

2022 – elektronikus felületünk megújul

2022. évi első számunk beköszöntő gondolatai kivételesen nem a tartalmi összefüggések áttekintésével kezdődik. Lapunk 9. évfolyamának első száma az *Open Journal System (OJS)* újabb elektronikus változatának keretei között jelenik meg. Kétségtelen a legnagyobb kihívás az volt, amikor 2014 decemberében első alkalommal állítottuk össze az akkori OJS verzió segítségével a nyitó lapszámunkat. Bár változatlanul érvényesek az első Beköszöntőnkben írtak, hogy „...az *Opus et Educatio* online digitális periodikánk léte és remélt fejlődése alapvetően a jövőben megjelenő számok, s az azokban megjelenő írások által lesz értékelhető”, azonban az online világban is lényeges a szolgáltatások minősége, megbízhatósága. Az első jelentősebb platformváltásra éppen egy kellemetlen hackertámadás készítetett minket 2017-ben, de a mostani már nem kényszer által diktált változtatás, hanem tudatos stratégia jegyében szeretnénk az *Opust* a nemzetközi szinten is elvárt követelményeknek megfeleltetni. Így e szám előtt elsőként nem a szerzőinknek, hanem a lektorainknak szeretnénk köszönetet mondani, akik az elmúlt hetekben készséges partnereink voltak az új elektronikus felület tesztelésében és a technikai átállás folyamatában. Reméljük a komplexebb elektronikus szolgáltatásokat biztosító új felület szerzőink és olvasóink elvárásának is egyre inkább megfelel. Az OJS motor „lecserélésével” a kulcsin és belbecs is változott, szándékunk szerint szépült, javult. A kódbázis immár a fejlesztők által támogatott 3.x-es ágra épül, így a karbantartó frissítésekkel megőrizhető a rendszer jó állapota. Lehetőség nyílik a külalak hathatósabb testre szabására, aminek első jeleit már láthatja a kedves Olvasó. A szerkesztőségi munkafolyamat új támogatásával a szerzőink könnyebben átlátható és minőségbiztosítás szempontjából jobban követhető formában küldhetik be cikkjavaslataikat a Szerkesztőségnek.

Az *Opus* szerkezete lényegében nem változott, s a tematikai spektrum – összhangban a munka és oktatás sok-sok szálon egymáshoz kapcsolódó világának változásaival – eredeti szándékaink szerint multidiszciplináris karakterrel bír. A tavalyi évhez hasonló módon 2022-ben is két angol és két magyar nyelvű számot tervezünk megjelentetni. Szeretnénk a szerzők számának növekedésére tekintettel bővíteni a cikkek lektorálásába bevonható, tudományosan minősített hazai és külföldi kollégák számát növelni, ezért a következő hetekben lapunkhoz szerzőként visszatérő módon kötődő szakemberek megkeresésével a lektori háttér erősítésére törekszünk.

Az adott szám tartalmi sajátosságairól is szeretnénk szólni e rövid beköszöntőben. Bár nem tematikus ez évi első számunk, azonban *Tanulmányok* rovatban megjelenő öt közlemény stratégiai kérdésekkel foglalkozva koherens blokkot alkot. *Borbély-Pecze Tibor Bors* és *Borbély-Petze Mariann* tanulmánya az Európai Oktatási Térség és Magyarország kapcsolatáról, valamint *Kálmán Anikó* és *Szűcs András* írása „A nyitott és távoktatás, élethosszig tartó tanulás uniós politikáinak összefüggéseiről (1990-2021)” értékes adalék a hazai oktatáspolitikai törekvések múltból jelenünkbe vezető leíró elemzéséhez. Ehhez stratégiai szempontból jóval nagyobb távlatokat is mérlegelhetővé téve kapcsolódik *Kattein-Pornói Rita* tanulmánya „Az empiria alapú tehetségkutatás megjelenése hazánkban a 20. század első harmadában”, mely szakirodalmi bázisát tekintve kulturális régióink neveléstudományi gondolkodásának fejlődését gazdag forrásanyagra építve szemlélteti. A következő két tanulmány: *Feketéné Szakos Éva* „Az élményorientált, innovatív felnőttkori tanulás támogatása”, valamint *Kraiciné Szokoly Mária – Kovács Zsuzsa – Schiller Emese* „Az elmélet és a gyakorlat integrációja a munkaalapú tanulás gyakorlatában egy egyetemi mesterszak szakmai gyakorlatának vizsgálata kapcsán” cikkek a mai neveléstudományi kihívások elméleti és konkrét gyakorlati kérdéseit elemzik.

Az **Eszmélés** rovatunkban *Babos Zsuzsánna* tanulmánya egy hazai viszonylatban kevésbé elterjedt, pedagógiai hatását nem lebecsülendő tevékenységgel, az önkéntességgel, annak felsőoktatási összefüggéseivel foglalkozik. A jelentős szakirodalmi elemzésre alapozott, figyelemre méltó empirikus kutatás eredményei arra utalnak, hogy az ELTE PPK (pilot-kutatásban részt vevő) hallgatóinak az önkéntesség során szerzett kompetenciái híd funkciót tölthetnek be a felsőoktatási tanulmányok és a munkaerő-piaci szektor között. E felismerések kapcsolódnak a *Munka világából* rovatunk rovatszerkesztőjének tanulmányához, melyben *Munkácsy Ferenc* tanulmányában „Atipikus vélemény a részmunkaidős foglalkoztatásról” hazai és nemzetközi adatok, jelenkori elemzésére alapozva vitára is serkent: „*Abból a tényből, hogy a gazdasági fejlettségi szint és a részmunkaidősöknek a foglalkoztatottak közötti aránya között szoros összefüggés mutatható ki, nem következik, hogy a gazdasági fejlettséget meghatározó rendkívül összetett tényező együttesben a részmunkaidős foglalkoztatás gyakoriságának érdemi szerepe lenne.*” E rovat további aktuális tanulmánya *Szűts Zoltán* „*A digitalizáció és különösen a social media a tanulási, tanítási, illetve a munka világában zajló folyamatokra gyakorolt hatása*” című új kutatási eredményeket összegző írása.

E számunk is tartalmaz egy recenziót, *Erdei Gábor* az oktatás-képzés regionális összefüggéseivel foglalkozó kutatóként vállalkozott *Kurucz János: Az Ózdi Vasgyár a szakképzés tükrében 1845-1995* kötetének bemutatására. A könyv a hazai szakképzés fejlődésének izgalmas gazdaságtörténeti elemzésével is szolgál, érzékeltetve azokat a társadalmi, iparfejlesztési hatásokat, melyek eredője hatott az adott város szakképzési rendszerének fejlődésére. Végül az idei első szám egy az előzmények szintjén már projekt-bemutató, kötet-recenzió formájában már előzményekkel rendelkező témával, az interjú műfajában foglalkozik. *Vedovatti Anildo* írása, az MTA Szakmódszertani projektjében aktív innovatív iskola pedagógusaival folytatott beszélgetés, a nyitott tananyagfejlesztés már közel egy évtizedes innovációs folyamatának hatását érzékelteti, szemléltetve egy oktatásfejlesztési projekt sajátos disszeminációját.

Budapest, 2022. március

Benedek András
felelős szerkesztő

BORBÉLY-Pecze, T. B.

Az Európai Oktatási Térség és Magyarország

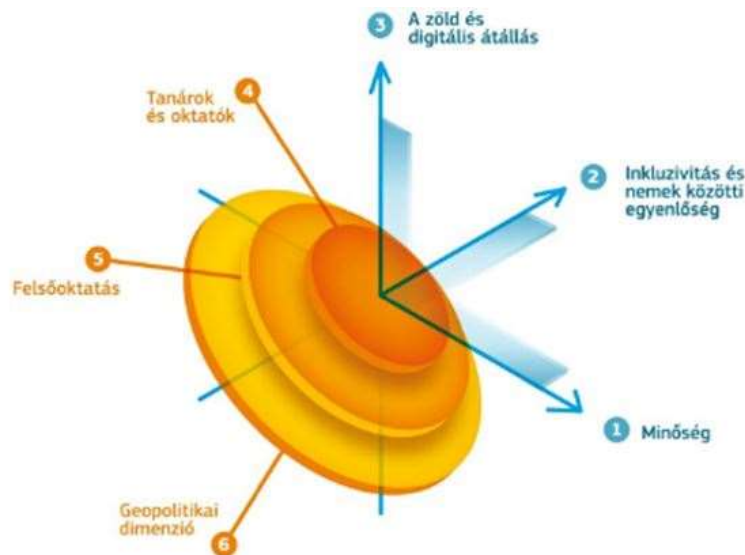
A nyitott koordinációs módszer (az OMC), mint szakpolitikai eszköz

Az Európai Oktatási Térség (EEA) kialakításának igényét érdemes az Unió ún. „puha jogi” kereteinek kialakításába ágyazva bevezetni. A nyitott koordinációs módszert (a továbbiakban: OMC-t) az Európai Unióban az úgynevezett „puha jog” kifejezéssel jellemezhetjük. Ez a kormányközi döntéshozatal egyik formája, amely nem eredményez kötelező erejű uniós jogalkotási intézkedéseket, és amely nem kötelezi az uniós országokat jogszabályok bevezetésére vagy módosítására. Eredetileg az 1990-es években – a foglalkoztatáspolitikai és a luxemburgi folyamat részeként – létrehozott OMC-t a Lisszaboni Stratégia (2000) eszközeként határozták meg (EU-LEX szócikk): Az OMC lényegében a maastrichti (1993) amszterdami (1999) és végül a lisszaboni szerződés-kiegészítések (2009)¹ eredményeként mára olyan kulcsindikátor-rendszereken keresztül képes a tagállamok és a régiók oktatáspolitikai rendszereit mozgatni, amely az 1990-es évekig elképzelhetetlen lett volna. 1993 és 2009 között, a „három pillér idejében” (Gyulavári szerk. 2004) lényegesen nagyobb teret kapott a kialakulófélben lévő közösségi szociálpolitika és foglalkoztatáspolitikai (Amszterdam, 1997), mint önmagában az oktatáspolitikai. Mára ez a helyzet gyökeresen megváltozott. Miközben természetükből fakadó módon fennmaradt az egyes szakpolitikák Laokoón-csoportszerű összekapcsolódása (ha úgy tetszik az ázsiai gondolkodásmód szemben az európai lineáris kauzalitással, Halász-Fazekas, 2020), az oktatáspolitikai saját OMC mechanizmusai is megszilárdultak (pl. E+T figyelő éves kiadványai):

Az Oktatás és Képzés 2010, Oktatás és Képzés 2020 után megérkezett az Európai Oktatási Térség 2025/2030 koncepciója és kulcsindikátorai (Key Performance Indicators, azaz KPI): Így 2030-ig már lényegében a harmadik évtizedet felölelő nagy szakpolitikai értékelő kört (policy loop) zárja majd le az Európai Unió. Ebben a ciklusban már bejártott szakpolitikai modellt láthatunk működni. Abban a jogi, politikai kérdésben, hogy tekinthetünk-e az elsődleges joggal megegyező politikai befolyásnövelésnek egy indikátorrendszeren keresztül történő teljes szakpolitikai rendszerre kiterjedő mérés-értékelést, amely addicionális forrásallokációval is jár, itt nem foglalunk állást. Ugyanakkor jelezzük, hogy a téma megítélése, a „brüsszeli intézmények” és a tagállamok viszonyrendszerében folyamatos értelmezési vitákat indukál – és ez nem csak Magyarországon vagy az új tagállamokban van így. Például; *„Az OMC kormányzás sajátos természetéből következően ez a fajta megoldás valahol a kormányközi és a szupranacionális megoldások között helyezkedik el. Ebből következően a tagállami parlamenteknek pontosan érdemes megismerniük és megérteniük az OMC jellegét.”* (Becker, 2009 5. old.)

¹ Magyarul ld. itt https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/principles-and-values/founding-agreements_hu

1. ábra: Az Európai Oktatási Térséggel kapcsolatos ambíciók (forrás: EB, 2020 5. old.)



Az Európai Oktatási Térséget megalapozó dokumentum – amelyet talán nyugodtan lehet(ne) stratégiának is hívni – az OMC keretek között mozogva minőségbiztosítási célokat fogalmaz meg. Hiszen az OMC azt is jelenti, hogy konkrét jogi, szervezeti javaslatokkal nem is élhet a tagállamok felé. Ugyanakkor igen érdekes szakpolitikai kísérlet annak láttatása, hogy minőségcélok és kibocsájtási számok mentén hogyan lehet maguknak a tagállami/regionális oktatási rendszereknek a filozófiájára, szerkezetére hatást gyakorolni. Avagy egyáltalán szabad-e ilyen hatást keresni, számon kérni? Így azután a 2015-2021 közötti oktatáspolitikai folyamatokat áttekintő Eurydice jelentés sem tesz mást, mint az egyes tagállamok/régiók pontozótáblázatait közli, amikor az előrehaladásról szól (EB, 2021b): Ezek a pontozótáblák (scoreboard) benchmarkok, azaz viszonyítási alapok, más szóval szintjelek, az OMC-modellhez rendelt menedzsmenteszközök, amelyek bár eredményeket képesek mutatni, azok számonkérésére nem alkalmasak. A számonkérés már a tagállami kormányzatok és az uniós intézmények közötti pártpolitika (politics), és nem a szakpolitika (policy) világa². A szakpolitikai alapokról induló és ott is végződő döntéshozatali folyamat kerete az Európai Szemeszter, amely a gazdaság-, a költségvetési, a munkaügyi és a szociálpolitikák Unión belüli koordinálására szolgáló ciklus. Az Európai Szemeszter tulajdonképpen a 2008-as gazdasági világválság eredménye, erre a kihívásra adott közösségi válaszként értelmezhető, amely a szorosabb és főként jobb minőségű koordinációt hivatott biztosítani. Viszont nagyszerűsége mellett fonáksága, hogy a szakpolitikai oldalról indított kérdésekre és válaszokra végül pártpolitikai megoldások születnek. Az egész szemeszter-folyamat mögött ott feszül az a tény, amely az Európai Unió egyediségét adja: egyszerre államok közötti szabad együttműködés és szupranacionális kooperáció. Az európai oktatáspolitiká, mint OMC politika tehát csakis ebben az erőterben értelmezhető.

²A **politeia (polity)**a polgári kormányzás vagy alkotmányozás formája vagy folyamata, egyben a kormányzást megvalósító intézményrendszer. A szó a 16. század közepére nyúlik vissza, az elavult francia *politie* szóból származik, a latinon keresztül a görög *politeia* szóból, amely „állampolgárságot, kormányt” jelent, a *politēs* (polgár) és *polis* (város) szóból. A (párt)**politika (politics)** egy ország vagy terület kormányzásával kapcsolatos tevékenységek, különösen a hatalmon lévő pártok közötti vita. A **szakpolitika (policy)** olyan elképzelések vagy tervek összessége, amelyek arról szólnak, hogy mit kell tenni egy adott helyzetben, és amelyekről emberek egy csoportja, egy gazdasági szervezet, egy kormány vagy egy politikai párt hivatalosan állapodik meg.

Európai Oktatási Térség

Az Európai Oktatási Térség kétségkívül hangzatos szakpolitikai ötlet, amely írott formában 2020. szeptember 30-án jelent meg (EB, 2020): Létrejöttében legalább annyira szerepet játszott a koronavírus-válság, mint az Oktatás és Képzés 2020 program és a legnagyobb stratégiai szinten az Európa 2020 program meghosszabbításának igénye. Az indoklás itt is összekapcsolódik az európai szociálpolitikával, a rugalmas-biztonság már-már klasszikus rendszerével (magyarul ld. pl. itt Makó-Illésy-Csizmadia, 2010): *„Az oktatás a személyes kiteljesedés, a foglalkoztathatóság, valamint az aktív és felelősségteljes polgári szerepvállalás alapja. A szociális jogok európai pillérében {Göteborgi Csúcs, 2017} említett elvek között a minőségi és inkluzív oktatáshoz, képzéshez és egész életen át tartó tanuláshoz való jog az első helyen szerepel.”* (EB, 2020 1. old.) A COVID-válság tulajdonképpen (szak)politikai „űrügy”, amely lehetővé teszi, hogy az Unió abba az irányba mozogjon tovább, amerre évtizedekkel korábban elindult, hiszen az Európai Unió Alapjogi Chartájának 14. cikke szerint; *„mindenkinek joga van az oktatáshoz, valamint a továbbképzéshez és a szakképzéshez”.* (EU-LEX): Emellett az oktatás és képzés területén (Maradva az uniós fogalomhasználatnál, amely a mai napig félrevezeti a magyar nyelvű olvasók egy részét!) a E+T 2010 és a EEA 2025/2030 között lényegében egy 2002-től várhatóan 2030-ig szervesen építkező oktatáspolitikai OMC folyamatot látunk. A Tanács maga így foglalja össze ezt a lépéssort; Emlékeztetve az Európai Tanács 2002. márciusi barcelonai ülése által jóváhagyott Oktatás és képzés 2010 munkaprogramra, az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) szóló, 2009. május 12-i tanácsi következtetések által meghatározott új ciklusra, valamint az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének végrehajtásáról (Oktatás és képzés 2020) szóló 2015. évi tanácsi és bizottsági közös jelentésben szereplő értékelésre, amelyek együttesen kialakítottak, majd fenntartottak az oktatás és a képzés terén folyó európai együttműködés számára egy olyan szilárd, közös célkitűzéseken alapuló keretrendszert, melynek elsődleges célja a nemzeti oktatási és képzési rendszerek javításának támogatása kiegészítő uniós szintű eszközök kialakítása, az egymástól való tanulás és a bevált gyakorlatok cseréje révén, a nyitott koordinációs módszer segítségével. (Európai Tanács, 2021): A fellendülés és a reziliencia szavak (ld. erről Borbély-Pecze, 2021) itt is előkelő helyet kapnak az indoklásban.

Prioritások

A Tanács 2021 februárjában tette közzé (ET 2021b) az új európai oktatási és képzési együttműködés stratégiai keretrendszerét, amely az Európai Oktatási Térség (EOT) prioritásait már nem csak a 2025-ös kialakítás tervezett dátumáig, de annak 2030-as működtetéséig tartalmazza. Ez a lépés tulajdonképpen egy 2017-ben indított folyamat következő lépése. Az EEA (magyarul EOT) megalapozása Göteborgban kezdődött; *„Amennyiben az európai vezetők és polgáraik nyitott Európát szeretnének, ahol alapvető lehetőség a tanulási célú mobilitás, és amennyiben Európa továbbra is a kiválóság kontinense és olyan vonzó hely szeretne maradni, ahol jó tanulni, kutatni és dolgozni, ideje, hogy hozzájárjunk az európai oktatási térség kialakításához.”* (EB, 2017): A göteborgi menetrend messze több volt, mint a képzés-fejlesztésről szóló stratégiai dokumentum. Az alábbi fejlesztendő területeket fogalmazta meg;

- a tanulási mobilitás lehetővé tétele mindenki számára,
- a közoktatási és felsőoktatási végzettségek elismerését akadályozó tényezők felszámolása,
- a tantervkidolgozás korszerűsítése,
- a nyelvtanulás fellendítése,
- határokon átnyúló zavartalan együttműködésre képes világszínvonalú európai egyetemek létrehozása,
- az oktatás, a képzés és az egész életen át tartó tanulás megerősítése,
- az oktatási innováció előmozdítása a digitális korban,
- a tanárok erőteljesebb támogatása,

- valamint a kulturális örökség megőrzése és az európai identitás és kultúra tudatának előmozdítása.

Összességében tehát a Göteborgi Csúcs dokumentuma úgy értékelhető, mint az európai kulturális és oktatási, képzés identitással azonos célképzése. Nem arról van szó tehát, hogy önmagában az EU munkaerő-fejlesztési (workforce development) tervét alkották volna újra. (Ezt egyébként sem itt kell megtenni, erre szolgál a közös foglalkoztatáspolitikai.) Arról sincsen szó a dokumentumban és a 2025/2030-as tervekben, hogy kizárólag STEM (science, technology, engineering and mathematics), magyarul MTMI (matematika, természettudományos, műszaki és informatikai) vagy az ifjúsági szakképzés (I-VET Initial Vocational Education), avagy a műszaki felsőoktatás fejlesztései lennének az egyedüli új prioritások. Ahogyan majd látni fogjuk az indikátorok kiválasztásánál is, pl. az anyanyelvismeret és a felnőttkori tanulás során a közművelődés ugyanúgy helyet kaptak a stratégiai célok között, mint mai korunk divatos kulcsszavai.

Az Európai Oktatási Térség prioritásai így épülnek fel

1. stratégiai prioritás: A minőség, a méltányosság, a befogadás és a {tanulási}siker javítása az oktatásban és a képzésben mindenki számára

Az első stratégiai prioritás tartalmában így fogalmaz; „*A mai világban való boldoguláshoz, valamint a társadalom, a gazdaság és a munkaerőpiac jövőbeli átalakulásával való megbirkózáshoz minden egyénnek megfelelő ismeretekkel, készségekkel, kompetenciákkal és attitűdökkel kell rendelkeznie. Az oktatás és képzés kulcsfontosságú az európai polgárok személyes, polgári és szakmai fejlődéséhez.*” Tehát egyszerre kezeli a modern munka világában szükséges készségek, kompetenciák kérdését, az aktív állampolgárságot (demokratikus értékeket) és az európai identitás, kultúra megőrzését. A tagállami oktatási rendszerek fejlesztése részeként, a szöveg tartalmából következően, az egyes „iskolák” minőségfejlesztése, pedagógiai hozzáadott értékének fejlesztése a stratégiai cél. Ez a célkitűzés együtt jár a korai iskolaelhagyás mértékének csökkentésével. Az első stratégiai prioritás része a kisgyermekkorú intézményi nevelés (Magyarországon: bölcsőde, óvoda) kiterjesztése, fejlesztése is.

2. stratégiai prioritás: Az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása mindenki számára

A második stratégiai prioritás az átmenetekkel tarkított európai munkapiacokon való helytállást, a felnőttkori alkalmazkodás fejlesztését célozza; „*Az átlag európai polgár várhatóan nagyszámú pályamódosítást, valamint a nyugdíjkorhatár emelkedése miatt az egész életen át tartó tanulás és az egész életen át tartó pályorientáció - beleértve a felvilágosító tevékenységeket is - alapvető fontosságú az igazságos átmenethez, mivel az oktatás és a készségek szintje, beleértve a digitális készségeket is, továbbra is alapvető tényező a munkaerőpiacon.*” Ezek a célokat korábban az uniós rugalmas-biztonság rendszerének leiratakor láttuk (hivatkozást lásd a szövegben korábban): Szintén itt erősíti meg a dokumentum az életút-támogató pályorientációs tagállami rendszerek kiépítésének szükségességét, amely témában 2004-ben és 2008-ban született két tanácsi állásfoglalás.

3. stratégiai prioritás: A kompetenciák és a motiváció növelése az oktatási szakmában

Minőségi oktatás, tudástőke felhalmozás természetesen nem létezik minőségi pedagógusok, felnőttképzők, mentorok, pályatanácsadók nélkül. Fontos megjegyezni, hogy a harmadik stratégiai prioritás (üzleti fogalomhasználatot kölcsönözve) az oktatási ágazat személyzetfejlesztésére fókuszál. Tehát; „*A tanárok, oktatók, oktatási és pedagógiai személyzet, valamint az oktatás és képzés vezetői minden szinten az oktatás és képzés középpontjában állnak. Az innováció, a befogadás, a minőség és a teljesítmény támogatása érdekében az oktatásban és képzésben a pedagógusoknak magas szintű szakértelemmel és motivációval kell rendelkezniük, amihez számos szakmai tanulási lehetőségre és támogatásra van szükségük egész pályafutásuk során.*”

4. stratégiai prioritás: Az európai felsőoktatás megerősítése

Az EU felsőoktatása a Bologna folyamattól kiindulva az oktatás nemzetköziesedésének egyik előfutára. A stratégia tovább építené az európai felsőoktatási és kutatási térséget, elismerve az eddig megtett lépések hasznosságát. „A bolognai folyamat keretében már sikeres munkát végeztek az Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area; EHEA) létrehozása érdekében. A jövőben fontos lesz a bolognai folyamat keretében folytatni a munkát, miközben további és erősebb szinergiákat kell létrehozni az Európai Kutatási Térséggel (European Research Area: ERA), elkerülve a párhuzamos vagy kettős struktúrákat vagy eszközöket.”

5. stratégiai prioritás: A zöld és digitális átállás támogatása az oktatásban és képzésben, illetve az oktatáson és képzésen keresztül

Végzetül az ötödik prioritás új elemet emel be az oktatáspolitikai célmátrixába, amikor a cirkuláris gazdaság, a zöld megújulás, fenntartható fejlődés kérdését ilyen magas szinten jeleníti meg a célok között. Az Európai Zöld Megállapodás célja³, hogy 2050-re az EU klímasemlegessé váljon. A jelenlegi koronavírus válság mellett talán ez, a humán rendszereken kívülről érkező következő erős hatás, amelyre hatékonyan kell(ene) reagálni.

Kulcsindikátorok

Indikátorok és kulcsindikátorok (KPI) nélkül egyetlen szakpolitikai folyamatot sem lehet figyelemmel kísérni és értékelni. Itt nem megyünk bele az egyes indikátortípusok bemutatásába, abba, hogy mit mérnek (vagy mérnek-e egyáltalán?): Az Európai Oktatási Térség kiépülését jelenleg hét kulcsindikátor méri, amelyeket az EUROSTAT összegzésében mutatunk itt be.

1. táblázat: Európai Oktatási Térség kulcsindikátorok és forrásuk (Eurostat, 2021)

EU szintű célok/kulcsindikátorok	Adattartalom	adatforrás
<p>1. indikátor: Az alapkészségek terén gyengén teljesítő 15 évesek</p> <p>Az olvasás, matematika és természettudományok terén alacsonyán teljesítő 15 évesek aránya 2030-ra 15% alá kell, hogy csökkenjen.</p>	alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség és szövegértés 15 éveseknél (legutóbbi felvétel 2018, következő felvétel 2022 ⁴)	OECD/PISA
<p>2. indikátor: Digitális kompetenciák terén alacsonyán teljesítő nyolcadikos diákok</p> <p>A számítógépes és információs írástudás terén alacsonyán teljesítő nyolcadikosok aránya 2030-ra 15% alá csökkenjen.</p>	IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) ⁵ /International Computer and Information Literacy Study ⁶ . A nemzetközi felmérés a diákok (egyes felvételeknél a tanárok) digitális írástudását méri fel. Utolsó adatfelvétel: 2018-ban volt, következő 2023-ban lesz.	IEA/ICILS
<p>3. indikátor: Részvétel a kora gyermekkori nevelésben</p> <p>2030-ra a 3 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatás kezdeti életkora közötti</p>	Magyarországon praktikusán a kötelező óvodáztatás. Az adatokat az EUROSTAT és a UNESCO közösen gyűjti.	Eurostat/ UOE

³<https://www.consilium.europa.eu/hu/policies/green-deal/>

⁴ A 2021-es PISA felmérést a COVID miatt 2022-re halasztották.

⁵<https://www.iea.nl/>

⁶<https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2023>

EU szintű célok/kulcsindikátorok	Adattartalom	adatforrás
gyermek legalább 96%-ának részt kell vennie a kora gyermekkori oktatásban..		
4. indikátor: Az oktatásból és képzésből idő előtt kilépők (korai iskolaelhagyók) Az oktatásból és képzésből idő előtt kilépők aránya 2030-ra 9% alá kell, hogy csökkenjen.	18 és 24 év közötti személy, aki legfeljebb a középiskola alsó tagozatát végezte el, és már nem vesz részt semmilyen továbbképzésben. (itt külön érdemes figyelembe venni, hogy az indikátor nem a tagállami hatáskörbe tartozó tankötelezettségi korhatárra épül)	Eurostat/ EU-LFS
5. indikátor: részvétel a felsőoktatásban A felsőfokú végzettséggel rendelkező 25-34 évesek aránya 2030-ra el kell, hogy érje a 45%-ot.	A felsőfokú végzettségű népesség a legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezőket jelenti, korcsoportonként.	Eurostat/ EU-LFS
6. indikátor: A szakképzésben végzetek munkahelyi tanulásban való részvétele (work based learning/WBL) 2025-re legalább 60%-ra kell növelni a szakképzésből frissen végzetek arányát, akik a szakképzés során munkahelyi tanulásban részesülnek.	2022 áprilisától lesz adat	Eurostat/ EU-LFS
7. indikátor: Részvétel a felnőttkori tanulásban 2025-re a 25-64 éves felnőttek legalább 47%-ának részt kell vennie tanulásban az elmúlt 12 hónapban.	A AES adatait 2023-ban veszik fel legközelebb. Ez az EU saját felnőttkori tanulásról szóló egyedi adatfelvétele Kiindulópontnak az AES 2016-os adatait tekintik ⁷	Eurostat/ EU-LFS, AES

Forrás <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/policy-context>

A hét kulcsindikátoron túlmenően az oktatásból és képzésből lemorzsolódókra vonatkozó uniós szintű célt kiegészítő egyik kiegészítő mutatót a legalább felső középfokú végzettséggel rendelkező 20-24 évesek arányaként határozzák meg. Ezt a mutatót lényegében tekinthetjük a korai iskolaelhagyás negatív (az iskolai lemorzsolódást mérő) mutatójával szembe állítva egy pozitív kimeneti mennyiségi mutatónak.

Az adatok forrásai, tartalmuk az Európai Oktatási Térség kialakításának kezdetekor

PISA

A mutató azon 15 éves tanulók arányát méri, akik a PISA-skálán nem érik el a 2. szintet („alapkészségek szintje”) a három alapvető iskolai tantárgy, az olvasás, a matematika és a természettudományok terén. Az adatok a Nemzetközi Tanulói Felmérési Programból (PISA) származnak, amely egy háromévente megrendezett nemzetközi felmérés, amelynek célja az oktatási rendszerek értékelése a 15 éves tanulók készségeinek és tudásának vizsgálatával.⁸

⁷https://circabc.europa.eu/ui/group/d14c857a-601d-438a-b878-4b4cebd0e10f/library/ac6f3889-ab25-4f75-9c7a-de997f65e2db?p=1&n=10&sort=modified_DESC

⁸https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_outc_pisa_esms.htm

2. táblázat: Az alulteljesítő 15 éves tanulók aránya tagállamonként (Eurostat/OECD)

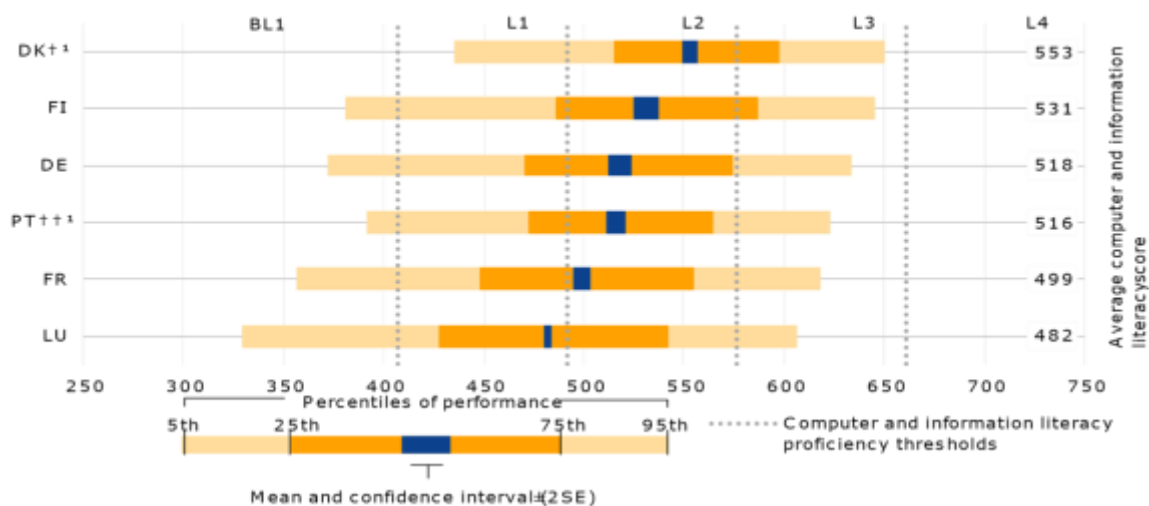
↓↑	TIME	2000 ↓	2003 ↓	2006 ↓	2009 ↓	2012 ↓	2015 ↓	2018 ↓
GEO ↓								
European Union - 27 countries (from 2020)		-	-	24.7	22.7	22.1	22.2	22.9
European Union - 28 countries (2013-2020)		-	-	-	-	-	22.2	22.4
Belgium		-	16.5	17.5	19.1	19.8	20.1	19.7
Bulgaria		-	-	53.4	47.1	43.8	42.1	44.4
Czechia		-	16.6	19.3	22.4	21.8	21.7	20.4
Denmark		-	15.4	13.7	17.1	16.8	13.6	14.6
Germany (until 1990 former territory of the FRG)		-	21.6	20.8	18.7	17.7	17.2	21.1
Estonia		-	-	12.1	12.7	18.5	11.2	18.2
Ireland		-	16.8	16.5	20.9	16.9	15.8	15.7
Greece		-	38.9	32.5	30.4	35.7	35.8	35.8
Spain		-	23.8	24.8	23.8	23.6	22.2	24.7
France		-	16.6	22.4	22.5	22.4	23.5	21.3
Croatia		-	-	28.7	33.2	29.9	32.0	31.2
Italy		-	31.9	33.8	25.8	24.7	23.3	23.8
Cyprus		-	-	-	-	42.8	42.6	36.9
Latvia		-	23.7	20.8	22.6	19.9	21.4	17.3
Lithuania		-	-	23.1	26.4	26.8	25.4	25.6
Luxembourg		-	21.7	22.9	23.9	24.3	25.8	27.2
Hungary		-	23.8	21.2	22.3	28.1	28.0	25.6
Malta		-	-	-	33.7	-	29.1	38.2
Netherlands		-	18.9	11.6	13.4	14.8	16.7	15.8
Austria		-	18.8	20.1	-	18.7	21.8	21.1
Poland		-	22.8	20.8	28.5	14.4	17.2	14.7
Portugal		-	38.1	30.9	23.8	24.9	23.8	23.3
Romania		-	-	52.9	47.8	48.8	39.9	46.6
Slovenia		-	-	17.8	28.4	28.1	16.1	16.4
Slovakia		-	19.9	21.8	21.8	27.5	27.7	25.1
Finland		-	6.8	6.8	7.9	12.3	13.6	15.8
Sweden		-	17.3	18.4	21.1	27.1	28.8	18.8
Iceland		-	15.8	16.9	17.8	21.5	23.6	28.7
Liechtenstein		-	-	-	-	-	-	-
Norway		-	28.8	22.4	18.2	22.3	17.1	18.9

Az ICILS a nyolcadik osztályos tanulók IKT-használati képességei

Az ICILS a nyolcadik osztályos tanulók (13-14 évesek) teljesítményének mérésével értékeli a fiatalok IKT-használati képességeit a digitális kompetencia két területén: számítógépes és információs írástudás és számítási gondolkodás. Tudomásunk szerint Magyarország eddig még nem vett részt ebben a mérésben.

2. ábra: A számítógépes és információs műveltségi pontszámok országon belüli és országon belüli eltérései, 2018 (ICILS felmérés)⁹

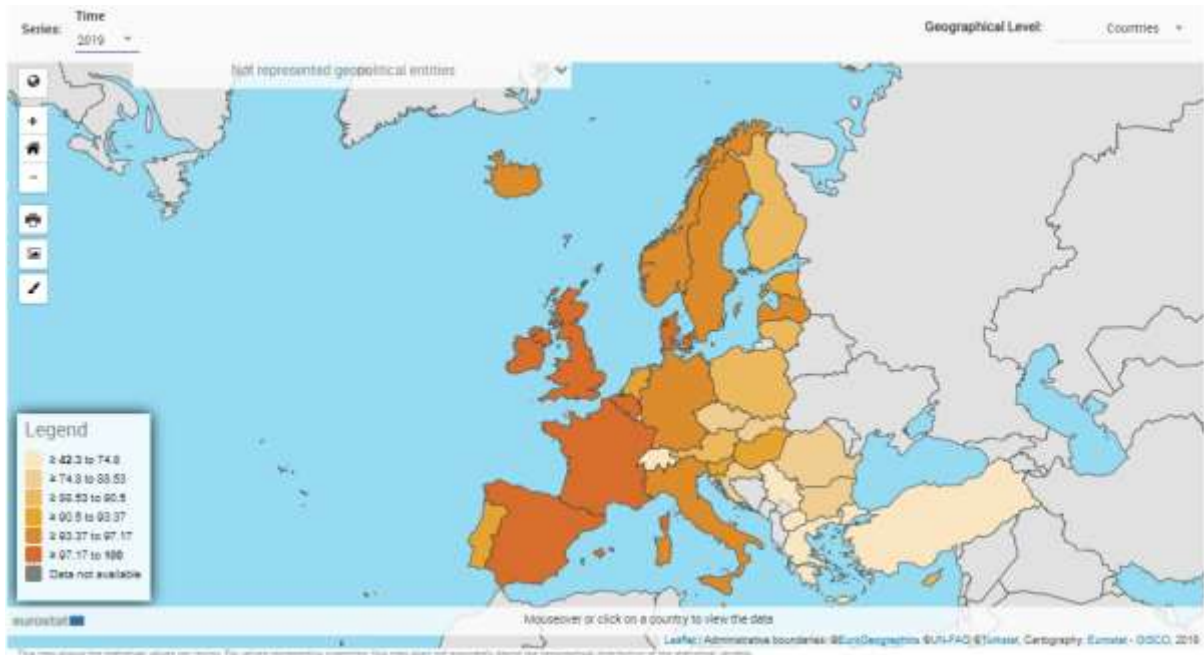
⁹<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/chapters/chapter1.html>



Részvétel a kora gyermekkori nevelésben¹⁰

A kora gyermekkori oktatásban való részvétel az EU-ban a négyéves kor és a tankötelezettség kezdetének kora közötti népességnek a korai oktatásban részt vevő aránya. Más országok esetében a mutató a bruttó beiskolázási arány az óvodai oktatásban, amely az óvodai oktatásban részt vevő gyermekek száma az adott tanévben az azonos oktatási szintnek megfelelő, iskolaköteles korú hivatalos népesség százalékában kifejezve – magában foglalhatja a korhatáron aluli és a korhatáron felüli beiskolázást is.¹¹ Az Európai Oktatási Térség indikátora hároméves kortól méri ezt az arányszámot, amely a hazai 3-6 éves kötelező óvodáztatással lényegében lefedhető.

1. térkép: Részvétel a kora gyermekkori nevelésben (Eurostat, 2019)



Korai iskolaelhagyók aránya¹²

Az EU értelmezésében a korai iskolaelhagyók azok a fiatalok, akik az oktatásból és képzésből korán kikerültek, vagyis legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkeztek, és a felmérést megelőző

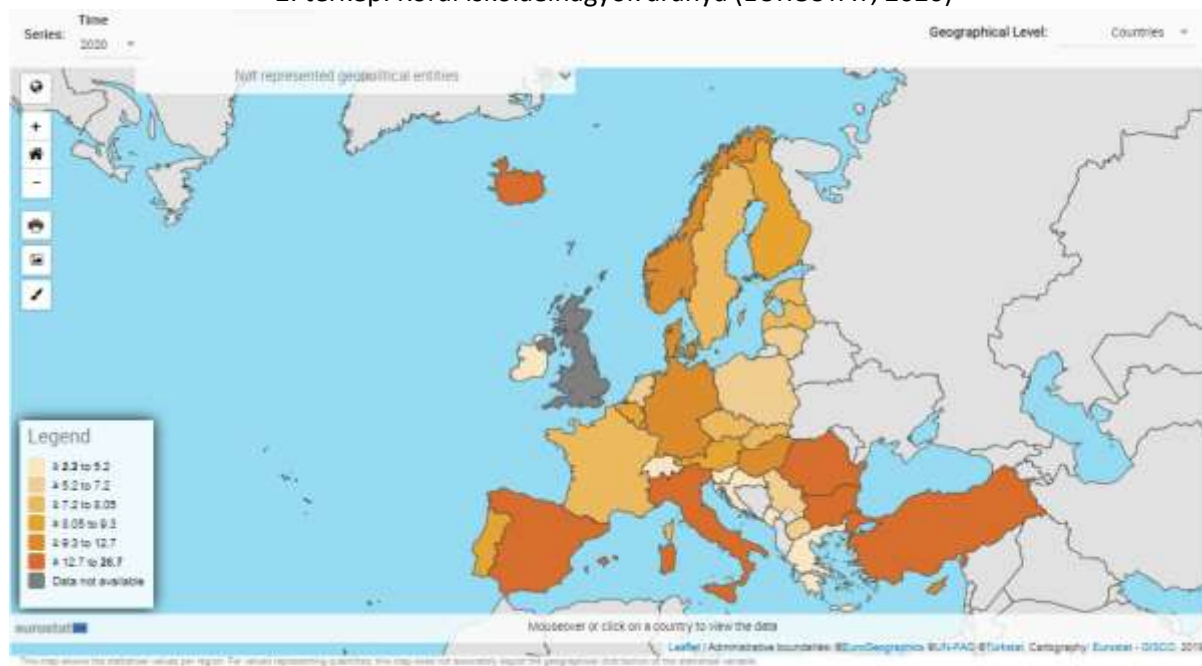
¹⁰https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra21/default/map?lang=en

¹¹https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Participation_in_early_childhood_education

¹²https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14/default/map?lang=en

négy hétben nem vettek részt továbbtanulásban (EU_LFS adatok) vagy képzésben. A korai iskolaelhagyókkal ez a kulcsindikátor egészen 24 éves korukig számol. Itt csak érdekességként jegyezzük meg, hogy a Kúria döntése alapján Magyarországon már ezt az iskolázottsági szintet is megfelelőnek tekintik a garantált bérminimumhoz (Kúria határozat 2019)¹³, ezzel lényegében az upskilling helyett a downskilling-et (oktatási és képesítési követelmények leépítése) támogatva. Az OKJ megszüntetése előtt ide tartoztak a 32-33-as OKJ szintek. (ISCED-97 kettes szint, EKKR hármas szint):

2. térkép: Korai iskolaelhagyók aránya (EUROSTAT, 2020)

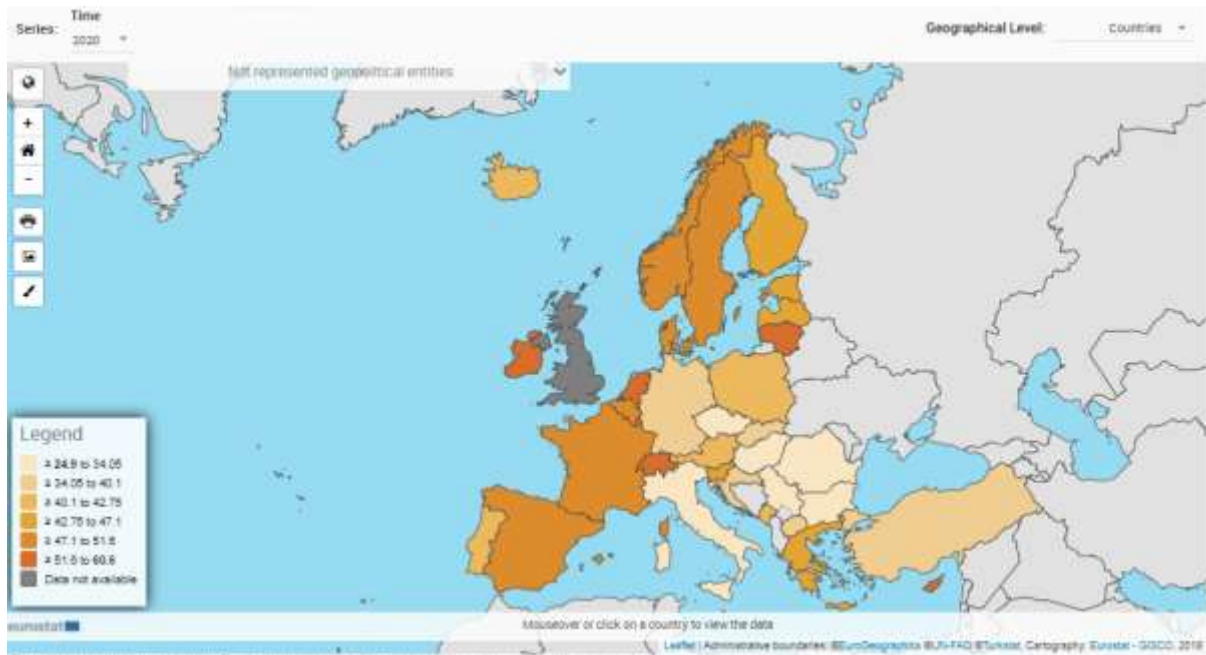


Felsőoktatási részvétel

A felsőfokú oktatás (ISCED 5-8. szintek), amelyet egyetemek és más felsőoktatási intézmények nyújtanak - a középfokú iskolai végzettséget követő oktatási szint. Az EU oktatáspolitikai dokumentumai alapján úgy vélik, hogy alapvető szerepet játszik a társadalomban azáltal, hogy elősegíti az innovációt, fokozza a gazdasági fejlődést és növekedést, és általánosságban javítja a polgárok jólétét (Eurostat):

3. térkép: Részvétel a felsőoktatásban (Eurostat, 2020)

¹³<https://kuria-birosag.hu/hu/sajto/az-also-kozepfoku-vegzettseg-legalabb-kozepfoku-vegzettsegnek-minosul-garantalt-berminimumra>



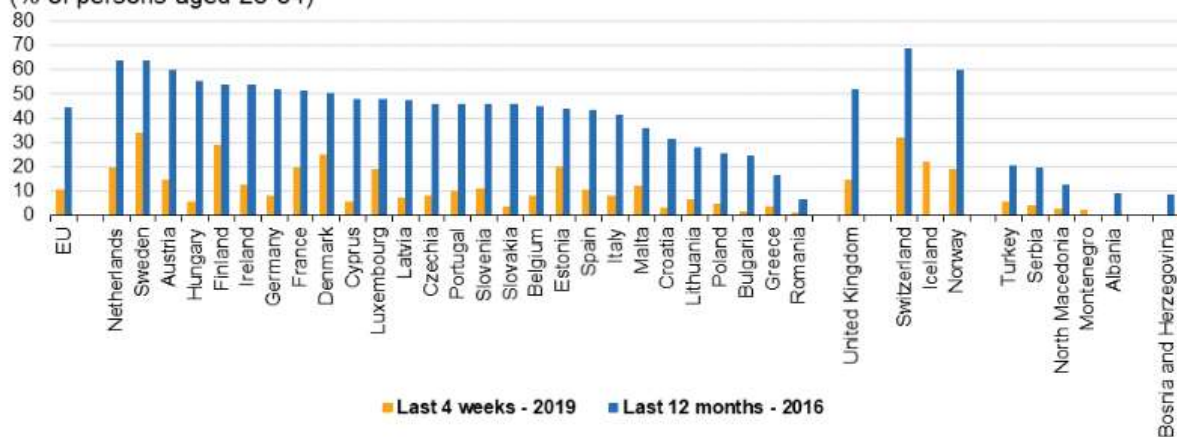
Felnőttkori tanulás

A felnőttkori tanulással kapcsolatos adataink származási, előállítási szempontból többfélék. Egyfelől rendelkezünk lakossági önbevalláson alapuló lekérdezésekkel (pl. EU-LFS/KSH-MEF): Másrészt elérhetőek a tanulók és a felnőtt lakosság képességeit mérő nemzetközi/nemzeti pedagógiai tesztek (OECD PIAAC): Harmadrészt léteznek hatósági adatgyűjtések, amelyek esetében nagyon különböző időtávokban (negyedéves felmérések vs. census) és válaszadói körből (vállalatok, felnőttképzők (FIR/FAR), képzők) adnak meg adatokat. Ez utóbbiakat nem használja fel az Európai Oktatási Térség indikátorrendszere, hiszen az egyes nemzeti/ regionális szabályok szerint összeállított statisztikák nem lennének összevethetőek egymással. A kulcsindikátor így alapvetően az EU saját felnőttkori tanulási adatgyűjtésére, az AES-re alapoz.

3. táblázat: Részvétel a felnőttkori tanulásban (Eurostat, LFS 2019, AES, 2016)

Participation rate in education and training (last 4 weeks - 2019 - and last 12 months - 2016)

(% of persons aged 25-64)



Source: Eurostat (online data code: trng_lfse_01 and trng_aes_100)

eurostat

Az EU/EGT-országokban három meghatározó survey képezi a felnőttkori tanulási adatok alapját: a munkaerő-felvétel (MEF/LFS), a felnőttkori tanulási survey (AES) és a szakmai továbbképzési kérdőív, amire vállalati adatfelvételként is szoktak hivatkozni (CVTS): A CVET a vállalat által szervezett/finanszírozott formális és nemformális képzésekben résztvevőkre, az LFS táblázatban szereplő adatok a nemformális képzésekre, az AES a formális, nemformális és informális tanulásban résztvevőkre vonatkozik. (Részletesen lásd a II. Nemzetközi esettanulmányok résztanulmány mellékletében.) Összességben az Eurostat ma használt felnőttképzési adatrendszere ezekből az adatforrásokból frissül.¹⁴Tehát az, hogy adott tagállam milyen helyre sorolódik, az ezekben a felmérésekben adott háztartási és vállalati válaszok függvénye.

4. táblázat: Uniói felnőttkori tanúlással kapcsolatos felmérések összehasonlítása

NÉV	MIKOR/ JELLEG	FŐ KÉRDÉSEK	EREDMÉNYEK	MEGJEGYZÉS
AES Adult Education Survey (Felnőttképzési felvétel)	2007 – pilot, 2011-től ötévente	Minden tudatos, szándékolt tanulási tevékenység az elmúlt egy évben, de az önképzés nem		
EU-LFS/MEF (Munkaerő-felvétel)	Rendszeres (negyed-évenkénti) lakossági adatfelvétel	Munkaerőpiaci státusz, képzésben való részvétel az elmúlt 4 hétben	Informális tanulásra vonatkozó adatok is	Módszertan és az informális tanulás értelmezése szempontjából leszűkített
Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	1999 2005-től ötévente A 10 főnél nagyobb gazdálkodó szervezetek körében	A munkaadók által finanszírozott képzések, készségigény		

Az AES-t 2005 és 2008 között vették fel először az EU/EGT-országokban. Erre a próbafelvételre AES 2007-ként szokás utalni. Szemben a rendszeresen készülő MEF-fel, az AES az Eurostat tervei szerint ötévente kerül felvételre. 2011-et követően 2016-ban került még sor adatfelvételre. 2016-ban 33 országban 240 ezer egyénnel készült felvétel. Magyarországon az első AES-t 2006-ban hajtották végre a munkaerő-felmérés (MEF) ad hoc moduljaként, majd 2012-ben már önálló felvételként került kikérdezésre. A kérdezés a 18–69 évesek között történt, vagyis a MEF-ben vizsgált 25–64 éves korosztályok fiatalabbakkal és idősebbekkel is kiegészültek.¹⁵ Az AES az Eurostat Classification of Learning Activities (második kiadás, 2016) szöszedetére támaszkodik a felnőttkori tanulási tartalmak elhatárolásakor.

5. táblázat: A különféle felnőttkori tanúlással foglalkozó felmérésekből származó magyar és EU-s adatok összevetése

¹⁴<https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>

¹⁵https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_aes_12m0_esqrs_hu.htm Utolsó letöltés: 2021.02.08.

Felvétel neve	adat származási éve	vonatkoztatási időszak	EU, %**	HU, %	eltérés EU/HU, %
CVET (vállalati)*	2015	megelőző évben	42,9	19,4	-23,5
LFS/MEF (háztartási)	2019	megelőző négy hétben	10,8	5,8	-5
AES (háztartási)*	2016	megelőző évben	44,4	55,7	+11,3

*CVET és az AES felvételek csak ötévente vannak, ezek a 25-64 éves korosztályra vonatkoznak (EUROSTAT, saját szerkesztés)

**EU27 adatok %-ban

Az előző két felméréssel szemben a CVTS¹⁶ vállalati adatfelvétel.¹⁷ Az első adatfelvételre 1994-ben került sor. A legfrissebb adatfelvétel 2015-ös, pont 2020-ban zajlott volna a legújabb adatfelvétel. A felvétel a legalább 150 fős cégek esetében teljeskörű, a kisebb cégek esetén a vállalati minta kialakítása két szempont, a vállalatok létszáma és területi elhelyezkedése alapján random mintavétellel történik. A vállalkozás adatai (köztük azonosításra, így összekapcsolásra alkalmas adatok) mellett rákérdeznek arra is, hogy volt-e fejlesztés, termékváltás, van-e saját képzőhelyük, képzési felelősük, képzési tervük, felméri-e és hogyan a munkavállalók képzési szükségletét, biztosítják-e a munkavállalók részére a részvétel lehetőségét a különböző felsorolt képzési formákban, hány munkavállaló vett részt bármilyen felnőttkori tanulásban, illetve a vállalkozás szervezett-e külső vagy belső képzést. A felmérés nagymértékben hozzájárul a vállalatok készségényeinek megismeréséhez; a válaszolónak meg kell jelölnie azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyek a vállalkozás számára kifejezetten fontosá válhatnak az elkövetkezendő években.

Összegzés

Összességében az Európai Oktatási Térség kétségkívül politikailag hangzatos szlogenje ma még (vagy minőségében már) nem sokkal több, mint az évtizedekkel korábban megkezdett, a maastrichti kiegészítésekre alapozott OMC modell folytatása. Ugyanakkor eszmeiségében a további európai integráció lehetőségét hordozza magában, ahol a versenyképesség, társadalmi befogadás és kultúrákövetítés nem egymás ellenében kijátszva, hanem együttesen valósulhatnak meg az évtized végére.

Ahogy ebben a cikkben áttekintettük, a monitoringrendszer még közel sem áll készen. Sőt, érdekes módszertani kérdéseket fog felvetni, hogy több kulcsindikátor esetében kiindulópont (baseline) nélküli mérések fogják a 2025-ös időszaki értékelés alapjait szolgáltatni. Ez szakpolitika alkotásban legalábbis nem elegáns, ugyanakkor egyes területeken (pl. digitális kompetenciák mérése) az EU olyan lemaradásban van (vö. PIAAC és PISA kérdések technológia intenzív környezetben végzett tanulásról, munkavégzésről), hogy valamilyen módon ezt a hiányt át kell hidalnia.

Felhasznált szakirodalom

- Becker, S. (2009): *The role of national parliaments in the Open Method of Coordination*. Working Paper. Research Division EU Integration Stiftung Wissenschaft und Politik. Berlin https://www.swp-berlin.org/publications/products/arbeitspapiere/national_parliaments_KS.pdf

¹⁶https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_cvt_esqrs_hu.htm Utolsó letöltés: 2021.02.08.

¹⁷<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/continuing-vocational-training-survey> Utolsó letöltés: 2021.02.08.

- Borbély-Pecze, T. B. (2021): Krízis és újratanulás a Post-Covid korszakban. Oktatás, képességek 2030. *Opus et Educatio* 8. évf. (4) 115-124. old.
- Borbély-Pecze, T. B. (2019): From Career Decision-Making Towards Career Cruising... – the Case of Hungary: the „U” Model. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration. Journal for Mental Changes* 25(2):2019; DOI: 10.18290/pepsi-2019-0006
- Európai Bizottság (2021b): *Oktatás és Képzésfigyelő 2021*. Magyarország. Luxembourg ISSN 2466-9997 doi:10.2766/44381 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1c0bc6e2-57df-11ec-91ac-01aa75ed71a1/language-hu>
- Európai Bizottság (2020): *BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE AZ EURÓPAI PARLAMENTNEK, A TANÁCSNAK, AZ EURÓPAI GAZDASÁGI ÉS SZOCIÁLIS BIZOTTSÁGNAK ÉS A RÉGIÓK BIZOTTSÁGÁNAK Az európai oktatási térség 2025-ig történő megvalósításáról* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN>
- Európai Bizottság (2020b): *Education and Training Monitor 2020* Chapter 1. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/chapters/chapter1.html>
- Európai Bizottság (2021c): *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2021* Overview of major reformssince 2015 Eurydice Background Report. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/structural_indicators_2021.pdf
- Európai Bizottság/ Eurostat (2021d): 2022 AES manual Methodological guidelines for the adult education survey Version 1.1
- Európai Tanács (2021a): *Portói Nyilatkozat Sajtóközlemény*. 2021. május 8. <https://www.consilium.europa.eu/hu/press/press-releases/2021/05/08/the-porto-declaration/>
- Európai Tanács (2021b): *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)* <https://www.consilium.europa.eu/media/48584/st06289-re01-en21.pdf>
- Európai Tanács (2004): *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe* https://www.cedefop.europa.eu/files/954-att1-1-Council_Resolution_on_Guidance_280504-EN.pdf
- Európai Tanács (2008): *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Európai Bizottság (2017): *Az európai identitás megerősítése az oktatás és a kultúra révén Az Európai Bizottság hozzájárulása a 2017. november 17-i göteborgi vezetői találkozóhoz*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN>
- EUR-LEX Glosszárium. *A nyitott koordinációs modell* https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=hu
- Eurostat (2021): *European Education Area* <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/policy-context>
- Gyulavári, T. szerk. (2004): *Az Európai Unió szociális dimenziója*. OFA Könyvek. Budapest
- Halász, G. -Fazekas, Á. (2020): *A tudás keletkezése. Pedagógiai kalandozás három kontinensen*. Oktatás és Társadalom. Gondolat. Budapest

- Halász, G. (2012): *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés. Új Mandátum.* Budapest
- IEA (2018): *Preparing for life in a digital world.* IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/ICILS%202019%20Digital%20final%2004112019.pdf>
- Makó Cs.-Illésy M. – Csizmadia P. (2010): *Rugalmas-biztonság: Elméleti megközelítések és gyakorlati tapasztalatok.* MTA Szociológiai Kutatóintézet. Budapest 30-55. old. http://real.mtak.hu/38184/1/Mako_FLEMCEE_projekt_2010_u.pdf.

KÁLMÁN Anikó – SZÚCS András

A nyitott és távoktatás, élethosszig tartó tanulás uniós politikáinak összefüggéseiről (1990-2021)

EU-memorandumok a nyílt- és távoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról

Az oktatás és képzés területén az Európai Unió jogosultságai közismerten korlátozottak. Ezekért a rendszerekért a tagállamok felelősek. A támogató nyílt koordinációs módszer eszközei az irányelvek, indikátorok alkalmazása, benchmarking és a legjobb gyakorlatok megosztása.

A Maastrichti Szerződés (1992) korlátozott közösségi jogköröket ismert el az oktatásügy területén. A Szerződés néhány területen lehetőséget adott, hogy az Európai Közösség segítse a tagállamok közti együttműködést, kiegészítse, illetve támogassa a nemzeti politikákat. Ilyen terület egyebek között az európai dimenzió megjelenése az oktatásban, és a távoktatás.

Az egész életen át tartó tanulása versenyképes tudásalapú társadalmak, de egyben a személyes kiteljesedés, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság strukturáló eleme. A Lifelong Learning-et az EU átfogó növekedési terveinek alapvető elemeként ismerték el a lisszaboni stratégiában (2000–2010), és az Európa2020 stratégiában (2010–2020).

Az Európai Bizottság 2000-ben memorandumot bocsátott ki az egész életen át tartó tanulásról, egy évvel később pedig közleményt „Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása” címmel. Ezek a dokumentumok képezték az oktatás és képzés terén folytatott megerősített politikai együttműködés alapját és általános elveit az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram nyitott koordinációs keretében.

Az EU-memorandum a nyílt és távoktatásról (1991) az oktatáshoz és képzéshez való hozzáférés és részvétel kiterjesztését célozta az intézmények és szektorok minden szintjén.

A stratégia főbb elemei voltak az oktatási infrastruktúra megerősítése a hátrányos helyzetű régiókban és távoli területeken. Transzeurópai képzési hálózatok létrehozása és ez által az európai rendszerek kohéziójának elősegítése. A fejlődésük kezdeti szakaszában lévő információs és kommunikációs technológiák lehetőségeit felismerve, a dokumentum kiemeli a képzési programok minőségének javítását a multimédiás kompetencia felhasználása segítségével.

Fontos elem a folyamatos képzés biztosítása a munkaerő számára, ezen belül is a képzési partnerségek megszilárdítása valamint az intézmények és az ipar között az oktatás és képzési együttműködés.

A kilencvenes évek történelmi időszaka, Európa politikai-társadalmi-gazdasági átalakulásának szerepe indokolta, hogy a Távoktatási Memorandumban hangsúlyosan szerepel Közép-Kelet-Európa országainak helyzete, számukra a továbbképzések biztosítása és a kutatási eredmények megosztása, az európai dimenzió elérhetővé tétele és különösen ennek biztosítása a pedagógusok továbbképzésében, továbbá az oktatás támogatása az Európai Közösségről, annak intézményeiről és politikáiról.

Lisszabon és kritikája – Hatékonyság vagy méltányosság?

Az 1970-es években az UNESCO kulcsfontosságú szerepet játszott a nemzetközi szervezetek között az egész életen át tartó tanulásban. Az 1990-es évek közepe óta az UNESCO szerényebb, míg az Európai Unió jelentős szereplővé vált.

Most azokkal a véleményekkel foglalkozunk, amelyek szerint az EU egész életen át tartó tanulási politikájának közgazdasági kerete és retorikája hajlamos elfedni a méltányosság, az állampolgárság és európai identitás fontos elemeit.

Amikor az 1990-es évek elején az egész életen át tartó tanulás újra előtérbe került a nemzetközi politikai diskurzusban, az EU Oktatási Főigazgatóság elsősorban a gazdasági igényeket támogató politikát dolgozott ki és a növekedést, versenyképességet, foglalkoztatást, a globalizációt, az információs és kommunikációs technológiákat, valamint az EU kompetícióját az ázsiai országokkal és az USA-val helyezte előtérbe.

Az EU egész életen át tartó tanulási politikája kezdetben és elviekben párhuzamosan fejlődött az európai identitás megteremtésére irányuló törekvésekkel. A nemzetközi élethosszig tartó tanulás gazdasági versenyképességre irányuló orientációja teret adott az EU számára olyan politikák és gyakorlatok kidolgozására, amelyek szerényebb hangsúlyt fektetnek a társadalmi dimenzióra.

Az EU politikái osztoznak az OECD gazdasági irányultságában: bár elvben a társadalmi kohézió az egyik fő cél, a gyakorlatban az intézkedések foglalkoztathatóság keretein belül vannak, amit a globalizáció folyamatai és motivációi indokolnak. Brine (2006) az EU egész életen át tartó tanulási politikájának alapját a növekedésről, versenyképességről és foglalkoztatásról szóló politikai dokumentumban helyezi el, nem pedig a később kiadott oktatási Fehér Könyvben.

Az 1990-es évek közepétől a haszonelvű gazdasági célokat, amelyek az egész életen át tartó tanulást is a politikai viták középpontjába emelték, integráltabb politikákkal kezdték kiegészíteni, amelyek társadalmi és kulturális célokat is magukban foglalnak (Dehmel2006).

Az egész életen át tartó tanulásról szóló EU memorandum és számos, kapcsolódó uniós program jelzi a hangsúlyeltolódást az élethosszig tartó oktatás egykor humanista felfogásával kapcsolatban. A Lifelong Learningről jeles teoretikusa, Gelpi írja: „Úgy gondolom, hogy az élethosszig tartó oktatás alapvetően minden ország oktatástörténetéhez tartozik; ezért nem új ötlet. A kínai hagyományban, az indiai buddhizmusban rejlik; a görög filozófiában és az európai reneszánsz szellemében rejlik. Az igazi forradalom ma az egész életen át tartó oktatás iránti társadalmi igényben rejlik, nem magában az ötletben...” (Gelpi, 1985)

1996-ot az egész életen át tartó tanulás európai évének nyilvánították. A programok transzeurópai dimenziói (pl. tanárok és diákok cseréje) is hozzájárultak az európai identitás építéséhez.

Az EU nézőpontja a Lifelong Learning terén valójában nemcsak a globalizációval kapcsolatos késő-modernizációs aggodalmakból fakad. A gazdasági verseny alakította az EU politikáját minden ágazatban az Európai Gazdasági Közösség közös piacként való megalakulása óta az 1950-es években.

Lawn (2002) érvelése szerint az EU-ban az „oktatás új tere” jön létre a domináns piaci diskurzuson belül. Ezt a teret „folyékonynak, heterogénnek és polimorfnek” írja le, amely „a tanárok és a politikai döntéshozók mindennapi munkájában, megosztott szabályozásokon és finanszírozott projekteken, tantervi hálózatokon és tanulói munkán belül, valamint regionális együttműködésekben és egyetemi nyomásgyakorlási csoportokban” működik. Ez a tér a politikai döntéshozatal új megközelítését képviseli, amely magában foglalja egy új kulturális dimenzió létrehozását, amelyben „új európai jelentések épülnek fel az oktatásban”

A Lisszaboni stratégia céljai felé az egész életen át tartó tanulás területén az EU csekély előrehaladást ért el. Ez kritikus elemzők szerint megkérdőjelezi az európai civilitás eszméjét, és az európai szociális modell ikonikus státuszát új „válságbeszéd” és globálisan orientált oktatási politika alakul ki.

Elszánt kritikusai szerint a Lifelong Learning Memorandum és az ezt követő uniós irányvonal humanisztikus homlokzatot kíván adni annak, ami valójában egy neoliberais ihletésű politika, amely a tagországok versenyképességének fokozását szolgálja a globalizáció felerősödését követő forgatókönyvben (Borg – Mayo, 2005).

Az új évezred elejének gazdasági válsága után az élethosszig tartó tanulás területén a munkahelyi tanulási kultúra a foglalkoztatási célú oktatástól a foglalkoztathatósági célú oktatás felé, illetve a munkahelybiztonságtól a karrierbiztonság irányába mozdult el. A szociális védőháló, a munkaerő-statisztika, a pénzügyi szolgáltatások és a felnőttoktatási rendszerek azonban a munka informálissá válására még a fejlett gazdaságokban sem állnak készen (Kálmán, 2018)

Az EU, felújítva az egész életen át tartó tanulás kompetenciáiról kiadott 2006-os álláspontját, 2018-ban arra hívta fel a tagállamokat, hogy támogassák a Lifelong Learning kulcskompetenciák fejlesztését, különösen: az alapkészségek (írás és olvasás, számolás, valamint az alapvető digitális készségek) és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia, a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetenciák, a természettudományok, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika területén szükséges kompetenciák, a digitális kompetenciák, a vállalkozói kompetencia, a kreativitás és a kezdeményezőkézség, a nyelvi kompetenciák és az állampolgári kompetenciák, kulturális tudatosság és kifejezőkézség tereiben.

A továbbfejlesztett Lifelong Learning paradigma a gazdasági válság idején „Oktatás és képzés 2020” stratégiai keretben jelent meg és a visszatekintés arra a kiábrándító értékelésre jutott, hogy az ET 2010-es referenciaértékek közül csak egyet sikerült elérni.

2012 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020)

Az európaiak többsége számára az egész életen át tartó tanulás (LLL) nem vált valósággá. Míg a korai életévekben nőtt az oktatásban és képzésben való részvétel, addig az élethosszig tartó tanulásban részt vevő 25-64 éves felnőttek számáról szóló adatok enyhén csökkenő tendenciát mutatnak. A 2010-es 9,1%-os szint messze elmarad az ET 2020 15%-os referenciaértékétől, amelyet 2020-ra kell elérni. Némi előrelépés történt az alapvető készségek terén gyengén teljesítők arányának csökkentésére vonatkozóan valamint a kisgyermekkorai oktatásban való részvétel növelésével.

Az egész életen át tartó tanulás akadályai továbbra is fennállnak, mint például a korlátozott tanulási lehetőségek, amelyeket nem megfelelően szabtak a különböző célcsoportok igényeihez; a hozzáférhető információs és támogató rendszerek hiánya; és nem kellően rugalmas tanulási utak (pl. a szakképzés és a felsőoktatás között). Az akadályok leküzdéséhez többre van szükség, mint egyes oktatási ágazatok részleges reformjára. Bár a tagállamok felismerték ezt a szükségességet, a szegmentáció problémája továbbra is fennáll. Csak néhány ország rendelkezik átfogó stratégiával, amely támogatja az oktatási kontinuumot. Pozitívum, hogy olyan eszközöket használnak, mint az európai és nemzeti képesítési keretrendszerek; mechanizmusok a nem formális és informális tanulás és az élethosszig tartó pályorientációs politikák validálására, ami azt mutatja, hogy az oktatási ágazatok közötti együttműködés akadályai leküzdhetők.

Az elmélet kiterjesztése és a civil társadalom koncepciója

A kapcsolódó neveléstudományi elméletben új elem a lifelong-lifewide learning koncepciója. Az információs és globalizált társadalom által determinált környezetben a szervezeti és társadalmi szintek szerepe felértékelődik, a személyes megújulás képessége pedig kihat a szervezeti és társadalmi szintekre egyaránt.

A kulturális evolúció eredendően egy-egy közösségnek, népcsoportnak a ciklikus és katasztrófális természeti változásokhoz való alkalmazkodásából fakadt. A változásokhoz való alkalmazkodás és a tanulás – vagy legalább a tanulásra való készség – mindig szükséges feltétele volt a túlélésnek.

Az állapot szemléletről a folyamatszemléletre térve, a „képződmény és folyamat, de inkább folyamat” szemlélettel élve felismerhetjük, hogy a „lifelong”, vagyis az ’élethossziglani’ a tanulásnak csak az egyik dimenziója, amihez figyelembe kell venni a másikat, ún. „lifewide”, vagyis ’életszéles’ dimenziót is, amely nem más, mint a tanulás gyakran említett formális–nonformális–informális felosztása. Más perspektívából, a „lifelong” (élethossziglani) nem a folyamatos tanulás vagy oktatás egyik hosszanti kiterjedésére és időbeli dimenziójára utal, hanem arra a konkrét kétdimenziós tanulási folyamatra, amely épp oly hosszú és széles, mint maga az élet, hiszen az élet elválaszthatatlan oldala, illetve része (amit a „lifelong” kifejezés hivatott jelölni). A „lifelong” kezdettől fogva kétdimenziós, egyszerre jelenti a vertikális integrációt, azaz az egymást követő, egyre magasabb oktatási szintek egymásra

építésének követelését, és a horizontális integrációt, azaz a tanulási tevékenységek egymással és más tevékenységekkel (kulturális aktivitással, munkával, családi élettel, közélettel stb.) való összehangolását, aminek jegyében már születtek például ún. integrált tantervek, kooperatív oktatási programok stb.

Ha az élethossziglani tanulás vertikális dimenziójára akarunk utalni, akkor az életút, életidő, élettartam („lifespan”) és élettáv kifejezéseket használhatjuk, ha azonban a tanulás másik, horizontális dimenziójára, integrációjára akarunk utalni, akkor használhatjuk a „lifewide” (életszéles) kifejezést (Kálmán, 2006).

Az egész életen át tartó tanulás mint magán tevékenység és mint köz jó közötti egyensúly törekény és a társadalmi-gazdasági kontextustól függően nagy eltéréseket mutathat. Az oktatást és a képzést ezért joggal helyezik az élre Európa fellendülésének kulcselemei között, és még inkább az egész életen át tartó tanulást, mivel az egyéneknek alkalmazkodniuk kell a készségek iránti kereslet állandó változásaihoz.

Az alulról építkező projektekből származó társadalmi innováció fontos a koherens és átfogó egész életen át tartó tanulási stratégiák eléréséhez és a végrehajtásuk mérésére szolgáló eszközök megújításához, ezért a civil társadalmi szervezetek fenntartható támogatást és való distrukturált párbeszédet érdemelnek az oktatás és képzés terén.

A holisztikus jövőkép elfogadása az egész életen át tartó tanulás tekintetében tehát azt jelenti, hogy lehetővé kell tenni minden egyén számára, hogy teljes saját potenciálját elérje, vagyis munkaerő/piacközpontú helyett a tanulóközpontú megközelítés előmozdítása legyen az elsődleges. Alapvető fontosságú az egész életen át tartó tanulásba való befektetés: „Nemcsak[...] a jelenlegi beruházási szint túl alacsony ahhoz, hogy biztosítsák a készségállomány feltöltését, hanem[...] újra kell gondolni, mi számít befektetésnek. (European Lifelong Learning Platform, 2012)

Az EU e-learning kezdeményezéseiről és politikájáról (2001-2006)

Az ezredfordulós Lisszaboni stratégia célja az volt, hogy Európa 2010-re a világ legversenyképesebb és társadalmilag leginkluzívabb gazdasága legyen, Az oktatást és képzést az eEurope Terv kulcsfontosságú elemként kezelte.

Az eLearning kezdeményezést az Európai Bizottság indította el stratégiai programként, hogy integrálja a különböző főigazgatóságok erőforrásait, és aktiválja az Európai Beruházási Banktól és az Európai Strukturális Alapoktól származó erőforrásokat az új prioritás felé.

Az E-Learning Akcióterv és E-Learning Program fő céljai voltak:

- infrastruktúra fejlesztés,
- tanárképzés,
- minőségi tartalom és szolgáltatások,
- az együttműködés és a hálózatépítés ösztönzése,
- a digitális írástudás előmozdítása,
- európai virtuális egyetemek és testvériskolák (általános és középiskola) indítása az Interneten keresztül.

Az idő előrehaladásával az eLearning a megvalósítás gyakorlatában felfelé, a politikai diskurzusban pedig lefelé mozgott: fokozatosan eltűnt a felső szintű szakpolitikai dokumentumokból és a közbeszédből, mind mint erejét veszítő terminus, mind pedig az oktatáspolitikai hangsúlyos eleme. Ez annak is köszönhető, hogy az oktatás is veszített súlyából az általános politikai napirendben. Bár történetek biztató fejlemények az uniós támogatásnak köszönhetően, de az oktatási és képzési rendszereken belüli ellenállás is erősödött, ami az információs és kommunikációs technológiák potenciálja leegyszerűsített promóciós üzeneteinek is betudható.

Egyfajta terminológiai és gyakorlati kétértelműség is kialakult: a blended learning kifejezés képviselheti az új tudatosságot olyan tanulási rendszerek fejlesztésére és bevezetésére, amelyek képesek progresszívan integrálni a különböző tanulási stratégiákat, beleértve az IKT-val támogatott tanulást. Másrészt a retorika gyakran elrejtí az innovációval szembeni ellenállást, amely bár az IKT-alapú tanulás némely elemeit alkalmazza de lényegében ugyanazt a tanítást kínálja, mint korábban.

Az oktatási szféra, a vállalatok és a közigazgatás megtanulták az információs és kommunikációs technológiák használatát a tanulásba integrálni. Fontos kérdés volt, hogy hogyan lehet beépíteni a minőséget az eLearningbe, de legalábbis megtanulni, hogyan lehet felismerni a minőség hiányát. A minőség tudatosság növekedése volt ezekben az években az eLearning fejlesztések egyik legfontosabb tényezője.

Az ambiciózus EU eLearning kezdeményezés előkészítette az eLearning Programot, amely előnyben részesítette a felsőoktatást, de hagyta háttérbe kerülni az élethosszig tartó tanulást. 2007 után az információs és kommunikációs technológiákat egy „transzverzális program” részeként kezelték, amely átlépte az ágazati programokat.

Az oktatás-modernizációs törekvések nem csak belső szükségleteken alapultak. A világ számos országa szívesen tekinti az Európai Unió és az EU-tagállamok gyakorlatát példaként saját társadalmi-gazdasági fejlődéséhez, ezért érdekli az ezeket az értékeket tükröző oktatás iránt.

A szakmai környezetben kialakított és érvényesített tapasztalatok, pedagógiai és technológiai módszerek, minőségi és szervezési alapok szisztematikus felhasználása azt a várakozást is erősítette, hogy az elektronikus távoktatás, digitális tanítás autonóm, többdimenziós szakmai diszciplínaként és koherens tapasztalatforrásként jelenik meg, amely egyre inkább demonstrálja értékeit, integrálja az elméleti szempontokat és a rendszerszemléletet az értékes gyakorlati tapasztalatokkal, stratégiai kérdésekkel, megvalósítási és irányítási megoldásokkal. Ez a tapasztalat egyben segítheti a progresszív víziók fejlődését, amelyek az oktatási modernizáció hátterét adják.

A felsőoktatásban hangsúlyt kapott az egyetemi szintű stratégiai és szisztematikus tervezés és irányítás, hiszen távoktatás és az e-learning vezetési és szervezési kihívást jelent az intézmények számára. A progresszív intézményi scénáriókban az eLearning-et a szervezeti változások és modernizáció kulcselemeként ismerik el. Ez az elvárás korán megfogalmazódott, de a legtöbb egyetemen az eLearning szerves beépítését az oktatásba korlátozta a stratégiai elkötelezettség hiánya, a korlátozott erőforrások és az oktatói kompenzáció hiánya.

Fokozatosan bebizonyosodott, hogy a megfelelő intézményi-egyetemi funkciók ellátásához szükség van egy „kritikus tömegre”, amelyet inkább csak a nagyobb szervezetek képesek biztosítani. Számtalan példa bizonyítja, hogy nem működőképes az alacsony léptékű megközelítés. Az egyetemen belüli kis távoktatási központok – intézményi vagy projektalapú támogatással – korlátozottan működhetnek.

Fontos megfigyelés ebben az időszakban, hogy hálózatépítés mint az oktatási programok jelentős európai uniós eleme jelenik meg. A „networking”-et az EU oktatási programjaiban fontos tevékenységként ismerték el, és a szakpolitikák kialakítása során a Bizottság proaktívan foglalkozott a nyílt, táv- és e-tanulás hálózatépítési dimenziójával. A távoktatás-orientált EU Minerva programban a támogatott tevékenységek között forrásközpontok, tanárképző intézmények, szakértők hálózatosodása található. A Bizottság elismerte az európai szakmai hálózatok, nemzetközi szervezetek hozzájárulását a fejlesztésekhez a tudatosság, a tájékoztatás és a szakpolitikai inspirációk fontos szereplőiként.

Az e-learning időszak eredményei között elismerhetjük, hogy a nyílt és távoktatás az oktatás és az egész életen át tartó tanulás az európai fősodorba került. Az új koncepciók és stratégiai megközelítések segítették az oktatáspolitikát, hogy a stratégiai diskurzusok és döntések első vonalába kerüljön. A fő támogató elemek az egész életen át tartó tanulás koncepciójának erősödése és az információs technológiák növekvő teljesítménye voltak.

Az intézményekre ugyanakkor jellemző, hogy többségük kis léptékű és alacsony kockázatú kísérleti fázisban dolgozott, csak kevesen fektettek be komolyan a jelentős technológiai és pedagógiai infrastruktúrával rendelkező eLearning innovációba. A gyakorlat azt mutatja, hogy alábecsülték az oktatók és az intézmények ellenállását és a vártnál jóval alacsonyabb volt az innovációs kultúra iránti igény. A hallgatók érdeklődését és együttműködését illetően a felmérések szerint hogy a diákokat a globális munkaerőpiacra való bejutás foglalkoztatja és a digitális tanulásban inkább hatékonyságnövelést keresnek mintsem a benne rejlő széles pedagógiai lehetőségeket.

Elismert probléma a nemzetközi minőségértékelés hiánya. Progresszív megközelítést alkalmaztak az EU eLearning programja keretében megvalósuló E-Learning Quality kezdeményezések, amelyek a vonatkozó tudásbázis erősítésével és a szisztematikus szemlélet támogatásával kívántak új dimenziót létrehozni. A stratégiai projektek mint az eLearning Quality Forum, SEEQUEL és DELOS eredményeit sajnálatos módon a tervezett integráló szervezet, az European Foundation for Quality in E-Learning (EFQUEL) operacionális hibái és megszűnése jórészt elfeledtette.

A kritikai megközelítés szerint az EU eLearning programok, bár jelentős lendületet adtak az oktatás digitalizált modernizációjának, több potenciált mutattak be, mint teljesítményt. Az eLearning életrajza egy igen gyors felívelést követően egy intenzív „szakmai szocializációs” időszakkal folytatódott, amely az eLearning saját terminológiáját, eszközeit alakította ki. Ezt segítette az információs és kommunikációs technológiai szektorból származó intenzív támogatás, az informatikai forradalom folyamatos népszerűsítő kommunikációja, az eBusiness kezdeti sikertörténete és a kapcsolódó modernizációs folyamatok.

A második szakaszban az eLearning önálló jelenségként és diszciplínaként kezdett működni és fejlődni, egyre erősödő konszolidációval, mint funkcionális üzleti és marketing kategória is. A következő szakaszt a keretek lazulása, a kétségek, bizonytalanságok megjelenése jellemzi. A sokféle értelmezés és megközelítés szaporodását nem kísérte közös megegyezésen alapuló valódi szakmai és tudományos konszolidáció.

COVID – Mit tanultunk (eddig) a járványból?

Az Európai Bizottság mikor elindította a 2021 és 2027 közötti időszakra szóló új digitális oktatási cselekvési tervet, céljai között szerepelt, hogy „tanuljon a COVID-19 válságból, és az oktatási és képzési rendszereket a digitális korhoz igazítsa”. A pandémia átalakulást indított el az oktatási rendszerekben, és ismét rávilágított az oktatás fontosságára.

Néhány előjáró európai ország tapasztaltabb volt az online tanulás terén és progresszív mintákat alakított ki és követett. Ezek az országok: Észtország, Finnország, Izland, Lettország, Litvánia, Svédország és Norvégia úgy döntöttek, hogy összegyűjtik digitális oktatási eszközeiket, és megosztják a bevált gyakorlatokat más országokkal.

A világválság ugyanakkor a sokkhatás mellett a történelem egyik legnagyobb szakmai fejlődését is eredményezte az egyetemi és főiskolai oktatás terén (Bates, 2020). A felsőoktatás agilisan, alkalmazkodó képesnek és rugalmasnak bizonyult. Az online oktatáshoz való hozzáállás, amely a századforduló óta viszonylag stagnált, jelentősen pozitívabbá vált. Bebizonyosodott, hogy a felsőoktatás nagyobb rugalmasságra képes, mint azt a pandémia előtt gondoltuk: az oktatók a COVID-19 során rengeteget tanultak és léptek előre. Bebizonyosodott hogy a **COVID-19 innovatív tanítást hozott és az oktatók képesek és készek a minőségi online és vegyes tanításra**. Tapasztalhattuk, hogy az önálló tanulás tanítható és a jól megtervezett online tanulás elősegítheti ennek a fontos 21. századi készségnek a fejlesztését.

Ugyanakkor egyes felmérések szerint (USA) a tanárok bevallottan nagyjából a felére csökkentették a tanulóktól elvárt munka mennyiségét és egyharmadával a munka minőségével kapcsolatos elvárásaikat.

A pandémia, a virtuális környezetre való gyors átállás feltárta a felsőoktatási intézményekben meglévő egyenlőtlenségeket, az eszközökhöz és technológiákhoz való egyenlőtlen hozzáférést és a hallgatói támogatás általános hiányosságait. **Több figyelmet kell fordítani az online hozzáférésre és a méltányosságra. Rugalmasabb értékelési módszerekre van szükség és a hatékony munkához még több (és jobb) adat gyűjtése és elemzése szükséges a tanulási folyamatokról.**

Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy a vészhelyzeti távoktatás nem minőségi online tanulás. A tanulók elszigetelten dolgoznak és ez nem segíti az alapvető 21. századi készségek fejlesztését, mint a kritikai gondolkodás, az önálló tanulás, a tudásmenedzsment és a problémamegoldás.

Fontos gyakorlati tapasztalat és kihívás, hogy gyorsabb módszereket kell kidolgozni a minőségi online kurzusok fejlesztésére. Ez nem volt gond, amikor a tanítás 10%-a volt online, de az alacsony hatékonyságú módszerek nem használhatóak a rendszer méretei miatt, amikor az oktatók tömegesen online osztályokat tanítanak. A felsőoktatásban az egyik fontos Covid-19 utáni trend lehet az online egész életen át tartó tanulók arányának növekedése, akik rugalmasabb oktatási módszereket igényelnek.

Az EU a „Digitálisan fejlesztett tanulás és oktatás az európai felsőoktatási intézményekben” felmérése (2020-21) az intézményekben a Covid19 válság előtti és utáni helyzet felmérését és összehasonlítását célozta az európai egyetemeken.

Gyakorlatilag minden intézménynek sikerült átállnia a blended és online tanulásra. A helyzetet leggyakrabban sürgősségi távoktatásként (Emergency Remote Teaching) jellemezték, hangsúlyozva, hogy az nem mindig felel meg a pedagógia és a szolgáltatások elvárható minőségének.

Fontos és biztató jelzés hogy a válaszadók háromnegyede jelezte, hogy konkrét tervei vannak a digitális kapacitás válság utáni növelésére. A digitális megoldásokat a korábbi évekhez képest sokkal szélesebb körben fogadják el és használják az egész Európai felsőoktatási térségben.

A blended learning továbbra is a legnépszerűbb oktatási mód, és egyre inkább érvényesül: a térség intézményeinek 75%-ában alkalmazzák. Egyes egyetemek megkezdték a hibridtanulást és -tanítást is, azaz fizikailag és virtuálisan is látogatható kurzusok biztosítását.

A felsőoktatási intézmények most tisztábban látják a különböző oktatási módok célját és előnyeit, mivel digitális kínálatukban nagyobb figyelmet fordítanak a hozzáférés bővítésére és az egész életen át tartó tanulásra.

Az intézményi stratégia értéke és fontossága széles körben elismertté vált. Igen biztató, hogy az intézmények 81%-a stratégiai fejlesztési prioritásként tekinti a hozzáférés digitalizálással történő bővítését. Általában az intézmények túlnyomó többsége pozitívan értékeli a digitális módszerek bevezetésével a hallgatók számára nyújtott előnyöket, a tanulás és tanítás átalakulását és a következő öt évben 95%-uk stratégiai prioritásként tekinti a digitalizációra.

Digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027)

Az EU első digitális oktatási keretrendszere 2018-ban indult a Digitális Oktatási Cselekvési Terv révén, és jobbra a formális oktatási szektorra összpontosított. A cselekvési terv hozzájárult egy kialakuló politikai párbeszédhez, és a tagállamok is üdvözölték, de rövid távú időtartama (2018–2020) és korlátozott költségvetése miatt nem tudta kiaknázni a benne rejlő potenciált.

Az új Action Plan figyelembe veszi a digitális oktatás legújabb fejleményeit és indokolja, miért van szükség erősebb uniós szintű fellépésre. Figyelembe veszi a COVID-19 válság korai bizonyítékait és az európai digitális oktatás előtt álló strukturális kihívásokat.

Az első digitális oktatási cselekvési tervre (2018–2020) épülő új cselekvési terv szükségességét az Európai Bizottság elnöke, Ursula von der Leyen 2019. júliusi politikai iránymutatásaiban fogalmazta meg.

A megújított digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027) az Európai Unió megújított szakpolitikai kezdeményezése, amely támogatni hivatott az uniós tagállamokat abban, hogy oktatási és képzési rendszereiket fenntartható módon hozzáigazítsák a digitális korhoz.

A digitális transzformáció, az információs társadalom fejlődése átalakítja a mindennapi életet, a társadalmat és a gazdaságot, a pandémia előtt azonban korlátozott hatást gyakorolt az oktatásra és a képzésre. A Covid19 rámutatott az oktatásban és a képzésben a digitális kapacitások hiányosságaira, felerősítette a meglévő kihívásokat különösen a tanárképzésben és a digitális készségek és kompetenciák általános szintjével kapcsolatban. Növelte továbbá az egyenlőtlenséget azok között, akik hozzáférnek a digitális technológiákhoz, és akik nem, beleértve a hátrányos helyzetű csoportokat.

A világvárvány felgyorsította az online és a hibrid tanulás irányába mutató, már jelen lévő tendenciákat, új és innovatív módszereket tárt fel a diákok és oktatók számára tevékenységeik megszervezésére és hogy személyesebb és rugalmasabb módon kommunikáljanak az interneten.

Az uniós stratégiai háttér szempontjából a digitális oktatási cselekvési terv segít megvalósítani a Next Generation EU helyreállítási tervet és alapvető eszköz az európai oktatási térség 2025-ig tervezett megvalósításához.

2020-ban a Bizottság nyilvános konzultációt tartott annak érdekében, hogy összegyűjtse az érintettek széles körének véleményét a Covid19 oktatásra és képzésre gyakorolt hatásáról, a távoktatásról és online tanulásról. A konzultáció rámutatott, hogy a válaszadók szerint is a Covid19 fordulópontot jelent a digitális technológia felhasználásában az oktatásban. Előtte a válaszadók 60%-a nem vett részt ilyen képzésekben.

A digitális oktatási cselekvési terv:

- hosszú távú stratégiai jövőképet kínál, magas színvonalú, befogadó és hozzáférhető európai digitális oktatással;
- áttekinti, hogy milyen kihívásokat jelentett és milyen lehetőségeket kínált a Covid19-világvárvány;
- szorosabb uniós szintű együttműködésre törekszik a digitális oktatás terén, és hangsúlyozza az ágazatok közötti együttműködés fontosságát;
- lehetőségeket kínál a digitális oktatás minőségének és mennyiségének javítására, a pedagógiai módszerek digitalizálására, valamint a befogadó és rugalmas távoktatáshoz szükséges infrastruktúra biztosítására.

Ennek érdekében a cselekvési terv két kiemelt területet határoz meg:

A nagy teljesítőképességű digitális oktatási ökoszisztéma fejlesztése

- infrastruktúra, konnektivitás és digitális eszközök;
- a digitális kapacitások hatékony tervezése és fejlesztése, megfelelő szervezeti képességek kialakítása;
- a digitális technológiák terén jártas, azokat magabiztosan használó tanárok és oktatók;
- magas színvonalú tananyag, felhasználóbarát eszközök és biztonságos platformok, amelyek tiszteletben tartják az online adatvédelmi szabályokat és az etikai normákat.

A kapcsolódó intézkedések:

- stratégiai párbeszéd a tagállamokkal a sikeres digitális oktatást lehetővé tevő tényezőkről;
- az európai digitális oktatási tartalom keretrendszere;
- hálózati összekapcsoltság és digitális berendezések az oktatás számára;
- mesterséges intelligencia és adatfelhasználás az oktatásban és képzésben.

A digitális készségek és kompetenciák fejlesztése

- alapvető digitális készségek és kompetenciák kisgyermekkorától kezdve;
- digitális jártasság, ideértve az álhírek és félrevezető információk kiszűrésének képességét;
- számítástechnikai oktatás;
- az adatintenzív technológiák, például a mesterséges intelligencia alapos ismerete és megértése;
- fejlett digitális készségek, több digitális szakember;
- annak biztosítása, hogy a lányok és a fiatal nők egyenlő arányban folytassanak informatikai tanulmányokat és helyezkedjenek el ilyen ismereteket igénylő állásokban.

A kapcsolódó intézkedések:

- közös iránymutatások a tanárok és az oktatók számára a digitális jártasság előmozdítása és a dezinformáció kezelése érdekében,
- az európai digitális kompetenciakeret frissítése a mesterséges intelligenciával és az adattudományokkal,
- a digitális készségek európai tanúsítványa (EDSC),
- a diákok digitális kompetenciájára vonatkozó uniós célkitűzés bevezetése,
- nők részvétele a természettudományok, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika (STEM) területén.

Digitális oktatási központ

A prioritási területek támogatására a Bizottság létrehoz egy digitális oktatási központot (Digital Education Hub), amely megerősíti az uniós együttműködést és tapasztalatcserét.

A digitális oktatási központ a következő feladatokat fogja ellátni:

- a digitális oktatással foglalkozó nemzeti tanácsadó szolgálatok hálózatának létrehozása;
- a nemzeti és regionális digitális oktatási kezdeményezések és stratégiák összekapcsolása;
- ágazatközi együttműködés és a digitális tanulási tartalom megosztása (interoperabilitás, minőségbiztosítás, környezeti fenntarthatóság, a hozzáférhetőség és inkluzivitás, közös uniós szabványok);
- a digitális oktatás cselekvő agytrösztje, Digitális oktatási hackathon;
- létrehozza és fejleszti az együttműködés gyakorlatközösségét (community of practice, CoP); és a nemzeti tanácsadó szolgálatok hálózatát (National Advisory Services);
- digitális oktatást támogató, szakmai háttértámogatás, új erőforrásközpont (Support, Advanced Learning and Training Opportunities, SALTO).

Figyelemreméltó hogy a Digitális oktatási cselekvési terv hétéves időszakot, az unió teljes következő tervezési és pénzügyi szakaszát feleleli. Ez egyfajta felismerése annak, hogy a korábbi programok rövidebb, 2-3 éves időtartama nem volt elegendő hogy tartós hatást fejtsen ki a rendszerekre. Másfelől világos megerősítése annak, hogy a Bizottság fontos prioritásként tekint az oktatás modernizációjára, az innovációk és a digitális társadalom fejlesztésére.

Összefoglalás

Visszatekintve a három évtizedre, bár páratlanul dinamikus és transzformatív korszakról beszélhetünk, kevésbé realizálódtak azok a várakozások amelyek – az információs társadalom kiteljesedése mellett – a folyamatos modernizációs lendületben paradigmaváltó átalakulásokat vetítettek előre az oktatásban és a képzésben.

Sajnálatos megállapítani – ahogyan a COVID krízis az oktatásban ismét megerősítette –, hogy a modern oktatás alapvető problémái változatlanul a tanárképzés és az infrastrukturális háttér

gyengesége. Ugyanakkor igen gyorsak a változások a technológia makrotényezőiben, a globalizációban, a demográfiában.

Folyamatos mindemellett a nagy teljesítményű és kapacitású informatikai eszközök integrálásával járó technológiai változások lendülete és a szinte korlátlan hozzáférés, a legújabb technológiák gyors elterjedése, a megnövekedett a kereslet és használat, az átalakuló felhasználói szokások és elvárások, az oktatás iránti növekvő társadalmi igény. Ugyanakkor fennmaradtak és a COVID krízissel tetőztek a gazdasági nehézségek és globálisan nem csökkentek az aggodalmak az aggasztó politikai forgatókönyvekkel kapcsolatban.

Keveset javult az EU tagországok oktatáspolitikai koherenciája és az Unió ráhatása, a korlátozott erőforrások problémája, a sikeres reformokhoz szükséges hosszú távú politikai elkötelezettség hiánya, a stratégiai vákuum hatása a rendszer folyamatosan fennálló gyenge pontjaira és a párhuzamosságokra.

Az EU országok közötti jelentős különbségek, különösen az újonnan csatlakozottaknál, sajnálatosan lassan két évtized elteltével is fennállnak és sokféleképpen magyarázhatóak: a társadalmi-gazdasági háttérrel, az infrastruktúra-fejlesztés különbségeivel, a kormányok politikájával, az oktatási és képzési szféra hozzáállásával, felkészültségével, maguknak a szektorok nyitottságának hagyományaival, a technológia használatával.

A rendszerfejlesztések sokszínűsége, a megoldások sokfélesége nehéz feladat elé állítja az elemzőket. Bár a digitális forradalom sebessége és hatóköre az elmúlt 25 évben rendkívüli volt és még korántsem ért véget, évezredek át tartó folytonosság is van a tanulás és a tanítás szervezésében a technológiák oktatásba való bevezetésében. Az oktatási lehetőségek demokratizálódásában is hosszú a folytonosság. Okkal feltételezhetjük, hogy míg a távoktatásként, online tanulásként ismert szektor tényleges és értékes szerepet játszottak az 1970-2020 közötti időszakban, a jövőben az online tanulás az oktatás autentikus részeként jelenik meg minden intézményi szinten és eképpen integrálódása az egész életen át tartó tanulásba módszertani és technikai szempontból is magától értetődő.

Felhasznál szakirodalom

- Boshier, R. (1998): *Edgar Faure after 25 Years: Down But Not out*. In: J. Holford, P. Jarvis, & C. Griffin (Eds.), *International Perspectives on Lifelong Learning*, London: Kogan Page, pp. 3-20.
- Brine, J. (2006): Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not—the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32.(5), 649-665.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2008) *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: indicators and benchmarks* Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/73425>
- Dehmel, A. (2006): Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies, *Comparative Education*, Volume 42, 2006 Issue 1 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060500515744>
- Field, J. (2000): *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, London
- Lawn, M., Lingard, B. (2002): Constructing a European Policy Space in Educational Governance: The Role of Transnational Policy Actors. *European Educational Research Journal*. 2002;1(2):290-307. <https://journals.sagepub.com/home/eer>
- Borg, C., Mayo, P. (2005): The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 3, No. 2, July 2005, pp. 203–225.
- Gelpi, E. (1985): Lifelong education and international relations, in: K. Wain (Ed.) *Lifelong education and participation* Malta, The University of Malta Press
- Holford, John (2008). „Explaining European Union Lifelong Learning Policy: Globalisation and Competitiveness or Path Dependency and Citizenship?” *Adult Education Research Conference*.

- <https://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/26;>
<https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2910&context=aerc>
- Tait, A. (2018): Education for Development: From Distance to Open Education, *Journal for Learning and Development*, Vol. 5, No. 2, pp. 101 -115
 - Szűcs, A. (2015): European Policy and ICT Developments in Learning, 2015 – Economic Context and Technology Environment *Opus et Educatio*, Vol. 2 No. 1 (2015) <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/29>
 - Bates, T. (2020-2021): *Online Learning and Distance Education Resources 2020-2021*, <https://www.tonybates.ca>
 - <https://www.tonybates.ca/2020/11/05/10-lessons-for-a-post-pandemic-world-from-covid-19-for-canadian-universities-and-colleges/>
 - <https://www.tonybates.ca/2021/03/25/teaching-during-a-pandemic-a-longitudinal-study/>
 - <https://www.tonybates.ca/2022/02/05/has-online-learning-gone-backwards-because-of-the-pandemic/>
 - <https://www.tonybates.ca/2021/07/12/five-core-trends-in-teaching-and-learning-post-covid-19/>
 - <https://www.tonybates.ca/2021/12/16/revising-teaching-in-a-digital-age-the-impact-of-covid-19/>
 - Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A. (2021). Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions <https://eua.eu/downloads/publications/digi-he%20survey%20report.pdf>
 - *Twelve years after: a call for a renewed Memorandum on Lifelong Learning* (2012), European Civil Society Platform on Lifelong Learning (EUCIS-LLL) <http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2015/10/A-call-for-a-renewed-Memorandum-on-Lifelong-Learning-EUCIS-LLL1.pdf>
 - Kálmán, A. (2018): Changing lifelong learning paradigm and the digital learning age. In A. Volungeviciene, & A. Szűcs (Eds.), *Exploring the Micro, Meso and Macro. Navigating between dimensions in the digital learning landscape*. EDEN 2018 Annual Conference: Conference Proceedings (pp. 304-311). Genova: European Distance and E-Learning Network. https://proceedings.eden-online.org/wp-content/uploads/2018/06/Annual_2018_Genova_Proceedings_ISSN.pdf
 - Kálmán, A. (2017). *Lifelong Peer Learning – New Environments and Scenarios to Build Responsive Systems for Societies*. TAMKjournal [Blog post]. <http://tamkjournal-en.tamk.fi/lifelong-peer-learning-new-environments-and-scenarios-to-build-responsive-systems-for-societies>
 - *Treaty of Maastricht on European Union* (1992) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Axy0026>
 - *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training* (2020), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EN)

KATTEIN-Pornói Rita

Az empiria alapú tehetségkutatás megjelenése hazánkban a 20. század első harmadában

A tehetség fogalmának értelmezése

Jelen tanulmányommal, célom egy olyan sorozat elindítása, mely a tehetség fogalmára, illetve a tehetség fogalmának értelmezési kereteire koncentrálna. A teljesség igénye nélkül a következő kérdéseket fókuszba állítva, az idő függvényében tárom fel a tehetség fogalmával kapcsolatos változás menetét:

- Az idő függvényében miként változott a tehetséggel kapcsolatos vizsgálódások fókusza?
- Adott korszakban milyen célok álltak a tehetségkutatás fókuszában?
- Milyen szerepet játszott a politika, illetve a politikákhoz kötődő ideológiák a tehetséggondozás munkájában?
- Hogyan valósult meg a tehetséggondozás a gyakorlatban?

Az első írásom a tehetségkutatás tudományosan értékelhető, empirikus vizsgálatokra támaszkodó kezdeti szakaszának bemutatásával indul s az 1940-es évekig bezárólag kalauzolja el az olvasót. Vizsgálatom fókuszában a magyar tehetséggondozás Horthy-korszakbeli története áll.

Csikszentmihályi szerint a tehetség kialakulását három tényező befolyásolja. Elsősorban a személyes tulajdonságok, melyek egy része öröklött, más része az egyén fejlődése során alakul ki. Másodsorban a kulturális elvárások, melyek csoportja „egy szabályrendszer alapján meghatározza az értelmes és értékes dolgok körét.”¹ Végül pedig a társadalom elismerése és támogatása, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy a tehetség felszínre törve a társadalom javára kamatoztassa tudását. Hiszen a döntést hozó emberektől és intézményektől függ, hogy melyek a prioritások, mit tekintenek adott helyzetben értékesnek, vagyis a támogatandónak.²

Csikszentmihályi által fentebb felvázolt tényezők is sejtetik milyen bonyolult a tehetség szó értelmezése, hiszen mind koronként, mind pedig kultúránként tartalma változáson esett át.³ Vagyis a tehetségekre, mint társadalmi képződményekre kell tekintenünk, hiszen az értékelés az adott társadalom vélt vagy valós pozitív értékei alapján jelöli ki azon tulajdonságokat, melyeket jónak nevezünk.⁴

A tehetség témakörben folytatott kutatások száma a XX. század végére világszerte növekvő tendenciát mutattak. Egyre több fejlesztő program jelent meg. A programok kidolgozásához szükséges egységes tehetség definíció azonban nem alakult ki, bár számos teória született a tehetség leírásához. A Joseph Renzulli által kidolgozott modellt használják leginkább, mely három összetevővel jellemzi a tehetséget: átlagon felüli képesség, feladat iránti elkötelezettség és kreativitás.⁵

A korábbi egytényezős tehetség-konceptualizációk tehát, melyek a tehetséget egy-egy pszichológiában használt fogalommal azonosítják – úgy, mint intelligencia vagy kreativitás –, s ezt nyilvánítják a tehetség kizárólagos meghatározójává, mára már nem állják meg a helyüket.⁶

De hogyan definiálták a tehetséget a 19. században, s miképpen született meg a tehetséggondozás ötlete, hogyan valósult meg a tehetségek felkarolása? A 19. század folyamán a tehetséget az intelligenciával kapcsolták össze. Kezdetben Galton és Broca az agy méretével hozta összefüggésbe

¹ Csikszentmihályi 2015: 46.

² Uo. 51.

³Gyarmathy 2012:15.

⁴ Csikszentmihályi 2015: 65–66.

⁵ Balogh 2007, <http://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg>.

⁶Habermann 1989: 166.

az intelligencia mértékét. Francis Galton⁷, akinek anyja Charles Darwin nagynénje volt, 'A zsenialitás öröklődése' című művében mutatta be az intelligenciabeli különbség genetikai alapokon történő levezetését. Emellett az ő nevéhez fűződik az első intelligenciateszt kidolgozása.⁸ A munkássága során nagy hatást gyakorolt rá Darwin evolúciós elmélete, így erre alapozva fejtette ki a tehetséggel kapcsolatos nézeteit. Annak ellenére, hogy kutatásai során sokszor hibás mintavételi technikát alkalmazott, eredményei elfogultak voltak, mégis őt tekintjük az első tehetséget tudományos alapokon kutató szakembernek.⁹

Galton az eugenika (fajegészségtan) megalkotója. Az 1883-ban alkotott kifejezés mögött a fajnemesítés célja állt. Maga a gondolat már az ókorban is megjelent Theognisz és Platón műveiben.¹⁰ Galton javaslata szerint, míg a legkiválóbb fiatal párokat a házasságkötésre és a gyermekvállalásra kell ösztönözni, addig a szerény képességűeket arra, hogy minél kevesebb gyermeket hozzanak a világra. A fajnemesítés egészen a II. világháborúig igen kedvelt mozgalom volt, főleg az Amerikai Egyesült Államok területén.¹¹

A 19. század második felében jelent meg a szociáldarwinizmus, mely a darwini szelekcióra és az erős és gyenge egyedek túlélésére vonatkozó gondolatokat próbálta bizonyos társadalmi problémákra alkalmazni. A szociáldarwinizmust pártolók eljutottak a mesterséges szelekció gondolatához, melynek célja volt a gyengének és értéktelennek vélt elemek kiszorítása a társadalomból. A Harmadik Birodalom e fent említett gondolatokra építve dolgozta ki fajelméletét, később ez vezetett a „végső megoldás” megvalósításához.¹²

Lewis Terman¹³ amerikai pszichológus célja volt az előző évtizedek negatív képét megváltoztatni, hiszen mind Lombroso, mind pedig Galton a tehetséget összekötötte az elmebetegséggel.¹⁴ Cesare Lombroso¹⁵ a 'Lángész és örültség' és 'A zseniális emberek' című könyvében részletesen foglalkozott a tehetség kérdésével. Véleménye szerint „a tehetség öntudatos: tudja, miért és hogyan jut bizonyos elvekhez és következtetésekhez. A lángész öntudatlan: a miért és a hogyan ismeretlen előtte.”¹⁶ A korszakban nemcsak Lombroso munkáiban találkozunk a tehetség és az abnormalitás összefüggésének gondolatával. E megközelítés Wilhelm Ostwald¹⁷, Wilhelm Lange-Eichbaum¹⁸, Ernst Kretschmer¹⁹ vagy a magyar tudományos életben Szirmayné Pulszky Henriette²⁰ és Somogyi József²¹ műveiben is tetten érhető.²²

A tehetség mérésére kialakított intelligenciavizsgálatot már az ókorban folytattak. Ugyanis már a kínai kultúrában, majd később az ókori görögöknél törekedtek arra, hogy bizonyos módszerek alkalmazásával megállapítsák az intellektuális képességeket. Azonban csak az 1800-as években indult meg a mentális képességekkel foglalkozó elméletek kidolgozása. Fentebb már foglalkoztunk Francis Galtonnal, aki a zsenialitás képességét vizsgálta, míg két francia orvos, Jean-Étienne Esquirol²³ és

⁷ 1822–1911. Angol polihisztor, felfedező, feltaláló. Jelentős szerepe volt a nagy-britanniai tudományos pszichológia kialakulásában.

⁸ Tóth 2013: 19.

⁹ Uo. 20.

¹⁰ Uo. 21.

¹¹ Uo. 22.

¹² Uo. 24.

¹³ 1877–1956. Amerikai pszichológus, aki kiemelten foglalkozott az eugenikával.

¹⁴ Gyarmathy 2012: 11.

¹⁵ 1835–1919. Olasz kriminológus, orvos, az olasz pozitivisták kriminológia megalapítója.

¹⁶ Lombrosot idézi Tóth 2014: 24–25.

¹⁷ 1853–1932.

¹⁸ 1875–1949. Német pszichiáter, aki kutatásait Hamburgban végezte. Részletesen foglalkozott a zseni-problémával.

¹⁹ 1888–1964. Német pszichiáter. az ember személyiség típusainak behatárolásával foglalkozott.

²⁰ 1883–1970. Számos írása jelent meg a Magyar Pszichológiai Szemlében, mely a zseni-problémát járta körül.

²¹ 1898–1948. 1930. szeptember 1-jétől a Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Filozófia-Pedagógia tanszékvezető főiskolai tanárnak. Kiemelt kutatási területe a tehetségvizsgálat.

²² Tóth 2014: 25.

²³ 1772–1840. Francia pszichiáter.

Édouard Séguin²⁴ a fogyatékkal élők értelmi képességét vette górcső alá.²⁵ A tengerentúlon James McKeen Cattell²⁶ volt az első, aki az intelligenciavizsgálatokkal foglalkozott. Nagy áttörést jelentett Alfred Binet²⁷ munkássága, aki Théodore Simonnal²⁸ az értelmi fejlettség megállapítására alkalmas kérdőíves módszert dolgozott ki.²⁹ A komplex intellektuális működés vizsgálatára vonatkozó próbákat dolgoztak ki. A francia közoktatásügyi miniszter megbízása nyomán készült el az ún. Binet-Simon skála. A megközelítésük újszerűsége: „elvetette a specifikus képesség-specifikus vizsgálat elvét, és azon próbákból választott ki egy csokorra valót, amelyekről úgy tűnt, hogy fedik az intelligenciát alkotó főbb pszichológiai jegyeket. Emellett az intelligencia normájának, illetve standardjának azt választotta, amit egy átlagos gyermek minden életkorban meg tudott csinálni.”³⁰ Ezt a tesztet 1916-ban az amerikai Stanford Egyetem professzora, Lewis Terman standardizálta. A Stanford-Binet teszt töretlen sikerét mutatja, hogy a mai napig használják.³¹ Újabb áttörést jelentett, hogy a kor legkiemelkedőbb gyermekpszichológusa, William Stern³² megalkotta az intelligenciahányados³³ fogalmát.³⁴

A továbbiakban azon fontosabb egytényezős modelleket mutatjuk be, melyek szerint az intelligencia a tehetség kizárólagos meghatározója. Charles Spearman³⁵ brit pszichológus az 1900-as évek elején fejtette ki elméletét, mely szerint két faktor létezik: az egyik az általános képesség, melyet általános intelligenciának nevezett – ez a general szó alapján 'g' faktorként vált ismertté. A másik a speciális képességek faktora, amelyet a specific szó után 's' betűvel jelölnek. Véleménye szerint a „g” az a képesség, melyet minden intelligenciateszt mér, a speciális képességek viszont csak különböző tesztek használatával mérhetők. Spearman munkájának az volt a célja, hogy megragadja, mi a közös a különböző intellektuális képességekben. Empirikus és statisztikai vizsgálatokkal próbálta bizonyítani, hogy az emberi intellektust egyetlen képességgel le lehet írni.³⁶ Ezt kortársa, Sir Godfrey Thomson³⁷ vitatta, mondván a „g” különböző intellektuális képességekből tevődik össze.³⁸

Szintén Spearman kritikusa volt Louis L. Thurstone³⁹ amerikai pszichológus, aki 1938-ban mutatta be nagyhatású modelljét, az elsődleges mentális képességelméletet. Ebben azt állította, hogy az intelligencia hét különböző, de egymással kapcsolatban álló faktorból áll össze.⁴⁰ A következő faktorokat tüntette fel: verbális felfogás, verbális kifejezőképesség, számolás, emlékezet, észlelési gyorsaság, következtetési képesség és térbeli viszonyok felfogása.⁴¹ Thurstone e hét faktort tekintette elsődlegesnek, a „g” faktort csak másodlagos jellemzőként kezelte.⁴²

Raymond Cattell⁴³ az intelligenciát két típusra osztotta, az elsőt fluid intelligenciának nevezte, mely „gyors válaszkészséggel, jó reakcióidővel, gyors és pontos komputációs képességgel jellemezhető.”⁴⁴

²⁴ 1812–1880. Francia orvos, ideggyógyász, pszichiáter és gyógypedagógus. Az értelmi fogyatékosok tudományos alapon nyugvó rendszeres oktatásának megalapozója.

²⁵ Tóth 2014: 26.

²⁶ 1860–1944. Amerikai pszichológus, aki többek között az eugenika tudományát is kutatta.

²⁷ 1857–1911. Francia fejlődépszichológus.

²⁸ 1872–1961. Francia pszichológus, aki Binet-vel együtt kidolgozza a Simon-Binet intelligencia skálát.

²⁹ Fináczy, Kornis (szerk.) 1933: 234.

³⁰ Tóth 2014: 27.

³¹ Tóth 2014: 28.

³² 1871–1938. Német pszichológus és filozófus. Az intelligencia-kutatás volt a fő területe.

³³ Mentális kor osztva az életkorral és szorozva százal.

³⁴ Fináczy, Kornis (szerk.) 1933: 653.

³⁵ 1863–1945. Angol pszichológus. A g faktorról foglalkozott, illetve a faktoranalízissel.

³⁶ Cianciolo – Sternberg 2004: 15.

³⁷ 1881–1955. Angol pszichológus, aki az intelligenciát kutatta.

³⁸ Cianciolo – Sternberg 2004: 15.

³⁹ 1887–1955. Amerikai pszichológus. Az intelligenciakutatás egyik kidolgozója volt. Thurstone szerint a faktoranalízis segítségével az intelligencia elsődleges képességekre bontható.

⁴⁰ Balogh é. n. <http://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg>.

⁴¹ Uo.

⁴² Tóth 2014: 38.

⁴³ 1905–1998. Angol, majd amerikai pszichológus, aki a pszichometriai kutatásairól lett ismert.

⁴⁴ Csíkszentmihályi 2009: 219.

Ezt a képességet biológiai tényezők határozzák meg. A szilárd, vagy kikristályosodott intelligencia a nevelési és kulturális hatásokból származik.⁴⁵

Joy Paul Guilford⁴⁶ amerikai pszichológus kidolgozta az intellektuális képességek strukturális modelljét, mely három dimenziót foglal magába: műveletek, tartalmak, produktumok.⁴⁷

A fenti modellekből láthatjuk, hogy ugyan az egytényezős elméletek között is különbségek mutatkoznak, azonban közös bennük, hogy az általános intelligenciát állítják a vizsgálódás középpontjába. A Horthy-korszak szakemberei is az intelligenciát, mint a tehetség megnyilvánulásának princípiumát vizsgálták, de ezzel a későbbiekben részletesebben fogunk foglalkozni.

E rövid összefoglalásból láthatjuk, hogy a 19. századtól a vizsgált korszak végéig milyen változáson ment át a tehetség-értelmezés függően attól, hogy ki milyen perspektívából szemlélte a tehetséget, milyen faktorok meglétét tartotta elengedhetetlennek annak diagnosztizálásához.

Első magyarországi tehetség-elméletek

A magyar tehetséggondozás bár a 20. században teljesebben ki, de gyökerei régebbi korokra nyúlnak vissza, hiszen már a középkori Magyarországon megjelent a tehetségtámogató tevékenység, azonban erről jelen munkánkban nem szólnunk.⁴⁸ Viszont fontosnak véljük néhány a 19–20. században született tehetséggondozás kérdéséről taglaló mű tételszerű megemlítését.

Szitnyai Elek középiskolai tanár, filozófus 'A szellemi tehetségek eredete' című művében foglalkozott a tehetség-talentum kérdéssel. Bevezetőjében elmondja, az emberiséget a talentumok működése vitte előre, így fontos számára, hogy minél több talentum legyen, hiszen ez szavatolja a világ haladását.⁴⁹ A munkája során a következő kérdésekre kereste a választ: mi a talentum, a szellemi tehetség? Honnan ered és miként fejlődik? A tehetség és a zseni különbségét abban látta, hogy míg a tehetség „utánképzés” során alakul ki, vagyis „reprodukál”, addig a zseni valami újat, eredetit teremt.⁵⁰ A talentumról kifejtette: „éles ítélete, felfogása azt jelenti, hogy nemcsak a kellő rendjét, viszonyát látja a világ tüneményeinek, látja tehát a törvényszerűséget, hanem mert azt is meglátja, amit mások nem látnak, s így gondolataiban is igaz és új elemek jelentkeznek. Íme az eredetiség alapja.”⁵¹ Véleménye szerint a talentum megjelenésének feltételét öt tulajdonság megléte jelzi: „1. kedvvel és élesen tud megfigyelni; 2. tiszta, világos ítéletű s így éles felfogású; 3. gyorsan feltalálja a hasonlóságokat, az analógiákat s ezek révén jól következtet; 4. termékeny a fantáziája; 5. jó a memóriája.”⁵² Elgondolása szerint a talentum öröklés eredménye, mint írja, az atavizmus, vagyis a visszaütés nyomán lehet megmagyarázni, az egyik gyerek miért tehetséges, a másik miért nem. Sitnyai részletesen írt Darwin, Spencer, Haeckel és Weismann öröklődéssel kapcsolatos elméleteiről is.⁵³

Másik fontos, témában írt mű a Dóczy Jenő⁵⁴ 1910-ben kiadott 'A tehetség és az iskola' című könyve. Dóczy az individuum jogának tartja, hogy a tehetségét szabadon kifejleszthesse és érvényesíthesse. Így abban a munkakörben helyezkedhet el, melyet tehetsége predesztinál számára. Ezáltal valósulhat meg az egyéni boldogság és a társadalmi jólét. Véleménye szerint a megfelelő nevelés szavatolhatja az egyénben lévő képességek talentummá fejlődését.⁵⁵

⁴⁵ Tóth 2014: 40.

⁴⁶ 1897–1987. Amerikai pszichológus. Az emberi intelligencia pszichometrikus tanulmányozásáról híres.

⁴⁷ Tóth 2014: 39.

⁴⁸ Martinkó 2006: 1.

⁴⁹ Sitnyai 1905: 5.

⁵⁰ Uo. 7.

⁵¹ Uo. 10.

⁵² Uo. 13.

⁵³ Uo. 15.

⁵⁴ 1881–1937. Tanár, pedagógiai szakíró, szerkesztő.

⁵⁵ Tóth 2013: 119.

Somogyi József, a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola tanára, aki filozófiai, antropológiai, pszichológiai és etikai témában egyaránt írt könyveket és tanulmányokat, több művében – köztük a 'Tehetség és eugenikában' – is foglalkozott a tehetség témájával. E könyve három részből áll, az elsőben a 'A tehetség biológiája' címmel ismerteti meg az olvasót az átöröklés, illetve a tehetség és a biológikum közötti összefüggés magyarázatával. Ezt követi 'A tehetség pszichológiája', mely a tehetség definícióját, illetve annak fokozatait vázolja fel. A harmadik részben szól 'A tehetség szociológiája' cím alatt a tehetség sorsáról és védelméről.⁵⁶

Kemény Gábor⁵⁷ pedagógiai munkáit a szociális szemlélet jellemezi. A gyermektanulmányi mozgalom nagy hatással volt rá. A tehetség kérdésével bár önálló műben nem foglalkozott, de sok helyen érintette a témát, mint például a 'Tehetség érvényesülése – jöjjön el a te országod' című cikkében, ahol a Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1925-ben rendezett kiállításáról és szemináriumáról írt éles kritikával: „A kiállítás sikere feltűnő volt, de a jövőbe kiható eredménye legalább is kétséges, az ország minden részéről összegyűjtött tárgyak a magyar tehetség dús virágzásáról tanúskodnak, de nem tudunk róla, hogy azóta bármily téren megindult volna a tehetségek tudatos kitenyésztése [...]”⁵⁸ Nagy László munkásságát tekintve példaképének, Kemény célja volt a közoktatás demokratikus átszervezése, gyakran hozzászólt közoktatás-politikai kérdésekhez, főleg az értékelés, a szelekció témaköréhez.⁵⁹

A továbbiakban érdemes részletesebben foglalkoznunk a gyermektanulmányozás magyarországi történetével, illetve azzal, hogy a tehetséggondozás kérdése miként jelent meg a gyermektanulmányozók körében, különös tekintettel Nagy László munkásságára.

A tehetség kérdése a gyermektanulmány képviselőinek írásaiban

A pályaválasztás és a tehetség témája az I. világháború éveiben került előtérbe. Bár Nagy László már 1904-ben elkezdett foglalkozni a témával, azonban az igazi áttörést az 1917-ben megrendezett második országos gyermektanulmányi tanácskozás hozta, melynek keretében került fókuszba a tehetséges gyermekek támogatásának ügye.⁶⁰ E tanácskozáson többek között – Révész Géza, Teleki Sándor, Imre Sándor mellett – Nagy László is előadást tartott, az iskolai egyéniségi lapok fontosságáról. Felszólalásában kiemelte, hogy az iskola csak úgy tudná segíteni a tehetségek felkarolását, ha a pedagógus minden gyermekről egyéniségi lapot készítene. Ezáltal, tehát a gyermekre vonatkozó szellemi, lelki jellemzők feltüntetésével segítené a tehetséggondozás munkáját. A tehetség-problémával szoros összefüggést mutat a pályaválasztás kérdése. Nagy a következő gondolatokat fejt ki erről: „Bizony-bizony, megbocsáthatatlanul sok hibát követünk el mi magunk, szülők, amikor nyiladozó tehetséges gyermekeinket a szemünk előtt engedjük elpusztulni vagy legalábbis fejlődésüket nem mozdítjuk elő minden eszközzel és móddal, sőt magunk is segítjük tönkremenésüket azzal, hogy művészi vagy egyéb technikai képességüket lekicsinyeljük [...] s őket olyan pályára kényszerítjük, amely az ő képességeikkel, hajlamaikkal, tehetségükkel sokszor homlokegyenest ellenkezik [...]” Továbbá – folytatja – „a szülő nem vádolható mindig. Igen sok esetben a szülők nyomorúságos anyagi helyzetük miatt nem képesek tehetséges ivadékuk méltó neveltetéséről gondoskodni.”⁶¹ Nagy a korszakban divatossá váló tehetségmentő akción túl a megfelelő pályaválasztási rendszer kialakításában és az iskolarendszer megváltoztatásában látta az oktatásügyi problémák kezelésének lehetőségét.⁶²

⁵⁶ Somogyi 1934: 412–415.

⁵⁷ 1883-1948.

⁵⁸ Martinkó 2006:2.

⁵⁹ Uo.

⁶⁰ Köte 1983b: 320.

⁶¹ Ozorai, Bálint (szerk.) 1927: 119–120.

⁶² Köte 1983b: 337.

Rátérve a tehetség Nagy-féle értelmezésére, fontos kiemelnünk az 1930-ban írt, 'A tehetség lélektani problémája' című tanulmányát, mely alapján a következőkben különböztette meg a tehetség fokozatait:

- zsenik: akik új eszméket, gondolatokat produkálnak;
- tehetségek: akik bár nem alkotnak újat, de továbbfejlesztik a már meglévő kultúrát;
- alkalmazók: akik nem hoznak létre újat, de a meglévő eredményeket kreatívan tudják alkalmazni.⁶³

Nagy László a rajztehetségek kifejlődésével összefüggésben vizsgálta a tehetség fogalmát: „Magasabb fokú intelligencia, szociális érzék nélkül nincs tehetség. A képességek egysége, harmonikus kialakultsága éppúgy jellemzi a tehetséget, mint az egyes képességek magasabb fokú talentumos tevékenysége.”⁶⁴ Véleménye szerint a tehetség kifejlődését három tényező határozza meg:

1. egybefoglaló erő: mely az alkotóképesség kibontakozásához szükséges feltétel,
2. fantázia,
3. akaratérő.⁶⁵

Míg tehát az egybefoglaló erő önérzetet, addig a fantázia öntudatot támaszt, azonban ha a két tényező nincs összhangban és a fantázia felülkerekedik, akkor „létrejönnek a rendellenes pszichopata állapotok, a pszichózisok, s ekkor az egyén öntudata véghetetlen belső küzdelmek és szenvedések színhelyévé válik.”⁶⁶ Vagyis „tehetségről csak ott lehet szó, ahol az egyén a tudatérő nagyfokú kifejtésével a képzelet szervesen területéről eljut az egybefoglaló erő magaslatáig.”⁶⁷ A tehetség másik kritériumát Nagy a jellemben látta: „A tehetség jellem és akaratérő nélkül elzúlik, helyesebben nem fejlődik ki, tehát nem tehetség.[...] A tehetséges ifjagnál tapasztaltunk csodálatos szívósságot és érvényesülevágyat. Ezt az átlagegyéne nem mutatják [...], a tehetségek a jellemben, akaratérőben épp úgy magaslanak ki, mint az értelmi színvonalban [...].”⁶⁸ Nem ért egyet azokkal az állításokkal, mely szerint az emberek csupán 2,5%-a tehetséges, saját számításai alapján ez eléri a 20%-ot is.⁶⁹ Nagy tehetségértelmezése ellentétben áll Lombroso zseniromantikájával, hiszen nem kivételeket keresett.⁷⁰ Szemben áll továbbá az állam által hirdett, a társadalmi kiválasztást és a szelekciót központba állító tehetségmentéssel is.⁷¹

Magyarországon a tehetség témában kiemelkedő hatásúnak tekinthető Révész Géza⁷² munkássága is, leginkább 'A tehetség korai felismerése'(1918), illetve 'A tehetség időszerű problémái' (1917) című könyve, illetve cikke. Bár Révészt a szakirodalom a haptikus érzékelés fogalmának bevezetése és kifejtése, illetve a kéttényezős hallásemélet megalkotása miatt emeli ki leginkább, számos egyéb kérdéssel is foglalkozott, köztük a tehetség-problémával.⁷³ Révész a korszakban megvalósuló német kezdeményezésekre utalva megjegyezte: Magyarországon még nem ismerték fel olyan szervezetek létrehozásának szükségességét, amelyek a tehetségek kiválasztására specializálódnak. Weszely Ödön⁷⁴ ugyanezt állapította meg pár évvel később, hozzátéve, hogy a témában írt magyar szakirodalom igen hiányos, hiszen a tehetséggel foglalkozó művek nagy része német nyelven érhető el.⁷⁵

Révész felvetette annak a lehetőségét, hogy a tehetségek nevelését olyan módon támogassa az állam, mint a gyógypedagógiai nevelést igénylő diákokét. A tehetségek támogatását szerinte már gyermek- és ifjúkorban meg kellene kezdeni, s amennyiben megállapítást nyer a gyermek tehetsége,

⁶³ Nagy 1930a: 8–15.

⁶⁴ Nagy 1930b: 81.

⁶⁵ Uo.

⁶⁶Ritoók 1983: 27.

⁶⁷ Nagy 1930b: 89.

⁶⁸ Nagy 1930a: 10–11.

⁶⁹Köte 1983b: 333–334.

⁷⁰ Uo. 334.

⁷¹ Uo.

⁷² 1878–1955, magyar zenepszichológus, egyetemi tanár, a magyar kísérleti lélektan képviselője.

⁷³ Révész 1985: 12.

⁷⁴ 1867–1935, a magyar neveléstudomány kiemelkedő alakja.

⁷⁵Weszely 1927: 89.

sajátos nevelési módszert alkalmazó iskolába kellene küldeni, hogy megkapja a lehetőséget a fejlődésre.⁷⁶ E cél felé az első lépést az ifjúság tudományos igényű tanulmányozása jelenti, melynek menetét Révész szerint William Stern a 'Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose' című munkájában látja, amelyben Stern a tehetséget a következőképpen határozta meg: „a tehetség az az egyénnel veleszületett hajlam, mely képessé tesz objektív szempontból is értékes alkotásra.”⁷⁷ A hajlam adott időben történő megnyilvánulása Stern szerint az egyéni tapasztalattól és a külső körülményektől egyaránt függ.

Révész fontos kutatási kérdésnek tartotta a tehetség és a képesség korrelációjának problémáját. Erre példát is hoz Stern 1914-ben nyilvánosságra kerülő 'Übermusikalische Begabung' című előadásából. Stern egyértelmű különbséget tett a tehetség és az intelligencia között: míg „...az intelligencia a szellemi tevékenység befogadó (receptív), addig a tehetség annak alkotó (produktív) irányára vonatkozik, ennél fogva az intelligencia a szellemi életben inkább a passzivitás, a tehetség pedig produktivitásánál fogva az aktivitás elvét juttatja érvényre.”⁷⁸ Vagyis míg az intelligenciában az általános szellemi képességek kiegyensúlyozottan vannak jelen, addig a tehetségben adott szellemi képesség specializációja figyelhető meg. Tehát előfordulhat, hogy a tehetség csak adott területre koncentrálódik és egyéb területeken befogadóképessége korlátozott mértékű.⁷⁹ Az intelligencia tehát szellemi rugalmassággal bír az új körülményekhez történő gyors alkalmazkodást lehetővé téve. Azonban az intelligencia és a tehetség közötti szoros kapcsolat miatt az intelligencia mérésére használt eljárások alkalmazhatók a tehetség korai felismerésére és a tehetség fokának megállapítására – vallja Révész is.⁸⁰

Ahogy Révész egy másik írásában Stern véleményével egyetértve kifejti, a gyermekkorban, mikor még a tehetség nem differenciálódott, „a gondolkodásban és cselekvésben kifejezésre jutó intuitív erő és spontaneitás, a gyermek szellemi és erkölcsi magatartása és akaratereje, és intelligenciájának foka segíthet bennünket [...]” a gyermekben szunnyadó tehetség diagnosztizálására.⁸¹ Révész álláspontja szerint addig nem lehet az intelligencia fokát mérni, ameddig az intelligencia pontos fogalmát nem tisztázta a tudományos világ. Megint Stern hozza példának, aki az intelligenciát az értékítélet, megbecsülés, empátia, lényeglátás képességek összességékként írta le. Azonban e tulajdonságok – írja Révész – csak a felnőttkorra kristályosodnak ki. A gyermekkorban az intelligencia „nyelvi kifejezésben, ismeretek és benyomások magáévá tételében és önálló feldolgozásában, tapasztalatok gyűjtésében, továbbá öntevékenységben, kérdések és feladatok felvetésében és megoldásában, fogalmi gondolkozása fejlődésében, ösztönös cselekedeteiben és érzelmi reakciójában jelentkezik.”⁸²

Arról a tényről sem szabad megfeledkezni, hívja fel a figyelmet Révész, hogy az intelligenciának több fajtája van. Más intelligenciatípussal bír egy tudós, egy művész vagy egy a gyakorlati munkát folytató szakember. Szerinte e fontos részletre nincsenek tekintettel az intelligenciatesztek. Révész a Binet-féle teszteket kritikával illette, hiszen az intelligencia a személyiség egyik alkotóeleme, mely a szellemi fejlődés során „másképp és másban nyilvánul meg.”⁸³ Nemcsak a Binet-féle teszteket, de a korszakban használt egyéb teszteket sem találta megfelelőnek, így arra a megoldásra jutott, hogy új kérdéssorokat kell összeállítani, melyek az intelligencia különböző fajtáit mérik. Révész maga a muzikalitás mérésére állított össze egy tesztet, melyet kortól és zenei előképzettségtől függetlenül alkalmazott.⁸⁴ A Binet-féle tesztek alap gondolatát jónak ítélte, csak a kivitelezésben talált hibákat. Kiemelte, hogy e tesztekkel csoport szellemi tevékenységét kiválóan lehet mérni, vagyis a tömegkísérletekhez kitűnő, azonban az egyéni különbségek kiszűrésére, a tehetségek analizálására alkalmatlan.⁸⁵

⁷⁶ Révész 1917: 523.

⁷⁷ Uo.

⁷⁸ Uo. 525.

⁷⁹ Uo.

⁸⁰ Uo.

⁸¹ Révész 1918: 8.

⁸² Révész 1917: 527.

⁸³ Uo. 528.

⁸⁴ Uo. 530.

⁸⁵ Uo. 530–531.

Révész a tehetségkutatás lépéseit a következőképpen vázolta fel: először is tisztázni kell a tehetség fogalmát, illetve annak általános vonásait, fejlődésének feltételeit, annak irányát és kibontakozásának idejét. A tehetség fentebb már idézett általános vonásai után a tehetség irányát kell megállapítani. Ebben az érdeklődés iránya segíthet, hiszen „az érdeklődés irányát elsősorban a látenszen fejlődő és a tudattalanban működő s már ott többé-kevésbé differenciálódott hajlamok határozzák meg.”⁸⁶ Az érdeklődés intenzitása, tartóssága és spontaneitása mutatja a hajlam fejleszthetőségét.

Hozzátette, a tehetségtípusok megjelenésével kapcsolatban az experimentális és történeti kutatások adnak képet. Ezek alapos vizsgálata már csak azért is fontos, hiszen ebből lehet megállapítani az egyes tehetségtípusok fejlődésének menetét.⁸⁷ Mint írja, a tehetség korai megnyilvánulása csak a zenei és a matematikai tehetségeknél gyakori. A híres matematikusok nagy százaléka már igen korán, 20 éves kora előtt megalkotta főbb tételeit. A zenében Mozart példája közismert, akinek már 8–9 éves korában megmutatkozott tehetsége, s 11 évesen már operát szerzett.⁸⁸ A zenei tehetség általában ifjúkorban bontakozik ki, s teljes kifejlődése 20–30 éves korra tehető. A gyermekkorban mutatkozó zenei tehetség az esetek nagy részében csak reprodukció. A képzőművészet világában is az ifjúkor hozza meg szerinte a produktív erőt, sőt néhány esetben 30 vagy akár 40 éves korában bontakozik ki a művész, mint Tiziano. Az irodalmi tehetségek szinte kivétel nélkül 20 és 30 év között, a tudományos tehetségek még később bontakoznak ki, hiszen a tudományban való elmélyüléshez előismeretek szükségesek.⁸⁹ A matematikai, zenei és sakktehetség korai megjelenését azzal magyarázza, hogy kialakulásuk független az élettapasztalattól, előképzettségtől, vagyis nem függenek a tudomány eredményeitől: „lényegükben formálisak, minden tartalomtól függetlenek.”⁹⁰

Weszely Ödön is foglalkozott a tehetségkutatás kérdésével. Weszely a tehetséget úgy aposztrofálta, mint a képesség magasabb fokát. A tehetség szó szerinte az átlag feletti képesség megjelölésére szolgál, míg a talentum „az emberi szervezet céljának megvalósítására átlagosan szükséges képességeknél többet ad.”⁹¹ Ő is foglalkozott a tehetség és az intelligencia közötti különbséggel. Álláspontja szerint, míg a tehetség általában a szellemi képességek magasabb szintjével jellemezhető, addig az intelligencia az értelemre fókuszál. Az intelligencia tehát „a feladat megoldásához szükséges és a gondolkodással kapcsolatban álló szellemi funkciók összessége.”⁹²

Weszely osztotta Meumann felfogását, „mely szerint a gondolkodó tehetség oly centrális szellemi képesség, mely az egész szellemi élet középpontjában áll, s az egész szellemi életet befolyásolja, egyes funkcióit fokozza, tartalmát gazdagítja, s mint egységes összalakulat, az egész lelki életet alakítja.”⁹³ A magyar szakember az absztrakt gondolkodást tekintette a központi lelki erőnek, mely a magasabb rendű szellemi élet előfeltétele.

A Nyugat-Európában korábban alkalmazott pályaalkalmassági vizsgálatokat Weszely alkalmazott tehetségvizsgálatoknak nevezte.⁹⁴ A tehetségvizsgálatok során a vizsgát végző teljes képet próbál kapni a vizsgált személy szellemi és lelki jellemzőiről. A kérdőíveket, melyeket e vizsgálatok során alkalmaztak, pszichológiai, illetve pedagógiai szempontok szerint szerkesztették meg. Weszely az iskolai megfigyelésekhez maga is készített kérdőívet, melyek felépítésükben nagyrészt egyeztek a Németországban használtakéval, egyedül az erkölcsi tulajdonságok vizsgálatára helyezett nagyobb hangsúlyt.⁹⁵ A szellemi képességeket 12 pontba sorolva figyelte meg: figyelem, megfigyelő képesség, érdeklődés, érzékszervek, emlékezet, intelligencia, képzelőtehetség, anatómikus mozgásban való

⁸⁶ Uo. 9.

⁸⁷ Uo. 14.

⁸⁸ Uo. 18.

⁸⁹ Uo. 21.

⁹⁰ Idézi Weszely 1935: 252.

⁹¹ Uo. 248.

⁹² Uo. 249.

⁹³ Uo.

⁹⁴ Weszely 1927: 89.

⁹⁵ Uo. 90–94.

ügyesség, akarat, munkamódszer, erkölcsi tulajdonságok, temperamentum.⁹⁶ A következő kérdéseket is feltették a diákoknak: milyen motívum vezet, mi szeretne lenni, kihez szeretne hasonlítani? A testi tulajdonságokra, a környezettel kapcsolatos információkra és az iskolai osztályzatokra vonatkozóan is információkat gyűjtöttek.

Weszely 'Jelenkor ismertetés' címmel új tantárgyat vezetett volna be az elemi népiskola IV., VI., a polgári iskola IV., illetve a középiskola IV. és VIII. osztályában, amelynek a keretében a diákok életpályákkal összefüggő információkat kaptak volna. A tehetségvizsgálattal kapcsolatban pedig a következő jövőképet vizionálta: „a tudományos pedagógia fejlődésével minden iskolában lesz ilyen laboratórium, melyben egy-két tanító, kinek erre hajlama és kedve van, tudományos megfigyeléseket végez.”⁹⁷

Értelemvizsgálat Magyarországon

Hazánkban az értelemvizsgálatok tekintetében a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának a munkáját kell kiemelni. De ahhoz, hogy az itt folyó tevékenységet értékelni tudjunk, az értelemvizsgálat vázlatos történeti kialakulását kell szemügyre vennünk. Éltes Mátyás⁹⁸ Ranschburg Pál⁹⁹ ösztönzésére magyar viszonyokra átültetve alkalmazta a Binet-Simon féle vizsgálatot. Azonban, bár sokszor hangoztatták szakmai körökben „a magyar átlagértékek elkészítésének szükségességét”, de erre 1914-ig nem került sor.¹⁰⁰ Cser János a háború utáni gazdasági helyzettel magyarázta ennek a hiányát. Hiába foglalkozott a gyakorlatban több szerv is az értelemvizsgálatokkal, így az Országos Társadalombiztosító Intézet képességvizsgáló állomása vagy a Szegei Egyetem Lélektani Intézete, a normaértékekről nem publikáltak.¹⁰¹

Éltes könyvében Stern definícióját vette alapul, amikor a következő kérdésekre keresett választ: Mi az intelligencia? Mi az értelmesség? Szerinte az „intelligencia az egyénnek általános képessége, amellyel gondolkodását új irányba tudatosan beilleszti; általános lelki alkalmazkodó képesség ez az élet új feladatai- és kívánalmaival szemben.”¹⁰² Az intelligencia mérésére szolgál(na) – tette hozzá – az iskolai osztályozás. De a gyakorlat szerint nem minden gyengének minősített diák intelligencia foka alacsony és fordítva. Vagyis az iskolában használt értékelési módszer nem tekinthető teljesen megbízhatónak. Ezért fejlesztették ki meglátása szerint az évek, évtizedek során az intelligenciapróbákat, mint például az Ebbingshaus-féle próba, Masselon módszere, a Ranschburg-féle szópár. Alfred Binet és Theodore Simon összeállították a gyerek korát fókuszba állító kérdéssorozatokat. Ezeknek több átdolgozása jelent meg (1905, 1908, 1911). A teszteredmények arra világítottak rá, hogy milyen nehézségű feladatot képesek a gyerekek megoldani. Vagyis, ha a gyermek az életkorának megfelelően oldotta meg a feladatokat, az intelligencia szintje megegyezett az életkoráéval, ha ennél rosszabbul teljesített, akkor elmaradt, ha pedig jobban, akkor az átlagnál tehetségesebb volt.

Éltes 1911-ben kezdte meg a próbák magyar nyelvű alkalmazását, mely során kiderült, a tesztek nem lehet teljes egészében átvenni a francia kollegáktól, először a magyar viszonyokra kell azokat átültetni. A magyar próbasorozat a 10 évesekre nézve a következő feladattípusokból állt: a. Meghatározások, b. Rajz emlékezetből, c. Képtelen mondatok, d. Nehéz kérdések, e. Három szó két mondatban; 12 évesekre nézve: a. Összekevert szavak elrendezése, b. három szó egy mondatban, c. hatvan szó három perc alatt, d. elvont fogalmak, e. hiányos szöveg kiegészítése.¹⁰³

⁹⁶ Uo. 93–94.

⁹⁷ Uo. 95.

⁹⁸ 1873–1936. Magyar pedagógus, gyógypedagógus.

⁹⁹ 1870–1945. Elme- és ideggyógyász, a kísérleti pszichológia és a gyógypedagógiai pszichológia megteremtője Magyarországon.

¹⁰⁰Weszely 1927: 85.

¹⁰¹ Cser 1937: 220.

¹⁰² Éltes 1914: 23.

¹⁰³ Kemény 1933: 916.

Éltes a Magyar Pedagógiai Társaságban tartott székfoglaló beszédében a tanítási kötelezettség, illetve a tanítási anyag megváltoztatását sürgette, mondván „és igazságosak leszünk gyermekeink iránt, akiknek a lelkét eddig fejlődésükre való tekintet nélkül naptári évek szerint akartuk egy mintára formálni ahelyett, hogy szellemi képességük szerint osztályoztuk volna őket: akkor alapítottuk volna meg igazán a gyermekek iskoláját.”¹⁰⁴

Míg Éltes az intelligencia fogalmát használta, addig Boda István¹⁰⁵ annak bizonytalan jellegét hangsúlyozta. Véleménye szerint „egy differenciálatlanul-primitíven »globális« teljesítmény jelleg”-et¹⁰⁶ tükröz, s ezért mélyebb elméleti kérdések tisztázására alkalmatlan. Sőt tovább ment: ahogy az intelligencia, úgy az intelligenciavizsgálat sem állja meg a helyét, hisz „tartalmi rögzíthetlenségének, szabatosabb elemzésekre alkalmatlan voltának, az igazabb, mélyebb belátásokra eljutást megnehezítő, az értelmi munkáról kellő differenciáltságú és szerkezetileg pontosan tagolható tiszta képet elénk nem bontakoztat [...]”¹⁰⁷ Boda az intelligencia szó használatát mellőzte ezért, és azt az értelem fogalmával helyettesítette: „az intelligencia sokféle van, a történeti korhoz kapcsolódó, a földrajzi, néprajzi, művelődésbeli stb. különbségek szerint változó tartalommal [...]”, azonban „az emberi értelem minden kor, földrajzi hely és nép bármiféle műveltségű, érdeklődés- és tevékenységkörű minden egyénében lényege szerint egy és – a történeti emberre vonatkozó minden eddigi tapasztalásunk szerint is – változatlanul ugyanaz.”¹⁰⁸ Boda mind az amerikai, mind az európai intelligenciateszteket kritikával illette – a munkájában ugyan utalt arra, hogy vannak érdemeik, de szerinte világosan magukon viselik az uralkodó intelligencia-vizsgálati rendszerek több alapvető fogyatékoságát.¹⁰⁹

Boda 1932-től Budapest iskoláiban végezte a tömegvizsgálatait, saját maga által összeállított próbasorozatokot alkalmazva. A próbák összeállításánál a legfontosabb szempont az általános értelmi képesség kiszűrése volt. Ezt szem előtt tartva próbálta kiiktatni azokat a feladatokat, amelyek iskolai tudással megoldhatók. Különböző feladattípusokkal próbált képet alkotni az egyéni értelmi képességről, s igyekezett egyszerre minden értelmi képességet megvizsgálni. Az első vizsgálatok kiértékelését követően Boda az alábbi változtatásokat eszközölte a teszteken:

- elvonás-próbák és analógia-próbák beiktatása, hogy még inkább kidomborodjon az általános értelmi képesség;
- a megértés és a logikus gondolkodás részletesebb vizsgálata;
- a kritikai ítélet, a szabad invenció és az önálló konstruktív gondolkodás különbségeinek részletes vizsgálata;
- a próbasorozatban nagyobb teret engedtek a speciális értelmi képességet mérő matematikai, geometriai, lélektani érzékeket vizsgáló feladatoknak;
- nagyobb hangsúlyt fektettek továbbá a bonyolultabb gondolkodást igénylő feladatokra.

A legfőbb cél az volt, hogy „az összteljesítményben a különböző összetevők szerepe a lehetőség szerint elkülöníthető legyen.”¹¹⁰ A fentebb vázolt, a tehetségkutatáshoz kapcsolódó munkák bizonyítékai, annak az intenzíven zajló tehetségkutató munkának, mely az 1900-as évek első harmadát jellemezte hazánkban.

¹⁰⁴ Éltes 1916: 20.

¹⁰⁵ 1894–1979. Tanár, pszichológus.

¹⁰⁶ Boda 1939: 6.

¹⁰⁷ Uo. 7.

¹⁰⁸ Uo.8.

¹⁰⁹ Uo.12.

¹¹⁰ Uo.33.

Záró gondolat

Ahogy azt már a bevezetőmben is írtam, a tehetség szó értelmezése koronként, kultúránként változáson esett át. Jelen írásomban bemutattam, hogy az empirikus alapokra helyeződött vizsgálatok miként teremtették meg az értelemvizsgálatokon alapuló tehetséggondozás lehetőségét, vagyis azon időszakra fókuszáltam, mikor a tehetségkutatás beintegrálódott a tudományos vérkeringésbe.

Ahogy olvashattuk, hazánkban az 1900-as évektől megindult tudományos alapokon működő tehetséggondozó munka, mely egészen 1948-ig tartott. Az 1948-at követő időszakot, egészen a rendszerváltás időszakáig a tehetségvédelmi munka bűvópatakjának nevezi Harsányi István. 1948-tól egészen az 1980-as évek közepéig az elitoktatás ártalmas voltára hivatkozva a tehetségpártoló munkát háttérbe szorították.

Változást, csak az 1985-ben megjelent oktatásról szóló I. törvény hozott, melyben megfogalmazásra került, hogy az állam kiemelkedő feladatának tekinti a tehetséggondozás feladatát. E törvény adott lehetőséget, hogy a pedagógia kreatívabb irányai is szerepet játszanak a tehetséges gyerekek képességeinek fejlesztésében. Ekkor jelentek meg hazánkban az alternatív iskolák, melyek a ma is működő tehetséggondozó programok megalapozói voltak. Az 1975-ben megalakult Tehetség Világtanács, illetve az 1987-ben alapított Európai Tehetségtanács nagy lökést adott a Magyarországon folyó tehetségkutatói munkák fellendülésének. A nemzetközi munkákba számos magyar tudós is szerepet játszott, így a MTA Pszichológia Intézetének, illetve a KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének munkatársai.

Az elmúlt negyed évszázad során nagyot változott a világ. A digitális kor eljött a képességek drasztikus változásával is jár. A kultúraváltás nemcsak a képességszerkezet átalakulásával, de a gondolkodásmódban is érzékelhető változással jár. Vagyis a kor elvárásaihoz igazodva, a tehetséggondozással kapcsolatos tendenciák, modellek is változásokon mentek keresztül. Tanulmányom következő részében a fentebb említett tendenciák változásáról adok részletes beszámolót.

Felhasznált szakirodalom

- Anna T. Cianciolo, Robert J. Sternberg (2004): *Az intelligencia rövid története*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Balogh László (én.): *Tehetségmodellek. A tehetség összetevői, fogalma, fajtái* In: www.mateh/publikaciok/Tehetsegmodellek.ppt Letöltve: 2017.10.31.
- Boda István (1939): *Az értelem. Lényege, szerkezete és kísérleti vizsgálata*. M. Nemzeti Könyv- és Lapkiadóvállalat, Debrecen.
- Cser János (1937): Újabb magyar értelmességvizsgálatok. In: *Magyar Pedagógia* 46. évf. 7-8.sz. 177–192.
- Csíkszentmihályi Mihály (2009): *Kreativitás - A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (2015): *Tehetséges gyerekek*. Libri Kiadó, Budapest.
- Éltes Mátyás (1914): *A gyermeki intelligencia vizsgálata*. Athenaeum Kiadó, Budapest.
- Éltes Mátyás (1916): *A gyermeki intelligencia vizsgálatának részletes eredményei*. Franklin Nyomda, Budapest.
- Fináczy Ernő, Kemény Ferenc, Kornis Gyula (1933, szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2012): *A tehetség fogalmai, összetevői, típusai és azonosítása*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Habermann M. Gusztáv (1989): A tehetség értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei. In: Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 162–224.
- Köte Sándor (1983): Nagy László öröksége. In: *Magyar Pedagógia* 83. évf. 1. sz. 5–11.

-
- Martinkó József (2006): Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből. In: *Neveléstörténet* 2006. évf. 3-4.sz. 1–6.
 - Nagy László (1930): A tehetség lélektani problémái. In: *A Gyermek* 24. évf. 10–11.
 - Ozorai Frigyes, Bálint Antal (1927, szerk.): *Tehetségvédelem és pályaválasztás*. Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest.
 - Révész Géza (1917): A tehetség időszerű problémái. In: *Magyar Pedagógia* 26. évf. 519–534.
 - Ritoók Pálné (1983): A tehetség és pályaválasztás kérdése Nagy László munkásságában. In: *Magyar Pedagógia* 1. évf. 5-11. sz. 25 – 31.
 - Somogyi József (1934): *Tehetség és eugenika*. Eggenberger Kiadó, Budapest.
 - Szitnyai Elek (1905): *A szellemi tehetségek eredete*. Franklin Kiadó, Budapest.
 - Tóth László (2013): *A tehetséggondozás és kutatás története*. Didakt Kiadó, Debrecen.
 - Weszely Ödön (1927): *Korszerű nevelési problémák*. Szent István Társulat, Budapest.
 - Weszely Ödön (1935): *A korszerű nevelés alapelvei. A neveléstudomány rendszere*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

FEKETÉNÉ Szakos Éva

Az élményorientált, innovatív felnőttkori tanulás támogatása

Bevezetés: problémafelvetés, cél és módszer

Mit jelent az, hogy valaki pozitív élményként éli meg a tanulást? Könnyíthet-e vajon a tanulástámogatás azoknak a felnőtteknek a helyzetén, akik számára negatív érzésekkel kísért erőfeszítést jelent a tanulás? Írásunk azt kívánja alátámasztani, hogy korunkban egyre nagyobb jelentősége van annak, hogy a tanulás pozitív élményt jelentsen, különösen a járványhelyzet alatti, kényszerű korlátozások idején, amikor a közösségekben beszűkülnek az együttes élményszerzés lehetőségei. Éppen ezért a sok motiválatlan rendeskorú és felnőtt tanulót tömörítő szakképzésnek, valamint a tágan értelmezett felnőttképzésnek is a maga eszközeivel tudatosan törekednie kellene arra, hogy a tanulás pozitív élményt jelentsen. Azt állítjuk, hogy szociológiai, pszichológiai és pedagógiai/szakképzési kutatási eredmények befogadásával megalkotható az *élményorientált felnőttkori tanulás és tanulástámogatás* integrált modellje, amelynek alkalmazása a felnőttek igényeihez jobban alkalmazkodó előrelépést jelenthetne tanulásuk támogatásában.

A téma eddigi feltárása új összefüggésekre, alkalmazási lehetőségekre rávilágító íróasztali kutatásnak (deskresearch) tekinthető, amely további, szisztematikus empirikus kutatásokhoz adhat impulzusokat. Az elemzések górcső alá veszik az élmény fogalmának különböző tudományterületek szerinti megközelítéseit, és ezekből kísérelnek meg következtetéseket levonni a szakképzés és felnőttképzés „élményszerűbbé” tételére.

Élménytársadalom és tanulás

A német Gerhard Schulze 1992-ben jelentette meg *Élménytársadalom* című kultúrszociológiai művét (Schulze, 1992), amelyben a tömegkultúra új formáinak terjedésére, mint trendre hívja fel a figyelmet a nyugati társadalmakban. Ez a trend az egyén élményvilágához történő odafordulás az egyén igényeinek rövid távú kielégítése céljából. A felgyorsult életritmus és az abból adódó frusztráció fokozottan előhívta a pozitív élményekhez való hozzájutás és az élmények minél intenzívebb átélésének igényét. A fogyasztási szokások megváltozása, képletesen és konkrétan (például a hagyományos étkezési szokások helyett a gyorséttermek, az előre elkészített ételek előnyben részesítése) az élmények „fogyasztásának” területén is megnyilvánult. Az élményszerzésben is megjelenő „fastfood” („gyors étel/étkezés”) mentalitás ma már nemcsak a nyugati társadalmak, hanem egész Európa, sőt a globalizált világ jellemzője. További példaként említhetjük a vadvízi evezés vagy az aquaparkok, kalandparkok egyre növekvő mértékű elterjedését, amelyekre mint szabadterei programokra a járványhelyzet alatt különösen megnőtt a kereslet. Jól jövedelmező üzletté vált az élmények kreatív piacosítása. Az aktív, cselekedtető élményszerzésre történő stimuláció főleg a fiatalokat célozza meg. Gondoljunk csak a szórakoztató ipar számtalan, leleményes megoldására, amelyek legtöbbször a játékosítás változatos módszereivel biztosítják a résztvevők érzelmi bevonódását.

A szórakoztatásból és a szórakozásból kihagyhatatlanok a tanulási és képzési mozzanatok. Ritkán tudatosul, hogy a legtöbb szórakozási formát is szó szerint meg kell tanulnunk, és ebben az informális és non-formális tanulási elemeket tartalmazó folyamatban nem egyszer hivatásos segítők (felnőttképzők) támogatását vesszük igénybe. A fiatal és kevésbé fiatal felnőttek szükségleteinek kielégítésére törekvő felnőttképzésnek és a szakképzésnek is érdemes tehát látókörébe vonnia az élménytársadalom fogalmával fémjelzett, globális méretekben jelentkező trendeket.

Már a 2000-ben kiadott „Memorandum az élethosszig tartó tanulásról” című EU dokumentum is felhívta a figyelmet arra, hogy a tanulási rendszereknek kell alkalmazkodniuk az emberek mai, változó életmódjához és tanulási szokásaihoz, nem pedig fordítva. Napjainkban különösen érvényes ez az

elektronikus eszközöket igénybe vevő, digitális tanulásra, amely a pandémia idején még inkább előtérbe került. Leginkább a fiatal felnőttek élete és tanulása kapcsolódik össze elválaszthatatlanul az információs-kommunikációs technológiával (IKT), az internet közösségi felületein zajló „hálóbeli léttel”, amely számtalan lehetőséget kínál a virtuális élményszerzésre is. A felnőttkori tanulás segítői és a szakképzés oktatói számára ezért is hasznos az élmény természetére és az élményszerzés mechanizmusára vonatkozó társtudományi kutatási eredmények megismerése. Ezek tudatos tanulásszervezési alkalmazásában számtalan tanulástámogató, innovációs lehetőség rejlik.

Élmény, élvezet és a flow

A magyar származású pszichológus, Csíkszentmihályi Mihály különbséget *tettélmény* és *élvezet* között. A mulandó *élvezet* a biológiai programunk vagy a társadalmi elvárások által meghatározott kívánságaink valamelyikének kielégülését jelenti, míg az *élmény*, amely általában tartósabb, az én-felfogás fejlődését idézi elő. „Egy örömteli élmény után tudjuk, hogy megváltoztunk, hogy énünk fejlődött és erősödött: valamilyen tekintetben összetettebb személyiséggé váltunk a hatására.” (Csíkszentmihályi, 2001, 79.). A személyiség tanulás közbeni átalakulását, más szóval transzformációját tanulmányozza a „transzformatív tanulás” felnőttképzési elmélete, amelynek magyarországi kutatási eredményei is ismertek. A személy változását előidéző tanulás közben az új szerepek, új kapcsolatok és új cselekvésmódok átélését pozitív élményként írták le a kísérleti csoportok résztvevői (Mezirow, 2000; Petik, Kézdy és Kocsis, 2013, Kulcsár 2021).

A piaci szemléletű oktatás (nem ritkán a haszonszerzés reményében) mind az élményt, mind az élvezetet megcélozza. Például az étvágygerjesztő étel-ital kínálat ma már sok képzés „szervezeti kereteihez” hozzátartozik. (Az egyik nyelviskola szórólapján a „Jó reggelt kávé” is felsorolja a képzés attraktív tényezői között.) A tanulás pozitív élményt nyújtó funkciójának előtérbe helyezése egészen odáig elmege, hogy a „jó közérzet, a személyes siker és a szórakozás ígéretébe csomagolják a képzési ajánlatokat, és a képzések az ‘educationból’ (nevelésből) és az ‘entertainmentből’ (szórakoztatásból) álló keverék, az ‘edutainment’ (szórakoztatva nevelés) címkét kapják” (Lenz, 1997).

A reformpedagógiai mozgalmak régóta hangsúlyozzák a gyermeki tanulás élményszerűvé tételének fontosságát (Németh, 2010; Klein és Soponyai 2011). A felnőttkori tanulás és a felnőttek tanítása is jelenthet élményt, sőt, úgynevezett „tökéletes élményt” is. Az utóbbit Csíkszentmihályi Mihály *flow*-nak (*áramlatnak*) nevezi. Átéltésének kritériumai a világos célok, a releváns visszajelzés, a követelmények (a feladatok) és képességek szinkronja, az egyértelmű cselekvésstruktúra, az önfeledtség (az idő relativizálódása) és a cselekvéssel való azonosulás, amely feltételek vizsgálatát a pedagógiai-pszichológiai kutatásokban is alkalmazzák (Csíkszentmihályi, 2001, Oláh, 1999). A felnőttek minden valószínűség szerint tudatosabban képesek törekedni az áramlatélmény megtapasztalására, a Csíkszentmihályi által azonosított feltételek megteremtésére, mint a gyermekek, ezért van nagy jelentősége az elmélet tudatosításának a felnőttképzésben, illetve a felnőttek tanulásában is. Az ismert didaktikai szabályok (például a világos célok kitűzése a tanulási folyamat elején, a visszajelzések fontossága stb.) ebben a megvilágításban a tanulási folyamat tervezésekor új értelmet nyernek.

Az áramlat és a tanulás hatékonyságának összefüggését empirikus kutatási eredmények is alátámasztják. Érdemes figyelni arra, hogy a flow-szerű (tanulási) élménynek milyen sokféle más, pozitív hozadéka lehet. Hunter(2001) vizsgálati eredményei szerint a gyakran áramlatban lévő tizenévesek:

- Eredményesebb viselkedésmódokat alakítanak ki;
- Boldogabbak;
- Optimistábbak;
- Jobb az önértékelésük;
- Többet tanulnak;
- Gyakrabban töltik szabadidejüket aktivitással, és
- Több időt töltenek baráti társaságban.

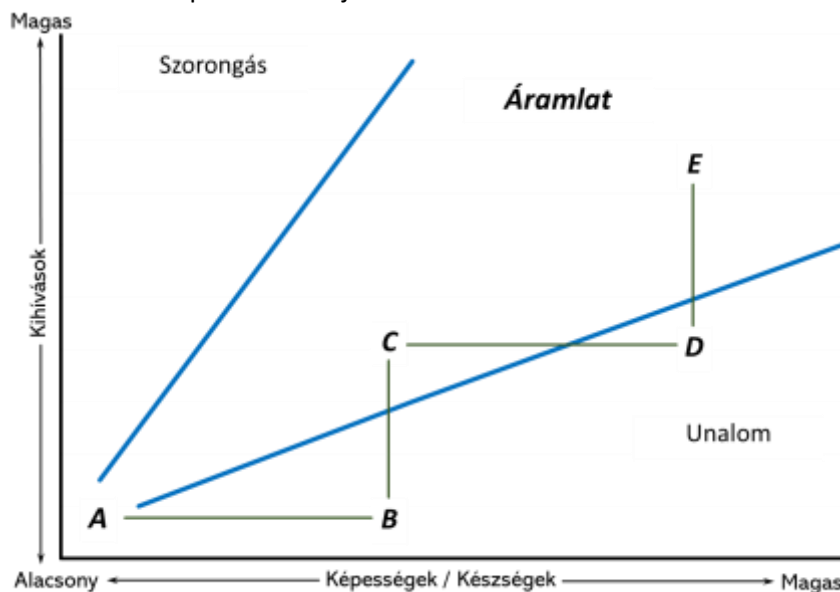
Azok a felnőttek, akik többször vannak áramlatban:

- Boldogabbak;
- Munkahelyükön több időt töltenek valóságos munkával, mint üres járatú időtöltéssel;
- Azt érzik, hogy a kihívás, a támogatásuk, azaz a pozitív visszajelzések, a változatos tanulási lehetőségek és a képességeik kihasználtsága arányos az áramlat átélésének valószínűségével.

Ez utóbbi összefüggéseket érdemes figyelembe venni a *munkahelyi tanulás* professzionális támogatásának koncepciójában is.

Csikszentmihályi flow elméletét a munkahelyi tevékenységekre is alkalmazta (Csikszentmihályi, 2003). A flow elméletnek megfelelően a személyiség fejlődése során az öntudat komplexitása növekszik. A növekedés optimális esetben úgy történik, hogy a munkahelyi feladatok kihívása – amely gyakran tanulási feladatként jelentkezik, – és a munkavállaló képességeinek, készségeinek szintje és kihasználtsága egyaránt növekszik. Ez az egyik feltétele a tökéletes áramlatélmény (flow) átélésének. A flow-ból való „kiesés” unalomhoz vagy szorongáshoz vezethet (ld. az 1. ábrát).

1. ábra: A komplexitás szintjének növekedése az áramlat hatására



Forrás: Csikszentmihályi, 2009, 73.

A flow gyakori megtapasztalása az életminőség javulását eredményezi. Az empirikus vizsgálatok folyamán sikeres vállalatvezetők dokumentált ars poeticájának elemzése, illetve a vezetőkkel készített interjúk analízise azt mutatta, hogy a kutatási alanyok szignifikánsan gyakran vannak áramlatban, és szinte minden helyzetben megtalálják a módját annak, hogy életük (öntudatuk) komplexitását növeljék.

Nem nehéz belátni, hogy az emberiség kultúrájának a fejlődése során is növekszik a komplexitás. A történelem folyamán a korábban használt tárgyak és a tudás differenciáltsága és integráltsága egyre nő. Elég, ha csak a fényképezőgép fejlődésére vagy a kerék feltalálásától a legújabb autó típusok megjelenéséig befutott fejlődési pályára gondolunk. Egyre nehezebb elkészíteni, de ahhoz mérten egyre könnyebb használni ezeket a tárgyakat.

2. ábra: Az élmények váltakozása (élménytérkép)



Forrás: Csíkszentmihályi, 2009. 78.

Az élményorientált tanulás feltételei

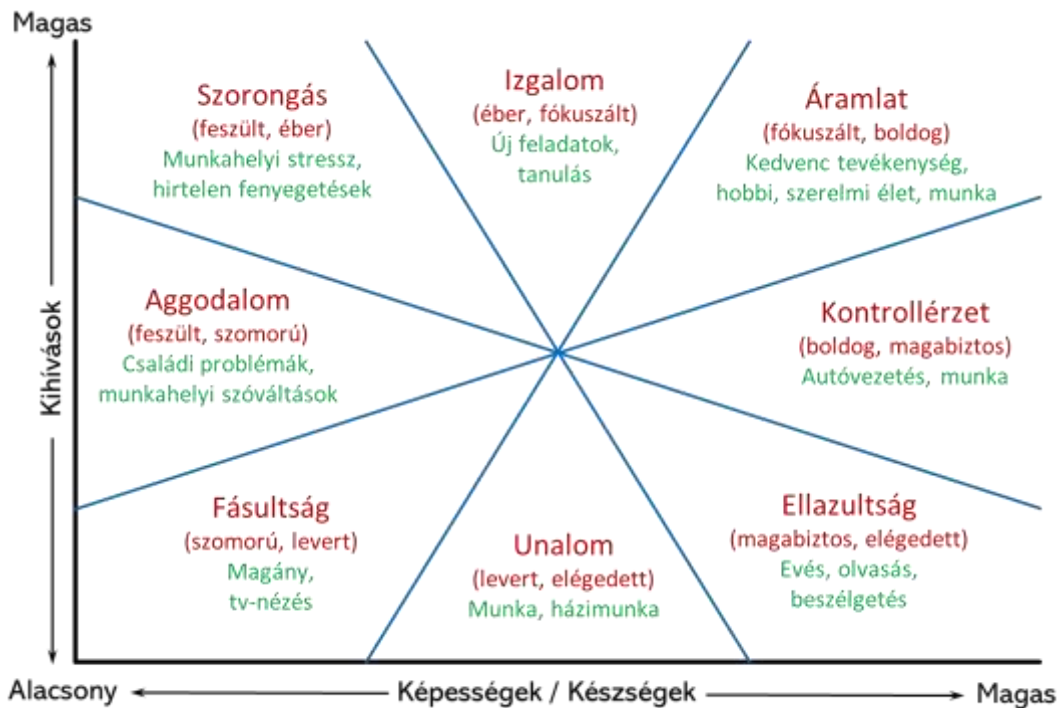
Az áramlaton és a már említett unalmon és szorongáson kívül más, kevésbé pozitív lelkiállapot is kísérheti a tanulást attól függően, hogy túl nagy vagy túl alacsony a kihívás, és a képességek/készségek szintjével való más-más kombinációja eredményezhet például fásultságot vagy éppen magabiztos kontrollérzetet. (A szakirodalom magyar fordításának ábraszövege csak a „Készségeket” tartalmazza, de pedagógiai szempontból relevánsabb képességekről és készségekről együtt beszélni.) A 2. ábrán a középpontban a kihívás és a képességek/készségek szintje átlagos. Ha mind a kihívás, mind a képességek/készségek szintje alacsony, fásultság tapasztalható. Az áramlatban pedig mind a kihívás, mind a képességek/készségek szintje magas. Az unalom esetében például a kihívás szintjét kell növelni az áramlatba kerüléshez (például egy nagyobb kihívást jelentő, nehezebb feladat kitűzésével). Az izgalom és a kontrolléret állapotai kedvezőek a tanuláshoz, mert arra ösztönöznek, hogy egyre magasabb komplexitás-szintre fejlődjünk. Kezdetben ezt az ellazultság is segítheti (2. ábra).

3. ábra: A tevékenységek váltakozása



Forrás: Csíkszentmihályi, 2009. 80.

4. ábra: Az élmények és a tevékenységek egyesített térképe



Forrás: saját szerkesztés

Csikszentmihályi az egyes „élménycatornákhöz” kutatásai alapján más-más, jellemző napi tevékenységeket rendelt (ld. a 3. ábrát). A munkahelyi példánál maradva, a 2. és a 3. ábrát összevetve, a munkahelyi tanulás járhat áramlatélménnyel, izgalommal, unalommal, szorongással, aggodalommal, kontrollérzettel stb. attól függően, hogy milyen a kihívások és a képességek/készségek szintje (ld. 4. ábra). A tanulás támogatása ebben a kontextusban azt jelenti, hogy olyan helyzeteket teremtünk, amelyekben a képességek/készségek egyre nagyobb kihívásokkal találkoznak, hogy minél valószínűbb legyen az áramlatba vagy az azt megközelítő állapotokba kerülés, vagy az áramlatban maradás.

Jellemző napi tevékenységként a *tanulást* Csikszentmihályi csak az izgalomhoz kötötte, valószínűleg a hagyományos, szervezett körülmények közötti tanulást értve rajta. Ha azonban a pedagógiai/felnőttképzési értelmezés szerint az informális tanulási elemeket is figyelembe vesszük, többé-kevésbé minden tevékenység és élmény (lelkiállapot) összekapcsolódhat a tanulással (A legkisebb valószínűséggel az aggodalom és az apátia).

A komplexitás növeléséhez a tevékenységek végzése közben, így tanulás közben is elsősorban *figyelmet* kell befektetni, amely azonban fejlettebb életminőség formájában megtérül (Csikszentmihályi, 2009). Ha viszont nincs változás a gondolkodásban, azaz nem képződnek tartóssá váló, új emlékek, új képességek/készségek, nem erősödnek a kapcsolatok, akkor szükségtelen nagy pszichikai energiákat fektetni a tevékenység végzésébe (például túl könnyű vagy túl nehéz feladat megoldásába, rutinszerű gyakorlásba, rendrakásba). Új emlékké válhat például a szakképzés keretében egy izgalmas üzemlátogatás, új képességeket/készségeket igényelhet például egy tetszetős használati tárgy professzionális elkészítése vagy egy új applikáció használatának megismerése, amelyhez az összes, addig tanult képesség új kontextusba helyezése és újakkal való kiegészítése szükséges. További példaként a megnyerő öltözködésre figyelés segítheti egy állásinterjú sikerét, a jó munkatársi kapcsolat kialakulását.

A munka világára történő szakmai és munkaerőpiaci képzések során érdemes a tanulókkal megismertetnünk Csikszentmihályi sikeres munkahelyi vezetők ars poétikáit elemző kutatásainak eredményeit is. A sikeres vezetők hitvallásai arról tanúskodnak, hogy az áramlat elválaszthatatlan az

életüktől. Ha feladataik kihívása kimerül, újakat találnak. Egyre több energiát fektetnek a közösség, a társadalom javának szolgálatába, a jótékonykodásba, a családba, a tevékeny hobbikba, az utazásba és az elmélkedésbe. Elkötelezettek abban, hogy dolgozóik fejlődését elősegítsék, és ezzel elnyerjék bizalmukat és tiszteletüket. Termékeik létrehozásával nemcsak jövedelmet termelnek, hanem az emberiség javát is szolgálják. Csíkszentmihályi (2009. 76.) többek között Masaru *Ibuka*, a japán Sony cég alapítójának az alapításkor tett küldetésnyilatkozatát idézi: „Olyan munkahelyet teremteni, ahol a mérnökök élvezhetik a technológiai innovációk adta örömeit, tudatában lehetnek társadalmi küldetésüknek és kedvükre való munkát végezhetnek.” (Csíkszentmihályi, 2009. 76.)

Következtetések – egy integrált modell felé

Mint Csíkszentmihályinál láttuk, a komplexitás növelése összefügg az újító kedvvel, az *innovativitással* is. A vállalatvezetőkkel készített interjúk szövege kifejezi az innovatív vezetőknek az élethosszig tartó, innovációközpontú tanulás iránti elkötelezettségét is. Ahogy idéztük, Ibuka deklaratíve is megnevezte az *innovációt*, amely mára a túlélés zálogává vált, és amely az ipari-közgazdaságtani szakterületről a szakképzés/felnőttképzés elméletébe, gyakorlatába és a szakképzési/felnőttképzési kutatások tématerületeire is adaptálódott (Barz, 2006; Feketéné, 2010, 2014). Az innováció több dimenzióban is értelmezhető: az egyének és a társadalom életében (az önmegvalósítás és a társadalmi jóllét vonatkozásában), a vállalatok és szervezetek sikerében, európai szinten a kontinens versenyképességének növelésében és globális szinten a fenntartható fejlődés biztosításában (Kreativitás és Innováció Európai Éve, 2009).

Az innovatív tanulás ma már sokkal tágabb és differenciáltabb jelentésű, mint Ibuka korában. A szakmai képzésben önálló szakterületté vált az *innováció-menedzsment*, amely a szakképzés és a felnőttképzés számára is releváns ismeretelemeket tartalmaz (például az innováció feltételeiről, folyamatáról, a folyamatot elősegítő tényezőkről, az innovátor tulajdonságairól vagy az innováció indikátorairól). Az innováció-menedzsmenttel összefüggő *tudásmenedzsment* a tanulással azonosítható „hatékony tudásteremtésről” beszél (Nonaka és mtsai In: Annus, Bánhidi és mtsai. 2006). Nemcsak az innovációmenedzsmentből vezethetjük le a felnőttkori tanulás és az innováció kapcsolatát, hanem a *motivációból* is, hiszen a felnőttképzés tudományának egyik klasszikus vizsgálati területe a felnőtt személy tanulási motívumai között a *megújulás szükséglete* (vagy kényszere). Az üzleti flow elmélet szakképzési/felnőttképzési befogadásával kidolgozhatunk egy új, integratív modellt az innováció, a felnőttkori tanulás megkönnyítése és a személyiségfejlesztés összefüggéseinek értelmezésére.

Bár a tanulás megkönnyítését ígérő technikáknak gazdag tanulásmódszertani szakirodalma van, arra a Bevezetésben feltett kérdésre, hogy általában hogyan könnyíthetjük meg a felnőttek tanulását, Zrinszky László javaslata szerint (2008) nem könnyítésre, hanem a hozzáférés elősegítésére lenne szükség oly módon, hogy a tanulás felelőssége a tanuló térfelén maradjon. Továbbgondolva ezt a flow elmélet alapján, az optimális támogatás az lehet, ha az oktató olyan támogató kínálatot ajánl fel, amely a tanulás környezetét teszi alkalmasabbá az élményszerű tanulásra, kedvező feltételeket teremtve ezzel az áramlat átéléséhez. A konkrét módszerekre nincs recept, áramlatba kerülni egy előadást hallgatva vagy tartva éppúgy lehet, mint egy munkahelyi közös cikkírás, versírás vagy önálló tanulás közben. A közös versírás kiváló alkalom például az egymástól és egymásról való, élményszerű informális tanulásra. A felnőttoktatónak „csupán” a flow kritériumait kell szem előtt tartania, és támogatásával előmozdítania a teljesülésüket például:

- cselekedtető módszerek alkalmazásával;
- a célok személyes célokká alakításának segítségével (motiválás);
- a célhoz vezető út lépéseire vonatkozó, személyes tanácsadással;
- a zavartalan kibontakozást segítő, elfogadó, bizalommal teli, támogató légkör megteremtésével és fenntartásával;
- releváns, pozitív visszajelzések tudatos küldésével és
- a feladatok nehézségi fokának a résztvevőkhöz igazított, differenciált emelésével.

Az üzleti flow elmélet befogadása azért is látszik célszerűnek a szakképzés illetve a felnőttképzés tudományába, mert ahogyan az elméletnek sikerült hidat vernie az üzleti (munkahelyi) világ és a szociális kontextusban értelmezett, személyiségfejlesztő tanulás/képzés közé, úgy áttételesen hasonló híd jöhet létre a szakmai és az általános célú felnőttképzés között is a mindkét szektorban lényeges, pozitív személyiségfejlődésre fókuszálva.

A flow, azaz a tökéletes pozitív élmény elérésére és a megújulásra irányuló, integrált tanulástámogató modell kimunkálása a szakképzésben és a felnőttképzésben sürgető feladat. Emellett szóló érvként pedagógiai kutatások eredményeire is utaltunk. Arról, hogy az érzelmek mennyire játszanak szerepet a tanulásban, fontos további támpontokat kaphatunk a tanulói sajátosságok és a tanulás összefüggéseit vizsgáló pedagógiai kutatásokból. Egy hazai vizsgálat eredményei szerint, amelyben a tanulók saját magukat, mint tanulókat jellemezték, a megkérdezettek többsége saját tanulását alapvetően az *érzelmei* által befolyásoltnak írta le (Golnhofer, 2003, Golnhofer és Szabolcs 2005). Az ilyen szempontú kutatások még kevésbé elterjedtek a szakképzés és a felnőttképzés területén, éppen ezért újabb kutatási irányt jelölhetnek ki. Rámutattunk arra is, hogy a koronavírus világválságban a korlátozások következtében, majd a nyitások után még inkább felértékelődött a pozitív érzelmek, élmények szerepe a tanulásban.

Záró gondolatok

Ebben a tanulmányban egy olyan, interdiszciplináris alapokon kidolgozandó modell körvonalait rajzoltuk meg, amelyet az élményorientált, innovatív felnőttkori tanulás és tanulástámogatás modelljének is nevezhetünk. Ahogyan a flow elmélet hidat képez az üzleti (munkahelyi) világ és a szociális kontextusban értelmezett, személyiségfejlesztő tanulás/képzés között, úgy koncepcionális átjárhatóságot teremthet a szakmai és az általános célú felnőttképzés között is. A modellből az is következik, hogy a tanulás során, a szakképzés és a felnőttképzés keretében történő személyiségfejlesztéshez a legkedvezőbb, és éppen ezért ajánlott tanulási környezet az *áramlathoz közeli* helyzetek megteremtése, előidézése, amelyben az oktatók/felnőttképzők kulcsszerepet játszanak. Ezekben az áramlattal, vagy ahhoz közeli állapotokkal jellemezhető helyzetekben a képességek és készségek egyre nagyobb kihívásokkal találkozhatnak, és ez az innovatív légkör az életminőség javulásának (de legalább fenntartásának) a záloga is.

Felhasznált irodalom

- Annus István, Bánhidi Gábor, Borsi Balázs, Hollóné Kacsó Erzsébet, Katona József, Lengyel Balázs, Papanek Gábor, Perényi Áron, Szarka Ernő, Szegner Erzsébet (2006): *Innováció menedzsment kézikönyv.* (szerk.: Pakucs János és Papanek Gábor) Magyar Innovációs Szövetség.
- Barz, H. (2006): *Innovationin der Weiterbildung.* ZIEL, Augsburg
- Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi, M. (2003): *Good Business: Leadership, Flow and the Making of Meaning.* Viking Press.
- Csíkszentmihályi Mihály (2009): *Jó üzlet: Vezetés, áramlat és az értelem keresése.* Lexecon, Győr.
- Feketéné Szakos Éva (2010): Innováció és felnőttképzés. *Felnőttképzés* 2010. 1. sz. 47-51.
- Feketéné Szakos, Eva (2014): Learning as renewal: contribution to the present theoretical background of the lifelong learning policy of the European Union. *International Journal of Lifelong Education* 33(4). 504-522.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra* 13. 5. sz. 102-105.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

-
- Hunter, J. (2001): *Vital Powers and Wasted Possibilities: Engaged and Bored Teenagers in America*. Dokt. dissz. The University of Chicago.
 - Klein Sándor és Soponyai Dóra (2011): *A tanulás szabadsága Magyarországon*. Edge Kiadó, Budapest.
 - Kulcsár, N. (2021): *A hallgatói tudás fejlesztése új megközelítésben egy matematikai tantárgyi programban a felnőttkori tanulás szemszögéből*. PhD disszertáció. Kézirat. ELTE PPK
 - Lenz, W. (1997): *A társadalom és a képzés modernizálása*. In: Maróti A. (szerk.) (1997) 169-183.
 - Magyaródi, T. (2016): *Az áramlat-élmény vizsgálata társas helyzetben*. ELTE PPK Doktori disszertáció.
 - Maróti Andor (1997, szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 - Mezirow, J. (2000): *Learning as Transformation: Critical perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
 - Németh András (2010): *Emberi idővilágok – pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest
 - Oláh Attila (1999): *A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban*. *Iskolakultúra* 1999/6-7. 15-27.
 - Petik, S. K., Kézdy, A., & Kocsis, F. (2013). Learning projects and their background motivations: Relationships with mental health in midlife and later life. *European Journal of Mental Health*, 8, 187–211.
 - Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
 - Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker. Budapest.

KRAICINÉ Szokoly Mária – KOVÁCS Zsuzsa – SCHILLER Emese

Az elmélet és a gyakorlat integrációja a munkaalapú tanulás gyakorlatában egy egyetemi mesterszak szakmai gyakorlatának vizsgálata kapcsán

Bevezetés

A munkaalapú tanulás évtizedek óta erőteljes kapcsolódási pontot képvisel a munkaerőpiac és a felsőoktatási intézmények között. A munkaalapú tanulási formák integrációja a felsőoktatási képzések struktúrájában nem új keletű, világszerte számos hagyományos formája van, azonban az elmúlt évtizedben a munkahely a felnőttkori tanulás kutatásának egyik fontos színterévé vált. A munkahelyi és a munkaalapú tanulás egyetemi képzésben kialakuló új változatai, módszerei és a minőségbiztosítási követelmények folyamatosan kérdéseket vetnek fel, amivel a gyakorlati szakemberek, a kutatók és a felsőoktatásban dolgozók egyaránt szembesülnek. Elmondható tehát, hogy az elmúlt évtizedben a munkahely a felnőttkori tanulás kutatásának egyik legfontosabb színterévé vált. A munkaalapú tanulás koncepciója épít a munkahely tanulási környezetként, a munkatapasztalatok tanulási lehetőségeként való értelmezésére, ami ily módon beépül a szakmai képzések, ezen belül a felsőoktatási szakok keretei közé.

A tanulmány elsődleges célja bemutatni egy pilot jellegű kutatási projekt első lépéseinek tanulságait, tapasztalatait, amelyek a munka-alapú tanulásnak egy mesterszak szakmai gyakorlata során megjelenő tanulási tevékenység sajátosságait, tanulási eredményeit tárja fel. A vizsgálat az ELTE Emberi Erőforrás Tanácsadó mesterképzés (EET MA) keretei között valósul meg. A kutatási projekt fő kérdése kapcsán arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyetemi képzésben megjelenő változatos tudástartalmakat milyen mértékben használják fel a hallgatók a munkahelyi szakmai fejlődésük során? A kutatás tervezésekor a kiindulópontot az irányított szakmai gyakorlatok során megélt tanulási tapasztalatok elemzése jelentette, hiszen a szakmai gyakorlat az egyik pillér, ami biztosítja a szakmai fejlődés, a szakmai tanulás munkahelyi környezetben megélt, valós lehetőségét.

A szakot választó hallgatók összetétele azt mutatja, hogy EET MA hallgatók többsége olyan területen dolgozik, ahol változó mértékben és minőségben HR szakmához kapcsolódó feladatokat látnak el. Így sokan jelentős előzetes szakmai tapasztalattal érkeznek a képzésbe, ami hatással van az egész tanulási folyamatukra, a kurzusokon megjelenő elméleti és gyakorlati tudás feldolgozására, elsajátítására. Az ő esetükben az igazolt, releváns munkatapasztalat kiváltja a szak óra és vizsgatervében előírt kötelező, irányított szakmai gyakorlatot, amelyet „nem irányított” szakmai gyakorlatként fogadhat el az egyetem, s az érintett hallgatók ily módon felmentést kaptak a szakmai gyakorlat teljesítése alól. E hallgatói populáció esetében azonban nincs rálátásunk arra, hogy hogyan alakul e hallgatók szakmai fejlődése, azaz hogyan kapcsolódik a munkatapasztalat az egyetemi kurzusok során elsajátított elméleti tartalmakhoz, hogyan integrálódik a munkahelyi tapasztalat a hallgató szakmai tudásába.

Reflektorfénybe került tehát a munka-alapú tanulás kérdésének vizsgálata, amelynek sajátosságait a képzés vonatkozásában két szempont mentén igyekeztünk feltárni:

- az irányított szakmai gyakorlat hogyan járul hozzá a képzésben elsajátított ismeretanyag gyakorlatban való alkalmazásához?
- a munkatapasztalatot elismertető hallgatók milyen módon integrálják a képzés során elsajátított ismereteiket a munkahelyen megélt gyakorlati tapasztalataikkal?

Kutatásunk szempontjából a felsőoktatásban megjelenő munka-alapú tanulási lehetőségek vizsgálata volt a releváns cél, az alábbiakban ennek néhány mozzanatát, tapasztalatát tekintjük át azzal a céllal, hogy tapasztalatainkat megosszuk és diskurzust generáljunk az elmélet és gyakorlat felsőoktatási vonatkozású kérdésköréről.

A munka alapú tanulás felértékelődése a 21. század első évtizedeiben

A munka-alapú tanulás fogalmának pontos körül határolása, definiálása nem könnyű feladat. A szakirodalmi források szerzői számos megközelítést és ezek variációt használnak (Brennan & Little, 1996; Boud & Solomon, 2001, Gray, 2001, Major, 2016), a közös pont bennük a munkában (atwork), a munkáért (forwork) és a munkán keresztül (throughwork) megjelenő tanulási tevékenység, amely megvalósulhat formális vagy informális keretek között. Azonban a formális, intézményhez kötődő tanulás esetében mindig kapcsolódik valamilyen akkreditált képzési programhoz.

A munkaalapú tanulás alapvetően képzési/oktatási stratégiaként értelmezhető (Molodchik et al., 2020), amely során a hallgató valós munkatapasztalatok szerzése során fejleszti szakmai kompetenciáit, a reális élethelyzetben gyűjtött szakmai tapasztalatai pedig támogatják a szakmai tudás - képzés által nyújtott - elméleti elemeinek a gyakorlatba történő integrációját.

A munka-alapú tanulás számos előnnyel jár az egyetem és a munkahelyi környezetet biztosító szervezetek számára is. Az egyetem számára lehetővé teszi, erősíti a munkaerőpiaccal való kapcsolatot, a szakmai gyakorlatot ellátó gazdasági szervezetek számára pedig olyan jól – részben a szervezet által – képzett, fiatal és innovatív munkaerő-utánpótlást biztosíthat, amely jelentős tényezővé válhat a szervezet fejlesztési céljainak elérése során.

Az elmúlt évtizedekben a munka-alapú tanulás változatos formái alakultak ki. Major (2016) elemzése például öt olyan munka-alapú tanulási modellt azonosít (the individual model; the distance learning model; the in-house model; the integrated model; the co-delivery model), amelyben a munkatapasztalatot biztosító szervezetek és a képzést nyújtó felsőoktatási intézmények különböző módon és formában vállalnak szerepet. Egy másik megközelítés (Calway & Murphy, 2007) a modellek mögött meghúzódó tanuláselméletek alapján különbözteti meg a munka-alapú tanulást felsőoktatási programokba történő integrálásának módjait (Project-based experience, Contextual learning, Supervised experience, Work-integrated learning and Joint industry/university courses).

A különböző értelmezések, megközelítések ellenére mára már sikerült azonosítani a munka-alapú tanulás néhány olyan speciális sajátosságát, amely segít az azonosításban és a gyakorlati megvalósításban. (Burke et al. 2009). A legfontosabb sajátosság talán a pedagógiai, andragógiai jelleg, amely a tapasztalati tanulás koncepciójára épít. Ehhez kapcsolódóan előtérbe kerül a tudatos reflexiós jelleg, amely szükségszerűen végig kíséri a valós munkahelyi helyzetekbe való bevonódást. Kiemelt jelentősége van a munka világgal való rendszeres és valóságos kapcsolatnak, amihez az egyetem biztosítja az irányított tanulási lehetőségeket, mintegy koncepcionális hátteret, keretet adva a munkahelyen folyó tanulási tevékenységeknek. A munka-alapú tanulás főként a munkahelyen létrejövő tudásból és kevésbé az akadémiai, elméleti tudásból építkezik, amelyet a reflexió eszközeként értelmez.

A munkaalapú tanulás egyik legismertebb és leggyakoribb formája a szakmai gyakorlat, amely változatos formában és keretek között jelenik meg a felsőoktatási intézmények képzési rendszerében. A munkaalapú tanulás egyetemi szakmai gyakorlat körében történő vizsgálata kapcsán felmerül az elmélet-gyakorlat kapcsolatának kérdésköre, amely korábban, az egyetemi szakok alapítása során főként az elmélet-gyakorlat arányának kérdéseként jelent meg. Az egyetemen a gyakorlat körébe értendő a gyakorlati típusú tanórai foglalkozások – bölcsész típusú képzések esetében a szemináriumok – valamint a szakonként változó szerkezetű és tartalmú, rendszerint egybefüggő szakmai gyakorlatok. Valójában a gyakorlat során az elméleti tudás és a gyakorlati tapasztalat egymásra hatásáról van szó, amely során megerősítődnek a gyakorlatban alkalmazható, hatékonynak tűnő elemek és körvonalazódnak a hiányosságok. Fejlődnek a szakmai tudás azon gyakorlati elemei, a különböző készségek, képességek, amelyek fejlesztéséhez az elméleti képzés nem, vagy csak kevésbé járulhat hozzá. Kialakul a szakmai tudás egy magasabb tudatossági szintje, amely a további fejlődés alapja lehet.

A szakmai gyakorlat során a szakmai tudás, a képességek és készségek fejlődése együtt jár a saját tanulással kapcsolatos attitűdök és viselkedésmódok változásával: olyan szelekciós hatással bír,

amely befolyásolja a tanulmányokat, fókuszot ad a tanulási tevékenységnek, az alakulófélben lévő szakmai identitásnak, amelyhez kapcsolódik a pályára kerülés és az ottmaradás motivációja (Zagir & Dorner, 2021).

A szakmai gyakorlatok fontos hozadéka tehát, hogy segíti a résztvevők karriercéljainak tisztázását, a karrierút erősítését, ugyanis az elmélet-gyakorlat metszetében pontosan körvonalazódnak a hallgatók további céljai, karriertervei. Végül, de nem utolsó sorban a szakmai gyakorlatok lehetőséget nyújtanak a hallgatók kapcsolatépítéséhez, szakmai hálózatuk kibővítéséhez, hozzájárul szakmai fejlődésük és karriercéljaik eléréséhez.

A munkaalapú tanulás gyakorlata az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak szakmai gyakorlatának vizsgálatára kapcsán

A kutatás előzménye

Az ELTE PPK Humán Erőforrás Tanácsadó mesterszak hallgatói – az óra és vizsgaterv szerint – 110 órás, egybefüggő, kötelező szakmai gyakorlatot végeznek különböző szakmai intézményekben. A gyakorlóléhelyeket vagy az egyetem biztosítja, vagy azoknál a hallgatóknál, akik már munkaviszonyban állnak és ott HR feladatokat látnak el, az adott munkahely hivatalosan, szerződésben vállalhatja és biztosíthatja „külső gyakorlóléhelyként” a szakmai gyakorlat elvégzésének lehetőségét a szervezet munkatársának, mint külső gyakorlatvezetőnek irányításával. Így a hallgatók a szakmai gyakorlat során két csoportot alkotnak: az irányított szakmai gyakorlaton résztvevők, illetve a munkatapasztalatot elismerők. Az emberi erőforrás mesterképzés szak oktatói számára „tulajdonosként” kulcsfontosságú megismerni a hallgatók szakmai gyakorlat alatt zajló tanulási folyamatát, hogy a hallgatók milyen feladatokat, hogyan végeznek a gyakornoki helyükön, és hogyan közvetítik, használják fel egyetemi (elméleti) kurzusaik során megszerzett tudásukat valós munkakörnyezetben, illetve a gyakorlat során szerzett tapasztalataikat hogyan integrálják egyetemen szerzett tudástartományukba. Különösen fontos ez egy relatíve frissen alapított szak esetében, ahol a gyakorlati képzésnek nincs nagy hagyománnyal rendelkező módszertana.

A kutatás kezdetén a pilotkutatás előzetes megállapításai a következők voltak:

- Az irányított szakmai gyakorlaton résztvevő hallgatók, illetve a munkatapasztalatot elismerő hallgatók tanulási folyamatai, elmélet-gyakorlat kapcsolódási pontjai eltérők annak függvényében, hogy releváns előzetes tapasztalattal vagy anélkül kapcsolódnak a képzésbe.
- A külső gyakorlóléhelyek gyakorlóléhelyé válásában erős motívum az egyetemen folytatott tartós együttműködés ténye, amelynek presztízs- és kommunikációs értéke van, s csak második helyen szerepel a hallgatókból potenciális munkaerő toborzása és felkészítése a gyakorlat során.
- A szakmai gyakorlat sikeres megvalósításához szükséges a képzés rendszerében konkrét, a képzéshez is szorosan kapcsolódó szakmai szempontrendszer kidolgozása.
- Az EETM képzés sajátos szakmai irányultságából adódóan elengedhetetlen feladat az egyetem és a munkaerőpiaci szereplők, lehetséges potenciális gyakorlati helyek közötti és az egyetemhez fűződő kapcsolatrendszer szorosabbra fűzése, megerősítése.

A kutatás célja

A kutatás célja volt a pilot kutatás során, hogy választ találjunk a fő kutatási kérdésre: az ELTE PPK emberi erőforrás tanácsadó mesterszak milyen módon készíti fel a hallgatókat a munkahelyi tanulásra? A célrendszer kétirányú volt. Egyrészt, hogy a problémakör kapcsán feltárjuk a nemzetközi és a hazai szakirodalmi forrásokat, ennek kapcsán tisztázzuk a főbb fogalmak tartalmát és a főbb, korábbi kutatásokban feltárt összefüggéseket, vizsgálati eljárásokat. Másrészt – egy nagyobb mintán megvalósuló későbbi kutatás kiindulópontjaként – vizsgáljuk és választ kapunk arra, hogy az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak szakmai gyakorlatában megvalósul-e az egyetemi, mesterszakos (elmélet hangsúlyos) képzés és munka-alapú tanulás integrációja, és milyen tényezők befolyásolják e folyamatot. Azaz a szakmai gyakorlat során a hallgatók hogyan integrálják az egyetemi képzés során

elsajátított ismereteiket, kompetenciáikat a munkahelyi tanulási tapasztalataikkal, fókuszálva a szakmai gyakorlat során megélt tapasztalataikra.

A kutatásmódszere, célcsoportja, mérőeszköze

A kutatás módszere online kérdőíves és interjú vizsgálat volt az emberi erőforrás tanácsadó mesterszakos (2018-2021) végzős és alumni hallgatók (N=364) két csoportjában az alábbiak szerint:

- Végzős és alumni hallgatók, akik előzetes munkatapasztalataikat elismertethették, mert a HR specifikus munkakörben dolgoztak az egyetemi tanulmányaik alatt. Ebből a csoportból 111 fő töltötte ki a kérdőívet.
- Végzős és alumni hallgatók, akik az egyetem által biztosított gyakorlóhelyen végezték az egybefüggő szakmai gyakorlatot. Ebből a csoportból 14 fő töltötte ki a kérdőívet.
- Total kitöltés: 125 fő

A kutatás a nemzetközi és hazai szakirodalom feltárása után a hallgatói célcsoporton elvégzendő méréshez beazonosította az adaptálható mérési eszközöket majd kiválasztotta és adaptálta a nemzetközileg is ismert mérőeszközt (Ackermannsetal, 2012; Nghia&Duyen, 2019). Az interjú protokoll pilotolása után megtörtént az interjúk személyes, telefonos és online felvétele.

Mérőeszköz

Jelen tanulmány elsősorban a szakmai gyakorlat tanulási eredményeit, tapasztalatait feltáró mérőeszköz használatával, adaptációjával kapcsolatos tapasztalatokat, illetve az általa gyűjtött eredmények feldolgozását, értelmezését helyezi előtérbe. A szakirodalom számos mérőeszközt használ a szakmai gyakorlat hatékonyságának a mérésére (Heide & van der Heijden, 2006; Karunaratneetal. 2019; Pooletal. 2014), a tanulási eredmények kapcsán ugyanakkor úgy véltük, hogy a Nghia & Duyen (2019) által kidolgozott Internship-related Learning Outcomes kérdőív fedi le mindazon területeket, amelyeken megjelenhet fejlődés a szakmai gyakorlat kapcsán. Mivel az öt alfaktorra csoportosítható itemek alapvetően a szakmai gyakorlat során megélt tanulási tapasztalatokat törekedtek feltárni, ezért át kellett alakítanunk a munkatapasztalatot elismertető csoport számára is. Ebben a megközelítésben arra kértük a hallgatókat, hogy a kitöltés során azon munkatapasztalatra gondoljanak, amelyet elfogadtattak irányított szakmai gyakorlatként.

1. számú táblázat: Az adaptált kérdőív elemei a munkatapasztalatot elismertető hallgatók számára

Alfaktor	Itemek - A szakmai gyakorlatként elismert munkatapasztalataim...
Szakmai tudással összefüggő tanulási eredmények:	1. ... hozzájárultak ahhoz, hogy elmélyítsem az egyetemen szerzett tudást. 2. ... lehetőséget nyújtottak arra, hogy az egyetemen megszerzett tudást valós élethelyzetekben alkalmazzam. 3. ... segítettek azonosítani azokat a szakmai hiányosságokat, amelyeket pótolnom kell.
Szakmai készségekkel összefüggő tanulási eredmények:	4. ... lehetővé tették, hogy az egyetemi képzés alatt megszerzett szakmai készségeimet autentikus helyzetekben alkalmazzam. 5. ... kiváló lehetőséget biztosítanak olyan szakmai készségek fejlesztéséhez, amelyekben hiányosságaim vannak.
Tanulási attitűdök és viselkedésmódok változása, mint tanulási eredmény:	6. ... segítettek felismerni, hogy mi a hangsúlyos és releváns az egyetemi tanulmányaimban. 7. ... hozzájárultak a tanulási módszereim fejlesztéséhez, ily módon javítva a tanulásom minőségén. 8. ... hozzájárultak ahhoz, hogy a tanulmányaimban gyakorlatfókuszú megközelítést alkalmazzak az elmélet-központú megközelítés helyett.
Karrierépítéssel összefüggő tanulási eredmények:	9. ... segített megismerni olyan cégeket/szervezeteket, ahová a későbbiekben állásra jelentkezhetek. 10. ... növelte az önbizalmamat az általam választott karrier elérésében.

Szakmai kapcsolatépítéssel összefüggő tanulási eredmények:	11. ... segített bővíteni a szakmai kapcsolati hálómat. 12. ... lehetőséget adott arra, hogy megismerkedjek néhány potenciális üzleti partnerrel.
--	--

A pilot kutatás folyamata

A kutatást két lépésben valósítottuk meg: elsőként a 2021-ben tanulmányaikat befejező hallgatók (N=98) között végeztük el a kérdőívek kitöltését, azzal a céllal, hogy ellenőrizzük a mérőeszközök működését, megbízhatóságát. Az adatfelvételre a 2020/2021 tanév tavaszi félévében került sor. Az előzetes tapasztalatok alapján módosított kérdőívekkel történő adatfelvételt a következő lépésben kiterjesztettük az alumni hallgatók között is (N=364), az adatfelvételre ebben az esetben a 2021/2022 tanév őszi félévében került sor. Az adatok elemzését az SPSS 28.0 programmal végeztük el.

A minta sajátosságai és eredmények a végzős hallgatók körében

A kérdőívet a tesztelési fázisban 47 fő töltötte ki, ezen belül a két csoport sajátosságai az alábbi módon alakultak:

- az előzetes munkatapasztalataikat elismertető hallgató: 33 fő. Életkor tekintetében a válaszadók többsége volt 36 és 40 év közötti (36%), ezt követte a 20 és 25 év közöttiek korosztálya (31%), majd a 26-30 év közöttieké (21%). Munkahelyüket illetően, a kérdőív felvétele alatt a válaszadók 66%-a nagyvállaltnál, 22% közép és 5% kisvállaltnál. Beosztásukat illetően, a válaszadók 84%-a dolgozott beosztottként, 10% pedig vezető pozícióban helyezkedett el és 5% dolgozott egyéni vállalkozóként.
- irányított szakmai gyakorlaton résztvevő hallgató: 14 fő. A kérdőív kitöltőinek nagyobb hányada volt 20 és 25 év közötti (54%), ezt követte a 26 és 30, valamint a 46 és 50 év közötti kitöltők aránya (15%-15%). A válaszadók több mint 70%-nak volt a képzés alatt kereső tevékenysége, ebből több mint 50%-nak volt teljes munkaidős állása, amely azonban nagyobb arányban (57%) nem volt köthető felsőoktatási tanulmányaikhoz.

Az alkalmazott mérőeszköz alfaktorainak a megbízhatóságát a 2. sz., illetve a 3. sz. táblázat mutatja be. A megbízhatóság szempontjából (2. táblázat) az irányított szakmai gyakorlaton részt vevő hallgatók által kitöltött kérdőívek rendkívül alacsony értéket mutattak (0.001 és 0.58 közötti Cronbachalpha értékek), amelyek részben az alacsony részvételi arány (min. elemszám ≥ 30) miatt lettek ilyen alacsonyak, így ezekkel a skálákkal nem végeztünk további számításokat.

2. számú táblázat: Irányított szakmai gyakorlaton részt vevő tanulók tanulási eredményei: a leíró statisztika értékei

Skálák	N	Cronbachalpha
Szakmai tudás	3	.001
Szakmai készségek	2	.582
Tanulás attitűd, viselkedés változása	3	.485
Karrier-építés	2	.644
Szakmai kapcsolatépítés	2	.646

Ezzel szemben, azon hallgatók esetében (3. sz. táblázat), akik a területen szerzett munkatapasztalatuk beszámításával teljesítették a gyakorlatot, kifejezetten magas megbízhatósággal rendelkező skálák jelentek meg (0.666 és 0.931 közötti Cronbachalpha értékek).

3. számú táblázat: Munkatapasztalatot elismerő hallgatók tanulási eredményei: a leíró statisztika értékei

Skálák	N	Cronbachalpha
Szakmai tudás	3	.666
Szakmai készségek	2	.701
Tanulás attitűd, viselkedés változása	3	.897
Karrier-építés	2	.931
Szakmai kapcsolatépítés	2	.899

A korábban bemutatott eredmények előzetesen nem tervezett irányba terelték a kutatást és számos kérdést vetettek fel. A végzős hallgatók között valóban alacsony létszámban végeztek irányított szakmai gyakorlatot, ez tehát magyarázhatja az alacsony Cronbach értékeket, mégis nehéz volt szembesülni azzal, hogy ily módon kevésbé tudjuk feltárni ezen csoport tanulási eredményeit, az átalakított mérőeszköz viszont sokkal jobban működik a munkatapasztalatot elismertető hallgatók körében és megbízhatóbban jelzi azt, hogy milyen módon kapcsolják össze a szakmai tapasztalataikat a képzés elméleti tartalmaival.

A minta sajátosságai és eredmények az alumni hallgatók körében

Az alumni hallgatók körében felvett kérdőív esetében az előzetes tapasztalatok függvényében a munkatapasztalatot elismertető csoport (N=78) eredményeire fókuszáltunk elsősorban. Ezen hallgatók az egyetemi tanulmányaik alatt szakmai gyakorlatként elismert munkatapasztalattal rendelkeztek. A vizsgálatban a válaszadók 48%-a volt 26 és 30 év közötti, ezt követte a 20 és 25 év közötti hallgatók aránya (20%). Legkisebb arányban 50 év felettiak vettek részt a kutatásban (2%). Munkahelyüket illetően, a vizsgálat ideje alatt a válaszadók 57%-a nagyvállalatnál, 17% közép és 11% kisvállalatnál dolgozott. Egyéni vállalkozással csupán 2%-uk rendelkezett. Beosztásukat illetően, a válaszadók 76%-a dolgozott beosztottként, 18%-uk volt vezető pozícióban és 4%-uk dolgozott egyéni vállalkozóként. A válaszadók munkakörével kapcsolatban elmondható, hogy rendkívül sokrétű státusszal rendelkeztek. Legnagyobb százalékban azonban többek között a HR vezető (15%) és gyakornok (11%) pozíciók jelentek meg.

A 3. sz. táblázat az elismert munkatapasztalat tanulási eredményeit érintő leíró statisztikával kapcsolatos eredményeket tartalmazza.

4. számú táblázat: Elismert munkatapasztalat tanulási eredményei: a leíró statisztika értékei

Skálák	N	M	SD
Szakmai tudás	3	3.56	1.07
Szakmai készségek	2	3.48	1.19
Tanulás attitűd, viselkedés változása	3	3.45	1.17
Karrier-építés	2	3.40	1.32
Szakmai kapcsolatépítés	2	3.03	1.32

Az átlagértékek tekintetében a megkérdezettek a szakmai tudás esetében ($M=3.48$) adták a legnagyobb- és a szakmai kapcsolat építése esetében ($M=3.09$) pedig a legalacsonyabbak átlagértékeket. A mérőeszköz első három alfaktora expliciten rákérdez az egyetemen szerzett tudás az elismert munkatapasztalat közötti kapcsolatra, ebben pedig erőteljesen a szakmai tudás jelenik meg, nem meglepő módon. Mivel az egyetemi képzés elsősorban az akadémiai jellegű, elméleti tudás forrása és kevésbé a szakmai készségek fejlesztésének a terepe, az eredmények az elvárt módon alakulnak, a szórás értékek alakulása is azt jelzi, hogy a hallgatók véleménye ebben a tekintetben egységesebb, mint a többi skála esetében, ahol elég magasak lettek a szórás értékei. A szakmai kapcsolatépítés és karriertervezés kapott alacsonyabb értékeket, ami talán azzal is magyarázható, hogy a már stabil munkahellyel rendelkező hallgató kevésbé fókuszál a továbblépésre, új szakmai kapcsolatok

kialakítására, míg ezek az opciók az irányított szakmai gyakorlatot végzők között sokkal hangsúlyosabb lehet. Összefoglalóan elmondható tehát, hogy az egyetemen szerzett szakmai tudás elmélyítését tartották a kutatásban résztvevők legjellemzőbbnek, a kapcsolati háló kiépítését pedig a legkevésbé jellegzetesnek a munkatapasztalatuk kapcsán. Ez utóbbi esetében ugyanakkor hangsúlyosabb a vizsgált mintán belül megjelenő véleménykülönbség a kapott szórás-értékek tükrében.

Az elemzésekben kitértünk arra is, hogy vannak-e jelentős különbségek a skálák értékei között. Az elemzések alapján a szakmai tudást érintő skála ($M=3.48$, $SE=0.15$) statisztikailag is szignifikáns különbséget mutatott a szakmai kapcsolatépítés ($M=3.03$, $SE=0.18$) ($t(77)=-3.30$, $P\leq 0.01$) változójával. Ez utóbbi pedig statisztikailag is szignifikáns eltérést jelzett a karrier-építés ($M=3.40$, $SE=0.18$) ($t(77)=-2.87$, $P\leq 0.01$), valamint a szakmai készségeket érintő ($M=3.48$, $SE=0.16$) ($t(77)=-2.21$, $P\leq 0.01$) változókkal. Ezen eredmények azt feltételezik, hogy a megkérdezettek munkahelyi tapasztalatukat illetően jelentősebb mértékű eltérést tapasztaltak az egyetemen szerzett szakmai tudás-, valamint szakmai készségeket elmélyítését érintően a kapcsolat-és karrier-építési lehetőségek kialakításához képest, vélhetően tehát a szakmai tudásuk fejlődött, a kapcsolathálójuk viszont kevésbé.

Összegzés

A pilot kutatás részeredményei pontosan tükrözik vissza a szakirodalomban is megjelenő tendenciákat: a munka-alapú tanulás sajátos, változatos helyzeteiben megjelenő tanulási folyamatról, tanulási eredményekről keveset tudunk és a feltáráshoz, méréséhez sem állnak a rendelkezésre megbízható mérőeszközök. A képzés és a munkatapasztalat sajátos integrációját jelző tanulási folyamatok feltáráshoz végül egy olyan mérőeszköz bizonyult alkalmasnak, amelyet eredetileg az irányított szakmai gyakorlaton megjelenő tanulási eredmények méréséhez adaptáltunk, viszont a saját képzésünk esetében ezt a későbbiekben csak nagyobb elemszám esetén tudjuk az eredeti célokra használni. Az eredmények alapján elmondható, hogy az egyetemi képzés és a munkatapasztalat kapcsolódása a szakmai tudás tekintetében a leghangsúlyosabb, a tudatos karrierépítés és kapcsolatépítés kapcsán a gyakorlat-elmélet integráció kevésbé eredményes és a munkatapasztalat függvényében eltérő mértékben jelenik meg.

Az eredmények jelzik egyben azt is, hogy szükségesnek látszik a jelenség mögött meghúzódó mélyebb összefüggések feltárása is, amelyet főleg kvalitatív kutatás módszertannal, interjúkkal lenne érdemes feltárni. Kutatási projektünk interjú vizsgálatainak eredményeitől jellemzően ezt várjuk majd, hogy feltárja, milyen tanulási mintázatok jelennek meg azon hallgatóink esetében, akik releváns előzetes szakmai tudással érkeznek a képzésbe. Mivel ez a csoport hallgatóink jelentős hányadát képviseli, kiemelkedő fontosságú lesz annak feltárása, hogy milyen módon tudja támogatni a képzés a meglévő szakmai tudás és készségrendszer fejlődését, alakulását, illetve ez milyen munka-alapú tanulási modell kialakításával, létrehozásával jár együtt a képzésre vonatkozóan.

A kérdés kutatását indokolja és sürgeti – többek között – a magyar kormány Szakképzés 4.0 című stratégiai dokumentumának felhívása, amely hangsúlyozza a munkaalapú és a munkahelyi tanulás fontosságát, hogy ezáltal rendelkezésre álljon a jól képzett, folyamatosan tanuló munkaerő, amely nélkülözhetetlen a versenyképes, innovatív és fenntartható gazdaság megteremtéséhez.

Felhasznált szakirodalom

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. (2013): Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245-267.
- Angove, M. (2019): *Work-Based Learning and Innovation: A Study of International Commerce Degree Students*. In *Innovation and Social Capital in Organizational Ecosystems* (pp. 173-193): IGI Global.

-
- Boud, D., & Solomon, N. (2001): *Work-based learning: A new higher education?* The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Milton Keynes: OU, 1-9.
 - Burke, L., Marks-Maran, D. J., Ooms, A., Webb, M., & Cooper, D. (2009): Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning in foundation degrees. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(1), 15-33.
 - Calway, B. A., & Murphy, G. A. (2007): The educational imperatives for a Work-Integrated Learning philosophy. *Journal of Cooperative Education and Internships*, 41(2), 12-22.
 - Gray, D. (2001): *A briefing on work-based learning*. Assessment Series 11.
 - Heijde, C. M. V. D., & Van DerHeijden, B. I. (2006): A competence-based and multi dimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 45(3), 449-476.
 - Karunaratne, Kingsley & Perera, N. (2019): Students' Perception on the Effectiveness of Industrial Internship Programme. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol. 2, No. 4, 822-832.
 - Kovács, Zs. & Kálmán, Cs. (2021): The role of self-regulation and perceived self-efficacy in adaptation to home-office work during pandemic. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. Vol. 4, Issue: 2. 88-98. <https://doi.org/10.1556/2059.2021.00048>
 - Little, B., & Brennan, J. (1996): *A review of work based learning in higher education*. Department for Education and Employment, Sheffield.
 - Major, (2016): Models of work-based learning in higher education. *Journal of Work-Applied Management*, Vol. 8 No. 1, 2016, pp. 17-28
 - Molodchik, N., Ostapenko, G., & Nagibina, N. (2020): *Internship Platforms for Work-Based Learning*. In „New Silk Road: Business Cooperation and Prospective of Economic Development” (NSRBCPED 2019) (pp. 276-280): Atlantis Press.
 - Nghia, T. L. H., & Duyen, N. T. M. (2019): Developing and validating a scale for evaluating internship-related learning outcomes. *Higher Education*, 77(1), 1-18.
 - Pool, L. D., Qualter, P., & Sewell, P. J. (2014): Exploring the factor structure of the Career EDGE employability development profile. *Education + Training*.
 - Zagir, T. & Dorner, J. (2021): Adult learning facilitators' professional identity: An exploratory review based on a selection of empirical studies. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. Vol. 4, Issue: 2, 44–51 DOI: 10.1556/2059.2021.0004.

D. BABOS Zsuzsánna

Felsőoktatás és önkéntesség

Bevezető¹

Magyarországon 2021 az Önkéntesség éve volt, amely tematikus év létrejöttét 11 civil szervezet kezdeményezte. E javaslattal Magyarország Kormánya is egyetértett. A kezdeményezéshez további civil szervezetek, önkormányzatok és vállalkozások is csatlakoztak. Egész évben nyitott volt a lehetőség bárki számára, hogy kivegye a részét mások megsegítésében. Magyarország polgárainak harmada végzett már valamilyen önkéntes tevékenységet, amely tevékenység a pandémia idején is különös figyelmet kapott. Számos fiatal és fiatal felnőtt nyújtott segítséget a vírushelyzetre reagálva az egészségügy és a szociális ellátás területén. A közérdekű önkéntes törvény megjelenése óta ma már egyre jellemzőbb a különböző korosztályok célzott megszólítása adott társadalmi kérdések, problémák, közösségi folyamatok mentén akár helyi, akár országos szinten. Leglátványosabb eredményeket a közművelődési intézmények területén lehet tapasztalni, hiszen az intézmények működési filozófiáját a társadalmiasítási tevékenységek szövik át. Ennek megfelelően hatékony önkéntes programokat ismerhetünk meg szerte az országban – különösen a kulturális közösségfejlesztés területén. Az önkéntes tevékenységekhez szívesen csatlakoznak a fiatalok, akik érzékenyek a társadalmi kérdésekre, kifejezetten vonatkozik ez a felsőoktatási hallgatókra. Az egyetemistákat tudás- és tapasztalatvágy hajtja a különböző önkéntes programok és lehetőségek irányába, hiszen manapság az önkéntesség nem csak divatos, hanem egyre inkább munkaerő-piaci elvárássá is kezd válni.

A fenti aktualitások mentén szükségesnek láttuk az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetben egy kari szintű pilot kutatás indítását (*Híd az önkéntesség és a munkaerőpiac között* címmel) azzal a céllal, hogy képet kaphassunk hallgatóink társadalmi felelősségvállalásáról. Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk az ELTE PPK Hallgatóinak önkéntesen végzett tevékenységeit és ezáltal szerzett tapasztalatait, a folyamat által bekövetkező változások (önismereti – munkaerőpiaci) hatásait, képet kapjunk a hallgatók kompetenciáinak helyzetéről és változásáról, továbbá javaslatokat, következtetéseket tudjunk levonni a karon folyó önkéntességben való részvétel népszerűsítésére, az önkéntességre vonatkozó felkészítés még hatékonyabbá tételéhez, valamint további támogató megoldásokat tudjunk kiépíteni hallgatóink önkéntes tevékenységének érdemi segítésére, elismerésére. Jelen tanulmány, ennek a pilot kutatásnak a főbb eredményeit kívánja bemutatni.

Elméleti háttér

A civilizáció kezdete óta létezik jótékony segítség, egymás iránti szolidáris összefogás, „önkéntesség” emberbaráti szeretet vagy vallási meggyőződés alapján. A rászorulókat támogató civil szerveződések keretei között egyre professzionálisabb szinten van jelen. Ennek a segítő tevékenységnek, egyre nagyobb lett a társadalmi jelentősége, kutatásával számos területen foglalkoztak már.

Az önkéntes tevékenységek különböző szempontú vizsgálatával, e tevékenység mögött meghúzódó motivációk kutatási eredményeiről számos publikáció megjelent, amely a téma irányába történő minőségi odafigyelésre hívja fel a figyelmet. Épp erre a minőségi odafigyelésre, az önkéntesség

¹ Jelen tanulmány a „Híd az önkéntesség és a munkaerőpiac között” című ELTE PPK kari pilot kutatás első eredményeit mutatja be. A kutatás ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetében valósult meg, kari engedéllyel. Köszönettel tartozom az Intézet vezetőjének: Dr. Dorner Helgának és a kutatásban közreműködőknek: Bartók Annamária, Zajacz Borbála, Dalotti Anna, Lovasné dr. Avató Judit.

professzionizálására emelte a hangsúlyt a 2021-ben meghirdetett önkéntesség évének felhívása is hazánkban. Tény, hogy modernizálódik az önkéntesség, tudományos értelmezése, folyamatosan bővül (Smith, Stebbins, & Grotz, 2017; Butcher & Einolf, 2017; Salamon, Sokolowski, & Haddock, 2017).

Hagyományos és új típusú önkéntesség formáit különbözteti meg a szakma

Hagyományos típusú önkéntességként főként az adományozáson, jótékonykodáson alapuló tevékenységeket azonosítja a szakirodalom (Czike és Kuti, 2006), amely fő célját tekintve altruista célzatú, vallási indíttatású és értékalapú tevékenység (Perpék, 2012).

Új típusú önkéntességként a tudásalapú, információs társadalomhoz felzárkózó (Czike és Bartal, 2005), érdekalapú (Hustinx, 2001), az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás elvárásainak megfelelő (Hadrévy, 2018), a szabadidő hasznos eltöltésére vonatkozó (Stebbins, 1996; Stebbins, 2017), élményszerző tevékenységeket azonosítja a szakirodalom. Főként az instrumentális motivációk jellemzik, úgy, mint a szaktudás szerző, és tudás megőrző, a tapasztalatszerző, a karrier célú, a szervezethez kötődő, egy konkrét célra irányuló, közösségi indíttatású, kapcsolati tőke megszerző, önismeret fejlesztő motivációk (Czakó et al., 1995; Czike és Bartal, 2005; Czike és Kuti, 2006; KSH, 2012; KSH, 2016). A nemzetközi és a hazai szakirodalmak az ezredforduló elején azonosították, és azóta egyre intenzívebben vizsgálják az önkéntességnek ezt az individualisztikus, munkaerőpiac orientált, modern formáját. (Czike és Bartal, 2005; Czike és Kuti, 2006; Fényes, 2011; Fényes, 2014; Fényes, 2015c; Wilson, 2000; Hustinx, 2001; Hustinx és Lammertyn 2003; Wollebek és Selle, 2003; Inglehart, 2003; Eliasoph, 2003; Butcher, 2003; Handy et al., 2010; Livingstone, 2010; Stefanescu és Osvat, 2011; Duguid, Mündel és Schugurensky, 2013; Brown, H. és Green, M., 2015; Li, C., Wu, Y. és Kee, Y. H., 2016 és mások).

Kutatások vizsgálják kiemelten a felsőoktatási hallgatók körében az új típusú önkéntességet, a nemzetközi szakirodalomban (Wilson, 2000; Hustinx, 2001; Butcher, 2003; Handy et al., 2010; Stefanescu és Osvat, 2011) és a hazai szakirodalomban (Szabó, Marián, 2010; Fényes, 2014; Fényes, 2015) egyaránt érvelnek e szempontú megközelítése mellett.

Az elmúlt néhány évben bekerült a tanulás is az önkéntességgel kapcsolatos kutatások szempontjai közé. Livingstone vizsgálja a formális, informális és nem-formális tanulást a munkahelyi cselekvés, az otthoni munka és az önkéntesség során. (Livingstone, 2010). Arapovics Mária a „A közösség tanulása” című munkájában azt vizsgálta, hogy a civil-nonprofit szervezetekben hogyan sajátítható el a nem-formális és informális tanulás az egész életen át tartó tanulásban a kompetenciák, a civil szervezetek feladatrendszerének vizsgálata terén (Arapovics 2009; Arapovics, 2011). Duguid, Mündel és Schugurensky különféle példákon keresztül vizsgálják az önkéntes munka tanulási dimenzióját, és három alapvető típust különböztetnek meg a szervezetek szempontjából: szociális szolgáltatásokat nyújtó, helyi közösségeket képviselő és a társadalmi változásokat mobilizáló szervezeteket (Duguid, Mündel és Schugurensky, 2013). Kitérnek arra, hogy milyen hatással van a tanulás az önkénteseknek a személyes és szakmai fejlődésére. Az önkéntesség személyiségfejlesztő hatását nem csak a szakpolitika tartja fontosnak (EGSZB, 2006), hanem az önkéntesség elméletével foglalkozó szakirodalom is. Ezek közül egy afrikai tanulmányban (Brown és Green, 2015) az önkéntességet, mint lehetőséget jelenítik meg a személyiség kialakulásához. A kenyai és tanzániai önkéntes munkát vizsgálták és ez alapján azt a megállapítást teszik, hogy az önkéntes beavatkozásoknak köszönhetően kapcsolat alakul ki az egyén és a közösség között, ami hatással van az egyén fejlődésére.

Az önkéntes tevékenység egyénre vonatkozó önfejlesztő hatásait említi a hazai szakirodalom (Czike és Bartal, 2005; Czike és Kuti, 2006; Perpék, 2012; Fényes, 2015). Hangsúlyozni kell, hogy a felnőttek, önkéntes tevékenységeik alkalmával, számos tudással, tapasztalattal, élménnyel gazdagodnak, az élethosszig tartó tanulás és az élet minden területére kiterjedő tanulás elvárásainak megfelelően, hiszen azok a tanulási folyamataik részévé válnak, s a megszerzett ismeretek, készségek és attitűdök beépülnek kompetenciakészletükbe, ezzel is hozzájárulva személyiségük fejlődéséhez (Arapovics, 2009; Horváth H., 2011).

A magyar önkéntesség ernyőszervezetének (Önkéntes Központ Alapítvány) eddigi vezetője, F. Tóth András szerint nem csak egyre divatosabb az önkéntes tevékenységekben való részvétel, hanem munkaerő-piaci elvárásá is kezd válni az önkéntes tapasztalat és tudás. Ennek megfelelően, a fiatalok, az az új generáció, akik tudatosan építik karrierjüket, párhuzamosan több feladatot végeznek (Nemeskéri és Szellő, 2017). Egyre komolyabb és határozottabb célokkal és motivációkkal érkeznek a civil szervezetek, valamint az állami és önkormányzati intézmények irányába, valamely olyan önkéntes, ingyenes, és a közjót érintő tevékenységet végezni, amely mind a megsegített, mind pedig a segítő számára kölcsönös haszonnal, eredménnyel jár (Hustinx, 2001; Handy et al., 2010; Fényes, 2015).

Az európai uniós dokumentumok azonban jelzik az önkéntes tevékenység elismerésének hiányát (EGSZB, 2006; P.A.V.E., 2011; EP, 2016) is. Az önkéntes tapasztalatok kimutatására vannak már létező keretek (Europass, Youthpass, Önkéntes Portfolió) de csupán kevés kutatás (D. Babos, 2018) vizsgálta hazánkban az önkéntesség által szerezhető kompetenciákat és azok fejlesztésének színtereit.

A pilot kutatás – mintavételi eljárása, módszerei

Jelen fejezet az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének, a Híd az önkéntesség és a munkaerőpiac között címet viselő pilot kutatásának menetét, módszereit mutatja be. A kutatás során empirikus (kérdőív) és kvalitatív (interjú) vizsgálatokat alkalmaztunk. A kérdőívet az ELTE PPK hallgatói 2021.02.08. és 2021. 02.15. között tölthették ki a Qualtrics alkalmazás felületén. A kérdőív kitöltésére csak a magyar nyelvű képzésben részt vevőknek nyílt lehetőségük. Ennek oka, hogy középiskolai önkéntes tevékenységre is vonatkoznak kérdések, így az ELTE PPK kari válaszadás aránya 9,1% (csak a magyar nyelvű képzés létszámára vetítve).

A kérdőíves adatfelvétel során PPK-s hallgatói hírlevélen, NEPTUN-on és a kari közösségi médián keresztül terjesztettük online kérdőíveinket a következő célcsoportok számára: alap/mester/PhD képzésre, minden tagozatra vonatkozóan; csak magyar nyelvű képzések; aktív és passzív hallgatóikra vonatkozóan vártuk a válaszadást. Összesen 306 kérdőív került a feldolgozhatók körébe.

A kérdőívre adott válaszadók közül további interjú vizsgálatba vontuk be azokat a hallgatókat (akik önkéntesen megadták elérhetőségüket), akiknek a válaszaik, vizsgálatunk mélyítését szolgálták – kompetenciáikat tekintve az önkéntesség és a munkaerőpiac közötti kapcsolódásra jobban rávilágítottak.

A demográfiai háttérrel jellemezve, a válaszadó hallgatók 80%-a nő, az átlagéletkor 25,7 év, a résztvevők több, mint a fele (56,7%) valamilyen kapcsolatban és (házastárs, élettárs, nem egyedülálló), és több mint négyszer annyian élnek élettársi kapcsolatban (12,64%), mint házasságban (2,89%). Gyermekkel él 13 közülük.

Reprezentativitás vizsgálatát tekintve, a kérdőíves felmérés megoszlását az országos adatokkal, és az ELTE PPK hallgatóinak megoszlásával érdemes összehasonlítani a főbb demográfiai jellemzőkre vonatkozóan. A kérdőívben a kitöltő jellemzői közül kizárólag azokra vonatkozott kérdés, amelyek a kutatás témája szempontjából relevánsak lehetnek, jelen tanulmányban csupán a képzési szintre vonatkozót mutatjuk be. Az 1. táblázatból belátható, hogy képzési szint szerint a kérdőív reprezentatív az ELTE PPK hallgatóira nézve.

1. táblázat: A felsőoktatásban tanulók megoszlása (%) képzési szint szerint 2019. január 1-én, illetve I. negyedévében

Képzési szint	Országos	ELTE/PPK	Kérdőív
Alap	80,2%	62,5%	67,2%
Mester	15,4%	29,4%	23,9%
Doktori	4,4%	8,1%	8,9%
Összesen	100,0%	100%	100%

Forrás: országos: KSH.hu, ELTE PPK: HSZO, Kérdőív: sajt adatgyűjtés

Az adatok elemzésénél² leíróstatisztikai módszereket alkalmaztunk, így a kérdőíves vizsgálatban a 26 kérdésre beérkezett válaszok jellemzése gyakorisági eloszlással, relatív megoszlással, átlagszámítással, és az összefüggéseket szemléletesebben bemutató csoportosító táblázattal történik.

A pilot kutatás főbb eredményei

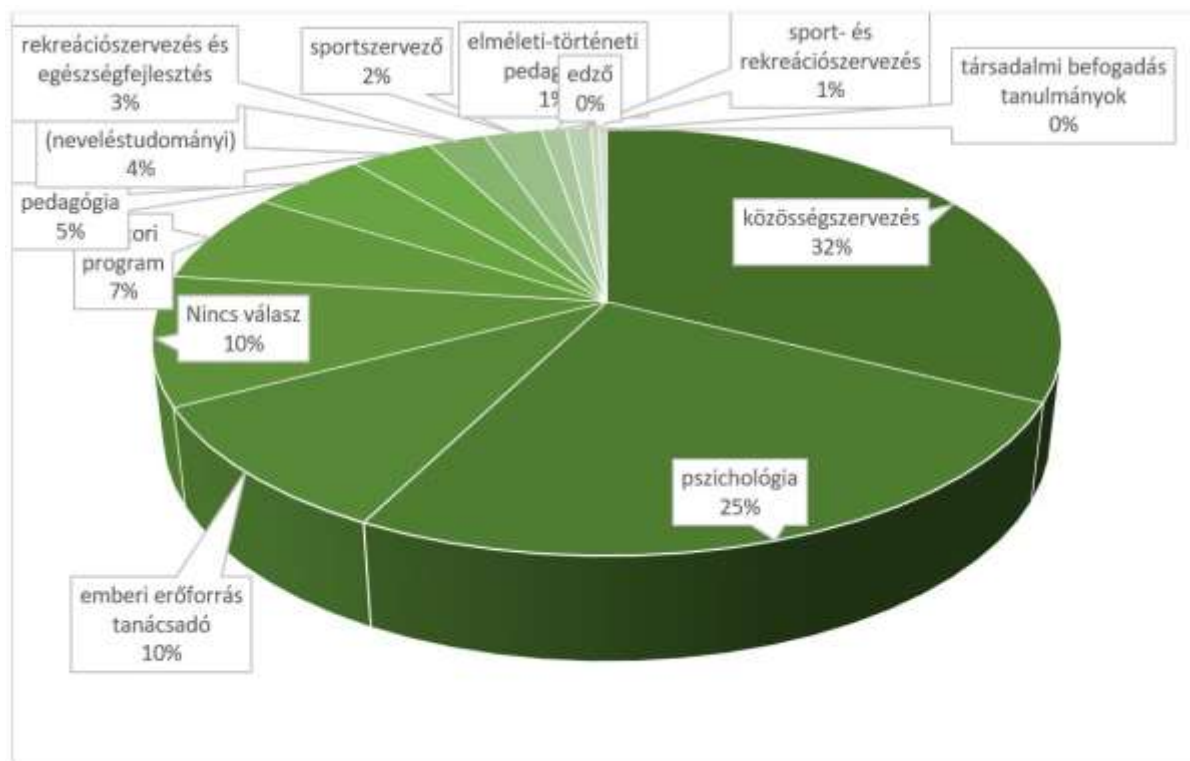
A fejezet csupán azokat a főbb eredményeket bemutatja be, amely az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, kari pilot kutatásából a leginkább alkalmasak arra, hogy áttekinthető képet adjunk hallgatóink társadalmi felelősségvállalási szintjéről, az alábbi fő kérdéskörök mentén:

- a hallgatók önkéntes részvételre való motivációi és demotivációi,
- önkéntesen végzett tevékenység területek és gyakoriságuk,
- az önkéntesség során szerzett kapcsolatok,
- az önkéntes tevékenység során szerzett kompetenciák fejlődése.

A válaszadók főbb jellemzői

A válaszadó hallgatók (287 fő) szak szerinti kimutatása szerint (1. ábra) a kérdőívet kitöltők többsége közösségszervezés, pszichológia, emberi erőforrás tanácsadó és pedagógia szakos hallgató.

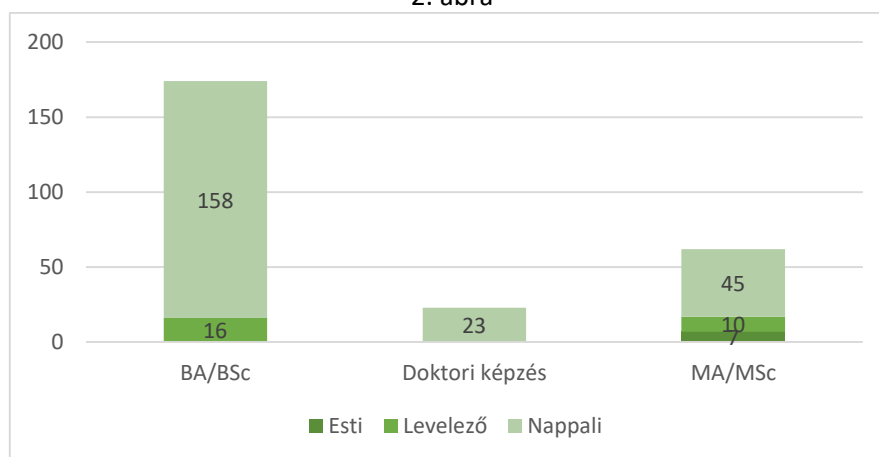
1. ábra



A tanulmányi szint – és rend szerinti kérdésekre (2. ábra) a válaszadó hallgatók (259 fő) közel háromnegyedük tanul alapképzésben, több mint negyedük az ELTE PPK valamelyik mesterképzésben vesz részt. Legkevesebben a kitöltők közül valamelyik doktori képzés résztvevői. A válaszadók többsége nappali, negyedük levelezői, igen kis létszámmal pedig esti képzésben vesz részt.

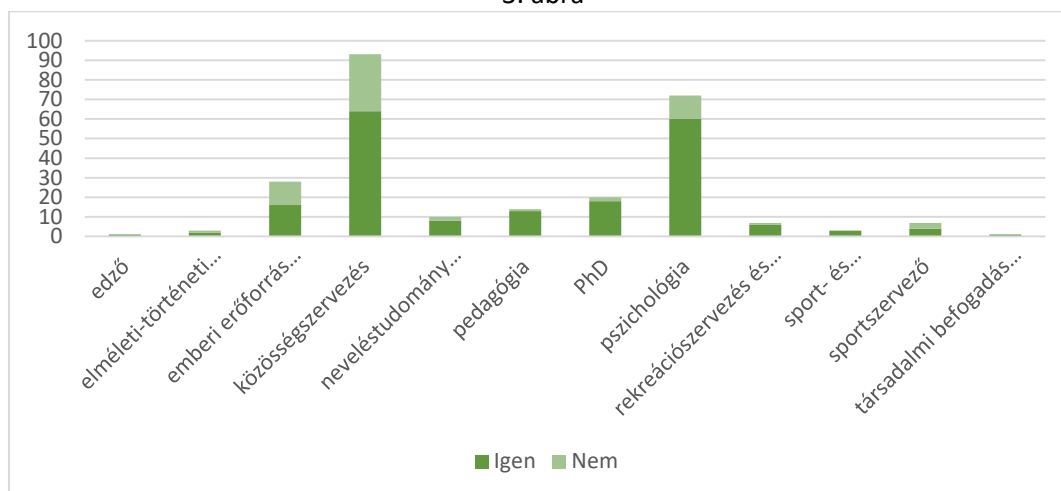
² A matematikai-statisztikai módszerek (varianciaanalízis, Khi2/t/F próbák) alkalmazása az egyes kutatási kérdések, hipotézisek természetéhez (mérési szintjéhez) igazodik. A szignifikanciaszint értéke az általánosan elfogadott 5%. A válaszok elemzése az Excel 2016-os változatával (csoportosítás, grafikus ábrák), és az SPSS 26.0-os változatával (matematikai statisztikai módszerek) történik.

2. ábra



Pilot kutatásunk szerint a vizsgálatba bevont válaszadó hallgatók (287 fő) 69%-a végzett már valaha önkéntes tevékenységet, amely eredményt szakok szerinti bontásban az alábbi (3. ábra) mutatja.

3. ábra

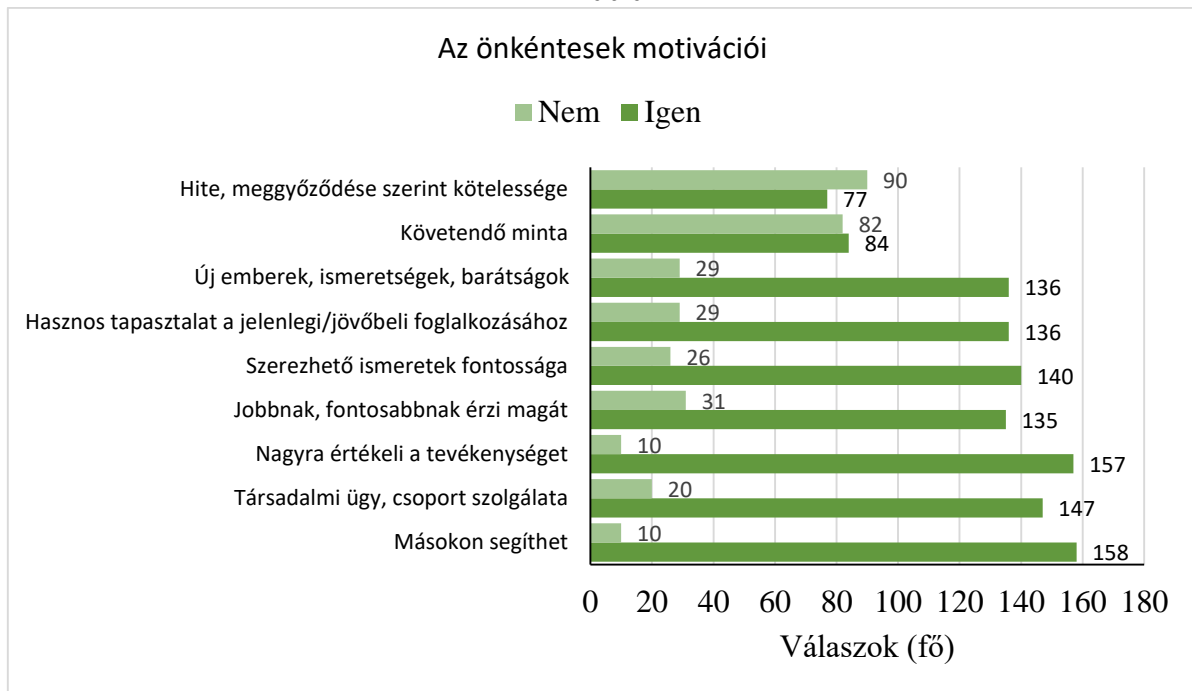


A fenti ábra szerint a közösségszervezés és a pszichológia szakos hallgatók vannak többségben, akik végeztek már valaha önkéntes tevékenységet. Fontos itt megjegyezni, hogy a kérdőívben ismertetésre került az önkéntesség fogalma, annak érdekében, hogy a válaszadó hallgatók ne keverjék ezt a segítő tevékenységet az Iskolai Közösségi Szolgálat alatt végzett munkájukkal, amelyet a középiskolai tanulmányaik alatt végezniük kellett. A legaktívabb válaszadók és társadalmi felelősségvállalásban részt vevők köre tehát a közösségszervező hallgatók közül került ki, amely több részben sem meglepő. A közösségszervezés szaktól nem áll távol a társadalmi kérdések megvitatása, hiszen egy közösség fejlesztése elképzelhetetlen lenne önkéntesek bevonása nélkül. A szak képzési- és kimeneti követelményeinek leírásában is többször megjelennek az önkéntességgel kapcsolatos valós ismeretek.

A hallgatók önkéntes részvételre való motivációi és demotivációi

A motivációs tényezők tekintetében a válaszadó hallgatók (180 fő) szerint leginkább az motiválja a hallgatókat, hogy segíthetnek másokon. Az alábbi ábra (4. ábra) szerint érték az önkéntesség az egyetemen, hiszen nagyra értékelik a válaszadók e tevékenységet. Látszik, hogy a hagyományos önkéntesség motivációi mellett az új típusú önkéntességre jellemző motivációk is megjelennek, sőt egész magas létszámmal (140 fő) nyilatkoznak úgy a válaszadó hallgatók, hogy őket az önkéntesség által szereshető ismeretek fontossága motiválja. Ösztönzi a hallgatókat az önkéntességben való részvételkor az is, hogy ilyenkor nem csak új embereket, ismeretségeket, barátságokat köthetnek (136 fő), hanem hasznos tapasztalatot is szerezhhetnek a jelenlegi vagy jövőbeni foglalkozásukhoz (136 fő).

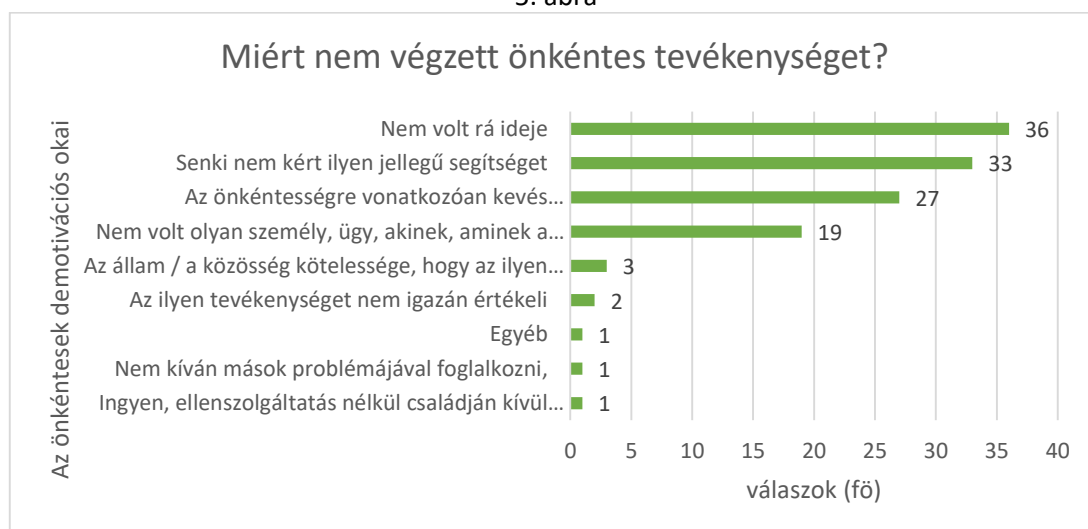
4. ábra



Az önkéntesség motivációs hátterének elemzése nem véletlen az önkéntességet vizsgáló kutatók között, hiszen egyre nagyobb jelentősége van annak, hogy az önkénteseket mivel és hogyan lehet ösztönözni mások – akár személyek, akár szervezetek megsegítésére. Ma már egyre ismertebb kezd lenni az önkéntesek bevonásának szervezésekor az önkéntesek tudására való építkezés, hiszen a kölcsönös adok-kapok élmény akkor érvényesül igazán, ha minden önkéntes olyan tevékenységgel segíthet, amelyben egyrészt pozitív élményt szerez, másrészt kapcsolódik az előzetes tudásához, tapasztalatához, amelyet önkéntessége során fejlesztve később akár munkaerőpiaci - vagy közösségi erőforráshoz juthat.

Nem elhanyagolható az önkéntesek demotivációs tényezői sem, hiszen talán még pontosabb segítséget adhat a demotivációs okok feltárása ahhoz, hogy a befogadó szervezetek milyen stratégiát építsenek fel az önkéntesek bevonására. Az alábbi ábra (5. ábra) azt mutatja meg, hogy miért nem végeztek a pilot kutatásunk idejéig a válaszadó hallgatók önkéntes tevékenységet.

5. ábra



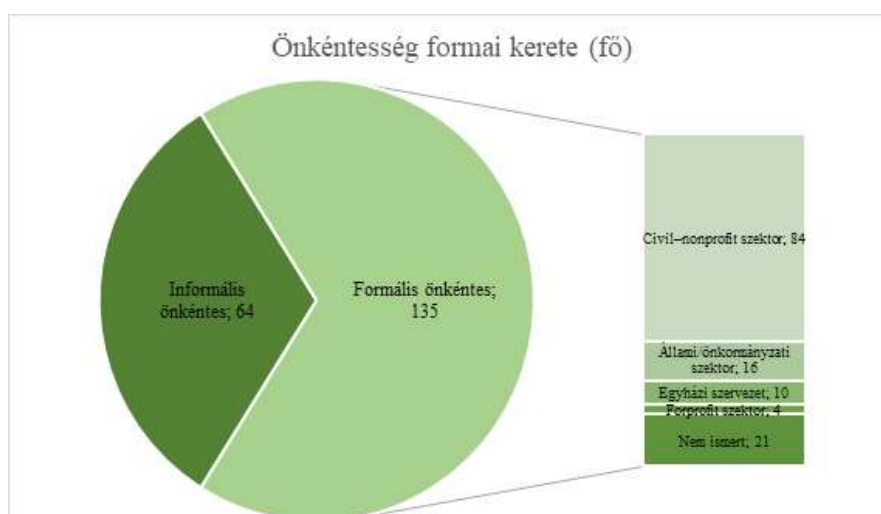
Akik nem végeztek önkéntes tevékenységet, őket leginkább (36 fő) az erre a tevékenységre fordítható idő hiánya tartotta vissza mások megsegítésétől. Ezt a kérdést ellenőrizve megnéztük azt is, hogy a válaszadó hallgatók közül kik végeznek fizetett munkát is tanulmányaik mellett. Az alábbi ábrán (6. ábra) látható, hogy a közösség-szervezés (46 fő) és a pszichológia (36 fő) szakos hallgatók nagy számban tanulmányaik mellett fizetett munkát is végeznek. Épp ezen a két szakon tanuló hallgatók a legaktívabbak az önkéntesség területén is (3. ábra), amely alátámasztja a válaszadó hallgatók azon állítását, mely szerint, akik nem végeztek önkéntes tevékenységet, számukra valós demotivációs tényező az idő hiánya.

6. ábra



A fenti kérdések mentén fontos látni azt is, hogy a válaszadó hallgatók az önkéntesség mely formája felé irányulnak. Fontos különválasztani az önkéntesség két formáját (formális, informális), amely szervezeti szempontrendszer szerint azok a hallgatók, akik valamely szervezetten keresztül végeznek önkéntes tevékenységet, ők a formális önkéntességben vesznek részt, míg azok a hallgatók, akik mások számára, de nem szervezetten keresztül segítenek, ők informális úton vesznek részt az önkéntességben.

7. ábra



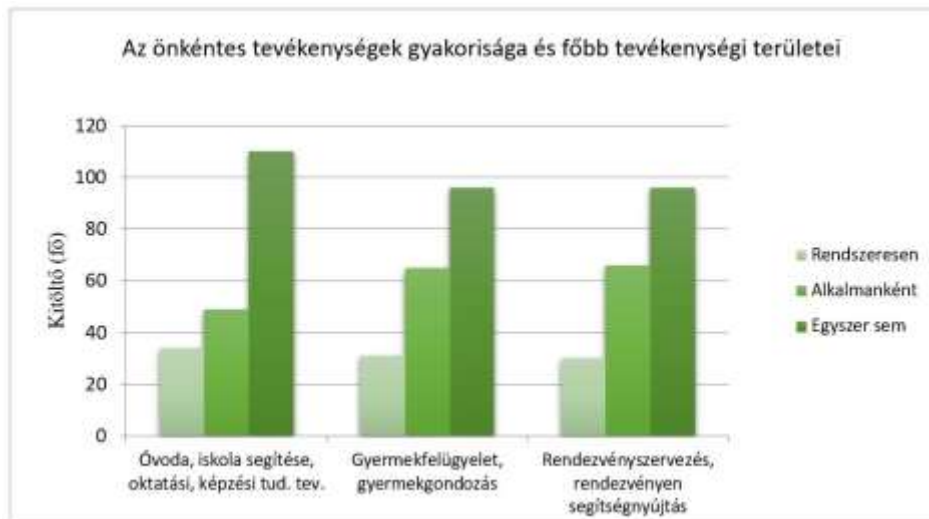
A 7. ábra szerint a válaszadó hallgatók többsége inkább az önkéntességnek a formális vagyis a szervezeti kereteken keresztül végzett formáját választja. E szerint fontos üzenet a felsőoktatási hallgatókat, fiatalokat bevonó szervezetek számára, hogy van irányukba érdeklődés. Ez talán azért is

érdekes, mert ez az eredmény ellentétben áll az országos statisztikai adatokkal (KSH, 2019³), amely szerint a magyar lakosság többsége inkább az informális segítség formáját részesíti előnyben.

Az önkéntesen végzett tevékenység területek és gyakoriságuk

A kérdőíves vizsgálat azt is felmérte, hogy mely tevékenységi területeken voltak aktívak az ELTE PPK válaszadó hallgatói. A 8. ábra szerint olyan tevékenységi területek kerültek a hallgatók önkéntes preferenciái közé, amelyek a képzésük tudományterülethez is közel állnak. A neveléstudománynak számos olyan gyakorlatban is kipróbálható alkalmazási területe van az önkéntes szektorban, amelyekben való részvétel kiegészítheti az egyetemi – formális képzést. Ilyen önkéntes tevékenységi területek többek között az óvoda, iskola segítése, oktatási, képzési és tudományos tevékenységek, a gyermekfelügyeletben, gyermekgondozásban való önkéntes részvétel vagy akár a rendezvényszervezés, rendezvényeken való segítségnyújtás. A legaktívabb válaszadók a közösségszervezés és pszichológia szakos hallgatók voltak (3. ábra), amelyre visszautalva nem meglepők az alábbi ábra eredményei, hiszen mind a pszichológia, mind a közösségszervezés szakon az alábbi tevékenységterületekhez igen erős ismeretbeli kapcsolódásuk van a válaszadó hallgatóknak.

8. ábra

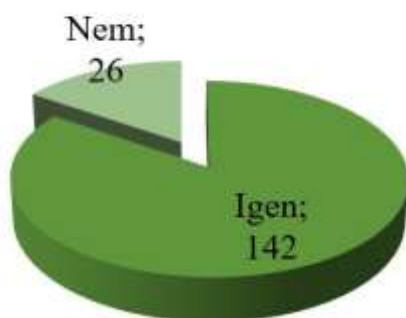


Az önkéntesség során szerzett kapcsolatok

Az alábbi ábrák (9.–10. ábra) azt mutatják meg, hogy a válaszadó hallgatók, önkéntes tevékenységük során szereztek-e új kapcsolatokat, és amennyiben igen, akkor hogyan vélekednek a hallgatók ezeknek az új kapcsolatoknak a munkaerő-piaci vonatkozásáról.

9. ábra

Új kapcsolatok szerzése (N=168)



10. ábra

Munkaerő-piaci elhelyezkedést segítheti-e a szerzett kapcsolat? (N=168)



³www.ksh.hu Önkéntes munkát végző népesség demográfiai és egyéb jellemzők, illetve a végzett munka formális vagy informális volta szerint, 2019. I. negyedév https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_onkent9_13_02.html

A válaszadó hallgatók társas kapcsolatok kialakításában aktívak, nyitottak más emberek irányába, amely új kapcsolatoknak (személyes, szakmai) köszönhetően várhatóan segítséget, támogatást kaphatnak munkaerő-piaci elhelyezkedésük során. Sík Endre tanulmánya szerint a kapcsolati tőkére nézve, hosszútávon jelentős az egyén hatása, ha azt feltételezzük, hogy az egyén azokat a kapcsolatokat építi, amelyek számára hasznosak lehetnek (Sík, 2006:78). Ez alapján feltételezhető, hogy a minél hosszabb ideig tartó önkéntesség által növelhető a kapcsolati tőke. Hozzá kell tenni az elméletek alapján azt is, hogy a szerezhető kapcsolati tőke lehetősége, erősen függ mások kapcsolati tőkéjének mennyiségétől is. A szakirodalmak szerint az új típusú önkéntesség egyik fő motivációja az új kapcsolatok szerzése, így az ebbe a típusba tartozó önkénteseknek feltételezésünk szerint fontos lesz olyan helyen önkénteskedniük, ahol a szerzett kapcsolati tőkét tudják majd kamatoztatni. A hallgatók többsége beleírta az önéletrajzába az önkéntes tevékenységet és sokuk (91%) szerint előnyt jelentene egy állásra való jelentkezésnél.

Az önkéntes tevékenység során szerzett kompetenciák fejlődése

A pilot kutatásban a nyolc kulcskompetenciára⁴ vonatkozóan a vizsgálatba bevont hallgatók fejlődését vizsgáltuk az önkéntesen végzett tevékenységük alapján. A készségecsoportokon belül változó, hogy mennyi alkategóriából épül fel az adott kompetencia. Jellemzően a 306 érvényes kitöltő közül, a kulcskompetenciák fejlődésére vonatkozó kérdőíves kérdésre 100 fő körüli kitöltési átlag a jellemző. Az alábbi táblázat mutatja a válaszadó hallgatók kompetencia területek szerinti fejlődését.

2. táblázat

Kompetencia megnevezése	Fejlődött	Nem fejlődött	Összesen
Kommunikációs rugalmasság, közérthetőség, különféle elképzelések és információ közvetítése mások felé multikulturális környezetben, prezentációs készség	87	22	109
Írott és beszélt idegen nyelvek értelmezése, használata, fordítás, üzleti nyelv ismerete stb.	31	69	100
Pénzügyi menedzsment (Könyvelés, költségvetés kezelése, egyenlegek, pénzügyi kimutatások készítése stb.)	25	76	101
Információs technológiák használata (IT) Számítástechnikai programok használata: pl Word, Excel, Access; internet és email használata, programozás, honlap szerkesztés, adatbázisok kezelése)	38	62	100
Önművelés, önképzés, tanulási stratégia készítése (Saját tanulás megszerzése, előzetesen tanultakra támaszkodás, idővel és információval gazdálkodás)	50	53	103
Csapatszellem (Közösség létrehozásában való aktív részvétel, együttműködés közös célok elérése érdekében, mások álláspontjának elfogadása)	79	24	103
Kezdeményező készség (Lehetőségek felméréseinek készsége, kreativitás, kezdeményezés, rugalmasság stb.)	69	33	102
Kreatív kifejezőkészség (Új ötletek, megoldások kipróbálása, művészi alkotások és új kifejezőmódok megértése)	57	45	102

⁴ Anyanyelven folytatott kommunikáció; Idegen nyelven folytatott kommunikáció; Matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; Digitális kompetencia; A tanulás elsajátítása; Szociális és állampolgári kompetencia; Kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia; Kulturális tudatosság és kifejezőkészség kompetencia.

A válaszadók közül kimagaslóan sokan és egyben a legtöbben a kommunikációs képességeikben fejlődtek. Ebbe beletartozik a kommunikációs rugalmasság, közérthető beszéd, és a multikulturális környezetben a különféle elképzelések és információ közvetítése mások felé, továbbá a prezentációs készség. Az anyanyelven folytatott kommunikációban a közösségszervezés szakon tanuló hallgatók fejlődtek leginkább (N= 44, Mean=2,52 (1-4 érték között), őket követték a pszichológus hallgatók (N= 26, Mean= 3,15), akik ezen a területen 3,15-re értékelték fejlődésük mértékét az 1-4 fokozatú skálán. Az anyanyelvű kompetencia területeken belül megállapítható, hogy a fent nevezett hallgatók szóbeli kommunikációban jobban fejlődtek, mint az írásbeliben az önkéntességük során.

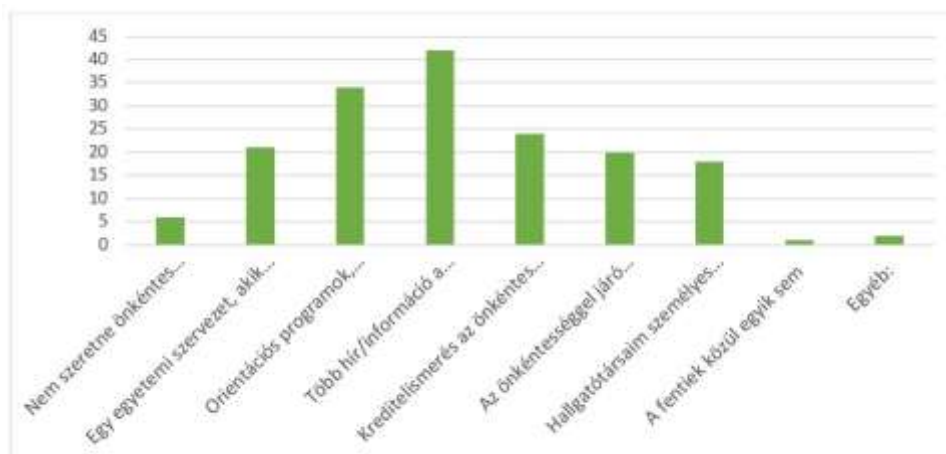
Szintén nagy arányban fejlődtek csapatszellemben a kitöltők. Ebbe beletartozik a közösség létrehozásában való aktív részvétel, a közös célok elérése érdekében történő együttműködés és a mások álláspontjának elfogadása. Harmadik helyen, de ugyancsak nagy arányban (~70%) a kezdeményező készség fejlődött. Az önkéntesség során felmerülő lehetőségek felmérésének készsége, a kreativitás és a kezdeményező rugalmasság tartozik bele ebbe a kategóriába.

Vizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a szak és a kompetencia területen való fejlődés között. Ez alapján arra az eredményre jutottunk, hogy nincs összefüggés, tehát egyforma esélye van mindenkinek bizonyos kompetencia területeken való fejlődésben. Ez az eredmény megerősíti azokat a korábbi kutatási tapasztalatokat (D. Babos, 2018), melyek szerint az önkéntes tevékenységben való részt vevők nem csak olyan szerepben jelenhetnek meg, amely már megszokott számukra, hanem egy teljesen új területen is kipróbálhatják magukat – olyan környezetben, amely támogató és lehetőséget ad az önismeretre is. Tehát az önkéntes fiatalok különböző társadalmi szerepeket próbálhatnak ki önkéntes tevékenységük során. A szerepbe behelyezkedve lehetőség nyílik a döntéshozatal, problémamegoldás és vezetői képességek kipróbálására és fejlesztésére is. Ezek mind olyan képességek, amelyekre a felsőoktatási tanulmányaik végeztével a nyílt munkaerőpiacon szükségük lesz.

Az önkéntességben való részvétel fokozásának lehetőségei

A pilot kutatás célja közt szerepelt, hogy javaslatokat, következtetéseket tudjunk levonni a karon folyó önkéntességben való részvétel népszerűsítésére vonatkozóan, az önkéntességre vonatkozó felkészítés még hatékonyabbá tételéhez, további támogató megoldásokat tudjunk kiépíteni hallgatóink önkéntes tevékenységének érdemi segítésére, elismerésére. Ennek alapján arra is rákérdezett a kérdőíves vizsgálatunk, hogy mi segítené a hallgatókat abban, hogy a jövőben önkéntes tevékenységet végezzenek? A válaszadó hallgatóink véleménye szerint főként több hírre, információra van szükségük az őket fogadó szervezetekről, olyan orientációs programokat igényelnek, amelyek segítenének a számukra megfelelő önkéntes lehetőséget találni, valamint fontosnak tartják, hogy önkéntes tevékenységük kreditértékben is elismerésre kerüljön.

11. ábra



Ez alapján vizsgáltuk, hogy van -e összefüggés a fenti kérdést kitöltő tanulmányi szakja és az igényelt kari segítség fajtája között? Eredményként állítható, hogy a szak befolyásolja az igényelt segítség fajtáját⁵ az alábbi táblázat szerint.

3. táblázat

Segítség fajtája a jövőbeli önkéntes tevékenységhez	elméleti-történeti pedagógia	közösségszervezés	neveléstudomány (neveléstudományi)	pedagógia	PhD	pszichológia	sportszervező	Végösszeg
Az önkéntességgel járó előnyök megismerése	0	10	0	0	1	3	0	20
Egy egyetemi szervezet, akik önkéntes-közvetítéssel foglalkoznak	0	10	0	0	0	9	1	21
Hallgatótársaim személyes példája	0	8	0	1	0	3	2	18
Kreditleismerés az önkéntes aktivitásról	1	11	0	0	0	5	2	24
Nem szeretne önkéntes tevékenységet végezni	0	4	0	0	1	0	0	6
Orientációs programok, melyek segítenek megtalálni az Ön számára a megfelelő önkéntes szervezetet	1	16	0	0	1	10	2	34
Több hír/információ a fogadó szervezetekről	0	19	0	1	1	9	3	42
Egyéb:	0	0	2	0	0	0	0	2
Végösszeg	2	78	2	2	4	39	10	167

A kutatás kérdései között rákérdeztünk az Iskolai Közösségi Szolgálat alatt végzett tevékenységükre is, azzal a céllal, hogy megválaszoljuk azt a kérdést, hogy az Iskolai Közösségi Szolgálat az önkéntesség előszobája-e?

A 2011-es nemzeti köznevelésről szóló törvényben a 2012/13-as tanévtől felmenő rendszerben kötelezővé tették az iskolai közösségi szolgálatot, elvégzését az érettségi előfeltételének nyilvánították (2011. évi CXCV. törvény). Az Iskolai Közösségi Szolgálat keretében a diákoknak 50 óra közösségi szolgálatot kell teljesíteniük a törvényben meghatározott nyolc terület egyikén. Több tanulmány (Bodó, 2015; Markos, 2020) szerint a program egyik rész célja, hogy későbbi önkéntességre nevelje a diákokat. Bodó Márton (2015b) szerint a közösségi szolgálat kiindulópontnak, bevezető lépésnek (előszobának) tekinthető a valódi önkéntessé válás útján, ami elindíthat későbbi önkéntességre. Ezen cél teljesülésével kapcsolatos kutatások már megvalósultak (Bodó, 2017; Bodó, 2018; Györgyovich és mtsai., 2018; Markos, 2020). Eredményeink szerint az IKSZ és az egyetemi önkéntesség közötti kapcsolat kimutatható volt, viszont nem minden esetben a pozitív hatást emelték ki válaszadó hallgatóink. Feltételezésünk további vizsgálatához a pilot kutatás idősoros felvételére van szükség.

Összefoglalás, következtetések, javaslatok a pilot kutatás eredményei alapján

Összefoglalás

Kutatásunkban kérdőíves (306 fő) és interjú (15) vizsgálatot végeztünk kérdéseink megválaszolásához. Főbb eredményeinket tekintve megállapítható, hogy a válaszadó hallgatóink többségére (135 fő) a formális önkéntesség jellemző, vagyis inkább valamely szervezeten keresztül végeznek önkéntes tevékenységet. A motivációs tényezőket vizsgálva arra az eredményre jutottunk, hogy a válaszadó hallgatóinkat a másokon való megsegítés, az önkéntes tevékenység nagyra értékelése, a valamely társadalmi ügy, csoport szolgálata, valamint az önkéntesség által szereshető ismeretek szerzése motiválja. A hallgatóink azt nyilatkozták, hogy több hírre, információra van szükségük az őket fogadó szervezetekről, igényelnek olyan orientációs programokat, melyek segítenek megtalálni a számukra

⁵ Az SPSS 26.0.0-ás változattal végzett Khi2-próba szerint az arányok eltérését nem a véletlen okozza.

megfelelő önkéntes szervezetet. A végzett tevékenységeket vizsgálva karunk válaszadó hallgatói leginkább valamely óvoda, iskola számára végeznek segítő tevékenységet, oktatási – és kulturális tevékenységben vesznek részt önkéntesként, valamint gyermekfelügyeletben és gyermekgondozásban és a rendezvények szervezésében vállalnak segítő szerepet.

A végzett önkéntes tevékenységek és a hallgatóink kapcsolatrendszerét vizsgálva, a válaszadó hallgatók többsége (142 fő) szerzett új kapcsolatokat, kötött új barátságokat miközben másoknak segített szabad idejében. Ezen hallgatóink véleménye szerint a szerzett kapcsolatok későbbi munkaerő – piaci elhelyezkedésüket is segíthetik. De nem csak a kapcsolatoknak, hanem a szerzett ismereteknek is nagy jelentőséget tulajdonítottak a válaszadó hallgatóink, hiszen véleményük szerint fontos ezek későbbi karriercéljaik elérésében.

Interjúk vizsgálatunk eredményei szerint az abban részt vevő hallgatóinknak többek között fejlődött az alkalmazkodó, a segítő, a kommunikációs készsége, a digitális kompetenciái, elfogadóbbak, empátikusabbak lettek, fejlődtek érzelmeik szabályozásában, időbeosztásuk hatékonyabbá vált, és a másokkal való együttműködésben is érezték az önkéntesség során szerzett fejlődésüket.

Bár nem erős, de van kapcsolat az Iskolai Közösségi Szolgálat és az önkéntesség között, tehát a felsőoktatásban tanuló hallgatóknak érdemes az Iskolai Közösségi Szolgálatot követően a tanulmányai mellett önkéntes tevékenységben részt venni.

Következtetések, javaslatok

Az önkéntesség kapcsolati tőkére, kompetenciákra és tapasztalatokra gyakorolt hatása határozottan kirajzolódik. Ezeket a területeket nehéz lenne elkülöníteni egymástól. Az önkéntes egy tevékenységet kipróbálva sok készségben fejlődik, miközben más önkéntesekkel is megtanul kommunikálni, együttműködni, csapatban dolgozni. Eközben észrevétlenül növekszik a kapcsolati tőkéje, amelyet későbbi munkája során felhasználhat.

Az önkéntesség számos előnnyel jár a munkaerőpiacon való mobilitás szempontjából. A fiatalok számára, a formális oktatás – elsősorban a felsőoktatás – mellett végzett önkéntes tevékenység, mint gyakorlat, tapasztalat később befolyásolhatja az álláskeresés sikerét is. Az új típusú önkéntesség, amely a mások megsegítésének egyfajta individualisztikus, munkaerőpiac-orientált, modern formája, kompetencia- és személyiségfejlesztési lehetőséget rejt.

Az önkéntesség jó lehetőség az egyetemisták számára a saját karrierépítésükben. Hazánkban az önkéntesség nem olyan elterjedt és elismert tevékenység, mint külföldön (Nyugat-Európa, Amerika). A cél, hogy a fiatalok itthon is megismerjék az önkéntesség előnyeit, és megtanuljanak élni ezzel a lehetőséggel.

A munkaerőpiacra való kikerülés nem egyszerű feladat a felsőoktatásból kikerülő pályakezdők számára. Összességében elmondható vizsgálatunk első eredményeit tekintve, hogy az ELTE PPK (pilot kutatásban részt vevő) hallgatóinak az önkéntesség során szerzett kompetenciái híd funkciót tölthetnek be a felsőoktatási tanulmányok és a munkaerő-piaci szektor között.

A kompetenciatáblák segítségével megállapítható, hogy készségi szinten fejlődnek az önkéntesek, ezért az önkéntes tevékenység népszerűsítésére nagy hangsúlyt kellene fektetni a felsőoktatásban. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai karon láthatóan nagy arányban önkénteskednek a hallgatók, de ezt népszerűsíteni lehetne más karokon, más felsőoktatási intézményekben is, ahogy erre ma már sok jó példával találkozhatunk országsszerte.

Szükséges lenne a felsőoktatási validációra az önkéntesség során szerzett tapasztalatokra és kompetenciákra vonatkozóan. Az önkéntes tevékenység során megvalósuló informális tanulás elismerése hasznos és fontos eleme lehetne ennek a folyamatnak.

Jelen pilot kutatás jövőbeni folytatásaként célszerű lenne nem csak újbóli felméréseket végezni, hanem 3-5 év múlva megvizsgálni a már munkaerőpiacon elhelyezkedett hallgatókat. Az újabb kutatás során célszerű lenne arra fókuszálni, hogy a volt hallgatókat mennyiben segítették a munka világában az önkéntesség során kialakult kapcsolatok és tapasztalatok.

Felhasznált szakirodalom

- Arapovics, M. (2011b): *A közösség tanulása*. Budapest: Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
- Butcher, J. (2003): A Humanistic Perspective on the Volunteer-Recipient Relationship: A Mexican Study. (P. Dekker, & L. Halman, szerk.) *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*, 111-126.
- Butcher, J., & Einolf, C. (2017): Volunteering: A Complex Social Phenomenon. *Perspectives on Volunteering*, 3-26.
- Brown, H., & Green, M. (2015): At the Service of Community Development: The Professionalization of Volunteer Work in Kenya and Tanzania. *African Studies Review*, 58., 63-84.
- Czakó, Á., Harsányi, L., Kuti, É., & Vajda, Á. (1995): *Lakossági adományok és önkéntes munka*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Czike, K., & Bartal, A. M. (2005): *Önkéntesek és nonprofit szervezetek: az önkéntes tevékenységet végzők motivációi és szervezeti típusok az önkéntesek foglalkoztatásában*. Budapest: Civitalis Egyesület.
- Czike, K., & Kuti, É. (2006): *Önkéntesség, jótékonyág, társadalmi integráció*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport – Önkéntes Központ Alapítvány.
- Duguid, F., Mündel, K., & Schugurensky, D. (2013): *The Knowles Economy and Education*. USA: Springer Science & Business Media.
- D. Babos Zs. (2018): *Az önkéntesség andragógiai folyamatainak vizsgálata. Informális és nem-formális tanulási folyamatok az önkéntes-szektorban*. [Doctoral dissertation, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. Országos Doktori Tanács.
<https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=19152>
- Eliasoph, N. (2003): Cultivating apathy in voluntary associations. *The Values of Volunteering*, 199-212.
- Fényes, H. (2011): 2011 – az Önkéntesség Európai Éve. Az önkéntesség társadalmi jelensége és jelentősége. *Debreceni Szemle I. rész, XIX. (4.)*, 360-368.
- Fényes, H. (2014): Gender Role Attitudes among Higher Education Students in a Borderland Central-Eastern-European Region called 'Partium'. *CEPS Journal*, 4.(2.), 49-70.
- Fényes, H. (2015a): Effect of Religiosity on Volunteering and on the types of Volunteering among Higher Education Students in a crossborder Central-Eastern-European Region. *Acta Universitatis Sapientiae*.
- Fényes, H. (2015c): *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hadrévny, B. (2018): *Az előzetesen megszerzett tudás mérésének és elismerésének lehetőségei az önkéntes szektorban*. Kézirat. (Eszterházy Károly Egyetem)
- Hustinx, L. (2001): Individualism and new styles of youth volunteering. *Voluntary Action*, 3.(2.), 57-76.
- Hustinx, L., & Lammertyn, F. (2003): Collective and Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernization Perspective. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 14.(2.), 167-187.
- Hivatal, K. S. (2012): *Önkéntes munka Magyarországon (A Munkaerő-felmérés, 2011. III. negyedévi kiegészítő felvétele)*: Letöltés dátuma: 2018. április 1., forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentesmunka.pdf>
- Hivatal, K. S. (2016): *Az önkéntes munka jellemzői*. Budapest. Letöltés dátuma: 2018. április 1., forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentes.pdf>
- Horváth, H. A. (2011b): *Informális tanulás*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Livingstone, D. (2010): *Lifelong Learning in Paid and Unpaid Work – survey and case study findings*. New York: Routledge.

- Li, C., Wu, Y., & Kee, Y. (2016): Validation of the Volunteer Motivation Scale and its relations with work climate and intention among Chinese volunteers. Letöltés dátuma: 2018. április 1., forrás: http://academic.naver.com/article.naver?doc_id=174400802
- Nemeskéri, Zs. és Szellő, J. (szerk. 2017): *Digitális kompetenciák és a pályaorientáció munkaerő-piaci összefüggései a 21. században*. Kutatási zárótanulmány: Készült a "Közösen a jövő munkahelyeiért" Alapítvány támogatásával PTE, Pécs.
- Perpék, É. (2012): Formal and informal Volunteering in Hungary, Similarities and Differences. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 1., 59-80.
- Sík E. (2006): *Tőke-e a kapcsolati tőke, s ha igen, mennyiben nem?* Szociológiai Szemle, 2006/2, 72-95.
- Smith, D., Stebbins, R., & Grotz, J. (2017): *The Palgrave Handbook of Volunteering, Civic Participation, and Nonprofit Associations*. UK: Springer.
- Salamon, L., Sokolowski, S., & Haddock, M. (2017): Closing the gap? New Perspectives on volunteering north and south. *Perspectives on Volunteering*, 29-51.
- Stebbins, R. (1996): Volunteering: A Serious Leisure Perspective. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25.(2.), 211-224.
- Stebbins, R. (2017): *Between work and leisure: The common ground of two separate worlds*. New York: Routledge.
- Stefanescu, F., & Osvat, C. (2011): Volunteer Landmarks among College Students. *The Yearbook of the „Gh. Zane” Institute of Economic Researches*, 20.(2.), 139-149.
- Szabó, I. és Marián, B. (2010): *Észak-alföldi Regionális Ifjúsági Stratégia 2010*. Nullpont Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Önkéntesség Magyarországi Éve 2021: <https://ome2021.hu/> Utolsó letöltés ideje: 2022.02.01.
- Wilson, J. (2000): Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26., 215-240.
- Vélemény, E. G. (2006): Az önkéntes tevékenység: szerepe az európai társadalomban és kihatásai (2006/C 325/13): Letöltés dátuma: 2018. április 1., forrás: <http://epa.oszk.hu/00800/00877/01043/pdf/00460052.pdf>
- *Az Európai Parlament állásfoglalása az európai önkéntes szolgálatról és az önkéntesség előmozdításáról Európában* (2016): http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=MOTION&reference=P8-RC-2016-1126&format=XML&language=HU#_part1_def2 Utolsó letöltés: 2018. április 1.
- *Az európai önkéntesség szakpolitikai útmutatója* (Policy Agenda for Volunteering in Europe) (2011): Az Önkéntesség Európai Éve Szövetség kiadványa.247 <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hu/20150201PVL00072/2011-Az%C3%B6nk%C3%A9ntesség%C3%A9g-eur%C3%B3pai-%C3%A9ve> Utolsó letöltés: 2018. április 1.

MUNKÁCSY Ferenc

Atipikus vélemény a részmunkaidős foglalkoztatásról

Az atipikus foglalkoztatási formák népszerűségéről

Nincs fekete-fehér gazdasági jelenség vagy intézkedés. Mindegyiknek van előnye, hátránya, amelyek közül időről-időre némelyek az adott helyzettől vagy céloktól függően előtérbe kerülnek vagy éppen veszítenek jelentőségükből. Az sem ritka, hogy egyes, szűken vett gazdasági szempontból kedvező folyamatok komolyabb társadalompolitikai hátrányokkal jellemezhetők vagy éppen fordítva. Nem csoda tehát, hogy az elemzők értékrendbeli különbségek miatt vagy éppen aktuálpolitikai hatásokra ugyanazt a jelenséget, intézkedést gyökeresen másképp minősítik, kidomborítják az előnyöket és megfélemeznek bizonyos negatív összefüggésekről, vagy éppen a negatívumok hangoztatásával végletesen elhibáztatnak, károsnak állítják be.

A fentieknek megfelelően a munka világában – de természetesen más területeken is – léteznek olyan fogalmak, amelyeket rendszerint meglehetősen egyoldalúan minősít a szakemberek többsége. Napjainkban ilyenek az ún. **atipikus foglalkoztatási formák**. Ezek között is a részmunkaidős foglalkoztatás, a távmunka (incl. a homeoffice), a határozott idős foglalkoztatás, a munkaerő-kölcsönzés, a gigeconomy (platform gazdaság) általában pozitív értékelést kapnak. Úgy tűnik, hogy a többségi vélemény szerint ezek a jövő **rugalmas munkaerőpiacának**, a **foglalkoztatás hatékonyságának**, a **gazdasági aktivitás emelésének** fő letéteményesei. E fogalmi sokszínűségben jó eligazítást nyújtanak Hárs Ágnes (2013) és Berde Éva (2020) tanulmányai.

A határozatlan idejű, teljes munkaidős munkaviszony keretében végzett, munkajoggal, munkaszerződéssel szabályozott munka (tehát a „tipikus” foglalkoztatás) mintha múlt századi csökevény lenne, amely gátolja a foglalkoztatás rugalmasságának növelését, és egyúttal a munkát vállalók egyéni preferenciáinak érvényesítését.

Jellemző véleményt fogalmazott meg Zygmunt Bauman, a Leeds-i Egyetem szociológus-filozófus professzora egy magyar fordításban 2008-ban megjelent tanulmányában. Eszerint a 20. század döntő részében a munkaadók és munkavállalók úgy fogták fel, hogy sorsuk hosszú távra összefonódik, és éppen ezért igyekeztek kialakítani e kényszerű, kölcsönös függőségen alapuló együttélés elviselhető modelljét. E modell meghatározó elemei voltak a jóléti állam garanciái, az erős szakszervezetek és a nagyvállalatok. *„...a helyzet mostanra megváltozott – írja a szerző – és a töbttényezős változás kulcseleme az új, 'rövid távú' mentalitás, amely kezdi felváltani a 'hosszú távút'. Az 'ásó-kapa' típusú házasságok határozottan idejétmúltak, és ritkaságszámba mennek: a partnerek már nem várják, hogy hosszán egymás mellett maradnak.... Az új szlogen a 'rugalmasság'. Ez a munkaerőpiacra alkalmazva végét jósolja az eddig ismert munkaképűnknek: rövid távú vagy folyamatosan megújított, szerződés nélküli munkák eljövételét hirdeti, beépített, biztosíték nélküli, 'további értesítésig' típusú kikötésekkel operáló beosztásokét. A munka megtelt bizonytalansággal.”* (Bauman, 2008: 11.)

Ebből viszont az is következik, hogy a „trendi” munkavégzési formák esetében a jövőben tovább nő munkaadó és a munkavállaló (egyes esetekben most már megbízó és megbízott) közötti érdekérvényesítési erőkülönbség. Azaz a munkáltatói erőfölényt semlegesíteni hivatott klasszikus munkajog hatóköre csökken, sőt e jogágra is egyre nagyobb nyomás nehezedik, hogy a foglalkoztatás „rugalmasításának”, amely a termelékenység emelésének kulcsfontosságú elemének minősül, a jogszabályi feltételei is létrejöhessenek.

Wim Kok egykori holland külügyminiszter által vezetett munkacsoport sokat idézett jelentése (Kok, 2003) az Európai Tanács megbízása alapján a kétezres évek elején (az akkori kedvezőtlen gazdasági trendek okait elemezve) az Unió foglalkoztatási helyzete javításának hosszútávú irányait kívánta meghatározni. A kijelölt célok között **a foglalkoztatottság növelése** és **a munkaviszonyok rugalmasításával a termelékenység emelése** kiemelt helyen szerepelt. (A volt szocialista tömbből

érkezett új tagországok mindkét tekintetben jelentősen rontották az uniós statisztikákat.) (Frey, 2004: 165.) Minkét cél megvalósításához elvben alkalmasnak látszott az atipikus munkaviszonyok szélesebb körű elterjesztése.

A foglalkoztatottság növeléséhez megfelelőnek tűnt a munkáltató telephelyén végzett, napi kötöttséget igénylő munkaformát nem vállalók egy részének (kisgyermekesek, nyugdíjogosultak) rugalmasabb munkavégzési lehetőségekkel történő aktivizálása. És a termelékenység növelésére is alkalmasnak látszott a tradicionális munkaformákban rejlő kötöttségek oldása, egyrészt a vonatkozó munkajogi szabályok változtatásával, másrészt olyan foglalkoztatási formák támogatásával/tűrésével, amelyek – persze ezt nem illet így kimondani – a munkát végzők egy részét kivonják a munkajog védelem alól, sőt még „kreatív adózásra” is alkalmasak.

Bár az elmúlt két évtizedben az atipikus foglalkoztatási formák mind a szakirodalomban, mind az európai országok foglalkoztatáspolitikájában végig nagy hangsúlyt kaptak, de a Bauman idézetben olvasható áttörés azért nem következett be. A 2008-2009-es pénzügyi válság, illetve a jelenlegi járvány okozta gazdasági visszaesés következményeinek felszámolása során még hangsúlyosabban kerültek, kerülnek említésre, de úgy tűnik a hagyományos, tehát a tipikus munkaviszonyok dominanciája ebben az időszakban érdemben nem változott, sőt a két válság közötti konjunktúra időszakában például a részmunkaidősök aránya a foglalkoztatottak között csökkent.

A tipikus és atipikus foglalkoztatási formák részaránya változásának sokoldalú elemzését nem tekintem feladatomnak (ez annál sokkal összetettebb kérdés, mint amit egy ilyen rövid anyagban el lehet végezni), csak a **részmunkaidős foglalkoztatás** differenciáltabb értékeléséhez szeretnék adalékkal szolgálni, összesen egy kérdés megválaszolásával, ami bizonyos szempontokkal szolgálhat a témakör komplex feldolgozásához is.

Vajon mi lehet az oka annak, hogy egy foglalkoztatási forma elterjedtségében, amely a munkagazdaságtan és a társadalompolitika szempontjaiból vizsgálva egyértelműen pozitívnak tűnik, a korábbi dinamikusabb növekedés után, az elmúlt évtizedben **áttörés nem történt**, a 2008 végén kirobbant pénzügyi válság és a Covid 19 járvány következtében kibontakozó gazdasági visszaesés közötti konjunktúra idején **a részmunkaidősök aránya az összes foglalkoztatotthoz képest átmenetileg még csökkent is**. (Az Európai Unió országainak átlagában és Magyarországon egyaránt.)

Néhány adat a részmunkaidős foglalkoztatásról

Néhány olyan táblázatot és ábrát tartalmaz ez a fejezet, amelyek kiinduló pontul szolgálhatnak az előzőekben megfogalmazott kérdésre adott hipotetikus válaszhoz. Az adatok minden esetben az Európai Unió jelenlegi 27 tagországának átlagára és külön Magyarországra vonatkoznak.

1. táblázat: A foglalkoztatottak létszámának és a részmunkaidősök arányának alakulása az Európai Unióban és Magyarországon

Év	E-27		HU	
	F	R/F	F	R/F
2004	179,9	15,3	3,9	4,3
2008	189,9	16,4	3,8	4,3
2012	182,7	18,1	3,8	6,7
2016	188,5	18,6	4,3	4,8
2020	192,2	18,2	4,4	4,8

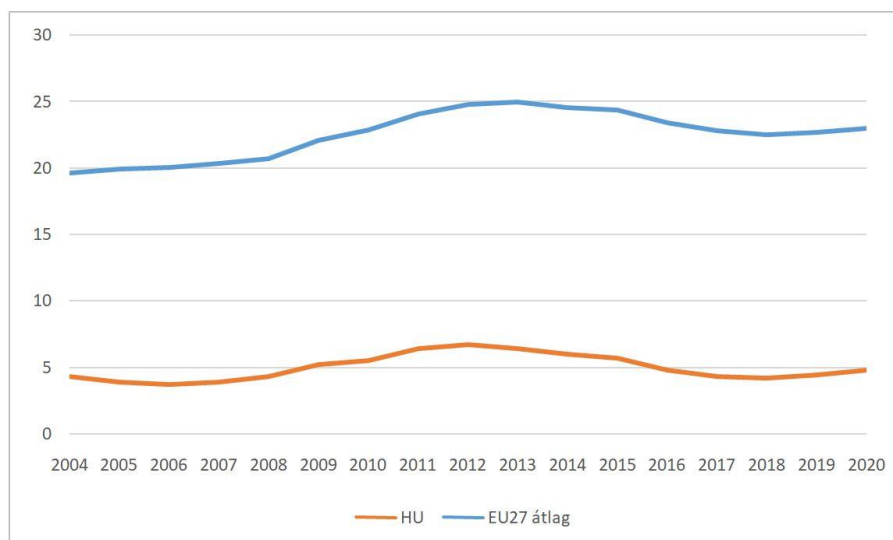
F = A foglalkoztatottak összlétszáma (millió fő)

R/F = Részmunkaidősök aránya az összes foglalkoztatotthoz viszonyítva (százalék)

Forrás: saját szerkesztés Eurostat LFS adatok alapján

Az Európai Unió 27 tagországának átlagát vizsgálva azt látjuk, hogy a foglalkoztatottak létszáma az elmúlt 15 évben mérsékelten növekedett, kb. ezzel arányos volt a részmunkaidősök létszámemelkedése. Magyarországon 2012-ig jelentős változás nem következett be a foglalkoztatottak számában, majd 2012-től a COVID-19 járványig a foglalkoztatás dinamikus emelkedett, mintegy 650 ezer fővel. Ezzel együtt is a 2010-es évtized második felében már érezhető munkaerőhiány volt jellemző. A részmunkaidőben foglalkoztatottak abszolút száma 2012 és 2020 között kb. 70 ezer fővel nőtt, de így sem tudtuk átlépni saját árnyékunkat, az összes foglalkoztatotton belül a rövidebb munkaidőben dolgozók aránya érdemben nem módosult, az egyik legalacsonyabb maradt Európában. Nagyon jellegzetes görbét kapunk viszont, ha a részmunkaidősök arányának alakulását évenként egy grafikonon ábrázoljuk.

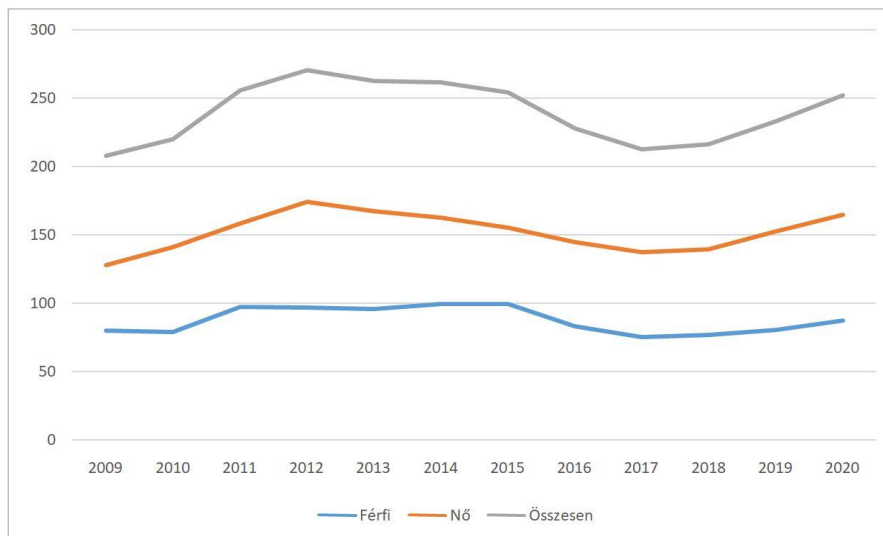
1. ábra: A részmunkaidős foglalkoztatottak arányának alakulása az összes foglalkoztatotton belül az Európai Unióban és Magyarországon, 2004-2020 (%)



Forrás: saját szerkesztés KSH Statadat 20.1.3.4. alapján

Az figyelhető meg, hogy a recesszió éveiben növekedett a részmunkaidősök aránya, majd a konjunktúra idején jól kimutathatóan csökkent. (Ma még kérdéses, hogy az újabb gazdasági visszaesés majd a kilábalás idején megismétlődik-e ez a jelenség.)

2. ábra: A részmunkaidőben foglalkoztatottak számának alakulása Magyarországon nemenként, 2009-2020 (ezer fő)



Forrás: saját szerkesztés KSH Statadat 20.1.1.12 alapján

A részmunkaidős foglalkoztatási arány időbeli alakulása (hullámvázása), amely az 1. és 2. ábrán jól megfigyelhető, egy fontos tanulsággal szolgál, amire az MTA KTI munkaerőpiaci kiadványának szerzői is rámutatnak: „a teljes foglalkoztatás általában prociklikus, míg a részmunkaidős foglalkoztatás kontraciklikus (vagyis gazdasági visszaesés esetén bővül, fellendülés esetén mérséklődik).” (Munkaerőpiaci Tükör, 2019. p. 24.)

2. táblázat: A részmunkaidős foglalkoztatottak arányának alakulása az összes foglalkoztatotton belül az Európai Unióban és Magyarországon korcsoportonként, 2020 (%)

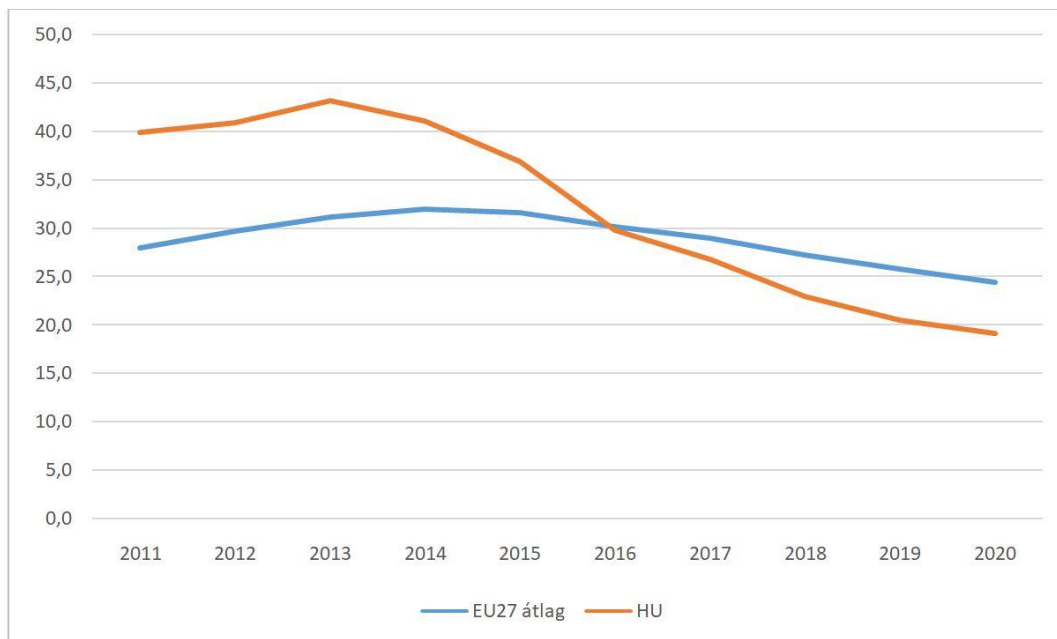
Korcsoport	EU-27	HU
15-24	31,4	7,6
25-49	16,1	4,0
50-64	19,0	6,1
65 -	51,4	48,1

Forrás: saját szerkesztés Eurostat LFS adatok alapján

Érdeemes megfigyelni, hogy amíg a munkaképes korosztályok esetében jelentős különbség van a részmunkaidősöknek a foglalkoztatottakon belüli aránya tekintetében az uniós átlag és a magyar adatok között, addig a 65 éven felüliek esetében elhanyagolható a különbség. (2. táblázat)

Az egységes európai módszertan szerint működtetett Munkaerő-felmérés (Labour Force Survey) egyik kérdéscsoportja azt vizsgálja, hogy a részmunkaidős foglalkoztatottak milyen arányban nyilatkoztak úgy, hogy ez a munkavállalási formát valamilyen kényszer hatására választották. (3. ábra)

3. ábra: Szándékukkal ellentétesen részmunkaidős foglalkoztatottak arányának alakulása az összes részmunkaidősön belül az Európai Unióban és Magyarországon, 2011-2020 (%)



Forrás: Saját szerkesztés Eurostat LFS adatok alapján.

Az élénkülő munkaerő-kereslet az addig szándékukkal nem egyezően részmunkaidőben dolgozók egy részének lehetőséget teremt a teljes munkaidős munkavállalásra. Az adatok arra utalnak, hogy ezzel az érintettek élnek is. 2013 után, tehát a korábbi válságot követő fellendülés idején Magyarországon, ahol ebben az időszakban érdemben nőtt a foglalkoztatottság, az addig kényszerből rövidebb munkaidőben dolgozók aránya az európai átlagnál is dinamikusabban mérséklődött.

A Munkaerő-felmérésben a kényszerűen vállalt részmunkaidő okait is figyelemmel kísérik.¹ A járvány előtti 2019-es adatokat tartalmazza az 3. táblázat.

¹ Megjegyzendő, hogy itt már olyan kis mintanagyságok fordulnak elő, hogy az eredmények inkább csak tendenciákat érzékeltetnek. Például Magyarország esetében 2019-ben a kb. 230 ezer részmunkaidős mintegy 20 százaléka nyilatkozott úgy, hogy ezt a munkavállalási formát kényszerből vállalta, és az így kialakult csoportot osztották további 6 kategóriába.

3. táblázat: A szándékukkal ellentétesen részmunkaidős foglalkoztatottak megoszlása ennek okairól tett nyilatkozatuk alapján 2019-ben (%)

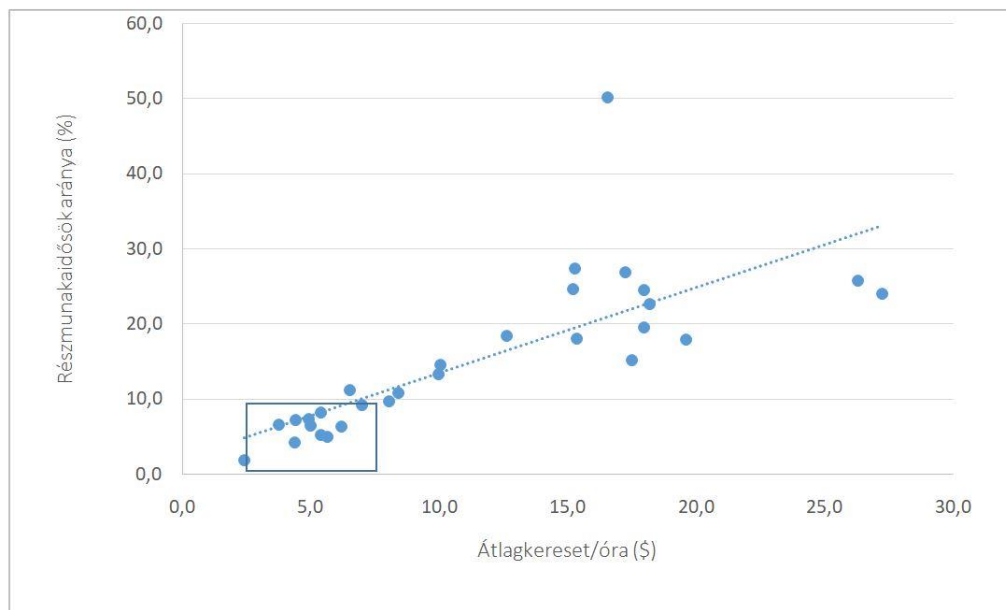
A részmunkaidős munkavállalás oka	EU-27			HU		
	Össz.	Férfi	Nő	Össz.	Férfi	Nő
Nem talál teljes munkaidős állást	25,8	33,0	23,5	20,5	26,5	17,8
Beteg vagy rokkant	5,1	7,2	4,4	21,5	27,8	18,0
Gyermekekről vagy cselekvésképtelen felnőttől gondoskodik	20,3	4,9	25,2	13,0	n.a.	17,5
Más családi vagy személyes ok	11,6	6,4	13,2	7,4	5,1	8,4
Oktatásban, továbbképzésen vesz részt	11,6	21,3	8,6	10,7	11,2	10,5
Egyéb	25,6	27,1	25,1	26,9	26,5	27,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Saját szerkesztés Eurostat LFS adatok alapján.

Az a tény, hogy Európában összességében és Magyarországon is a kényszerűen részmunkaidőben dolgozók mintegy egyötöde kedvezőnek tekinthető munkaerőpiaci helyzetben is a teljes munkaidős lehetőség hiányára hivatkozott, azaz szándéka szerint teljes munkaidőben dolgozna, erősíti azt a feltételezést, hogy **a tipikus munkavállalói attitűd a részmunkaidős munkavállalással kapcsolatban korántsem olyan egységesen pozitív**, mint azt első megközelítésben gondolnánk.

Az európai és a magyarországi folyamatok összevetése és általánosabb következtetések levonása során feltétlenül tekintettel kell lenni arra, hogy Magyarország a részmunkaidősök foglalkoztatásának gyakorisága tekintetében jelentősen elmarad az európai országok döntő többségétől. Ennek a jelentős különbségnek nagyon egyszerű oka van, amelyet a 4. ábra egyértelműen magyaráz. Ha a részmunkaidőben foglalkoztatottak számát az összes foglalkoztatotthoz viszonyítva az egyes országokban az átlagos jövedelem bármelyik mutatójával vetjük össze, egészen egyértelmű, függvényeszerű összefüggést kapunk. Nevezetesen, hogy az Európai Unión belül **a legalacsonyabb átlagkeresetű országokban a legalacsonyabb a részmunkaidősök aránya**.

4. ábra: Átlagos (óra)kereset és a részmunkaidősök aránya az összes foglalkoztatotton belül az Európai Unióban, 2018



Forrás: Saját szerkesztés Eurostat TPS és LFS adatok alapján.

A bekeretezett mezőben elhelyezkedő országok (növekvő sorrendben): Bulgária, Magyarország, Szlovákia, Horvátország, Csehország, Lengyelország, Litvánia, Lettország, Portugália és Görögország. Látható, hogy a korábbi szocialista országok továbbá két „szegény” tagállam került a 10%-os határ alá. (A trendvonalától lényegesen eltérő, kiugróan magas értékkel Hollandia szerepel.)

A jövedelem és a részmunkaidős foglalkoztatás gyakorisága közötti szoros összefüggés arra utal, hogy a sokfajta hatótényező közül, amelyek e foglalkoztatási forma elterjedtségét befolyásolják **egy adott ország munkaképes népességének jövedelmi színvonalára messze kiemelkedik.**²

Ez természetesen nem teszi okafogyottá vagy értelmetlenné egyéb összefüggések elemzését, de egyúttal jelzi a befolyásolás korlátozott lehetőségeit is. A munkaképes korú népesség döntő része egyszerűen nincs abban a helyzetben, hogy „megengedhetné magának” a részmunkaidős munkavállalásból eredő keresetkiesést. Kivéve azt a helyzetet, amikor a rövidebb munkaidő miatti keresetkiesés egy részét a költségvetés az egyén számára pótolja. Ez az olyan esetekben ésszerű csak, amikor az átmenetileg jelentősen visszaeső munkaerő-keresletből származó társadalmi-gazdasági feszültség mérséklése a feladat.

A részmunkaidős foglalkoztatás megítélése

A részmunkaidős foglalkoztatás az atipikusnak nevezett foglalkoztatási formák legáltalánosabban alkalmazott és ismert eleme, mondhatjuk úgy is, hogy „zászlóshajója”. Tulajdonképpen csak egy ismérv, a munkaidő hossza tekintetében különbözik a tipikus, tehát teljes munkaidős foglalkoztatástól. A munkaviszony fennmarad, a munkavégzés helye általában a munkáltató telephelye stb.. Tehát a különbség nem igazán nagy. Az is jellemzője, hogy a szakemberek és a közvélemény szemében egyaránt már évtizedek óta egyértelműen kedvezően minősített ez a konstrukció. A kedvező

² Ebben a vonatkozásban érdemes megjegyezni, hogy a részmunkaidős adatoknak európai összevetésben való elemzése során mindenképpen tekintetbe kell(ene) venni, pl. a gyermekgondozásra biztosított szabadság, illetve szabadidő jelentős eltéréseit az egyes országok között. Az összehasonlításokból gyakran még ez a kézenfekvő kiegészítés is elmarad. Az igaz, hogy ez az adatok pontosabb értelmezését szolgálja, de a legfontosabb összefüggéseket nem módosítaná.

értékítélet mind vélt vagy valós társadalmpolitikai pozitívumokon, mind a gazdaság-és foglalkoztatáspolitikai előnyökön nyugszik.

A társadalmpolitika szempontjából a részmunkaidős foglalkoztatásnak a munka és a család konfliktusának minimalizálásában van kétségtelenül nagy szerepe. Számos hasonló mondanivalójú publikáció közül most példaként Szombathelyi Csilla cikkét említem, amelyben a szerző külföldi szakirodalmi források felhasználásával plasztikusan érzékeltette, hogy a munka és a család konfliktusában a fő tényezők a munkaidő és a szervezetek rugalmatlansága. Véleménye szerint a két konfliktusforrás kiiktatása a munkaszervezet számára is számos előnnyel jár, ugyanis az elégedett és kiegyensúlyozott dolgozók munkája révén a cég produktivitása, általános megítélése, jó hírneve fokozódik. (Szombathelyi, 2010)

Számos szakirodalmi és még több szakpolitikai, publicisztikai példát találhatunk a hazai szakirodalomban és médiában arra, hogy közvéleménykutatások is igazolják a részmunkaidős foglalkoztatás pozitív megítélését a munkavállalók és – némi meglepetésre – a munkáltatók körében. Ezek közül ugyancsak illusztrációként az alábbiakat idézem.

Az ECOSTAT 2009-ben publikált felmérése eredményei alapján a kutatók kijelenthették: „A munkáltatók mintegy 29 százaléka tervezi a részmunkaidős foglalkoztatás bevezetését, a megkérdezettek 43 százaléka pedig szívesen dolgozna részmunkaidőben. A részmunkaidős foglalkoztatás bővüléséhez tehát a keresleti és kínálati feltételek is adottak.” (Ékes, 2009: 67-68.)

Egészen más jellegű és indíttatású, de hasonló eredménnyel zárult a Három Királyfi, Három Királylány Mozgalom felmérése, amelynek konklúziója az előbbivel teljesen azonos: „A kutatás eredményei bebizonyították, hogy mind a munkáltatók, mind a munkavállalók nyitottak a részmunkaidő lehetőségére.” (Három Királyfi Három Királylány Mozgalom, 2016)

Ugyanakkor e foglalkoztatási forma sokféleségéről, az ennek nyomán felmerülő hátrányokról, árnyoldalokról, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez való hozzájárulásáról meglehetősen kevés szó esik. E ritkán idézett vélemények közül Gregor Anikó publikációját érdemes megemlíteni, aki tanulmányában főként a munkavállalók szempontjából vizsgálta a részmunkaidős foglalkoztatást, annak is negatív aspektusait. (Gregor, 2017) A témakör sokoldalú elemzését tartalmazza Geambaşu Réka (2014) nagyvívű publikációja is, amelynek tanulmányozása hozzásegít a társadalmi előnyök és hátrányok reális értékeléséhez.

*

A társadalmpolitikai vonatkozások felvillantása után a továbbiakban a **részmunkaidős foglalkoztatás gazdaság- és foglalkoztatáspolitikai hatásaira fókuszálunk** – döntően az elmúlt 15 év uniós és hazai statisztikai adataira támaszkodva. A következő megállapítások beválását vizsgálom:

A részmunkaidős foglalkoztatás

- a sokszerűen bekövetkező munkaerőpiaci jelenségek egyik levezető eszköze,
- alkalmas a foglalkoztatottság növelésére,
- javítja a munkaerő-felhasználás hatékonyságát.

Részmunkaidő válságos helyzetben

Napjainkban a részmunkaidős foglalkoztatás, mint a világjárvány által okozott gazdasági válság negatív hatásainak kezelésére szolgáló egyik fontos eszköz kapott kiemelt jelentőséget. Ebből a szempontból összességében **pozitív hatása megkérdőjelezhetetlen**. A hirtelen – az adott esetben feltételezhetően átmeneti – munkaerő-kereslet csökkenés esetén a foglalkoztatottak munkaidejének mérséklése megelőzi a tömeges elbocsátásokat, és ez mind a munkavállaló, mind a munkáltató számára előnyös. Nem véletlen, hogy egyes országokban a válságkezelési csomagban ehhez állami támogatás is kapcsolódott.

A cikk kéziratának lezárása időpontjában még nincsenek átfogó, pontos adatok arról, hogy a koronavírus-járvány hatására a foglalkoztatottak körében hogyan alakul a részmunkaidősök aránya, de

mivel a 2020. évi gazdasági visszaesés után az ún. visszapattanás már a 2008-2009-ben kibontakozó válsághelyzethez képest a jelek szerint hamarabb bekövetkezik, a foglalkoztatás terén nem várhatók olyan markáns folyamatok, mint a 2010-es évek fordulóján.

A globális válsághelyzetektől függetlenül azonban számos más olyan szituációra is van példa, amikor a munkaszervezetben hirtelen megjelenő munkaerő-felesleg megoldásának egyik lehetősége nem a tömeges elbocsátás, hanem foglalkoztatottak megtartása ledolgozott munkaidejük rövidítése révén. Az ilyen megoldásokat a szakszervezetek is rendszerint támogatják. De a vállalat számára is előnyös, hogy meg tudja tartani a munkahelyspecifikus ismeretekkel rendelkező, a vállalati kultúrát ismerő szakembereit. Az persze külön kérdés, hogy a kieső munkaidő díjazásáról hogyan sikerül megállapodni, melyik fél viselje a rendkívüli helyzet terheit nagyobb arányban.

A hirtelen munkaerő-kereslet csökkenés gazdasági válsághelyzetekhez kapcsolódóan egy-egy régióban, ágazatban vagy akár az egész nemzetgazdaságban is létrejöhet. Ilyenkor kiemelt figyelmet kap a tömeges munkanélküliség kialakulásának megelőzése, a válsághelyzet negatív munkaerőpiaci hatásainak mérséklése. Akkor is, ha a válság az adott helyen és időszakban nem tekinthető átmenetinek. A sokkhatás elkerülése, az „időnyeres” egyéb perspektivikusabb intézkedések kidolgozására és megvalósítására ilyen helyzetekben fontos szempont. Egy a tömeges munkanélküliséget mérséklő, megelőző intézkedéscsomagban helye lehet a részmunkaidős foglalkoztatásnak – általában már állami szerepvállalással.

Összességében tehát a részmunkaidős foglalkoztatás – akár támogatott – alkalmazása a **foglalkoztatáspolitikai hatékony eszköze** minden olyan helyzetben, amikor **tömeges munkanélküliség sokszerű** kialakulására van esély, illetve vállalati szinten is, akkor, ha a válságos helyzet **átmenetinek** ígérkezik.

Részmunkaidő, mint a foglalkoztatottság emelésének eszköze

Egy további – éppen ellenkező előjelű – aspektusban is egyértelműen hasznosnak tűnhet a részmunkaidős foglalkoztatás. Abban az esetben, ha munkaerő-túlkereslet esetén a gazdasági aktivitás növelése indokolt, a teljes munkaidős foglalkoztatást valamilyen személyes okból nem vállalók (pl. kisgyermeket vagy idős hozzátartozót gondozók, nyugdíjaskorúak) munkába vonására is alkalmas. Ez fogalmazódik meg a már idézett Wim Kok jelentésben, de más, a gazdasági aktivitás növelésének eszközeit taglaló dokumentumokban is.

Cikkünk első részében bemutatott adatok alapján azonban óvatosan indokolt kezelni ezt a feltételezést. Az európai átlagos statisztikai adatok arra utalnak, hogy a konjunktúra idején élénk munkaerő-kereslet elsősorban a teljes munkaidős foglalkoztatást növeli. Magyarországon is megfigyelhető, hogy a munkaerőhiánnyal jellemezhető időszakban a részmunkaidős foglalkoztatottak iránti kereslet relatíve csökkent. Az nem zárható ki, hogy a munkaerő-toborzás nehézségei miatt a vállalatok, intézmények olyan jelentkezőket is felvesznek, akik valamilyen indokból a teljes munkaidőt nem tudják vagy akarják vállalni, de a jellemző tendencia ilyen időszakokban a részmunkaidős foglalkoztatás arányának mérséklődése. Azt is joggal feltételezhetjük, hogy azokban az országokban, ahol az átlagkereset alacsony (ld. 4. ábra), a fiatalabb munkaképes korosztályok – hacsak tehetik – nyilvánvalóan a magasabb jövedelem megszerzése érdekében a teljesidős foglalkoztatást erősebben preferálják, mint a „gazdag” országokban.

Ez részben cáfolja azt a feltételezést, hogy a növekvő munkaerőhiány körülményei között az addig inaktív népességből a részmunkaidős foglalkoztatás révén olyan munkavállalókat is be tudnak vonzani (legalább is a statisztika által kimutatható mennyiségben), akik valamilyen családi, egészségi stb. okból teljes munkaidős foglalkoztatást nem tudnak vállalni. A még aktivizálható munkaerő és a betöltetlen álláshelyekkel küzdő munkáltatók is inkább a teljes foglalkoztatást preferálják. Ezt támasztják alá a 3. ábra és a 3. táblázat adatai. Így az arányszámok alapján **inkább spekulatívnak, mint bizonyítottanak tekintem azt a feltételezést is, hogy a fellendülő időszakokban vállalatok a termelékenység növelése érdekében a részmunkaidősök toborzását tartják racionálisnak** a teljes munkaidősökkel szemben.

A nyugdíjas korosztályok tagjai esetében a jövedelmi kényszer kevésbé érvényesül, és az egészségi állapot is korlátozó tényező lehet. A statisztika is azt mutatja, hogy **a 65 éven felüliek gazdasági aktivitása szempontjából a részmunkaidő lehetősége (kényszere) lényegesen fontosabb hatótényező**, mint a fiatalabbak esetében. (ld. 2.táblázat) A gazdasági előnyökön túl társadalmpolitikai hozama is van foglalkoztatásuknak, hiszen a modern társadalmak öregedéséből (azaz az időskorúaknak a népességen belüli részarányának növekedéséből) származó problémák egyik megoldási módja lehet korszpecifikus gazdasági aktivitásuk emelése. Ezért ésszerű az idősök foglalkoztatását költségvetési eszközökkel (pl. adó vagy járulékkedvezményrel) is támogatni. Ugyanakkor azért semmi nem indokolja ebben a vonatkozásban a teljes idős foglalkoztatás diszpreferálását.

Részmunkaidő és a hatékonyság

A4. ábrához hasonló grafikont kapunk, ha a részmunkaidősök arányát valamelyik gazdasági fejlettséget kifejező mutatóhoz, pl. az egy főre jutó GDP-hez viszonyítjuk. Ezt az oksági sorrend megfordításával úgy is lehet – elviekben! – értelmezni, hogy a részmunkaidősök magas aránya lehet az egyik összetevője nemzetgazdasági szinten mért magas termelékenységnek.

Ha óvatosan is, de erre utalnak a Közgazdasági Szemle 2021. februári számában megjelent tanulmány szerzői (Vörös – Fűrész, 2021) Korrekt empirikus vizsgálatok alapján kimutatták, *„hogyan bizonyos esetekben a részmunkaidősök hatékonyabbak lehetnek teljes munkaidős társaiknál, ami azt eredményezheti, hogy tudatos foglalkoztatási politikával a szolgáltatói és termelői szektorokban többen juthatnának álláshoz, miközben a termelékenység is növekedhet.”* (id. mű: 199.) Anélkül, hogy bármi olyat is belemagyaráznék e tanulmány következtetéseibe, amit a szerzők sem állítanak, annyit azért megkockáztatok, hogy a részmunkaidős foglalkoztatást, mint nemzetgazdasági szintű egyértelmű hatékonyságnövelő tényezőt számításba venni, a témakör iránti erős elfogultságról tanúskodik.

Sokkal inkább arról van szó, hogy a fejlett nyugat-európai országokban, ahol az emberi erőforrás felhasználása magas hatékonysággal történik, általánosságban is jellemző a munkafolyamatok magas színvonalú szervezettsége, és ennek folyamányaként a részmunkaidős foglalkoztatás szervezeti, vezetési feltételei is adottak. És ehhez járul, hogy jóval kevésbé intenzív az a „jövedelmi korlát”, ami a 4. ábra elemzéséből is levonható következtetésként.

Az, hogy számos olyan (általában egyszerűbb) munkatevékenység létezik, amelyet rövidebb munkaidő alatt termelékenyebben lehet végezni, nem vitatható. Különösebb kutatás nélkül, logikailag is belátható, hogy például négy óra alatt egy munkavállaló nagyobb teljesítményt tud nyújtani, mint kétszer ilyen hosszú munkaidőben. A munkáltatók – ha tehetik – mégis szívesebben alkalmaznak ugyanezen munkakörökben teljes munkaidősöket. Ha egy munkakört például ketten látnak el, akkor jó néhány járulékos költség is duplázódik. Így a toborzás, betanítás, továbbképzés, a munkaruha-juttatás, bejárás költségtérítés, bizonyos szociális, jóléti juttatások. De vannak nehezebben számszerűsíthető többletráfordítások is a munkáltató részéről. A vezetés, ellenőrzés, munkaszervezés bonyolultabbá válik, és ezt nem kompenzálja feltétlenül többlet teljesítmény, ami például szellemi munkakörökben így nem is értelmezhető.

Ezek alapján érthető, hogy amikor a munkaerő-kínálat nem kifejezetten szűkös, **a létszámukat növelni szándékozó gazdálkodó egységek általában a teljes munkaidős foglalkoztatást preferálják**, vagy legalábbis kritikusan mérlegelik költségek és a hozzáadott érték viszonyát. Ez is egyik magyarázó tényezője annak, amit a 1-3. ábrákon is megfigyelhettünk, azaz, hogy konjunktúra idején – ha ezt a munkaerő-kínálat lehetővé teszi – a részmunkaidősök aránya az összes foglalkoztatotthoz viszonyítva csökken. Általánosságban megfogalmazható, hogy nemzetgazdasági szinten a munkaerő-felhasználás hatékonyságát befolyásoló meghatározó tényezők között **a részmunkaidősök arányánál jóval markánsabb tényezőket kell figyelembe venni.**

Összefoglalás

A részmunkaidős foglalkoztatás a koronavírus-járvány alatt a szokásosnál is nagyobb figyelmet kapott, mint a válságkezelés egyik lehetséges eszköze. Ennek fényében elemzésre érdemes az a megfigyelés, hogy az Európai Unió tagországainak átlagában a pandémiát megelőző konjunktúra idején a társadalmi és gazdasági hatásait tekintve általában pozitívan értékelt foglalkoztatási forma aránya csökkent az összes foglalkoztatotton belül. Magyarországon az európai átlagnál is jobban.

Az okok feltárása során azt az egyébként ismert tényt mindenképpen hangsúlyozni kell, hogy az Európai Unió legszegényebb országaiban (így valamennyi később csatlakozott közép-kelet-európai tagállamban) a részmunkaidős foglalkoztatás aránya messze elmarad a gazdagabbakétól. E jelenségnek alapvetően jövedelempolitikai oka van, azaz a családok döntő hányada nem engedheti meg magának az egyik kereső munkabére egy részének kiesését. Tudomásul kell venni, hogy ez determinálja a részmunkaidő elterjedtségét a régióban, és változásra csak a jövedelemszint szignifikáns emelkedése esetén van esély.

Szélesebb perspektívában az is a kérdéskör tárgyalásához tartozik, hogy az általános vélekedéssel szemben a részmunkaidő társadalmi hatásai korántsem egyértelműen pozitívak. Igaz, hogy jótékonyan járul hozzá a munka és a magánélet összhangjának javításához, ugyanakkor azonban konzerválja a családon belüli szerepeket – ez ma egy érzékeny kérdés – és erősíti az ún. üvegplafon jelenséget.

A cikk fókuszában a 2010-es évtized folyamatainak tanulmányozása alapján a részmunkaidős foglalkoztatás munkagazdasági összefüggéseinek vizsgálata állt. Az megerősítést nyert, hogy ez a foglalkoztatási forma egyik hasznos eleme lehet a munkaerőpiaci sokkok kezelésére alkalmazható eszközrendszernek. A munkaszervezetek szintjén átmeneti keresletcsökkenés esetén célszerű eszköze a kulcsemberek megőrzésének is.

Azt a gyakran hangoztatott megállapítást azonban, hogy a részmunkaidő a foglalkoztatottság növelésére is alkalmas, bizonyos megszorításokkal lehet csak elfogadni. Az európai adatokból (amelyeket megerősítenek a magyar tapasztalatok) azt látjuk, hogy konjunktúra idején, amikor intenzív a munkaerő iránti kereslet, a munkáltatók – érthető módon – a teljes idősök alkalmazását preferálják. A nyugdíjaskorúak munkában tartásában, illetve bevonzásában a rövidebb munkaidő lehetősége azonban jóval nagyobb szerepet játszik.

Abból a tényből, hogy a gazdasági fejlettségi szint és a részmunkaidősöknek a foglalkoztatottak közötti aránya között szoros összefüggés mutatható ki, nem következik, hogy a gazdasági fejlettséget meghatározó rendkívül összetett tényező-együttesben a részmunkaidős foglalkoztatás gyakoriságának érdemi szerepe lenne. A részmunkaidős foglalkoztatásnak helye van a társadalom és a gazdaság több szegmensében, azonban illúzió lenne azt hinni, hogy esetleges öncélú, differenciált hatásait figyelmen kívül hagyó támogatása érdemben hozzájárulna gazdasági fejlődésünkhöz.

Felhasznált szakirodalom

- Bauman, Z. (2008): Munka. Ford.: Borgos Anna. *Café Babel* (56-57) 11-23.
- Berde É. (2020): A sztenderd munkavégzés versus nem sztenderd munkavégzés. *Új Munkaügyi Szemle*, 1(1) pp. 17-29.
- Eurostat (2018): *Why do people work part-time?*
[https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190918-1\(Letöltve: 2022.01.21.\)](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190918-1(Letöltve: 2022.01.21.))
- Ékes I. (2009): Az atipikus munka és jövője *Munkaügyi Szemle*, 53(1), 66-71.
- Frey M. (2000): A munkaidő-rendszerek rugalmassá válása. *Közgazdasági Szemle*, 47(12)1008-1026.
- Frey M. (2004): Az Európai Unió foglalkoztatási stratégiája. In.: *Munkaerőpiaci Tükör, 2004.* (szerk. Fazekas, K. -Varga, J.) MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 145-193. http://econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Frey_I.pdf (Letöltve: 2022.01.21.)

- Geambaşu R. (2014): Részidős: fél munkás? A női részmunkaidős foglalkoztatás főbb narratívái Magyarországon és Romániában. *Erdélyi Társadalom*, 12(1), 73-101. <https://www.erdelyitarsadalom.ro/files/et23/et-bbu-23-04.pdf> (Letöltve: 2022.01.21.)
- Gregor A. (2017): A részmunkaidős foglalkoztatás dilemmái. In: Kovács M. (szerk.) *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 69-84. [Kovacs Monika szerk Tarsadalmi nemek READER.pdf \(eltereadler.hu\)](https://www.tereadler.hu/reader/Kovacs_Monika_szerk_Tarsadalmi_nemek_READER.pdf)(Letöltve: 2021.01.21.)
- Három Királyfi Három Királylány Mozgalom (2016): *Részmunkaidő kutatás 2016*. <https://www.haromkiralyfi.hu/reszmunkaido-kutatas-2016> (Letöltve: 2022.01.21.)
- Hárs Á. (2013): Atipikus foglalkoztatási formák Magyarországon a kilencvenes és a kétezres években. *Közgazdasági Szemle*, 60(2) 224-250.
- Kok, W. (2003): Jobs, Jobs, Jobs – creating more employment in Europe. *Report of the Employment Task force*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eba3e718-ec56-4da4-8b01-0c9101c8d4ac> (Letöltve: 2022.01.21.)
- Seres A. (2010): *A részmunkaidős foglalkoztatás tendenciái és terjedésének tényezői az Európai Unióban és Magyarországon*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet. <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/MTDP1010.pdf> (Letöltve: 2022.02.15.)
- Seres A. (2015): A hazai alacsony részmunkaidő foglalkoztatáspolitikai oka és a bővülés foglalkoztatáspolitikai feltételei. *Munkaügyi Szemle*, 59(4) 31-37.
- Szombathelyi Cs. (2010): A munka és a család egyensúlya. *Munkaügyi Szemle*, 54(3)12-18.
- Vörös M. - Fűrész D. I. (2021): A részmunkaidős foglalkoztatás hatékonyságának empirikus vizsgálata. *Közgazdasági Szemle*, 68(2)178-204.

Adatforrások:

Eurostat TPS <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00175/default/table?lang=en> (Letöltve: 2022.01.21.)

Eurostat LFS <https://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/database> (Letöltve: 2022.01.21.)

KSH Statadat 20.1.1.12 https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0012.html (Letöltve: 2022.01.21.)

KSH Statadat 20.1.3.4. https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0095.html (Letöltve: 2022.01.21.)

SZÚTS Zoltán

A digitalizáció és különösen a social media a tanulási, tanítási, illetve a munka világában zajló folyamatokra gyakorolt hatása¹

Bevezetés

Csepeli és Prazsák az 1990-es évektől kezdődő, a digitalizáció és az internet által kiváltott változásokat így foglalják össze: elterjedt a globális online jelenlét és a társadalmi folyamatok az internetre költöztek. Összeolvadt a magán-, az állami, az üzleti, a politikai, a kulturális, a vallási, sőt a szabadidő eltöltésének tere is. Racskó Réka szerint a digitális átállás az a folyamat, „amely során az IKT-műveltség kiteljesedése valósul meg a humán teljesítménytámogató technológia eszköztársaságának alkalmazásával, az információs társadalom technológiáinak (IKT-eszközök) elterjesztése és integrálása révén.” (Racskó, 2017: 39). A digitalizáció révén az internetre költöztek a számítógépek és okoseszközök; az interaktív, multimediális és innovatív tartalom dominálja a fogyasztást; az egyének életébe pedig tartósan beépültek a képernyők. Felgyorsult az információszerzés sebessége és kényszerre vált a mindig online állapot. Ebben a környezetben a tudás jellege gyökeres változásokon ment keresztül: gyakorlatiasá, azonnal alkalmazhatóvá, multimediálissá és transzdiszciplinárisá lett (Szűts, 2020). Mindezen jelenségek jelentős változásokat gyakoroltak a munka világára. Ezeket kívánjuk bemutatni tanulmányunkban.

A social media természete

A 2000-es évek végétől a web 2.0 gyűjtőernyője alá tartozó közösségi oldalak, a kép és videomegosztó platformok, a blogok és a vlogok, a wikik és más szabadon és könnyen írható felületek összeségét jelentő szegmense a közösségi média (social media). Koltay Tibor (2010) szerinte Web 2.0-s platformok használata egyszerű, a felhasználók kommunikációja és tartalom létrehozása működteti őket; egyszerre töltik be a fogyasztó és a termelő, az olvasó és az író szerepét. A sort azzal a csoporttal kezdjük, mely a legnagyobb hatást gyakorolta az oktatás és a munka világára, a közösségi oldalakkal. A leegyszerűsített definíció szerint a közösségi oldalak olyan hálózatok és az önkifejezést, virtuális identitások létrehozását biztosító szabadon írható platformok, ahol az egyének kapcsolatokat, ezekből pedig közösséget hozhatnak létre korábban ismerős, vagy éppen ismeretlen egyénnel. Az ismeretlenek által létrehozott közösségek alapulhatnak közös érdeklődési körön, munkával összefüggő érdekeken vagy kooperáción, földrajzi érintettségén, stb. A közösségi média figyelmen kívül hagyja a hagyományos tömegkommunikációs rendszerek tartalom-előállítás mechanizmusait, és kikerüli a kapuőröket és szerkesztőket (Szűts, 2018). Ebben az ökoszisztémában a blogok, a közösségi média posztok vagy éppen a szabad enciklopédiák válnak az információs szerzés elsődleges és gyors, azonban nem ellenőrzött forrásává. Ezt a környezetet egyre inkább az algoritmusok ellenőrzik, amelyek feladata gazdasági vagy politikai irányítás gyakorlása.

Komplex világunkban a digitalizáció, az infokommunikációs hálózatok, az információs társadalom, a negyedik ipari forradalom jelenségei már elválaszthatatlanok egymástól. A digitális technológia és a belőle fakadó folyamatos innováció felerősítő hatása átalakította az egyes oktatási gyakorlatokat és annak módját, ahogy az egyének a munka világában együttműködnek egymással. Ez egyben azt is jelenti, hogy a digitális technológia használata szélsőséges következményekkel is járhat. A tudatos, a célokat és a technológia természetét egyszerre figyelembe vevő technológia-használat mind a munka, mind az oktatás hatékonyságának jelentős növelését eredményezheti, míg ennek ellentétje a drasztikus hatékonyság csökkenéshez vezethet. Egyszerű példa erre, hogy váratlan helyzetben egy egyetemi oktató az online térbe helyezheti aznapi óráit és értesítheti a hallgatókat, így az órái nem

¹A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

maradnak el, de ugyanez a digitális technológia képes elvonni a tanulók figyelmét az oktatás során, hiszen az okostelefonjuk folyamatosan értesítéseket küld nekik a social mediában elérhető új tartalmakról, ezekre az üzenetekre pedig a közösségi oldalak logikáját szerint igyekeznek azonnal válaszolni.

Annak következményeként, hogy az informatikai eszközök ára folyamatosan csökken, a hálózatra való kapcsolódás pedig liberalizálódott és bárki számára lehetőséggé vált, a mindennapi felhasználók, a társadalom különböző rétegeihez tartozó egyének már könnyen csatlakozhattak az internetre, ott saját érdeklődésüknek megfelelően végezhetnek tevékenységet, és keretek között már saját tartalmat hozhattak létre. Az így elsajátított rutinokat pedig mind a tanulás, mind a munka során felhasználhatják. Az 1980-as évektől, amikor elterjedtek a házi, majd a személyi számítógépek, gyökeresen megváltozott az egyének gépekhez fűződő viszonya. A számítógépek a kiszolgáló szerepből az emberek munkatársaivá, partnereivé váltak, a mesterséges intelligencia pedig új távlatokat nyitott a munka világában.

A kreatív bomlasztás következményei

Kézzel fogható változások történtek a munkaerőpiacon. Megjelentek a digitális nomádok, az online térben, akik úgy tudtak dolgozni, hogy már nem voltak helyhez kötve. Az infokommunikációs eszközök segítségével a világ bármely részéről, bármikor távmunkát végezhetnek, miközben már képezhették is magukat, nemformális tanulási folyamatokban vettek részt.

Az IKT, a digitális és interaktív tartalmak, a hálózatok és a social media rendszerében a megnövekedett információáramlás és az adatok feldolgozásában rejlő potenciál leírására, illetve a társadalom digitális technológiára történő döntő mértékű ráutaltságára a kreatív bomlasztó (disruptive) kifejezést használjuk (Tidd, 2019). A kreatív bomlasztás hatására a gazdaság, a társadalom, a kultúra, a munka és az oktatás alrendszerében a korábbi hagyományokat átértelmező módszerek, megoldások és gyakorlatok jelennek meg. A digitális tartalomrögzítés például életre hívta az interaktív média tartalmakat, a korlátok nélküli fényképezést és az e-könyveket. A tömörítés hatására elindult az online fájlcsere, melynek eredménye a hagyományos zenei piac gyökeres átalakulása, illetve jelentősen fejlődött a távmunka, hiszen egy-egy szöveges, képi vagy videó állomány a hálózat segítségével bármikor és bárhol elérhető. A disruptív technológia hatására két évtized alatt az Amazon online áruháza vált a világ legnagyobb könyvesboltjává, és az e-könyvek ára meghaladta a nyomtatott könyvéét. A Gutenberg galaxisban szocializálódott elme számára a nyomtatott könyv nagyobb értéket képvisel, mint egy e-könyv, ezen érték azonban sokkal inkább szentimentális, mint anyagi. Az e-könyvek magasabb árát már az információs társadalom logikája diktálja. A bennük lévő tudás online vásárlás révén azonnal elérhető, megszerezhető és alkalmazható a munka világában. A világ legnagyobb rendezett videó gyűjteménye a Netflix, mely a szabadidő eltöltése mellett oktatási tartalmakat is kínál, míg a zene és hangoskönyv hallgatás egyre inkább az iTunes vagy a Spotify felhő alapú rendszerében, folyamatos internetelés mellett történik. A podcastok rendszere változást hozott a rádiózásban, szakmai, a társadalom egészét, vagy specifikusan a munka világot érintő tartalmak bárhol és bármikor, platformoktól függetlenül meghallgathatók, akár az autók infotainment rendszerén. Valamennyi itt bemutatott gyakorlat a hagyományok újraértelmezésére épül. Közös jellemzőik a felgyorsult és azonnalivá alakult hozzáférés lehetősége, a szerény kínálatot felváltó algoritmusok nélkül már áttekinthetetlen tartalombőség, illetve a közösség tagjaira támaszkodó ajánlás rendkívül hatékony és kiterjedt online rendszere (Szűts, 2020). A technológia kreatívan bomlasztó – disruptív – természetére jellemző, hogy az új infokommunikációs technológia és digitális média tanulók figyelmére, együttműködésére vagy motivációjára kimagaslóan pozitív, de negatív hatást is gyakorolhat.

Az oktatás alrendszerében a kreatív bomlasztás egyes korábbi gyakorlatok felerősítését, felhangosítását, míg mások lecsendesítését, háttérbe szorítását hozta. Az osztálytermi interakció, a csoportmunka, a tapasztalati tanulás már korábban is jelen volt az oktatásban, a digitális technológia azonban olyan eszközöket, alkalmazásokat, platformokat és tartalom formátumokat biztosított a

tanítás és tanulás folyamatának. Ezen transzformáció leírására szolgál a SAMR modell,² amely szerint a technológia bővíti vagy átalakítja az oktatás világát. A bővítés a helyettesítést és a kiterjesztést, míg az átalakítás a módosítást és az újraértelmezést jelenti. A helyettesítés esetén a könyv lapjait a képernyő, az iskolatábla felületét az interaktív tábla váltja fel. A kiterjesztés jelenti a következő lépcsőfokot, hiszen egy képernyőn, ellentétben a nyomtatott könyvvel egy adott függvény magyarázata videó formájában is megtekinthető, az interaktív táblán pedig ugyancsak animációk tekinthetők meg. Az átalakítás jelenti azt a szintlépést, ahol a módosítás esetén a kézben tartott képernyő – az okostelefon – feleltető rendszerként, a kooperáció eszközeként működhet, míg az átértelmezésnél már megjelenik az okoseszközök segítségével a tartalom előállítás is. A modell jól alkalmazható a munka világára, hiszen a képernyőn végzett munka helyettesíti a papírt, a kiterjesztés támogatja a digitális eszközök segítségével zajló folyamatokat, hiszen különböző segédek állnak rendelkezésre, a módosítás esetén a munkatársak felhőben, különböző jogosultságok birtokában dolgozhatnak együtt, ami garantálja, hogy minden résztvevő ugyanazon dokumentumot lássa tértől függetlenül, végül pedig az átértelmezés jelentheti adott esetben a tömegek bölcsességének bevonását is a munka folyamatába crowdsourcing formájában.

A kreatív bomlasztás az ellentéteket is a felszínre hozta. Ilyenek az oktatásban a pedagógiai, valamint a közösségi média kommunikációs gyakorlata közötti különbség. A szabadidő eltöltése során a Facebookon vagy az Instagramon a visszajelzések ideje már percekre, sőt másodpercekre rövidül. A valósidejűség dominál. Az iskolai kommunikáció gyakorlata, annak ellenére, hogy fontossá vált a megfelelő időben történő visszajelzés, ennél egy galaxissal lassabb. A munka világának kommunikációja azzal együtt, hogy támogatja a gyors információcserét, egyfajta kényszerrel is jelentek a folyamatos munkavégzésre, ami megnövekedett stressz terhelést jelent, ezért egyre több vállalat dönt úgy, hogy a munkaidő letelte után lekapcsolja a levelező szervereit. A technológia disruptív jellegének következménye az is, hogy a digitális, multimediális tartalmakkal és okoseszközökkel a gyerekek már 2-3 éves korban önálló felhasználóként interakcióba kerülnek. A bennük ébredő felfedező kíváncsiság révén igyekeznek a technológia egyre több újdonságát felfedezni, rendszerezett ismereteket azonban nem szereznek. Ebben az időszakban az okoseszközök és a digitális tartalmak által nyújtott élményszintet olyan mértékben megszokják, hogy egyre nehezebb lesz lekötni a figyelmüket az iskolában a Gutenberg galaxis eszközeivel és módszereivel. Ezzel ellentétben a hagyományos írásbeliség alapjait, az írás és olvasás képességét azonban csak iskolás korban, 6 évesen kezdik elsajátítani, rendszerezett formában. Az információs műveltség rendszerezett ismereteit az iskolában 10 évben kortól kezdődően, egyelőre lassan sajátítják el, a digitális kultúra tárgy keretében. „A digitális környezet nem pusztán lehetőséget ad az interakciók kiterjesztésére, hanem az interaktivitás természetes gyakorlat, az egyoldalú kommunikációt normaszegésként értékeli a digitális közeg. És ez a logika érvényesül a média világán kívül is, ami könnyen a szocializációs közegek konfliktusához is vezethet.” (Székely, 2017: 201).

A digitalizáció és a közösségi média hatása az oktatásra és a munka világra

A web 2.0 megjelenésével a 2000-es évek végétől kezdetét vette a nyomtatott könyv, de a rádió és televízió korában sem tapasztalt információéhség. Öngerjesztő folyamat jött létre, ugyanis a világunkban tapasztalható információs túltelítettség arra kényszeríti az egyéneket, hogy egyre több információt fogyasszanak, hiszen többségében nem rendelkeznek megfelelő védekezési mechanizmusokkal. Ezzel elkezdődött tehát a hagyományos információ- és tudásgyűjtő, -feldolgozó és -továbbító struktúrák felbomlása. A magaskultúra fenntartására hivatott intézmények (iskolák, egyetemek, kutatóintézetek, akadémiák) hierarchiája megroppant, helyükbe pedig még nem látjuk pontosan, milyen struktúrák fognak lépni, hiszen a változások csak most körvonalazódnak, azonban a gyors, ámde ellenőrizetlen források (szabad enciklopédiák, blogok, influenszerek) impaktja megnőtt. Az infokommunikációs technológia segítségével bárki tartalomlétrehozóvá válhat, adott esetben hiánypótló ismeretek jelenhetnek meg a szerkesztői világhoz képest gyorsabban, a közösség által

² A modellről magyarul: <http://tanarblog.hu/cikk/samr-a-gyakorlatban>

létrehozott tartalom környezetében. Egyfajta átmenetet jelent a két paradigma – a szabad szerkesztés és az ellenőrzött tartalom – között például a nyitott tananyag rendszere, melynek lényege a mikrotartalom alapú – a matematikai, képi és szöveges megjelentetés által komplex tanulási egységek nyitott és online tananyagstruktúrákban történő létrehozatala, amely folyamatra a tanulásba aktívan bekapcsolódóak konstruktív, felhő alapú, szabadon írható platformok által támogatott közreműködése jellemző.³

A Gutenberg galaxisban szerkesztők döntése alapján jelennek meg a tananyagok, ezzel szemben komoly kihívást jelent a szabadon írható online publikációs környezet esetében a hitelesség kérdése. Érvényes a kritika, miszerint a nagy technológiai vállalatok (Facebook, Amazon, Netflix, Google – FANG) először irányítják algoritmusokkal azt, hogy milyen információhoz férjenek hozzá az egyének, másodsor pedig ők tematizálják is ezt a teret. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy minél nagyobb mértékben hagyatkoznak az egyének az algoritmusok döntéseire, annál kevésbé lesznek majd saját preferált forrásaik, ahová az információkért fordulnak és kialszik bennük a felfedező kíváncsiság. Így már az algoritmusok határozzák meg, hogy mely oktatási tartalmak szerepeljenek a kínálatban, és melyek nem. Nagy felelősége van tehát az oktatási rendszereknek, hogy magas szintű digitális kompetenciával rendelkező, tudatos tanulókat (felhasználókat) neveljen, akik saját ismeretszerzési stratégiájukat tudják majd kialakítani az online térben és tisztában vannak az algoritmusok működésével (Szűts, 2020).

Vizsgáljuk most meg a digitális kultúra tartalmainak fő tulajdonságait. Ezek az interaktivitás, a hypertextualitás, a szöveg, kép, hang és videó összekapcsolódása egy új formátumban, a hypermédiában. Az új típusú tartalom interaktivitást vár el az egyéntől, miközben az algoritmusok támogatásával személyre szabott tartalmakat kínál. Az online rendszerek nem elégednek meg a passzív befogadói attitűddel. Új típusú figyelemre tartanak igényt és egyre inkább fontossá válnak a pszichológiai szempontok a digitális tartalom befogadása során. A figyelem lesz az univerzális érték, melyet a felhasználók, vállalatok és oktatási intézmények az interakció során használnak. Emeljük ki ezért Yuval Noah Harari állítását, miszerint az amerikai FANG (Facebook, Amazon, Netflix, Google) és a kínai BAT (Baidu, Alibaba, Tencent) vállalatok nem csupán digitális tartalmakat és infokommunikációs platformokat építenek, de „sok ilyen óriáscég az úgynevezett »figyelemkufárok« üzleti modelljét tette magáévá. Ingyen információ, szolgáltatások és szórakoztatás segítségével felkeltik és megszerzik a figyelmünket”. (Harari, 2019: 76). Ezt a figyelmet a jelenben a hirdetőknak, de a jövőben az online oktatási platformokat működtetőknak is eladják majd, ezzel behozva a figyelemmel való kereskedést a tanulás folyamatába és a munka világába.

Az egyének figyelmére komoly terhet ró, hogy a digitális csatornák száma, amelyeken az üzeneteket továbbítani lehet megszámlálhatatlan. Az osztályterem terének kiterjesztésével például a kommunikációs folyamatok elhagyják az épített környezetet. A csatornákon és médiumokon keresztül ívelő, a tanítási és tanulási folyamatokhoz kapcsolódó kommunikáció komplexitása tudatos használat esetén hatékonyabbá teszi az információáramlást. Az információs kor természetének köszönhetően az egyének mind tágabb horizonton kívánnak ismereteket szerezni, azonban a nyomtatott tankönyvek környezetében elsajátított stratégiákat követve már nem képesek biztonsággal eligazodni az online megjelenő információk között.

A változások következtében előtérbe került a vizualitás. A képek, a videók és a mémek nyerik el először az egyének figyelmét. Elindult a verseny a figyelemért az egyének között is. Az algoritmusok világában csak az sikeres, csak az terjed, amit a felhasználó lájkolnak és megosztanak, ezért a tartalomkészítés elmozdult a hitelesség irányából az érdekesség felé. A figyelmi fókusz lerövidülésének hatása, hogy a tömörség dominálja a social médiát. Amikor az egyének figyelme ilyen szűk, az a tartalom lesz népszerű, amely és érzelem gazdagon dolgoz fel egy témát.

Az idő kezelése folyamatos stresszt jelent az információs társadalomban élők számára. A folyamatos online állapot következménye a valósídejűség – egyidejűség. Az egyidejűség a tanulás folyamatában

³http://www.ocd.bme.hu/wp-content/uploads/2021/03/I.-melleklet_MTA-BME-Nyitott-Tananyagfejlesztes-Kutatocsoport_Zarobeszamolo-2021.pdf

azt jelenti, hogy a tanulók, miközben számítógépet és okostelefont használnak, a tananyag megismerése mellett a folyamatosan érkező, nem a tanulással kapcsolatos üzenetekre is figyelnek. Az oktatásnak így élményszerűbbé kell válni, nagyobb bevonódásra kell ösztönöznie a tanulókat, hogy megnyerje a figyelmüket.

Gyakorlati tapasztalat, hogy a tanulók a jelenben már olyan mértékben hozzászoktak az okostelefonjaikon az alkalmazások és közösségi média környezetéből érkező ingerekhez, hogy nehezükre esik koncentrálni az ettől eltérő tempójú hagyományos tanórán. A felhasználókra már a gyors görgetésre és képernyőn történő rapid lapozásra készítő algoritmusok gyakorolnak jelentős hatást. Mindezen tényezők a figyelem, illetve az ismeretek befogadásának és elraktározásának rovására mehetnek, míg a munka világában a hatékonyságot csökkentik. A figyelem nem csupán önmagában érték, hanem hordozóként is szolgál a tanulás mélyebb szintjei felé, amelyek a befogadott információk alaposabb megértését teszik lehetővé. Annak képessége nélkül azonban, hogy figyelmet szenteljenek egy problémának vagy jelenségnek, nehezzé válik az információk feldolgozása is. Az ismeretek így nem állnak össze egy egységes rendszerré az elmében, ennek következménye, az egyének kevésbé lesznek képesek értelmezni, analizálni, szintetizálni, kritikusan megközelíteni az információkat (Mancall-Bitel, 2019). A problémához tartozik az is, hogy az információs társadalomban élő egyének a mindennapi gyakorlatában egyszerre több tevékenységet végeznek párhuzamosan és egyszerre több kommunikációs folyamatban vesz részt, a technológia diktálja azt a tempót, mellyel élnek az életüket. A megváltozott rutinjaik közé tartozik, hogy kerülnek a linearitást, és kedvelik az asszociációkon alapuló struktúrákat, a linkeken történő navigációt, folyamatos utazást. Az általánosító felmérések szerint 2014-ben már csak 8 másodpercig tartott az egyének teljes figyelme, szemben a 2000-ben mért 12 másodperccel (Bershidsky, 2020). A figyelem időtartalmának rövidülése mellett fontos szerepet kap a képekben való gondolkodás is. A folyamat fontosabbá válik a tartalomnál, míg a gyors információszerzés felszínes feldolgozással párosul. A valósidejűség következménye, hogy „minden információ után újabb információra vágyik, mindez a múltbeli és jövőbeli mozzanatok háttérbe sorolását eredményezi.” (Estefánné, 2015). Az információs társadalomban, a social media hatására az egyének új adatszerzési logikát, keresési stratégiát alakítanak ki, sajátítanak el és rögzítenek emlékezetükben. Ennek következménye a változás, amelyben a rövid távú memória – vagy munkamemória – szerepe kerül előtérbe, a hosszú távú memória szerepe szorul vissza (nincs többé szükség sok adat megjegyzésére), és az emlékezet mint kognitív képesség kevésbé lesz releváns. A tanítási célok kialakítása során a tanároknak ismerniük kell ezeket a változásokat, amikor az oktatási folyamatba bevonják az infokommunikációs eszközöket és digitális tartalmakat.

A nemformális tanulás részét képezi a navigálás, amely természetes tanulási környezetben történik. Az információs társadalomban nincs már szükség térképek memorizálására, a közösségi, az online navigációs rendszerek ugyanis az előre betáplált térképek alapján a forgalom függvényében valós időben a leggyorsabb útvonalakat ajánlják a vezetőknél. Vezetés közben így az emberi elmének sokkal kevesebb helyszínekhez kapcsolódó részletre kell emlékeznie, a rossz emlékü, veszélyes kereszteződésekhez és útszakaszokhoz érkeve pedig az elme maga figyelmeztet. Ezek a helyszínek a közlekedés során az ismételt ingerek hatására a hosszú távú memóriában tárolódnak, majd a navigálás közben egy-egy helyszín felismerése után visszakerülnek a munkamemóriába, hogy a vezető egy vészhelyzetre adekvát módon tudjon reagálni. A hosszú távú memóriájának használatára azonban az esetek többségében már nincs szükség, az egyének térképre már nem kell emlékeznie, így a figyelmi fókusz segítségével nagyobb figyelmet szentelhet magának a vezetésnek (Szűts, 2020). Ami azonban a navigálás közben a munkamemória használata során hasznosnak ítélt változás, az a tanulás vagy munkavégzés során nem mindig hatékony. A kreativitás növekedésével együtt szükség van ugyanis az ismeretek megszerzésére és bevéődésére is, amelyeket az elmének kombinálnia kell. Hiszen a konkrét ismeretek (dátumok, nevek, törvények, szabályok, eljárások, stb.) nélkül a sikeres ötletek születése kétséges. A konkrét adatok nélkül alkotott végzett munka eredménye gyakran rossz lesz.

Nádori Gergely – Prievara Tibor az aktív digitális pedagógiai diskurzust generáló Tanárblog szerzői a *21. századi pedagógia* című, 2018-ban megjelent gyakorlati megközelítésű kötetükben saját tanári

tapasztalataikra építenek, amikor azt írják, hogy a multitasking „valójában sok, rendkívül gyors váltás a kognitív kapacitásunkért versengő feladatok között.” Az egyén saját döntésén múlik, hogy amelyik feladat számára engedélyezi, hogy aktuálisan igénybe vegye az agya erőforrásait. A gyakorló pedagógusok erről a következőképpen írnak: „Mindig lenyűgöz a diákjaim gépén megnyitott öt-hat oldal, csetablak, iskolai feladat, szótár stb., és meggyőző a sebesség, ahogyan ezek között láthatóan kényelmesen és hatékonyan cikáznak.” Kérdés azonban, hogy „hogyan ez a gyors váltás az egyes feladatok között valóban hasznos-e a diákok számára, hatékonyabbá teszi-e a tanulási folyamatot, és hogy nem sérül-e az egyes feladatok elvégzésének minősége.” (Nádori – Prievara, 2018).

A digitalizáció és a social media hatására az egyének figyelme tehát nem egy feladatra – diszkrét, jól körülhatárolható problémára – összpontosul, hanem elaprózódik. A mélyfigyelem ily módon háttérbe szorul, a figyelmi fókusz pedig rövidebb lesz, lehetőség van azonban szélesebb skálán befogadni az információkat. Ez olyan munkavégzésnek kedvez, ahol nem szükséges a részletekre figyelni, sokkal inkább az egész képre. Az információszerzés folyamatának felgyorsulása is a türelmetlenség érzését erősíti, és nem az elmélyült kutatást, a jelenségek mögött meghúzódó tények, történetek és elvek megismerését támogatja.

Az interaktivitás, az élményszerűség és a flow szerepe

Számos szerző kiemeli, hogy az interaktivitás az online kommunikáció és digitális média platformok egyik olyan építőeleme, amely a jelenben lényeges hatással van az oktatás és a munka világára. Gerencsér Péter szerint a „a tér- és időkorlátokon felülemelkedő, hiperdimenzionális és azonnali (real-time) visszacsatolásokat lehetővé tévő interaktivitás minden korábban felbukkant médium lehetőségeit túlszárnyalta.” (Gerencsér, 2017). Az interaktivitás azt az akció jelöli, hogy a felhasználók milyen szinten képesek alakítani egy médium tartalmát és formáját valós időben. Az interaktivitás lényege a multimediális környezetben a választási lehetőségben teljesedik ki. Már a világháló 1990-es megjelenésétől egy képre vagy éppen szövegre kattintva a felhasználó egy folyamatot indít el, amely tartalmi változást indukál. Abban az esetben azonban, ha a célként megjelölt új szakaszt (legyen az kép, szöveg, hang vagy videó) eredeti szerzője törölte, megszakad az új szerző által tervezett narráció folyama, olyan esemény zajlik le, ami a klasszikus didaktikai háromszögben ismeretlen. A tanár ugyanis korábban könnyen le tudta ellenőrizni, hogy a megosztott tananyag elérhető-e. Ezzel egyúttal az oktatáshoz kapcsolódó kommunikációs folyamat is felerősödik, és azzal, hogy biztosítja a tanulók számára a részvétel lehetőségét az üzenetek megfogalmazásában, formálásában, a korábban passzív befogadó szerkesztővé, de akár szerzővé is válhat (Szűts, 2020).

Az interakció következménye átvezet egy másik közegbe, elindít egy videót vagy megjelenít egy újabb szövegrészt. Az interaktivitás esetében nincs jelentős mértékben szükség az egyén kognitív képességeinek kiterjesztésére, mivel a tartalomkészítők vagy az algoritmusok előre kijelölik a (nagy számú) utakat, amelyeket körbejárhat a hypertextuális elágazók során. Ily módon az asszociációk hyperlinkekben testesülnek meg. Lev Manovich ezt a változást a következőképpen mutatja be: „azelőtt ránéztünk egy képre, és mentálisan követtük saját személyes asszociációinkat a másik képhez. Most az interaktív számítógépes média [azt] kéri tőlünk, hogy kattintsunk rá a kiemelt mondatra, hogy egy másik képre ugorjunk, [és] az előreprogramozott, objektíven létező asszociációkat kövessük.” (Manovich, 2008). A hypertextuális szöveg ezen képességét a pedagógia is ismerő és bizonyos mértékben kihasználja. Forgó Sándor szerint a digitális pedagógiában az interaktivitás lehetővé teszi a tanuló számára, hogy „a saját ritmusának megfelelően a tanára által (elő)írt leckék segítségével tanulja meg a nehezen elsajátítható részeket.” (Forgó, 2011).

A digitális eszközökhöz és az online média tartalmához, így a tanuláshoz és munkavégzéshez is számos, a felhasználókból kiváltott hatás – pozitív élmény vagy stressz – is kapcsolódik. A tanulmányunkban vizsgált két folyamat így a kreativitás, a flow, a stressz és az azonnali jutalmazás terén is a kommunikáció és médiatudomány rendszerébe van beágyazva. A pozitív hatások (a beleélés, a felfedezés öröme) az elmúlt évtizedekben nagyban hozzájárultak az infokommunikációs eszközök elterjedéséhez, ezáltal megjelentek a digitális eszközök az irodában és az oktatási

intézményekben és sok szempontból hatékonyabbá tették a munkavégzést. Ugyanakkor, az egyénekre gyakorolt negatív hatások gyorsan a sikertelenség érzését váltják ki, amelynek következménye, hogy az egyének elfordulnak a technológiától, és csak azok folytatják a használatát, akik nagyon nem félnek hibázni. A megbízhatatlan, csupán késleltetett interakcióra képes eszközök, az akadozó videó lejátszás a tanulóknál stresszhez vezethet, ami hátráltatja a tanulási folyamatot, így épp az ellenkező hatást váltják ki, mint azt a tanítási cél megkövetelné (Szűts, 2020).

A digitális kultúra, így az online állapot és a képernyő éltető eleme is az élményszerűség, amely a flow élményével kapcsolható össze. Csíkszentmihályi Mihály flow elméletének középpontjában a csúcserő és annak átélése áll. Ez a csúcserő akkor jelenik meg, amikor az egyén nagyon mélyen belefeledkezik egy tevékenységbe. Az ekkor bekövetkező tökéletes, a valós időből kiszakadó pillanat a flow, amely az öröm és kreativitás egysége. (Csíkszentmihályi, 2014). Mivel a flow során az egyén az időt is másképp érzékeli és belemerül a tevékenységbe, ezért kézenfekvőnek tűnik az elméletet a digitális technológia és a social media hatásának vizsgálatakor is alkalmazni. A flow jelensége szorosan összefügg a tárgyalt interaktivitással és az élethez is. A flow érzés kialakulását gátolja az egyénre zúduló óriási információ mennyiség, amely eltereli a figyelmet, és atomizálja az összpontosító képességet. A média tudatosságot előtérbe helyező képzésekre és önszabályozott tanulásra, illetve munkavégzésre van szüksége az egyénnek, hogy elmélyedjen a digitális eszközökkel folytatott tevékenységbe és közben hatékony maradjon.

Az online médiára jellemző interaktivitás lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy kontrollt gyakoroljanak az alkotások és a tartalmak, és bizonyos mértékben a flow felett, önkénytelenül is meghatározva ezzel a csúcserő- és mély-, de egyben a flow-pontokat is. Forgó Sándor szerint „Az élmény az – online flow élményvilág – gyártó-fogyasztói (prosumer) világára is értelmezhető lehet, hisz az online térben „áramlat-állapotban” is szinte észrevétlenül, lépésről lépésre haladunk előre, oldalról oldalra, miközben mentális állapotunkat erős fókuszált figyelem, sokszor az időérzékelés módosulása és az önfeledtség és (látszólag) a céltalanság is jellemzi. (Forgó, 2014: 81).

Az előnyök és kihívások azonosítása

A negatív érzelmek alapvetően akkor születnek az infokommunikációs környezetben, amikor a digitális technológia – egy eszköz vagy alkalmazás – nem olyan módon reagál az utasításokra, ahogy azt a sztenderdek alapján a felhasználó elvárna (Hadlington– Scase: 2018). A digitális technológia környezetében szocializálódó egyének alapélménye, hogy az infokommunikációs ökoszisztémában a hibák gyakoriak. Az információs társadalomba születő tudatos felhasználókat pozitív esetben ez arra készíteti, hogy ne féljenek hibázni, és bátran kísérletezzenek, ne torpanjanak meg a kudarcok ellenére, folytassák a tanulást vagy munkát.

A jelentős mértékű, eszközök segítségével történő interakciónak a következménye, hogy az egyénben idővel kialakul az azonnali visszajelzések iránti igény (Wilmer–Chen, 2014). A közösségi média az azonnali visszajelzésektől való függést teremtette meg, míg az infokommunikációs technológia segítségével történő oktatás vagy éppen a főnök-beosztott viszony már csak az interakciók alacsonyabb száma miatt sem képes kielégíteni az algoritmusok által gerjesztett azonnali és nagy számú visszajelzések igényét.

Röviden érdemes rávilágítanunk arra, hogy kutatások irányulnak a jelenben annak meghatározására, hogyan hat a képernyő, a közösségi média és a folyamatos online állapot az emberi elmére. A jelen kutatások szerint a dopaminnak van fontos szerepe abban, hogy az egyén vágyik valamire vagy örömet okoz neki egy tevékenység. Az azonnali jutalmazás például dopamin forrásként funkcionál, azonnali elégedettséget és boldogságot eredményez komoly megterhelés (tanulás, munkavégzés) nélkül. A mindig online állapot, az okoseszközök, valósídejű csevegések, a közösségi média, a keresőmotorok segítségével azonnal megszerzett információk a dopamin szint instant növekedését eredményezik. Amikor az egyén vár egy üzenetet, a megszokottnál gyakrabban ellenőrzi a postafiókját vagy az okoseszközét, kevésbé koncentrálna a tanulásra vagy munkára. Amikor az értesítés az üzenet érkezéséről megjelenik, a dopamin szintje megugrik, majd hirtelen visszaesik. Egyfajta

hurok alakul ki, és egyre nehezebbé válik megállni, hogy ne ellenőrizze folyamatosan, milyen jelzéseket kap az infokommunikációs eszközein keresztül. Mindez negatív hatással van a motivációra, és képes elvonni a figyelmet a tanulási folyamatról, amely során a visszajelzések sokkal ritkábbak (Robertson, 2017). Ilyen módon az azonnali jutalmazás a multitasking tevékenységgel együtt a tanulást és a munkavégzést nehezítő tényezővé képes válni. A folyamatos készenlét, a multitasking és a FOMO (a félelem, hogy az egyén kimarad valamiből) elvonhatja a tanulók figyelmét és fókuszát az éppen végzett feladatoktól, megakadályozva az elmélyülést.

A digitális pedagógia módszereinek tudatos és tervezett használata az egyének kreativitásának fejlődését támogatja, miközben elősegíti a széles körű tájékozódást és felfedező kutatást. A kreativitás abban az esetben bontakozhat ki, ha kialakult az egyensúly a hosszú távú memóriájában tárolt adatok, illetve a digitális tárhelyekben elérhető információk elérési útvonalainak ismerete között. Ebben az esetben ugyanis a kognitív kapacitás megfelelően oszlik meg és a tanulók az ismereteiket sikeresen kiegészítve a hálózaton fellelhetővel, ötleteik segítségével hatékonyan szintetizálnak új tudást (Szűts, 2020). Az infokommunikációs eszközök a mindennapi használat során is nagy mértékben a felfedezést támogatják, így az ellenőrzött körülmények között történő használatuk már a közoktatásban lehetővé teheti a tanulók egyéni kutatói tevékenységét.

A hálózati, hypertextuális környezet lehetővé teszi a tértől és időtől független, a Gutenberg galaxisban szentdernek számító gyorsabb ismeretszerzést, a nyomtatott könyv kultúrájával szemben azonban kevés támpontot ad a hiteles források kiválasztásában és az információk áradattal szemben kialakított szelektálási rutinok kialakításában. A közösségi média tartalmak és a weboldalakon elhelyezett linkek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy „végig száguldjanak” az ismereteken, kíváncsiságuknak megfelelően jelöljenek ki egyéni tanulási utakat, és ismerjenek meg a tankönyvi környezethez képes sokkal nagyobb mennyiségű információt. A hálózaton egyre csak növekvő, azonnal, fizikai tértől függetlenül elérhető és linkekkel összekapcsolt multimediális tananyag mennyiség például már nem korlátozza a tanulókat az ismeretszerzésben.

A hálózat környezetében hatékonyabb együttműködés jön létre az egyének között. Ez az együttműködés az online kommunikációs csatornákon folyó interakcióra épít, és a hálózatot alkotó egyenrangú felek – peerek – önszerveződő kooperációját támogatja. A csoport munkát egyenrangú felek közötti hatékony együttműködés jellemzi, amelyet a szabadon írható, web 2.0-ás platformok és felhő alapú rendszerek támogatnak. Ebben a környezetben, ha adottak a technikai feltételek és fellép az élményszerűség, azok tanulók vagy munkavállalók is aktiválhatók, akik a hagyományos környezetben passzívan vesznek részt az aktivitásokban.

Látszólag nehezen illeszthető a pozitív pillérek sorába az együttélés a hibákkal. Állításunk szerint a digitális környezetben az egyének kevésbé félnek hibázni, jobban átlátják az infokommunikációs rendszereket, ezért motiválhatók, hogy tartalom létrehozók legyenek, ami a modern digitális kompetencia rendszerek csúcán lévő követelmény (Molnár, 2014, illetve Kővári, 2020). Ennek oka, hogy az infokommunikáció világában a gyors fejlesztések következtében az eszközök és alkalmazások gyakran hibás működést is generálnak, amelytől azonban a rendszerek és a hálózatok nem omlanak össze. Így a szabadon írható platformok, közösségi oldalak, fórumok, blogok és wikik környezetében magabiztosan mozogva a tanulók prosumerként már a tananyag-fejlesztésben is részt vehetnek, ami tovább erősítheti az ismeretek bevéődését.

A pozitív következmények között szerepel a nagyobb fokú önállóság is, mely az önirányított vagy önálló tanulás és munkavégzés jelenségével kapcsolódik össze. Az infokommunikációs környezetben megjelenő hibák és azok kiküszöbölése is már a tanulási folyamat része.

A kihívások közé tartozik a már említett probléma, miszerint a multitasking alkalmazása általában nehezíti a fókusz megtalálását, ezért csak indokolt esetben kell a tanítás és tanulás folyamatában használni. Faragó Boglárka kiemeli, miszerint az infokommunikációs eszközökkel végzett másodlagos tevékenység túlterheli korlátozott kognitív kapacitásunkat, ezáltal nem hagyva szabad erőforrást a tananyag mélyebb feldolgozására, így rontva a teljesítményt (Faragó, 2019).

Fontos szerep jut az értékelésnek és visszajelzésnek. A hagyományos visszajelzések dinamikája jelentősen elmarad a közösségi médiában megszokott feedback sztenderdektől. A lájkok, a kommentek, a megosztások; a chat üzenetek és e-mailek; az okostelefonok operációs rend-szerétől érkező értesítések; a gamifikációra épülő alkalmazások felől érkező dicséretes folyamatok egy megszakítatlan és feldolgozhatatlan visszajelzés áradattá áll össze. Az algoritmus megdicséri az okosóra viselőjét, ha teljesítette az aznapra kijelölt mozgás mennyiségét, arra motiválja, hogy lehetőség szerint egyre több lépést tegyen meg. A tanulás és a munkavégzés során tudatosítani kell, hogy ezt a két szférát nem ez a dinamika jellemzi, és az azonnali, sőt állandó jutalmazási kényszer nem teszi hatékonyabbá a tanulást vagy a munkát, hanem ellenkezőleg, elvonja a figyelmet és megnehezíti az elmélyedést.

Összefoglalás

Elméleti tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk a közösségi média hatását vizsgáljuk a tanítási és tanulási, illetve a munka világának folyamataira. A közösségi média térhódítása óta szerzett tapasztalataink azt mutatják, hogy az online lét, a vizualitás, a multitasking, a csökkenő figyelmi fókusz alkalmazkodást igényelnek az oktatás és a munka világainak szereplőitől. Ez az alkalmazkodás azonban egy merőben új szemléletmódot is jelent, melyben a résztvevők nem félhetnek már hibázni, törekedniük kell azonban a kreatív folyamatok kibontakoztatására, és a szélesebb horizonton történő ismeretszerzés mellett az alapos ismeretek megszerzésére, és az ezekre épülő összefüggések megtalálására is. Eközben szem előtt kell tartaniuk a tényt, hogy a technológia kívánja diktálni az oktatás és a munkavégzés folyamatainak tempóját, az erre adott adekvát válasz azonban az lehet, hogy az egyének irányítsák a technológiát, ami úgy érhető el, hogy a célnak megfelelően, mindig tudatosan használják.

Felhasznált szakirodalom

- Bershidsky, Leonid (2014): Here Comes Generation Z. *Bloomberg View*, Juny 18. <https://www.bloomberg.com/view/articles/2014-06-18/nailing-generation-z>
- Csepeli György – Praszák Gergő (2013): *Örök visszatérés? 2.0*. Budapest, Apeiron.
- Csikszentmihályi Mihály (2014): *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht, Springer.
- Demeter Róbert – Kővári Attila (2020): Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében. *Civil Szemle* 17. 89-101.
- Estefánné Varga Magdolna (2015): *Digitális átállás az oktatásban. Valós tanulási szokások elemzése multimé-diás környezetben és módszerekkel*. (Kutatási beszámoló, 2015), <http://p2015-5.palyazat.ektf.hu/pillerek/4-piller>
- Faragó Boglárka (2019): *Az IKT-eszközök tanulási alkalmazásának több módszerű elemzése. IKT-eszközök kontrollálatlan használatának vizsgálata felsőoktatásban tanulók körében*. Doktori disszertáció, Eszterházy Károly Egyetem. <http://doi.org/10.15773/EKE.2019.011>
- Forgó Sándor (2011): *A kommunikációelmélet alapjai*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Forgó Sándor (2014): *Az újmédia-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra. Könyv és nevelés* 16, 1. sz.
- Gerencsér Péter (2017): *A web 2.0 mint a net art neoavantgárdja. Folytonosságok és törésvonalak az internetes művészet diskurzusában*. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Hadlington, Lee – Scase Mark O. (2018): End-user frustrations and failures in digital technology: exploring the role of Fear of Missing Out, Internet addiction and personality. *Heliyon* 11, no. 4:E00872.
- Joe Tidd(ed.) (2019): *Digital Disruptive Innovation*. London: World Scientific.
- Koltay Tibor (2010): Az új média és az írástudás új formái. *Magyar Pedagógia*, 2010, 4. 301–309.

-
- Mancall-Bitel, Nicholas(2019): How can a distracted generation learn anything? *BBC Worklife*, February 20. <https://www.bbc.com/worklife/article/20190220-how-can-a-distracted-generation-learn-anything>
 - Manovich, Lev (2008): *Az új média nyelve: Mi az újmédia? Új, média, művészet.* (szerk. Gerencsér Péter), Szeged, Universitas Szeged.
 - Molnár György (2014): Digitális kompetenciák és IKT alapú megoldások a felsőoktatásban. *EDU Szakképzés és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat* 4: 6-13.
 - MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Záróbeszámoló (2021.) http://www.ocd.bme.hu/wp-content/uploads/2021/03/I.-melleklet_MTA-BME-Nyitott-Tananyagfejlesztes-Kutato-csoport_Zarobeszamolo-2021.pdf
 - Nádori Gergely – Prievara Tibor (2018): *21. századi pedagógia.* Budapest, Akadémiai Kiadó. <http://doi.org/10.1556/9789634541028>
 - Racsko Réka (2017): *Digitális átállás az oktatásban.* Iskolakultúra Könyvek 52. Budapest, Gondolat Kiadó.
 - Robertson, Reece (2017): Why You're Addicted to Social Media — Dopamine, Technology, and Inequality. *Medium*, December 19, 2017, https://medium.com/@Reece_Robertson/why-youre-addicted-to-social-media-dopamine-technology-inequality-c2cca07ed3ee
 - Székely Levente (2017): (Média) multitasking. In Rab Árpád (szerk.): *Csomópontok – A digitális kultúra jellemzői és egymásra hatásuk.* Budapest, Gondolat – INFONIA – Óbudai Egyetem Digitális Kultúra és Humán-Technológia Tudásközpont. 185–203.
 - Szűts Zoltán (2018): *Online.* Budapest, Wolters Kluwer.
 - Szűts Zoltán (2020): *A digitális pedagógiai elmélete.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
 - Wilmer, Henry H. – Chein, Jason M. (2016): Mobile technology habits: patterns of association among device usage, intertemporal preference, impulse control, and reward sensitivity. *Psychonomic bulletin & review* 23, no. 5.
 - Yuval Noah Harari (2019): *21 lecke a 21. századra.* Budapest: Animus Kiadó.

ERDEI Gábor

Kurucz János: Az Ózdi Vasgyára szakképzés tükrében 1845-1995

Magyarország újkori történelmében, a hazai modernizációban, gazdasági fejlesztésben és társadalmi átalakulás formálásában rendkívül fontos szerepe volt a modernkori iparnak, azon belül a nehéziparnak.

Egy 1845-ben alapított – és az évtizedek alatt folyamatosan működő – gyár, önmagában figyelemre méltó történelem, hiszen nagykorozakokon átívelően működött, szolgálva az országot, segítette a fejlődést, adott munkát, és egyben a társadalmi leképeződésen túl, nagyon érdekes és nem mellékesen hasznos képzési és tanulási folyamatokat valósított meg. Így a kötet (és tágabb értelemben véve a téma) számos megközelíthetőséggel rendelkezik, az ipari-technológia, a közgazdasági és a történelmi megközelítésen túl, egy ilyen szervezet életet az alkalmazott és szükséges tudással, képzések, fejlesztések megvalósításával is vizsgálhatjuk.

A szerző, Kurucz János évtizedeket dolgozott különböző munkaterületeken az ózdi gyárban, s meglehetősen hosszú időt töltött a képzési, szakképzés, humán erőforrás fejlesztési részlegen (ezen belül többségében vezető pozícióban). Így egyrészt „testközelből” látta a belső és külső képzések folyamatait, másrészt ez a személyes kötődés indította el abban a vállalkozásában, hogy a gyár szinte teljes – történelminek mondható – időszakában felgöngyölítette a képzés, szakképzés megvalósulását, ennek jelentőségét.

A korábbi vállalatóriás alapítása (1845 alapítás, 1847 a működés kezdete) még feudális viszonyok között, a kibontakozás és első virágkor a kibontakozó kapitalista viszonyok között történt, a Trianont követő lehetséges veszély, a piac zsugorodása a területvesztés miatt, de mégis sikeres időszak. A szocialista periódus pedig különösen kedvezett a fejlődésnek, hiszen a nehézipar fejlesztése politikai prioritást élvezett, ezzel párhuzamosan a munkásosztály támogatott társadalmi csoportnak számított. Ennek a 150 éves, többségében sikertörténetnek, a rendszerváltás vetett véget, amikor a politikai-gazdasági változás és ezzel párhuzamosan az ágazat globális válsága, a megnyíló globális versenykörülményekben szétesett Magyarország egyik legnagyobb múltú és jelentős gazdasági és társadalmi befolyással bíró vállalata.

Az Ózdi Vasgyár nemcsak századok, de a legkülönbözőbb politikai rendszereket túlélve működött, amelyben többségben voltak a sikeres korszakok, mint a kudarcok. S megállapítható, hogy a három – bár jelentősen különböző keretek között működő – korszak (dualizmus, két világháború közötti időszak, szocialista rendszer), jelentősen eltért egymástól, a sikerességet, a fejlesztési determináltságot, mindhárom időszakban a gazdasági, társadalmi konjunktúra, illetve a politika berendezkedés határozta meg. A kezdetkor még mezőgazdasági országból fokozatosan agár-ipari ország lett, majd a szocializmusban a politikai berendezkedés is megalapozta a virágkort. Így tehát a külső körülmények nemcsak erőteljesen megalapozták a Vasgyár történetét, de maga is hozzájárul ezekhez a változásokhoz.

Az első korszak a RIMA időszaka (a vállalat neve az alapítástól a szocialista időszak államosításáig Rimamurányi volt) kiváló példája a történelmi Magyarország, illetve a Habsburg-birodalom munkamegosztásának, valamint a Monarchia gazdasági térségében rejlő potenciáljának. Így az alapításhoz szükséges feltételek, melyek között a környéken korábban működő kisebb kohók (mint szakmai hagyomány), a helyben meglévő energiaforrás és nyersanyag megalapozottságán túl, a rendelkezésre álló szakmaiság már kevésnek bizonyult, a szükséges szakmai indítást az iparilag (technológiailag) fejlettebb cseh-morva térségből (elsősorban Brno) érkezett szakemberek

biztosították. A helyben meglévő munkaerő lehetőség (Ózd és térsége) jellemzően a hagyományosabbnak tekinthető szakmunkát (pl. kőműves), illetve a képzetlen segédmunkás munkaerőt tudta biztosítani. Ebből kifolyólag az első időszakban saját oktatási, képzési részleg, illetve intézmény nem jött létre.

Az 1867-ben megvalósuló kiegyezés, a kapitalista gazdasági viszonyok létrejötte, óriási piacot biztosított a Vasgyár dinamikus fejlődéshez, mely jelentős munkaerőigényt generált. Az 1850-es, 60-as, 70-es években még elsősorban a kevésbé képzett fizikai munkaerőigény növekedése jelentkezett, azonban az 1880-as évektől változás történt; elsősorban a helyi munkaerővel szándékozták biztosítani a szükséges kvalifikált munkaerőt (a korábbi cseh, morva helyett). Ennek köszönhető, hogy 1882-ben létrehozták a vállalati népiskolát, majd ami még fontosabb lesz, 1889-ben a tanonciskolát. Ez az iskola lesz a későbbi ózdi szakképzés kiindulópontja.

Bár az I. világháború utáni területvesztéséből fakadó felvevőpiac zsugorodása (valamint a nyersanyag utánpótlás bizonytalansága) miatt nehéz helyzet alakult ki, a két világháború között a tanoncképzés tovább fejlődött, a választható szakmák száma tovább nőtt, s annak ellenére, hogy a profil elsősorban a vastermeléshez kapcsolódott, egyéb választható szakmák is megjelentek (pl. nyomdász, cipész). Az 1929-es válságot követően gyorsan újra talpra áll a gyár (részben már a hadiipari megrendeléseknek köszönhetően is).

A következő korszakot a Vasgyár 1948-as államosítása vezeti be. 1949-ben létrehoznak egy szakoktatás felelősi pozíciót, amely 1952-re a tevékenység fontossága okán szakoktatási osztállyá szerveződik. 1947-től koncentráltabbá vált a szakmai képzés, így a nagyobb létszámú szakmák tanoncainak képzését összevonták. 1949-ben fejlesztés valósult meg a gyakorlati oktatásban. Az 1950-es, majd 60-as éve változásai létrehozták az önállósult szakképző intézményt, amelynek megalapozása és működésének jelentős időszaka a Vasgyárhoz kapcsolódik. Az 1970-es és 80-as évek ózdi szakmunkás képzésben domináns szerepet játszik a Vasgyár, másfelől a belső képzések is mindennaposak.

Amennyire sikeres időszakként értékelhetjük a Monarchia időszakának, annyira tekinthetjük annak a szocializmus időszakát is. A megtermelt termékeken túl, a gyár pusztja jelenléte erőteljesen és pozitívan befolyásolta nemcsak Ózd városának fejlődését, hanem a város tágabb térségére. Vonzó hatása nemcsak Észak-Magyarországra, hanem azon túlnyúló régiókban is tapasztalható volt. Az alföldi térségeket befolyásoló gazdasági és foglalkoztatási (ilyetén munkaerő vonzó, migrációs katalizátorként) szerepe folyamatosan jelen volt.

A több mint 30.000 fős gyár már a rendszerváltást megelőző néhány évben lejtmenetbe került, hogy aztán 1990 után darabokra essen szét. A gazdasági tevékenységen és a foglalkoztatási funkción túl, az egyik legnagyobb veszteség, a diplomás műszaki értelmiség és a jól képzett szakemberek elvándorlása volt. Többségében Budapest és az agglomeráció által felajánlott munkahelyeken helyezkedtek el, másrészt a külföldi tőke által az ipari fejlesztésben először érintett dunántúli városokban vállaltak munkát. S persze a 1990 utáni időszak a hanyatlás eredményeként a szétesés, majd a kisebb egységekben való indítás, újra próbálkozás jegyében telt el, azonban mindenképpen pozitívumként könyvelhető el az Ózdi Acélművek Kft.-nek a helyi közép fokú, illetve a miskolci felsőoktatással a tanulóknak, illetve a hallgatóknak a duális képzésbe történő belépése, az utóbbi időben.

Aki a könyvet a kezébe veszi, gazdag kordokumentumot ismerhet meg. Megannyi fotó és írott korabeli anyag teszi érdekessé, gazdaggá, olvasmányossá a tartalmat. Ez a hatalmas forrásmennyiség biztosítja az adott részekben tárgyalt korrajzát. Nem annyira tudományos kísérlet ez, mint leíró, bemutató, akár ismeretterjesztőnek is tekinthető mű.

A kötet mikro szinten – szervezeti keretek között vizsgálódik, illetve – ír le folyamatokat, így azokat a kereteket kevésbé érzékeljük, amelyek a nagy európai (majd globális) gazdasági és politikai folyamatokat meghatározták és így közvetlenül hatottak az Ózdi Vasgyárra. A történelmi (szakpolitikai) korszakváltások bár említésre kerülnek, de a háttérben zajló folyamatokra nem tér ki a szerző (ugyanakkor nem is célja).

A könyv által megismert nagyvállalt és a kapcsolódó, felmerülő szakmai szükségletek kielégítésére tett lépések bizonyítékai annak, hogy a modern és posztmodern világa és gazdasági fejlődése tudáson és szakértelmen nyugszik. S a kiolvasható ív is megrajzolja a tudásszerzésnek a mindenkori technikai, technológiai, gyártási folyamataira és szervezeti változásokra, kihívásokra adható válaszait.

A kötet ajánljuk mindazoknak, aki érdeklődnek a hazai szakképzés története iránt, kutatják a hazai szakmai felnőttképzéseket, a vállalaton belüli képzéseket. S azon érdeklődők számára, akik Magyarország történelmének különböző korszakait szeretnék megismerni egy nehézipari nagyvállalat és a kapcsolódó szakképzés történetén keresztül.

Kurucz János: Az Ózdi Vasgyár a szakképzés tükrében 1845-1995. Ózdi Szakoktatási Osztály, Ózd, 2019., 351. o. Bíró Familia Nyomda, Budapest.

DOBOZY Gyöngyi – HORVÁTH Attila Gáborné – KÖRMÖCZI Bulcsú

Mikro-tartalmak alkalmazása az iskolarendszerű szakképzésben

Jelen összeállításunkban – interjú formában – az MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport munkájába bekapcsolódó Kecskeméti SZC Kada Elek Technikum közgazdász oktatói tevékenységét ismerhetik meg, hogyan is kezdték el a mikro-tartalmak alkalmazását és vontak be egyre több kollégát és diákot ebbe a munkába. A mindennapi oktatás területén elért sikereik mellett, megfogalmazódik az év végi érettségi-, szakmai vizsgák, valamint a kollégáik pedagógus II. és fejlesztő innovátori mesterprogram életpályamodelljében ennek a módszertani megújulásnak a mikéntje. Terveik szerint ezt a folyamatot törekszenek a technikumi képzés területén is bevezetni.

Vedovatti Anildo (Opus Szerkesztőség): *Honnan jött az ötlet, hogy részt vegyenek ebben a programban?*

Körmöczi Bulcsú (igazgató): 2013/2014-es tanévben a jogszabályi változások egyik következménye volt intézményünkben, hogy több, szakmai tantárgyat tanító kolléga beiratkozott a BME Műszaki Pedagógia Tanszéke által indított közgazdász tanár mesterképzésére. A munka mellett elvégezni ezt a kétéves posztgraduális képzést elég megterhelő volt számukra, de nagyon jó tapasztalatokról számoltak be kollégáink. *Dobozy Gyöngyi* a közgazdász mestertanári diploma megszerzése után is kapcsolatban maradt az egyetem oktatóival, munkatársaival. Az ő tevékenységén keresztül kapcsolódott be intézményünk a Kecskeméti SZC Kada Elek Technikum (akkor még szakköznevelő) öt lelkes szakmai tanára a BME és a Magyar Tudományos Akadémia által közösen létrehozott Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport munkájába.

Vedovatti Anildo: *Hogy látja a helyét a tanítás folyamatában egy ilyen igen újszerű, akár azt is mondhatnánk, hogy kísérleti jellegű szakmai fejlesztésnek?*

Körmöczi Bulcsú: A kerettantervi változások ütemét a tankönyvírók és a kiadók nem tudják követni. A változásokkal viszont lépést kell tartani, ezért szükségessé vált egyfajta összefogás a szakmai tárgyakat oktató tanárok részéről. A kutatócsoport munkája során létrejött egy olyan, mindenki számára elérhető felület, ahol az érintett kollégák megosztották egymással és a diákokkal tapasztalataikat, feltölthettek kipróbált tananyagtartalmakat.

Vedovatti Anildo: *Számos feladatuk mellett az oktatókat mi motiválhatta a fejlesztésben való részvételre?*

Körmöczi Bulcsú: Ez a fajta innovatív tananyagfejlesztés a siker kulcsa, hiszen az egymással megosztott tartalmakat, módszereket a kollégák folyamatosan csiszolják, tökéletesítik, így a diákok a tanórákon a lehető legjobbat kapják. Az innováció, a nyitottság, az összefogás azt eredményezte és eredményezi a mai napig is, hogy a diákok motiváltabbak lettek, értik és szeretik a szakmát, nem csak levizsgáznak belőle. Iskolánk mindig nyitott volt minden olyan új ötletre, módszerre, amelyek bármilyen formában a tanulóink érdekeit szolgálják, segítik őket tanulmányaikban, jövőjük építésében.

Vedovatti Anildo: *Az iskolában megvalósult fejlesztés motorját, Dobozy Gyöngyit faggatjuk, szakmai oktatóként hogyan tudta beépíteni a mikrotartalmakat a tantárgyaiba?*

Dobozy Gyöngyi (közgazdász oktató): *A2016/2017-es tanév végén volt lehetőségem először kipróbálni a mikro-tartalmak alkalmazását az adózás tantárgy oktatásában. Az akkori 34 fős osztályomnak nagyon tetszett ez a fajta feldolgozása egy új tananyagrésznek, valamint összefoglalásként is kedvelték. A lelkesedésük töretlen volt, ezért a következő tanévben folytattam a mikro-tartalmakkal történő feldolgozását az adózás tananyagának. Majdnem minden adózás OKJ-s szóbeli tétel kidolgozásaként készítettünk egy-egy mikro-tartalmat. Ez átfogóan tartalmazta a tétel lényegét,és a kulcsszavak – hívószavak megjegyzése után a vizsgán könnyebben vették az akadályokat a szóbeli stresszes körülményei között.*

Vedovatti Anildo: *Ha ilyen sikeres volt az adózás tantárgynál, akkor feltételezhetően más tantárgyaiban is kipróbálta az új módszert. Milyen tapasztalatokat osztana meg ezzel kapcsolatban?*

Dobozy Gyöngyi: *A 2018/2019-es tanévtől a mai napig kiterjesztettem minden tantárgyam oktatásánál a mikro-tartalmak alkalmazását, komplexé tettem a tantárgyaimnál a kapcsolódó tantárgyakat is, és így alkottam meg a szintetizált mikro-tartalmakat pl.: az adózás-történelem, vagy az adózás-számvitel területén. A tanév végére már minden tanuló bekapcsolódott a mikro-tartalmak készítésébe,amelyek tananyagrészenként készültek. Ezeket megosztottuk egymás között az osztályban, a kollégák között is, illetve feltöltésre került a BME erre rendszeresített felületére.*

Vedovatti Anildo: *Az elmondottak alapján látható, hogy a módszer sikeres a diákok körében is, de kellően hatékonynak bizonyult-e?*

Dobozy Gyöngyi: *A dolgozatra történő felkészítést oly mértékben segítette, hogy majdnem egy egész jeggyel javult a dolgozatok átlaga az előző időszakhoz képest. Ebben a tanévben töltöttem fel a mesterfokozatot megcélzó minősítési eljárás keretén belül fejlesztő innovátori mesterprogramomat, melynek célja volt egy új tanulási módszer bevezetése (mikro-tartalmak) komplexé téve az innovatív tartalmú kerettanterv tantárgyainak tananyagtartalmával. Ennek következtében átláthatóbbá, könnyebben tanulhatóvá tudtam tenni már nemcsak az OKJ-s vizsga, hanem az érettségi követelményeknek megfelelően a tananyagot a mikro-tartalmak segítségével.*

Vedovatti Anildo: *Igazgató úrral mindketten jelezték, hogy az intézményből több kolléga csatlakozott a mikrotartalmak alkalmazásának új módszeréhez, ők szintén szakmai tárgyakat oktatnak?*

Dobozy Gyöngyi: *Hívásomra több kollégám is örömmel csatlakozott a kutatócsoport munkájához, és közösen vetettük bele magunkat a mikro-tartalmak rejtelmébe, és osztottuk meg egymás között a már elkészült tananyagtartalmakat. A mikro-tartalmak nemcsak a közgazdaság tantárgyakat tanító kollégáknak nyújtanak segítséget, hanem a humán tantárgyakat oktatóknak is, akik közül volt olyan, aki beépítette ezt a saját mesterprogramjába. Örömmel tölt el, hogy a 2020. szeptember 1-jétől induló új technikumai képzés követelményei keretén belül is alkalmazzuk már 9. évfolyamtól a mikro-tartalmak készítését a projekteknél.*

Vedovatti Anildo: Kérem röviden foglalja össze fejlesztési tevékenységének legfontosabb tanulságait!

Doboz Gyöngyi: Elmondhatom, hogy a mikro-tartalmak alkalmazása az eddig kipróbált minden tantárgy területén nagyon jól vizsgázott, sok pozitív hatással van a tanárra – diákra egyaránt. Ez egy új pedagógiai módszertani eszköz, amely az elkészítése során az informatikai képességeket is fejleszti, segíti a tananyagban való elmélyülést, megmutat olyan képességeket is, amelyek kevésbé ismertek, valamint pontosságra szoktat. A vizuálisabb tanulóknak, valamint a BTMN-es és az SNI-s tanulóknak kifejezetten megkönnyíti a tananyag elsajátítását. Biztonságosabb tudást nyújt a tanulóknak, és a diákok részéről kevesebb a stressz a számonkérések alkalmával.

Ezért is töltött el nagy örömmel, hogy az MTA-BME kutatócsoport 5 éves munkájában részt vehettem a Kecskeméti SZC Kada Elek Technikumot képviselve. Így kaptam lehetőséget arra is, hogy a kutatócsoportban való munkánkat a BME-vel közösen bemutathattuk több alkalommal az Országos Neveléstudományi Konferenciákon (ONK). A legvégén pedig az MTA elnökének elismerő oklevelét vehettem át – melyet ezúttal is köszönök mindenkinek. Végezetül bemutatom az elsőként elkészített mikro-tartalmamat, melyet azóta is folyamatosan aktualizálnom kell az adóváltozások miatt.



Vedovatti Anildo: Interjúnkban lehetőség nyílt a fejlesztéshez csatlakozó Horváth Attila Gábornéval az ő tanári gyakorlatát megismerni. Először is szeretnénk megkérdezni, hogy mi motiválta, hogy részt vegyen a kutató-fejlesztő munkában?

Horváth Attila Gáborné (közgazdász oktató): Sokéves pedagógusi pályafutásom alatt többféle módszerrel kísérleteztem az összefoglaló órákon, ezek közül a kedvenc módszerem a gondolattérkép készítése volt. Ezzel a módszerrel tudtam a leghatékonyabban elérni, hogy a diákjaim végiglapozzák és végig is gondolják a füzet vázlataiban szereplő viszonylag hosszú tananyagrészeket, keresve a

logikai láncot, ahogyan összefüggenek az egyes részletek. Mindenki lázasan igyekszik ilyenkor a legjobbat kihozni magából, és ha képes rá, akkor még az esztétikus formára is törekszik. Úgy gondolom, ezzel a módszerrel elősegítem a tanulók önálló gondolkodását a tanulási folyamat részévé téve a saját ötleteiket, kezdeményezéseiket.

Dobozy Gyöngyi kolléganőm segítségével csatlakoztunk az MTA-BME tananyagfejlesztési programjához, és meghívtak bennünket az e témában szervezett konferenciákra, ahol olyan előadásokat hallhattunk, amelyek felkeltették az én érdeklődésemet is.

Az első konferencián érdekes élményben volt részem, ahol a mikro-tartalmak készítése volt a téma. Az egyik előadó bemutatott egy olyan diát, amelyen a szív képe volt látható. Körülötte sok-sok információ volt elhelyezve a működésével, jellemzőivel kapcsolatban. Valószínűleg nem sokan voltak a jelenlévők között, akiket ez a kép túlságosan megragadott, mivel többnyire műszaki vagy közgazdasági szakgimnáziumból érkeztünk, de engem „szíven talált”.

Vedovatti Anildo: *Az így kapott ötletet hogyan ültette át napi gyakorlatába?*

Horváth Attila Gáborné: Ez az ötlet volt az, ami arra inspirált, hogy a tanítványaimmal készítsünk olyan digitális gondolattérkép-jellegű „mikro-tartalmakat”, amelyek segítik őket az egyes témakörök vizuális összefoglalásában. Teljesen új utakon jártunk, és a diákjaim tőlem csak az ötleteket kapták, valamint a szakmai tartalomhoz szükséges információkat, de a kivitelezés módját nekik kellett kitalálniuk. A tanítványaim szívesen foglalkoztak a feladattal, rengeteg kreatív ötletük volt, segítettek egymásnak, és megtanítottak engem is a különböző technikai megoldásokra. Nem voltak előre kitűzött céljaim, egyszerűen csak vonzott a lehetőség egy kreatív, új tanulási módszerre, amihez szükség volt a tanulók saját aktivitására, informatikai tudásuk fejlesztésére, és egyúttal bízni lehetett abban, hogy fejleszti a kompetenciájukat a tananyag áttekintésében, a lényegkiemelésben, a fontosabb anyagrészek memorizálásában.

A későbbi évek tapasztalatai is igazolták ezt, mivel végzős osztályokban is alkalmaztam. Az érettségire való felkészülés során kb. 40 oldalra összegyűjtve a 9-10. évfolyam tananyagát gazdasági és jogi alapismeretekből, felgyorsította az ismétlési, reprodukálási folyamatot. A tanítványaink is szeretik azokat a módszereket, amelyeknél az információátvitel folyamata gyors, könnyen megjegyezhető, vizuális hatásokkal operál.

Vedovatti Anildo: *A konkrét tantárgyi lehetőségeken túl, hogy érzi, miben nyújthat még segítséget az új módszer?*

Horváth Attila Gáborné: A diákokkal végzett közös interaktív munka új szintre emelte a kommunikációt közöttünk. Ezek a fiatalok eddig nem sokat leveleztek egyik tanárukkal sem, és voltak helyzetek, amikor ezen a téren is érzékelhető volt a fejlődés. Az információforrások etikus kezelésének megtanulására is jó lehetőség az ilyen jellegű feladatok megfogalmazása.

Vedovatti Anildo: *Hogy látja, mennyire gyorsan építhetők be a mikrotartalmakkal való tanítás az oktatás folyamatába?*

Horváth Attila Gáborné: A mikro-tartalmak készítése eddig azokban az osztályokban vált rutinná, ahol olyan kollégák tanítanak, akik ezt szívesen vállalják, alkalmazzák. Ez a tevékenység teljesen új, nincs hagyománya, előzménye. A technikai rendszer bevezetésével 2020.szeptemberétől megint új helyzet alakult ki, mert a projektmunkák készítése került fókuszba, ahol a mi iskolánk beépíti ezt a módszert is.

A 9. évfolyamon az első projekt egy mikro-tartalom elkészítése gazdasági és jogi alapismeretek tantárgyból. Ez jól illeszkedik a digitális alkalmazások tantárgy tananyagához, ahol a diákjaink megtanulják a tízujjas gépírás alapjait, a ppt-diák készítését. Ennek következtében már az iskola összes tanulója megismerkedik ezzel a módszerrel. Mi is kíváncsian várjuk, merre visz ez az út, milyen mértékben tudjuk sikeresen fejleszteni a tanulóink képességeit ezen a téren.

A magam részéről el tudnám képzelni, hogy a képzés végén történő projektvédezen az 5 év alatt elkészített különböző hosszúságú, tartalmú, mélységű és témájú projektek rövid bemutatására is kiváló opció lenne a mikro-tartalmak készítése. Ez azt jelentené, hogy a sokféle szakmai és nem szakmai tantárgyat tanító kollégáknak is aktívan be kellene kapcsolódnia ebbe a fajta módszertanba. Sok a gyors változás az oktatásban, nehéz előre tervezni. Amikor kanyarodik az út, nem tudjuk, mi jön a kanyar után, de reméljük a legjobbakat.

Végezetül bemutatok 2 db jól sikerült mikro-tartalmat gazdasági és jogi ismeretek tantárgyból.



