagy a másik végletet. Sokkal inkább a kettő modell valamilyen ötvözetével találkozhatunk.

A családban, a magánéletünkben, a rokonokkal és a barátokkal való kapcsolatrendszerünkben a háttérbe szorítjuk a bennünk élő homo economicust és a közösségi ember voltunkat hangsúlyozzuk. A munkahelyünkön és a piacon a hangsúlyok fordítva működnek, de nem kizárólagos érvénnyel. A piac működésének is alapvető feltétele a bizalom, miközben a magánéleti projektjeinkben is fontosnak tartjuk az ellenőrzést.

Bizalom a szabályok működésében, a szabályozottságban

Figyeljenek meg egy tanuló-, vagy egy üdülőcsoportot. Néhány együtt töltött nap után, anélkül, hogy bárki kijelölné, kialakul az ülésrend az ebédlőben, az osztályteremben. Ha egy nap valaki valamilyen okból más "helyére" ül, zavart okoz mások viselkedésében, megzavarja a "rendet", és azt a csoport tagjai érzékeltetik is vele. Hasonlóképpen kialakulnak szerepek is: már a második, harmadik együttlét során tudják a diákok, kit kérjenek meg a tanulmányi hivatallal való kapcsolat fenntartására, kinek a jegyzetelése olyan megbízható, hogy érdemes az ő füzeteiből pótolni a kimaradt anyagot. Megformálódnak a státuszok: a vezető és a végrehajtók státusza. A csoport tagjai meg tudják különböztetni önmagukat a kívülállóktól (ez mutatja a csoport határait). (Lakatosné, Poór, 2017)

Mint minden emberi csoportban, az elsődleges csoportokban is szükség van a tagok viselkedését meghatározó szerepekre, szabályokra és normákra. Az elsődleges csoportokban ezek igen gyorsan, és spontán alakulnak ki. Észre sem vesszük, hogy megszokott ülésrend szerint ülünk az asztal körül, hogy ki és mettől meddig használhatja reggel a fürdőszobát (szabályok); valamint hogy kialakult: ki viszi le a szemetet, ki mosogat, ki mondja meg, mi legyen ebédre, ki dönti el a családi beruházásokat stb. (szerepek). Az elsődleges csoportokban a spontán, észrevétlenül kialakult szabályokat a legritkább esetben rögzítik írott formában, az jól rögzül a kisközösség normarendszerében. (Lakatosné, Poór, 2017)

Magánéletünk informális világában nem az állam, és nem valamilyen külső hatalom felelős a bizalom fenntartásáért. Az együttműködés folytonosságát az íratlan szabályok ismerete és betartása szolgálja. A szabályrendszer megismerését Polányi Károly (2004) gondolatainak megértése segíti. Az idézett szerző szerint alapvetően háromféle csereforma működik a társadalmakban. Ezek a redisztribúció (erre most nem térünk ki), valamint a piaci és a reciprok csere. E kettő összehasonlítását az alábbi táblán láthatjuk.

	Piaci gazdaság (materiális értékek)	Reciprocitás (szívességek és ajándékok)
Az ellentételezés alapja	Pontosan meghatározott és pénzben kifejezett ár	Kulturális érték-meghatározottság alapján történő ellentételezés
Az ellentételezés ideje és időtartama	A csere pillanatnyi aktus, azonnali ellentételezés	Mindig halasztott, akár évek múlva és akár „részletekben” történő ellentételezés
Az ellentételezés személyessége	Személytelen csere	Személyes ismeretségen és személyes bizalmon alapuló csere

3. táblázat: A piaci és a reciprok gazdaság jellemzői

Forrás: Lakatosné, Poór (2017): Tudatos életvezetés projektszemlélet a magánéletben kézikönyv, Publio Kiadó, Győr

A magánéletünkben, a családukban, a baráti körünkben való viszonyunkban azonban a legtöbb kapcsolatunkat a reciprocitás jellemzi. A társadalomkutatók (Boulding, 1989; Granovetter, 1985; Portes, 1994) azt emelik ki erről a világról, hogy a reciprok gazdaságban ajándékok és szívességek cserélnek gazdát, és szívességből végzett munkákkal (segítségnyújtás) van dolgunk. A pusztán jószívűségből adott munkavégzésért, ajándékokért cserében azonban mindenki elvárja, hogy azok valamikor és valahogyan viszonzásra, ellentételezésre kerüljenek, különben a jószívűségünk „elfogy”. Az ellentételezéseknek ráadásul megközelítően azonos értékűnek kell lenniük az eredeti jótétemény értékével. Anyagi és/vagy erkölcsi és/vagy érzelmi értékével. Ha azonban valaki pénzben és/vagy azonnal kívánná ellentételezni a kapott ajándékot, megsértené a kultúránkban érvényes érték- és normarendszert. A reciprocitás körülményei között ki kell várni az alkalmat, amikor „jótett helyébe jót várj” alapon a csere kiegyensúlyozódik. A reciprocitás sokkal inkább a homo sociologicus-ok világa, mintsem az egyéni haszonmaximalizálóké.

Látható hát, hogy a reciprocitás informális (tehát jogi, politikai szabályozástól mentes) világában is jól körülhatárolt szabályok uralkodnak, amik kalkulálhatóvá teszik a reciprok folyamatokat. Nélkülük nem is működhetne a bizalom, a folytonosság biztosítója. Mindenkinek tudnia kell, mire számíthat a másiktól, ha valamit tesz, vagy nem tesz. A szabályrendszer részletei családról családra és kisközösségről kisközösségre változhatnak, de a főbb szabályok azonos kultúrákon belül hasonlóak.

Mindaz kalkulálhatóvá, vagyis tervezhetővé és értékelhetővé teszi a magánéletünket. Mivel a privát életünkben is erőforrások (idő, energia, figyelem, kapcsolati tőke stb.) befektetéséről van szó, mérlegelni tudjuk az ellentételezéseket és az eredményeket. Meg tudjuk ítélni, hogy a szóban forgó projektünk sikeres és eredményes volt-e, vagy éppen kudarcos.

Project Life Management, fókuszban a paradigmaváltás

Az emberek tudatos életszervezésének segítése a Projekt Life Management (a továbbiakban PLM) a projekt szemlélet széles körű elterjesztését és fejlesztését és a magánélet álmainak, törekvéseinek „projektesítését” tűzte ki legfőbb céljául. (Lakatosné, Poór, 2017)

- Ezzel a PLM hozzájárul az egyének boldogulásához, a „külső kontrollós” életszemlélet gyengítéséhez, közvetve pedig az olyan társadalmi problémák csökkentéséhez, mint a depriváltság érzése, a „legendás pesszimizmus”, a külső segítségre hagyatkozás, a körülmények és mások okolása az esetleges kudarcokért, valamint a mások sikereivel szembeni irigység és gyanakvás.
- A PLM révén az érintettek összességében olyan készségeket és képességeket szereznek, melyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy kibontakoztathassák a bennük rejlő tehetséget, megvalósíthassák álmaikat, vagy éppen merjenek nagyobbat álmodni, sikeresen győzzék le a XXI. század kihívásait, önfenntartó, sikeres, elégedett és boldog emberek legyenek.
- A PLM célja egy olyan szemléletmód átadása, egyéni kultúra kialakítása, amely a projektszemléletet szem előtt tartva olyan külső környezetet teremt egyéni szinten, amely elősegíti a belső egyensúly fennmaradását. Kiindulópontja, hogy a magánélet és az anyagiakat megteremtő gazdasági tevékenység közti összhang elengedhetetlen az emberek jól-létének és komfortjának megteremtéséhez. Ha az emberi tevékenységrendszer gazdasági és családi oldala közti harmónia megbomlik, ha az egyiket a másik kárára próbálják meg erősíteni, az mindkettőt károsítja.
- A PLM alkalmazása nem kívánja meg, hogy egyik napról a másikra, változtassuk meg az életünkhöz való hozzáállásunkat. Lehet lépésről lépésre is. Erre kitűnő módszer az apró lépések technikája, amit ha megfelelő hatékonysággal alkalmazunk, jelentősen megkönnyítheti a mindennapjainkat. Céljainkat, megvalósítandó feladatunkat egyszerű, könnyen teljesíthető lépésekre kell bontani. Minden megvalósult lépés után ellenőrizni, hogy hatékony, gazdaságos-e a megvalósítás, vagy érdemes új irányt keresni a folytatásra. Így elkerülhető a teljes folyamat újratervezése, elég csak egy-egy fázist újraértelmezni, és minimalizálható a helytelen megvalósítással járó kudarc élménye is. (Lakatosné, Poór, 2017) Előbb csak egy-egy célkitűzést (kezdetben valaki más, például gyermekünk egy célkitűzését) projektesíthetünk, majd lassan kiterjeszthetjük más területekre és a saját elképzeléseinkre is.

Az oktatási rendszerek nemzetközi vizsgálatait rendszerint az amerikai és az európai képzés egyik legfontosabb különbségeként mutatják be a probléma-centrikusság és a gyakorlat-orientáltság terén kimutatható eltéréseket. A projekt-szemlélet nagy hozadéka a gondolkodásunk praktikussága, vagyis a gyakorlat-orientáltságra, a probléma-meghatározásra és a probléma-megoldás egzaktságára nevelés. (Lakatosné, Poór, 2017)

Sok nyitott kérdésre megoldást jelenthet tehát a projekt-menedzsment (mint szakma) lépéseinek és fogásainak terjesztése a magánéletben, valamint a projekt-gondolkodás hétköznapi praxisban való alkalmazása. A hétköznapi életből vett példák segítik a projekt-menedzsment kérdéseinek megértését, miközben jelzik az eddig csak a gazdasági szektorban alkalmazott projekt-menedzsment szakma gyakorlatának a mindennapi életben való hasznosságát és használhatóságát. (Lakatosné, Poór, 2017)

Szakirodalom

- Alexander, J. C. (1996): Szociológiaelmélet a II. világháború után. Balassi Kiadó. Budapest.
- Ariely, D. (2011): Kiszámíthatóan irracionális. A racionálisnak vélt döntéseinket alakító rejtett erőkről. GABO Könyvkiadó. Budapest.
- Becker, G. S. (1976): The Economic approach to human behavior. University of Chicago Press. Chicago.
- Bodnár G. – Simon P. (1997): A viselkedés pszichológiai alapjai. EKFT Líceum Kiadó. Eger.
- Boulding, K.E. (1989): A társadalom Achilles-sarka: a háztartás. pp. 75-77. In: Bajomi I.: A háztartás a gazdaság "örök" intézménye. Gazdaságszociológiai szöveggyűjtemény. Bp.: ELTE Szociológiai Int. Budapest.
- Budavári-Takács I. – Suhajda Cs. – Visztenvelt A. (2017): Tudatos életpálya tervezés. Pp. 75-94. in Lakatosné Szuhai Gy., Poór J. (szerk.) Tudatos életvezetés. ProjektLife Management. Publio. Budapest.
- DiMaggio, P. (1990): Cultural Aspects of Economic Action and Organization. pp. 113-136. In: Friedland, R. - Robertson, A.F.: Beyond the Marketplace. Rethinking Economy and Society. Aldine de Gruyter. New York.
- Elias, N. (1998): A szociológia lényege. Budapest. Napvilág Kiadó.
- Frank, R. H. (1990): Rethinking Rational Choice. Pp. 53-87. In Friedland, R. - Robertson, A.F.: Beyond the Marketplace. Rethinking Economy and Society. Aldine de Gruyter. New York.
- Granovetter, M. (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. American Journal of Sociology. Vol 91. No.3. pp. 481-510.
- Gore, A. (2013) A jövő. A globális változás hat mozgatórugója. HVG könyvek. Budapest.
- Grossbard-Shechtman, Sh. (1995): Marriage Market Models. pp. 92-112. In: Tommasi, M. – Lerulli, K.: The New Economics of Human Behavior. Cambridge University Press. Cambridge.
- Hámori B. (1998) Érzelem-gazdaságtan. A közgazdasági elemzés kiterjesztése. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Jensen, Anders Fogh – Thuesen, Christian – Geraldi, Joana (2016) The projectification of everything. Projects as a human condition. Pp. 21-34. In Project Management Journal. 47 (3). Megtalálható: <https://www.pmi.org/learning/library/projectification-everything-projects-as-human-conditions-10132>
- Lakatosné Szuhai Gy. – Poór J. (2017): Tudatos életvezetés projektszemlélet a magánéletben kézikönyv. Publio Kiadó, Győr.
- Lengyel Gy. – Szántó Z. (1997/99) (szerk.) Gazdaságszociológiai tanulmányok. Aula Kiadó. Budapest.
- Polányi K. (2004): A nagy átalakulás. Korunk gazdasági és politikai gyökerei. Napvilág Kiadó. Budapest.
- Portes, A. (1994): The Informal Economy and Its Paradoxes. pp. 426-449. In: Neil, J.- Smelser, N. J. – Swedberg R.: Handbook of Economic Sociology. Princeton University Press, Russell Sage Foundation. Princeton, New York.

Project Life Management Konferencia 2017, Eger, 2017.május 10., <http://konferencia.profi-project.eu>

Segall S. (2009): A feltételhez nem kötött jóléti juttatások és a reciprocitás-elv. Esély. 21. évf. 5. Szám, pp. 20-47.

LAKNER Szilvia

A tudásmenedzsment új kihívásai – az egyéni és szervezeti tudás mozgósítása coaching szemlélettel

Bevezetés – A kihívás

Az elmúlt egy évtizedben megjelenő tudásmenedzsment szakirodalmakat tanulmányozva kitűnik, hogy e tudományterület a tudás előállításáról *egyre erőteljesebben a tudás megosztására, annak mikéntjére és nehézségeire helyezi a hangsúlyt*. A tudásmegosztás hatékonysága napjainkban a szervezetek túléléséhez szükséges „lételem”.

A világ élenjáró szervezetei már a kilencvenes évek elején felismerték a szervezetekben mutatkozó válságtüneteket, amelyek abból adódtak, hogy a szervezeteken belül keletkező tudás és információ hatékonysága, megoszthatósága, folyamatos terjesztése és fejlesztése alacsony hatékonyságú, mert különböző szervezeti és emberi tényező akadályokba ütközik. A szervezetek gazdasági hatékonyságához hozzájáruló tudástőke, és annak menedzselése drámai gyorsasággal professzionalizálódó szakterületté fejlődött. A tudásmenedzsment a szervezetek működésén belül számos területre fókuszál, így a működési folyamatokkal kapcsolatos tudás rendszerezése, a versenytársaktól és a vevőktől begyűjthető ismeretekre, a saját termékekkel és szolgáltatásokkal kapcsolatos tudás rendszerezése, valamint a munkatársak egyéni tudásának és kompetenciáinak nyomon követésére. Ugyanakkor alapvetően nem a tudás nagysága, hanem annak hatékony felhasználása és megosztása a mérce. A tudásmenedzsment valódi haszna a szervezet üzleti eredményeinek és versenyképességének megerősödésében mutatkozik meg. (Lakner, 2016)¹

A szervezeti tudás megosztása mint kihívás azért került a szervezetek, intézmények érdeklődésének középpontjába, mert a turbulensen változó körülményekhez történő alkalmazkodás és az innovációs képesség napjainkra jóval meghatározóbb módon függ a szervezeti tudástól, mint az egyénitől. A klasszikus alaptétel - miszerint a szervezeti tudás mindig nagyobb, mint az egyéni tudások matematikai összessége - kiegészül azzal, hogy a gyors reakciókészség okán nincs mindig elegendő idő teljesen új megoldások kitalálására, viszont az egyéni tudások megosztása, kombinálása gyors és eredményes utakhoz vezethet. A szervezetek akarva-akaratlanul tudásszervezetekké válnak, ahol a vállalat által kínált termékek és szolgáltatások erős kötelékben állnak a munkatársak személyes tudásával, attól elválaszthatatlanok.

FEHÉR (2008)² szerint a szervezeti tudás fogalmát kétféleképpen is értelmezhetjük: felülről és alulról közelítve.

- *A felülről történő megközelítés szerint* szervezeti tudásnak nevezhetjük azt a tudást, amely független az egyének tudásától. Amikor egy új munkatárs kerül a szervezetbe, még nem ismeri a szervezet körülményeit, a régebbi munkatársak mégis megismertetik vele a helyes magatartási, viselkedési normákat és a szervezeti kultúra sajátosságait.
- *A szervezeti tudás alulról történő megközelítése* az egyénekből indul ki és a személyes tudásból építkezik. Ezen elgondolás szerint szervezeti tudás úgy jön létre, hogy az egyének személyes tudásukkal együttműködve egy magasabb szintet hoznak létre. A szinergia jelenségének alapelve szerint az egész több a részek összegénél. Ennek eléréséhez azonban az kell, hogy az egyének együtt dolgozva kiegészítsék egymás tudását. Például egy projektmunka vagy egy

¹ Lakner Szilvia: A felnőttképzési módszerek jelentősége és kihívásai az emberi erőforrás fejlesztési gyakorlatban Lartco Consulting Kft. Pécs, 2016.

² Fehér Péter: Tudásmenedzsment: a jövő szolgáltatása – Szolgáltatások a 3. évezredben BKÁE, 2002.

közös feladat végrehajtása során együttműködve olyan készletések érik az egyéneket a csoport részéről, hogy teljesítményük meghaladja az egyénileg elérhető teljesítmény összességét.

Bencsik (2015)³ szerint „markáns különbség mutatkozik az egyéni tudásra és annak fejlesztésére koncentráló, valamint a szervezeti tudást és annak gyarapítását támogató szervezeti megoldások között is. Míg az előbbi az egyént és az egyéni autonómiát, valamint fejlődést támogatja, addig a kollektív tudást középpontba helyező szervezetek hatékony integrációmechanizmusokat és erős szocializációs folyamatokat működtetnek.”

A szervezetek számára a kényszerűség mellett tehát lehetőség is a szervezeten belül fellelhető információ, ismeretek és tudás figyelembe vétele. Ha a működési mechanizmusokban a versenyképesség meghatározó tényezőjeként tekintenek az egyéni és a szervezeti szinten jelentkező ismeret és tudás hatékony együttműködésére, ennek megszervezésére, akkor hosszú távon a tudás domináns stratégiai tényezővé válik. A szervezeti tudást a vállalatoknak be kell építeni saját szabályrendszerükbe és üzleti folyamataikba, tárolni kell ezeket a tudáselemeket a szervezeti memóriában, és jelentős figyelmet kell fordítani az így létrejövő szervezeti tudás megfelelő terjesztésére, megosztására és közösségi használatára.

A tudás menedzselésével számos hazai vállalat foglalkozott, foglalkozik, ismeri annak eszközrendszerét, módszertanát, számos hazai és nemzetközi szakirodalom és kutatás áll ehhez rendelkezésre. A KPMG Akadémia 2013/14-es kutatási eredményei szerint⁴ a hazai szervezetek zöme a tudást stratégiai tényezőnek tekinti, de alig több, mint egyharmaduk érez készletést arra, hogy stratégiát alkosson a szervezeten belüli tudás menedzselésére. Jelentős azonban azoknak a szervezeteknek a száma, akik valamilyen tudásmegosztásra irányuló kezdeményezéssel rendelkeznek.

Ami azonban egyre erősebb prioritást kell hogy kapjon ezen a területen, az egy *újfajta gondolkodásmód*, egy olyan *rendszer szemléleti megközelítés*, olyan *korszerű vezetési modellek* alkalmazása, amelyek stratégiai szinten jelentenek változást egy szervezet életében. Ezt az igényt erősíti az Y generációs munkavállalók egyre nagyobb arányú munkaerő-piaci jelenléte, akik elvárásaként fogalmazzák meg a szervezetekkel szemben a tanulási-fejlődési, tudásszerzési igényt.

A tudás megosztásának nehézségei és motivátorai

ABBOTT (2000)⁵ a tudásmegosztással kapcsolatban a következő problémákat fogalmazta meg közel két évtizeddel ezelőtt, amely tényezők nagy része még ma is jelen van a szervezetek nagy részénél:

- A szervezetek nincsenek tudatában annak, milyen információkat birtokolnak, illetve a rendelkezésre álló információk halmaza széteső, rendezetlen, nincs szerkezete, nem összpontosul célok köré.
- Az emberek egyszerre szenvednek az információk tömegétől és az ismeretek hiányától.
- Szakmai jártasság, szakértői tudás, értékes tapasztalatok és munkakapcsolatok semmivé válnak, mihelyt mindezek birtokosa, a dolgozó elhagyja az intézményt.
- A tanulságok és a tapasztalatok megosztásának nehézsége oda vezet, hogy rengeteg idő és pénz pazarlódik el ugyanazon a cégen belül az egyszer már megoldott feladatok újbóli megoldására. Nem használják ki a drágán megszerzett információt, még kevésbé használják fel ugyanazt új módon.

³ Bencsik Andrea: A tudásmenedzsment elméletben és gyakorlatban Akadémiai Kiadó Budapest, 2015. 20. oldal

⁴ <http://tudatosvezetes.hu/docs/tudasmegosztas.pdf> (letöltés dátuma: 2017. augusztus 23.)

⁵ Abbott, R. (2000): Knowledge synthesis for innovation and competitive advantage. AIOPI [Association of Information Officers in the Pharmaceutical Industry] Newsletter No. 56, pp. 5-8.

TOMKA (2009)⁶ szerint a tudásmegosztás paradoxonja, hogy a tudás megosztásának nincsenek alapvető erőforráskorlátai vagy technikai akadályai. A szervezet tagjai a közösen végzett munka során elsősorban a közvetlen munkatársakkal osztják meg tudásukat, adják át nekik tapasztalataikat. A tudásmegosztás megmutatja, hogy a munkatársak mekkora szerepet hajlandók vállalni a kollégák továbbképzésében és segítésében, a csoport, szervezet teljesítményének növelésében, a szervezet hozzáadott értékének termelésében.

Mégis ez a folyamat ritkán zökkenőmentes, gyakran kíséri a kooperáció és a versengés dialektikus egyvelege, gyakran tapasztalhatjuk, hogy több különböző erő is hat az ellen, hogy tudásunkat megosszuk, átadjuk másoknak. Hiába a technika fejlődése, ha a munkatársak mindennapi tevékenységük során nem hajlandók tudásukat megosztani egymással. Ez lehet tudatos magatartás, lehet érdektelenség, vagy más ok, aminek következménye azonban azonos: sok-sok értékes tudás marad kihasználatlanul nap mint nap a szervezetekben.

Melyek a tudás megosztását gátló tényezők?

- ✓ Az a szinte már közhelyként megjelenő állítás, miszerint a *tudás hatalom*, és ha azt az egyének megosztják másokkal, veszítenek vélt vagy valós autoritásukból, erős a pozícióféltség.
- ✓ Gyakori indok az időhiány és a bizalomhiány.
- ✓ Mivel a munkavállalók csak ritkán kapnak visszajelzést, ezért kevés az önbizalmuk, így nem merik felvállalni a véleményüket és megosztani a tudásukat.
- ✓ Mivel a megosztás kölcsönösséget feltételez, adunk, és ugyanakkor kapunk is, érdemes megvizsgálni az *elfogadás akadályait* is. Tapasztalatok azt igazolják, hogy az egyén azt a tudást, amelyet nem saját tapasztalás útján szerez meg, kevésbé hajlandó magáévá tenni és befogadni.
- ✓ Gátló tényezőként jelenhet meg a *vállalati kultúra* is, hisz amennyiben a kultúra meghatározó értékei között nem jelenik meg a tudás átadása mint érték, akkor az egyén a tudását magában tartja, egyre több tudás marad rejtve és kihasználatlanul.
- ✓ BENCsik (2009)⁷ szerint a vezetők elsődleges feladata lenne, hogy a tudásátadás jelentőségét hangsúlyozza a munkavállalók körében. Ehhez olyan *vezetési stílusra* van szükség, amelynek legfontosabb jegyei az együttműködési hajlandóság, az alkalmazkodóképesség és az empátia. A jelenlegi vezetési gyakorlatban azonban ez a vezetési stílus sok esetben nem jelenik meg. Pedig a mindennapi gyakorlatban a vezetésre hárul az a feladat, hogy megértsék, miért hajlandóbbak tudásukat megosztani egyes emberek, míg mások nem, vagy ugyanaz a személy miért viselkedik egyszer kooperatív, máskor versengő módon. Ehhez fel kell ismerniük, mivel tudják rávenni, mivel tudják motiválni munkatársaikat, hogy kooperál - kooperál helyzet alakuljon ki.
- ✓ A tudás megosztását *egyéni tényezők, félelmek* is nehezíthetik. Az egyén érezheti úgy, hogy a többiek nem értékelik eléggé a tudását, ezért nem osztja meg másokkal. Vannak olyan egyének is, akiknek a hozzáállása nem segíti a tudás megosztását, mivel egy probléma megoldásánál kevésbé szeretik saját tudásukat előtérbe helyezni, szívesebben támaszkodnak másokra, amely egyben a felelősség áthárításának lehetőségét is magában hordozza. Visszavetheti az egyén tudásmegosztó folyamatát az esetleges kudarc, amikor egy ötletét a szervezet elveti, nem támogatja.

⁶ Tomka János (2009): A megosztott tudás hatalom Harmat Kiadó, Budapest, 45-61. o.

⁷ Bencsik Andrea: A tudásmenedzsment emberi oldala Z-Press Kiadó, Miskolc, 2009.

TOMKA (2009) szerint a tudás megosztását három tényező motiválja:

- a. Van, aki szeretne hírnévre, tekintélyre szert tenni a vállalaton belül.
- b. Mások úgy gondolják, a tudás cserekereskedelem, azaz azért segíték a kollégámnak, mert abban bízom, hogy rendelkezik olyan ismeretekkel, melyekre nekem a jövőben szükségem lehet.
- c. Az altruista típus pedig az, aki önzetlenül segít. Ez utóbbi a szakmaszereteten, a szervezet érdekeinek maximális szolgálatán vagy a másik segítségének természetes vágyán alapul.

A TOMKA által meghatározott első két tényező a tudás megosztásának kényszerére épül. Emellett valóban mindig vannak és lesznek olyanok, akik önzetlenül adják át tudásukat. Erre azonban a tudásmenedzsment, a szervezet, a gazdaság nem építhet, egyrészt, mert erre kényszeríteni nem lehet senkit, másrészt korlátozott számuk miatt.

A KPMG Akadémia 2013/14-es kutatási eredményei⁸ szerint a válaszadók 95%-a állítja, hogy azért osztja meg a tudását másokkal, mert segíteni szeretne nekik. 66%-uk abban bíz, hogy mások olyan ismeretekkel rendelkeznek, amire később nekik is szükségük lehet. A válaszadók mindössze 51%-a értett egyet azzal az állítással, hogy azért osztja meg a tudását, hogy értékes szakemberként ismerjék el. A legerőteljesebb **motivátor** tehát a kutatás szerint az **altruizmus és a kölcsönösség**, amely azonban meglepő eredményt jelentett a kutatócsoport tagjai számára, hisz nem egyezett az előzetes tapasztalatokkal, ahol az altruizmus kevésbé volt jellemző magatartás a munkavállalók körében. A tudásmegosztás első szintjeként sokkal inkább a kötelező jellegű, eszközök által kikényszerített tudásmegosztás jelent meg, majd második szintként a sikeres teljesítmények, eredmények másoknak való megmutatása, és csak utána következett a kölcsönösség.

Ahhoz, hogy élvezni tudjuk a tudásmegosztás előnyeit, alapvetően szemléletváltásra van szükség. Félre kellene tenni a birtoklás vágyát, az önzést, a szűklátókörűséget, saját tudásunk alul- vagy túlértékelését. Belső meggyőződésünkkel kell válnia annak, hogy magunk és a szervezet fejlődése szempontjából is előnnyel jár, ha tudásunkat megosztjuk egymással. A tudásmegosztás szándék és döntés kérdése.

A tudásmegosztás szervezeti tényezői

A tudásmegosztás iránti nyitottság erőteljesen múlik a *gondolkodásmód és szemlélet, a szervezeti kultúra és a vezetői stílus* milyenségén is. A vállalati kultúra sajátosságai, értékrendje, a szervezetekben a tudásmegosztással kapcsolatban jelenlévő hiedelmek, valamint a vezető személyisége jelentős hatással van a tudásmegosztás gyakorlatára.

A szervezeti kultúra által definiált értékek határozzák meg, hogy az egyén érez-e olyan támogató környezetet maga mögött, amely tudása átadására készíti. A megfelelő szervezeti kultúra a tudásmegosztásra való készséget, mások tudásának a felhasználását, valamint a szervezet egyének „feleltetését” jelenti. Ha mindez párosul azzal, hogy a szervezetekben tisztázottak a felelősségi körök, világos a kompetenciarendszer és megfelelő az ösztönzési rendszer, akkor várhatóan hatékony tudásmenedzsment folyamatok zajlanak le.

⁸ <http://tudatosvezetes.hu/docs/tudasmegosztas.pdf> (letöltés dátuma: 2017. augusztus 23.)

BENCSIK (2008)⁹ szerint az emberi teljesítmény maximumát úgy érhetjük el, ha maximalizáljuk az elkötelezettség mértékét. Ehhez szükség van arra, hogy a munkavállalók érezzék, hogy a szervezeti célok elérésén keresztül saját egyéni céljaik is megvalósulhatnak. Ehhez olyan támogató szervezeti kultúra kell, amelynek alappillérei: bizalom, partnerség, segítőkészség, egymásra való odafigyelés. Háttérben pedig olyan rugalmas vállalati működés a bázis, amely épít a munkatársak kreativitására, és teret nyújt a tacit (rejtett) tudás felszínre hozásához, annak szervezeti érdekek mentén való mozgósításához. Ezáltal a szervezet gyorsabban és rugalmasabban lesz képes reagálni a piaci igényekre és a versenytársak lépéseire.

A szervezet első számú vezetőjének, és az őt körülvevő menedzsereknek is jelentős kihívást okoz a tudásmegosztás kezelése és menedzselése. Néhány évvel ezelőtt még a vezetés szerepét nem látták meghatározónak a szakemberek a tudásmenedzsmentben. Jelenleg azonban egyértelműen megállapítható, hogy a vezetőknek támogatniuk kell a tudás menedzselésével és megosztásával kapcsolatos kezdeményezéseket.

Felmerül a kérdés, hogy a vezetőknek milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy hatékonyan képesek legyenek támogatni a szervezetük tudásmenedzsment törekvéseit.

TOMKA (2009)¹⁰ szerint:

- „feltétlenül képesnek kell lenniük önmaguk menedzselésére
- a hatalmi eszközök kiegyensúlyozott használatára
- a bizalom építésére
- a tudásmunkások fejlődésének támogatására
- a tudásmegosztás motiválására
- a szakmai közösségek teljesítményének mérésére
- a közösségek integrálására a szervezetbe.”

Ezen szempontok teljesüléséhez jelentős vezetői stílusváltásra van szükség, amelynek középpontjában a hagyományos vezetési kulcsszavak, mint irányítás, hatalom helyett az ember kell, hogy előtérbe kerüljön. Ehhez azonban a vezetőnek el kell indulnia az önreflexió útján, és nemcsak az üzleti eredmények és a számszerű mutatószámok tükrén keresztül látni a világot, hanem „emberi minőségi mutatók” mentén is. A vezetőknek tudniuk kellene, miként képesek támogatni munkatársaikat, hogy azok az adott helyzetben és pillanatban a lehető legtöbbet hozhassák ki magukból. Napjaink vezetési gyakorlatában egyre nagyobb szerepet kap az a fajta szemlélet, amely elkötelezett a munkavállalók fejlesztése, tudatosságuk és felelősségvállalásuk növelése mellett. Ennek a szemléletnek egyik módszertani megközelítése a **coaching szemléletű vezetés**.

Az egyéni és szervezeti tudás megosztása coaching szemlélettel

A coaching szemléletű vezetés egy olyan vezetői hozzáállás, amely a munkatársak belső motivációját erősíti; a tanulás, a gondolkodás, alkotás, döntés és felelősségvállalás lehető legnagyobb szeletét hagyja a munkatársnál. Ereje abban rejlik, hogy képes a különböző egyéneket személyiségüknek, tudásuknak megfelelően kezelni. A coaching szemléletű vezetés sokkal inkább *szemléletet*, a vezetés alapvető megközelítését jelenti és nem feltétlenül a minden szituációban alkalmazandó operatív módszerét.

⁹ Bencsik Andrea (2008): A jó pap és az üzleti stratégia, LLL Magyarország Alapítvány Tudástőke Konferenciák

¹⁰ Tomka János: A megosztott tudás hatalom Harmat Kiadó, Budapest, 2009, 175. oldal

A coaching szemléletű vezető a hagyományos hierarchikus gondolkodásmód és reaktív vezetési stílus helyett kiegyensúlyozottan foglalkozik a szervezet kemény és lágy tényezőivel egyaránt, és működésében a problémafókusz helyett a megoldás-orientált szemlélet alkalmazása áll. Erőteljes hangsúlyt kap a közös jövőkép és az együttműködés kialakítása. Fontos szerep jut az önvezérelt vezetési stílusnak.

STARR (2012)¹¹ szerint a direktív vezetési stílus hosszú távú alkalmazása sok buktatót rejt magában. A munkatársak motivációs szintje és önállósága csökken. Az önálló gondolkodás hiánya miatt a munkavállalók teljes függőségbe kerülnek a vezetőjüktől, erősen bizonytalanná válnak, és nem bíznak önmagukban. A direktív vezetés másik következménye, hogy lelassul a beosztottak kreativitása és gondolkodási folyamata.

Ezzel szemben az önvezérelt, coaching szemléletű vezetői modellben a vezetők hisznek abban, hogy az emberek képesek gondolkodni és lépéseket tenni, és ez nagyobb prioritást élvez, mint saját tudásuk előtérbe helyezése. Segítik a közös jövőkép és az elköteleződés kialakulását, erős értéket képvisel számukra az egyéni tudás, és annak szervezeti szintű megosztása.

Mi jellemzi a coaching szemléletű vezetőt?

- Hiteles

A hitelesség egy belső vezéreltség, amikor a külső elvárásoknak való túlzott mértékű megfelelés helyett a vezető megtalálja saját belső iránytűjét, és folyamatosan monitorozva a viselkedését, működését, felszabadítja belső energiáit, fejleszti önmagát, és az önfejlesztés példamutatása mintát ad a vele dolgozó munkatársak számára is. A hitelesség bizalmat épít.

- Fejlődésorientált

A vezető felelősséget vállal saját fejlődéséért, a tanulási lehetőségeket kihívásnak tekinti, értékeli és értékelteti saját vezetői működését, folyamatosan fejlesztve, javítva ezen keresztül az általa irányított rendszert.

- Rendszerszemléletű gondolkodás jellemzi

A rendszerszemlélet központi eleme annak a tudatos felmérése, pontos megértése, hogy a vezető saját hozzáállásával, viselkedésével és akcióival hogyan hat a teljes rendszerre, és melyek azok az eszközök és megoldásmódok, amelyekkel támogatni tudja a rendszer kibontakozását, eredményes és hatékony működését. A rendszerszemlélet tehát egyszerre mély szintű önismeret és magas szintű tudatosság a környezet érzékelésében.

- Képes mások fejlesztésére

A vezetőnek biztosítania kell azt, hogy munkatársai fejlődjenek, többek, jobbak legyenek. Nem elég saját vezetői képességeit, szakmaiságát magas szintre emelni, hisz paradox módon akkor térül meg az egyéni készségeinek és viselkedésének fejlesztésébe fektetett energia, amikor másokkal kell együttműködni.

- Használja a csend erejét

A csend lehetővé teszi, hogy a másik fél gondolkodjon, nyugodtan reflektáljon egy-egy mondatra, és a közlés helyett az aktív figyelmet választva teret adunk a másik félnek, hogy a saját gondolatmenete mentén haladjon.

- Támogat

A vezető szemléletmódjában kiemelt szerepet kap a támogatás, egy olyan partneri légkör, amely által nagyobb lesz az egymás iránti odafigyelés, ennek eredményeképpen növekszik a munkatársak önbizalma és teljesítőképessége.

- Kérdez

¹¹ Julie Starr: Coach szemlélettel a munkahelyen CHN Kft. Budapest, 2012

A munkatársakkal való közös gondolkodást tekinti fontosnak, amihez nem a „megmondó” attitűd illeszkedik, hanem sokkal inkább az, hogy kérdésekkel gondolkodásra serkentse a munkatársakat, ezáltal a saját elakadásaira saját erőforrásaik felhasználásával saját megoldásokat hozzanak létre.

- Visszajelzést ad

A coaching szemléletű vezető különbséget tesz kritika és negatív visszacsatolás, valamint dicséret és elismerés között. A visszacsatolásoknál a növekedési szemléletet tartja szem előtt, amelynek fókuszában a jövő áll, megoldásokkal, és ahol a próbálkozások, erőfeszítések legalább olyan fontosak, mint a lezárt eredmény.

A coaching szemlélet a vezetésben egy olyan módszertani alap, amelyre a vezető személyiségének, és a vállalati környezethez illeszkedő vezetési stílusának fő fókuszait irányítja, a változó feladatokhoz változó attitűdöket építhet. Ehhez komoly felkészültség, a vezető saját vezetési stílusának vizsgálata, és egy olyan fejlesztési terv kialakítása szükséges, amely segíti őt ennek a szemléletnek a gyakorlatban való alkalmazásában. Szükséges a fejlődés, hisz a szemléletváltás nem megy egyik napról a másikra, még akkor sem, ha a vezető pozitív attitűddel viszonyul az új szemlélethez. A vezetőnek tanulnia kell, gyakorolnia kell a hétköznapi helyzetekben ezt a vezetési stílust, ami új lehetőségeket tárhat fel, tágabb vezetői horizontot nyújthat és magasabb minőségű emberi kapcsolódást hozhat létre a vezető-beosztott viszonyban.

A coaching szemléletű vezetés egy olyan tanulási folyamat, amely a vezetőből indul ki és a szervezet minden munkatársára kihat. Iránymutatást, értékeket és eszköztárat ad az inspiráló, ösztönző vezetéshez, és középpontjában a beosztottak önállóságának, felelősségtudatának a fejlesztése áll. Nagy hangsúlyt kap a vezető személyes fejlődést támogató hozzáállása és a coaching eszköztár használata. A vezető meglévő vezetői módszerei, emberi magatartása gazdagodik a coaching szemléletével és eszköztárával, amelyeket megfelelő kontextusokban hatékonyan tud alkalmazni.

A coaching szemlélet erősen célorientált, így segít hatékony célokat kitűzni a vezető és a munkatársak számára is, valamint aktív, cselekvésorientált attitűdjével növeli a teljesítményt. A mai szervezeti gyakorlatban az egy kézben összpontosuló irányítás helyett projekt-teamekben dolgoznak a munkavállalók, ennek okán más a döntéshozatal, a felelősségi kör, és más szerepe van a vezetőnek is. A coaching szemléletű vezetésben a vezető olyan eszköztárral tud dolgozni, amellyel váratlan, kihívásokkal teli helyzetekben is magabiztosan tud fellépni, általa javul a napi munkavégzés és nő a dolgozói elégedettség.

A coaching szemléletű vezetés fő ereje abban rejlik, hogy képes a különböző egyéneket, egyéniségeket személyiségüknek, tudásuknak megfelelően kezelni.

A coaching szemléletű vezetési stílus meghonosodása a szervezeti életben azonban nem jelenti azt, hogy a vezető ezentúl coachként funkcionál. Ezt indokolja az az alapvető szerepbeli különbség, amely a vezető és a coach szerepe között észlelhető. A coach támogató, partneri, együttműködő szerepben van jelen egy fejlesztő folyamatban, míg a vezető és a beosztott közötti viszonyt alapvetően alá-fölérendeltség jellemzi. Ebből kiindulva sokkal inkább arról van szó, hogy a meglévő vezetői módszerei, emberi magatartása gazdagodik a coaching eszköztárával és szemléletével, amelyeket megfelelő helyzetekben, kontextusokban hatékonyan tud alkalmazni. (LAKNER, 2016)

A coaching szemléletű vezetés nem zárja ki azt sem, hogy a vezető más vezetési stílust is alkalmazzon munkája során. A szemlélet az elsődleges, az eszköztár adja a stílust, és emellett nagy szerepe van a flexibilitásnak is.

A coaching szemléletű vezetés hazánkban még nem terjedt el a vállalati gyakorlatban. Elsősorban a multinacionális szervezetek vezetési szemléletében jelenik meg, bár a coaching módszertanának egyre szélesebb körű terjedésével, az alkalmazásában rejlő lehetőségek felismerésével várhatóan a coaching szemléletű vezetés is egyre elfogadottabbá válik.

Felhasznált irodalom

- Abbott, R. (2000): Knowledge synthesis for innovation and competitive advantage. AIOPI [Association of Information Officers in the Pharmaceutical Industry] Newsletter No. 56, pp. 5-8.
- Bencsik Andrea (2015): A tudásmenedzsment elméletben és gyakorlatban Akadémiai Kiadó Budapest
- Bencsik Andrea (2009): A tudásmenedzsment emberi oldala Z-Press Kiadó, Budapest
- Bencsik Andrea (2008): A jó pap és az üzleti stratégia, LLL Magyarország Alapítvány Tudástőke Konferenciák
- Fehér Péter (2002): Tudásmenedzsment: a jövő szolgáltatása – Szolgáltatások a 3. évezredben BKÁE
- Julie Starr (2012): Coach szemlélettel a munkahelyen CHN Kft. Budapest
- Lakner Szilvia (2016): A felnőttképzési módszerek jelentősége és kihívásai az emberi erőforrás fejlesztési gyakorlatban Lartco Consulting Kft. Pécs
- Tomka János (2009): A megosztott tudás hatalom Harmat Kiadó, Budapest
- <http://tudatosvezetes.hu/docs/tudasmegosztas.pdf> (letöltés dátuma: 2017. augusztus 23.)

FODORNÉ Dr. TÓTH Krisztina

E-learning trendek és kérdések

MOOC

A 2011-től kisebb-nagyobb zökkenőkkel folyamatosan a felsőoktatás, és részben a felnőttképzés előterében lévő MOOC-jelenség – bármely más oktatási célú innovációhoz hasonlóan – természetesen nem előzmény nélküli. A Massive Open Online Course rövidítésével jelenleg a gyakorlatban az Open Courseware ideájától az automatizált távoktatási kurzuson át a komplett távképzésig számos formát jelölünk.¹ Szerepét a felsőoktatási szolgáltatások között, valamint a felnőttek tanulásának mindennapi gyakorlatában mi sem mutatja feltűnőbben, mint hogy az első MOOC jellegű kurzus megjelenése óta eltelt nem egészen tíz év alatt robbanásszerűen terjedt el. A terjedés módja pedig, magának az internetnek a kiterjedéséhez hasonlóan, hálózatos együttműködésben ment és megy ma is végbe. A nagy MOOC-portálok, mint például a Udacity, az EdX vagy a Coursera, számos intézmény és szervezet közös fenntartásában üzemelnek, emellett nemzetközi célú hálózatok és szervezetek is fenntartanak MOOC-site-okat (mint az Európai Unió által támogatott EMMA² nevű aggregátor). A nemzeti szintű MOOC-szolgáltatás is virágzik, ilyen célú kezdeményezés a kurzuskínálatát tekintve szépen fejlődő magyarországi K-MOOC.³ Csak a három legismertebb MOOC-platform (Udacity, EdX, Coursera) a tanulmány írásakor több mint háromezer aktuális kurzust nyújt; világszerte a MOOC-kurzusok száma felbecsülhetetlen.

A nyílt tudásmegosztás felsőoktatási szerepének betöltése mellett legalább ilyen fontos, hogy a MOOC része a felsőoktatás marketingtevékenységének, valamint egyre erősödő eleme a felsőoktatás felnőttképzési szolgáltatásainak; ezek határozzák meg finanszírozási és tanulás-szervezési modelljeit is.

A MOOC mint tanulási mód egyaránt támaszkodik a távoktatás, azon belül természetesen a digitális alapú távoktatás, valamint az open learning/open university, illetve az open learning resources hagyományaira. Ezek közül talán az OER (open educational resources) valamint az OCW (open courseware) szorul leginkább magyarázatra.

Az OER jelenség az open learning, open university koncepciónak mind a lifelong learninggel, mind a távoktatással szoros összefüggésben lévő megvalósulása. A gyakorlatban ez elsősorban tanulási célra létrehozott, illetve erre a célra megosztott tartalmak, tananyagok és a tanulási tevékenységeket segítő egyéb források gyűjteménye. A kétféle tartalom – tanulási célra létrehozott, és más célra létrehozott, de tanulási célra megosztott – között határozott különbség van, és mindkettő jelenléte közelíti az OER-t a könyvtári szolgáltatáshoz.⁴ Az ismert OER-források (pl. az MIT Open Courseware projektje⁵) napjainkban online adatbázisokat jelentenek, amelyeket aggregátor-site-okról érhetünk el. Az UNESCO fent hivatkozott definíciója pedig felhívja a figyelmet a tartalmak még egy fontos tulajdonságára: az open licence-szel való nyilvánosságra kerülésre, azaz arra, hogy a megosztott tartalmak bárki által

¹ Fodorné, 2016

² <https://platform.europeanmoocs.eu/> 2017.07.01.

³ <https://www.kmooc.uni-obuda.hu/> 2017.07.01.

⁴ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/> 2017.04.20.

⁵ <http://ocw.mit.edu> 2017.04.20.

használhatók (másolhatók, adaptálhatók, tovább oszthatók) tanulási/oktatási és kutatási célokra.⁶ Definíciószerűen nem hangsúlyozott jellemzőjük továbbá, hogy többnyire akadémiai, illetve tudományos forrásokról van szó, és így jellemzően felsőoktatási és oktató-kutató intézményektől származnak, sőt ezek a szereplők hozzák őket nyilvánosságra.

A fent legismertebb OER-forrásként hivatkozott MIT OCW gyűjtemény egy lépéssel továbbmegy: a források itt nem csupán elszigetelt oktatási tartalmak, hanem deklaráltan egyetemi kurzusok teljes tartalmai. Ugyanakkor még ezek sem tekinthetők a szó szoros értelmében vett kurzusoknak, annak ellenére, hogy a kurzus tematikáján, tananyagain túl a szükséges tanulási tevékenységek leírásai, forrásai és időtervei, valamint értékelési szempontjai és arányai is együtt tekinthetők át és tölthetők le. Ugyanis a tartalmak nem távoli tanulásra alkalmas kurzusfelületen, LMS-ben, illetve LCMS-ben érhetők el, hanem aggregátor-oldalon. Ennek megfelelően az oldalon nem használhatók tevékenység- illetve feladatmodulok, továbbá tanulói azonosítók; vagyis nincs lehetőség a tanulás automatizált és/vagy humán támogatására, figyelemmel kísérésére, ami a távtanulási folyamatok egyik sarokköve. Ezen források megosztásának fő célja a felső- illetve a középfokú oktatás támogatása, valamint kisebb mértékben az önálló, önirányított tanulás segítése (e célból a site külön instrukciókat és tájékoztató anyagokat tartalmaz oktatók, tanárok és középiskolai tanulók számára is az oldalak és a tartalmak használatához).

Az olyan kezdeményezések, mint a MIT OCW (és társai, a más hatókörű, de hasonló célú gyűjtőoldalak, például az Open Education Consortiumé⁷) átmenetet jelentenek az OER és a MOOC (vagy egyszerűen az Open Course koncepció) között. A harmadik „láb”, amelyen a MOOC áll, a nyílt kurzusoknak a digitális tanulástámogatást megelőző hagyománya.

A nyílt forráskódú LMS-ek és CMS-ek, majd a webkettes, dinamikus webfelületek és -szolgáltatások (amelyek a ma ismert fokon megkönnyítették a tartalmak keresését és nyilvánosságra hozatalát), valamint a vezeték nélküli és mobil internet-hozzáférési módok elterjedése végül kiengedte az online kurzusokat az erre dedikált intézményekből (távoktatási intézmények és központok). Ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan jelentek meg a nemzetközi és nemzeti szakpolitikák és programok, amelyek a dinamikus, sokoldalú digitális tartalmak sokasodását, illetve a digitális írástudás általánossá válását célozták; ezek következtében pedig a tanulási célú elektronikus tartalmak elterjedése is nagy lendületet vett. Ugyanakkor például az európai programok, a támogatások is leginkább a tartalomfejlesztésre és -publikációra fókuszáltak, így a komplex kurzusok terén a meglévő műszaki lehetőségek és a nyilvánvalóan erősödő igények ellenére még néhány évig nem történt áttörés.

A MOOC első ismert példája az a CCK08 kurzus volt, amelyet lebonyolításakor és azután több évig mint a konnektivista tanulásszervezés (öndefiníciója szerint tanuláselmélet) úttörőjét emlegettek.⁸ George Siemens és Stephen Downes közös, két egyetem által üzemeltetett nyílt online kurzusa a Moodle LMS-en túl számos webkettes elemet és több ezer résztvevőt mozgatót; fő mozgatórugója a nagy létszámú tanulói tömeg hálózatba kapcsolása volt, illetve bátorításuk a hálózatban való kölcsönös tanulástámogatásra és tudáslétrehozásra. Ez a tanulástámogatási irány a későbbiekben korlátozott érvényűnek bizonyult, maga a nyílt online kurzus formája azonban pár év alatt robbanásszerű terjedést élt meg; jól láthatóan ez jelentette az áttörési pontot.

⁶ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/> 2017.04.20.

⁷ <http://www.oeconsortium.org> 2017.04.20.

⁸ <http://www.elearnspace.org/blog/2008/10/30/connectivism-course-cck08/> 2017.04.20.

A CCK08-nak számos követője akadt, amelyek a témával, valamint a szorosan vett szervezési móddal együtt adaptálták a kurzust adott szűkebb környezetekre, és amelyeket még mindig sokkal inkább konnektivista kurzusoknak neveztek jellegzetes módszertanuk miatt, mint MOOC-nak. Ezzel párhuzamosan azonban 2011-ben megjelent a Stanford Egyetem nyílt online mesterségesintelligencia-kurzusa Sebastian Thrun irányításával, amelynek ismertsége elterjesztette a MOOC elnevezést és a felsőoktatási szereplők által kínált nyílt online kurzusok koncepcióját. Az első hírek már arról szóltak, hogy ez a tanítási-tanulási mód egyszer és mindenkorra megváltoztatja majd a felsőoktatást, annak ellenére, hogy a stanfordi kurzusok jellemzően klasszikus távoktatásnak minősülnek, online környezetben megvalósítva és arra adaptálva. Az ismert és kevésbé ismert nemzetközi MOOC-site-ok mellett megjelentek a nemzeti aggregátor-oldalak és az egyes intézmények saját MOOC-felületei. Ma a világszerte elérhető, MOOC-nak nevezett kurzusok és azok felületei szerteágazó, minden részletében nehezen követhető hálózatot alkotnak. Mára a MOOC mint kifejezés minden olyan tanulási folyamatot lefedhet, amelyben

- mind a tartalom közvetítése, mind a szereplők kommunikációja, mind az értékelés online zajlik;
- nincsenek bemeneti szűrőfeltételek, vagy legalábbis konkrét bemeneti szűrés, szintfelmérés;
- a kurzus kialakítása során a szervezők nagyszámú résztvevőre számítanak, így számos feltételt, például a tartalmak elérhetőségét, a tanulási tevékenységeket és az értékelési szisztémát is ehhez alakítják.

Ez utóbbi kitétel mindenekelőtt azt jelenti, hogy a szervezők igyekeznek automatizálni a kurzus támogatásának és a résztvevői teljesítmények értékelésének minél több szegmensét; ritkábban pedig azt, hogy a résztvevők feladatai közé tartozik a különféle elveken szerveződő tanuló csoportok alakítása, a társértékelés és a tanuló társak közötti folyamatos kommunikáció.

A MOOC-kurzusok egyelőre nem rendelkeznek közös taxonómiával; annak ellenére, hogy a csoportosításra számos, egymást részben átfedő kísérlet született,⁹ csupán a csoportosítási szempontok tűnnek világosnak: az időtartam, a cél fókuszáltsága, a meglévő tartalomhoz és a kreditált egyetemi kurzusokhoz való viszony, a felépítés és a szervezés sajátosságai, a támogatás módszertana, a szervezeti környezet, a csatlakozási szempontok, a validációs körülmények, valamint a tematikus terület és a képzési szint. Ezek egyébként a kurzusok meghirdetésében, illetve leírásában kisebb-nagyobb hangsúllyal szinte mindig megjelennek, ellentétben a csoportosítás tekintetében szintén releváns olyan jellemzőkkel, mint a kurzus szándékolt célcsoportjai, a támogatás jellege és a kurzus elvégzésének feltételei/befektetései a résztvevők számára (kivéve egyre gyakrabban az anyagiakat). A csoportosítások és szempontok a gyakorlatban általában keverednek.

Annak ellenére, hogy az egyetemi elektronikus tanulástámogatás elterjedésének és megújításának egyik deklarált alapja a sokat és sokféle módon emlegetett digitális nemzedék felsőoktatásban való megjelenése, a MOOC-kurzusokban ennek csak bizonyos technikai feltételei látszanak, mint a weboldalak leegyszerűsített, vizuális eligazodást támogató szerkezete vagy a videós tartalmak túlsúlya (ami nem azonos a magas színvonalú oktatóvideók elterjedésével).

Ahhoz, hogy a MOOC szervesen illeszkedjen be a tanulási folyamatokba akár a felsőoktatás, akár a lifelong learning felől, mindenképpen választ és megoldást kell találni legalább néhány olyan kérdéskörre, amelyek meghatározzák a MOOC résztvevői körét, struktúráját és elismertségét. Az első természetesen a formális elismerés hatóköre és a validáció témája. Egyelőre a MOOC-kurzusoknak sem

⁹ Fodorné, 2016; Clark, 2013 a

egységes elismertetési kritériumai, sem kidolgozott, általánosan alkalmazott validációs rendszere nincs,¹⁰ az intézményi elismerés a meghirdető intézményre, intézményekre terjed ki, vagy adott partneri együttműködésben vihető át. A célcsoportok meghatározása és a szűkebb/tágabb fókusz közötti döntés szintén erősen rányomja a bélyegét a kurzusok működésére. Azaz hogy minél szélesebb csoportokat kívánjunk megszólítani kevésbé jól prognosztizálható és elnagyoltabban megvalósítható hatékonysággal, vagy szűkebb, specializáltabb csoportokat, valószínűleg jobban testre szabható tematikával, tartalommal és módszerekkel. Ehhez kapcsolódik a kurzusok humánerőforrás-szükségletének felmérése, biztosítása és finanszírozása. Az automatizált kurzusokban relatíve alacsonyabb költséggel nagy létszámú résztvevő tanulhat, de cserébe számos tevékenységről és értékelési módról, amelyeket egyelőre csak humán támogatással lehet megvalósítani, le kell mondanunk. A társtanulás és a társértékelés nagyon fontos tanulástámogatási eszköztárat adnak, ám a tutori munkát általában nem helyettesítik. A humán támogatás egy korlátozottan automatizált, illetve automatizálható tanulási folyamatban a létszám növekedésével arányosan nő, és a globális hálózati kommunikációhoz szokott tanulók elvárásai jócskán magasabbak már a klasszikus távoktatásban még elég jól működő, személytelen sablonválaszoknál. Az erőforrás-szükséglet pedig elvezet bennünket a finanszírozási modellhez, amelyből most többféle is megfigyelhető. Az egyik szerint a kurzus üzemeltetésének költségeit legalább részben a résztvevők viselik, ekkor a kurzuson való részvételért fizetniük kell, ám ez inkább a több kurzusból összeálló, komplexebb képzési programokra jellemző (mint a Udacity nanodegree-jei vagy a Coursera specialization-jai); ennek egy másik formája szerint a résztvevő a kurzus eléréséért nem, csak a teljesített kurzus hivatalos elismeréséért (verification) fizet; egy harmadik szerint a humán támogatásért. Ilyenkor a kurzus ingyenes verziója csak a tananyagokat és az automatizált értékelésű feladatokat tartalmazza, a nem ingyenes változat pedig a humán támogatású feladatokat és plusz tartalmakat, amelyek szükségesek a hivatalos elismerést érő teljesítéshez (maga a teljesítést igazoló dokumentum ingyenes). A másik finanszírozási módban – amely egyébként nem terjedt el túl széles körben – a részvétel teljesen ingyenes, viszont a hivatalos elismeréshez (például egyetemi kredithez) külön vizsga szükséges, ami pénzbe kerül. A harmadik modell szerint a kurzus fenntartása a résztvevők anyagi befektetésétől független forrásokból, például külső támogatásból valósul meg; a magyarországi kezdeményezések többsége ezt a modellt követi, a magyar nyelvű kurzusok nagy tömegű, fizetőképes keresletének hiányában.¹¹

A MOOC-jelenséget övező felhajtás előtérbe állította az online kurzusokat általában, és újrarányította a figyelmet az online tanulásban rejlő lehetőségekre. Azonban az elmúlt közel tíz év tapasztalatai szerint a nagy várakozások a felsőoktatás teljes átalakulásáról nem igazolódtak be. A felsőoktatás alapjaiban nem változott, nem alakult ki az elképzelt rugalmas átjárhatóság a MOOC-résztvevők és az egyetemi hallgatók között, és nem vált általánossá a MOOC-féle modulokból összeállítható végzettség mint egyetemi szolgáltatás sem. Ugyanakkor a MOOC láthatóan elérte a távoktatás tipikus alanyainak nagy részét,¹² még ha a jelek szerint megtalált jellemző célcsoportok az egyetemi szféra felől megközelítve definiálhatók is (úgy mint hallgatói csoportok, potenciális hallgatók csoportjai, szülők, továbbképzésben gondolkodó szakemberek stb.). Összefoglalva a MOOC-jelenség napjainkban lassan eljut a felhajtásciklus csalódási pontjára. Az azután beálló reális használatban feltehetően az egyetemek kiegészítő szolgáltatásaként, potenciálisan a rugalmas modulokból álló

¹⁰ Witthaus et al, 2016

¹¹ Pankász, 2016

¹² Clark, 2013 b

képzések kitüntetett szervezési módjaként fog működni. Az egyetemi és a felnőttképzések lassú, de elkerülhetetlen átalakulása során valószínűleg egyre növekvő szerepet játszik majd, ám önmagában inkább jellemzője, mint kiváltója az változás megindulásának.

Mobile learning

A mobil tanulás a kétezres évek második felének hívószava: annak a jele, hogy a vezeték nélküli internet-elérési lehetőségek ugrásszerű növekedése, párhuzamosan a teljes értékű operációs rendszerrel rendelkező mobil eszközök terjedésével, újfajta tanulástámogatási módokat tett lehetővé, illetve hívott elő.

Eredetileg a mobil tanulás kétféle irányból határozható meg:¹³ az eszközorientált megközelítés – hasonlóan a legtágabb e-learning meghatározásokhoz – mobil tanulásként címkéz minden olyan tanulási tevékenységet, amely (kézben, zsebben) hordozható digitális-hálózati eszközökön zajlik; a radikálisabb szervezési, tartalmi, módszertani megközelítésben viszont a mobil tanulás a tanulásnak egy, minden mástól elkülönülő formája. Amint látható, a tanulásnak ez a területe még a többinél is erősebben ki van téve a technológiai változékonyságnak. A korai forrásokban például még eldöntetlen kérdésként jelent meg, hogy a laptopok, notebookok használata ebbe a kategóriába kerülhet-e, és hogyan lehet egyeztetni a hagyományos mobiltelefon, az okostelefon és a PDA jellemzőit a mobil tanulástámogatáshoz. Azóta ezek a kérdések, az e-könyvolvasó használatával együtt, túlhaladottá váltak. A módszertani, tartalmi és szervezési problémakör azonban, noha szintén változott, igazán napjainkban vált aktuálissá. Ahogyan a mobil eszközök és hálózati technológiák terjedtek még a fejlődő régiókban is, a hálózati tartalmak – rezponzív design és/vagy önálló alkalmazások formájában – egyre inkább ehhez a változatos megjelenítési eszköztárhoz és globális felhasználói közeghez igazodtak, a mobilkommunikációt tevékenységalapú, folyamatos online jelenléttel egészítve ki. A tanulási célú microcontent mellett egyre nagyobb teret nyernek az adatbázisok, és mindenekelőtt a tanulássegítő applikációk, illetve játékok. A mobil tanulás kezdetben főleg a széles értelemben vett e-learning egy részhalmozát jelentette. Azok a tanulási módok és tevékenységek tartoztak ide, amelyeket a tanulók képesek időtől és helytől függetlenül elvégezni (egy-egy mikrotartalom befogadása, feladatok beadása, drillszerű gyakorlatok vagy gyakorló tesztek teljesítése stb.), vagy amelyeket nem is lehetséges a hagyományos oktatási színtereken (iskolákban, tantermekben) kivitelezni: például bizonyos kutatási, mérési és dokumentációs feladatokat, projektmunkák részfeladatait, kreatív tevékenységeket. Ezzel párhuzamosan azonban a tartalommegosztó felületek egy jelentős része a kétezres évek közepétől egyre inkább épített a felhasználók által létrehozott tartalmakra, amelyek adott platformon akár tananyagbázissá is állhatnak össze, megkönnyítve a személyre szabott és az önirányított tanulást a felnőtt tanulók számára. Ahogyan a webes felületek egyre könnyebben elérhetővé váltak a mobil eszközökről is, a kétféle megközelítés – a mobil tanulás időtől és tértől való függetlensége, és a felhasználók által generált tartalmak bővíthető adatbázisként való használata – fokozatosan összeért.

Az always connected aktivitás támogatására fejlesztett megoldások (használati eszköztől függetlenül) immár nemcsak a klasszikus oktatási-tanulási környezettől távol, hanem azon belül is motiváló és hatékony támogatást jelentenek: például a valós idejű kvízek, rövid ciklusú játékok és tesztek, a pár perces oktatóvideók kontaktórák alatt vagy otthoni tanuláskor is megállják a helyüket. Ez annál is inkább így van, mivel a rövid szakaszokra, a célcsoport kapacitásától függően kis egységekre bontott

¹³ Traxler, 2005

tanulási folyamat nemcsak a távoktatás, hanem a jelenléti, órákra szabott oktatási folyamatoknak is integráns része. Ezzel együtt az eszközök, felületek és alkalmazások sokasodásával a mobil tanulás egyre kevésbé jelenik meg önálló tanulásszervezési vagy módszertani kategóriaként, hanem sokkal inkább besimul a szélesen értelmezett e-learning és főleg az IKT-eszközökkel támogatott tanulás területei közé.

A fennmaradó legfőbb kérdéskör nem a mobil eszközök használata a tanulási folyamatokban – ez elkerülhetetlen és magától értetődő –, hanem a mobil eszközökkel támogatott és a hagyományos tantermi tanulás összehangolása, valamint a hatékony vegyes tanulási szokások kialakítása a mobil eszközök folyamatos használatához igen, de a mobil tanuláshoz kevésbé szokott tanulóknál. Ez utóbbi ugyanis mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban, mind a felnőttoktatásban és -képzésben, másképp bár, de növekvő probléma. Ugyanis a rendkívül ingergazdag eszköz állandó használata a legjobb esetben is megnehezíti az egy tárgyra (például a tanulásra) való fókuszálást, akár jó tanulási motivációval és kialakult tanulási szokásokkal rendelkező felnőtteknél is.¹⁴ A felsőoktatásban és a felnőtt-tanulásban egyre nagyobb arányban megjelenő digitális generációknál pedig – eszközhasználati múlttól és életkori sajátosságoktól függően – akár gátolhatja is a hatékony tanulási rutin kialakulását.

Digitális tanulás és analóg tanulás

A digitális tanulástámogatás szükségessége a tanulás minden szintjén és célcsoportja számára napjainkban már nem kérdéses (hiszen maguk a mindennapjaink is nagyrészt digitális környezetben zajlanak), azonban ennek rendszere, módszerei és korlátai már számos problémakört érintenek. Ebben az írásban elsősorban a digitális bennszülöttek tanulásának és a tanulásszervezés átalakulásának kérdéscsoportjaira fókuszálunk.

A digitális bennszülöttek kezdetben feltételezett „szuperképességei”,¹⁵ a kiváló digitális írástudás, a remek hálózati együttműködési képességek, és főként a zökkenőmentes, hatékony multitask munkastílus, valótlannak bizonyultak.¹⁶ Prensky más megállapításai viszont: a véletlen elérésű kereshetőség és a vizuális információk preferálása, a játékstruktúrák kedvelése, illetve a tevékenység-központúság, valamint az azonnali válaszok elvárása a tanulásban beigazolódni látszanak. Ezzel együtt a látszólagos multitask valójában ide-oda kapcsolás, ami nem segíti elő a folyamatos koncentrációt egyik vagy másik projektre; a vizualitás preferálása a szövegértési rutin és figyelem kialakulását gátolja; a tevékenység-központúság és az azonnaliság elvárása pedig nem jelenti a hatékony megoldáskeresési stratégiák birtoklását. Kétségtelen tehát, hogy a digitális eszközök, online tartalmak korai és folyamatos használata, s mindenekeelőtt az állandó digitális ingereknek való kitettség újfajta tanulókat eredményeznek. Ez azonban azzal jár, hogy a korábbi tanítási módszerek: a frontális, befogadásra építő információ-átadás, az inger-válasz jellegű gyakorlás és értékelés, a tudás egyetlen forrásból való prezentálása, továbbá a napi gyakorlattól idegen tanulási szituációk ezeknél a nemzedékeknél nem állják meg többé a helyüket, függetlenül az oktatási szinttől. A fejlesztendő készségek is változnak, a szövegértésre, az információkeresésre, a forráskritikára, az önálló problémamegoldásra és az együttműködésre, kommunikációs készségekre növekvő hangsúlyt kell helyeznie az oktatásnak. Az elektronikus tanulástámogatási eszközök és módszerek szakszerű alkalmazása így nem elsősorban az

¹⁴ Kaspersky, 2016

¹⁵ Prensky, 2001

¹⁶ Kirschner, De Bruyckere, 2017

információátadást könnyíti meg, hanem mindenekelőtt a sokoldalú tanulási készségtár kialakulását és megszilárdítását kell hogy elősegítse.

A digitális bennszülöttek változó szükségletei nem csupán az ő speciális élethelyzetükből erednek,¹⁷ hanem a globális-digitális mindennapokban való boldogulás is más képességeket kíván meg mind a munka, mind az állampolgárság, mind a magánélet terén. Ennek megfelelően a tanulási tartalmak, a tanulásszervezési formák és szerepek átalakulásának sürgető igénye mára elérte a köz- és felsőoktatást is. A tanulás tartalmának tekintetében felértékelődik a digitális írástudás, a digitális állampolgárság, a digitális tudatosság és adatbiztonság ismeretei, készségei, az információs műveltség területe, valamint az online kommunikációs készségek (erőszakmentes kommunikáció, írásos befolyásolás, érveléstechnika stb.). A tanulásszervezés a személyre szabott tanulási útvonalak, a tudáselemek legalább részben önálló felfedezése, összegyűjtése, a (társas) tevékenykedés segítségével való bevésoedés, valamint az alkalmazáson (akár történeten – storyline – vagy játékokére jellemző strukturált útvonalon – gamification) keresztüli beépülés irányába halad. Ez meg kell hogy változtassa a tanulási tartalmak strukturálását, illetve felkínálásuk módját: a tankönyvektől és a szerkesztett jegyzetektől a modulrendszerű segédanyagok, változatosan összeépíthető leckék, többféleképpen feldolgozható multimédiás tartalmak, s nem utolsósorban a tanegység-, kérdés- és feladatbankok, adatbázisok felé. Ez pedig pontosan az az irány, amelyet az elektronikus távoktatás már a kétezres évek közepétől (a Web 2.0 paradigma előtérbe kerülésétől) követni iparkodik,¹⁸ a mobile learning pedig tanulási célú alkalmazásaival kiterjesztett.

A fenti átalakulások már jelenlegi állapotukban is a tradicionális tömegoktatással ellentétes tanulói magatartást eredményeznek – azzal együtt, hogy megindulásuk eleve válasz a digitális mindennapokra, amelyben szocializálódnak a mai tanulók (a felnőttek egyre növekvő része is). Ebben a közegben a tanuló nagyon hamar önállóvá válik, az oktatóra nem a tudás kizárólagos kútfőjeként, hanem orientációját és fejlődését segítőként, támogatóként (esetleg játékmesterként), sőt tanuló partnereként fog tekinteni, hiszen a saját tanulási folyamatában erre van szüksége. A pedagógusnak és andragógusnak egyre inkább ezt a szerepet kell beteljesítenie, ami egyébként az andragógus és a távoktató számára egyáltalán nem idegen, hiszen a felnőttek jelenléti és távoktatásos tanulási folyamataiban hangsúlyos mentorszerep továbbfejlesztése. Ugyanakkor a klasszikus tömegoktatás által megkövetelt, frontális előadói és tekintélyelvű értékelői szereptől meglehetősen távol áll. A digitális generációkkal kapcsolatos felismerések, a tanulásszervezési, módszertani és tartalmi változás kényszere, valamint a pedagógus szerepét érintő feszültségek napjainkban a köz- és felsőoktatás minden szintjén pedagógiai kihívásokkal, nem egyszer motivációs és egyéb problémákkal, sőt konfliktusokkal járnak.

Jelen és jövő: az e-learning mint szemléletmód

Ennek az írásnak a fejezetei a szerző szándéka szerint az e-learninghez valamiképpen kötődő, napjainkban kisebb vagy nagyobb figyelmet keltő, többé-kevésbé a felnőttképzés előterében álló kulcsszavak köré szerveződtek. Remélhetőleg jól látható, hogy a maguk a fogalmak is erősen, több szálon összekapcsolódnak: a MOOC nem született volna meg a távoktatás, a számítógéppel támogatott tanulás és az e-learning koncepció nélkül; a mobil tanulás az e-learningen, az IKT-eszközökkel támogatott tanuláson, illetve a tevékenység alapú tanuláson belül valósítható meg; a digitális

¹⁷ Gyarmathy, 2012

¹⁸ Downes, 2005

nemzedék egyszerre következménye és kiváltója a technológiai, módszertani és szemléletbeli változásoknak az informálódás és a tanulás terén. Az oktatás pedig reagál a digitális tanulókra, a hálózati mindennapokra, de egyben katalizálja is a tanulás megközelítésének, ezen belül digitális-elektronikus támogatásának a folyamatát – s ebben a felelőssége a szakpolitikai szinttől az egyes pedagógus szintjéig hatalmas és elháríthatatlan.

Az elektronikus tanulástámogatás ugyanis immár messze nem a domináns, tradicionális jelenléti oktatást kiegészítő, elsősorban bizonyos speciális célcsoportokra, például a távoktatás alanyaira érvényes eszköztárat jelenti. Mintegy keresztmetszeti megközelítésként, metaszemléletként jelen van – vagy rövidesen jelen kell hogy legyen – kivétel nélkül minden, a tanulás támogatására tervezett folyamatban; ahogyan a mindennapjainknak is visszavonhatatlanul részét képezik nemcsak maguk a fizikai eszközök, hanem a hálózati és virtuális terek, amelyeket rajtuk keresztül elérünk és működtetünk. Amint a fentiekből minden bizonnyal kiviláglik, a technológia evidens használatán túl az e-learning szemlélet a tanítási és tanulási módszerekben, a tartalmakban, a tanítás és tanulás szervezésében, sőt végső soron magának a tudásnak és a tanulásnak a megközelítésében (abban, hogy mit gondolunk a tudásról, annak előállításáról, felépítéséről, tartalmáról, megszerzéséről, illetve a tanulásról mint tevékenységek és kognitív folyamatok együtteséről) is helyet követel magának.

Bibliográfia

Digital Amnesia at Work. Kaspersky Lab, 2016

http://newsroom.kaspersky.eu/fileadmin/user_upload/de/Downloads/PDFs/Digital_Amnesia_at_work-the_risks_and_rewards_of_forgetting_in_business.pdf 2017.07.01.

Clark, Donald (2013): MOOCs: Taxonomy of 8 Types of MOOC. *Plan B blog*

<http://donaldclarkplanb.blogspot.hu/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html> 2017.04.20.

Clark, Donald (2013): Who Is Using MOOCs? 10 Different Target Audiences. *Plan B blog*

<http://donaldclarkplanb.blogspot.hu/2013/04/moocs-whos-using-moocs-10-different.html> 2017.04.20.

Downes, Stephen (2005): E-learning 2.0. *E-learn Magazine*, October 2005

<http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> 2017.07.01.

Fodorné Tóth Krisztina (2016): MOOC: divat, hagyomány, szolgáltatás. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): *Felsőoktatási kihívások. Alkalmazkodás stratégiai partnerségben*. MELLearn „Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért” Egyesület, Pécs, 260-266, http://melllearn.hu/wp-content/uploads/2016/10/MELLearn_conference_2016.pdf 2017.04.20.

Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? Előadás. Digitális Nemzedék konferencia, Budapest, 2012 február 11. <http://www.diszlexia.hu/Cikkek/DigiDege.pdf> 2017.07.01.

Hill, Phil (2012): MOOCs: Two Different Approaches to Scale, Access and Experimentation. *e-literate blog* <http://mfeldstein.com/moocs-two-different-approaches-to-scale-access-and-experimentation/> 2017.04.20.

Kirschner, P. A., De Bruyckere, P. (2017): The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, **67**. 6. sz. 135-142.

Pankász Balázs (2016): Online Educational Environments and ICT Tools in Higher Education: Students, Teachers Complex Survey. In: Saba Senses-Ozyurt, Sándor Klein, Zsolt Nemeskéri (szerk.): *Educating for Democratic Governance and Global Citizenship*, San Diego: World Council for Curriculum and Instruction, 2016. pp. 335-342

Prensky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, **9**. 5. sz.

Traxler, John (2005): Defining mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning*, 2005 https://www.researchgate.net/profile/John_Traxler/publication/228637407_Defining_mobile_learning/links/0deec51c8a2b531259000000/Defining-mobile-learning.pdf 2017.07.01.

Witthaus, G., Inamorato dos Santos, A., Childs, M., Tannhäuser, A. Ch., Conole, G., Nkuyubwatsi, B., Punie, Y. (2016): Validation of Non-formal MOOC-based Learning. European Union, Joint Research Centre <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC96968/Ifna27660enn.pdf> 2017.04.20.

SZELLŐ János – NEMESKÉRI Zsolt

Foglalkozási rehabilitációt ösztönző rendszerek - nemzetközi gyakorlatok

Definíciók

Az elmúlt évtizedekben bizonyos fokig letisztultak azok a viták, amelyek a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű személy fogalmának különbözőségét prezentáltak. Az Európai Unióban a tagországok általános alapként az ENSZ Egyezmény meghatározásából indulnak ki: *„fogyatékossgal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.”*

Ezen alapfogalom alapján az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) szerint *„a fogyatékossgal a károsodásokat, a tevékenység akadályozottságát és a részvétel korlátozottságát felölelő gyűjtőfogalom. Egy kóros egészségi állapotú egyén, valamint kontextuális (környezeti és személyes) tényezők közötti kölcsönhatás negatív oldalát jelöli meg.”*

A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (International Labour Organization, ILO) szerint a *„megváltozott munkaképességű, fogyatékos személy az, akinek állásszerzési, állásban maradási és előmeneteli kilátásai lényegesen romlottak, testi vagy értelmi képességeinek hivatalosan megállapított megváltozása miatt.”*

Ugyanakkor a nemzetek a definíció lebontása során, elsősorban szakpolitikai megközelítésben, különösen az eszközrendszerek tekintetében számos eltérő, döntően a jogosultsághoz köthető fogalmat, illetve tartalmat alkalmaznak. Így például Németországban és Ausztriában a támogatottsági limit alsó határa a fogyatékossgal élő személy 50%-os egészségkárosodása vagy megváltozott munkaképessége, míg Szlovákiában ez a határ 40%-os.

A fogalmi tisztázás mellett fontossá vált az is, hogy az uniós országok mindennapi gyakorlatában elfogadottá vált az FNO (Funkcióképesség, fogyatékossgal és egészség nemzetközi osztályozása) alkalmazása. Az FNO szerint a munka vállalásának, megtartásának és az abban való előrehaladásnak az esélyeit számtalan tényező befolyásolhatja. Ilyen tényezők lehetnek azok az adott testi funkciók (mentális, érzékelési, hang és beszéd stb.) és struktúrák, amelyek egyes munkakörök betöltését kizárják, korlátozzák, míg más munkakörök betöltését azonban nem befolyásolhatják. Lényeges elemek a kognitív kompetenciák, amelyek a munkavállaláshoz szükséges ismereteket, képességeket tartalmazzák és meghatározóak a környezeti tényezők, mint például az akadálymentesség a munkahelyi befogadás stb.¹

Mindemellett számos kérdés befolyásolja a fogyatékossgal élő személyek kapacitását a foglalkoztatáshoz és a foglalkoztatásban való előrehaladáshoz. Az oktatási akadályok, az ésszerű elhelyezkedés hiánya, az infrastruktúrákhoz és az információhoz való hozzáférés hiánya, a jogképességgel kapcsolatos korlátozások és a társadalomban lévő attitűdkorlátozások olyan területek, amelyek jelentős hatást gyakorolnak.

¹ Szellő János (szerk.) (2013): A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon. Kutatási zárótanulmány. Készült a „Közösen a jövő munkahelyeiért” Alapítvány támogatásával. PTE, Pécs

rolnak a fogyatékkal élők foglalkoztatására. Ráadásul, sok fogyatékkal élő embert inaktívnak nyilvánítanak, a legtöbbjüket nem regisztrálják álláskeresőként, ezáltal a fogyatékoság gyakran munkaképtelenségnek tekinthető.

Stratégiák és politikák

A fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezmény meghatározza e célcsoport munkavállaláshoz való jogát, amely magában foglalja

- a számukra nyitott, befogadó és hozzáférhető munkaerő-piacon
- szabadon választott és elfogadott munka révén nyerhető megélhetés lehetőségének jogát,
- a munkához való jog érvényesülését és érvényesítését.

Megtilt mindennemű, a fogyatékoság alapján történő, a munkavállalás bármely formájával kapcsolatos hátrányos megkülönböztetést, beleértve a munkaerő-toborzás, az alkalmazás és a foglalkoztatás feltételeit, a foglalkoztatás folytonosságát, a szakmai előmenetelt, valamint a biztonságos és egészséges munkakörülményeket.

Az Egyezmény többek között kiemeli, hogy a tagállamoknak a fogyatékosággal élő személyek számára biztosítania kell az

- általános szakmai és pályaválasztási tanácsadói programokhoz,
- a közvetítői szolgáltatásokhoz, valamint
- a szakképzéshez és továbbképzésekhez való hozzáférést.

További követelmény, hogy a tagállamok segítsék a fogyatékosággal élő személyek munkatapasztalat-szerzését a nyílt munkaerőpiacon, támogassák a fogyatékosággal élő személyeknek szóló szakképzési és szakmai rehabilitációt, a munkában-tartási és munkába való visszatérést segítő programokat.²

Az Európai Unió a hátrányos helyzetű csoportok, a fogyatékosággal élők és a megváltozott munkaképességű személyek érdekében végzett politikája részeként, mainstreaminget előírányzó közelítést végzett.³

Ennek következményeként az unió irányelvei arra irányulnak, hogy szélesebb körű politikákat dolgozzanak ki a hátrányos csoportokra, de nem határoznak meg részletes javaslatokat e csoportok speciális igényeire bontva. A tagországok feladata, hogy úgy építsék fel a saját nemzeti politikájukat az EU irányelvei figyelembevételével, hogy ezek a politikák és az azokat követő intézkedések teljes mértékben hozzáférhetőek legyenek a hátrányos helyzetű emberek számára.⁴

² www.un.org/disabilities/documents/natl/hungary.doc

³ A mainstreaming közelítésmód azt jelenti, hogy a hátrányok kezelésének egyik legfontosabb eszköze az egyenlő esélyű hozzáférés, a fokozottan személyszabott megközelítés biztosítása, az elérhető eredmények főáramba helyezésének igénye és szándéka.

⁴ Disability mainstreaming in the European Employment Strategy, European Commission, Employment, Social Affairs and Equal Opportunities Dg, Brussels, 1/07/2005

A politikákon belüli mainstreaming elve alkalmazására vonatkozó igény jogi háttere az EU diszkriminációk elleni direktíváiban került lefektetésre, amikor is megtiltották a vallási, meggyőződésbeli, fogyatékosági, életkori és nemek szerinti megkülönböztetést az élet minden területén, ezen belül a hivatásban és foglalkoztatásban is.

A közelítésmód alkalmazásával hangsúlyossá vált a hátránykezelés főáramba helyezésének igénye. Ez azt jelenti, hogy elsősorban a foglalkoztatás elősegítése érdekében működtetett általános munkaerőpiaci programokat kell alkalmazni a hátrányos csoportok, fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű emberek esetében is. Egyre szűkíteni, illetve specializálni kell azoknak a speciális támogatásoknak, eszközöknek a körét, amelyek a szegregált foglalkoztatást szolgálják. Azaz az integrációt nem csak a foglalkoztatás megvalósulásában, hanem az ezt megelőző rehabilitációs folyamatban is fontosnak tartják.

A főáramba helyezés (intenzív tanácsadás; képzés, átképzés; foglalkoztatási és vállalkozási ösztönzők; közvetlen munkahelyteremtés) prioritása megköveteli a munkaerőpiaci programok ráfordításainak emelését, illetve hatékonyságuk növelését is. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy az aktív integrációra irányuló koncepció sikeres alkalmazása a különféle elemek és tényezők (szakpolitikák, munkáltatók, civil szféra stb.) közötti együttműködésen múlik. A megfelelő jövedelemtámogatást munkaerőpiaci lehetőségekkel és jó minőségű szolgáltatásokhoz való könnyebb hozzáféréssel kell kombinálni. Mindemellett a társadalmi integráció és a munkaerőpiaci részvétel nem válik el egymástól.⁵

A 2010–2020 közötti időszakra vonatkozó Európai Fogyatékoságügyi Stratégia átfogó célkitűzése az, hogy erősítse a fogyatékossgal élők pozícióját annak érdekében, hogy teljes mértékben élhessenek jogaikkal, és teljes körűen részt vehessenek a társadalomban és az európai gazdaságban, különösen az egységes piac keretében. A Bizottság nyolc cselekvési területet jelölt ki:

1. akadálymentesítés,
2. részvétel,
3. egyenlőség,
4. foglalkoztatás,
5. oktatás és képzés,
6. szociális védelem,
7. egészség,
8. külső fellépés.

Ezen belül a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű személyek munkavégzésével kapcsolatos fő üzenet továbbra is az integrált foglalkoztatás, az esélyegyenlőség, a lehetőség szerinti teljes élet elősegítése.

A stratégia fontos meghatározása a minőségi munkahelyek létrehozása, fejlesztése, mivel azok biztosítják a gazdasági függetlenséget, ösztönzik a személyes teljesítményeket, és a legmegfelelőbb védelmet nyújtják a szegénység ellen. A stratégia uniós támogatást nyújt a nemzeti intézkedéseknek, és a következő területeken kiegészíti őket:

- a fogyatékos személyek munkaerőpiaci helyzetének elemzése,
- fellépés olyan ellátási gyakorlatok és csapdák ellen, amelyek eltérítik a fogyatékos személyeket a munkaerőpiaci belépéstől,

⁵ Szellő János (2009): A foglalkozási rehabilitáció elmélete és gyakorlata, jegyzet. ELTE BGGYK Budapest

- az Európai Szociális Alap (ESZA) igénybe vételével a fogyatékos személyek munkaerőpiaci integrációjának elősegítése,
- aktív munkaerő-piaci politikák kidolgozása,
- a munkahelyek jobb akadálymentesítése,
- a munkaközvetítés, a támogatási struktúrák és a munkahelyi képzés számára szolgáltatások kidolgozása.

A Bizottság előzetes értesítése nélkül állami támogatás nyújtását lehetővé tevő általános csoportmentességi rendelet használatának ösztönzése nemzeti feladat.⁶

Helyzetkép

Az EUROSTAT adatai szerint Európában mintegy 80 millió fogyatékos személy él, és figyelemmel a demográfiai változásokra ez várhatóan 2020-ra eléri a 120 millió főt. A fogyatékos személyek esetében a szegénységi ráta 70 %-kal magasabb az átlagnál, ami részben a foglalkoztatáshoz való korlátozott hozzáférésnek tulajdonítható.⁷

Az Európai Fogyatékosügyi Szakértők Akadémiai Hálózata (The Academic Network of European Disability Experts /ANED) felmérése alapján a fogyatékkal élő nők aránya a teljes népességben magasabb (29,5%), mint a férfiaké (24,5%).⁸ 2013-ban európai szinten a 16 éves és idősebb személyek mintegy 26,9%-a aktivitásában korlátozott volt, és a fogyatékkal élők foglalkoztatottsága (48,5%) 23 százalékponttal alacsonyabb arányt mutatott, mint a nem fogyatékkal élőké (71,4%). Nemek közötti megoszlásukat tekintve a nők foglalkoztatási rátája 45%-ot, a férfiak foglalkoztatási mutatója pedig 52%-ot tett ki. A súlyosan fogyatékos emberek foglalkoztatottsági aránya 29%-os, a fogyatékossgal élők esetében 56%-os, a nem fogyatékosoké pedig 71%-os volt.

A megváltozott munkaképességű emberek gazdasági aktivitási mutatói nagyon kedvezőtlenek, a munkaerőpiacon erősen alulreprezentáltak. A gazdasági aktivitási mutató (15-64 éves korcsoport) 58,9%-os arányával szemben a nem megváltozott munkaképességű személyekével, amely 81,0%-os (a teljes arány 76,8%) az adott időszakban. Az aktivitási ráta különösen alacsony Máltán, Írországban és Romániában és viszonylag magas Finnországban, Németországban és Svédországban. A fogyatékkal élők személyek uniós munkanélküliségi rátája 19,0%-os, szemben a nem fogyatékkal élők 11,8%-ával. A fogyatékkal élő emberek munkanélküliségi mutatója viszonylag alacsony Romániában (5,6%), Hollandiában (10,3%), és az Egyesült Királyságban (12,5%). Az átlagnál magasabb volt Spanyolországban (36,1%), Horvátországban (37,1%) és Görögországban (39,2%).⁹

Az EU által használt és a ANED jelentéseiben részletesen elemzett mutatókat az 1. sz. táblázat foglalja össze.

⁶ Európai fogyatékosügyi stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt. COM(2010) 636 végleges. Brüsszel, 2010.11.15.

⁷ EU SILC 2014.

⁸ A mutatókra vonatkozó adatok az EU-SILC 2014-ből származnak. Az EU-SILC az elmúlt 6 hónapban az egészségügyi problémák miatt "saját tevékenységre korlátozott" kérdésekre adott saját válaszai alapján készült, és a fogyatékos proxyként használják. Az EU-SILC minden 16 éves és annál idősebb személyre kiterjed, aki magánháztartásokban él. Nem vonatkozik a gyermekekre vagy a bentlakásos intézményekben élő emberekre. Az éves mutatókat az EU-SILC adatai alapján állítja össze az ANED.

⁹ Grammenos, Stefanos (2015): European comparative data on Europe 2020 & People with disabilities. Draft report. Academic Network of European Disability experts (ANED). Centre for European Social and Economic Policy (CESEP ASBL. Bruxelles

1. sz. táblázat: Az EU által használt főbb indikátorok összefoglalása

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Fogyatékos személyek aránya (16+ év)	25,1%	25,7%	25,0%	25,9%	26,1%	26,9%
Europe 2020 célok és kapcsolódó indikátorok						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Foglalkoztatás	Cél: a foglalkoztatás szintje érje el a 20-64 év közötti népesség 75%-át					
Fogyatékkal élők	46,4%	46,1%	46,0%	46,9%	47,9%	48,5%
Teljes népesség	68,7%	67,6%	67,3%	67,3%	67,0%	66,9%
Munkanélküliségi ráta (20-64)						
Fogyatékkal élők	15,9%	17,3%	18,0%	17,4%	18,1%	19,0%
Teljes népesség	8,4%	10,2%	10,9%	11,2%	12,2%	12,9%
Aktivítási ráta (20-64)						
Fogyatékkal élők	55,1%	55,8%	56,1%	56,7%	58,5%	59,8%
Teljes népesség	75,0%	75,2%	75,5%	75,8%	76,3%	76,8%
Korai iskolaelhagyás	Cél: a korai iskolaelhagyók aránya kevesebb, mint 10% (18-24 év közötti népesség arányában, maximum középfokú végzettséggel, akik nem vesznek részt képzésben). <i>Indikatív adatok.</i>					
Fogyatékkal élők	25,1%	23,0%	21,6%	18,9%	21,8%	21,5%
Teljes népesség	13,2%	13,1%	12,7%	11,6%	11,2%	10,4%
Felsőfokú végzettség	Cél: a 30-34 közötti népesség 40%-a rendelkezzen befejezett felsőfokú tanulmányokkal. <i>Indikatív adatok.</i>					
Fogyatékkal élők	20,4%	21,6%	22,8%	27,1%	27,8%	28,0%
Teljes népesség	31,6%	33,9%	35,5%	36,0%	38,1%	39,3%

Forrás: Grammenos (2015) 11. o. alapján a szerzők kiemelése

Eszközök és szolgáltatások

Az uniós tagállamok ösztönző rendszerei a már korábban említett főáramba helyezést preferálják, mindegyik országban megtalálható a bérszubszción, a képzési támogatás, a védett foglalkoztatás és a támogatott foglalkoztatás. A foglalkoztatási támogatások meghatározó részét – a legtöbb országban – a nyílt munkaerőpiacon működő gazdálkodó szervezetek kapják, jóval kisebb arányban részesednek ebből a védett szervezetek.

Az aktív integráció elvének sikeres alkalmazása a különféle elemek közötti együttműködésen múlik. A megfelelő jövedelem-támogatást munkaerő-piaci lehetőségekkel és jó minőségű szolgáltatásokhoz való könnyebb hozzáféréssel kell kombinálni. A fenntartható munkaerő-piaci integrációhoz a fogyatékos és megváltozott munkaképességű embereknek először megfelelő forrásokat, személyre szóló foglalkoztatási és szociális szolgáltatásokat kell biztosítani. Ha sikerül elhelyezkedniük, elő kell segíteni a munkahely megőrzését annak érdekében, hogy a munkavállaló ne kényszerüljön állása feladására nem megfelelő munkavállalói készségei miatt vagy azért, mert nem tudja sikerrel venni a személyes és társadalmi akadályokat.

A szolgáltatások szervezeti hátterének változatossága

A támogatási eszközök fedezetét szolgáló alapokkal döntően az állami foglalkoztatási szolgálatok rendelkeznek és a vonatkozó törvényi előírásoknak vagy kapacitásuknak és kapcsolatrendszerüknek megfelelően biztosítanak különböző szolgáltatásokat. Vannak olyan uniós országok, ahol a szolgáltatásokat kiszervezték, ezek egy részét privatizálták például Hollandiában, Nagy-Britanniában, Ausztriában és Németországban. Ilyen privatizált intézmény Angliában a New Deal for the Disabled, amely azon megváltozott munkaképességű munkanélkülieket segíti a munkába történő visszatéréshez, akik hátrányos helyzetükből adódó támogatásban részesülnek.

A munkaerő-piaci szolgáltatások megvásárlásához tapasztalattal és hatékony módszertannal rendelkező magánszolgáltatókra, fejlett piacra és piaci szereplőkre van szükség. Németországban számos képző intézmény alakult képzési szolgáltatások nyújtására. Ezek elsősorban az érdekvédő társaságokhoz kapcsolódó nonprofit szervezetek voltak. Ezeken kívül alternatív szociális szolgáltatást nyújtó intézmények is megjelentek.

Az állami finanszírozás döntően kétféle elv alapján történik:

1. a költség (input) alapú finanszírozás a szolgáltatók költségeit téríti meg, általában átlány elszámolás (fejkvóta, normatíva) alapján,
2. míg az eredmény (output) alapú finanszírozást a teljesítmény alapján fizetik.¹⁰

Ugyanakkor több példa is van arra, hogy az állam hoz létre önálló szervezetet, ilyen Belgium Vallónia régiójában működő ügynökség (Agence Wallone pour l'intégration des personnes handicapées, AWIPH). Feladatkörébe tartozik a fogyatékoság megelőzése, a fizikai akadályok megszüntetésének támogatása, szolgáltatások biztosítása.¹¹

A munkáltatók ugyanakkor abban is érdekeltek, hogy az állami foglalkoztatási szervezetektől vagy az általuk finanszírozott civil (alternatív) közreműködőktől megfelelő szolgáltatást kapjanak. Az Egyesült Királyságban nonprofit szervezetként működik a Business Disability Forum, amely segíti a fogyatékosügyi szakpolitikát, információkat biztosít a munkáltatók számára a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásával kapcsolatos előnyökről és nem utolsósorban segíti a fogyatékosokkal élők vállalkozóvá válását.¹² Utóbbi azért is fontos, mert a megváltozott munkaképességű emberek vállalkozói hajlandósága elsősorban ismeretek hiányában nem jelentős. A nők, az etnikai kisebbségek, a fiatalabb és idősebb fogyatékkal élők és a gazdaságilag depressziós területeken élők nehezebben viszonyulhatnak a vállalkozások megkezdéséhez és sikeres működéséhez. Ez azt sugallja, hogy a fogyatékosokkal kapcsolatos politikai intézkedéseket ki kell egészíteni az egyéb társadalmi-gazdasági helyzethez kapcsolódó hátrányok kezelése érdekében.¹³

¹⁰ Scharle Ágota (2008): Alternatív munkaerő-piaci szolgáltatások. Az ellenőrzés, monitorozás, minőségbiztosítás és hatékonyságmérés rendszerei és eszköztára az Európai Unióban. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet

¹¹<https://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/case-studies/egs/agency-for-the-integration-of-people-with-disabilities-belgium>

¹² <http://www.businessdisabilityforum.org.uk/>

¹³ Kitching, John: Entrepreneurship and self-employment by people with disabilities. Background Paper for the OECD Project on Inclusive Entrepreneurship. OECD 2014

Kvótarendszerek és új foglalkoztatási lehetőségek

A tartósan munkanélküli fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű személyek esetében a munkaerőpiacon kívül töltött hosszú időszak alatt meglazulnak a munka világához fűződő kapcsolatok, megkopik a munkavégző képesség. E csoportok visszasegítése a munkaerőpiacra hosszabb folyamat, amely többirányú támogatást kínáló programokat tesz szükségessé. Európa szinte összes országában e programok kombinált intézkedésként, komplex módon tartalmazzák a foglalkozási rehabilitáció, a szubvencionált foglalkoztatás, a támogatott foglalkoztatás, valamint az intenzív tanácsadás elemeit is. Ezekkel többnyire integrált megközelítést valósítanak meg, és olyan testreszabott megoldásokat alkalmaznak, amelyben szükségletvezérelt támogatásokat biztosítanak foglalkoztatásba kerülésük (vagy benntartásuk) érdekében.¹⁴

A munkáltatók érdekeltségi rendszerének jellemző eszköze a kötelező foglalkoztatási kvóták előírása. A kvótarendszer úgy kívánja bővíteni a fogyatékossgal élő emberek foglalkoztatását, hogy kötelezi a munkaadókat bizonyos számú fogyatékos munkavállaló alkalmazására. Ausztriában például azok a munkáltatók, akik legalább 25 munkavállalót foglalkoztatnak, egy kedvezményezett fogyatékos személyt kötelesek foglalkoztatni. Olaszországban azok a munkáltatók, akik legalább 15 főt – és legfeljebb 35 főt foglalkoztatnak egységesen minimálisan 1 fő fogyatékos munkavállalót is foglalkoztatni kötelesek, azok a munkáltatók pedig, akiknek a munkavállalói létszáma meghaladja a 35 főt, de nem éri el az 51 főt, azok 2 fő fogyatékkal élő munkavállalót kötelesek foglalkoztatni. Ha ezt a kötelezettséget a munkaadó nem teljesíti, kompenzációs adót kell fizetnie, s ez szolgál forrással bizonyos rehabilitációs tevékenységek finanszírozására.¹⁵

A változó gazdasági és foglalkoztatási környezet és az a foglalkoztatottság növelése iránti igény miatt számos tagállamban erőfeszítésekre került sor egyéb új foglalkoztatási formák lehetőségeinek feltárása érdekében. Ezek közé tartozik az ún. „harmadik szektor”, a szociális gazdaság foglalkoztatási potenciálja, nevezetesen a szolgáltatási ágazaton belül a társadalmilag hasznos tevékenységek körében történő (főleg helyi) munkaalkalom teremtés, különösen Németországban és Franciaországban.

Prevenció és fiatalok

Európában az utóbbi időben felerősödtek azok a támogatási tartalmak, amelyek a megelőzést, a prevenciót, illetve az életút kezdetének támogatását szolgálják. A fiatal fogyatékosok esélyegyenlőségének biztosítása érdekében 2010-től Svájcban, Dániában, Svédországban, Ausztriában, az Egyesült Királyságban és Hollandiában jelentős reformokat hajtottak végre, elsősorban a tekintetben, hogy a fiatal fogyatékosok szakmai rehabilitációja (képzés, foglalkozási ismeretek, pályaorientáció) lehetőség szerint már az orvosi rehabilitáció alatt megkezdődjön.

A reform keretében személyi szükségleteknek megfelelő multidiszciplináris (orvoslás, oktatás, szociológia) csomagokat dolgoztak ki és használnak fel. Dániában a fiatal fogyatékosok foglalkoztatásának elősegítése érdekében előtérbe helyezték a rugalmas foglalkoztatást, míg Ausztriában és az Egyesült Királyságban megerősödött a tanintézetekben az állami foglalkoztatási szolgálatokkal közösen végzett

¹⁴ Magyarországon is működtek/működnek ilyen programok, így például az uniós forrásból támogatott Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében a Megváltozott munkaképességű emberek rehabilitációjának és foglalkoztatásának segítése vagy az EFOP 1.1.1 Megváltozott munkaképességű emberek támogatása program.

¹⁵ Szellő János (szerk.) (2013): A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon. Kutatási zárótanulmány. Készült a „Közösen a jövő munkahelyeiért” Alapítvány támogatásával. PTE, Pécs

életvezetési és pályaválasztási tanácsadás.¹⁶ Hollandiában a foglalkoztatási törvény külön rendelkezik a fogyatékossgal élő fiatalok társadalmi esélyegyenlőségük biztosításáról, támogatásáról, az ellátási rendszerekről, juttatásokról, és a szolgáltatásokról (Wet arbeidsongeschiktheidsvoorziening jonggehandicaptten / Wajong).

A Wajong reformja során kialakított foglalkoztatást elősegítő program szerint minden fogyatékossgal élő fiatal megfelelő támogatást kell, hogy kapjon későbbi munkavállalásához. Az alapgondolat az, hogy az iskola nem más, mint munkaerő-piaci transzfer. Értékelésére 18 éves korában kerül sor eldöntve a további támogatásokat (foglalkoztatást elősegítő eszközök) és szolgáltatásokat (coaching stb.).¹⁷

Egyéni stratégiák és ösztönzők

Az egyéni szükségleteken alapuló tervezés a modern rehabilitációban az 1990-as évektől kezdve végbement szemléletváltás során elfogadott alapelv. Eszerint a szolgáltatások során nem a hátrányos helyzetű ember képességeit és adottságait kell figyelembe venni, hanem egyéni szükségleteit. A modern európai szociális, egészségügyi vagy területfejlesztési stratégiai tervezésben ez az egyik legmarkánsabban jelen lévő alapelv.

Szemléletében meghatározó az *empowerment*, amely komplex, sokdimenziós tevékenységet jelölő fogalom. Annak a folyamatnak a megjelölésére szolgál, amelynek során a megváltozott munkaképességű személy hatni képes önmagára, hatalommal, önálló probléma megoldási képességgel rendelkezik, vagyis képessé válik arra, hogy saját életét irányítani tudja, és céljait képes legyen elérni.

A másik lényeges megközelítés a *holisztikus szemlélet*, amely szerint a megváltozott munkaképességű ember egész személyével (személyiségével) kell foglalkozni, beleértve az egészségi és szellemi állapotát, képességeit, készségeit. Fel kell tárni a problémák okait, és az okokat kell kezelni, megszüntetni. A holisztikus szemlélet fontos eleme a megelőzés. E nézetek mellett az *egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kezdeményezéseknek* szisztematikusan fókuszba kell állítania a fogyatékossgal élő emberek igényeit. A szakpolitikáknak (oktatás, foglalkoztatás) proaktívan folyamatosan figyelniük kell a potenciálisan érintett fogyatékossgal élő emberekre, a lehető legszélesebb körben fel kell hívni a figyelmet a tevékenységükre.

Az átalakuló munkaerőpiacon a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű személyek esetében is újból előtérbe került a *flexicurity* kérdése.¹⁸ A flexicurity e két alapvető igényt próbálja egyesíteni: a rugalmas munkaerőpiac és a megfelelő biztonság kombinációját szorgalmazza. A rugalmasság és biztonság nem csak a munkaerőpiacra, hanem a foglalkoztatási és fogyatékosügyi szakpolitikára, az ellátórendszerekre, a munkaügyi szervezetekre is vonatkozik.

¹⁶ Prins, Rienk (2016): Young persons with health conditions: measures on prevention of disability benefit dependency and activation. An overview of selected reforms, experiences and lessons from five countries. BBL, Verkauf Bundespublikationen, Bern

¹⁷ Vos, Edwin L.: Measures on prevention of disability benefit dependency and activation of young persons Netherlands: Young persons with Health Problems and Employment. www.bsv.admin.ch/praxis/ forschung/publika. Letöltve: 2017. július 15.

¹⁸ A rugalmasság és biztonság kérdésköre mind a foglalkoztatáspolitikára (munkaerőpiac), mind a szabályzórendszer, a munkajog területén is meghatározó, annak ellenére, hogy a flexicuritynek nincs általánosan elfogadott definíciója, egy olyan konstelláció, amely megpróbálja együtt kezelni a munkaerő-piaci szereplők számára biztosítható feltételek rugalmasságát és biztonságát.

Támogatott foglalkoztatás

A személyre vonatkozó támogatások mindenekelőtt a munkahely megtartását, ezt követően a nyílt foglalkoztatás megvalósítását célozzák, csak ezek sikertelensége esetén szolgálják a védett foglalkoztatást. Európában az integrációt elősegítő ösztönző rendszeren belül az egyik leggyakrabban alkalmazott módszer a széleskörű koordinációt igénylő támogatott foglalkoztatás (TF).¹⁹

A TF közel harminc országban működik, eltérő tartalommal (definíciók, szabványok, módszertan), gyakorlattal, létszámmal és finanszírozással. A támogatott foglalkoztatás szolgáltatás rendszerét az Amerikai Egyesült Államokban dolgozták ki az 1970-es évek végén. Az első TF módszert alkalmazó kísérleti projektek során tanulásban akadályozott és intellektuális, értelmi fogyatékossgal élő embereknek kínáltak szolgáltatást. A későbbiekben a módszert kiterjesztették sok, más fogyatékossgal és betegséggel élő ember támogatására.

A támogatott foglalkoztatás módszere azért alakult ki, hogy speciális támogatással segítse a fogyatékossgal élő munkavállalókat alapvető emberi jogaik gyakorlásában és abban, hogy megerősödjön önbecsülésük, hasznosság-tudatuk. A módszer fontos a munkáltatónak, mert értékes, megbízható, lojális munkavállalóhoz jut, sőt társadalmi felelősségvállalása révén jó hírnevét is gyarapítja.

A módszer több elemből áll és egyértelműen a fogyatékos személy munkaerő-piaci esélyeit szolgálja, közvetlen elhelyezés biztosításával. Általánosságban alapja a munkavállalói profil (intelligencia, munkaképesség, szociális alapkészségek, egészségi állapot, szociális körülmények, érdeklődés, célok stb.) és a munkáltatói profil (munkakörnyezet, munkakör elemzése, munkahelyi légkör) egyeztetése, az illeszkedés vizsgálata a munkába helyezés érdekében. A TF lényeges része a betanítás, a beilleszkedés elősegítése és az utánkövetés.²⁰

Svédországban az ottani támogatott foglalkoztatásban, a SIUS (Särskilt introduktions- och uppföljningsstöd) programokban 2014-ben 9908 fő vett részt, 43%-uk harminc év alatti volt.²¹ 2010-ben Ausztriában 10850 fő, a Cseh Köztársaságban 19 szolgáltató ügyfeleként 900 fő vett részt az ottani TF-ben. Ugyanebben az időszakban, Norvégiában a 2500 fő, Spanyolországban 14159 fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű kapcsolódott ilyen típusú rendszerhez. Ausztriában, Svédországban és Norvégiában a finanszírozás és a szervezés központi, míg a Cseh Köztársaságban és Spanyolországban a TF jelentős uniós (ESZA) támogatásból működik.²²

¹⁹ Magyarországi viszonyokra a Salva Vita Alapítvány adaptálta a TF módszert, felismerve a szolgáltatás hiánypótló jellegét és a benne rejlő lehetőségeket. A Salva Vita Alapítvány 2003-ban kapott először felkérést az Országos Foglalkoztatási Közalapítványtól a TF szolgáltatás terjesztésére. A program célja volt, hogy az országban minél több helyszínen, minél több megváltozott munkaképességű, fogyatékos ember számára legyen elérhető a szolgáltatás. a Salva Vita Alapítvány mellett további hét magyar szervezet működtet TF szolgáltatást Magyarországon.

²⁰ Csányi Zsuzsanna – Jásper Éva (2009): Támogatott foglalkoztatás jegyzet ELTE BGGYK Budapest

²¹ <https://www.arbetsformedlingen.se>

²² Supported Employment for people with disabilities in the EU and EFTA-EEA good practices and recommendations in support of a flexicurity approach. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012

Profiling

Az egyéni stratégiák kialakításának alapját a jól felépített szolgáltatások jelentik. A munkanélküliek, ezen belül a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztathatóságának felmérésére Európában általánosan elterjedt gyakorlat a kompetencia és profiling alapú megközelítés.²³ A profiling, mint ügyfél-kategorizálási rendszer, magában foglalja – a munkavállalás szempontjából releváns – individuális és szakmai képességek, kompetenciák felmérését (vizsgálatát), és az eredmények szembesítését az adott térség munkaerő-piacának követelményeivel. A profiling a korai beazonosítás módszere, arra szolgál, hogy statisztikai eszközökkel, majd a tanácsadói beszélgetés során az ügyféllel kapcsolatosan szerzett szubjektív szempontokat értékelve kimutassák, hogy az adott személy nagy valószínűséggel tartós álláskeresővé válik-e vagy sem. Tulajdonképpen egy kockázatelemzés, amelynél a kockázati faktor azt mutatja meg, hogy az álláskeresőknél, illetve azok egy csoportjánál mekkora a kockázata a tartós álláskeresővé válásnak.

Az egyik ilyen profiling eljárás a MELBA (Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit), amelyet használnak a Benelux államokban, Ausztriában és Svájcban, Svédországban, Finnországban, Litvániában, Szlovákiában, Szlovéniában és Olaszországban is. A szoftveralapú eljárás lényeges eleme a közvetlen tanácsadói, szakértői részvétel. A MELBA kognitív funkciókat, pszichomotorikus jellemzőket, kommunikációs készségeket, közösségi kompetenciákat, munkavégző készségeket mér. Meghatározza a jellemző profilokat és összeveti a foglalkozásokkal, illetve a lehetőségekkel. Ugyanakkor modellezni tudja egy esetleges ismeretfejlesztés (képzés) hatásait is.²⁴

Utóbbi tekintetében például Ausztriában a foglalkozási rehabilitáció intézményrendszerén belül, az állammal kötött szerződés alapján az egészségkárosodással vagy funkciózavarokkal küzdő, illetve pszichiátriai diagnózissal, pszichikai korlátokkal, halmozott fogyatékossgal rendelkezők célcsoportja esetében a Szakképzési és Rehabilitációs Központ (Berufliche Bildungs- und Rehabilitationszentrum, BBRZ) végzi a rehabilitációs munkát.²⁵ A fejlesztés team munkában történik (orvos, foglalkoztatási szakértő, szociális szakértő, pszichológus, andragógus stb.). A foglalkoztathatóság megállapítása a foglalkozás-egészségi diagnózisból, az orvosi konzultációból, a pszichikai és intellektuális teljesítmény diagnosztikából, a szociális kompetenciák megítéléséből, és a munkahelyi szimulációs rendszerek alkalmazásából áll. Az egyéni rehabilitációs terv elkészítése, vagyis a szakmai követelmények egyéni érdeklődéssel és kompetenciákkal történő egyeztetése az egészségi korlátozottság elemzésével történik, figyelemmel az esetleges és megoldandó szociális problémákra, a környezetre. Külön rehabilitációs tréningrendszert alakítottak a pszichésen akadályozott személyek részére és tanulásra való felkészítést az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők számára.²⁶

Megjegyzendő, hogy a pszichés zavarok: szorongások, pánik, fóbiák, kényszeres betegségek, hangulati zavarok, nagyfokú érzelmi fel- és lehangoltság, kedélybetegségek, személyiségzavarok (narcisztikus, hisztériás, antiszociális), és a stressz-hatások a 21. században szinte általánossá váltak, ezzel együtt

²³ Magyarországon 2005-ben PHARE program keretében ÁFSZ modernizáció során kezdődött meg egy profiling alkalmazású rendszer kialakítása. Szűk körben került bevezetésre- először az országban található munkaügyi kirendeltségek egyharmadán. A rendszer alapját az elhelyezkedési esélymérő szoftver alkotta, amely kirendeltségi adatokra támaszkodva az adott ügyfél elhelyezkedési valószínűségét mutatta meg. 2007-től az informatikai rendszer átalakítása miatt nem működött. 2011-től TÁMOP program keretében indult el az újbóli fejlesztése, amely ismereteink szerint napjainkban is tart.

²⁴ Egger-Subotitsch, A. - Liebeswar, C. - Wunderl, A. - Sinnl, W. - Draxl, I – Gruber, M. – Wawrinec. A. (2015): System und Methoden der Beruflichen Rehabilitation in Österreich. Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien

²⁵ BBRZ székhelyek: Bécs, Linz, Vöcklabruck, Kapfenberg, Klagenfurt és Innsbruck.

²⁶ Szellő János: Foglalkozási rehabilitáció és diagnosztikai eljárások. In.: A rehabilitáció komplex szemlélete. Szekszárdi Szociális Műhely Tanulmányok (2011). Szerkesztő: Nagy Janka Teodóra. PTE IGYFK, Szekszárd

megnőtt a pszichoszociális fogyatékossgal élők száma.²⁷ A pszichikai akadályozottságból adódó tünetek és súlyosabb esetben a pszichoszociális fogyatékossgal élő személyek ellentmondásos megítélése és a támogatási rendszerek logikájában meglévő problémák gyakran vezetnek a munkaerőpiacról való kiszoruláshoz annak ellenére, hogy a mentális/pszichiátriai betegségekben szenvedők nagy része meglévő képességeik alapján vagy azok fejlesztésével alkalmasak lehetnek, illetve alkalmassá tehetők a munkavégzésre.²⁸

Németországban a foglalkoztathatóság elősegítésének alapja a négyfázisú integrációs modell, amelynek első szakaszában megtörténik a profiling (kompetenciák, egészség, szociális helyzet, önismeret és egyéni tervek, pszichés állapot, aktivitás, stabilitás, kommunikáció, közösségi kapcsolatok, munkaerőpiaci környezet stb.). Második fázis a célállapot, az alternatívák számbavétele, elemzése, célkitűzés (elsődleges cél az integráció). Harmadik fázisban történik a szükséges eszközök hozzárendelése, a megvalósítás stabilizálása. Negyedik fázis a megállapodás megkötése, a lehetséges integráció biztosítása.²⁹

Németországban, hasonlóan Ausztriához, a foglalkozási rehabilitáció intézményrendszerén belül a szakmai (képzési) rehabilitációt nem állami szervezetek végzik. Ilyen szervezet a BFW (Die Deutschen Berufsförderungswerke), amely tevékenységének finanszírozását a német állam, a szövetségi munkaügyi központok és a helyi források biztosítják. Fő tevékenységei:

- a diagnózis felállítása az FNO és a profiling módszereivel;
- a hagyományos szakképzésen túlmutató képesítési rendszer biztosítása;
- rehabilitációs és integrációs menedzsment létrehozása;
- egyéni integrációs folyamatok szervezése;
- a szak- és személyiségfejlesztés egyenrangúságának biztosítása;
- egyéni és egységes kompetenciafejlesztés; a kapcsolható és felhasználható diszciplínák körének bővítése, alkalmazása.³⁰

Összegzés

A megváltozott munkaképességűek és fogyatékkal élők munkavégző képessége, így lehetőségeik is igen eltérők. Az életkor, lakóhely, egészségi állapot, családi helyzet, iskolai végzettség tekintetében meglévő jelentős különbségek mellett fontos különbség az is, hogy egyes károsodásoknak látható jelei vannak, míg másoknak nincsenek. Általában a megváltozott munkaképességűek és fogyatékkal élők a munkaerő-piacon hátrányban vannak koruk és képzettségük tekintetében, sokszor számukra nem megfelelő munkahelyen dolgoznak. Mindezt súlyosbítja a képzés és szakmai felkészültség hiánya.

Európában az elmúlt 30 évben kialakult és tanulmányunkban bemutatott gyakorlatok, módszerek megpróbálnak a teljes emberre koncentrálni, azonban a társadalmi, gazdasági változások, nem egy esetben válságok háttérbe szorítottak hátránykezelési intézkedéseket. Az utóbbi időben átalakultak a munka-

²⁷ Pszichoszociális fogyatékossgal élő személy minden az, aki hosszan tartó mentális károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.

²⁸ Nemeskéri Zsolt, Pankász Balázs (szerk. 2015): Módszertani kézikönyv: Pszichés zavarok felismerése és kezelése a munkahelyen. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs

²⁹ Das arbeitnehmerorientierte Integrationskonzept der Bundesagentur für Arbeit (SGB II und SGB III). 20.12.2013 – VERSION 8.0 - INTERN Zentrale der BA Nürnberg 8-20. p.

³⁰ Szellő János: Foglalkozási rehabilitáció és diagnosztikai eljárások. In.: A rehabilitáció komplex szemlélete. Szekszárdi Szociális Műhely Tanulmányok (2011). Szerkesztő: Nagy Janka Teodóra. PTE IGYFK, Szekszárd

erőpiacok, a munkaerő szempontjából megerősödött a keresletorientáció, melynek okai között megtalálható a globalizáció, a mobilitás, a tudás értékelése. Ugyanakkor érezhetővé vált a szegmentáció, a strukturális különbségekből fakadó leszakadás. A modern munkaerőpiacon a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű emberek munkaerő-piaci esélyegyenlősége akkor tud javulni, ha következetesen érvényesülnek az egész életen át tartó tanulás elveivel kapcsolódó, meghatározó, nemzeti szakpolitikai támogatások.

Bibliográfia

1. Compendium of good practice Supported Employment for people with disabilities in the EU and EFTA-EEA. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.
2. Csányi Zsuzsanna - Jásper Éva (2009): Támogatott foglalkoztatás jegyzet ELTE BGGYK Budapest
3. Das arbeitnehmerorientierte Integrationskonzept der Bundesagentur für Arbeit (SGB II und SGB III). 20.12.2013 – VERSION 8.0 - INTERN Zentrale der BA Nürnberg 8-20. p.
4. Disability mainstreaming in the European Employment Strategy, European Commission, Employment, Social Affairs and Equal Opportunities Dg, Brussels, 1/07/2005
5. Egger-Subotitsch, A. - Liebeswar, C. - Wunderl, A. - Sinnl, W. - Draxl, I. - Gruber, M. - Wawrinec, A. (2015): System und Methoden der Beruflichen Rehabilitation in Österreich. Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien
6. Európai fogyatékossgügyi stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt. COM(2010) 636 végleges. Brüsszel, 2010.11.15
7. Grammenos, Stefanos (2015): European comparative data on Europe 2020 & People with disabilities. Draft report. Academic Network of European Disability experts (ANED). Centre for European Social and Economic Policy (CESEP ASBL. Bruxelles
8. Kitching, John: Entrepreneurship and self-employment by people with disabilities. Background Paper for the OECD Project on Inclusive Entrepreneurship Kingston University, OECD 2014. 19-20. p
9. Nemeskéri Zsolt - Pankász Balázs (szerk. 2015): Módszertani kézikönyv: Pszichés zavarok felismerése és kezelése a munkahelyen. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs
10. Scharle Ágota (2008): Alternatív munkaerő-piaci szolgáltatások. Az ellenőrzés, monitorozás, minőségbiztosítás és hatékonyságmérés rendszerei és eszköztára az Európai Unióban. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet
11. Supported Employment for people with disabilities in the EU and EFTA-EEA good practices and recommendations in support of a flexicurity approach. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012
12. Szellő János (2009): A foglalkozási rehabilitáció elmélete és gyakorlata, jegyzet. ELTE BGGYK Budapest
13. Szellő János (szerk. 2013): A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon. Zárótanulmány, PTE, Pécs
14. Szellő János: Foglalkozási rehabilitáció és diagnosztikai eljárások. In.: A rehabilitáció komplex szemlélete. Szekszárdi Szociális Műhely Tanulmányok (2011). Szerkesztő: Nagy Janka Teodóra. PTE IGYFK, Szekszárd

15. Vos, Edwin L.: Measures on prevention of disability benefit dependency and activation of young persons Netherlands: Young persons with Health Problems and Employment. www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publika. Letöltve: 2017. július 15.