

Beköszöntő

Idei harmadik, magyar nyelvű számunk annak a törekvésnek a jegyében került összeállításra, hogy a képzés és munka világának sajátos, számos új összefüggésre is rámutató területeire kitekintő írások kerüljenek a figyelem középpontjába. A világban zajló és súlyos konfliktusokkal együtt járó változások érzékeltetik a hatásukat *Bagó József* „A militarizáció hatása az oktatás és foglalkoztatási szerkezetre” című tanulmányában. Napjainkban világszerte kritikus témára irányítja a figyelmet *Rácz Cintia Klaudia* és *Kocsis Zsófia* írása „A munka és tanulmányok kölcsönhatása STEM területeken” címmel.

Visszatérő téma, s változatlan aktualitással bír *Bekk Tímea* és a *Pogátsnik Mónika* tanulmánya, mely a motiváció lehetőségeit elemzi a felsőoktatásban a COVID-19 utáni időszakban a hallgatói személyiségjellemzők alapján. Érdekes, s ezzel még mindig nagyon is időszerű empirikus elemzést ismertetnek a szerzők. Érdekes témával foglalkozik *Dunás-Varga Ildikó* és *Kraicziné Szokoly Mária* tanulmánya, mely „Fogyatékosággal élő hallgatók a felsőoktatásban – részvétel és a tanulás támogatásának gyakorlata” címmel a felsőoktatásban tanulók egyik lényeges csoportjával kapcsolatos tapasztalatokat és módszertani megoldásokat mutatja be. A nemzetközi kitekintés igényével készült *Kálmán Anikó*: „Az egyetemek megújításának egy lehetősége: a Tudásháromszög-modell” című tanulmánya, mely a nemzetközi tendenciákkal veti össze a dinamikájukat tekintve figyelemre méltó magyar felsőoktatási innovációs jelenségeket.

Számunk másik sajátossága, hogy a szerzői között jelentős számban képviseltetik magukat azok a fiatalok, akiknek első jelentősebb tanulmánya kerül publikálásra lapunkban. Az írások hangvétele és a tematika egyaránt figyelemreméltó. Ennek jó példája *Simon Mariann* „Jólét vs. jólét” című esszéje, mely a fejlődő társadalmak és a munka világa között szoros összefüggésére hívja fel az olvasók figyelmét. A fiatalok megszólításának szándékával kerültek a számba olyan írások is, melyek szerzői a felsőoktatásban a kutatások előszobájának is tekinthető tudományos diákköri konferenciák díjazottjai voltak az elmúlt hónapokban. E sorban kiemelendő *Rácz Péter Róbert* írása, aki „SNI-s tanulók oktatásának pedagógiai és módszertani kihívásai és lehetőségei napjainkban” címmel számol be díjazott kutatási tevékenységéről. Érdekes témával foglalkozik *Sterczl Gábor* dolgozata „Az inkrementális oktatás szerepe és lehetőségei a szakképzésben-interaktív oktatás, avagy nincs új a nap alatt, de egy kicsit mégis”, mely szintén díjat nyert, s a kutatói teljesítmény elismeréseként kerül publikálásra a közlemény. Szintén jelen publikációs keretekben elsőként szólal meg szerzőként *Pálvölgyi Áron* érdekes, gondolatokban gazdag tanulmánya, melynek címe: „Lehettem volna” - A pedagógusok eltérítő hatása a pályaválasztásban”.

E számunk is a szokásos könyvismertetéssel zárul. *Malatinszky Szilárd: Térségfejlesztés és emberi erőforrás* című közelmúltban megjelent tanulmánykötetének bemutatására *Sós Tamás* vállalkozott, érzékeltetve, hogy az **Opus et Educatio** a szűken vett képzés és tágan értelmezett munkaerőpiac keretein is túlmutató szakmai érdeklődés számára is képes kapcsolódást és szakmai tájékozási lehetőséget nyújtani.

Kedves olvasók, jó szívvel ajánlom figyelmükbe a 2022. évi évfolyamunk harmadik számát, mely nyolc éve rendszeresen megjelenő folyóiratunk sorrendben 34. száma. Egyúttal sajátos „szolgálati közleményként” jelzem, hogy az **Opus et Educatio** fejlődéstörténetének új szakaszához érkeztünk. Szeretnénk a nemzetközi jelleget erősíteni, minél többször angol nyelven is megjeleníteni, s ezzel a külföldi, és természetesen a magyar szerzők számára publikációs lehetőséget, és ezzel nemzetközi ismertséget biztosítani. Ezért örömmel várjuk az új kéziratokat, s bátorítjuk a szerzőket közleményeik beküldésére.

Az Opus et Educatio linkje: www.opuseteducatio.hu, e-mail címünk: opus@gtk.bme.hu.

2022. szeptember

Benedek András
főszerkesztő

BAGÓ József

A militarizáció hatása az oktatási és a foglalkoztatási szerkezetre

Globális tudományos valamint napi civil tapasztalat is a militarizáció erősítése, sőt a militarizációs struktúrák fejlesztése. A militarizáció a társadalom és a gazdaság számos szegmensére kihat. A cikk¹ a járvány előtti időszak (2010-2019) hazai főbb folyamataira fókuszálva, közöttük az oktatási és a foglalkoztatási szerkezetre vonatkozóan tekinti át a főbb változtatásokat. Az oktatás alakításának nem jelentéktelen mozzanatai kihatnak az iskolarendszer különböző szintjeire. A honvédelem mintegy 23 ezer főt, a hazai védelmi ipar pedig mintegy kétezer főt foglalkoztatott az évtized végén – tendenciájában enyhén növekvően. A hadkötelezettség felső korhatárának megemelése a munkavállalási korú népességből potenciálisan mintegy 850 ezer főt érint.

A XXI. század elején a világban megtalálható konfliktusok egyértelműen a militarizáció felerősödése irányába hatnak, mivel az államok növelik a védelmi kiadásukat és a fegyveres erők modernizációjára töreksenek. Állami szinten a nagy katonai kiadási keret nem szükségképpen okoz negatív gazdasági következményeket, hiszen gyakorta megfelelő stimulust jelent a gazdaságban, mivel növeli a vásárlóerőt, egyúttal a munkanélküliségi rátát is csökkenti. Általánosságban nézve azonban a fegyveres erőkre költött összeget a társadalom érdekében előnyösebb módon is fel lehetne használni, pl. az egészségügy vagy az oktatás fejlesztésével. (*Geopolitikai Intézet 2016*) A XX. század (politológiai) tanulságai között tartjuk számon ugyanakkor, hogy egyes perifériális társadalmak, illetve politikai elitjeik meghatározott körülmények között nem az átfogó, építkező társadalmi-gazdasági fejlesztés, hanem a militarizáció révén vélték erősíteni regionális pozíciójukat. A társadalom ilyenfajta militarizálása, nem azt jelenti, hogy az adott társadalmat a hadsereg irányítja, hanem azt, hogy a társadalom kulturális normái, szervezete és politikai intézményei egyaránt az állam „külső orientációjához” igazodnak, amit az elit önnön politikai legitimitációjaként használ fel. (*Janos 2002*)

Az egyes országok militarizációs szintjét a bonni International Center for Conflict Studies (BICC) vizsgálja. Mivel a militarizáltság pontos fogalma ma is vitatott, a Globális Militarizációs Index (GMI) célja, hogy az általánosítást elkerülve – melynek értelmében a militarizáltság minden esetben a túlzott katonai erőhöz köthető, ez pedig károsan hat a biztonsági és társadalmi folyamatokra – a társadalom és a haderő kapcsolatára is nagy figyelmet fordítson, többek között a GDP és az egészségügyi kiadások mérlegelésével. Egy adott ország militarizáltságának szintjét többféle indikátor segítségével méri az index, melyek közül a legfontosabbak a következők:

- A katonai kiadások összevetése a GDP-vel és az egészségügyi ráfordításokkal.
- A katonai és félkatonai erők létszámának összehasonlítása az orvosok számával és a népességhez viszonyítva.
- A rendelkezésre álló nehézfegyverrendszerek aránya a teljes népességhez képest.

Az évenként frissített jelentés elkészítése során a stockholmi Békekutató Intézet (SIPRI), a Nemzetközi Valutaalap (IMF), az ENSZ Egészségügyi Világszervezete (WHO), a Nemzetközi Stratégiai Intézet (IISS) és a BICC saját adatait vették figyelembe a kutatók. A Központ 2014 óta figyelembe veszi a militarizáció és az emberi fejlődés kapcsolatát, alapul véve az emberi fejlődés indexét (Human Development Index – HDI). Magyarország 2019. évi pozíciója a 151 ország közül sorrendben 78., szemben a 2014. évi 92. helyezeti beállással (*Mutschler and Bales 2020*).

¹ A jegyzet támaszkodik az azonos témában korábban írt jegyzetre (*Bagó, 2022*) Az írásban foglaltak nem feltétlenül esnek egybe a Belügyminisztérium hivatalos álláspontjával.

Cikkem a járvány előtti időszak (2010-2019) hazai folyamataira fókuszálva a fejleményeket három területen vizsgálja, ezek a főbb technikai jellegű beruházások, az oktatás egyes szegmensei és a foglalkoztatási szerkezet.

Technikai jellegű beruházások

Az Országgyűlés Hivatala (2018 és 2020) jelentése szerint az európai NATO-tagországok a globális biztonsági környezet romlása, illetve a védelmi kiadások csökkenő trendjének megállítása céljából jelentős fejlesztésekbe kezdtek. A NATO tagországok 2014-ben határozták el, hogy védelmi kiadásaik 2024-re elérik az állami költségvetésük két százalékát, a katonai kiadásaik 20%-át pedig fejlesztésre és beszerzésre fordítják. A hazai program célkitűzése, hogy a védelmi kiadások 2024-re elérjék a NATO két százalékos irányelvét. Magyarország honvédelmi kiadásai az utóbbi években a következőképpen alakultak: 2015-ben 294,6 milliárd forint, 2016-ban 342,6 milliárd forint, 2017-ben 459,2 milliárd forint, 2018-ban 431,6 milliárd forint, 2019-ben 561,2 milliárd forint. 2015-ben a fejlesztési kiadások az összes kiadás 14%-át, 2017-ben pedig arányában közel kétszeresét, 27,5%-át tették ki.

Demkó Attila (2022) megközelítésében Magyarországon 2002–2010 között a politika egy könnyen telepíthető, alapvetően békefenntartásra alkalmas haderőt tervezett, amely részt vesz például az afganisztáni és az iraki műveletekben. 2010 után a kormányzat ún. országvédelemben kezdett gondolkodni. Ekkortól olyan programok indultak el, amelyek tehát más kontextusba helyezték a honvédséget. 2016-ban elindult a haderőfejlesztési program², amely hosszabb időre szól. Itthon látványos a fejlődés a helikoptereknél: már bent van az országban húsz darab Airbus H145M gép, ezek jóval többek, mint egyszerű szállítóhelikopterek; arra is képesek, hogy támogatást nyújtsanak a szárazföldi erőknek. Tizenkét darab Leopard 2A4-es harckocsi is érkezett, ezek harcértéke jóval nagyobb a meglévő T-72-esekénél, amelyek még a szovjet hadiipar ismert termékei, egyben az 1970-1980-as évek egyik legfejlettebb harceszközei voltak.

A korábban, 2008-ban beszerzett Gripen harci repülőgépek ma a térség leghatékonyabb vadászgépei. A gépek kapnak egy ún. upgrade-et, amely lehetővé teszi, hogy olyan fegyvereket és szenzorokat integráljanak, amelyek sokkal magasabb szintre pozicionálják a repülőgépek harcképességét. A fegyverzetük a legkorszerűbb légiharc-rakétákkal bővül. A magyarázat³ szerint az infravörös önirányítású IRIS-T rakétát sisakcélzója segítségével a Gripen pilótája nagy túlterhelés közepette is alkalmazhatja, amire az eddig rendelkezésre álló fegyver, a Sidewinder rakéta nem alkalmas.

A technikai, logisztikai háttérben a védelmi ipari tevékenység magába foglalja a különféle rakéták és rakéta rendszerek, tűzvezető rendszerek, radarok és egyéb kisegítő eszközök nagy-, közép-, és szükség szerinti javítását, illetve műszaki felülvizsgálatát, valamint ezen eszközök fejlesztését és modernizálását. A korábbi Gazdasági és Közlekedési Minisztérium még 2004-ben hatvan vállalatot vizsgált, amelyeknek lehetett védelmi ipari relevanciája, és azt találta, hogy kb. tíz vállalkozás végzett folyamatosan, huszonöt pedig időszakosan hadiipari tevékenységet, az összes többi pedig esetleg egy-egy konkrét megrendeléshez köthetően. A 2014. évi vonatkozó elemzés szerint legfeljebb harminc, szinte kizárólag kettős, civil-katonai profilú vállalat működött, melyek közül négy HM gazdasági társaság stratégiai jelentőségű. A Védelmiipari Szövetség 2018. évi áttekintése alapján, általánosan az iparágra (tehát nem kizárólag a tagokra) vonatkozó információk szerint a védelmi iparban 480-500 vállalat rendelkezik hadiipari tevékenységi engedéllyel, 300-400 vállalat képes részt venni a védelemben high-tech vagy kettős felhasználású termékekkel, ebből körülbelül 120 vállalat vesz részt valójában folyamatosan, és tíz-húsz vállalat időszakosan a védelmi ipari termelésben. A teljes számbavételt nehezíti, hogy a magyar védelmi ipar szereplői tekintetében nincs sem szakmai konszenzus, sem egységesen alkalmazható hazai elmélet vagy metodika a valódi hazai védelmi ipari bázis lehatárolására, továbbá megfelelő mutatórendszer sem a releváns jellemzők mérésére. Abban van szakmai egyetértés, hogy a HM gazdasági társaságok a hazai védelmi ipar stratégiai jelentőségű szereplői (Budavári 2021).

² A haderőfejlesztési program részletesebb célkitűzéseit mutatja be az Országgyűlés Hivatala (2020)

³ https://hvg.hu/itthon/20211217_raketa_honvedseg_gripen

A hazai fegyvergyártás (promóciója) 2018-tól erősödött fel. A fejlesztési program keretében a magyar védelmi ipart érintően 2018 óta mintegy 220 milliárd forint értékű hazai beruházásról született döntés – bár a célzott vállalati kör pontosabban nem ismeretes. Az indokolás szerint az ágazat megerősítése hozzájárul a gazdaság sikeres újraindításához, élénkíti az ipari-technikai fejlődést és a munkahelyteremtést⁴.

Mindezek mellett említeni érdemes, a kormány 2016-ban országos lőtérfejlesztési programot indított, amely szerint a rákövetkező három évben 197 lőtér (Honvédelmi Sportközpont) hoznak létre Magyarországon, összesen 27 milliárd forintból, vagyis egy lőtérré átlagosan 137 millió forintnyi közpénz jut. 2019 végén további öt központ létesítéséről döntöttek, több mint négy milliárd forint összköltséggel⁵.

Oktatási szegmensek

Ismeretes, a 2011/2012-es tanévben a Kormány – a megelőző vizsgálatoknak és felméréseknek hatására – konkrét lépéseket tett a mindennapos testnevelés bevezetésének érdekében. A bevezetésről szóló szabály a köznevelési törvényben⁶ került előírásra. A rendelkezések alapján 2012. szeptember 1-jétől minden közoktatási (most már köznevelési) intézményben felmenő rendszerben be kellett vezetni a mindennapos testnevelést. A hivatalos magyarázat szerint a meglévő, ismert hiányosságok ellenére vállalni kellett a mindennapos testnevelés bevezetését. A bevezetést úgymond a gyerekek rossz egészségi állapota tette halaszthatatlanná, arra kell koncentrálni, hogy sportoljanak, mozogjanak a gyerekek. A szakpolitika úgy érvelt, „a jó testnevelő tanárok csodákat tudnak művelni nemcsak a gyerekek fizikai fejlesztésében, hanem morális nevelésében is”⁷.

Az emberi erőforrások minisztere 2016. december 28-án rendeletet⁸ adott ki, amely szerint minden óvoda és iskola (továbbá kórház, szociális és sok egyéb intézmény) vezetőjének készítenie kell Honvédelmi Intézkedési Tervet. Ebben azt kell leírni, ki mit csinál és miért felelős az adott intézményben, amennyiben különleges jogrend lép életbe. Ilyen akkor történik, ha külső fegyveres támadás veszélye esetén megelőző védelmi helyzetet vezetnek be, terrorveszélyhelyzetet vagy rendkívüli állapotot vagy szükségállapotot rendelnek el, esetleg váratlan támadás éri az országot. (Az alaptörvény szerint ilyen esetekben például, a helyzet súlyosságától függően, Honvédelmi Tanács veheti át az Országgyűlés jogait, korlátozhatják a szólás- és a gyülekezési szabadságot, akadozhat a közlekedés és a távközlés, bizonyos javakat lefoglalhatnak, épületeket vehetnek birtokba.) A terv nagyrészt adminisztratív kötelezettségeket ír elő, hogy az iskola a rendkívüli helyzetben is működőképes, irányított és elérhető maradjon. Le kell írni, ki a vezető, ki vállal ügyeletet, ki segíti az igazgató munkáját, kit hol lehet elérni, hogyan tudja felvenni az iskola a kapcsolatot a tanárokkal és a szülőkkel. Rendkívüli szünetet rendelhetnek el, elmaradhatnak az érettségik és felvételik, vagy az iskolának hirtelen át kell állnia gyorsított tanfolyamok megtartására. Előfordulhat, hogy a gyerekek nem tudnak hazamenni, és az iskolában ragadnak. Ilyenkor gondoskodni kell az ellátásukról, élelmet és vizet kell nekik szerezni, és a kollégiumban vagy a tornateremben kell elszállásolni őket. Biztonságba kell helyezni az iskolába tárolt vegyszereket és éghető anyagokat, megfelelő helyre kell vinni az iratokat és a számítógépen lévő adatokat. Előfordulhat, hogy az iskola helyiségeit át kell engedni honvédelmi feladatokra, például irodának vagy emberek elszállásolására. A tervben azt is rögzítik, hogy amikor véget ér a vészhelyzet, fertőtleníteni kell az iskolai mosdókat és a vécéket⁹.

⁴ Lásd például: <https://www.portfolio.hu/global/20210604/palkovics-laszlo-szakmai-iranyitasa-ala-kerulnek-a-vedelmi-iparhoz-kapcsolodo-allami-cegek-486406>

⁵ <https://merce.hu/2019/12/24/felporgeti-a-kormany-a-loterek-epiteset-ot-varosban-epulhet-uj-sportletesitmeny/>

⁶ A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény

⁷ https://eduline.hu/kozoktatasi/Hoffmann_a diakok moralis nevelését is a to GBF8VM

⁸ 49/2016. (XII. 28.) EMMI rendelet az emberi erőforrások miniszterének feladatkörét érintő ágazati honvédelmi feladatokról

⁹ <https://index.hu/belfold/2018/01/05/iskolak-honvedelmi-intezkedesi-terv-terrorizmus-rendkivuli-allapot/>

A középiskoláknak lehetőségük van csatlakozni a Honvéd Kadét Programhoz, amely partneriskoláiban érettségi vizsgát lehet tenni a katonai alapismeretek tantárgyból. A honvéd kadét közismereti képzésben honvédelmi alapismeretek tantárgyat oktatnak, a tanulók megismerkednek azzal, hogy állampolgárként milyen honvédelmi feladataik vannak és azzal is, hogy mit tesz a Magyar Honvédség a haza védelméért. A honvédelemért felelős miniszter által engedélyezett, a szakmajegyzékben¹⁰ szereplő honvéd kadét szakmára felkészítő, technikumban zajló képzés pedig a honvéd kadét szakképzés, amely öt éves technikum képzés. Ezeken kívül lehetőség van a (gimnáziumi vagy technikum) képzés bentlakásos formában történő választására a Honvéd Középiskola és Kollégiumban¹¹. A Honvédelmi Minisztérium tájékoztatása szerint¹² 2020 januárban 68 középiskolában folyt honvédelmi nevelés a Honvéd Kadét Program keretében. A 2019/2020-as tanévben több mint kétezer diák vett részt emelt szintű honvédelmi nevelésben.

A Magyar Honvédség a 12-18 éves, magyar állampolgárságú személyek részére rendszeresen hirdet (nyári) honvédelmi táborba jelentkezési lehetőséget. A tábor lehetőséget ad az életmentés alapjaival történő megismerkedésre, az önvédelem, a vitorlázás, vagy a felderítéshez szükséges személyi álcázás tanulására. Minden táborban megjelenő programelemek: alaki fogások, paintball és airsoft játékok, légpuska lövészet, egészségügyi ismeretek, elsősegélynyújtás, tereptan, tájékozódás, túlélési ismeretek, testnevelés és sport, vetélkedők, ügyességi versenyek, továbbá a katonai szervezetek bemutatása¹³.

A felsőoktatást illetően az alap- és osztatlan képzésekre és a felsőoktatási szakképzésekre jelentkezők összpontszáma (vagyis a rangsorolás alapjául szolgáló eredménye) maximum ötszáz pont lehet. Ennek egyik eleme az ún. többletpontok, amelyen belül az önkéntes tartalékos katonai szolgálatért is pont jár¹⁴. A szakkiképzés nélküli legalább hat hónapos egybefüggő, önkéntes tartalékos katonai szolgálat teljesítéséért 16 többletpontra, a hat hónapos szolgálati idő alatt – az alapkiképzést követően – jogszabály szerinti szakkiképzéssel egybefüggően végrehajtott önkéntes katonai szolgálat teljesítéséért, 32 többletpontra, a hat hónapos alap- és szakkiképzéssel végrehajtott szolgálatot folytatólagosan követő, jogszabály szerinti, ismételt hat havi egybefüggő, szakkiképzéssel teljesített önkéntes katonai szolgálatért további 32 többletpontra jogosult a felvételiző. Az utóbbi két szolgálat „díjazása” tehát megelőzi a középfokú (B2) komplex típusú nyelvvizsga esetén adott 28 többletpontot, sőt együttes teljesítés esetén a felsőfokú (C1) nyelvvizsga esetén adott 40 pontot.

2000 és 2012 között Magyarország katonai felsőoktatási intézménye a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem volt. Feladatait a vonatkozó jogszabályok alapján a honvédelmi miniszter közvetlen felügyelete alatt, továbbá a felsőoktatási intézmények számára biztosított autonómia szellemében látta el. Az Egyetem 2012. január 1-jével szűnt meg, amikor egyetemi karként integrálódott¹⁵ a létrejövő Nemzeti Közszerületi Egyetembe Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar néven. A Kar a Magyar Honvédség haderőnemei számára képez katonai vezetőket, parancsnokokat. A honvéd tisztjelöltek a Magyar Honvédség tényleges állományú tagjaiként a Magyar Honvédség Ludovika Zászlóalj állományában teljesítenek katonai szolgálatot. A 2012/2013-es tanév OSAP statisztika szerinti hallgatói létszám 2339 fő volt, amely a 2017/2018-as tanév októberére, tehát már az új intézményes keretben lezuhant 576 főre. Az újbóli emelkedés után a 2019/2020-as tanév októberében elérte a 842 főt (1. sz. táblázat). Az Egyetem mellett működő Tanácsadó Testületben részt vesznek a képzési irányokkal érintett szakterületekért felelős miniszterek, amely többek között az Egyetemre felvehető hallgatói létszám szakonkénti megosztására vonatkozóan tesz javaslatot.

¹⁰ A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény 10. §-a szerint

¹¹ <https://kadetprogram.hu>

¹² <https://infostart.hu/belfold/2020/06/02/orszagszerte-uj-katonaiskolak-indulnak>

¹³ <https://www.honvedelmitabor.hu/>

¹⁴ A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet 21. § (1) bekezdés r) pontjának értelmében

¹⁵ A Nemzeti Közszerületi Egyetemről, valamint a közigazgatási, rendészeti és katonai felsőoktatásról szóló 2011. évi CXXXII. törvény értelmében

1. sz. táblázat: A Nemzeti Közszerológati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar
hallgatói létszáma (2012-2019)

Tanév	Összes hallgatói létszám (fő)
2012/2013	2339
2013/2014	1782
2014/2015	1379
2015/2016	803
2016/2017†	658
2017/2018†	576
2018/2019†	661
2019/2020†	842

†Az adott tanév októberében

Forrás: Nemzeti Közszerológati Egyetem (2022)

Foglalkoztatási szerkezet

Magyarország honvédelmének egy békeidőszaki és egy rendkívüli időszakban életbe lépő szabályrendszere van. A Honvédség békében az önkéntességen, rendkívüli állapotban és megelőző védelmi helyzetben az önkéntességen és az általános hadkötelezettségen alapuló állami szervezet. A honvédelmi törvényben¹⁶ a Honvédség személyi állománya is ennek megfelelően került meghatározásra. A Magyar Honvédség békeidőszakban a tényleges szolgálatot teljesítő katonákból, honvédségi foglalkoztatottakból, honvédségi alkalmazottakból és közalkalmazottakból és egyéb munkavállalókból áll. Rendkívüli állapot és megelőző védelmi helyzet idején¹⁷ – a hadkötelezettség bevezetését követően – a hadkötelesek is a Honvédség állományába kerülnek. A hadkötelezettség a 18. év betöltésekor kezdődik. A katonai szolgálat időtartama megelőző védelmi helyzet idején legfeljebb 12 hónap. Rendkívüli állapot idején a katonai szolgálat időtartama a katonai szükséghez igazodóan állapítható meg. A vizsgált időszakban előtérbe került a hadkötelesek behívhatóságának felső korhatári problematikája (*Országgyűlés Hivatala 2021*).

Az Országgyűlés Hivatala (2018 és 2020) jelentései alapján az utóbbi években a NATO-ban a V4-ek is fejlesztési programokba kezdtek. Bár ezek a hadsereg és országspecifikus okok miatt sokban különböznek, de közös jellemzőjük, hogy a kiadások és a katonai állomány jelentős emelését, illetve valamennyi haderőnem modernizálását tervezik. A katonai becsült létszám Magyarországon 2010-ben és 2020-ban is 23 ezer fő volt, amely 2026-ra 30 ezer főre növekedne. Az önkéntes tartalékosok száma 2018-ra elérte a 8 ezer főt.

A KSH jelentésében¹⁸ a honvédelem nemzetgazdasági ágazatban a teljes munkaidőben alkalmazásban állók száma 2010-ben 22.559 fő, 2018-ban 23.585 fő volt. 2019-ben a létszám 27.347 fő volt, azonban ez nem hasonlítható össze a korábbi adatokkal¹⁹.

Demkó (2022) említett elemzésében a haderő létszáma növekedett, valamint kiépült a korábban gyakorlatilag nem létező tartalékos rendszer. A cél az, hogy a honvédség létszámát mintegy ötvenezer

¹⁶ A honvédelemről és a Magyar Honvédségről, valamint a különleges jogrendben bevezethető intézkedésekről szóló 2011. évi CXIII. törvény

¹⁷ 2023. július 1-jétől ugyanakkor a behívhatóság a hadiállapot kihirdetési eljárásához kapcsolódik.

¹⁸ <https://statinfo.ksh.hu/Statinfo/themeSelector.jsp?lang=hu>

¹⁹ Az intézményi munkaügy-statisztikából származó létszámadatok 2018-ról 2019-re módszertani változás miatt korlátozottan hasonlíthatók össze. Ugyancsak befolyással volt a területre a honvédelmi alkalmazottak jogállásáról 2018. évi CXIV. törvény, amelynek hatását külön is érdemes lehet vizsgálni.

főre növeljék, ebből 30-35 ezer lenne a Magyar Honvédség állománya és húszezer a tartalékosoké. A tervezett létszám feltöltése persze nem egyszerű, hiszen nagy a verseny a munkaerőpiacon az alkalmas jelöltekért.

A Védelmiipari Szövetség 2018. évi említett jelentése alapján a honvédelemhez szervesen kapcsolódó – ugyanakkor nehezen lehatárolható – védelmi ipari ágazatban az összes munkavállalói létszám 1.777 fő²⁰ volt (*Budavári 2021*).

A munkaerőpiaci folyamatokat (áttételesen, valamint adott helyzetben közvetlenül) érinti a hadkötelezettség. A korábbi, 2004. évi honvédségi törvény²¹ az ország biztonságát, valamint nemzetközi kötelezettségeinek végrehajtását egy önkéntességen alapuló professzionális haderőre bízta, eltörölte a kötelező sorkatonaságot, egyben pedig béke idejére az állampolgárokat terhelő katonai szolgálati és egyéb részkötelezettségeket szüntetett meg, a hadkötelezettségi felső korhatárt pedig az 1990. évben meghatározott 50 évről 40 évre csökkentette. Az említett, 2011. évi honvédelmi törvény kapcsán a Honvédelmi Minisztérium a javaslat indoklásában jelezte, hogy a 2004-et követő reform végrehajtása során felszínre kerültek a hadkötelezettség békeidőszaki hiányának problémái is. Az indoklás középük sorolta a haderő kiegészítését biztosítandó kiképzett tartalékosok fogyó létszámát. Ebben az időszakban több elemző hasonló véleményt fogalmazott meg. Véleményük szerint a hadkötelezettség korhatárának 2004. évi leszállítása, a hivatásos, a sorköteles és a tartalékos állomány fokozatos csökkenése, az önkéntes tartalékos állomány hiánya, és egyéb szervezeti átalakítások összességében erőforrás-hiányos állapotot eredményezhetnek béke- és minősített időszakokban egyaránt. A jogszabály rögzítette és egyértelműsítette, hogy a szolgálati kötelezettség keretében a hadköteles kifejezetten fegyveres katonai szolgálatot teljesít, azonban lehetőséget adott meghatározott esetekben, külön engedély alapján a fegyver nélküli katonai szolgálatra is. Törvényalkotási szinten a behívhatósági korhatár kérdése 2018 őszén került napirendre, amikor tíz évvel megemelték a (tehát még 2004-ben) 40 évre csökkentett korhatárt²². A potenciális hadkötelesek behívhatóságának felső korhatárát az Országgyűlés 2019. január 1-vel emelte újból a betöltött 50. életévre. A döntést többek között úgymond az indokolta, hogy a születésszámok folyamatos csökkenéséből fakadó népességfogyás nagyban csökkentette a potenciális hadköteles állomány létszámát. A korhatár tíz évvel történő megemelése megközelítőleg 850 ezer fővel azonnal megnövelte a hadkötelezettség alapján behívhatók számát. A számítások szerint a korhatár emelése nélkül 2026-tól nem lett volna olyan behívható potenciális hadköteles, aki korábban sorkatonaként kiképzésben részesült (*Országgyűlés Hivatala 2021*). A honvédelmi szolgálatra kötelezhető felső korhatárát joga van az Országgyűlésnek megemelni, amennyiben az a honvédelmi feladatok²³ ellátásához szükséges.

A vizsgált időszakon ugyan már kívül esik, azonban említésre méltó még egy speciális foglalkoztatási forma bevezetése a honvédségnél. 2020 májusában a honvédség Speciális Önkéntes Tartalékos Katonai Szolgálatot (SÖTT) vezetett be azon magyar állampolgárok számára, akik a koronavírus-járvány idején elvesztették munkájukat. E speciális foglalkoztatási formának nem volt kötelező szerződési időtartama, közös megegyezéssel bármikor felbontható volt. A hat hónapos szolgálat alatt az önkéntesek a fizetés mellett munkába járási díjat és étkeztetést is kaptak. (Hajdu etd. 2020)

²⁰ Megjegyezzük, hogy a KSH kimutatása szerint a fegyver- és lőszergyártásban 2019-ben foglalkoztatottak száma 2019-ben 421 fő volt.

²¹ A honvédelemről és a Magyar Honvédségről szóló 2004. évi CV. törvény

²² Egyes törvényeknek a Magyar Honvédség új szervezeti rendjének kialakításával összefüggő módosításáról szóló 2018. évi CX törvény

²³ Magyarországnak bármilyen katonai támadás esetén, NATO- és EU-tagként nem kell csak a saját honvédelmére támaszkodnia, segítséget nyújtanának a nemzetközi szövetségrendszerekhez tartozó tagországok, szövetségesek.

Felhasznált szakirodalom

- Bagó József (2022): A militarizáció hatása a foglalkoztatás szerkezetére. *MunkaügyiSzemle.hu* április <http://www.munkaugyiszemle.hu/militarizacio-hatasa-foglalkoztatasi-szerkezetre>
- Budavári Krisztina (2021): *A magyar védelmi ipar helyzete és fejlődési lehetőségei*. Magyar Hadtudományi Társaság, Budapest
[https://www.mhht.eu/hadtudomany/Tud%3a1st%3a1r/2020/Budav%3a1ri%20Krisztina%20A%20magyar%20v%3a9delmi_ipar%20helyzete%20%3a9s%20fejl%5c91d%3a9si%20lehet%5c91s%3a9gei.%20MHTT%202021.%20\(PDF%20k%3ab6nyv\).pdf](https://www.mhht.eu/hadtudomany/Tud%3a1st%3a1r/2020/Budav%3a1ri%20Krisztina%20A%20magyar%20v%3a9delmi_ipar%20helyzete%20%3a9s%20fejl%5c91d%3a9si%20lehet%5c91s%3a9gei.%20MHTT%202021.%20(PDF%20k%3ab6nyv).pdf)
- Demkó Attila (2022): Félkész hadsereg. Németh András interjúja. *HVG* 2022. február 17. 10. o.
- Geopolitikai Intézet (2016): *A globális militarizációs index*. 2016. február 4.
<http://www.geopolitika.hu/hu/2016/02/04/a-globalis-militarizacios-index/>
- Hajdu Miklós – Makó Ágnes – Nábelek Fruzsina – Nyíró Zsanna (2020): A munkapiaci szakpolitika eszközei (2019. június–2020. május) Megjelent: Fazekas Károly–Elek Péter–Hajdu Tamás (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör*, 2019. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest, 37-46. o. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2021/01/mt_2019_szakpolitika.pdf
- Janos, C. Andrew (2002): A militarizált társadalmak emelkedése és bukása. Németország és Oroszország mint nagyhatalom, 1890–1990. *Aetas* 2002. 1. szám
<http://epa.oszk.hu/00800/00861/00021/2002-1-21.html>
- Mutschler, M., & Bales, M. (2020): *Global Militarisation Index 2020*. Bonn. Bonn International Centre for Conflict Studies (BICC). letöltés 2022. április 20.
https://www.bicc.de/uploads/tx_bicctools/BICC_GMI_2020_EN.pdf
- Nemzeti Közzolgálati Egyetem (2022): Ludovika. Oktatás. Statisztikák, elemzések. *OSAP*. letöltés: 2022. március 9. <https://www.uni-nke.hu/>
- Országgyűlés Hivatala (2018): Adatok a magyar honvédségről. *INFOTABLÓ* 2018/7. 2018. november 10. letöltés: 2022. március 9.
https://www.parlament.hu/documents/10181/1489583/Infotablo_2018_7_honvedelmi_adatok.pdf/b576c3a8-d457-8db0-62e9-749482615fe1
- Országgyűlés Hivatala (2020): Honvédelmi fejlesztések. *INFOTABLÓ* 2020/64. 2020. november 27. letöltés: 2022. március 9.
https://www.parlament.hu/documents/10181/4483210/Infotablo_2020_64_honvedelmi_fejlesztések.pdf/e2a8d83d-4173-531e-4254-250d61a0d1ee?t=1606429485826
- Országgyűlés Hivatala (2021): Hadkötelezettség. *INFOJEGYZET* 2021/34. 2021. május 14. letöltés: 2022. május 3.
https://www.parlament.hu/documents/10181/39233854/Infojegyzet_2021_34_hadk%C3%B6telezettség.pdf/21f49155-d4d1-b295-3e52-24959fa0b34e?t=1620977283869

RÁCZ Cintia Klaudia – KOCSIS Zsófia

A munka és a tanulmányok kölcsönhatása a STEM területeken

Elméleti áttekintés

Munkavállalás nemzetközi szinten

Az EUROSSTUDENT VI. kutatási eredményei szerint Magyarországon és a határon túli országokban nincs jelentős különbség a hallgatói foglalkoztatás gyakoriságában, a diákok legalább 35%-a dolgozik rendszeresen a tanulmányai közben (Masevičiūtė et al., 2018). Hazai kutatási eredmények szerint növekszik azon felsőoktatási hallgatóknak az aránya, akik jövedelemszerző tevékenységet folytatnak a tanulmányaik mellett (Markos, 2014; 2018). A tanulmányok mellett végzett fizetett munkavállalás vizsgálata során lényeges elemzési szempont, hogy mi jellemző a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedésére, tehát mennyire kapcsolódik a munka az egyetemi képzéshez. Egyes kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése pozitívan (Fényes & Mohácsi, 2019), míg a tanulmányokhoz nem fűződő munkavégzés negatívan befolyásolja a hallgatók eredményességét, függetlenül a munka intenzitásától (Gáti & Róbert, 2013). A munkavállalás eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatban számos, egymásnak ellentmondó kutatási eredmény létezik (Perna, 2010; Kovács et al., 2019; Kocsis, 2021). Nemzetközi kutatások kiemelik, hogy a hallgatók egyetemi pályafutására pozitív hatással van a hallgatói munkavállalás, ugyanis a munkavégzés által különböző készségekre tehetnek szert, amelyek pozitív hatást gyakorolhatnak a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedésükre és teljesítményükre (Perna, 2010; Pollard et al., 2013; Bellresearch, 2015). A másik megközelítés szerint a hallgatói munkavállalás értelmezhető úgy is, mint a lemorzsolódás egyik rizikófaktora, amely a lemorzsolódás esélyét azáltal növeli, hogy akadályozza diákok az egyetemi kultúrába és közösségbe való beágyazódását (Pusztai, 2011; Kovács et al., 2019; Kocsis, 2021).

Kutatásunk során érdeklődésünk fókuszosa a STEM területek hallgatóira irányult, ugyanis az említett tudományterületek hallgatóinak magas lemorzsolódási arányát és az alacsony perzisztenciáját a szakirodalom a képzések egy közös ismertetőjegyeként emelte ki (OECD, 2019). Gyakori, hogy a szakirodalom a perzisztenciát a lemorzsolódás ellentétéként értelmezi, amely a hallgatók tanulmányok melletti elköteleződését, kitartását, s a tanulásba befektetett erőfeszítést jelenti (Pusztai, 2011).

A lemorzsolódás előrejelzői a STEM területeken

Az OECD 2012-es anyaga hat tényezőt azonosított, amelyek szerepet játszanak a lemorzsolódásban, ezek a következők voltak: (1) tanulmányi teljesítmény, (2) a hallgató magatartása és tanuláshoz való hozzáállása, (3) családi háttér és a támogatás hiánya, (4) intézményi hatások, (5) oktatáspolitikai döntések, (6) a munkaerőpiac vonzó hatása (OECD 2012).

Az EUROSSTUDENT VI. adatai alapján elmondható, hogy a megkérdezettek hallgatók 7%-a legalább két egymást követő szemeszter során megszakította a tanulmányait. Az alábbi kutatásban a lemorzsolódás indokaként a következőket jelölték meg a hallgatók: motiváció hiánya (31%), anyagi gondok (27%), munkahelyi okok (szakmai gyakorlat, munkalehetőség) (25%), családi okok (23%), egészségügyi okok (19%) és egyéb okok (28%). Magyarországon a tanulmányaikat megszakító hallgatók aránya megegyezik az EUROSSTUDENT VI. átlagával (Masevičiūtė et al., 2018). Néhány évvel ezelőtti hazai adatok szerint az alapképzésben a hallgatók 36-38%-a, a mesterképzésben 14-17%-uk szakítja meg a tanulmányait (Derényi, 2015). Egy viszonylag friss kutatás szerint Magyarországon a felsőoktatásban résztvevők 36-39% szakítja meg a tanulmányait a végzettség megszerzése előtt. A STEM területek klasszikusai közül az informatikai képzéseken 49-55%-os a legmagasabb a lemorzsolódási arány. Az informatikai területeket követik a természettudományi képzések, 47-50%-kal, végül a műszaki területek, ahol 40-44% a lemorzsolódók aránya (Ódor & Huszárik, 2020).

A STEM képzésekre jellemző magas lemorzsolódás visszavezethető számos tényezőre, de korábbi kutatási eredmények alapján a hallgatók tanulmányok melletti munkavállalása is szignifikáns magyarázó erővel bírhat a lemorzsolódást illetően (Kovács et. al., 2019; Kocsis & Pusztai, 2020).

Nemzetközi szinten is különbségek mutatkoznak a STEM képzések között a hallgatói munkavállalás tekintetében. Az Óbudai Egyetem STEM-Hungary másodelemzése (2018) összegzi a Csehország, Németország, Magyarország, Lengyelország és Szlovákia közötti eltéréseket, melyek az EUROSTUDENT 2016 eredményein alapulnak. Az adatok azt mutatják, hogy a munkavégzés aránya a legnagyobb az informatika területeken, de a mérnöki képzések is hasonló mintázatot mutatnak. Szlovákia az egyetlen, ahol a nem dolgozó hallgatók aránya magasabb az informatika területeken, mint a mérnöki szakterületeken. A természettudományi képzési terület hallgatóira jellemző legkevésbé a tanulmányok melletti munkavégzés, a szakirodalom ezt a szakok specifikumaira vezeti vissza. A nemzetközi összehasonlítás szerint Magyarországon a diákok munkavállalása elmarad a másik négy ország eredményeitől. Németországban nincsenek specifikus különbségek a képzési területek között. A munkavégzés gyakorisága mellett megkerülhetetlen a munka és a tanulmányok kapcsolatának a kérdésköre. Európai szinten az informatikus hallgatók ebben a tekintetben is az élen végeztek, ugyanis háromnegyedük olyan munkakörben dolgozik, amely részben vagy teljes mértékben kapcsolódik a tanulmányaikhoz. A munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése szempontjából szintén kedvező helyzetben vannak a mérnöki tanulmányokat folytatók. 70%-uk olyan munkát végez, amely részben illeszkedik a tanulmányaikhoz. Velük szemben a természettudományi képzések hallgatói jóval kisebb arányban tudnak releváns munkakörben dolgozni, 44%-uk nem a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát végez (Óbudai Egyetem STEM-Hungary jelentése, 2018).

A STEM képzésekre fókuszálva az EUROSTUDENT magyarországi adatai szerint a műszaki képzések hallgatóinak 27%-a heti 20 óránál többet dolgozik. Ezen belül 58%-uk olyan munkát végez, amely kapcsolódik a tanulmányaikhoz. Esetükben a tapasztalatszerzés is jelentős motivációs tényező lehet (Hátori, 2018). A nappali tagozatos, orvos- és egészségtudományi alapképzéses hallgatók 11%-a dolgozott rendszeresen, az orvostanhallgatók 87%-a egyáltalán nem dolgozott. Ami a munka és tanulmányok horizontális illeszkedését illeti, felfedezhető, hogy az orvosképzésen a diákok 49%-ának, és az alapképzéses hallgatóinak háromnegyedének nem kapcsolódott a munkája a tanulmányaikhoz (Hátori, 2018). Az informatika alapképzésen tanulók 24%-a folyamatosan dolgozott, esetükben magasabb a heti 20 óránál többet dolgozók aránya (19%, szemben a többi hallgató 13%-ával). Ők inkább munkavállalóként tekintettek magukra, mint hallgatóként, négytizedüknek szorosan kapcsolódott a munkája a tanulmányaikhoz. A vizsgált hallgatók 70%-a munkatapasztalat szerzése miatt dolgozik, és majdnem kétötödük vallotta azt, hogy munka nélkül nem engedhetnék meg maguknak, hogy felsőoktatási tanulmányokat végezzenek. Az informatika képzések hallgatóinál gyakori, hogy már a tanulmányaik alatt érvényesül a munkaerőpiac vonzó hatása. A tanulmányok melletti munkavégzésnek pozitívuma lehet a hallgatók soft skill-jeinek, azaz puha készségeiknek a fejlődése (Pollard et al., 2013), amelyek olyan készségek, képességek, amiket a hallgatók egy hagyományos egyetemi képzés során kevésbé vagy egyáltalán nem tudnak elsajátítani. Magyarországon jelentős probléma, hogy a munkaerő-piaci igények nem vagy kevésbé jelennek meg a kurrikulumban. Ebből kifolyólag az alapkompenciák fejlesztése sem megoldott, hiszen a problémamegoldástól és a munkahelyi helyzetektől az oktatásban megszerzett tapasztalatok távol állnak (Óbudai Egyetem, STEM-Hungary jelentés, 2018). Az Óbudai Egyetem STEM-Hungary jelentése (2018) arra hívta fel a figyelmet, hogy főként az informatikai képzési terület hallgatói azért nem szereznek diplomát, mert már a felsőoktatási tanulmányaik mellett munkát vállalnak, s ha sikeresek a munkában, akkor a diplomaszerzésük vagy nagyon elhúzódik, vagy meg sem valósul.

A kelet-magyarországi régióban végzett kutatásban kimutatták, hogy a hallgatói munkavállalás összetett mechanizmusok révén befolyásolhatja a tanulmányok előrehaladását, amelyekben szintén jelentős képzésterületi különbségeket találtak. Az informatikai képzések vizsgálatai arra mutattak rá, hogy az említett képzési terület mind perzisztencia, mind tanulmányi előrehaladás szempontjából ellenálló a munkavállalás negatív hatásaival szemben. Ezzel ellentétben a műszaki és nem-STEM képzéseken egyértelműen megmutatkoztak a munkavállalás negatív hatásai, melyek a hallgatók

haladási útját is negatívan befolyásolták. A természettudományi képzéseken azt láthattuk, hogy a munkavállaló hallgatók hasonló perzisztencia mellett kedvezőtlenebb haladási utakkal jellemezhetőek a társaikkal szemben. A munka és a tanulmányok horizontális illeszkedésének kompenzáló hatásában is szintén nagymértékű képzésterületi eltérések mutatkoznak. Amíg az informatikai és műszaki területeken a szakmában való elhelyezkedés kedvezőtlen hatását feltételezhetjük, addig a nem-STEM és természettudományi képzéseken be is bizonyosodott, hogy a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés jelentősen csökkentheti a lemorzsolódás rizikófaktorait (Kocsis & Alter, 2021).

A lemorzsolódás rizikófaktorai között nemcsak a hallgatói munkavállalás kiemelkedő, hanem más egyéb tényezők is befolyásolják a tanulmányok megszakításának valószínűségét. Több kutatás szerint a STEM képzéseken tanulók lemorzsolódásának egy részét befolyásolják a demográfiai jellemzők, mint a diákok neme, életkora, lakhelye, családi állapota, valamint az is, hogy közvetlenül a középiskola befejezése után továbbtanulnak a felsőoktatásban vagy sem (Belloc et al., 2011; Kori et al., 2015 idézi Kocsis & Alter, 2021).

A kutatás célja

A hallgatói munkavállalással foglalkozó kutatások egy része a munkavégzés pozitív hatásait emelik ki az egyén pályafutására, míg másik részük a tanulmányi eredményességre gyakorolt negatív hatását helyezik előtérbe. A keleti régióban végzett korábbi kutatási eredmények is ambivalensek, míg a lemorzsolódott hallgatók körében végzett kutatások alátámasztják, hogy az anyagi és munkavállalási okok miatt történő lemorzsolódás számottevő (Kovács et al., 2019), addig más kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy jelentős különbségek mutatkoznak az egyes képzési területeken a munkavállalás hatásait illetően (Kocsis & Alter, 2021). Továbbá alátámasztották, hogy a munkavállalás, különösen a tanulmányokhoz kapcsolódó, pozitívan befolyásolja a hallgatók perzisztenciáját és a komplex eredményességüket (Kocsis, 2021).

A kutatásunk célja, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében végzett kvalitatív kutatás alapján feltárjuk, hogy a STEM területek hallgatóinak milyen munkavállalási jellemzői, motivációi vannak, illetve, hogy ezen tényezők milyen hatással vannak a tanulmányi eredményességükre. Továbbá vizsgáljuk, hogy a hallgatók társadalmi háttere, anyagi helyzete saját megítélésük szerint milyen szerepet tölt be a munkavállalásban. Megvizsgáljuk a munka típusát, kapcsolódását a tanulmányokhoz, a képzési területhez. Eredményeink támogatják az intézményi és tanszéki döntéshozást, a gyakorlatorientált kurrikulum kialakítását.

Kutatási kérdések

A szakirodalom alapján arra törekedtünk, hogy feltárjuk a hallgatói munkavállalás motivációját, s annak az eredményességre való hatását, valamint feltérképeztük a magas lemorzsolódási arányok okozóját, miérettjeit. Feltáró jellegű kutatásunkban az alábbi kérdésekre szeretnénk választ kapni:

- Mi jellemzi a STEM hallgatók munkavállalását, s annak motivációit?
- Saját megítélésük szerint hogyan hat a munkavállalás a megkérdezettek egyetemi pályafutására?
- Megjelennek-e a lemorzsolódás rizikófaktorai? Ha igen, mire vezethetőek vissza, hogyan kapcsolódik a hallgatói munkavállaláshoz?

A kutatás módszere

A kvalitatív kutatási módszereket helyeztük előtérbe, hiszen ezzel a megkérdezett hallgatók szubjektív véleményére és tapasztalataira építhetünk. Továbbá az interjúk kutatás lehetőséget ad a rejtett mechanizmusok feltárására, a téma mély feltárására, egyéb fókuszpontjainak megvilágítására.

A kutatásban résztvevő hallgatók nem valószínűségi mintavétellel lettek kiválasztva, ebből kifolyólag nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket a munkavállalás és hallgatók társadalmi, szociokulturális jellemzői közötti összefüggésekre. Az interjúalanyok felkeresése hólabda módszerrel

történt¹. Kutatásunkban a felsőoktatási tanulmányaik mellett rendszeresen dolgozó, nappali tagozatos hallgatókkal készítettünk interjút. Tematikus fókuszpontokat állítottunk össze, s félig strukturált interjút használtunk, feltárva ezzel a hallgatói foglalkoztatás jellemzőit és az egyetemi képzés munkaerőpiacra való felkészítő szerepét. Nagy (2006) módszere alapján szó szerint rögzítettük az interjút, majd a szövegeket rövid egységekre bontottuk. Első kódrendszert használtunk, és megjelöltük az egységek témáját. 12 STEM hallgató egyetemi pályafutását mutatjuk be.

A kutatás első részében a témával foglalkozó hazai szakirodalmat dolgoztuk fel (2021 nyara), majd ezek alapján állítottuk össze az interjúkérdéseket. Az interjú felvétele 2021 őszén kezdődött, s 2022 februárjáig tartott, s ezt követően dolgoztuk fel az interjút. Széles körben vizsgáltuk a dolgozó hallgatók munkavállalási motivációját és munka típusát, továbbá a munkavégzés egyetemi pályafutásra gyakorolt hatását. Az interjúalanyok az anonimitás biztosításának érdekében egy-egy számjelzést kaptak. Az interjúalanyokról néhány fontos információt, mint a nem, az életkor, a képzési jellemzők, a társadalmi háttér és szociokulturális környezet, valamint a hallgatói munkavégzés sajátosságait az 1. számú mellékletben foglaltuk össze.

A kutatás során a minta összetétele a következőképpen alakult: hat nő és hat férfi vett részt. Ebben az arányban láthatjuk, hogy nincs eltérés a kutatásban szereplő hallgatók nemében, azonban a nemi arányokkal kapcsolatban nem szeretnénk következtetéseket levonni, ugyanis a szakirodalom a STEM képzések elférfiasodását emeli ki (Alter, 2021), azonban ez a terület nem képezi a dolgozatunk vizsgálati tárgyát. Az alanyok átlagéletkora 22 év, amelyből a legidősebb diák 29 éves, míg a legfiatalabb 19 éves. Az alanyok családi és szociokulturális háttéréről az eredményeknél olvashatunk, ugyanis ezek összefüggést mutatnak a munkavállalással.

Eredmények

A hallgatók társadalmi-gazdasági jellemzői

A szakirodalom szerint általánosságban elmondható, hogy azok a hallgatók, akik kedvezőtlenebb szociokulturális háttérrel rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel és nagyobb mértékben vállalnak munkát (Bocsi, 2013; Pusztai, 2013; Masevičiūtė et al., 2018; Kovács et al., 2019; Pusztai & Kocsis, 2019). Ennek hatására megvizsgáltuk, hogy az interjúalanyoknak mi jellemző a családi és anyagi háttérre, s a következőket tapasztaltuk. A hallgatók többsége átlagos anyagi helyzettel jellemezhető, a hallgatók ritkán számoltak be anyagi nehézségekről, a legtöbb hallgató úgy jellemezte a saját családját, hogy középosztálybeliek, átlagos életet élnek.

„A szüleim anyagi helyzete alapvetően nem rossz” (interjúalany4)

„Szüleim tudnak támogatni. Középosztálybeliek vagyunk, szóval mindenre, amire kell, tudunk félretenni” (interjúalany5)

Két esetben találkoztunk azzal, hogy a hallgatók arról számoltak be, hogy nehezebb helyzetben vannak, szűkösebb anyagi körülmények között nőttek fel, és most is szerényebb anyagi élettel jellemezhetők. (interjúalany10,12)

„Míg nagyszülőknél laktunk, addig is össze kellett húzni a nadrágszíjat, de utána meg pláne. Anya takarékos volt, úgyszólván össze tudta spórolni mindig a pénzt, de apa ezt mindig keresztbe húzta, mert az ital és a játékép fontosabb volt, mint a családja jóléte.” (interjúalany12)

Az alábbi mintában azt tapasztaltuk, hogy a szakirodalommal ellentétben a megkérdezett hallgatók többsége inkább átlagos anyagi helyzettel jellemezhető, a hallgatók többségének a szülei középfokú végzettségűek, két diáknak rendelkezik mindkét szülője felsőfokú végzettséggel (interjúalany1,9). Néhány hallgató pedig nem osztotta meg velük a szülők iskolai végzettségére, olykor az anyagi

¹ Az alábbi hallgatókat vizsgáló interjúk Kocsis Zsófia által elnyert Rézler Gyula Alapítvány támogatásával megvalósuló kutatás része, amelynek a címe „A hallgatói munkavállalás egyetemi pályafutásra gyakorolt hatása a STEM területeken”.

helyzetükre vonatkozó adatokat. Ebből kifolyólag megvizsgáltuk azt, hogy mi motiválhatta őket a munkavállalásra, hiszen az eddigi kutatási eredményekben azt tapasztaltuk, hogy inkább azok a hallgatók dolgoznak, akik rosszabb anyagi helyzettel rendelkeznek és az anyagi kényszer miatt vállalnak munkát.

A munkavállalás jellemzői

Összességében két nagyobb tényezőre vezethető vissza a megkérdezett dolgozó hallgatók motivációja, az anyagi okokra illetve a tapasztalatszerzésre. Az anyagi okokra visszavezethető tényezők között több különbséget találtunk: a hallgatók egyik csoportját azok alkotják, akiket azért motiválnak anyagi okok, mert függetlenedni, önállósulni szeretnének és ezáltal terhet levenni a családról. Az utóbbi évek kutatási eredményei szerint a függetlenedés vágya egyre nagyobb méreteket ölt a fiatalok körében, amiért hajlandóak munkát is vállalni (Kocsis & Pusztai, 2020; Kocsis, 2021).

„Igazából annyira nem vagyok rákényszerülve, inkább csak az önállósági téma miatt jött ez, hogy nem szeretnék állandóan pénzt kérni.” (interjúalany5)

„Jobb érzés, hogy én is keresek, önállóbbnak érzem magam” (interjúalany7)

Vannak azonban olyan hallgatók is, akik nehezebb, szerényebb anyagi körülmények között élnek, jövedelem kiegészítésre szorulnak, mert önköltséges formában tanulnak vagy rendezni szeretnék az anyagi problémáikat (interjúalany 4,10, 12).

„Amióta átkerültem önköltségesre, kell az extra bevétel...” (interjúalany 4)

„A múltbeli anyagi problémák helyrehozása miatt...” (interjúalany10)

„Nem várok el édesanyámtól semmit. Ugyan volt, hogy nem volt annyi pénzem, amikor nem volt még semmilyen ösztöndíjam és a fizetésem sem ennyi volt, akkor segített megvenni a laptopomat, hogy tudjak tanulni. Most a bérletet minden hónapban meg kell vennem. `21 ősze óta gyalog járok be az egyetemre a távolsági busztól: egyrészt végre mozgok is egy kicsit, ez napi egy 45-60 perc sétát tesz ki, másrészt megspórolom a helyi bérlet árát.” (interjúalany12)

Láthatjuk, hogy az alábbi motivációs tényezők közül az anyagi okok dominálnak, de lényeges különbség van abban, hogy egyes hallgatók anyagi kényszer miatt vállalnak munkát, míg mások egy kedvezőbb életszínvonalat szeretnének elérni a munkavállalás által. A másik nagyobb tényező a tapasztalatszerzés, azonban azt láthatjuk, hogy a tapasztalatszerzést a 12 interjúalanyból három fő emelte ki (interjúalany1,2,8,12), *„A fő motiváló erő a saját lábra állás elkezdése volt. és a tapasztalatszerzés, jövedelmezés, megtakarítás.” (interjúalany 12).*

A munkavállalás motivációja összefüggésben van azzal, hogy a hallgatók milyen jellegű munkát vállalnak a tanulmányaik mellett. Azok a diákok, akik a tapasztalatszerzés miatt kezdenek el dolgozni, előnyben részesítik azokat a munkaköröket, amelyek kapcsolódnak a tanulmányaikhoz, így szakmai tapasztalatra is szert tudnak tenni. Azonban a régióban végzett eddigi kutatások azt mutatják, hogy a tanulmányokhoz illeszkedő munkavégzés kevés diákra jellemző (Kocsis, 2017, Kovács et al., 2019, Markos et al., 2019). A megkérdezett hallgatók többségének nem kapcsolódik a munkája a tanulmányaihoz. A tizenkét interjúalanyból hét főnek nem kapcsolódik (interjúalany 1,2,3,4,5,7,8,9,11), többen vendéglátásban, kereskedelemben helyezkedtek el, míg három főnek (interjúalany 6,10,12) kapcsolódik munkája a tanulmányaihoz. Érdekes eredmény, hogy a mintában előfordul, hogy még azok a hallgatók sem a tanulmányaikhoz illeszkedő munkakörben helyezkedtek el, akiket egyébként a tapasztalatszerzés motivált.

„Magabiztosabb vagyok, korábban nem voltam olyan magabiztos, ha új társasággal találkozom, akkor merek én is feljűk nyitni.” (interjúalany7)

A hallgatói munkavállalás kutatása során egyre inkább célszerű megkülönböztetni a szakmai tapasztalatszerzés miatt dolgozó hallgatókat, és azokat, akik csak a munka világában szeretnének tapasztalatot gyűjteni. Néhányan úgy ítélik meg, hogy a munkájuk során olyan fejlődést éreznek magukon, mely a tanulmányaikhoz során is tudnak kamatoztatni.

A munkavállalás egyetemi pályafutásra gyakorolt hatása

A munka egyetemi napokra, pályafutásra gyakorolt észlelt hatása

Mivel a szakirodalom is azt mutatja, hogy a STEM területeken magasabb a lemorzsolódás (Ódor & Huszárik, 2020), és a munkavállalás lemorzsolódáshoz vezethet (Kovács et al., 2019), megkérdeztük az interjúalanyokat, hogy saját megítélésük szerint a munka milyen irányba befolyásolta a tanulmányaikat, az egyetemi napjaikat, milyen változásokat fedeztek fel. Majd megnéztük azt, hogy milyen tanulmányi eredményességgel jellemezhetőek a megkérdezett hallgatók. Három interjúalany véleményéből azt láthatjuk, hogy a szakirodalomban olykor gyakran emlegetett időhiányra, fáradtságra panaszkodtak.

„Elég fárasztónak érzem a munkavállalást a tanulmányaim mellett, de a munkahelyi rugalmasságnak köszönhetően abszolút megoldható.” (interjúalany1)

„Kevesebb időm van tanulni, fáradtabb vagyok, de ugyanúgy odateszem magam” (interjúalany7)

„Még igazán nem tudtam felmérni az online oktatás, a vizsgaidőszak miatt, át tudtam szervezni a napirendem, de fáradtnak érzem magam.” (interjúalany9)

Ezt követően néhány hallgató semleges hatásról számolt be (interjúalany3,6,8,10,11,12), vagy pozitívan nyilatkoztak (interjúalany2,4,5).

„Nagyban nem változtak a szokásaim, de már nem éjszaka tanulok, hanem inkább hajnalban.” (interjúalany6)

„Nem igazán volt rá hatással.” (interjúalany11)

„Nem befolyásolta.” (interjúalany12)

Azonban a hallgatók egy része a munkavállalás pozitív hozadékait emelte ki (interjúalany2,4,5), amelyek egyrészt az egyetemi napjaikra is hatással voltak, illetve egyes kompetenciák elsajátításában is észlelték (pl.: időbeosztás, tanulási technikák).

„A munka motivál a tanulásra, a munka tapasztalatszerzésre jó, hiszen betekintést nyerhetek a munka világába, rutinosabb, talpraesettebb lettem és ehhez minden munkahelyem hozzájárult.” (interjúalany2)

„Előbb az egyetem, aztán a munkahely, aztán a szabadidős tevékenységeimet folytatom. Olyan munkakörben dolgozom, hogy nem jelentett problémát az egyetemhez hangolni a munkát. Mindebben főnököm is partner volt.” (interjúalany5)

Az általunk vizsgált mintában a hallgatók saját megítélésük szerint a munkavégzés motivációját függetlenül, a munka során számos olyan készségre és kompetenciára tettek szert, amelyeknek a fontossága felértékelődött a munkaerőpiacon, mint a kommunikáció, a csapatmunka és a felelősségvállalás. Az alábbi kompetenciák említése során a hallgatók többször utaltak arra, hogy az egyetemi képzés során kevésbé fejlődnek az alábbi kompetenciáik.

„...Szerintem nem az az alapműveltség, hogy tudsz dolgokat, hanem hogy meg tudsz tanulni dolgokat, hogy képes vagy tanulni. Rájöttem, hogy el voltam veszve. Két évem elment ezzel, hogy nem tudtam tanulni. A honvédségnél erre külön modul volt, hogyan lehet értelmezve tanulni. Elmagyarázták és nekem ez sokat segített, ez segített a legtöbbet az egyetemhez kapcsolódóan. Mivel rengeteg emberrel találkozunk, így a kommunikációs készségem, a problémamegoldásomon is sokat csiszoltak, bőven találkozunk olyan szituációkkal, amikor saját magunknak kell megoldani és döntést hozni és szerintem ezek nagyon építőjellelűek a jövőre való tekintettel.” (interjúalany4)

Habár a munkavállalás során szerzett kompetenciák szubjektív megítélésének és az egyetem munkaerő-piacra való felkészítésének vizsgálata az elemzésünk fókuszán kívül esett, az interjú során szerzett tapasztalataink alapján úgy véljük, hogy a felsőoktatás-pedagógia megújítása, a problémamegoldásra, kreativitásra irányuló projektmunkák és a gyakorlatorientált kurzusok előnyben részesítése rendkívül fontos, hiszen ezek a munkaerőpiacon felértékelt kompetenciák fejlesztéséhez is hozzájárulhatnak a tanterem falain belül.

A munkavállalás tanulmányi eredményességre gyakorolt hatása

Az interjú során a tanulmányi eredményességük mellett gyakran a képzés során szerzett tapasztalataikat is megosztották, amelyek hatással vannak az egyetemi pályafutásukra.

„Nem érzem magam kitartónak, szorgalmasnak a tanulás terén. Egyelőre elégedett vagyok a teljesítményemmel, tervben van a nyelvvizsga, és a szakmai angollal is szeretnék többet foglalkozni a közeljövőben, néhány tárgyban előre kihívást látok.” (interjúalany1)

„Kitartónak, elkötelezettnek gondolom magam, a nyelvvizsga megszerzését a közeljövőben tervezem, szerintem a tanulmányi eredményeim jók.” (interjúalany2)

„Tanulmányi eredményesség szempontjából dolgozom az átlagomon, hamarosan szakmai angol nyelvvizsgát is akarok, így egyelőre mindennel elégedett vagyok.” (interjúalany3)

A hallgatók az informatika és műszaki képzéseken tanulnak, s bár rendszeresen dolgoznak a tanulmányaik mellett, eddig nem érzik a munkavállalás negatív hatásait. Meg kell jegyeznünk, hogy az említett hallgatók még a tanulmányaik első évében járnak, így kevésbé tudnak még valós képet adni a munkavégzés tanulmányaikra gyakorolt hosszú távú hatásáról.

A következő két hallgató is jó vagy átlagos tanulmányi eredményről számolt be, azonban a tanulmányaik mellett nem vesznek részt egyéb extrakurrikuláris tevékenységben. Fontos számukra a tanulás és a munka, de egyéb egyetemi, szakmai tevékenységet nem folytatnak (interjúalany6,7). Ők a műszaki és természettudományi képzések hallgatói.

„Az előző évi átlagom 3,30 volt, azelőtt is valahogy így alakult. Semmilyen többlet erőfeszítést nem vállalok be a tanulás és a munka mellett.” (interjúalany6)

„Nagyon szeretem a biológiát, nagyon szeretném ebből a diplomát, de nem vállalok semmi pluszt. Ha lenne biotechnológiával kapcsolatos előadások stb., azokra azért elmennék. Fél nyelvvizsgám van, és ha jól emlékszem ilyen 4,00 körüli átlagom volt, olykor 4,00 fölött is volt már.” (interjúalany7)

Pusztai (2011) szerint az eredményességnek a legfőbb indikátorai a tanulmányok melletti kitartás (perzisztencia), a tanulmányokkal való törődés (engagement) és a jövőre vonatkozó tervek, amelyek olyan tevékenységeket takarnak, amelyeket a hallgatók önszántukból végeznek, képzik magukat, illetve a morális tudatosság sorolható ide. Az úgynevezett akadémiai eredményességmutatók közé soroljuk a magas tanulmányi átlagot, a tanulmányi ösztöndíjakat, a nyelvvizsga meglétét, és az egyéb tudományos tevékenységeket (TDK, konferencia, kutatócsoport tagság). Három hallgatót azért tekintjük az átlagosnál eredményesebbnek, mert rendelkeznek az alábbi mutató valamelyik tényezőjével, tehát 4,00 fölötti átlaggal (interjúalany9,11), vagy egyéb hallgatói ösztöndíjjal (interjúalany12). Azonban azt láthatjuk, hogy a klasszikus STEM területekről, jelen esetben a természettudományi területek hallgatói is jellemezhetőek magasabb tanulmányi átlaggal és ösztöndíjjal, a következőkben az ő beszámolóikat olvashatjuk:

„Kitartónak tartom magam, amiért mégsem adtam fel az egyetemet. Az átlagaim mindig 4,00 felett vannak, van középfokú német komplex nyelvvizsgám és tervezem a felsőfokú angolt.” (interjúalany9)

„Az átlagom mindig magas volt, 4,6 és 5,00 között, így általában ösztöndíjat kapok, de ilyen versenyeken nem indulok.” (interjúalany11)

„Tanulmányi ösztöndíjat szoktam kapni. Második félévben 1., harmadik félévben 4. sávós voltam. Most utolsó félévre 2-3. sávós ösztöndíjra számítok. Megkaptam a Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíj maximumát. Ezt minden hónapban kapom. Megkaptam a Pro Regione Ösztöndíj maximumát. Ez egyszeri juttatás volt. A DETEP teljesítmény kreditekért szoktam kapni félévente egyszer egy összegben ösztöndíjat.” (interjúalany12)

Az alábbi hallgatók esetében elmondható, hogy nem beszélhetünk a munkavállalás negatív hatásairól, tanulmányi eredményességükben vagy semleges hatásról, vagy pozitív hozzájárulásról tudtak beszámolni. Azokban az esetekben, ahol a hallgatók tanulmányi eredményessége kevésbé jó, vagy nehézségekkel küzdenek, az akadályok fő okaként nem a munkavállalást nevezték meg.

„A kettestől jobb nem kell, csúsztam is szinte minden képzésen. Azért a TTK-n már meg kell küzdeni, de volt, hogy 2,62es átlagra kaptam ösztöndíjat, na ezt át lehetne gondolni. Mindig úgy vagyok vele, hogy ami érdekel, annak úgymint utána nézek és belemélyedek, de elég a kettő, nem akarok többet csúszni!” (interjúalany10)

Habár a szakirodalom szerint a munkavállalás negatív hatásai gyakran érvényesülnek, az általunk megkérdezett hallgatók a tanulmányi nehézségeik, elakadásaik okaként nem a munkavállalást nevezték meg, hanem inkább a motivációhiányt emelték ki. Az interjúk alatt többen említettek a tanulmányaikkal kapcsolatban, hogy hiányosságokat érzékelnek a saját motivációjukban és/vagy szorgalmukban, a tanulmányokhoz való hozzáállásukban.

„Motivációs problémákkal küszködöm, de ez nem a munka miatt van.” (interjúalany5)

A motiváció hiánya mellett a hallgatók gyakran a képzés felépítésében, magában az egyetemi létben érznek hiányosságokat, vagy a korábbi elképzeléseik és a tapasztalataik nincsenek átfedésben.

„Egyelőre azon vagyok, hogy legyen egy diplomám és szabaduljak innen. Az a baj, hogy az ember bekerül a rendszerbe és bent ragad, főleg államin. Mert vagy csinálod, vagy volt olyan csoporttársam, aki 11 évig volt itt, te jó Isten! Vagy fizetsz érte, felveszed a hiteleket. Most úgy érzem, hogy sínen vagyok ezzel a szakkal. De szerintem szomorú, hogy egy hallgatónak azon kell gondolkodni, hogyan tud szabadulni a felsőoktatásból. ” (interjúalany4)

Az interjúk során néhány esetben nem azt tapasztaltuk, hogy a hallgatóknak normál úton halad az egyetemi pályafutása, hanem felfedezhetőek a lemorzsolódás rizikófaktorai.

„Nem lett meg 2,5 évig a nyelvvizsgám és úgy csúszttam a tárgyakat, hogy legyen jogviszonyom, így lett diákmunka, és koliba lakni is kedvezőbb volt. Akkor jelentkeztem villamosmérnökre, fizetősön voltam...na ott belekerültem ebbe a spirálba, hogy dolgoztam, ami miatt nem tudtam tanulni, ami miatt csúsztam, ami miatt dolgoznom kellett, hogy ki tudjam fizetni a tandíjamat, ami miatt nem tudtam tanulni. Jött ez az ördögi kör. Aztán jött egy barátom, egy ilyen akkoriba felfutó webáruházba elhívott, akinél 2,5 évig dolgoztam, ilyen mindenés voltam. Aztán jött az MSc, időben be akartam fejezni, de a koronavírus miatt bezártak a laborok és nem sikerült.” (interjúalany10)

„Az előző félévben passzívtartottam, akkor voltam az egyetem felénél és akkor mondtam azt, hogy kell egy kis szünet, mert ha tovább folytatom, akkor valahonnan biztos kivetem magam. Az motivált, hogy folytassam, hogy vége lett az online oktatásnak és megtaláltam ezt a diplomataképzést. Úgy voltam vele, hogy ezt a két évet már kibírom, még ha ugrás közben kell átvennem a diplomámat, miközben éppen levettem magam valahonnan, akkor is befejezem. És most itt ülök, mert kell a papír.” (interjúalany8)

Két hallgatónál felmerült a passzívtartás gondolata, ami tulajdonképpen krízishelyzetként is értelmezhető, hiszen a motivációhiány felerősödése vezetett ahhoz, hogy a hallgatók a tanulmányaik megszakításán gondolkodtak (interjúalany9,12). Egyes hallgatók esetében előfordultak passzív félévek (interjúalany8,10). A rizikófaktorok kapcsán egy hallgató emelte ki, hogy a tanulmányok megszakításában a munkavállalásnak is szerepe volt, ami a tanulmányainak a finanszírozására is hatással volt (interjúalany10). A másik hallgató inkább az egyetemhez kapcsolódó okokat nevezett meg (interjúalany8). Rajtuk kívül még egy hallgató pályafutásában észleltük a lemorzsolódás egyik előrejelzőjét, a finanszírozási forma változását, a költségtérítéses képzésre való átkerülést (interjúalany4).

Összegzés

Feltáró jellegű kvalitatív kutatásunkban a munkavállalás és a tanulmányok kapcsolatát vizsgáltuk, tekintettel a munkaerő-piacra történő erőteljes összefonódást mutató STEM területekre. A kutatással az volt a célunk, hogy feltárjuk a hallgatói munkavállalás hatásait a tanulmányi eredményességre, mindezek felül figyelembe véve a hallgatók társadalmi-anyagi helyzetét, ehhez kapcsolódóan a munkavállalás motivációját. Az eredmények azt mutatták, hogy a munkavállalás nem feltétlenül anyagi okokra vagy anyagi kényszerre vezethető vissza, noha a szakirodalomban leginkább ezzel találkozunk

(Bocsi, 2013; Pusztai, 2013; Masevičiūtė et al., 2018; Kovács et al., 2019). Ez egyrészt magyarázható azzal, hogy a mintában szereplő hallgatók átlagos anyagi helyzettel jellemezhetőek, a többségüknek a szülei legalább középfokú végzettséggel rendelkeznek. Továbbá azt tapasztaltuk, hogy a munkavégzés során inkább a hallgatók függetlenedési vágya volt jelentős, a szülők tehermentesítése, a szabadidős tevékenységek fedezése. Néhány esetben megjelent a tapasztalatszerzésre való törekvés. Csupán néhány hallgató számolt be szerényebb anyagi körülményekről, amellyel a munkavállalásukat indokolták. A munkavállalás motivációja mellett vizsgáltuk a munka és a tanulmányok kapcsolatát, és bár a résztvevő tizenkét hallgatóból hét főnek nem kapcsolódik a munkája a tanulmányaikhoz, ők is a munkavállalás során szerzett pozitív élményekről, képességfejlődésről számoltak be.

Ezt követően a hallgatók tanulmányi eredményességére fókuszáltunk. A szakirodalom szerint (Ódor & Huszárik, 2020) a STEM területek hallgatóit magas lemorzsolódási arány és intenzívebb munkavállalás jellemzi (Hámori, 2018), így a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetettek lehetnek. Általánosságban elmondható, hogy a mintában a lemorzsolódás és az eredményesség romlása nem a munkavállalásra vezethető vissza, a rizikótényezők sorában inkább az egyetemmel és a képzéssel kapcsolatos tényezőket neveztek meg. A kutatás jövőbeli folytatását tekintve érdekes kutatási irány lehet, hogy a hallgatók hogyan ítélik meg a képzésüket, s a képzés mennyire segíti elő a képességeik fejlődését. Összegezve láthatjuk, hogy a tanulmányi eredményesség romlása és a lemorzsolódás hátterében nem a hallgatói munkavállalás áll, inkább a felsőoktatási intézmény részéről tapasztalunk hiányosságokat a gyakorlatorientáltság és a motiváció tekintetében.

Következtetések és javaslatok

Kutatásunk eredményei csak bizonyos korlátok figyelembevételével értelmezhetőek. Kutatásunk limitációja, hogy az egyes tudományterületek hallgatói csekély elemszámmal kerültek be a mintába, így néhány képzésről és az ott elvárt követelményekről, átlagos tanulmányi eredményekről csak felületes információink vannak, ezért nem célunk egyéb következtetéseket levonni. A következtetések levonását segítené a nem dolgozó diákok bevonása egy adott képzési területéről, ezáltal pontosabb képet kaphatunk a munkavállalás eredményességre gyakorolt hatásáról. Az eddigi szakirodalom és a tapasztalataink azt mutatják, hogy a STEM területek dolgozó hallgatóinak pályafutása érdekes kutatási terület. Azonban azt tapasztaljuk, hogy a STEM területeken belül a kutatások figyelme gyakrabban irányul az informatika és műszaki képzésekre, így a jövőben szeretnénk feltárni a természettudományi képzéseken tanuló hallgatók véleményét és tapasztalatait. A jelenlegi kutatásunk limitációit figyelembe véve, a további kutatás során fontos lenne, hogy különböző szakirányokról keressünk fel hallgatókat, ezáltal pontosítanánk ennek a kutatásnak az eredményeit. A releváns és messzemenő következtetések levonásához egy nagymintás, reprezentatív kvantitatív kutatásra lenne szükség, azonban úgy véljük, hogy kutatási eredményeink elősegíthetik egy hasonló kvantitatív kutatás előkészítését.

Felhasznált szakirodalom

- Alter, E. (2021). Törésvonalak a STEM-területen belül: A STEM-területek egységességének vizsgálata a haladási utak, a nemi arányok, a perzisztencia és az intézményi szelektivitás alapján. *CIVIL SZEMLE*, 18(2), 31-50.
- Bocsi, V. (2019). Hallgatók értelmiségképe. *Szociológiai Szemle*, 29(2), p. 94-111.
- Derényi, A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *JEL-KÉP: Kommunikáció Közlemény Média (KSZ1)*, 21-34.
- Fényes, H., & Mohácsi, M. (2019). *Munkaerőpiac és emberi tőke, elmélet és gyakorlat*. Debreceni egyetemi Kiadó.
- Gáti, A., & Róbert, P. (2013). Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In Garai O. és Veroszta Zs. (szerk.), *Frissdiplomások* (pp. 93-111). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit, 93-111.

- Hámori, Á. (2018). A műszaki képzési terület hallgatóinak szociális jellemzői. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 2(3), 2-6.
- Kocsis, Zs. (2020). A hallgatói munkavállalás mint a lemorzsolódás egyik lehetséges tényezője. *Educatio*, 29(2), 295-304.
- Kocsis, Zs., & Pusztai, G. (2020). Student Employment as a Possible Factor of Dropout. *Acta Polytechnica Hungarica*, 17(4), 183-199.
- Kocsis, Zs. (2021). Eredményesebbek-e a dolgozó hallgatók? In Pusztai, G.; Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp.264-288). CHERD-Hungary.
- Kocsis, Zs., & Alter, E. (2021). Hallgatói munkavállalás a STEM területeken: A tanulmányok melletti munkavállalás perzisztenciára és tanulmányi előrehaladásra gyakorolt hatása. *Új Munkügyi Szemle*, II(4), 67-79.
- Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Zs., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó B., Németh, D., Pallay, K., Pusztai, G., Szigeti F., Tóth, D. A., & Váradi, J. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Oktatókutatók Könyvtára 6., CHERD-Hungary.
- Masevičiūtė, K., Šaukeckienė, V., & Ozolinčiūtė, E. (2018). *EUROSTUDENT VI. Combining Studies and Paid Jobs*. UAB "Araneum".
- Markos, V. (2014). Egyetemisták a munka világában. In: Fényes, H. & Szabó, I. (Eds.), *Campus-lét a Debreceni Egyetemen* (pp.109-132). Debrecen University Press.
- Markos, V. (2018). Önkéntes munka és civil aktivitás. In Kovács Klára és munkatársai (szerk.), *Lemorzsolódott hallgatók*. Oktatókutatók Könyvtára 6., CHERD-Hungary.
- Nagy, M. (2006). *A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük*. Országos Közoktatási Intézmény.
- Ódor, Zs., & Huszárik, P. (2020). *Lemorzsolódási Vizsgálatok a felsőoktatásban – Összefoglaló tanulmány*. Oktatási Hivatal.
- Perna, L. (2010). *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling: Stylus Publishers.
- Pollard, E., Williams, M., Arthur, S., & Kotecha, M. (2013). *Working while Studying: a Follow-up to the Student Income and Expenditure Survey 2011/12*. Brighton: Sovereign House.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. A hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum.
- Teichler, U. (2011). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education, 177-197.

Dokumentumok

- Bellresearch jelentés (2015). A hazai informatikus-és IT-mérnökképzés helyzetének, problémáinak, gátló tényezőinek vizsgálata. <https://ivsz.hu/wp-content/uploads/2016/03/a-hazai-informatikus-es-it-mernokkepzes-helyzetenek-problemainak-gatlo-tenyezoinek-vizsgalata.pdf> (utolsó letöltés: 2021. február 24.)
- OECD, (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852>.
- OECD, (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Óbudai Egyetem, STEM-Hungary jelentés (2018). *A STEM-végzettséget szerzett pályakezdők és fiatal munkavállalók helyzetére vonatkozó nemzetközi kutatások másodelemzése*.

Melléklet

1. számú melléklet

Az interjúalanyok jellemzése

Jellemzők				
	Demográfiai jellemzők	Képzési jellemzők	Társadalmi, szociokulturális háttér	Hallgatói munkavégzés
Interjúalany1	21 éves Nő	IK-programtervező informatikus, szoftverfejlesztő OKJ képzést végzett	Támogató héttagú családban nőtt fel, szülei egyetemi végzettséggel rendelkeznek nem vett fel diákhitelt és nem részesül hallgatói ösztöndíjban	önállósulás, tapasztalatszerzés nem kapcsolódó munkakör (gyorsétterem)
Interjúalany2	21 éves Nő	IK-programtervező informatikus	Támogató családi háttérrel rendelkezik, nem részesül hallgatói juttatásokban, bevételei a diákmunkából származnak	önállósulás, tapasztalatszerzés nem kapcsolódó munkakör (gyorsétterem)
Interjúalany3	23 éves Nő	MK-gépészmérnök	Támogató családi háttérrel rendelkezik, szülei szakmai, OKJ képzést végeztek. Szülei olyan módon támogatják, hogy velük közös háztartásban él, a saját érdekű kiadásait viszont magának állja	önállósulás, nem kapcsolódó munkakör (pénztáros)
Interjúalany4	24 éves Férfi	MK-építőipari manager	Család anyagi helyzete átlagos, szülei vegyész, mérnöki és ápolói végzettséggel rendelkeznek	anyagi okok, tandíj nem kapcsolódó munkakör (honvédség)
Interjúalany5	22 éves Férfi	MK-gépészmérnök	„Középosztálybeliek vagyunk” szülők szakgimnáziumot végeztek, a szüleivel él, nincs lakhatási költsége, egyéb kiadása	önállósulás, nem kapcsolódó munkakör (úszómester)
Interjúalany6	24 éves Nő	MK-építőmérnök	A szüleinek érettségi iskolai végzettségük van, anyagilag tudnák őt támogatni, de önállósulni szeretne. Nem részesül semmilyen hallgatói támogatásban.	önállósulás, tandíj kapcsolódó munkakör (tervezői iroda)
Interjúalany7	20 éves Férfi	TTK-biológia	Szülei elváltak, anyagilag támogatják. Édesanyja gyógyszerárban dolgozik, ha jól tudja főiskolát végzett, az apukája a "mentőknél" dolgozik. Nem részesül semmilyen hallgatói támogatásban.	önállósulás, nem kapcsolódó munkakör (gyorsétterem)
Interjúalany8	21 éves Férfi	TTK-fizika, biofizikus szakirány	Édesanyja földmérő, főiskolai végzettség, édesapja egy ideig volt tanító volt, alkalmi munkákat is vállal, de főiskolai végzettsége van,	plusz jövedelem nem kapcsolódó munkakör (recepció)
Interjúalany9	19 éves Nő	TTK-földrajz Bsc(geoinformatika)	édesanyja érettségivel rendelkezik, édesapjának szakmája van, vállalkozásuk van, melyben mindketten dolgoznak. Szülei minden héten támogatják plusz zsebpénzzel.	önállósulás nem kapcsolódó munkakör (bolti előadó)

Interjú-alany10	29 éves Férfi	MK-lean menedzser, de korábban elvégezte a fizikát, anyagtudomány MSc-t, közben villamosmérnök Bsc-n volt, de nem fejezte be	Édesanyja egyedül nevelte miután édesapja meghalt. Diákhitelt nem vett fel. Árvaellátást kapott 25 éves koráig kapott, jelenleg nem kap hallgatói támogatást.	plusz jövedelemszerzés, anyagi gondok helyrehozása kapcsolódó munkakör (anyagtudomány MSc-hez kapcsolódik, fizikából korrepetál)
Interjú-alany11	21 éves Férfi	TTK- biológia	a szülei támogatják anyagilag, de mellette szociális és Bursa Hungarica ösztöndíjban részesül.	önállósulás nem kapcsolódó munkakör (WOLT futár)
Interjú-alany12	23 éves Nő	TTK- biológia MSc, zoológia szakirány	Többgenerációs házban nőtt fel, szűkös anyagi körülmények között, jelenleg félárva, édesanyjával él egy háztartásban, aki több OKJ-s képzettséggel rendelkezik.	Tapasztalatszerzés, jövedelmezés, kapcsolódó munkakör (duális képzésen belül)

BEKK Tímea – POGÁTSNIK Mónika

Motiváció lehetőségei a felsőoktatásban covid-19 után személyiségjellemzők alapján

A tanulás tanítás változása a Covid-19 után

2019-ben kezdődő és napjainkra is hatással lévő Covid-19 járványidőszak sok változást hozott az oktatás, ezen belül a felsőoktatás világába. A hallgatók megtanultak online tanulni, az oktatók pedig online oktatni, egy teljesen más életformára, tanítási és tanulási környezetbe kerülve. Erre jó példa a gamifikáció alkalmazása (Módné-Pogátsnik-Kersánszky, 2022), melyet az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karán próbáltak ki.

A jelenléti oktatás visszatérével nem lehetett ott folytatni az oktatást, ahol abbahagytuk. A hallgatóknak nehézségeket okozott a közösségi életbe való bekapcsolódás, és a szükséges tanulási módszerek alkalmazása is. Más tanulási módszert használnak élőben, mint amit két éven keresztül az online térben.

A felsőoktatásban jellemzően uralkodó szemlélet, hogy (Jármai - Végh, 2017) a hallgatóktól elvárható, hogy felnőttként gondolkodjanak és viselkedjenek, az önszabályozó tanulás képességével rendelkező, felelős személyekként vegyenek részt az oktatási folyamatban. Olyan oktató is akad, aki csak a tananyag „visszaadását” várja el a hallgatóktól, állandósítva a csupán külső motivációknak, az értékelési helyzeteknek megfelelő tanulási szokásokat (Györfiné, 2012).

A motiváció fogalmát több szempontból is vizsgálhatjuk. A motiváció befolyásol minden egyes tettet, melyet cselekvés vagy döntés, vagy választás előz meg (Jármai - Végh, 2017).

Bigg a következőképp fogalmazott: *”A motiváció a jó tanulás eredménye, nem pedig feltétele”* (Rodgers, 2016, 373 o.).

Fontos, hogy a hallgatókat az oktatók tudják motiválni és ha a diákok jól tanulnak, jó eredményeket érnek el, azáltal az oktatók is motiváltak lesznek. (Jármai - Végh, 2017) A 'Z' generáció az első olyan generáció, mely a legtöbbet használ digitális eszközöket és nehéz beilleszteni a tanulási módszereiket korábbi generációknál tapasztaltak sorába. Ezért szükséges egy új tanítási-tanulási módszert kialakítani, mellyel könnyebben ki tudjuk váltani és fenn tudjuk tartani az érdeklődésüket, és a tanulási motivációjukat (Juhász, 2017).

Az egyetemeken nappali tagozatára beiratkozó hallgatók nagy változásokon mennek keresztül különösen az egyetemista létforma kezdetén, az első évben. A diákok többsége otthon élt korábbi, középiskolai tanulmányai során, mindig volt egy biztos háttér „nem volt más dolga, mint tanulni”. Minden másban a szüleik segítettek nekik. Mikor elkerülnek otthonról, nemcsak egy új tanulási rendet kellett megtanulniuk, hanem az önellátást is. Ez a változás sok egyszerre a fiataloknak, a Covid után pedig még nehezebben tudták felvenni a ritmust.

Több kutatást is végeztek azzal kapcsolatban, hogy milyenek a hallgatók tanulási sajátosságai. Eredményül azt kapták, hogy a tanulásról és tudásról alkotott tanulás orientációk azok a tanulási sajátosságok, amelyek befolyásolják a tanulás szabályozó módszereket (Kálmán, 2019). Így a felsőoktatásban is szükséges tanítási módszereket változtatni, hogy az oktatást a hallgatók nézeteihez igazítsuk. Ezzel jobban tudjuk motiválni őket, érdekesebbé tudjuk tenni a tanulást.

A COVID-19 járvány alatt a tanulók a középiskolai tanulmányaik alatt körülbelül másfél évet töltöttek azzal, hogy otthonról tanultak. Teljesen elszigetelődtek egymástól, kevesebb volt a személyes kapcsolattartásra a lehetőség, online tartották a kapcsolatot. Azok a hallgatók, akik most kezdték az egyetemi tanulmányaikat, újra kellett tanulniuk a szociális kapcsolattartás szabályait is. Azoknak a

hallgatóknak sem volt egyszerű a dolguk, akik másodéves tanulmányaikat kezdték meg, mert nekik is online volt az első tanévük és nem volt lehetőségük megtanulni a felsőoktatásban kialakult szabályrendszert és társaikkal sem sikerült kialakítani egy bizalmi kapcsolatot.

A jelenléti oktatás visszatérével általános az a tapasztalat, hogy a hallgatók kevésbé motiváltak, nehéz ösztönözni őket. Sok hallgató küzd a mindennapi szürkeség, monotonitás érzésével. Úgy érzik, ha elkészülnek egy feladattal akkor sincs sikerélményük, csak folyamatosan újabb és újabb feladatok következnek.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy mely módszerek alkalmasak arra, hogy a hallgatók tanulását segítsék, sikerüljön felkelteni az érdeklődésüket, kellően motiválni őket. Megvizsgáltuk, hogy az MBTI személyiségteszt által definiált típusok (Erős - Jobbágy, 2001) esetén milyen eltérések tapasztalhatók, a személyiségjellemzők alapján, mely motivációs módszerek a sikeresebbek.

Kutatásunkban, arra kerestünk választ, hogy tudnánk könnyíteni a hallgatók tanulását, milyen motivációs lehetőségekkel tudjuk megszólítani őket.

A kutatásunkat két részre osztottuk.

- Kvalitatív kutatás fókuszcsoportokban
- Kvantitatív kutatás kérdőívvel

Kvalitatív kutatás módszere és eredményei

Kvalitatív kutatás során az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar hallgatóit kérdeztük meg fókuszcsoport beszélgetéseken keresztül. A kutatás első elemének célja az volt, hogy egy kötetlen fókuszcsoportbeszélgetés lehetőséget adjon arra, hogy jobban megismerjük a kutatás célcsoportját, és előkészítse a beszélgetés a kvantitatív kérdőív összeállítását. A fókuszcsoportokban 5-10 fő vett részt, több szak több évfolyamából, és az alábbi kérdésre válaszoltak:

„Mi motiválná jobban Önöket a tanulásban?”

A következő szakok nappali képzésben tanuló hallgatóit sikerült megkérdeznünk:

- Műszaki menedzser alapszak I., II. III. éves hallgatókat (20 fő, 3 csoport)
- Villamosmérnöki alapszak I, III. éves hallgatókat (18 fő, 2 csoport)
- Mérnökinformatika alapszak I. éves hallgatókat (46 fő, 3 csoport)
- Földmérő és földrendező mérnöki alapszak I., II. III. éves hallgatókat (50 fő, 3 csoport)

Ez összesen 11 fókuszcsoportot jelentett és 134 fő hallgatót.

A kvalitatív kutatás eredményei

A megkérdezett hallgatók közül minden csoportban elhangzott a gyakorlatorientált oktatás fontossága. Nehezen tanulnak a hallgatók elméletet, fontos számukra, hogy lássák a tanultakat hol hogyan tudják használni. Ezt akár több gyárlátogatással is el tudnák képzelni.

A gyakorlatorientált oktatás mellett nagyon fontos több csoportnak a jó elméleti tananyag, sok magyarázó szöveggel. Ötleként felvetették a hallgatók, hogy ha az előadás előtt megkaphatnák az elméleti tananyagot az sokat segítene nekik. Az előadásokra be tudnák vinni a kinyomtatott vázlatot és arra írnák fel a saját jegyzeteiket. Napjainkban a felgyorsult világban nehéz fenntartani a hallgatók figyelmét, különböző interaktív tananyagokkal vagy előadás módokkal lehetne színesíteni egy-egy órát. Az egyes témaköröknél célirányosabban szeretnék, hogy az előadó felhívja a figyelmüket arra, hogy hol lesz fontos az adott témakör a gyakorlatban.

A korábban említett szigorú oktatókról is szó esett a fókuszcsoport beszélgetések során, hogy nem elég a tananyag „visszaadása”, viszont szükségük van a következetes szigorúságra. *„A szigorúság nem egyenlő a következetességgel.”*

Az elmélet részletes elmondásáról megoszlott a csoportok között a vélemény. Személyiségtípustól függ, hogy kinek van szüksége több, részletes magyarázó előadásra és melyik az a személyiségtípus, aki a gyakorlatokon keresztül tanul könnyen elméletet. Ami fontos a hallgatók szerint, hogy az oktatók jól

tudják motiválni a hallgatókat (és szükséges is) különböző technikákkal, hogy bejárjanak előadásra. A félévek során általában két elméleti zárthelyi dolgozat szoktak íratni. Opcióként merült fel, hogy bizonyos gyakorlati feladattal ki lehessen váltani legalább az egyik zárthelyi dolgozatot. Olyan konkrét ötletet is ajánlottak a hallgatók, hogy az egyik dolgozatot otthon írassák meg, viszont ez akkor legyen sokkal nehezebb, mintha az egyetemen írnák meg. Adott esetben végezzenek kutatómunkát egy-egy témakörben. A félév során, ha kapnának plusz pontot egy-egy többlet feladat elvégzése után és az beleszámítana a dolgozat eredményébe, az is adna egy külső motivációt a hallgatóknak. Egy csoportban a megajánlott jegyet is említették a hallgatók, ami számukra motiváló cél lehet.

A csoportos beszélgetéseknél a projekt feladatokat említették a hallgatók, hogy szeretik és lehetne több belőle, ezzel egymást is jobban megismerik és az oktatás mellett megtanulnak együtt vagy egymás mellett csapatban dolgozni. Ez fejleszti a személyiségüket is, empátiát és toleranciát tanulnak. Egy csoportnál merült fel a csapatépítés lehetősége is.

A Covid alatti oktatásban terjedt el az online tesztek kitöltése, gyakorlás és számonkérés formájában is. Ezt nagyon szerették és több csoport is külön kiemelte, hogy sokat tanult a gyakorló tesztekben. Egy csapat említette még e témakörben az önálló munkát. ez nagyon hasznos, és sokat tanulhatnak belőle. A feladatok elvégzésénél a jutalmazást emelték ki a hallgatók.

A következő nagy témakör az ösztöndíj kérdése volt. Itt nagyon megoszlottak a csoportokban a vélemények, mert volt, akinek az egyik legfontosabb volt, és volt, akit teljesen motiválatlanul hagyott ez a kérdés. Ami több beszélgetés során is felmerült, az az ösztöndíj számítása. Ezt jelenlegi formájában nem tartják több csoportban sem megfelelőnek és ötleteltek, hogy lehetne jól átalakítani, hogy az ösztöndíj is egy jó külső motiváció legyen. Az összeg mellett, ami még problémát okoz a hallgatóknak, hogy nem érzik meg időben a pénz a számlájukra. Az évek során az árak változásával, jó lenne, ha az ösztöndíj összege is nőne.

Három csoportnál merült fel az infrastruktúra fejlesztése, kiterjesztése. Úgy gondolják a megkérdezettek, hogy több és modernebb gyakorlati eszközökre lenne szüksége az adott képzésnek.

A harmadik nagy témakörnek az oktatók-hallgatók viszonyát emelnénk ki, mind a tanórán és azon kívül. A csoportok legnagyobb része megemlítette az oktatók hallgatók közötti jó kapcsolat fontosságát. A személyes kapcsolat tanórán kívül nagyon fontos, hogy a hallgató tudjon az aktuális tananyagban, feladatban segítséget kérni. A beszélgetésekből az is kiderült, hogy ha tegezik az oktatót, akkor bátrabban mernek segítséget kérni, mint ha magázó viszonyban vannak.

A kiszámítható ritmust is többen emelték ki. Szeretik látni mi mikor fog történni, mert akkor tudnak tervezni.

Kvantitatív kutatás módszere és eredményei

Kvantitatív kutatásunk egy online felületen elérhető Google Forms segítségével zajlott, melyet a célcsoport könnyen elérhetett a megadott link segítségével. Ezeket a tankörök zárt Facebook csoportjaiban és a Neptunon keresztül tettük elérhetővé. A kérdőívet 104 fő töltötte ki az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karának nappali tagozatos hallgatói közül, (műszaki menedzser alapszak 20 fő, földmérő földrendező mérnöki alapszak 50 fő, villamosmérnöki alapszak 18 fő, mérnökinformatikus alapszak 46 fő).

A hallgatói motivációhoz kapcsolódó kérdéseinkre adott válaszok kitöltését megelőzte egy személyiségteszt. Napjainkban több kiváló nemzetközileg elfogadott, magyar nyelven is alkalmazott személyiségteszt közül választhatunk. Hosszas mérlegelés után a validált, Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) személyiségtesztet választottuk online formában. Azért tartottuk jó választásnak, mert sok szempontból vizsgálja az egyén személyiségét, és szabadon hozzáférhető a hivatalos magyar nyelvű változata (<https://www.16personalities.com/hu>). A teszt által alkalmazott elmélet alapvetése, hogy a viselkedésben a véletlenszerűnek tűnő sokféleség valójában meglehetősen rendezett és következetes. Az emberek szisztematikusan különböznek abban, amit észlelnek, és abban, hogyan jutnak

következtetésekre, valamint eltérőek az érdeklődési körükben, reakcióikban, értékeikben, motivációikban és képességeikben.

A teszt 60 állításból áll, a válaszokat 1-7 közötti skálán kell megadni, melyik válasszal mennyire ért egyet a kitöltő. Körök jelzik az értékeket és ezek nagysága változik. A végén a program megmutatja a válaszaink alapján, milyen személyiség típusba tartozunk.

A személyiségteszt négy kategóriát különböztet meg:

- A pszichológiai preferenciák első párja, azt mutatja meg hogy a válaszadó hova fordítja a figyelmét és honnan meríti az energiáit? Szívesen tölt időt az emberek és dolgok külső világában (Extraverzió/Extraversion/E), vagy a belső gondolatok és képek világában (Introverzió/Introversion/I).
- A pszichológiai preferenciák második párja a környezet realista érzékelése és az intuíció. Mely információra figyel jobban az egyén, azokra, amelyek az őt érzékszervén keresztül érkeznek (Realista/Sensing/S), vagy jobban odafigyel azokra, amelyeket a kapott információk alapján intuitív módon érzékelnek (Intuitív/Intuition/N)?
- A harmadik preferenciapár azt mutatja meg, hogyan hozza a döntéseit a válaszadó. Nagyobb súlyt helyez az objektív elvekre és a személytelen tényekre (Logikai beállítottságú/Thinking/T), vagy inkább a személyes aggodalmakra és az érintett személyekre van inkább tekintettel (Elvi beállítottságú/Feeling/F)?
- A negyedik preferenciapár leírja, miként szeret az egyén a külvilág felé megmutatkozni. A strukturáltabb és határozottabb viselkedést (Tervező/Judging/J) vagy a rugalmasabb és alkalmazkodóbb viselkedést (Kutató/Perceiving/P) részesíti előnyben?

A fenti kategóriákban százalékban adja meg a teszt a kitöltés végén az egyéni mérési eredményeket majd ezt követi a részletes leírása a teszt alapján megállapított személyiség típusnak.

Az MBTI 4 nagy kategóriában, kategóriánként 4 típust különböztet meg (összesen 16 személyiség típus). Ezeket a témánk fókuszában, aszerint tekintjük át az alábbiakban, hogy az egyes típusokra milyen motiváció jellemző (Unicheck, 2017):

1. Analitikusok

- Építész INTJ - Az események okát keresik, ötletelnek. Vizuális típusok. Összefüggéseket (történelmi) keresik.
- Tudós INTP - Fontos számukra a több ötlet. Egyedi olvasmányokkal, feladatokkal lehet őket motiválni.
- Parancsnok ENTJ - Megszűrik a tananyagot ennek köszönhetően gyorsan tanulnak. Szeretik a csapatmunkát, ötletelnek, vitát kezdeményeznek.
- Vitázó ENTP - Az összetett feladatok motiválják őket, logikai megközelítéssel próbálják a feladatot megoldani. A feladatokat koncepcionális alapokra kell felépíteni, figyeljünk a több megoldási módra és az anyagot alkalmazáshoz kell kötni.

2. Diplomáták

- Védőügyvéd INFJ – Az emberiség problémáinak megoldásának lehetősége motiválja őket. Szeretik feszegetni a határokat, hallgatva a megérzésükre. Általában önállóan dolgoznak és az elméleti feladatokat részesítik előnyben. Csapatban szeretnek dolgozni, vizuális típusok.
- Mediátor INFP – Aggódik az emberi problémák miatt, fontos számára az emberi viselkedésre vonatkozó információ. Szem előtt tartja a cél megértését. Tananyagban vizuális anyagokat kell használni, több nézőpontot mutassunk nekik egy adott feladathoz.
- Főszereplő ENFJ – Fontos számukra az összefüggés, és az, hogy segítse az emberiség fejlődését, a tanult tananyag. Az aktív tanulási forma hasznos nekik.
- Kampányfőnök ENFP – Az emberekkel kapcsolatos kérdések fontosak számukra. Motiválja őket, hogy az emberek számára fontosak legyenek, megbecsülik őket. Logikai összefüggések nem fontosak a tanulás során, képesek nagy mennyiségű tananyag megtanulására. Szeretik a kreativitást igénylő feladatokat.

3. Örök

- Logisztikus ISTJ – Cél kitűzése, gyakorlati oktatás, csapatmunka fontosak számukra és a tér.
- Védő ISFJ – Nagy hangsúlyt fektetnek az elméleti tudásra, hogy értsék, hogy tudják a gyakorlatban használni. Fontos nekik a példa, a tananyagnak tartalmaznia kell számukra a részleteket és a tényeket.
- Vezető ESTJ – Érdeklődés felkeltése, jó elméleti oktatóanyag, videó, tanórába való aktív bevonásra helyeznek nagy hangsúlyt.
- Konzul ESFJ – Ezek a típusú emberek emberközpontúak, fontos számukra az elméleti tudás. Nem szükséges nekik a logikus információ, könnyen megjegyzik a részleteket. Jobban tanulnak, ha érzelmileg érintettek.

4. Felfedező

- Virtuóz ISTP – Műszaki elméjük van, folyamatosan keresik a fejlesztéshez szükséges eszközöket, a tanulásban lépésről lépésre haladjunk egy- egy rendszer működésének oktatásánál.
- Kalandvagyó ISFP – Ha esztétikai szempontból tetszik nekik a tanulandó téma akkor lelkes tanulók. Nem szükséges a logikus gondolkodás számukra, mechanikus memorizálásra képesek. Motiválni lehet őket, esztétikai elemzésekkel. Sok előadás anyaggal, fontos az érzelem számukra.
- Vállalkozó ESTP – Praktikus megoldás keresők. Képesek apró részleteket is megjegyezni. Példákból, vitákban való részvételből tanulnak. Szeretik a csoportmunkát.
- Szórakoztató ESFP – Gyorsan megértik az új tananyagot, ha látják az alkalmazást, különösen, ha szórakoztatja is őket. Szeretnek a folyamat során aktívan kommunikálni, logikus gondolkodás nélkül is sok információt képesek megjegyezni. Vizuális típusok, fontos a példa számukra.

Az 1. táblázat a kutatásban résztvevő 104 fő megoszlását mutatja az egyes MBTI típusok szerint. A legnagyobb arányban az 'Diplomaták' szerepeltek a mintában, 43 fő (41%). A fő kategórián belül a főszereplő (16 fő) és a védőügyvéd (15 fő) a legjellemzőbb személyiségtípus. 'Analitikusok' 24 fő (23%), 'Örök' 20 fő (19%), 'Felfedező' 17 fő (16%).

1. táblázat: A minta megoszlása az MBTI típusok szerint (fő)

Analitikusok	24	Diplomaták	43	Örök	20	Felfedező	17
Építész INTJ	8	Védőügyvéd INFJ	15	Logisztikus ISTJ	3	Virtuóz ISTP	3
Tudós INTP	8	Mediátor INFP	9	Védő ISFJ	7	Kalandvagyó ISFP	4
Parancsnok ENTJ	4	Főszereplő ENFJ	16	Vezető ESTJ	4	Vállalkozó ESTP	2
Vitázó ENTP	4	Kampányfőnök ENFP	3	Konzul ESFJ	6	Szórakoztató ESFP	8

A kvantitatív kutatás második eleme egy kérdőív volt, melyben elsőként meg kellett adni az MBTI teszt eredményeként kapott személyiségtípus kódot. A kérdőívben hat kérdést fogalmaztunk meg a kvalitatív kutatás eredményét felhasználva. Egy 1-7 közötti Likert-skálán kellett a válaszadóknak értékelni, hogy mely kérdés mennyire befolyásolja a tanulási motivációját. 1 a legkevésbé a 7 pedig ami a legfontosabb, legjobban befolyásolja a tanulását. Azért választottuk az 1-7 skálát mert úgy gondoltuk, hogy az 1-5 skálán nem tudják feltétlenül pontosan kifejezni az érzésüket, az 1-10 skála pedig már nagyon széles volt.

A következő kérdéseket tettük fel a hallgatóknak:

„Mennyire befolyásolja az Ön tanulását:

1. az oktatókkal való viszonya
2. a tanórákon kívüli közös program
3. az ösztöndíj
4. az oktatás gyakorlat orientáltsága
5. egy jó elméleti előadáson való részvétel
6. társaival való kapcsolata

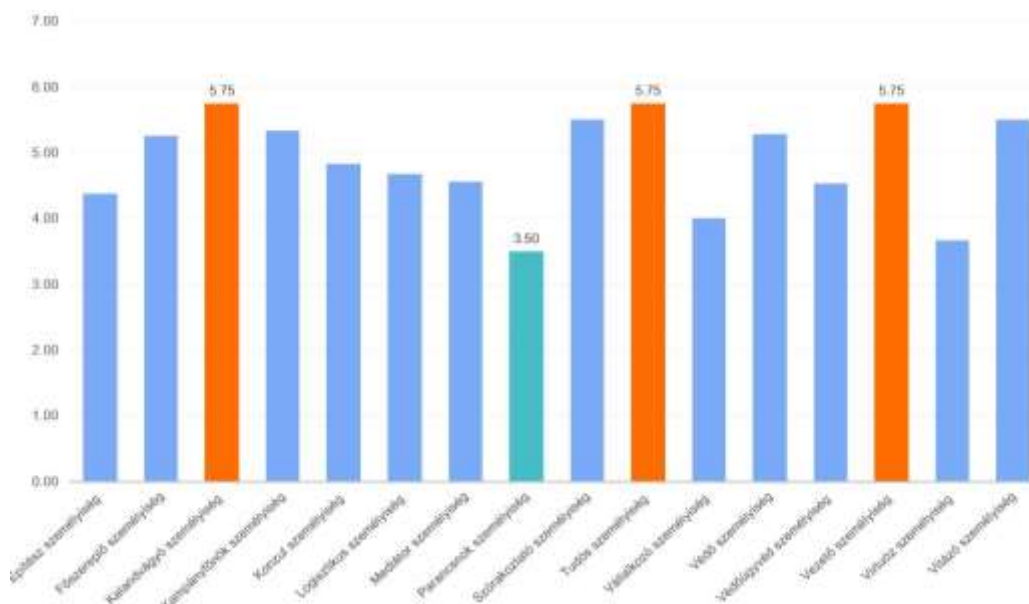
A kvantitatív kutatás eredményei

A kvantitatív kutatásunk eredményeit az Excel alkalmazásban elemeztük. A hat kérdéshez hat diagram készült, melyeket az 1-6 ábra mutat, melyeken a vízszintes tengely mutatja a személyiségtípusokat, a függőleges oszlop pedig az 1-7 közötti átlagos értékeket.

Az első kérdés az oktatókkal való jó viszony fontosságát vizsgálta, ahol az átlagos érték 4,95 volt az 1-7-es skálán. Az első diagrammon (1. ábra) jól látszik, hogy a Kalandvágó, Tudós és Vezető személyiségtípusoknak legfontosabb, hogy jó legyen a kapcsolata az oktatóval (átlag: 5,75). Az is fontos, hogy tanórán kívül is elérhető legyen számukra, ha kérdésük van a feladattal kapcsolatban.

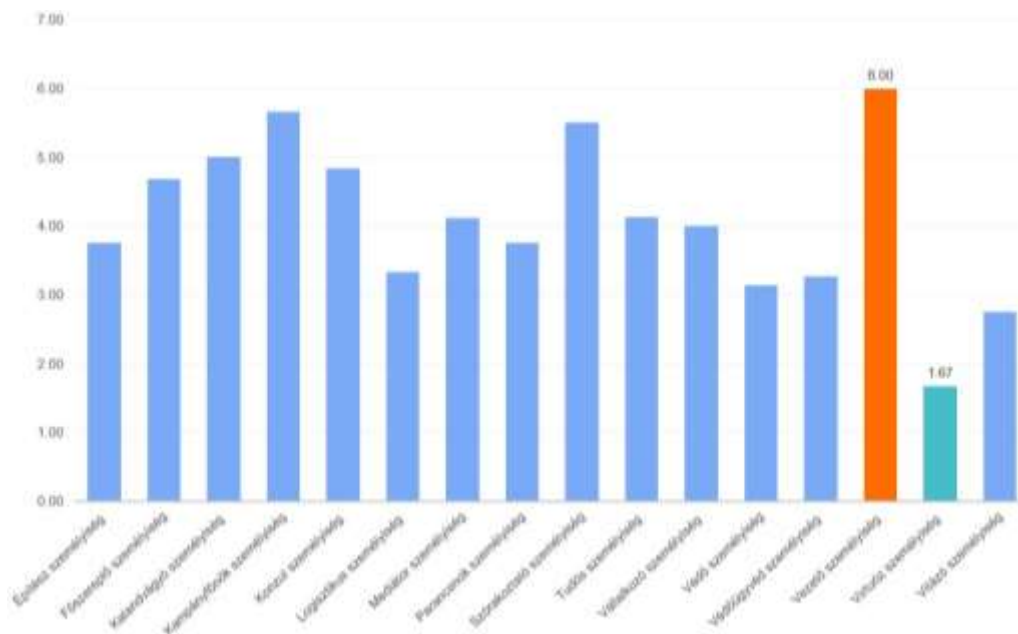
Legkevésbé a Parancsnok és a Virtuóz személyiségeknek van arra szükségük, hogy rendszeres, közvetlen kapcsolatot tartsanak fent az érintett oktatóikkal (átlag: 3,50).

1. ábra: Mennyire befolyásolja az Ön tanulását az oktatókkal való viszonya



A 2. ábra jól szemlélteti, hogy melyik személyiségtípusnak fontos a tanórán kívüli közös program. Az átlagos érték a teljes mintában 4,13 volt. Itt a Vezető személyiség esetén a legnagyobb az érték (átlag: 6,00). Ebből látszik, hogy neki mindenkiel fontos a kapcsolattartás. A Kampányfőnök és a Szórakoztató személyiségnek is magas ez az érték, őket is befolyásolhatja a tanulásban az, hogy milyen társaságba tudtak beilleszkedni, mennyire tudnak diák életet élni az egyetemi kötelező tanulmányi programokon kívül. Akinek a legalacsonyabb itt az átlagérték, az a Virtuóz személyiség (átlag: 1,67), őket ezzel kevésbé tudjuk motiválni.

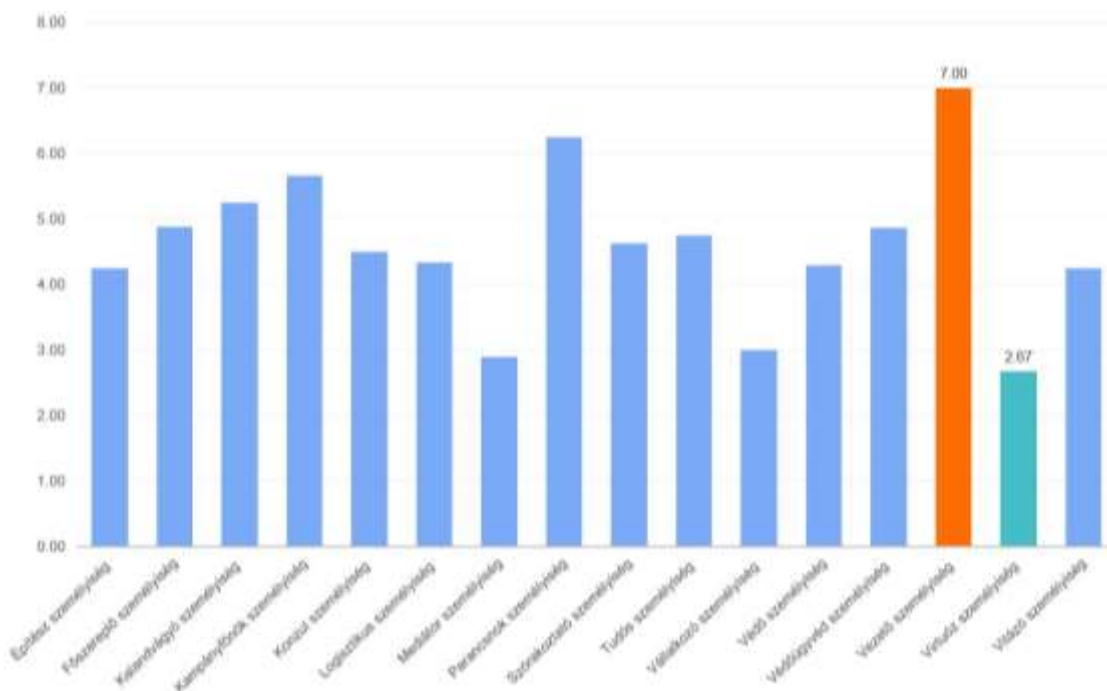
2. ábra: Mennyire befolyásolja az Ön tanulását a tanórákon kívüli közös program?



Az ösztöndíj fontosságának kérdése megoszló volt a kvalitatív fókuszcsoportos beszélgetések során is (3. ábra). Az átlagos érték a teljes mintában 4,60 volt. A legkevésbé befolyásolja a tanulását az ösztöndíj a Virtuóz típusú hallgatóknak (átlag: 2,67). Őket az eddigi kérdések alapján egyikkel sem tudtunk motiválni. Itt a Parancsnok személyiségnek a legmagasabb az értéke (7,00).

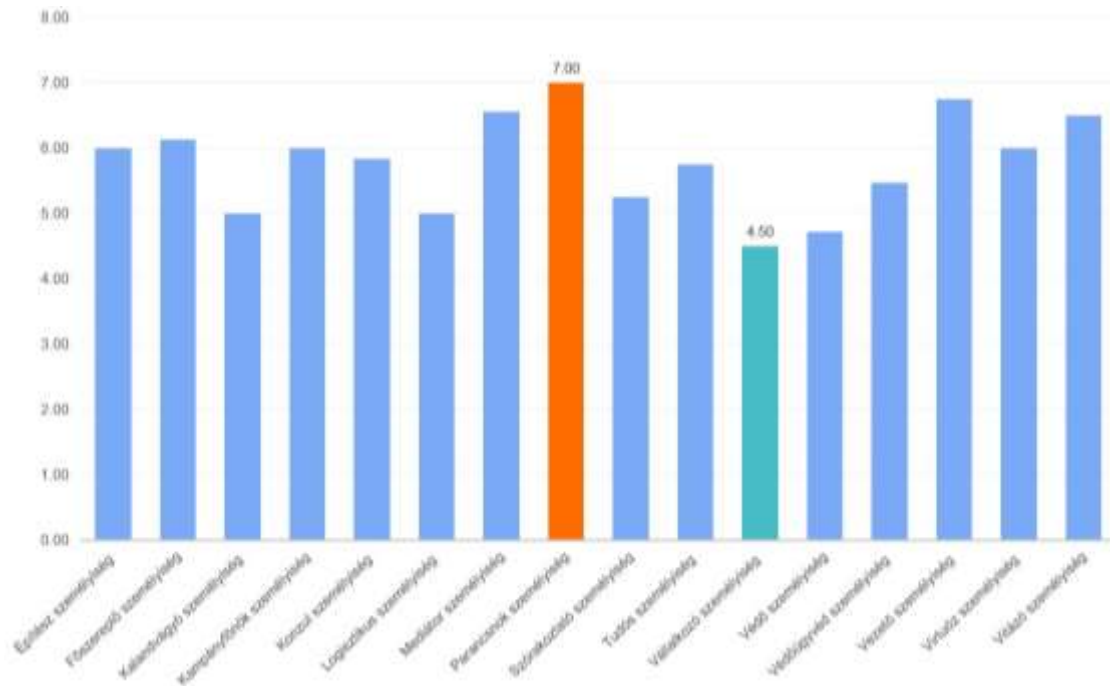
A fókuszcsoport beszélgetések során elmondták a hallgatók, hogy a szüleiknek a pénz volt a fő motivációjuk, sokat dolgoztak mikor ők gyerekek voltak és nem látták ennek a pozitív kimenetelét. Többféle mentális és fizikai probléma, betegség jött elő a szüleiknél. Nem tudták olyan arányban élvezni a pénz felhasználását, mint amennyit dolgoztak érte. A beszélgetések során azt mondták a hallgatók, hogy az anyagi elismerés mellett fontos más típusú elismerés is. Például: a vezető visszajelzése, a rugalmas munkaidő (Magasvári – Szilágyi 2019).

3. ábra: Mennyire befolyásolja az Ön tanulását az ösztöndíj?



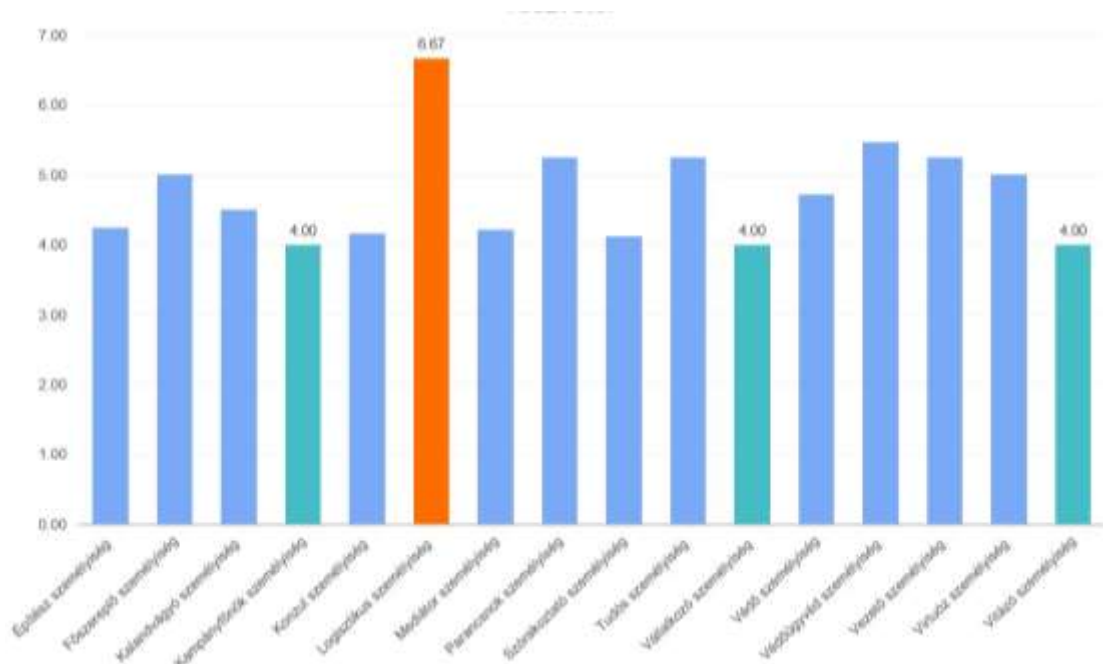
A legmagasabb pontszámokat, és ebből következtetve a legfontosabb motivációs elem ennek a generációnak a gyakorlatorientált képzés. Jobban megjegyzik, tanulnak, átlátják a tananyagot, akkor, ha látják az összefüggéseket, és a tanultak értelmét a gyakorlatban. Az átlagos érték a teljes mintában 5,81 volt. Itt a legalacsonyabb érték is 4.50 lett, ami a többi vizsgált tényezőt figyelembe véve a legmagasabb minimum érték (4. ábra). A fókuszcsoportos beszélgetések során is minden csapatnál elhangzott ennek fontossága.

4. ábra: **Mennyire befolyásolja az Ön tanulását az oktatás gyakorlat orientáltsága?**



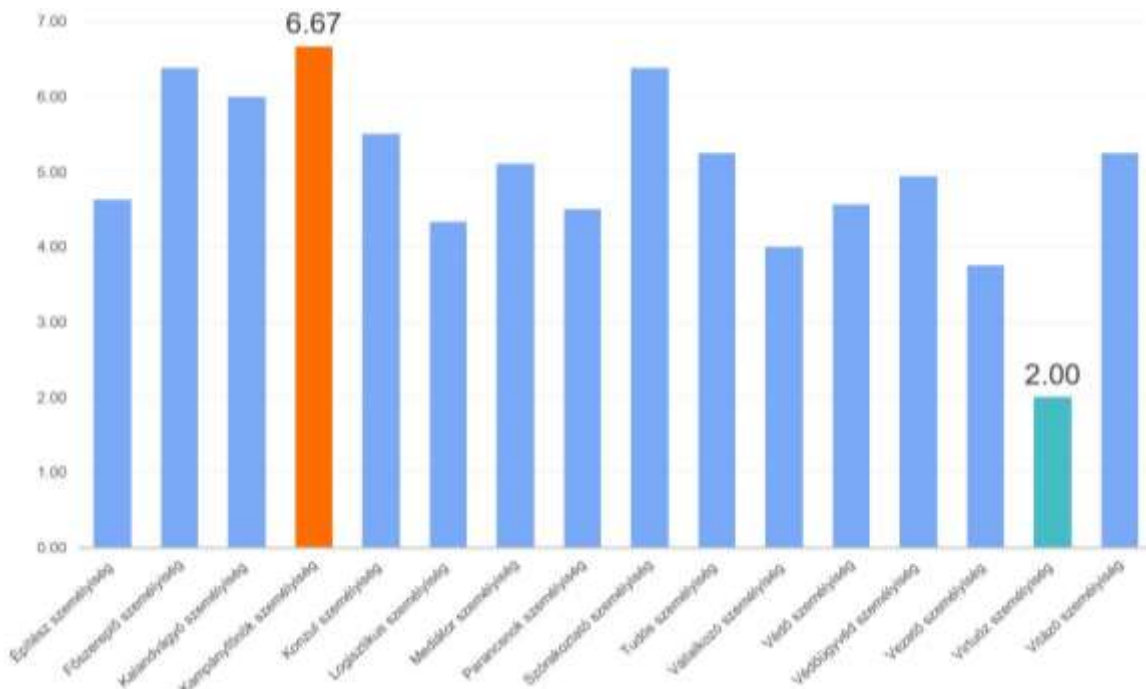
Arra a kérdésre, hogy egy jó elméleti tananyag mennyire befolyásolja a tanulást, nem mutatható ki szélsőséges eltérés. Az átlagos érték a teljes mintában 4,79 volt. Akit ez nagyon motivál a Logisztikus személyiség (átlag: 6,67). Ezt mutatja az 5. ábra. A többi személyiségtípusnál nem jellemző nagyobb szórás.

5. ábra: **Mennyire befolyásolja az Ön tanulását egy jó elméleti előadáson való részvétel?**



A társakkal való jó kapcsolat fontosságát vizsgálta a tanulásban a következő kérdés (6. ábra). Az átlagos érték a teljes mintában 5,21 volt. A társaival való kapcsolattartás a Kampányfőnöknek a legfontosabb (átlag: 6,67) és a legkevésbé fontos a Virtuóz személyiségnek (átlag: 2,00). A vizsgálatunk eredményei alapján ezt a személyiség típust a legjobban a gyakorlatorientált képzéssel lehet motiválni.

6. ábra: **Mennyire befolyásolja az Ön tanulását a társaival való kapcsolata?**



Utolsó kérdés egy nyitott kérdés volt: „Milyen további motivációs lehetőségek segítik a tanulását?” Erre a kérdésre nem volt kötelező válaszolni.

A korábbi tapasztalatainkhoz képest, mikor egy opcionális, nyitott kérdést teszünk fel a kérdőívekben, nem sokan válaszolnak, ennek ellenére most majdnem mindenki adott választ.

A hallgatók fontosnak tartják a jó órarend kialakítását, összeállítását, hogy a szabadidős tevékenységeiket is be tudják iktatni a tanulás mellé. Itt a sportot emelték ki külön.

Belső motivációk közé sorolták, hogy elképzelnek egy jövőképet, mit szeretnének elérni az életben és ez hajtja őket az előre jutásban. A pozitív visszajelzés egy-egy dolgozat, beszámoló után jó érzéssel tölti el őket, hogy érdemes volt tanulni. Amit több hallgató kiemelt, a műveltség. Ha sokat tanulnak olvasnak adott témában műveltebbek lesznek. Fontosak a célok kitűzése, a fejlődésvágy. Külső motivációk közé sorolták az elméleti és gyakorlati oktatás fontosságát.

A következőket emelték ki többen: Az oktató felkészültsége az órákra, versenyztetés az adott tananyagban, tesztek kitöltése. Megajánlott jegy a félév végén. Kölcsönös tisztelet az oktatók és hallgatók között. A gyakorlati órákon megmutatni mire és hol lehet használni a tanultakat, plusz pontok szerzése a vizsgára. A tananyagok pontos megadása, hogy mit hol talál meg a hallgató. A tananyag átláthatósága és értelmezhetősége.

A felgyorsult világunkban a technika is gyorsan fejlődik, fontos, hogy mikor a hallgatók végeznek az egyetemmel azonnal tudjanak a munkaerőpiacon dolgozni, azokkal az eszközökkel, amit a munkahelyeken használnak, ne elavult módszereket tanuljanak. Ezt több hallgató is írta.

A hallgatók is állítanak fel maguknak célokat, például, az egyik hallgató azt írta, hogy őt az motiválja, hogy ha tanul fél-egy órát, utána engedélyez magának egy fél órás videójátékot. Ezzel jutalmazza magát.

Fontos motivációs tényező még az emberi kapcsolatokat. Itt többen írták a szülő gyermek kapcsolatát. Még ebben a korban is megfigyelhető, hogy a diák nemcsak magának tanul, hanem az édesanyjának és az édesapjának szeretne megfelelni. A családi háttér nagyon fontos számukra.

A csoporttársaikkal, évfolyamtársaikkal való viszony mind a tanulásban, mind a szabadidős programokban. A hallgatók szívesebben tanulnak kisebb csoportokban, közösen oldanak meg feladatokat. Általában azok a csoporttagok, akik együtt tanulnak a szabadidős tevékenységet is együtt végzik. A beszélgetéseket is kiemelték, kötetlen fesztelen beszélgetések egymással adott témákról.

A harmadik emberi kapcsolat, amit kiemelték, az oktatókkal való viszony. Merjenek segítséget kérni, ha elakadnak. Meg merjék szólítani az oktatót.

Utolsó motivációs ösztönzésnek a pénzt emelték ki. A tanulmányok alatt az ösztöndíjat, a munka világában pedig a fizetést. A mai hallgatók a korábbi évekhez képest sokkal nagyobb arányban vállalnak munkát a tanulmányaik mellett, hogy finanszírozni tudják az egyetemet, és a megélhetésüket, esetleg a családjukat is segítsék. Olyanra is gyakran van példa, hogy az anyagi problémák miatt a hallgatók nappali tagozatból átmennek levelezőn tanulónak, hogy teljes állásban tudjanak elhelyezkedni. A munka világában a biztos anyagi jövő, előrejutás fontos cél, és motiváció a tanulásban számukra. Egy tiszta megfogható jövőkép. Két hallgató a következőket írta válaszként a nyitott kérdésre:

- *„Az ókori és középkori kínai kultúra és mitológia szerves részét alkotja életemnek közel másfél évtizede. Történeteikből megértettem, hogy a tudás az ember életében a legfontosabbak közé tartozik, a tudás tiszteletre méltó, tekintélyt parancsoló tulajdonság. Mindemmellett, gyakran kaptam olyan megbízást, munkát, ahol tanítani kellett, főleg általános és középiskolásokat korrepetálni mindenfajta tantárgyból, az iskolám szervezésével. Jó érzést kelt bennem, hogy olyan tudással rendelkezek, amivel másoknak is tudok segíteni tanulmányaikban. Valamint nyelvtudásomnak köszönhetően is kaptam egész jó munkalehetőséget (3 idegennyelv).”*
- *„Magam elé célokat állítok, amik elérhető közelségben vannak. Próbálok magamból a maximumot kihozni, de sokszor nehézségekbe botlok. Például volt egy vizsgám itt az egyetemem, amire rengeteget tanultam és abból a tárgyból én voltam az egyik legjobb, rengeteg szaktársamnak segítettem hétről hétre a leadandókban és a vizsgán majdnem megbuktam. Ha valami igazságtalan dolog történik velem, akkor az nagyon kihatással van a motiváltságomra. Motivál, hogy más embereknek a példaképe lehessenek, hogy édesanyukám és édesapukám büszkének lehessenek rám és még sok más. Nagyra törő terveim vannak, amivel szeretnék behatással lenni a lokális környezetemre.”*

Összegzés

A kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy az egyetemen tanuló hallgatókat, hogyan tudjuk motiválni, érdekessé tenni nekik a tanulást. Az MBTI személyiségtesztet alkalmazva kerestük az egyes személyiség típusok esetén eredményesebb motivációs eszközöket. Vizsgálatunk mintája egy kis szegmense az egyetemeken tanuló hallgatóknak, ezért általános következtetéseket csak nagyobb, több intézményt átfogó további kutatás alapján lehet majd megállapítani.

Jól kimutatható azonban már ezen a kisebb, 105 fős vizsgálati mintán is, hogy a Z generációs hallgatókkal, illetve az őket követő generációkban már nem tudjuk csupán a korábbi, főleg frontális tanulási módszertanokat alkalmazni. Az egyetemi oktatásnak is gyökeresen meg kell újulnia, alternatív módszertani technikákat kell alkalmazni, hogy felkeltsük és fenntartsuk a fiatalok érdeklődését, valamint pozitív érzéssel, és a munkaerőpiac számára hasznos tudással hagyják el az általuk választott egyetemet.

Gyakori az oktatás világában is az a nézet, hogy a fiatalok nem elég szorgalmasok és kitartóak, hogy képtelenek a kemény munkára és általánosan jellemzi őket, hogy kevésbé képesek bármire, mint az idősebb generáció tagjai. Ennek oka lehet, hogy az idősebb oktatói generáció által hangoztatott normák már egyáltalán nem érvényesek. A 21. századi fiatal generáció sem kevésbé érdeklődő, mint elődeik, de meg kell ismerni a tanulási attitűdjeiket, átalakítani a tanári gondolkodást, módszereket, hogy a 21. század gyorsan változó világában a felsőoktatás is képes legyen folyamatosan megújulni.

Felhasznált szakirodalom

- Erős Ilona, Jobbágy Mária (2001): *A Myers-Briggs Típus Indikátor (MBTI) Magyarországon*. URL: <http://www.mentalhub.hu/mbti.pdf> (letöltve: 2022.04.12.)
- Gyórfyné Kukoda Andrea (2012): Gyerek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? Pedagógus vagy andragógus legyen a felsőoktató? *Iskolakultúra* 11. pp. 48-56. URL: <https://bit.ly/3uyz4Nu> (letöltve: 2022.04.12.)
- Villányi Gergő (2015): *MBTI* URL: <https://digitalispszichologia.hu/tesztek/mbti-teszt> (letöltve: 2022.06.27.)
- Jármái Erzsébet Mária, Végh Ágnes (2017): Motivációról a felsőoktatásban – az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata. *A SJE Nemzetközi Tudományos Konferenciája „Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai”*, Komárom. URL: <https://bit.ly/3NYPDtD> (letöltve: 2022.04.12.)
- Juhász, Csilla (2017): Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata. *Közép-Európai Közlemények*, 10(2), pp. 131–141.
- Kálmán Orsolya (2009): A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása. PhD értekezés. URL: https://ppk.elte.hu/file/kalman_orsolya_tf_m.pdf (letöltve: 2022.06.27.)
- Magasvári, Adrienn és Szilágyi, Tamás (2019): Z generációs pénzügyi nyomozók munkával kapcsolatos elvárásai. In: *Biztonság, szolgáltatás, fejlesztés, avagy új irányok a bevételi hatóságok működésében*. Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozat, Bp., pp. 142-156. <https://doi.org/10.37372/mrttvpt.2019.1.9>.
- Módné Takács Judit, Pogátsnik Monika, Kersánszki Tamás (2022): Improving Soft Skills and Motivation with Gamification in Engineering Education. In: Auer, M.E., Hortsch, H., Michler, O., Köhler, T. (eds) *Mobility for Smart Cities and Regional Development - Challenges for Higher Education*. ICL 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 389. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93904-5_81
- Rodgers, Timothy (2016): A hozzáadott érték mérése a felsőoktatásban. In: PUSZTAI Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea (szerk.) *Felsőoktatás & Társadalom. A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest, 2016. 373 p. pp. 90-111. (93) URL: <http://mek.oszk.hu/16000/16053/16053.pdf> (letöltve: 2022.06.27.)
- Unicheck (2017): *MBTI Types: Educating Various Types of Students* URL: <https://unicheck.com/blog/mbti-types-educating-various-types-of-students> (letöltve: 2022.07.11.).

KÁLMÁN Anikó

Az egyetemek megújításának egy lehetősége: a Tudásháromszög-modell

Napjainkban a felsőoktatást az információs és tudásalapú társadalom igényeihez való egyre magasabb fokú érzékenység jellemzi. Az egyetemek prioritásként hangsúlyozzák az élethosszig tartó tanulást, ami valamilyen módon intézményi stratégiákban is megjelenik. Az élethosszig tartó tanulásra fókuszáló egyetemek szerepet vállalnak környezetük regionális fejlesztésében, nyitottak és rugalmasak az oktatási stratégiájukat illetően. Igazodnak a felsőoktatás társadalmi-gazdasági környezetéhez, illetve érzékenyebben reagálnak a tanulási környezetben megjelenő változásokra és lehetőségekre is.

Az egyetemek jelentős mértékben hozzájárulnak a gazdaság fejlődéséhez, mert egyrészt tudást és képzett munkavállalókat biztosítanak, másrészt a regionális gazdasági klaszterek központjait jelentik. Olyan új típusú egyetemekre és határokon átnyúló szervezetekre van tehát szükség, amelyek elősegítik és erősítik a közösséggel és az iparral való kapcsolatot. Szintén kulcsfontosságú szerepe van az egyéb intézményekkel és a szélesebb közösséggel együttműködő tudásklaszterek létrehozásának.

Az egyetemeknek ugyanolyan módon kell elfoglalniuk a vezető szerepet a társadalmilag hasznos tudás szempontjából, mint ahogyan a hagyományos egyetemek dominálnak a diszciplináris kutatásban. Az olyan fontos területeken, mint a kutatáson alapuló oktatás (*research-informed teaching*) kritikus tömeget alkotva, illetve a társadalmilag és regionálisan elkötelezett, valamint globálisan beágyazott kutatást alkalmazva versenyképes és megkülönböztető előnyt kell kialakítaniuk saját maguk számára.

A felsőoktatással és a tudományos munkával kapcsolatban egyre növekvő társadalmi felelősségvállalás figyelhető meg. Különböző képzési modellek, kezdeményezések bontakoznak ki, amelyek közelebb hozzák egymáshoz a társadalom, az állam és az állami intézmények, továbbá a felsőoktatás szereplőit azért, hogy összehangolt tevékenységeik révén mozgósítsák és kiaknázzák a tudást, a tehetséget és a beruházást.

A társadalmi és gazdasági folyamatok fejlődésében tehát a felsőoktatási intézmények központi szerepet kapnak, azonban az életen át tartó tanulás implementációjához szükséges működési szerkezet és kultúra átalakítása komoly kihívásokat jelent az egyetemek számára. A folyamat során az óriásstruktúrák szétbontására és az együttműködésen alapuló munkakultúra megvalósítására van szükség. Ennek a folyamatnak a megvalósításához nyújt segítséget a Hármasspirál (*Triple Helix*) és a Tudásháromszög (*Knowledge Triangle*) modellje, melyek a különböző funkciók közötti szinergia kialakításához járulnak hozzá.

Az innovációs modellek közül az egyik a *Triple Helix* (Hármasspirál) modell az ipar, a kormány és a többi közzsféraszervezet, valamint az egyetemek együttműködésének szükségességét hangsúlyozza (Etzkowitz & Ranga, 2011). Ennek megvalósulására jó példát jelent Finnország, ahol megvalósult a modell hatékony kivitelezése, a polgárok pedig aktívan részt vesznek a közzsféra folyamataiban (Lappalainen et al., 2015). Mindez azonban megkívánta a regionális innovációs ökoszisztéma középpontba állítását, valamint az ökoszisztéma gondolkodás annak megfontolására való felhasználását, hogy mely szereplői csoportok relevánsak a társadalmi változás folyamataiban (Kálmán, 2019).

A Tudásháromszög koncepciója egyesíti az oktatást, kutatást és az innovációt megerősítve a területek hatékonyságát és a megújulást. A modellt az Európai Bizottság vezette be a 21. század elején Európa versenyképességének növelése érdekében (Lappalainen & Markkula, 2013). A Tudásháromszög modellje alapján (5. ábra) a felsőoktatás új mintázata az *oktatás/tanulás – kutatás/felfedezés – innováció/elkötelezettség* hármassában valósul meg, a háromszög ábrázolásakor mindhárom oldalhoz speciális platformok és folyamatok rendelhetők. A modell választ ad azokra a kérdésekre, hogy mi

legyen a felsőoktatás új mintája és milyen formában valósuljon meg, illetve milyen központi szerepet kapjon, hogy alkalmazkodni tudjon a 21. század tudásalapú társadalmának elvárásaihoz.

A fentiek alapján a felsőoktatás többé már nem az új elképzelések vagy innovációk születésének primer helye. A kutatás mindinkább kölcsönös, régiók közötti és globális hálózatok révén, illetve összefonódó innovációs rendszerekkel valósul meg, hiszen az összetett problémák együttműködésen alapuló megoldásokat igényelnek. A modell intézményen belüli alkalmazása a társadalommal és a gazdasággal való együttműködés során köti össze a kutatást, az oktatást és az innovációt. A területek között megvalósuló folyamatos interakciók pedig javítják az ezeken a területeken megvalósuló befektetések hatásait is. A modell megvalósításának folyamatában a hallgatók és a vállalatok szakemberei egymástól tanulnak egy olyan tanulási környezetben, ahol a felek szoros együttműködése révén valósul meg az együttes gondolkodás, az együtt tanulás és a közös munka, amit a kutatás, innováció és fejlesztés jellemez (Kálmán, 2019).

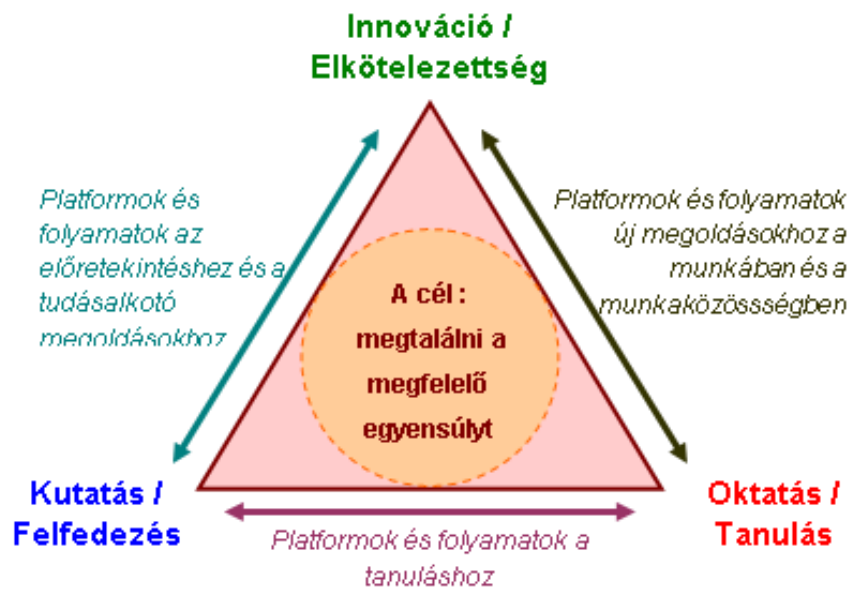
Az átalakulás folyamatának stratégiai vezetési eszköze: a Tudásháromszög modell

Az egész életen át tartó tanulás megalapozásában és megvalósításában a társadalmi szereplők partnersége alapvető erőforrás az innováció sikere érdekében. A szükségszerűen komplex gondolkodás vezérfonala a partnerségekben rejlő lehetőségek kiaknázása, amiben meghatározó szerepet tölt be a felsőoktatás, ami a kutatás, az innováció és az oktatás területén is átfogóan érintett abban, hogy az élethosszig tartó tanulás intézményi szintű megvalósítása a tudásháromszög (oktatás-kutatás-innováció) rendszerében váljon realitássá.

A felsőoktatási intézmények központi szerepet töltenek be egy olyan Európa felépítésében, ahol társadalmi és gazdasági fejlődésben mérhető a tudás építésének hatása. A Tudásháromszög koncepciója (1. ábra) kiemeli a kutatás, oktatás és innováció együttes támogatásának fontosságát, valamint a köztük lévő kapcsolat figyelemmel követését. A koncepciót az Európai Bizottság vezette be (Lisszaboni Menetrend) Európa versenyképességének növelése céljából a 21. század elején (Lappalainen & Markkula, 2013). Az egyetemek és más felsőoktatási intézmények társadalmi szerepe ugyanis lényegbevágó, hiszen a szellemi tőke hatása a társadalmi és gazdasági fejlődésben is mérhető. Az EU Tanácsa (European Council, 2009) határozatában a következőket állapította meg az oktatás szerepének a teljes körűen működő Tudásháromszög keretében való fejlesztéséről: „... ha az Európai Unió fel akar készülni, hogy szembenézzon a versengő globális gazdaság, az éghajlatváltozás és az előregedő lakosság okozta hosszú távú kihívásokkal, akkor a Tudásháromszög mindhárom elemének önmagában és egymással együtt is jól kell működnie.” (European Council, 2009. 5. o.). A határozat az Európai Unió tagországait több területen is fontos prioritások kialakítására ösztönözte: nagyobb összhang kialakítása az oktatás, kutatás és innováció területeinek irányvonalaiiban; a pedagógiai reform felgyorsítása; partnerségi kapcsolatok kialakítása az egyetemek és az üzleti szféra, valamint más releváns érintettek között; intézkedések megtétele az egyetemi innovációs kultúra kialakítása érdekében; az egyetemek ösztönzése az átadható tudás kialakításához; új megközelítési módok a minőségbiztosításban; az EIT (*European Institute of Innovation & Technology* – Európai Innovációs és Technológiai Intézet) kialakítása a jövő modelljeként.

A Tudásháromszög bevezetése során az oktatásban megvalósítható megújulási igényeket felmérő esettanulmányok (pl. Markkula, 2012) eredményei azt mutatták, hogy a Tudásháromszög elveinek gyakorlati megvalósítása széles skálán érinti az egyetemi működést, melyben a legnagyobb kihívást és a változás legnehezebb pontját az egyetemi vezetési kultúra jelenti.

1. ábra: A Tudásháromszög modellje



(Markkula, 2012, Lappalainen & Markkula, 2013)

Az egyetem számára az átalakulás másik fontos lépcsőfoka a partnerkapcsolatok kiépítése a társadalmi szereplők innovációt eredményező együttműködéséhez. Olyan környezet kialakítása a cél, amelyben torzításmentesen azonosíthatóvá válnak a társadalmi problémák és a pozitív válaszok kidolgozásához hatékonyan kamatoztatható a résztvevők szellemi tőkéje és gyakorlati tapasztalata. Kimenetelét tekintve az együttműködés a társadalmi jólét megvalósulását szolgálja. Az aktív tevékenységhez és az innováció által segített megoldásokhoz kapcsolódó tapasztalatok beépülhetnek a tudásbázisba, majd a későbbi hallgatói nemzedékek számára szellemi kincsnek kerülnek megosztásra az egyetem oktatási tevékenysége során.

A modell megvalósításának folyamatában tehát egymástól tanulnak az egyetemi hallgatók és a vállalatok szakemberei. Mindez olyan tanulási környezetben valósul(hat) meg, aminek szerves része az egész életen át tartó tanulás, és amiben a felek szoros együttműködését, az együttgondolkodást és – tanulást a kutatás, fejlesztés és innováció jegyében közös megvalósítás követ. A felnőttképzésben módszertani alapelvek, hogy a tanulás olyan közel történjen a megvalósításhoz, amennyire csak lehetséges, vagyis a tanulás és a gyakorlat szoros együttjárására van szükség. A Tudásháromszög modelljének megvalósításában alapvető jelentőségű az elmélet és a gyakorlat egyesítése, javasolt módszerként pedig a tevékenységek közben való tanulás (*learning by doing*) és a fejlesztés folyamata során megvalósuló tanulás (*learning by developing*) is szerepel. Az életen át tartó tanulás ösztönzése fejleszti a tudáskészletet, az innovációs- és versenykapacitást, a rendszerszintű működést. A felsőoktatási intézményekben a kiindulási pont az együttműködésen alapuló munkakultúra megvalósítása. A közös célok éppolyan fontosak, mint a félreérthető fogalmak (pl. az innováció) egyértelműsítése. A közös célok, a közös nyelv és a közös gondolkodás a Tudásháromszög és az innováció alapkövei. Ezért van olyan nagy jelentősége a párbeszédnek, mivel az elősegíti a megértést és a félreértés elkerülését. A közös célok lényegesek a hatékony innováció eléréséhez. Fontos szempont az is, hogy az innováció és a kutatás a való világhoz kötődjön annak érdekében, hogy az emberek, a társadalom és a gazdaság számára értékes eredmények szülessenek: ehhez együttműködésre és megfelelő pénzügyi támogatásra van szükség (Kálmán, 2019; Lappalainen & Markkula, 2013; Markkula, 2012).

A Tudásháromszög domináns elv az egyetem vezetési kultúrájában is. Az egész egyetemi közösség és a legfontosabb szereplők számára is megteremti egy közös vízió és működési kultúra előfeltételeit. Ez a kultúra magában hordozza az oktatási, kutatási és innovációs tevékenységek közötti szinergia

szisztematikus megteremtését (1. ábra). Az egyetemeken esetében, ahogyan bármely más szervezet esetében, a szervezeti struktúra legfontosabb elemei a vezetési és működési tevékenységek. A hálózati gazdaságban a szervezeten belüli és a külső szereplőkkel való együttműködésben a folyamatok és a képességek szerepe erősen hangsúlyos. Különösen az átalakulási folyamatoknál, mint például a Tudásháromszög kultúrára való átállásnál, ezek széleskörű együttműködésen alapuló meghatározása előfeltétel a célkitűzés eléréséhez.

Az új Tudásháromszög kultúra a korábnál erőteljesebb hangsúlyt fektet a stratégiai partnerségekre és szövetségekre. A siker előfeltétele, hogy minden szereplő a többi résztvevő számára szükséges értéket adhasson. Ez a tényező megkívánja a folyamat egy vagy több részének megvalósításához szükséges magas szintű kompetenciákat. A vezetőség felelős az egyetem szerepének meghatározásáért, valamint a nagy társadalmi kihívásokhoz kapcsolódó feladatokért és azok forrással való ellátásáért. Tehát a vezetőség a fő felelősség az innovációs tevékenységek és az ehhez szükséges kompetenciák meghatározásáért. A működési szint, amelynek feladatait a tanszékek és az egyetem egyéb egységei végzik, az egyetem fő működéséért felelős: a kutatás és az oktatás erre alapozható.

A történelem folyamán az egyetemeken önszerveződő közösségek voltak. Mivel a digitalizáció magával hozta a közös támogatási szolgáltatások és a tudásalkotás kultúrájából fakadó előnyök iránti tudatosságot és ezek használatát, időszelvévé vált az új vezetési gyakorlatok és a jobb eredmények előfeltételeinek megteremtéséhez. Mindez rendszerben gondolkodást jelent, ahol a hangsúly a folyamatokon, a különböző szereplők és tevékenységek közötti egymásrautaltságon van, valamint az összetett szerkezetek érthető koncepcióvá egyszerűsítésén. A hálózati gazdaság különösen természetes forma az egyetemeken számára, de a jó eredmények elérése érdekében szintén szüksége van egy inspiráló együttműködési kultúrára csakúgy, mint a közös módszerek, folyamatok és modellek kidolgozására és megvalósítására. Ez az egész hálózat használatára való új típusú innovációs platformok és tudásmenedzsment eszközök kialakítását is jelenti.

Az átalakulási folyamat főbb elemei: az egyetem stratégiai fókuszát a kijelölt nagy társadalmi kihívásokra kell helyezni és az egységek működési tevékenységeit a Tudásháromszög koncepciónak megfelelően szükséges kialakítani. A célszint előfeltételeinek teljesítése a fejlesztési intézkedések által történik. Az átalakítási folyamat sikertényezői a mindent átható fejlesztési tevékenységek és főként a vezetői és menedzsment tréningek célpontjai: hálózatközpontú munkakultúra, amely elsősorban a kívánt magatartás és a gondolkodásmód változására koncentrál, a legfőbb átalakítási tevékenységek célzott összehangolása, új együttműködési értékteremtési módszerek, folyamatok és modellek létrehozása, tevékenységek tervezése és megvalósítása a regionális innovációs ökoszisztéma megteremtéséhez, stratégiai döntések meghozatala a lehetséges magas szintű áttörést okozó kezdeményezések elindítására, amelyek közös kutatási témákra fókuszálnak az új megoldások elérése érdekében.

A Tudásháromszög-modell és a tudástársadalom paradigmaváltása

A globális hálózati gazdaság számos tevékenységet vár el az egyetemektől. A tevékenységek a hálózati működés folyamataira és struktúrájára, valamint az ezek kialakításához és fenntartásához szükséges kompetenciák fejlesztésére fókuszálnak. Amikor az átalakítási lépések az egész egyetem javára – a Tudásháromszög megvalósítási modelljén keresztül – szisztematikus megtervezésre és megvalósításra kerülnek, akkor mindez egyszerűbbé válik, a tevékenységek nyereségessége és hatása is jelentősen megnő. Ennek ellenére az eredmények nem jönnek gyorsan. Az egyetemi kultúra megváltoztatásáért végzett intézkedéseknek évek, sőt, évtizedek kellenek. A tudástársadalom paradigmaváltozása siettetni a változás iránti igényt és egyenesen követeli ezt a változtatást. Ugyanakkor nagyon fontos kiemelni, hogy maga a Tudástársadalom koncepció is kutatási cél.

A Tudásháromszög fogalma túlmutat a K+F, oktatás és innováció jelentőségének elismerésén: ezek az irányelvek nemcsak fontosak, hanem jelentős pozitív különbségek vannak közöttük. Így a befektetések társadalmi fontosságának javítása érdekében ezen a három területen szükség van szisztematikus és

folyamatos együttműködésre. A kutatás hozzájárulása az innovációhoz már széles körben elismert: néhány tudományos felfedezésnek olyan alkalmazása van, amely kereskedelmi innovációvá válhatott. A Tudásháromszög ennek ellenére hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a fordított kapcsolatot is figyelembe kell venni: a kereskedelmi innováció befolyásolja a kutatást, annak hatékonyságát növelve. A Tudásháromszög hangsúlyozza annak szükségességét, hogy az oktatást ne csupán bemeneti egységként kezeljék a K+F és innováció humán erőforrás irányvonalainak összefüggésében. Hasonlóképpen az innovációt nem korlátozhatjuk a tudásteremtő folyamat legaljára, mint az oktatási és K+F tevékenységek pusztán kimeneti eredményeként.

A kutatással kapcsolatosan az előrelátás az egyik legfontosabb sikertényező, hiszen egy csúcsmínőségű egyetem esetében az oktatási és innovációs tevékenységek erősen jövő orientáltak. Az oktatással kapcsolatos sikertényezők – ezek közül különösen a tanítási és tanulási módszerek – támogatják az életen át tartó tanulást. Az innováció esetében a sikertényezőket a potenciális innovációk bemutatója, tesztelése és prototípusok készítése jelenti formátumok és folyamatok segítségével, ahol a hallgatók is jelentős szerepet kapnak.

Összegzésként megállapítható, hogy a sikeres megvalósítás, valamint a kutatás, oktatás és innováció közötti szinergia megteremtése érdekében a tevékenységeket különböző nézőpontból kell szemlélni és kialakítani. A szinergia növeléséhez mindhárom alapküldetésnek (kutatás, oktatás, innováció) más kulcsterületre kell fókuszálni. Például a kutatás célja olyan előremutató tudás alkotása, amelyet az oktatásban és az innovációban lehet felhasználni. Ezek alapján például a tanítás és a tanulás jobban megértheti a kompetenciaszükségleteket. A megközelítés három nézőpontján keresztül három különböző koncepciót kell meghatározni és létrehozni azokra a platformokra és folyamatokra, amelyek hozzájárulnak a Tudásháromszög megvalósításához. A kutatás és az innováció közötti kölcsönhatás növeléséhez a tevékenységek folyamatát és tartalmát erőteljesen az előrelátásra kell alapozni, amelynek segítségével a Tudásháromszög jelentős hozzáadott értéket mutathat fel, különösen az egyetem erősségének számító multidiszciplináris valóság-hű és valós eseteken alapuló megközelítés növelésével. A Tudásháromszög megvalósításában legfontosabb szerepe az elemek összehangolásának van.

A Tudásháromszög mint az oktatás új paradigmaváltásának tervezete

A Tudásháromszöget (1. ábra) elsősorban nagy léptékű társadalmi innovációnak kell tekinteni, amelynek révén Európa erősítheti a kutatási potenciálját, növelheti tehetséggondozási képességét, valamint széleskörű társadalmi hasznosítás céljából előmozdíthatja és létrehozhatja a nyílt innováció kereslet vezérelt platformjait.

A tanulás új módjai a pedagógiai fejlesztés és értékelés olyan új megközelítéseit kívánják meg, amelyek valóban a tevékenység útján történő tanulást ösztönzik és motiválják a tanulókat. A Tudásháromszög megvalósítása során alapvető fontosságú az elmélet és gyakorlat összekapcsolása. Ennek megvalósítása többek között azt jelenti, hogy több figyelmet fordítunk az olyan tananyagok és tanulási környezetek kialakítására, amelyek a tanulás megtanulásában alapvető fontosságúak. Az egyetemi oktatókat olyan készségekkel és kompetenciákkal kell felruházni, amelyekkel elő tudják segíteni az elsajátítást és az olyan helyzetek helyes kezelését, amelyekben a tanulmányok a valós életből vett problémák megoldására irányulnak. A tanárszakos hallgatók identitásának erősítését megfelelő tartalom, módszerek, és lényeges elemként a megfelelő működési kultúra révén kell elősegíteni.

A résztvevők – tanárok, diákok, kutatók vagy üzletemberek – által szorgalmazott oktatási változásokkal és innovatív javaslatokkal kapcsolatban az elvárás az, hogy azokat azonnal átvegyék és végrehajtsák, az eredmény pedig tükröződjön és észrevehető legyen a társadalomban. Ez a fenntartható növekedésnek – nem pedig a fenntartható fejlődés koncepciójának (Bartoli, 2000; Slemmer, 1996) –, valamint az internalizált tudásmegosztásnak és -felhalmozásnak, vagy más szavakkal az UNESCO, illetve az EU által előrevetített élethosszig tartó tanulásnak (*lifelong learning, LLL*), illetve élethosszig tartó oktatásnak (*lifelong education, LE*) a belső lényege.

Az Európai Unió kutatásra, technológiai fejlődésre és innovációra vonatkozó Közös Stratégiai Keretrendszere kimondja, hogy ahol lehetséges, ott az európai kutatási és innovációs vezérelvek az oktatás és képzés felé irányuljanak azért, hogy konkrét intézkedésekkel, valamint az oktatáspolitikai, a kutatás és az innováció közötti szinergiával erősíthessék a tudásháromszög megvalósulását (ERAC, 2011).

Alapvetően fontos az egyetemek szerepe, amelyek egyszerre működnek a saját regionális innovációs ökoszisztémáikon belül, miközben globális hálózatokba is bekapcsolódnak, a komplex kapcsolódásokat pedig érthetőbbé és láthatóbbá teszik. A kutatás, tanulás, munka minősége és öröme jelentősen növekszik, ahogyan az egyetemek tevékenysége egyre inkább a való élethez és a valós esetekhez fűződő megközelítésen alapszik, hidat építve az innováció és a társadalmi hatás felé.

Az egyetemi közösség hatása és hatékonysága növekszik, ha műveletei a Tudásháromszög elveinek és gyakorlatának megvalósításán alapszanak. A Tudásháromszög elveinek megvalósításához szükség van továbbá a következőkre:

- az egyetemisták motiválása hatékony és célorientált tanulmányok folytatására oktatási módszerek és támogatási rendszerek, például egyéni tanulmányi tervek, multidiszciplináris tanulócsoportok és virtuális tanulási környezetek kialakítása révén;
- a fejlesztési tevékenység nagyobb mértékű összpontosítása a tananyaggal és a tanulási környezettel kapcsolatos kezdeményezésekre, különösen az elsőéves tanulmányok tekintetében, amelyek a tanulás megtanulása szempontjából alapvető fontosságúak;
- az infokommunikációs eszközök által támogatott tanítás és tanulás fokozása azáltal, hogy valamennyi egyetemi oktató számára a pedagógiai képzés új formáit és módszereit dolgozzuk ki abból a célból, hogy a tanulás elősegítéséhez szükséges készségekkel és kompetenciákkal ruházzuk fel őket;
- az oktatási munkacsoportokba olyan szakembereket is be kell vonni, akik a tanultakat képesek a munkahelyükön és olyan projektekben alkalmazni, amely a diákoktól megkívánja, hogy a hagyományos határokat átlépve dolgozzanak.

Az eddigiekben bemutatott koncepció alapján megállapítható, hogy a Tudásháromszög kulcsfontosságú eszközt jelenthet az egyetemek számára az innovációs teljesítmények javításához, azonban napjainkban még kevés jó példa létezik az alkalmazásával kapcsolatban. Kevés (elsősorban külföldi) információ áll rendelkezésre a modell egyetemi gyakorlatban való alkalmazhatóságáról és arról is, hogy a Tudásháromszög elvei hogyan alkalmazhatók az egyetemi világon kívül a valós élet feladataiban. Az alkalmazás lehetőségeinek felmérését az is nehezíti, hogy az egyetemek jellemzően nem határozzák meg a modell működéséhez szükséges kulcsfontosságú sikertényezőik prioritásait. A tudásteremtés és az innováció érdekében ugyanis elengedhetetlen a kutatásalapú tudás szükségessége, a meglévő és az új tudás eredményes felhasználásához szükséges új koncepciók és a vállalkozói gondolkodásmód kialakítása. A tényezők összehangolása egy új dimenziót jelenthet az egyetemek vezetésében, ami alapvetően az együttműködés és a közös tudásalkotás kultúrájának kialakításához kapcsolódik. Mindez pedig a regionális ökoszisztémán alapul, melyben az egyetem az innovativitás és az átalakulás mozgatórugója.

Felhasznált szakirodalom

- Bartoli, H. (2000). *Rethinking Development. Putting an End to Poverty*. Paris: Economica, UNESCO.
- ERAC (2011): *European Research Area Committee. Közös stratégiai keretterv*, Budapest. https://cdn1.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/st01211_en11.pdf
- Etzkowitz, H., & Ranga, M. (2011). Spaces: A Triple Helix Governance Strategy for Regional Innovation. In A. Rickne, S. Laestadius, & H. Etzkowitz, (Eds.), *Regional Innovation Systems: The Swedish Experience of Policy, Governance and Knowledge Dynamics*. London: Routledge.
- European Council (2009). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully-functioning knowledge triangle. *Official Journal of the European Union*. 52(3–5).

-
- Kálmán, A. (2019). A regionális ökoszisztéma és az egyetemek szerepe az innovációs folyamatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 51-68. doi: 10.14232/ISKKULT.2019.9.51
 - Lappalainen, P., & Markkula, M. (2013). *The Knowledge Triangle: Re-Inventing the Future*. Helsinki: Multiprint Oy.
 - Lappalainen, P., Markkula, M., & Kune H. (2015). *Orchestrating Regional Innovation Ecosystems. Espoo Innovation Garden*. Otavan Kirjapaino Oy: Aalto University, Laurea University of Applied Sciences and Built Environment Innovations RYM Ltd.
 - Markkula, M. (2012). *Making the Knowledge Triangle a Reality*. Brussels: Aalto University & EU Committee of the Regions.
 - Slemmer, L. (1996). *A fejlődés, a Szántó-elv és a bagdadi országút. Van-e célja a fejlődésnek?* Konferencia-előadás: Filozófiai Vitakör Konferencia, Budapest, 1996. február 16.

SIMON Mariann

Jólét versus jóllét

A két szó alakját tekintve csak egy betűben tér el egymástól a magyar nyelvben. Kimondva szinte nincs is különbség a két fogalom között. Mégis, ha az értelmét nézem, két teljesen más jelentést találok a hasonló alakú szavakat vizsgálva. Mikor pedagógiai, pszichológiai vagy más kiadványokat olvasunk, fontos tudnunk, milyen értelemben használják a két, első hallásra egyező fogalmat. Tanulmányomban e két kifejezés összefüggéseit, illetve különbségeit elemzem, valamint a jóllétet és annak elérési lehetőségeit vizsgálom különböző kiadványokban.

Míg az 1989-es, a gyermekek jogairól szóló egyezményben csupán a jólét kifejezést használták a törvényalkotók, addig az elmúlt 10-20 évben már különbséget tesznek az anyagi jólét és a lelki jóllét vonatkozásában mind a külföldi, mind pedig a magyar dokumentumokban. A lelki jóllétnek is kétféle értelmét használják a kutatók. Az egyik tartós elégedettséget eredményez, míg a másik csak rövidtávú kielégülést hoz.

A jólét elérése tekintetében tisztázni kell, hogy milyen szintű gazdagságról beszélünk. Az anyagi jólét nélkülözhetetlen a családok életében, ha a boldogulást, az anyagi biztonságot értjük alatta. Minden társadalmi rétegnek joga van a biztos megélhetéshez. A társadalom szociális, kulturális és oktatási intézményei felelősek az alacsony társadalmi osztályok lesüllyedéséért, illetve felemeléséért.

A társadalom bizonyos szintű jólétéről gondoskodnia kell az ország vezetőinek és a megbízott szerveknek, de a jóllétet, az elégedett magatartást, a harmóniát magának az embernek kell elérnie. Személyiségfejlődés, önmegvalósítás, pozitív önértékelés által lehetünk elégedettek az életünkkel és nem a pillanatnyi örömeik hajszolásával.

A jóllét keresésének legmagasabb foka, amikor nemcsak magunk, hanem mások számára is elérhetővé tesszük a tartós boldogságot a gondoskodás és a nevelés révén.



A jólét, illetve a jóllét kifejezések a nemzetközi dokumentumokban

A jó életről szóló nézetek átalakulóban vannak. Tíz-húsz éve még a nemzetközi vitákban a „wealth” vagy a „welfare” szó használata volt jellemző, ami anyagi jólétet jelentett:



1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény

3. cikk:

(2.) Az Egyezményben részes államok kötelezik magukat arra, hogy a gyermek számára, figyelembe véve szülei, gyámjai és az érte törvényesen felelős más személyek jogait és kötelességeit, biztosítják a jólétéhez szükséges védelmet és gondozást, e célból meghozzák a szükséges törvényhozási és közigazgatási intézkedéseket (URL1).

A magyar nyelvben a két szó közti eltérés csupán egy betű, a jelentésbeli különbség mégis óriási. Nem véletlen, hogy az ENSZ, az OECD, az EU, vagy éppen az Európai Környezetvédelmi Ügynökség az újabb dokumentumokban rendre jóllétet (well-being) említ.(URL2)

Az anyagi jólét nem helyettesítheti a jóllétet, a boldogságot. A jóllét, az elégedettség viszont magába foglalja a jólétet, az anyagi biztonságot.

JÓLÉT

Wealth - anyagi jólét, gazdagság, boldogulás

JÓLLÉT

Well-being – lelki jóllét, öröm, egészség, elégedettség, boldogság

A szubjektív és pszichológiai jóllét fogalmak

Jólét vagy jóllét? Valóban igaz a mondás, hogy a pénz nem boldogít? Akkor mégis mi vezet a tartós boldogsághoz? Ennek megválaszolásához fontos elkülönítenünk a szubjektív jóllétet és a pszichológiai jóllétet. A jóllétkutatásokban különbséget tesznek a szubjektív (hedonikus) és a pszichológiai (eudaimónikus) jóllét között.

A szubjektív jóllét fogalmi köre az aktuális étellel való elégedettségünk, az, hogy hogyan vélekedünk saját boldogságunkról. A hedonikus boldogság érzetet használja a köznyelv az általános „boldogság”, a pozitív pszichológia pedig az „öröm” leírásaként. Ezt általában külső motivációk váltják ki, mint a pénz, a hírnév és a szépség.(URL3)

A hedonikus boldogság a pozitív érzelmek magas és a negatív érzelmek alacsony szintjére utal. A kifejezés a görög hedoné („gyönyör”) szóból ered és szorosan kapcsolódik a pozitív érzelmekhez. Meglétehez könnyű hozzászokni, ezért állandóan növelni kell az érzetek intenzitását, aminek a test kapacitása szab határt. Tehát a hedonikus vágyak útján a boldogság elérhetetlennek tűnik. (URL4)

A hedonikus boldogsággal szemben az eudaimonikus boldogságra nem feltétlenül jellemző a pozitív érzelmek magas szintje. Az eudaimonia szó pontos jelentését nem könnyű visszaadni. Az 'eu' (jó) és 'daimón' (lélek) szavakra visszavezethető kifejezést általában boldogságnak fordítják. Vannak, akik az eudaimonia fogalmát inkább személyiségfejlődésnek tekintik. Mindenesetre az eudaimonikus állapotra jellemző az önismeret mélyülése, a képességek fejlődése, az élet értelmességének és célszerűségének érzése, jelentős erőfeszítés a tökéletesedés érdekében, a tevékenységekbe való intenzív bevonódás és a személyiséget kifejező tevékenységek élvezete, állítja Szondy és Martos (2014).

Az eudaimonikus boldogság eléréséhez az önmegvalósítás a kulcs. A hedonikus boldogság hajszolása helyett a személyes fejlődésünkre kell fókuszálnunk, ekkor lehetünk életünkkel valóban hosszú távon elégedettek. Az érzékszervek boldogsága helyett ez az elme boldogsága, hiszen olyan belső motivációkon alapul, mint a fontos kapcsolatok ápolása, a közösségekhez való tartozás és az egyéni fejlődés. A pszichológiai jóllét szoros összefüggésben áll a pozitív önértékeléssel. A lelki egészség pedig kimutatottan jótékony hatást gyakorol a fizikai egészségünkre és életminőségünkre is.(URL4)

A jólét elérésének nehézségei – a társadalmi osztályok mobilitása

Az anyagi jólét elérése nem csupán akarat kérdése. A régebbi korokban azon múltott, ki milyen jómódban élt, hogy ki hova született. Amilyen társadalmi osztályba tartozott a családja, az ő társadalmi besorolása is annak megfelelő volt. Később alakultak ki olyan rendszerek, amelyekben nem a vagyon, a származás volt az elsődleges, hanem a tudás, az iskolázottság.

A mai, meritokratikus társadalmunkban, ahol a társadalmi hierarchiában való elhelyezkedés az érdemtől függ, a tudástól és a teljesítménytől, és nem befolyásolja azt a társadalmi származás, a vagyon vagy bármilyen más tényező, ott az elért iskolai végzettség adja a társadalmi státuszt. (Andorka, 1997). A meritokratikus hierarchia, azaz az érdem szerinti társadalmi egyenlőtlenségek létrejöttével az előnyös és kevésbé előnyös társadalmi csoportok az iskola segítségével változtathatnak

pozíciójukon, ezzel megvalósulhat a társadalmi mobilitás. (Gorard, 2010). Viszont az iskolai végzettség erősen függ a szülők társadalmi helyzetétől. Miller és Roby (1974) szociológusok a papírkórság kifejezést használják arra, hogy bizonyos munkaköröket csak megszerzett bizonyítványokkal lehet betölteni, amely megnehezíti a hátrányos helyzetű rétegek felemelkedését. A nehézségek egyik oka az alacsonyabb társadalmi rétegek szociokulturális háttere.

Denis Lawton (1974) szerint az iskolába való bejutás/bennmaradás/lemaradás vonatkozásában szoros összefüggés van az otthonról hozott attitűdöknek, normáknak, kommunikációnak, nevelési stílusnak. Ezért fontos, hogy az iskolai eredményességhez a pedagógus ismerje a szubkulturális különbségeket. Bernstein (1975) felfogása szerint először a pedagógus tudatába kell beépülnie a gyermek kultúrájának, hogy a tanár kultúrája is a tanuló életének részévé váljon.

Ami még nagyban megnehezíti a társadalmi mobilitást, hogy különböző orientáltságú családok vannak a társadalmi csoportok szerint. A jelenre orientált családi nevelés, amely az alsóbb társadalmi csoportokban jellemző, alacsonyabb iskolai eredményt és rövidebb iskolában töltött időt helyez előnyben. A jövőre orientált családi nevelésre ezzel szemben, mely a középréteg társadalmi csoportjaira jellemző, aktív, személyre irányuló nevelés az uralkodó. A jó érdemjegyek, a jó iskolaválasztás a mérvadó. (Meleg, 2015.)

Pierre Bourdieu (2008) az osztályegyenlőtlenséget, valamint a jólét elérésének nehézségeit a kognitív hátránnyal azonosítja. Hipotézise, hogy az alacsonyabb osztály nyelvezete különbözik a tankönyvektől, így kevésbé értik meg a tananyagot, ennél fogva nyelvi hátrányban vannak. Bourdieu szerint a nyelvi hátrány rossz osztályzattá alakul, hiszen a pedagógia nem megfelelően értékeli az alacsonyabb társadalmi rétegből való tanulók kidolgozatlan nyelvi kódját, és ezért rossz érdemjegyet adnak akkor is, ha a tanuló megérti az anyagot. Ezzel szemben a felsőbb osztály tanulói jártasak a nyelvben a családjuknak köszönhetően, így választékosan beszélnek, mely által jobb benyomást tesznek a tanárookra, és így jobb lesz a megítélésük is. A tanárok kedvezőbb személyiségjegyekkel ruházzák fel az igényesen beszélő tanulókat, mely jegyeket Bourdieu szimbólikus tőkének nevez. A felsőbb osztály gyerekei megtanulják, hogy távolságot tartsanak a beszéd tárgyától, fesztelenebbül és természetesen beszélnek. A tananyagot elegánsan, választékosan bemutató diák azért kap jobb jegyet, mert a tanár szemében az elméleti tudás magasabb rendű. (Bartus, 2009). A különböző szociokulturális háttérből jött, különböző szimbólikus tőkével, nyelvi kóddal rendelkező tanulók esetében az iskola növelheti a szakadékot a fiatalok sikeres és hátrányos helyzetű csoportjait tekintve. (Esmond-Atkins, 2022). Az otthonról hozott minták és attitűdök megnehezítik az alacsonyabb társadalmi osztályból származó fiatalok számára a jólét elérését.

Az egyházi intézmények szerepe a jólét elérésében

A keresztényi hozzáállás a hátrányos helyzetű, alacsonyabb társadalmi rétegekből kikerült gyermekek felé megoldás lehet a lemorzsolódás visszaszorításában. Nagyobb esélyt kapnak a magasabb iskolai végzettség megszerzésére és az anyagi jólét megfelelő szintjének elérésére. Az állami iskolákkal szemben az egyházi intézményekben sikeresebben valósul meg a különböző rétegekből jött tanulók egységes kezelése. A felekezeti iskolákban az önállóságra, a másokért való felelősségvállalásra, a személyiség megváltoztatására irányuló, evolucionalista nevelési ideológia markánsabb, mint más iskolákban. A teljes személyiség fejlesztése még a felsőoktatásban is megfigyelhető. A tudás bővítésével egyenrangú a lelkiekben való gazdagodás, vallják a felekezeti iskolák. Erkölcsi és szociális nevelés, környezeti nevelés, magyar hagyományokra, hazaszeretetre, családi életre, szolidaritásra nevelés jellemzi a nevelésközpontú egyházi intézmények gondolkodását. Nemcsak a tudás átadásának, hanem a tanórán kívüli programoknak is nagy jelentőségük van a tanulók iskolához, pedagógushoz való ragaszkodásában. Önkéntesség, ingyenesség jellemző a felekezeti nevelésre. (Pusztai, 2011).

A jólét és a szociális gondoskodás – a jóléti intézmények és hivatások

A jólét tekintetében fontos szerepet játszik a rászorulóknak, a lecsúszott rétegek irányában nyújtott szociális gondoskodás. Miben segíthetnek a jóléti intézmények? Például abban, hogy a népesség megfelelő képzettséggel rendelkezzen, és megfelelő egészségi állapotban legyen. E tekintetben a

szociálpolitikának nemcsak az a dolga, hogy átirányítsa (újraelosztás révén) az anyagi erőforrásokat az egyes társadalmi csoportok között. Az is dolga, hogy meghatározza a fölkínálandó programok és szolgáltatások tartalmát. Az olyan eszközök, mint az iskoláztatás és közösségfejlesztés, kritikus jelentőségűek a társadalmi alkalmazkodás megszervezéséhez és lebonyolításához. A családtervezésről, népeségszaporodási trendekről, népességek elöregedéséről, vagy migrációs folyamatokról folytatott szociálpolitikai vitáknak összhangba kell jutniuk a környezeti hatásokról, az emberek és a természeti környezet jóllétéről, és a népességszám hosszú távú alakulásáról folytatott vitákkal. A szociális ágazat mostoha körülményei, a gondoskodási válság kialakulása, a szociális szféra hiányosságai, nehézségei jelzésértékűek. Rendszerszintű változásnak kell elindulnia.

Az államnak jóléti kötelessége lenne a szociális ellátórendszer fenntartása, fejlesztése, hiszen az alaptörvényben garantált tevékenységeket kell a szférának ellátnia. Az elsőrendű feladatok közé tartozna a humán erőforrásválság kezelése. Lassan már az alapfeladatok ellátására sincs megfelelő számú és tudású szakember. Súlyos probléma emellett az elöregedés és az utánpótlás teljes hiánya is. (URL5)

A jóllét állapotának elérése

Az anyagi jólét nem helyettesítheti a lelki jóllétet. Aki mindkettő birtokában van, annak harmonikus az élete. A megfelelő anyagi tőke eléréséhez sok feltételnek meg kell felelni, mint például az iskolai végzettség, a családi vagyon, a rátermettség, az ambíció. A jólléthez, a boldogsághoz más jellemvonások, tanulható és örökölt készségek és képességek szükségeltetnek. Ha pusztán csak megvan mindenünk, illetve nem küzdünk sem anyagi, sem egészségügyi problémákkal, attól még nem leszünk boldogok.

Pál Ferenc (2019) *Ami igazán számít – Hogyan bánjunk jól magunkkal és másokkal?* című könyvében arról ír, hogy a jóllét nem a szenvedés hiánya. Az elégedettséghez valamilyen pozitív többletre van szükség. A WHO, a Nemzetközi Egészségügyi Világszervezet meghatározásában ugyanígy a betegség hiánya nem egyenlő az egészséggel, legfeljebb feltétele annak.

A pozitív pszichológia atyjának Martin P. Seligmant (2008) tekintik, aki a 80-as évek végén arra szólította fel a kollégáit, hogy ne csak a betegségekre és a pszichés problémákra koncentráljanak, hanem az egészséges ember lelkével is foglalkozzanak.

A pozitív pszichológia az egészséges embert tanulmányozza. Célja azoknak a tényezőknak a felfedezése és fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az egyének és a közösségek boldogulását. A pozitív pszichológia lassan egy negyven éves irányzatot jelent, amely a figyelmét a pszichológiai egészség, a jóllét és boldogság forrásaira összpontosítja, és így túllép a betegségekre és a rendellenességekre fókuszáló megközelítésen. Ez a pszichológiai irányzat azt tanítja, hogy az emberek, és az emberi közösségek boldogsága tudományos eszközökkel is tanulmányozható, sőt fejleszthető. A pozitív pszichológia a humanisztikus pszichológiából ered és ezt a kifejezést a szükséglethierarchiát kidolgozó Maslow használta először az 1950-es években. Ennek az irányzatnak a fő témája az egészséges ember boldog és teljes élete. A szakirodalom jóllétnek nevezi az elégedettséget, boldogságot. Ez az irányzat a pozitív érzelmekkel, tulajdonságokkal, kapcsolatokkal és intézményekkel foglalkozik.

A pozitív pszichológia alapvető szemléletváltást hozott az emberhez való viszonyulásban. Nem a hiányosságokra és a gyengeségekre helyezi a hangsúlyt, hanem azokra a tényezőkre, amelyek az egyének és a közösségek sikeres működését elősegítik. Az irányzat egyik fontos küldetése, hogy rávilágítson a pozitív érzelmeknek a sikeres teljesítménnyel összefüggő szerepére, és ez által az egyéni és szervezeti szintű produktivitás növekedésének és virágzásnak a lehetőségére. (URL4)

A jóllét forrásai

Seligman (2008) négy forrást nevez meg, amely elvezethet a jólléthez. Ezek közül mind a négyre szükségünk van a boldogság eléréséhez.

Pozitív érzések és érzelmek

Élvezetkereső boldogság: a kellemes élet (the pleasant life) centrumában az örömök, az élvezetek és a pozitív érzelmek állnak. (Szondi-Martos, 2014).

Oloffson Placid, aki 101 évet élt, abból tízet töltött el Gulagon, fogságban, feladatának érezte, hogy segítse barakkársait a túlélésben: a -30 fokos hidegben örömolimpiát tartott. Kinek mi a kedvenc étele, mi a kedvenc nótája? Ne a szenvedésről beszéljenek, mert az legyengíti őket.

Öröm szükséges a túléléshez.

Érzelmi intelligencia fejlesztésére van szükség, hogy jól lehessünk, beleértve az érzelmi teherbíró képesség erősítését, az érzelmi önszabályozás elmélyítését, az önmotivációs képességek kidolgozását. (Pál, 2019)

Életértelem

Értelemkereső boldogság: a jelentéstartó élet (the meaningful life) pedig egy magunkat meghaladó, nagyobb cél irányában állított életet jelent. Ennek egyik tipikus példája a másokért vagy egy közösségért végzett munka. (Szondi-Martos, 2014).

Az életnek feltétel nélkül van értelme. Viktor Emil Frankl a lágerben megtapasztalta, hogy csak azok tudtak életben maradni, akik számára egyértelmű volt, hogy az életnek még Auschwitzban is van értelme.

Az életértelem különböző megnyilvánulásai:

- Emberi kapcsolatok világa: ha van kivel törődni, kihez hazamenni, kire számítani.
- Tevékenységek világa: hivatás- és küldetésstudat értelmet ad az életnek.
- A szenvedésnek az értelme: még a szenvedésünknek is van értelme, ha valamiért, valakiért felajánljuk azt.

Elmélyültség

Áramlatkereső boldogság: a jó élet (the good life) a flow-dús időtöltést, vagyis a képességeink rendszeres csúcsra járatását jelenti. A flow élmény által biztosított jó élet alapvetően különbözik az örömökben gazdag kellemes élettől. A flow alatt az ember semmit sem érez. Az egyén olyan mértékben koncentrálna a tevékenységére, hogy teljesen feloldódik abban, számára még az idő is megáll. A pozitív pszichológia szerint az ember akkor kerülhet flow állapotba, ha a legjobb képességeit felhasználva végez egy általa szeretett tevékenységet. A flow nem az örömet, hanem az elmélyedést biztosítja. (Szondi-Martos, 2014).

Azok érzik magukat elégedettnek, akik képesek az elmélyültségre, az önfeledtség átélésére. Azt a tételt, hogy a szubjektív jóllét egyik kulcsa az önfeledtség, az elmélyültség, a magyar származású Csíkszentmihályi Mihály – Seligman munkatársa, a pozitív pszichológia másik nagy mestere - dolgozta ki és nevezte el flow-nak, mikor azt vizsgálta, hogy mitől lesznek boldogok, akik önfeledtek, zenélnek, játszanak, sportolnak. Kutatását arról, hogyan is érdemes élni, gyermekkori traumája eredményezte, amikor 1944-ben Velencébe menekült családjával Fiuméből, ahol fegyverek robaja mellett szállt fel az utolsó vonatra. (Pál, 2019)

Gyümölcsöző emberi élet


A gyümölcsöző élet nem egyenlő a sikerrel, a népszerűséggel, a lájkok számával. A tevékenykedő, a termékeny élet örömet, elégedettséget ad az embernek. A 85 éves nagymama a kertet rendezzi, és ez teszi őt boldoggá. Addig lesz jól, amíg használja a képességeit, és elvégzi mindazt, amit tud.

A mai boldogság, azaz a kellemes létállapot megnyilvánulásai

A jóllét kifejezés nem azonos a kellemes létállapottal, a mai boldogságfogalmunkkal. A hedonikus boldogságérzet különböző fajtáit tapasztalhatjuk meg gyermekkorunktól életünk végéig. Ezek az

állapotok sohasem állandóak. Pillanatnyi örömet, boldogságérzetet kölcsönöznek az ember életébe, melyek átsegítenek minket a szürke hétköznapokon és a nehézségeken.

1. ábra: Játszó gyerekek

<ul style="list-style-type: none"> • Gyermeki énállapot: önfelelt tevékenység jellemző rá. 	<ul style="list-style-type: none"> • Módosult tudatállapot: álom, szülés, szeretkezés, extrém sportok közben éljük át a boldogságérzést. • Szerelmes állapot: hasonlít a gyermeki énállapotra (anya-csecsemő kapcsolat) és a módosult tudatállapotra <p>Normál felnőtt tudatállapot: egy-egy pillanat gyermekeinket szemlélve, a természetet járva, valamit alkotva, másokkal találkozáva, imádkozva. (Pál, 2019).</p>
---	--

A kép forrása:

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Folvasasbele.files.wordpress.com%2F2020%2F03%2Fvadadiadrienn-ind.jpg%3Fw%3D230&imgrefurl=https%3A%2F%2Folvasasbele.com%2Ftag%2Fgyerekek%2F&tbid=4WiW2mDVfltq7M&vet=10CGsQMyiWAWoXChMiiPORT-GO9wIVAAAAAB0AAAAEAI..i&docid=qhtsFcVKXplc3M&w=230&h=195&q=ovis%20gyerekek%20rajz&ved=0CGsQMyiWAWoXChMiiPORT-GO9wIVAAAAAB0AAAAEAI>

Pedagógiai bölcsekedők gondolatai a jóllétről, a boldogságról

A jóllét nem egyenlő a kellemes létállapottal, amit ma a boldogságnak gondolunk. Az igazi boldogság: keresni az igazságot, és a megtalált igazság szerint élni és szolgálni.

Nevelés szó egyik definíciója: képessé tétel a boldogságra. A nevelés által elvezetni másokat a jóllétre, a lelki harmóniára, a boldogságra. (Mészáros, 2013).

Az ókori görög filozófia és a jóllét

Az Eudaimonia görögül boldogságot, lelkiismeretet (jó szellem) jelent. Az ókori etika szerint azaz ember boldog, aki a lelkiismeretével összefüggően cselekszik.

Az ókori és a XIX. századi bölcsekedők jóllétről alkotott nézetei:

- Szókratész szerint a boldogság a legfőbb etikai cél.
- Arisztotelész: a jóllét a legmagasabb emberi javak egyike – a boldogság állapota.
- Pestalozzi (19. század eleje) a humanizmusból merítve a görög-római embereszmény kimunkálásán fáradozott. (Kéri, 2001). Nevelélmélete: a fej, kéz, szív kiművelése azért, hogy maga és mások boldogságára legyen. (Mészáros, 2013).
- Alexander Bain (19. század vége) pedagógia professzor szerint a nevelés célja: képessé tenni az egyént, hogy megszerezhesse a saját és a mások boldogságát. (URL)

A jóllét elérése, mint életcél, tehát nem csupán magunkra vonatkoztatható. A nevelés által a ránkibizottakat el tudjuk vezetni a boldogságra, azaz a jóllétre.

A világról és a boldogságról alkotott nézetek alakulása az újkorban

Az újkorban és a középkorban a legfőbb cél a túlvilági boldogság elérése volt. A 17. századtól az e világi boldogulás, azaz a jólét iránti igény megnövekedett. Az anyagi javak és a munka értéke középpontba került. Polgári erényekké vált a mértéktartás, becsületesség, kiszámíthatóság. A városi polgárság sajátos vallásos megerősítésre talált a reformáció terjedésével. Emellett a protestáns életideál és az

Angliából kiinduló puritanizmus is formálta az embereket. A protestáns életeszemély a középkori városi polgárság értékeivel összefonódva adott vallási háttérrel a népnek. Az eleve elrendelés gondolata arra ösztönözte a szülőket, hogy gyermekeiknek szilárd erkölcsi értékeket közvetítsenek, hogy megtalálják az Isten által nekik szánt utat. Ez által a boldogságot, azaz a jóllétet már itt a földi életben megélhessék. (Németh, 2004)

A jóllétet megalapozó személyes, társas, szakmai és társadalmi elköteleződés és identitástudat

Aki elfogadja önmagát úgy, ahogy van, a párkapcsolatában, a társas kapcsolataiban, a hivatásában, a társadalomban, a transzcendens világhoz viszonyítva, az tud igazán boldog, megelégedett életet élni. A jóllét csak annak tárul ki, aki el tud köteleződni, miközben tudja a helyét a világban, tudja kamatoztatni a tálerumait, és tud élni a szabadságával.

A fejlett személyiség ismérvei

A fejlett személyiség nagymértékben kiterjesztett én érzéssel rendelkezik, azaz a személy részévé akar válni a közösségnek. A mások boldogsága legalább annyira fontos, mint a sajátja. Megtalálja a helyét a világban, társadalmi önazonossága van. Meghitt viszonyt tud kialakítani másokkal, mind közeli, mind távoli emberi kapcsolataiban elfogadó. Alapvető érzelmi biztonság jellemzi és önmegfogadás, melynek alapja a kisgyermekkorú önbizalom. A külső valóságnak megfelelően és rugalmasan észlel, gondolkodik és cselekszik. Képes az én tárgyiasítására, objektívizálására, az önismeretre, a humorra. Az egységesítő életfilozófiával összhangban él. Felmérések bizonyítják, hogy az egységesítő szemlélettel rendelkező térségek lakói kevésbé depressziósak, magasabb a végzettségük és a jövedelmük. (Skrabsky-Kopp, 2009). A népesség jóllétét és a jóllétét is megalapozza, ha fejlett személyiségekké válnak a társadalom tagjai.

Adler (2020) korai anya gyermek kapcsolatra vezeti vissza a ki nem alakult egységesítő szemléletet, azaz a megrekedt polarizált személyiséget. A személy polarizációs csapdába kerül, melynek következménye lehet a kisebbségi komplexus. Az ilyen betegségben szenvedő személyiség hatalomvágyó ember, aki nem fogadja el önmagát, megáláz másokat, más szeretne lenni, mint aki. A számára rivális embereket meghazudtolja. A hatalomvágy megtestesülési formái: pénz, pozíció, emberek teste, illetve lelke. A hatalom megtartásának eszköze a konfliktusok szítása, majd elegyengetése. Adler szerint a polarizáló személyiségen túl lehet lépni, a kisebbségi komplexus viszont tartós pszichés állapot. Az ember számára legfontosabb, hogy fogadja el önmagát hibáival, gyengeségeivel együtt.

Elköteleződés a párkapcsolatban

Az újkorig a házasság érdekközösség volt. A korai újkorban a házasságmodell még nem két egymást szerető férfi és nő magánéleti döntése, hanem a két nem együttélése és szexuális kapcsolatának legitim formája az utódok nemzésére. A házasság nem az egyes emberek szubjektív célja volt, hanem a rendi társadalomba való beilleszkedés egyetlen módja. Az egyetlen lehetőség a keresztény ember számára az evangéliumi életideál megvalósítására. A 18. században vált a feleség a férj munkatársává, mely viszonyulás a házasság lelki közösségének jellegét erősítette. A felvilágosodás képviselői a férfi és a nő érzelmének összhangjáról beszélnek. Ebben a korban a polgárság körében a házasság alapja már a szerelem. Az emberi kiteljesedés a modern korban leginkább a házasság révén valósulhatott meg. (Németh, 2004).

A jóllét, az elégedettség párkapcsolatban jöhet létre a legnagyobb mértékben. Hiszen a kapcsolatban résztvevők lényegesen kiválóbbnak látják partnerüket, mint mások, vagy a partner önmagát. Egy önmagát reálisan értékelő személy, ha párt talál, nemcsak a másikkal kapcsolódik, de a partnerkapcsolat alaki jellegénél fogva elér egy magasabb létsíkot, magát az életközösséget. Jung alaklélektanában az alak több mint a részek összessége. Az autó sem egyenlő az alkatrészek összességével. Ugyanígy a házastársak sem tekinthetők a párkapcsolatukkal egyenlőnek, hiszen belőlük egy új valóság születik, a szerelmük. Egymást kiegészítve közelítik meg közös önmagukat, mely által egy magasabb létforma és transzcendens távlatok nyílnak meg a házaspár előtt. Az

életközösségben a partner nem eszköz a boldogság elérésében, hanem akár áldozatra is képes érte. (Skrabsky-Kopp, 2009)

„Önazonosságunk azt jelenti, hogy otthon vagyunk a társadalomban, a világban, a világmindenségben. Életközösségben az OTTHON jelenti ezt az otthonlétet. A fizikai otthon a másik nélkül üres, de otthon van a legcudarabb körülmények között is, ha együtt vannak.” (Skrabsky-Kopp, 2009, 55.p)

Szakmai elköteleződés – vallásosság és lelki egészség

Az az ember boldog az életben, akinek van célja és efelé el is köteleződik. Fontos, hogy megtaláljuk a hivatásunkat, amiben a társadalom hasznára lehetünk. E nélkül nem teljes az élet. A másik fontos tényező a jóllét elérésében, a hit. A vallás és az orvoslás évszázadok óta összefonódik. Az „egészség” megőrzésében a spiritualitásnak és a kultúrának alapvető szerepe van, hiszen az ember nem egy mechanikus tárgy, vagy biológiai objektum. A vallásgyakorlás jelentős védőfaktor az önkárosító tevékenységformák kivédésére, mint a dohányzás, az alkohol vagy a drog. A vallásosság társas támogatást, kohéziós erőt jelent a hívőnek, amely megvédi a magánytól, a gyökértelenségtől.

A társadalmi identitástudat megőrzése

A magyar társadalom önazonosságára jellemző az igen sokszínű keveredés, génstruktúra. A honfoglalás azért járt vérszerződéssel, mert nem volt azonos etnikumú a hét törzs. A társadalmi azonosságtudat alapja a közös kultúra, vallás, emlékek, hősök, történelem. Akinek meggyengült a társadalmi azonosságtudata, azt erősíteni kell, mert talajvesztéshez vezet, aminek depresszió, egészségkárosodás az eredménye. (Skrabsky-Kopp, 2009) Anómiás, gyökértelen lelkiállapot lehet a következménye a társadalomból való kiteszítottságnak.

Kommunikáció és média – a szorongáskeltés a jóllét ellensége

A kultúra terjedése lassú és elhúzódó folyamat volt a könyvnyomtatás (1464) feltalálása előtti időkig. A tradicionális kultúrákban az ismeretek zömét a lokális tudás adta, ahol nemzedékről nemzedékre szállt a tudás. Az 1700-as években terjedtek el a nyomtatott újságok, elődei pamfletek és krónikák. A napilapok csak a XIX. század végén jöttek létre. (Giddens, 1995)

A technikai fejlődés megteremtette az előfeltételeit a szorongáskeltésnek, amelyek ellen a korábbi történelmi korszakokban az ember és környezetének szerves egysége természetes védettséget nyújtott. A 20. század történelme és mindennapjaink bizonyítják, hogy mennyire vissza lehet élni a hírkeltéssel, illetve annak elhallgatásával. Az önkényuralmak, diktatórikus társadalmak bevált eszköze a szorongáskeltés. A hatalom megtartásának és fokozásának érdekében az információval rendelkező személyeknek módjában áll megvonni, vagy jutalomként adagolni az információkat, mellyel szorongást keltenek.



„Pszichológiai értelemben a szabadság azt jelenti, hogy rendelkezünk a helyzetünk értékeléséhez, megoldásához, kontrollálásához szükséges lényeges információkkal, és képesek vagyunk aktívan hozzájárulni saját helyzetünk alakításához.” (Skrabsky-Kopp, 2009, 90.p)

Ha a sajtó, a rádió, a televízió, az internet valódi alapot nélkülöző, eltúlzott veszélyekkel fenyegeti a kiszolgáltatott közönséget, az egész ország népében kelthet szorongást. A 20. században Hitler és Sztálin rádióbeszédét az egész birodalom hangszórói harsogták egyszerre, amikor is a tömegkommunikáció által terjesztette a szorongást.

A fogyasztói társadalom az ösztönök felszabadítását, az élvezetkeresést állítja az emberi magatartás alapelveként. A láthatatlan véleményformálás legfőbb célpontjai a közösségi értékek, az emberi célok, ideálok, eszmények, összefoglalóan a társadalmi tőke, amely megvédhet a szorongáskeltés ellen.

A társadalmi tőke, elsősorban a bizalmat jelenti, hogy számíthatunk másokra. Emellett fontos tényezők a közös normák és a másik támogatása. A társadalmi tőke erőssége befolyásolja a testi-lelki egészségi állapotot, a szubjektív jóllétet, az életminőséget. Az öngyilkosság, a születésszám csökkenése az anómias lelkiállapotban gyökerezik, ahogy Durkheim (2003) is vallotta. „Vizsgálatok eredményei szerint Amerikában és Angliában is a társas támogatás, társas kapcsolatok az életminőség fontosabb meghatározói, mint az iskolázottság és a jövedelem.” (Skrabsky-Kopp, 2009, 97.p)

A szorongáskeltés oldására megoldás lehet az aktív részvétel, illetve a fenyegetettség megelőzése. A jóllétnek feltétele, hogy félelem nélkül, szabadon hozzassunk döntéseket, melyhez minden embernek joga van.

Mások jólléte iránti elköteleződés

Az önmagunk jóllétének elérésére megannyi lehetőségünk van, amint Martin Seligman, Pál Ferenc vagy Skrabski Árpád és Kopp Mária rendszerbe szedték nekünk. Összefoglalva azok boldogok, akik magukat megbízhatónak tartják, számíthatnak a másokra és vannak életcéljaik. (Skrabsky-Kopp, 2009). A jóllét elérése, mint életcél, nem csupán magunkra vonatkozatható. A gondoskodás és a nevelés által a ránk bízottakat el tudjuk vezetni a boldogságra, az elégedett életre. A mások jólléte iránti elköteleződésnél bele kell helyezkednünk a másik világába. Az ő szükségleteit kell megvizsgáljunk, hiszen felelősséggel tartozunk a családtagjainkért, barátainkért, a ránk bízottakért.

Dr. Gordon Neufeld – dr. Máté Gábor (2014) *A család ereje – Ragaszkodj a gyermekeidhez!* című könyvében a szülők gyermekük iránt érzett szeretete és a gyermekük jólléte iránti elköteleződése tekintetében említi a jóllét kifejezést. A mai nevelési problémák és okaik felvázolása után a szerzőpáros megoldásokat ajánl a szülő-gyermek és a tanító-tanuló kapcsolatok megerősítésére, megóvására.

Ha hiányzik a gyermek életéből a szülői feladatokat ellátó felnőtt, akkor a gyermek ahhoz a személyhez igazodik, akit a közelében talál. Az elmúlt 5-6 évtizedben a társadalmi, gazdasági és kulturális trendek elmozdították a szülőt a neki szánt pozícióról. Ebbe az orientációs űrbe léptek be a kortársak, ami siralmas következményekkel jár. Nem az a baj, ha barátkozik a kortársakkal a gyermek. A hagyományos, felnőttorientációjú kultúrákban a gyermekek között úgy alakulnak ki kötődések, hogy közben nem veszítik el a tájékozódási képességüket.



A mi társadalmunkban többé már nem ez a helyzet. Az orientáció elsődleges forrása már nem a felnőttekkel, hanem a kortársakkal kialakított kapcsolat, kötődés lesz. A kortársorientációban a gyermekek lettek azok, akik döntő befolyást bírnak egymás fejlődésére, és a szülőkre már egyre kevésbé hallgatnak.

A kultúrát - egészen a legutóbbi időkig – mindig vertikálisan adták át, nemzedékről nemzedékre. A mi gyermekeink kultúrája a kortársak kultúrája, amely horizontálisan közvetítődik. A gyerekkapcsolatokból hiányzik a feltétel nélküli elfogadás, a vágy a másikról való gondoskodásról, hogy túllépjünk önmagunkon egy másik emberi lény miatt. A feltételekhez kötött elfogadás nem segíti őket az érettség elérésében, a felnőtté válásban.

Ami jó hír, hogy sok mindent tehetünk otthon és az iskolában annak érdekében, hogy megakadályozzuk, nehogy az előtt lecseréljenek minket, mielőtt éretté válna gyermekünk. A szülőkre és a gyermekneveléssel foglalkozó felnőttekre sokkal nagyobb felelősség hárul, mint valaha. Napjaink nevelési és oktatási nehézségeinek középpontjában a KAPCSOLAT áll, egyben ez jelenti a megoldás kulcsát is. Nagyon kevés

szülő születik kész szülőnek. A szülőket ugyanis a kötődés és az alkalmazkodás teremti meg. A gyermek kötődése hozzánk, az alkalmazkodás pedig a mi fejlődésünkre vonatkozik, melyet szülőként érünk el. A próbálkozva tanulás a szülők rögzös útja a kudarcok között. (Gordon-Máté, 2014)

Megoldások a mai nevelés nehézségeire

Vissza kell szereznünk, szülőknél és pedagógusoknál egyaránt, a természet által nekünk szánt szerepet, mint a fiatalok mentorai és nevelői, mint példaképek és vezetők, akikhez útmutatásért és tanácsért fordulhatnak.

Legfontosabb, hogy legyünk együtt gyermekeinkkel! Magának a kapcsolat helyreállításának kell az elsődleges célnak lennie, nem az irányításnak vagy a viselkedés szabályozásának. Nem kell mindig rávenni valamire, vagy valamit megtanítani neki, hanem csak együtt legyünk és jól érezzük magunkat.

A pedagógusnak először meg kell hódítania a gyerekeket, hogy ne álljanak ellen a kéréseknek és utasításoknak. Az iskolában az első naptól fontos: a gyermek barátságos üdvözlése, nevének szólítása. Emellett az iskolai környezet ismertetése által iránytűk lehetünk számukra. Fontos az irányítás, amivel jobban magunkhoz kötjük a gyermeket, és a jó kapcsolat kialakítása. A felnőttnek – legyen az tanár vagy mostohaszülő - meg kell ragadnia minden tájékoztatósi írt, és fel kell ajánlania magát, mint orientációs pontot. Fontos, hogy iránytűk lehessünk számukra. Ezzel nagy lépést tehetünk a kötődés kialakításáért.

Gyermeink eltávolodását, amit a mi jelenlétünk hiánya okozott, próbáljuk meg visszafordítani. Vissza kell hódítani a gyermekeinket. Néha drasztikusabb módon lehet csak elérni, ha már a kortársak irányítása alá kerültek. Ilyenkor megfelelő lehet egy kettőben eltöltött, több napos kirándulás, ami kiszakítja őket a megszokott rutinból. De egy közös elfoglaltság, vagy a feladatok megosztása is jó alkalmak lehetnek.

Ne engedjük el őket, mielőtt eleget nem tettünk szülői kötelezettségeinknek! A még éretlen gyerekekben, gyermekeink kortársaiban nincs semmiféle elköteleződés mások jólléte iránt. Csak a feltételek nélküli, szerető elfogadás – amit kizárólag a szülők, a felnőttek nyújthatnak – tudja a gyermeknek biztosítani az ingyenes szeretetet és ez által az érettség elérését.

Órködnünk kell gyermekeink biztonságáért és jólléte felett! (Gordon-Máté, 2014)



Összegzés

A jólétre, anyagi biztonságra szüksége van mindenkinek, gyermeknek, szülőnek, pedagógusnak egyaránt. Erre tudjuk alapozni a jóllétet, az elégedettséget, a harmonikus életet. Nem helyettesítheti egyik a másikat. Ha súlyoznunk kellene a kettőt, akkor a jóllét lenne a hangsúlyosabb, hiszen hiába van az embernek anyagi jóléte, ha hiányzik az egészsége, a megelégedettsége. A szülőnek, illetve a

pedagógusnak nem csak magára kell gondolnia, amikor az anyagi jólétről vagy a lelki jólétről van szó. Gondoskodásunk és nevelésünk által hozzá kell segítenünk a ránk bízottakat, azaz a gyermekeinket és a tanítványainkat a boldogság és az anyagi biztonság eléréséhez. Nem engedhetjük el a kezüket, mielőtt el nem érik a testi-lelki érettséget.

Felhasznált szakirodalom

Internetes források

- URL1: Szalontay Orsolya 2017. június 29. <https://mindsetpszichologia.hu/jolet-vagy-jollet-a-penz-es-az-elettel-valo-elegedettseg-kapcsolata> A letöltés ideje: 2022. 04. 26.
- URL2: Pozitív pszichológia és a boldogság <https://barankovics.hu/pozitiv-pszichologia-es-a-boldogsag/> A letöltés ideje: 2022. 04. 26.
- URL3: Európai Környezeti Információs és Megfigyelő Hálózat: Jólét és/vagy jóllét? 2017. január 20. 12:49 <https://eionet.kormany.hu/jolet-es-vagy-jollet> A letöltés ideje: 2022. 04. 26.
- URL4: 1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló egyezmény 3. cikk. (2.) <https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/ENSZ-egyezm%C3%A9ny-a-gyermekek-jogair%C3%B3l.pdf> A letöltés ideje: 2022. 04. 26.
- URL5: Rendszerszintű változásra van szükség a jóléti területen is 2021-03-03 <https://okopoliszalavitvany.hu/rendszer szintu-valtozasra-van-szukseg-a-jolleti-teruleten-is/> A letöltés ideje: 2022. 04. 26.
- URL6: Pukánszky-Németh: Neveléstörténet <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/> A letöltés ideje: 2022. 04. 26.

Nyomtatott források

- Alfred Adler (2020). *Emberismeret*. Gabo Könyvkiadó és Kereskedő Kft. Budapest
- Andorka Rudolf (1997). Oktatás 12. fejezet. In: A. R.: *Bevezetés a szociológiába*. Osiris: Budapest 1997. pp. 378-401.
- Anthony Giddens (1995). Oktatás, kommunikáció és média (13. fejezet). In: A. G.: *Szociológia*. Osiris: Budapest pp. 407-435.
- Bartus Tamás (2009). Rejtett osztályelnyomás. Az iskolarendszer kritikai elemzése. In: B. T. *Magyarzatok és elméletek a szociológiában*. Aula Kiadó: Budapest, pp. 185-203.
- Bernstein, B. (1975). *Nyelvi Szocializáció és oktathatóság* In: Pap És Szépe (Szerk.): *Társadalom És Nyelv*. - (Pp. 393-435), Gondolat Kiadó, Bp.
- Bill Esmond – Liz Atkins (2022). *Oktatás, készségek és társadalmi igazságosság a polarizálódó világban - A műszaki elitek és a jóléti hivatástudat között*, London ISBN 9781003049524 - 176p
- Denis Lawton (1974). *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*, Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- Dr. Gordon Neufeld – Dr. Máté Gábor (2014). *A család ereje – Ragaszkodj a gyermekeidhez!* Libri Kiadó Kft., Bp. 2014. 22-65. 296-481.p ISBN:9789633102909
- Émile Durkheim (2003): *Az öngyilkosság*. Osiris Kiadó, Budapest
- Gorard, S. (2010) Az oktatás „kompenzálhatja” a társadalmat – egy kicsit. *British Journal of Educational Studies*, v58 n1, 47-65
- Kéri Katalin (2001). Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába. In: Falus Iván (szerk.): *Kutatás-módszertani kiskönyvtár*. Műszaki könyvkiadó, Bp. 2001. 24-28.p ISBN 9631627802
- Meleg Csilla (2015). Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga A. (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem: Pécs, pp. 19-48.
- Mészáros László (2013). Az újszövetségi etika alapelvei a keresztény nevelésben, In: *Katolikus Pedagógia: Katolikus Pedagógiai Tanszéki Folyóirat/Nemzetközi Neveléstudományi Szakfolyóirat* 2013, 2: (1-2) pp. 109-118.

-
- Miller, S. M. – Roby, P. (1974). A papírkórság csapdája. In: *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó 109-122.p.
 - Németh András (2004). Az európai család fejlődése a középkortól napjainkig. In: Németh András - Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Budapest
 - Pál Ferenc (2019). *Ami igazán számít – Hogyan bánjunk jól magunkkal és másokkal?* Kulcslyuk Kiadó Kft., Bp., 2019. 30-85.p ISBN 9786155932137
 - Pierre Bourdieu (2008). *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése – Tanulmányok* General Press Kiadó, Fordította: Ferge Zsuzsa
 - Pusztai Gabriella (2011). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio* 2011/1. 548-561.
 - Seligman, Martin E. P. (2008). *Autentikus életöröm. A teljes élet titka*. Laurus Kiadó, Győr.
 - Skrabski Árpád – Kopp Mária (2009). *A nevelésszociológia alapjai. Személyesség, szolidaritás, társadalmi azonosságtudat*. Váci Egyházmegye, Vác.
 - Szondy Máté – Martos Tamás (2014). A boldogság három arca: a Boldogság Orientációs Skála magyar változatának validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 15. évf 3. szám 229-243.

RÁCZ Péter Róbert

SNI-s tanulók oktatásának pedagógiai és módszertani kihívásai és lehetőségei napjainkban¹

Bevezetés

Az elmúlt évtizedek során sem volt kihívásmentes az SNI tanulók középfokú oktatásának kérdésköre, azonban az utóbbi években – sőt az utóbbi néhány hónapban a kihívások száma megsokszorozódott.

A speciális szakiskolákra a szakképző intézményeken belül különösen nagy nyomás nehezedik, több okból is: egyfelől hazánkban megnövekedett az igény mind a képzett, mind a képzetlen munkaerőre (Portfólió, 2020), másfelől az a társadalmi igény is megjelent, hogy az SNI-s gyermekek munkaerőpiaci integrációja minél gördülékenyebben, minél hasznosabban – az igényeket kielégítve történjen meg. Kiemelten fontos, hogy az ilyen jellegű speciális középfokú képzési intézmények folyamatosan monitorozzák az aktuális munkaerőpiaci igényeket, és figyelembe véve az SNI tanulók képzéséből adódó sajátosságokat, olyan választ adjanak, amely viszonylag rövid időn belül a fenti igényeket egyöntetűen kielégíti.

Arról, hogy a szakképzésben tanuló SNI-s diákok oktatása összehasonlítva a hagyományos szakképzéssel szemben milyen további erőforrásigénnyel, technológiai feltétellel és módszertani felkészültséggel jár, nem szükséges további hosszabb kifejtésbe bonyolódni.

A fenti kihívásokat csak tetézte a 2019-ben kitört Covid-19 járvány, a pandémia időszaka, amely az élet minden szektorát felkészületlenül és váratlanul érte. E jelenséget a hirtelen, bizonytalan és dinamikus megjelenése miatt VUCA² kifejezéssel illette a szakma. A VUCA nem más, mint a Volatile (változókéony), Uncertain (bizonytalan), Complex (bonyolult), Ambiguous (többértelmű) angol szavak kezdőbetűiből képezett betűszó (Molnár-Orosz, 2019). A járványügyi intézkedések normál integrált oktatási rendszerben okozott nehézségeit a speciális oktatási intézmények még inkább megszenvedték. A korábban még digitális eszközöket elvéve alkalmazó intézmények – a speciális szakképzési iskolák ide tartoznak – szinte nem, vagy csak elvéve használtak digitális módszertani megoldásokat a szakképzésben (Molnár, 2021a). Ez adódik egyrésről az igény hiányából; a képzés jellegének sajátosságaiból, továbbá az SNI-s gyermeket nevelő családok nagyobb részének szociális helyzetéből is.

A pandémia kezdeti szakaszában az online, digitális munkarendű oktatásra történő átállási kötelezettség (Lovász, 2021) felkészületlenül érte az oktató pedagógusokat. Azonnali döntéseket kellett hozni, minden szakmai előzmény és tapasztalat nélküli módon kellett egyik napról a másikra megtalálni az online oktatáshoz tartozó megfelelő módszert úgy, hogy közben az oktatókat, tanárokat lelkiileg és szellemileg is ugyanúgy megviselte a helyzet, mint a társadalom nagy részét (Lengyel et al., 2014). Nehezítette a feladatot a tény, hogy általános és középiskolai szinten a járványt megelőzően sem volt egy kialakult „jó gyakorlat” az online, illetve hibrid oktatás vonatkozásában (eltekintve néhány speciális kivételtől) (Szabó, 2015). Egyfajta „valós idejű” laboratóriumként működött a járvány első hullámának digitális oktatási rendszere, ahol a fókuszban a megfelelő és működőképes technikai és technológiai megoldások megtalálása és alkalmazása állt (Molnár, 2021b) (Lükő-Molnár, 2021).

Írásunk legfőbb aktualitását a fent említett tényezők adják.

A digitalizáció globális folyamatként érzékelhető napjainkban, amely jelentősen kihat számos tendenciára és jelenségre, így a technológiai, társadalmi, illetve oktatási dimenziókra is (Kővári, 2020). Informatikai digitalizációnak tekinthetjük az egyes szervezetek eszközparkjának, gépeinek, hardver

¹ A publikáció a 2021-es BME TDK konferencia azonos című munkájának rövidített, módosított változata.

² A VUCA a Volatile (változókéony), Uncertain (bizonytalan), Complex (bonyolult), Ambiguous (többértelmű) angol szavak összetételéből áll, amely a Pandémia okozta gyorsan változó és bizonytalan jellegű folyamatokra utal, amellyel a társadalmunk szembesült.

elemeinek cseréjét, vagy korábban nem alkalmazott eszközökkel történő bővítését, kiegészítését. A másik értelmezés sokkal inkább a társadalmi innováció kifejezéssel közelíthető meg. Az egyes szervezetek egymás közötti kapcsolatainak, ügymenetének hatékonyabbá, gyorsabbá tételét jelenti, s mely egyben azt is eredményezi, hogy a fogyasztói oldalról történő felhasználás, alkalmazás is egyszerűbb és gyorsabb lehet. Így a digitalizáció a társadalom minden szegmensére és tagjára hatást gyakorol (Cseh - Paulovics, 2021). Az igazi nóvumot azonban a technológiai és társadalmi innováció találkozása adja, a digitális eszközök és megfelelő szoftverek így megalapozottabb, hatékonyabb üzleti döntések kivitelezését teszik lehetővé. Ennek egyik leginkább kézzelfogható vívmánya a robotizálás, mely alapvetően megváltoztathatja a világ eddig létező gazdasági szerkezetét. A harmadik világ országainak olcsó munkaereje már egyre kevésbé fontos szempont, ugyanis az ipari robotok és automatizált termelési rendszerek jóval költséghatékonyabban látják el a termelési feladatokat. A működőtőke-befektetések már gyakran nem országhatárokon túl történnek, a termelésre szakosodott, külföldi működőtőkére építő országok esetében éppen ezért a digitalizáció és robotizálás megítélése igencsak negatív lehet. (Szalavetz-Somosi, 2019; Brynjolfsson-McAfee, 2014; De Backer és mtsai, 2018; Frey-Osborne, 2017). A digitalizáció hatékonysága a pozitív és negatív hatásait is mérlegelve vitathatatlan, hatása tehát számos területen érzékelhető, így a speciális szakiskolában tanuló diákok környezetében is. Kiemelten az ellenőrzési és értékelési (Holik, 2018) vagy oktatási módszerek terén (Benedek, 2020).

Az SNI-s gyermekek speciális oktatásának mikéntjére egy, a szerző által rendszeresen látogatott vidéki EGYMI (Egységes Gyógypedagógia Módszertani Intézmény) vizsgálatán keresztül. Rövid áttekintést kíván nyújtani az SNI szakképzés sajátosságairól, módszertani igényéről, illetve az online platformok használatának lehetőségeiről, fajtáiról.

Az írás második részében a téma empirikus feltárásának érdekében készített kérdőív eredményeinek bemutatása kerül terítékre, majd ezt követi az elemzés és kiértékelés.

A kiértékelés eredményeinek függvényében javaslatételre kerül sor az SNI-s szakképzés online és hibrid módszereinek további alkalmazásához, egyfajta támpontot nyújtva egy esetleges következő Covid-19 vagy egyéb világjárvány okozta vészhelyzetben történő hatékony, gyors és eredményes átálláshoz. A hazai szakképzésben végzett korábbi kutatások ezeket jelentősen megalapozták, illetve rámutattak a digitális oktatás stratégiai jelentőségére (Orosz, 2021; Balázs, 2022).

Ezek eredményeképpen nemcsak előre tervezetten és szervezeten tud a pedagógusi, szakoktatói társadalom az adott problémakörrel hatékonyan szembenézni, de a tanulók számára sem jelent elvesztegetett hónapokat – bizonyos esetekben – éveket egy járvány okozta négyfal közt digitális oktatási környezet hosszabb–rövidebb ideig történő megélése.

Az SNI-s tanulók helyzetének, sajátosságainak ismertetése

Az SNI pontos definícióját és a vonatkozó köznevelési szabályozást a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről tartalmazza részletesen. A sajátos nevelési igényű gyermekek definíciója a jelenleg hatályos köznevelési törvény szerint a következő:

„Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (2011. évi CXCV. törvény)

Magyarországon az SNI-s gyermekek diagnosztikáját a járási, illetve bizonyos esetekben a megyei szakértői bizottságok látják el. A diagnózis szerepe kiemelkedő e gyermek korai fejlesztésének azonnali megkezdése szempontjából. Amennyiben a gyermekkel foglalkozó különböző minőségben eljáró szakemberek (például: pedagógus, óvodapedagógus bizonyos korlátokkal védőnő, illetve jelzés alapján a gyermekorvos) a gyermek fejlődésbeli problémáját a megfelelő időben jelzik, a szülők beleegyezésével a tankerületi szakértői bizottsághoz irányítják a gyermeket. Ez egyúttal az alapszintű

diagnosztikai intézmény is, a feltételezett BTM (Beilleszkedési, Tanulási, Magatartási zavar) megállapítására, illetve kizárására is itt tud sor kerülni.

Fontos megjegyezni, hogy a BTM zavarral diagnosztizált tanuló a fentiek alapján jogosult fejlesztőfoglalkozásra.

Emellett szintén érdemes kiemelni, hogy amennyiben a szakértői bizottság úgy ítéli meg, hogy a gyermeknél fennáll az SNI lehetősége, a szakértői bizottságban működő szakértői csoportok további átfogó vizsgálatokat kell, hogy végezzenek. Ezen vizsgálatok eredményeképp megállapításra vagy kizárásra kerül a tanuló esetében fennálló értelmi vagy tanulási akadályozottság. Egyúttal a következő lépés a fejlesztési irányok meghatározása. A további fejlesztések helyszíne a gyermek szüleivel egyetértésben kell, hogy történjen.

A vizsgálatban résztvevő intézmény rövid bemutatása

A kutatáshoz kapcsolódó vizsgálat Kőszegen a Dr. Nagy László EGYMI-ben zajlott le 2021. októberében. Az intézmény nagy múltra tekint vissza. Az iskola eredetileg az 1865-ben alapított Hunyadi Mátyás Magyar Királyi Alreál és Reáliskola részére épült. A többhektárnyi ősparkkal körbevett területen 1856-tól 1945-ig folyt katonai képzés, kezdetben csak német származású, majd az első világháború után magyar tanulók számára is. A második világháború után a katonai iskola megszűnt, az intézmény épületeit orosz katonák vették birtokba 1956-ig.

1. ábra: A Dr. Nagy László EGYMI főépülete



Forrás: EGYMI honlapja)

1957-ben engedélyezték egy komplex gyógypedagógiai intézmény létrehozását 5-18 éves diákoknak. Az intézmény kialakítása és felépítése a későbbi névadó Dr. Nagy László alapító igazgató és nevelőtestülete nevét dicséri. Elkötelezett gyógypedagógusi tevékenységük eredményeképpen Magyarország egyik legnagyobb és sokoldalúbb gyógypedagógiai intézményét hozták létre. Kezdetben csak értelmi fogyatékos, állami gondozott gyerekek kerültek az intézménybe.

Az 1960-as évek végén kezdeményezték a Beszédjavító általános iskola kialakítását. 1965-ben a korábbi Foglalkoztató tagozat helyén megalapították a Speciális Szakiskolát, melyben ma is speciális nevelési igényű diákok szakmunkásképzése folyik. 1997-98-ban egy rekonstrukciós program keretében felújításra került a százéves épületegyüttes, új kollégium, tanvarroda és építőipari műhelyek létesültek. Az intézmény területén 2000 szeptemberében adták át az új uszodát, 2002-ben pedig két új teniszpályát (Kiss, 1993).

Az intézmény jelenleg a következő nevelési-oktatási intézményegységekből épül fel: eltérő tantervű általános iskola, beszédjavító általános iskola és speciális szakiskola. Ezek tevékenységét segítik a kollégium, a könyvtár és az uszoda (mely jelenleg átépítésre vár).

A speciális szakiskolában sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása zajlik. Képzésük célja a diákok hátrányainak enyhítése pedagógiai és gyógypedagógiai módszerekkel. Az iskola munkájában különös hangsúlyt kap az egyénre szabott, korrigáló, fejlesztő nevelés. Oktatási feladataik mellett odafigyelnek a diákok társadalomba való beilleszkedésének támogatására és a munkaerőpiac igényeinek megfelelő szakképzésre.

Az iskolában 1+4 éves szakképesítési rendszerben festő, mázoló, tapétázó és kőműves szakmát, 1+2 éves rész-szakképesítési rendszerben szobafestő, asztalosipari szerelő, számítógépes adatrögzítő, parkgondozó és szakácssegéd szakokon tudnak a diákok szakmát szerezni. A készségfejlesztő iskolai nevelés-oktatás keretében 2+2 éves rendszerben tudnak továbbtanulni a diákok.

Az intézmény csatlakozott az Eduroam (EFOP 3.2.4. projekt) hálózathoz, az osztálytermek jelentős részében található okostábla, illetve némelyikben már interaktív panel is. Eltekintve a táblák eltérő életkorától általánosan elmondható, hogy azok ma is kifogástalanul használhatóak oktatási célokra. A tanárok nagy része rendelkezik a 2018-as EFOP-3.2.4-16-2016-00001 „Digitális kompetencia fejlesztése” projektből származó jó minőségű, megfelelő teljesítményű laptopokkal is.

A kutatás körülményei

A kutatás fő alapját elsősorban az intézmény pedagógusainak módszertani, technológiai igénye indukálta. A pandémia idején különösebb előzetes felkészítés nélkül kellett belevágni az online oktatásba, mely bizonyos esetekben és helyzetekben teljesíthetetlen feladatot okozott az intézményben. A kutatás fel kívánta tárni a pandémia előtti digitális felhasználói és oktatói kompetenciák meglévő szintjeit, majd összevetni az eredményeket a pandémia utáni jelenléti oktatásban tapasztaltakkal. Ennek eredményeképpen javaslattételre kerül sor a jelenléti oktatás digitális támogatásának módszertanára, különösképpen felkészülve egy esetleges újonnan érkező pandémiás szakasz miatti újbóli lezárásra. Mindezt azért, hogy egy bármely jövőbeni online oktatási kényszer az adott pedagógusi állományt már felkészülten érje.

Az empirikus vizsgálat alapját egy kvantitatív alapú online kérdőíves felmérés alapozta meg. A kérdőívet a teljes intézményi pedagógusállomány megkapta (közel 80 fő).

- A kérdőív első publikálásának időpontja: 2021. október 24.
- Az utolsó válasz beérkezésének időpontja: 2021. október 26.
- A kérdőív lezárásának időpontja: 2021. október 28.
- Értékelhető válaszok száma: N=33 értékelhető válasz

A kérdőív összesen 18 kérdésből állt, amely a Google Forms alkalmazás segítségével készült el. A kérdőív tartalmazott a kitöltő személyére vonatkozó adatokat (anonim módon), háttérváltozókra történő kérdéseket, eszközhasználati szokásokra vonatkozó kérdéseket mind magán, mind oktatási kontextusban, továbbá a kérdőív végén lehetőséget volt nem kötelező jelleggel néhány személyes benyomás szabad szöveges szóbeli ismertetésére.

A kérdőívre adott válaszok az egyszerű leíró statisztika segítségével kerültek feldolgozásra, illetve elemzésre. Az eredmények szemléltetése egyrészt grafikus módon is megtörtént, másrészt az egyes válaszok eredményei szöveges elemzéssel is kiegészítésre kerültek.

A mintavétel formája egyszerű véletlenszerűségeen alapult, a kérdőív kitöltésénél külön kihangsúlyozásra került, hogy az nem kötelező jellegű, így elkerülve az esetleges torzításokat.

Számos kérdésre adott válaszok eloszlása követi a normális eloszlást, amely a kialakult eredményt még hitelesebbé tette.

A kérdőív rövid összefoglalása, az eredmények értelmezése

Demográfiai rész

A kérdőív első része – a demográfiai rész a kitöltő nemére, életkorára, szakképzettségére, oktatási tapasztalataira és lakóhelyére kérdez rá. A kapott válaszok kapcsolatot mutatnak az országos átlaggal, a kitöltők többsége nő, életkori eloszlása a pedagógusi, szakoktatói szakma „előregedését” mutatja, a legfiatalabb kitöltő is 36 éves, A kitöltők átlagéletkora: 49 év.

A „Mióta oktat?” kérdésre adott válaszok is közelítenek a szinte egyenletes eloszláshoz, eltekintve két-három kivételtől. Fontos megjegyezni, hogy a rendszerváltás körüli években szinte egy belépő sem volt az intézménybe, és szinte ez a mintázat ismétlődik a 2017–2020-as években is. Ettől függetlenül elmondható, hogy szinte minden évben volt új belépő, illetve némely években kettő.

A vizsgált intézmény Kőszegen található. Ebből már a kérdőív előtt is könnyen feltételezhető volt, hogy a pedagógusok nagy része a városban telepedett le, vagy eleve a városban lakott már az intézményben történő foglalkoztatás előtt is. Ezt a feltételezést visszatükrözi a kérdőív eredménye is. Kőszeg környéke a Kőszegtől 5–8 km-es távolságra található kisebb településeket foglalja magában. Szombathely Kőszegtől 18 km-es távolságra található, egyben a megyeszékhely is. A megye legfontosabb oktatási intézményei Szombathelyen találhatóak, ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy speciális nevelési igényű állami oktatási intézmény Szombathelyen nincs, így a kimondottan gyógypedagógiában elhelyezkedni kívánó pedagógusokat is elsősorban a kőszegi intézmény csábítja el. Meglepő eredmény, hogy Szombathelynél messzebből nem érkezett pedagógus az intézménybe.

Kutatási téma kérdéseire adott válaszok összefoglalása

A válaszadók kimagasló része – 81,9% – használ napi szinten vagy nagyon gyakran számítógépet magánhasználatra. A kérdésfeltevés mögöttes szándéka annak a kiderítése volt, hogy a magánhasználok aránya miként viszonyul az oktatásban használók arányához, melyből a digitális oktatásban való részvételhez kapcsolódó hozzáállást, képességet kívántam vizsgálni. Feltételezésem szerint a magánhasználatban alulteljesítő pedagógusoknak száma összefüggést kell, hogy mutasson az oktatásban ilyen módon használók számával is. Ezáltal következtetéseket lehet levonni a pedagógusok digitális kompetenciájára, mely alappillére az adott intézmény digitális, illetve hibrid oktatási képességének.

A megkérdezettek kivétel nélkül okostelefonnal rendelkeznek (100% az igenek aránya). A válaszadók 60,7%-a rendszeresen (gyakran, vagy nagyon gyakran) használ személyi számítógépet az oktatás során. Ugyan ez a szám elmarad a magánhasználatnál látottakhoz képest, ugyanakkor elmondható, hogy még mindig nagyon magas. A tanárok nagyobb része rendszeresen használ az oktatási folyamat során okostáblát. Saját tapasztalatomból elmondható, hogy az okostábla ellátottság az intézményben nem 100%-os természetesen, ugyanakkor az osztályok nagy részében van, így a hozzáférés miatti torzító tényező kizárható, csak a teremcserék lehetőségét figyelembe véve is.

2. ábra: Oszlopdiagramm – A kitöltők oktatásicélú laptop, illetve személyi számítógép használata szerinti eloszlása

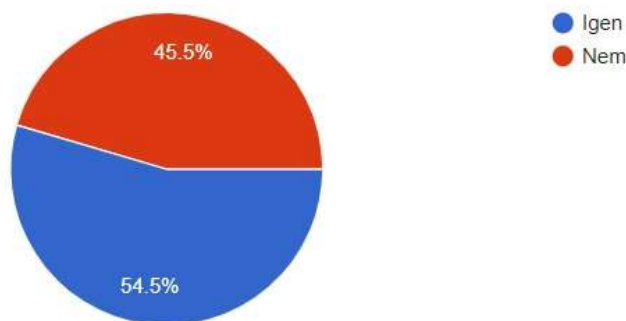


Kiemelkedően fontos kérdés a digitális és online oktatás módszertanának vizsgálati szempontjából, hogy a pandémiát megelőzően az intézmény pedagógusi gárdája mennyire használta a napi gyakorlatban a szoftverek által nyújtott segítséget az oktatási folyamat során. Feltételezhető, hogy egy ritkán, vagy jellemzően szoftveres segédeszközt korábban egyáltalán nem használó pedagógust a pandémia során egyik napról a másikra kötelezett digitális átállás felkészületlenül érte, ezáltal különösen, magas stresszfaktort eredményezve. (Nem beszélve maga a járványhelyzet okozta járulékos stresszfaktorról – de erről a továbbiakban lesz még szó.) A kérdésre adott válaszok pozitív aránya (72,7%) könnyebbséget fog okozni az intézmény számára javasolt digitális oktatási kultúra szempontjából végrehajtandó korrektív és preventív lépések tekintetében.

3. ábra: Kördiagramm – A kitöltők okostábla használata szerinti eloszlása

Használ e okostáblát oktatási tevékenysége során?

33 responses



Szoftverhasználat tekintetében magasan az e-Kréta alkalmazást használták a legtöbben (és itt természetesen nem az e-Kréta adminisztratív felületére kell gondolni). Egyértelmű, hogy az eszköz hozzáférése a pedagógusok számára az egyik legegyszerűbb, továbbá az adminisztratív kötelezettségek miatt az eszköz ismertsége és napi használata – a rutin – is ebbe az irányba tereli a használati fókuszot.

Ezt követi a Facebook/Messenger, mely a korábbi kérdésből kiindulva (t.i. „Rendelkezik-e okostelefonnal?” – válaszok aránya: Igen – 100%) a hozzáférési korlátokról szinte nem is beszélhetünk, mivel az Android illetve Apple rendszereknek a Facebook és a Messenger funkciók beépített elemek, és saját tapasztalatomból tudom, hogy a pedagógusok döntő többsége Pandémiás és egyéb ad-hoc helyzetektől függetlenül is kimagasló arányban használják a platformot a legkülönfélébb kommunikációs célokra.

A harmadik szoftver eszköz, melyet kiemelnék a Google Classroom. Ennek magyarázata szintén a könnyű hozzáférés, illetve a tény, hogy az intézmény dolgozóinak, és a szülőknek (esetlegesen tanulóknak) a többsége is rendelkezik gmail hozzáféréssel, illetve a classroom mobil eszközön is könnyen hozzáférhető. Ne felejtjük el, hogy az intézmény diákjainak családjában nem feltétlenül található laptop vagy személyi számítógép, de a legtöbb esetben az okostelefon vagy a tanulóknál vagy a szülőknél rendelkezésre áll.

A Redmenta és Learning apps jelenléte az intézmény SNI célcsoportjának sajátosságaiból is adódik. A magas arányú okostábla használat nem kizárólagosan a „tábla funkció”-ra vonatkozik. Az SNI-s tanulók esetében különösen gyakori a fenti eszközök használata, elmondás szerint az adott célcsoportban az oktatási hatékonyságot nagymértékben növeli, a gyermekek motivációját erősíti – a tanulást játékosá teszi.

Az egyéb kategóriába sorolható például a külön nem említett Mozabook alkalmazás, mely szintén bevált az oktatás során, azonban az elmaradó Mozaik kiadó féle tankönyvbeszerzés miatt a szoftver licensze lejárt, és hozzáférési korlát alakult ki. Az eszköz időnként használható, időnként nem, így esetleges statisztikai figyelembevétele torzító hatást fejtene ki.

Végül kiemelném, hogy a szoftvert egyáltalán nem használók részesedése mindössze 6,1%. Ez az arány elenyésző, és adódhat az adott tárgy sajátosságaiból is.

A felvett statisztika szerint már a pandémia előtti időszakban is a válaszadók 57,6%-a használt valamilyen digitális platformot a tanulókkal történt kapcsolattartáshoz.

A többség könnyűnek, vagy nagyon könnyűnek ítélte meg az áttérést az online oktatásra. Mindössze egy válaszadó nyilatkozott olyan módon, hogy ő nem tudta megszokni az új környezetet. Ez az eredmény már előre következtethető volt, a már korábban említett intézmény magasszintű digitalizációjából, illetve az oktatási használatú szoftverek már Pandémiás időszakot megelőző gyakori használatából is. Azaz az eszközhasználat megmaradt, csak a nem kontakt tanórai környezetben került átadásra, hanem az online térben, kijelzőn keresztül, azaz csak az átvívó közeg változott.

A válaszadók 44,6% nyilatkozott úgy, hogy viszonylag könnyen barátkozott meg az online oktatás módszertanával, és teljes (majdnem teljes) kizárást mindössze 2 válaszadó (6%) jelezte vissza. A válaszok eloszlása arra enged következtetni, hogy a pedagógusi kar nyitott a változásra, nyitott az új – digitális módszerek használatára, mely a vonatkozó szabályozás bevezetését megkönnyíti, ugyanakkor a pedagógusok bevonását a szabályozásba szükségessé, elengedhetetlenné teszi, melynek pozitív hatását nem szükséges külön leírni.

A fentiekkel ellentétben, sajnos a válaszokból nem szűrhető le egyértelműen, hogy a pedagógusok többsége beépítette volna a szoftveres eszközök használatát a kontakt oktatásba. Ugyan a legmagasabb választ a 4-es szint kapta (6 fokozatú Likert skála), mely inkább pozitív irányba billenti el a kérdőívre adott összes válasz eloszlását, de sajnos az eredmény nem meggyőző abból a szempontból, hogy a szoftveres eszközök használata, mint új módszer beépüljön a jelenléti oktatás módszertanába is.

Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók 54,6%-a továbbra is rendszeresen használ valamilyen fajta digitális platformot a tanulókkal történő kapcsolattartásra a pandémiát követő kontakt oktatás során is, mely kifejezetten jónak mondható. Ebből szinte magától értetődően következik, hogy a válaszadók inkább felkészültnek érzik magukat egy esetleges jövőbeni online oktatási helyzetre.

A válaszadók nagy része igényli a további informatikai felkészítést, melyet az intézmény szervezésében célszerű lebonyolítani. Ez a korábbiakhoz hasonlóan további lépéseket igényel.

Jellemzőbb szöveges válaszok

- *„Személyes kontakt hiánya.”*
- *„Gyógypedagógiában a jelenléti oktatás a legeredményesebb, azonban a jelent és a jövőt tekintve a hibrid oktatásban is látok fantáziát, magam azonban testnevelés órákat tartok, ahol nem igazán tudom alkalmazni az online módszereket.”*
- *„A jelenléti oktatás során a tanulási folyamat sokkal jobban nyomon követhető. A tanulók teljesítménye realisabban értékelhető, a szükséges megsegítés közvetlenül történik.”*
- *„A gyerekek (szülők), illetve az iskola részéről sincs meg többnyire a megfelelő informatikai háttér (tudás, eszköz/ interaktív tábla, tanulói eszközök) ahhoz, hogy valós digitális oktatásról lehessen beszélni.”*
- *„A jelenléti oktatás számomra fontos, mert a diákoknak és nekem is szükségem van a személyes kontaktusra. A hibrid oktatás véleményem szerint nálunk nem megvalósítható. Az online módszer személytelen, nehézkes, mert nem minden család rendelkezik az ehhez szükséges eszközökkel, és az esetek többségében a gyerekek magukra maradnak, mert a szülők nem tudnak segíteni a gyerekeknek, vagy elkészítik helyettük a feladatokat.”*
- *„Szakmai gyakorlati oktatást megtartani online térben olyan, mint vizet inni a monitoron keresztül... Szép, szép de semmire sem jó!”*
- *„A hibrid oktatás szerintem nem kivitelezhető. Az online oktatás jól működött, de nem érte el a kellő hatékonyságot.”*

- „A jelenléti oktatás jó hatásfokát, egyes tantárgyakkal kapcsolatosan, nehéz megvalósítani online oktatás során. (pl.: matematika, szakmai gyakorlat...)”
- „Szakmai gyakorlatot nagyon nehéz digitálisan leadni”
- „Véleményem szerint egységesíteni kellene az oktatási platformok közül melyiket használja a teljes tantestület. Szívem szerint Classroom és Meet, valamint kellene az intézménynek egy hivatalos Drive felület, mert az enyém szinte teljesen megtelt. Saját probléma, de az e-Kréta videó chat felületével például nem tudtam megbarátkozni.”
- „A középfeladók számítástechnikai továbbképzés sok jó ötletet adott. Zenészként természetesen a jelenléti oktatásnak van a legtöbb értelme.”
- „Sajnos a jelenléti kapcsolatot semmilyen fokon nem tudja helyettesíteni az online tanítás. A tanulók könnyebben feladják a tanulást, és nehéz megtartani őket. Az én tanulóim jobban szeretik a személyes találkozást és tanulást.”
- „Online oktatás nem adja vissza az elsajátított tudást. Szükség lenne megfelelő családi háttérre.”

Reflexió a szöveges válaszokra

Egyöntetűen elmondható, hogy az SNI tanulók oktatásának körében sem alap, sem középiskolai szinten az online és hibrid oktatási módszerek nem válthatják ki a kontakt oktatási módszertant 100%-ban. Ez a kérdőívbeli és a szöveges válaszokból is kiderül.

A kérdőív egyértelműen megmutatta, hogy SNI tanulók oktatásának esetében (beleértve a szakképzést is) az online, szoftveres megoldási módszertan jól kiegészítheti, kiegészíti a kontakt oktatás egyéb módszertani formáit, de azt tökéletesen helyettesíteni nem hivatott. Esetünkben – amint az a kérdőívbeli is kiderül – már a pandémiát megelőzően is használtak a pedagógusok szoftveres segédeszközöket, tehát a szöveges válaszok egyöntetű negatív visszajelzése nem a számítástechnikai oktatási módszertan alapvető elutasításából származik.

Külön kiemelném a szakmai – gyakorlati tárgyak oktatásának kérdését. Egy kétkezi – kőműves, festő, cukrász, egyéb – szakma kizárólagos online/digitális/távoktatásának nincs létjogosultsága. Az ilyen jellegű tárgyakat ideig-óráig lehet online elméleti összefoglalókkal helyettesíteni, lehetőség van videómegosztáson keresztül kitekintő/bemutató szemléltető órákat tartani, de a gyakorlati elsajátításhoz kontakt órákra van szükség.

Arról értelemszerűen el lehet és el kell gondolkodni, hogy egy kötelezően kiírt távoktatás esetében mik azok a lehetséges módszerek, amiket fel lehet használni arra, hogy a távolléti időt hasznosan, a szakmához kapcsolódóan töltsse el a tanuló. Például:

- Tömbösített elméleti anyag ismertetése online formában
- Csoportbontás alkalmazása: amíg a csoport egyik fele online elmélettel ismerkedik, addig a másik fele a szociális távolságokat tartva mégiscsak részt vesz a gyakorlati oktatáson
- A gyakorlatok szemléltető jellegű bemutatása online:
 - élő videóközvetítés szakoktató vezetésével,
 - előre felvett videóközvetítés szakoktató vezetésével,
 - témához kapcsolódó, már létező szemléltető videók bemutatása,
 - egyes gyártók, forgalmazók ismertető videóinak bemutatása.

A harmadik legfontosabb visszajelzés a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelő családok nagyobb részében a család háttéré - a digitalizáltság szempontjából. A vizsgált intézményi környezetben az SNI gyermekek nevelő családok nagyobb részében a digitális felkészültségnek mind tudás béli, mind eszköz béli hátránya kézzelfogható. Ezekben az esetekben valóban nehézségekbe ütközik a kizárólagos online módszertan használata. El kell fogadnunk, hogy ezen esetekben is a jelenléti oktatás bizonyul a leghatékonyabbnak, de a jelenléti oktatásban használt számítógépes, szoftveres módszertanok kiegészítő használatának előnye és eredményessége még a válaszok szintjén sem vitatott.

Összefoglalás és kitekintés

A kapott kutatási eredmények alapján összességében elmondható, hogy a vizsgált intézményen belül a digitális kultúra, a modern elektronikus eszközök hozzáférhetősége jónak mondható. A pedagógusok legnagyobb része rendelkezik saját lappal, okostelefonnal (mely gyakorlatilag minden pedagógusnak rendelkezésére áll). Az intézmény okostáblákkal megfelelő mértékben van ellátva, az infrastruktúra kimondottan modernnek mondható, gyors eduroam hálózat került kiépítésre. Az online és hibrid oktatás eszközoldali feltételrendszere alapvetően adott, a digitális oktatás megtartható épületen belülről, illetve azon kívülről is, amennyiben az adott pedagógus Internet hozzáférése rendelkezésre áll, és annak sávszélessége kielégítő. (Benedek, 2021; Rácz, 2021).

Nem vizsgált kérdés (szervezési és jogi nehézségek miatt) a tanulók eszközellátottságából adódó probléma. Az sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő családok jelentősebb részének digitális kompetenciája jelentősen alulreprezentált az átlaghoz képest. Személyi számítógép szinte elvétve található meg ezen körben, jellemző, hogy televíziókészüléken kívül, csak az egy vagy két felnőtt családtagnak áll rendelkezésére okostelefon készülék, mely vagy nem hozzáférhető a gyermekek számára, vagy a sokgyermekes család két okostelefonkészüléke nem tudja megoldani az összes iskoláskorú gyermek online oktatáshoz történő hozzáférését.

Meg kell jegyeznünk, hogy a kutatás lezárását követően a Magyar Kormány a „Digitális oktatáshoz való egyenlő hozzáférés feltételeinek biztosítása a tanulók és a pedagógusok számára” (RRF-1.2.1-2021-2021-00001) (Klebsberg Központ, 2022) több lépcsőben korszerű notebook és laptop eszközöket biztosít a digitális felzárkóztatás céljának megvalósítása érdekében. Ennek valósult meg első lépcsője 2022 januárjától felmenő rendszerben, amikor közel 55.000, 5. és 9. osztályos tanuló és pedagógus - akik a korábbi időszakban nem részesültek ilyen jellegű támogatásban - hozzájutottak egy-egy korszerű notebook-hoz. A program 2025-ig irányozza elő a teljes létszámhoz szükséges digitális felzárkóztatást, közel 200 milliárd forint összértékben. (Klebsberg Központ, 2022) Érdemes lesz később megvizsgálni, hogy a probléma orvoslására kidolgozott program milyen eredményeket hozott a digitális kultúra és oktatás területén, valóban sikerült-e teljesíteni a programmal szemben támasztott elvárásokat. Figyelembe véve, hogy program csak 2022-ben indult és felmenő rendszerű, a téma teljeskörű kutatásának megkezdése 2026 előtt csak részeredményeket hozhat.

A fenti probléma megoldására ideiglenes módon a következő eljárás került kidolgozásra: Az intézmény 2010-ben TIOP pályázaton nyert közel 120 darab kisméretű, gyenge hardverrel rendelkező laptop számítógépet, mely hangszóróval és kamerával is ellátott. Az eredeti konfiguráció szerint az eszközökre Windows 7 operációs rendszer volt telepítve, melyet ma már sem teljesítmény, sem biztonsági szempontból nem használhatunk. Folyamatban van az eszközök tesztelése a Google Inc. Által felvásárolt Cloudready – ma Chromium OS (2020.12.17) operációs rendszerrel, melyben a Google szolgáltatásai be vannak építve, továbbá az egyszerűsített felépítés miatt, nem tartalmaz felesleges szoftvereszközöket, melyek az erőforrásokat fogyasztják. Amennyiben a tesztelés sikerrel jár, az eszközök bérleti konstrukcióban kiosztásra kerülhetnek a tanulók körében, így jelentősen megkönnyítve a fenti (feltételezhetően már csak átmeneti) probléma megoldását. A megoldási csomag része, hogy az eszközöket a tanulók már a kontakt oktatás során használhassák, így jó előre megismerkedve annak rutinszerű működésével, hogy egy esetleges online/hibrid áttérés már sem a pedagógusoknak, sem a diákoknak ne okozzon problémát, és az eszközhozzáférési akadály se álljon fent.

További egyeztetést igényel a szakoktatói, szakmai tanári testülettel szaktárgyak tömbösítésének javaslata, az elméleti rész digitális összefoglalása, amelynek tesztje még a kontakt időszaban szükséges. Itt az online módszerek használata jóval nagyobb elutasításra talált, amely a szakmai tárgyak oktatásának jellegéből is adódik és érthető, ugyanakkor a felkészülés itt sem hagyható el.

Elhangzott a személyes beszélgetések során, és a kérdőívben is megjelent, a rendszergazdai segítségnyújtás igénye, szakmai továbbképzés elsősorban eszközhasználat, eszköz kiválasztás tekintetében. Célszerű a már használt szoftverek bemutatása a teljes oktatói gárda részére, ugyanis a kérdőívben adott válaszok, mely szerint a különböző tanegységek különböző szoftveres segédeszközöket használnak nem ismert az oktatói csoport más tagjai számára. Terveink szerint, a

különböző egységek által preferált szoftver eszközökből bemutató óra kerül szervezésre az intézmény más tanegységében dolgozó oktatók számára, így megismertetve őket a különböző módszertani lehetőségekkel, amelyek számos egyéb megoldással is szolgálhatnak (Molnár, 2014). Ez elsősorban szervezési kérdés, ugyanis a csoportok közötti átjárás jelen pillanatban tradicionális okokra visszavezethetően nem működik, ugyanakkor ennek fizikai akadályja nincs.

Elhangzott javaslat az szoftveres segédeszközök egységesítése érdekében. Ennek oka egyrészt az, hogy bármilyen „felülről” erőltetett megoldás az esetek többségében ellenállást okoz, továbbá véleményem szerint meg kell hagyni a választás szabadságát a pedagógusoknak e tekintetben is. Amit viszont biztosítani kell, az egyrészt az előbb elhangzott módszertani kooperáció erősítése, másrészt az adott szoftveres megoldások rendszergazdai szintű operatív támogatása (Ez elsősorban üzemeltetési kérdés, nem pedig módszertani).

Az intézményen belüli digitális kommunikációs platform egységes mederbe terelése jelenleg is folyamatban van – ennek oka nem a vélemény szabadság korlátozása, hanem egyszerűen az a tény, hogyha az érintettek eltérő kommunikációs csatornákat használnak – ott nem tudunk kapcsolatot kiépíteni.

Összefoglalva tehát a lehetőségek adottak, az infrastruktúra alapvetően rendelkezésre áll, a továbblépés csak az érintettek együttműködésén, szemléletváltásán és akaratán múlik. a jövőben szeretnénk e kérdéskört kiterjeszteni a vizsgált többcélú intézményen túl is, amelynek eredményei hozzájárulhatnak az egyes szakképzési intézmények módszertani és technológiai innovációs irányvonalainak kijelöléséhez.

Felhasznált szakirodalom

- 2011. évi CXCV. Törvény – Törvény a nemzeti köznevelésről
- Balázs Brigitta (2022). Digitális kultúra, mint megújult informatika? Lehetőségek és komplexitás a digitális írástudás fejlesztésében, In: Fodorné, Tóth Krisztina; Németh, Balázs (szerk.) *LLL 4.0 – hogyan alakítja át a digitalizáció az III. stratégiákat?*, Pécs, Magyarország: Budapesti Metropolitan Egyetem, MELLearn Egyesület, 554 p. pp. 187-196., 10 p.
- Benedek András (2020). *Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz*, Opus et Educatio: No 3. pp. 185-192., 8 p.
- Benedek András (2021). Hibrid: Átok vagy lehetőség az oktatásban? In: Buda, András; Molnár, György (szerk.) *Oktatás – informatika – pedagógia 2021*, Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, pp. 6-18., 13 p.
- Brynjolfsson, E. – McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. WW Norton & Company.
- Időrendi áttekintés – a Covid19-cel kapcsolatos tanácsi intézkedések <https://www.consilium.europa.eu/hu/policies/coronavirus/timeline/#> Keresés időpontja: 2021.10.14
- Frey, C. B. – Osborne, M. A. (2017). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 114., 254–280. o.
- Cseh Gergely – Paulovics Anita (2021). A bürokratikus szervezetek információs infrastruktúrájának digitalizálása. *Multidiszciplináris Tudományok*, 11(2), 270-277.
- Holik Ildikó (2018). A hallgatói munka ellenőrzéséről, értékeléséről, In: Tóth, Péter (szerk.) *Pedagógiai kézikönyv oktatóknak*, Budapest, Magyarország: Typotop Kft., pp. 52-59., 8 p.
- Kiss Tibor (1993). *A kőszegi gyógypedagógiai intézet 25 éve (1957-1982)* – Csabai Lászlóné dr. ISBN 963 673 279 5
- Kővári Attila (2020). Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája, *Civil Szemle* 17: 1 pp. 69-72., 4p.
- Lengyel Molnár Tünde – Kis-Tóth Lajos (2014). *IKT innováció*, Líceum kiadó
- Lovász-Fűtő Mariann. (2021). Az iskolai digitális átállás gyakorlati megvalósítása: esettanulmány egy új típusú tanulási környezet kialakítására. *Opus et Educatio*, 8(2).

-
- Lükő István; Molnár, György (2021). A szakképzés összetettsége, problémahálója, aktuális kérdéskörei és sajátosságai, *Új Pedagógiai Szemle* 71. évfolyam : 05-06. szám pp. 6-11.
 - Molnár György (2021 a). Fordított oktatáson és élménypedagógiai módszereken alapuló oktatás a COVID-19 időszakában digitális szabadulósobák segítségével, In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világjárvány idején*, International Research Institute s.r.o. pp. 479-486.
 - Molnár György (2021b). Mit kíván korunk az oktatástól? Oktatástechnológiai-módszertani kihívások és hatásuk az információs társadalmunkra, Kolozsvár, *Korunk*: XXXII/2. pp. 79-84.
 - Molnár György (2014). Pedagógiai megújulás tapasztalatai a szakmai tanárképzésben – új IKT alapú eszközök és koncepciók a tanárképzésben, In: Ollé, János (szerk.) *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*, Budapest, Magyarország: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet pp. 434-452.
 - Oktatási Hivatal – *Módszertani ajánlás az oktatás megszervezésére a koronavírus-járványban bevezetett tantermen kívüli, digitális munkarendre*, Megjelenés: 2020. március 14. https://web.archive.org/web/20200315072318/https://www.oktatas.hu/kozneveles/ajanlas_tantermen_kivuli_digitalis_munkarendhez/ Keresés időpontja: 2021.10.11
 - Orosz Beáta (2021). A digitális oktatási rend tanulói tapasztalatai a szakképzésben, *Opus et Educatio* 8: 2, pp. 146-157., 12 p.
 - Orosz Beáta – Molnár György (2021). A digitális átállás innovációs lehetőségei és kezdeti tapasztalatai, In: Juhász, Erika; Kozma, Tamás; Tóth, Péter (szerk.) *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*, Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) pp. 268-279.
 - Portofilo.hu – *Pillanatok alatt robbant be Magyarországra a munkaerőhiány -* <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20211011/pillanatok-alatt-robbant-be-magyarorszagra-a-munkaerohiany-nemely-szektorban-sosem-volt-ekkora-szukseg-a-szakemberekre-504686> Keresés időpontja: 2021.10.11
 - Szabó É. (2015). A digitális szakadékon innen és túl: a tanárszerep változása a XXI. században. *Oktatás-Informatika*, 7(1), 17-31.
 - Szalavetz A., & Somosi S. (2019). Ipar 4.0-technológiák és a magyarországi fejlődés-felzárkózás hajtóerőinek megváltozása-gazdaságpolitikai tanulságok= Impact of industry 4.0 technologies on the engines of development and catch-up in Hungary – Some lessons for economic policy. *Külgazdaság*, 63(3-4), 66-93.
 - Varga Júlia (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, 2019 – 69. oldal.

STERCZL Gábor –MOLNÁR György

Inkrementális oktatás szerepe és lehetőségei a szakképzésben- Iteratív oktatás, avagy nincs új a nap alatt, de egy kicsit mégis

Bevezető gondolatok

A 21. századi legfontosabb képességek az eddigi tapasztalatok és alátámasztó kutatások szerint a tanulás tanulásának képessége, a kritikus gondolkodás, a kreativitás, az együttműködés, a reflektív és problémamegoldó gondolkodás, valamint a kommunikáció.

Ha változik a minket körbe vevő világ, akkor változnia kell az az oktatási rendszernek is. De megvalósíthatóak-e a modern oktatás céljai a hagyományos eszközökkel? Napjaink tanárainak, oktatóinak feladata lényegesen nehezebb, mint bármikor korábban. A diákok figyelmének lekötése a minden irányból folyamatosan érkező ingerek és „zajok” közepette, olyan kihívás elé állítják a pedagógusokat, amivel kapcsolatban nincsenek korábbi tapasztalatok oktatási területen. A szakképzésben eközben a világ gyors változásaira, új tudásra, új technológiai ismeretekre is szert kell tenniük, hogy a diákok az iskola végeztével, piacképes tudással vághassanak neki pályájuknak. Mindezen kihívásokban segítségünkre lehetnek ezen a modern vállalatok innovatív módszerei, vagy hazai (Orosz, 2021) nemzetközi oktatási rendszerekben bevált jógyakorlatok? (Nagy-Baranyi, 2021).

Írásunk fő célkitűzése annak a vizsgálata, hogy mi mozgatja, mi motiválja a diákokat, akik informatika vagy elektronika-elektrotechnika területen tanulnak napjainkban a szakképzési rendszerben. Feltáró kutatásokra alapozva megvizsgáljuk mely innovatív vállalati módszerek azok, amelyek potenciálisan alkalmazhatóak lehetnének a szakképzés hatékonyságának, szerethetőségének növelésére.

Mi lehet az, amelyre 3-5 év múlva szükség lesz, egy adott szakterületen? „A pedagógusképzésben oktatókat is sokszor fogja el a kétség, hogy ebben a gyorsan változó világban milyen képességek fejlesztését kell elsősorban célul kitűzni, ami napjainkban a jövő eszközeinek a használatához (is) nyújtana segítséget (Benedek, 2008). Milyen központi stratégiák és milyen hatékonysággal támogatják mindezt, erről is szól számos szakmai tanulmány (Balázs, 2021).

A mai gyorsan változó világban a szakmai érték nem elméleti és nem a konkrét technológiai ismeretektől, hanem sokkal inkább kompetenciáktól és a szemlélettől, a „tájékozódási képességtől” függ. Ezen 21. századi kompetenciák mérése, nem olyan evidens, mint hogy egy szoftverfejlesztő végre tud hajtani egy programozói feladatot, vagy, hogy meg tud-e tanulni 20-30 tételt. Dr. Lükő István (Lükő, 2007) szerint, a fontosabb sarokpontok a munkavégzés és a szakmai alkalmasság fejlesztésének szempontjából vizsgálva:

- alapismeretek-alapkészségek-alapképességek,
- műszaki ismeretek, szaktudás, amely épít a felhalmozott tudásra,
- szociális képességek,
- a minőségi munka iránti igény.

Napjaink munkavállalóinak számos korábban ismeretlen problémával kell szembesülnie, mint például a korlátlanul, de változó minőségben elérhető információk megfelelő értékelése, szűrése, feldolgozása, értelmezése. (Benedek, 2013; Molnár, 2018).

Ahhoz, hogy ezeken a területeken megállja a helyét a későbbi munkavállaló, kiváltképp fontos az önképzés és az önfejlesztés képességének elsajátítása. Emiatt a 21. századi oktatás célja nem lehet csak egyszerűen tananyag és szemlélet átadása a diákok számára.

Különbéle modern innovatív módszertanok, több mint egy évtizede indultak el világhódító útjukra, mostanra pedig az informatikától, a szolgáltató vállalatokon keresztül az állami szféráig mindenfelé alkalmazzák őket. (Sterczl, 2022.) Ezek között napjainkban kiemelkedőek például az agilis módszertani megoldások.

A téma elméleti-elvi háttere

A tanulmány középpontjában álló mérnöki módszerek megjelenése nem túl régre nyúlik vissza, így egyelőre a releváns szakirodalmi háttere is szerény. Az agilis módszerek kialakulásának útja a 2001-ben kiadott agilis kiáltvánnyal indult. Ekkor még „csak” a szoftverfejlesztés megreformálásának céljával. Az azóta eltelt több mint húsz évben viszont már a szolgáltató cégektől a pénzügyi vállalatokig alkalmazzák alapelveit, alap gondolatait, módszereit.

Agilis módszeren alapuló oktatás, agilis tanmenet

Napjainkban az agilis termékfejlesztési feladatok során teljesen elfogadott, hogy egy projekt tervezési fázisában, még nem ismert minden aspektusa a problémának. Hasonlatos ez ahhoz, amikor tantervet készítünk a diákoknak. Mert nem tudhatjuk, hogy mire végez, még mindig megállják-e a helyüket az oktatott szakmai ismeretek. Ahogy az agilis projekteknél, úgy a tanmenetben is az lenne kívánatos, ha a képzés során evolválódni, fejlődni tudna a tananyag, együtt formálódva a technológiák és a környezet változásaival.

Ez a fajta szemlélet, természetesen nem jelentené azt, hogy keretek nélkül, össze-vissza kellene oktatni szakmai ismereteket. Csak a „végfelhasználók” és „érdekelt felek” igényeit és elvárásait folyamatosan monitorozva, a tanterveknek, kellő rugalmasságot kellene biztosítani, hogy az oktatók és az oktatási intézmények reagálni tudjanak, a megváltozó igényekre és szükség esetén alakíthassanak a tananyag egyes részein.

Az agilis módszer legnagyobb előnye a klasszikus tanítási-tanulási módszerrel szemben az, hogy kétdimenziós. Egyfelől fejleszti a csoportmunkához szükséges soft skill-eket, mint például a kommunikáció, a társas együttműködés, másfelől nagyon fontos szerepe van a csoportképzésben, teammunka létrejöttében és alkalmazásában. A folyamatos együttműködő alkotás és a közben elért eredmények pozitív visszacsatolást képeznek a tanulási, vagy problémamegoldó folyamatokban. A sikerélmény nagyban erősíti a motivációt és a társakkal való együttműködés élményét adja meg az ismeretek elsajátítása, valamint a készségek fejlesztése mellett.

Az agilis módszertani alapokat annak idején 12 fő fogalmazta meg alapvetően a szoftverfejlesztésre vonatkozóan. Ezek az elvek azonban jól adaptálhatóak és alkalmazhatóak más szakterületeken is. A kiáltvány eredeti szövegét ezért érdemes teljes egészében idézni, abból a 4 legfontosabb elvet kiemelve:

„A szoftverfejlesztés hatékonyabb módját tárjuk fel saját tevékenységünk és a másoknak nyújtott segítség útján. E munka eredményeképpen megtanultunk értékelni:

- **az egyéneket és a személyes kommunikációt** a módszertanokkal és eszközökkel szemben,
- **a működő szoftvert** az átfogó dokumentációval szemben,
- **a megrendelővel történő együttműködést** a szerződéses egyeztetéssel szemben,
- **a változás iránti készséget** a tervek szolgái követésével szemben (Kiáltvány, 2001).

A fenti alapelvek egyértelműen egybevágóak a szakképzés 4.0 alapelveivel is. Ennek értelmében fontos a változás iránt fogékony, együttműködésre és személyes kommunikációra képes munkaerő képzése (Kovács, 2020).

Ahhoz, hogy ennek a rugalmassági igénynek a tanterv meg tudjon felelni, szükséges a tantárgyak összetételének és struktúrájának egyfajta újragondolása is, mely hatékonyan képes támogatni az önfejlesztést és az újdonságokhoz való alkalmazkodó készséget is.

Szakképzés 4.0 az agilis oktatás tükrében

A Szakképzés 4.0, az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) szakmai – és a felnőttképzés megújítását célzó stratégiája, amely osztrák-német mintára készült. A stratégia megvalósítása hivatalosan 2020-ban indult útjára.

Az Ipar 4.0 fogalma a jelenlegi társadalom számára egyre inkább ismert fogalom, sőt, egyes kutatások pedig már most Ipar 5.0-t is emlegetnek. Ugyan az Ipar 4.0 fogalom elnevezése és kialakulásának

története pontosan ismert, máig megosztja a kutatókat a 4.0 ipari forradalom léte, elhelyezése és pontos jelensége.

Az iskolarendszerű képzésben, az új rendszerben tanuló diákok a 9-10. osztályban ágazati alapismereteket tanulnak. Ennek keretében általánosabb ismeretekre tesznek szert, illetve beleláthatnak milyen készségek és képességek szükségesek az adott területen. Ez az alapozó rész a kulcsa később a rokonszakmák közti átjárhatóságnak, illetve alapszakmák elsajátításának. A 10. osztály végén a diákok ágazati alapvizsgát tesznek. Ezt követően választanak szakmát, mely képzési rész három éves a technikai képzésben.

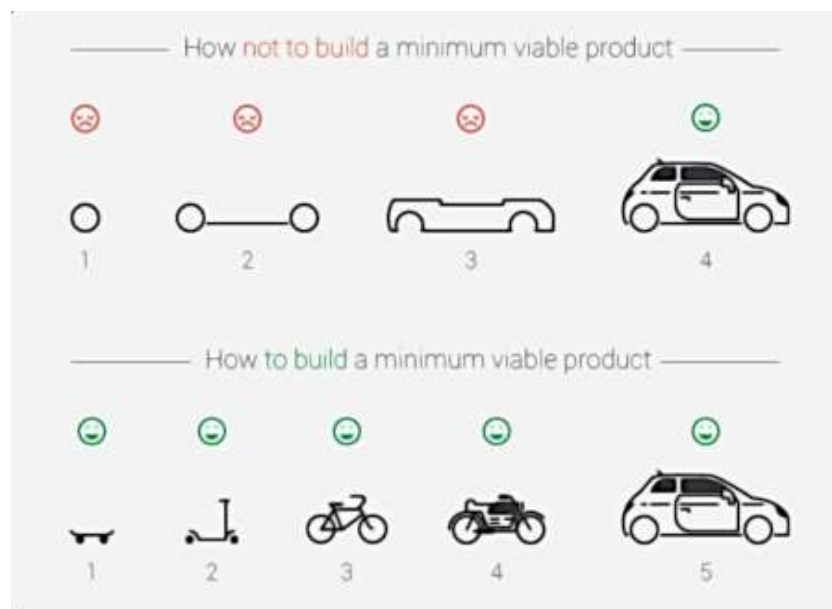
A szakképzés 4.0-ban tehát már megjelenik egyfajta iteratív gondolkodást, az ágazati alapképzés és a szakirány választás elkülönülésével. Mindez mégsem ad sokkal több rugalmasságot a korábbi rendszerhez képest, sem a diákok, sem a tantervek szempontjából. A korábbiakhoz képest mindenképpen előnyként említhető a szakirány választás időpontjának kitolódása, és hogy már az ágazati alapvizsgálattal is egy végzettség szerezhető, ami elméletileg alkalmassá teszi a diákokat bizonyos munkakörök betöltésére.

Az ágazati alapképzések anyaga többnyire olyan elmélet, amely fontos a diákok alap szemléletének formálása szempontjából. Ezek a jellegű ismeretek jellemzően nem változnak olyan gyorsasággal, mint az egyéb specifikusabb technológiai ismeretek. Persze ettől még érdemes évről évre megvizsgálni a tananyagok valósítását és ha kell frissíteni azokat.

Az ágazati alapvizsgát követő 3 év anyaga, már sokkal érdekesebb ebből a szempontból.

Az agilis termékfejlesztés során elvárás az iteratív haladás. Az iteratív szállítás során az előre meghatározott ütemezéssel a csapatok „inkrementumokat” adnak át, szállítanak le. Ennek az inkrementumnak az ügyfél számára értéket kell adnia. Tehát olyan kerek egészeknek kell lennie, ami effekív használható egység.

1. ábra: Az iteratív és a hagyományos termékfejlesztési projekt közötti különbség



Forrás: <http://www.exyge.eu/blog/metodologias/si-no-aprendes-no-es-tu-mvp/>

Tanárként akár ismerős gondolatként is tekinthetünk a fenti ábrára. Az érzés pedig nem alaptalan. Az iteratív fejlesztés erős analógiát mutat a spirális tanulási megközelítéssel. Spirális oktatás esetében a tanuló minden alkalommal többet tud meg egy adott tantárgy anyagával kapcsolatban. A spirális haladásban tehát az alapokat megismerik a diákok első osztályban, a következő évfolyamokban pedig újra megismerik ezeket, csak összetettebb formában. Ez a tanulási forma nagyban hozzájárul az önképzés, önfejlesztés hatékony elsajátításához.

A spirális oktatás előnye, hogy a korábban megtanult információ minden alkalommal megszilárdításra kerül, amikor a diák újra találkozik a témával. Lehetővé teszi a folyamatos és tervezhető előre haladást az egyszerű gondolatoktól, feladatoktól a bonyolultakig.

Első ránézésre tehát ugyan olyannak láthatjuk a spirális oktatást is mint az agilis módszer által elvárt iteratív fejlesztést. Ha jobban megnézzük, egy dolog mégis hiányzik belőle. A spirális tanulás esetében nem elvárás, hogy kerek egész „inkrementum” kerüljenek megtanításra. Ezzel pedig jelentősen veszíthet így a tanulási folyamat a hatékonyságából. Ahhoz, hogy teljesebb képet kaphassunk szükséges megismernünk azt is, hogy hogyan gondolkodnak a diákok a szakképzésről.

Empirikus vizsgálat a diákok elvárásaival, igényeivel kapcsolatban

A tárgyalt témakörben a tanulók véleményének megismerésére 2021 első félévében egy kutatást végeztünk a középfokú intézményben tanulók körében.

Vállalati elvárások és vállalati innovatív módszerek vizsgálata

A kutatás kérdései, célja

Kutatásunk fő célja az volt, hogy megtudhassuk, hogyan gondolkodnak a diákok a tanulásuk során, melyek azok a szempontok, amelyek a motivációjukra, érdeklődésükre hatnak a munka világába való belépés előtt.

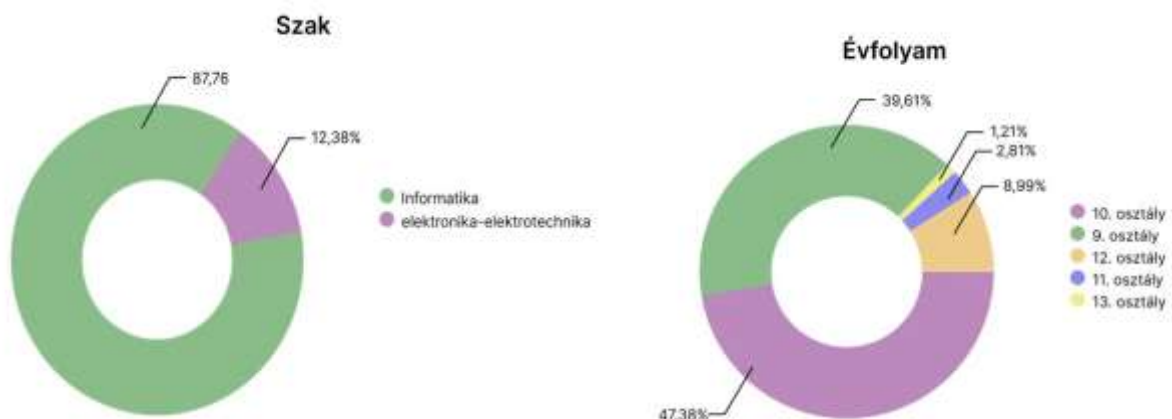
A kutatás módszerei, mintája

A kvantitatív kutatásban több mint száz elektronika- elektrotechnika, illetve informatika szakos tanuló vett részt összesen hat intézményből. A mintavétel a hólabda mintavételi módszer segítségével valósult meg. Az intézményekből kettő volt budapesti, négy pedig vidéki (dunaújvárosi, érdi, miskolci, gödöllői). A kitöltők 9-13 osztályos diákok vegyesen töltötték ki. Érdekes, hogy bár ugyanannyi tanulónak küldtük ki a kérdőívet mindkét szakterületen, az informatikát tanulók lényegesen nagyobb számban vettek részt a kitöltésben. Hasonló eredmény látható az évfolyam szerinti eloszlással kapcsolatban is, ott az alsóbb évfolyamok amelyek aktívabbak voltak a kitöltésben. A legnagyobb számban 9. és 11 osztályos diákok képviseltették magukat a mintában. A N=106 értékelhető válasz közül mindösszesen három fő volt lány.

A kutatás eredményei

A következőkben csupán a legbeszédesebb eredményeket mutatjuk be szöveges és diagramos kiértékelés mellett.

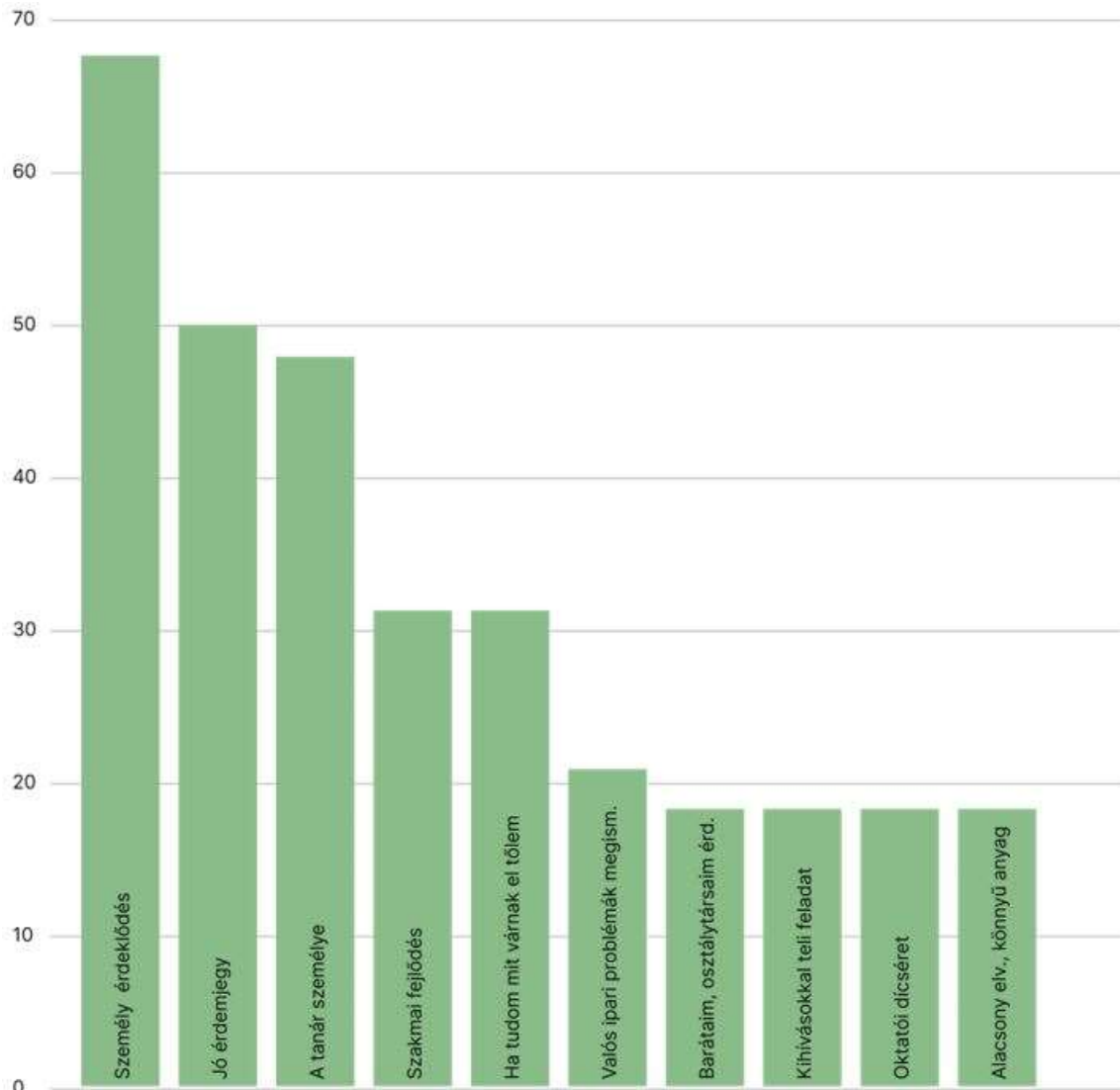
2. ábra: A kitöltő diákok statisztikai adatai



Forrás: Sterczl (2022)

A kutatásban kíváncsiak voltunk, a diákok tananyag elsajátítási motivációira. Ennél a kérdésnél előre megadott válaszok közül kellett kiválasztaniuk a számukra fontosakat. Egyszerre több választ is megjelölhettek.

3. ábra: Tananyag elsajátítás motivációja



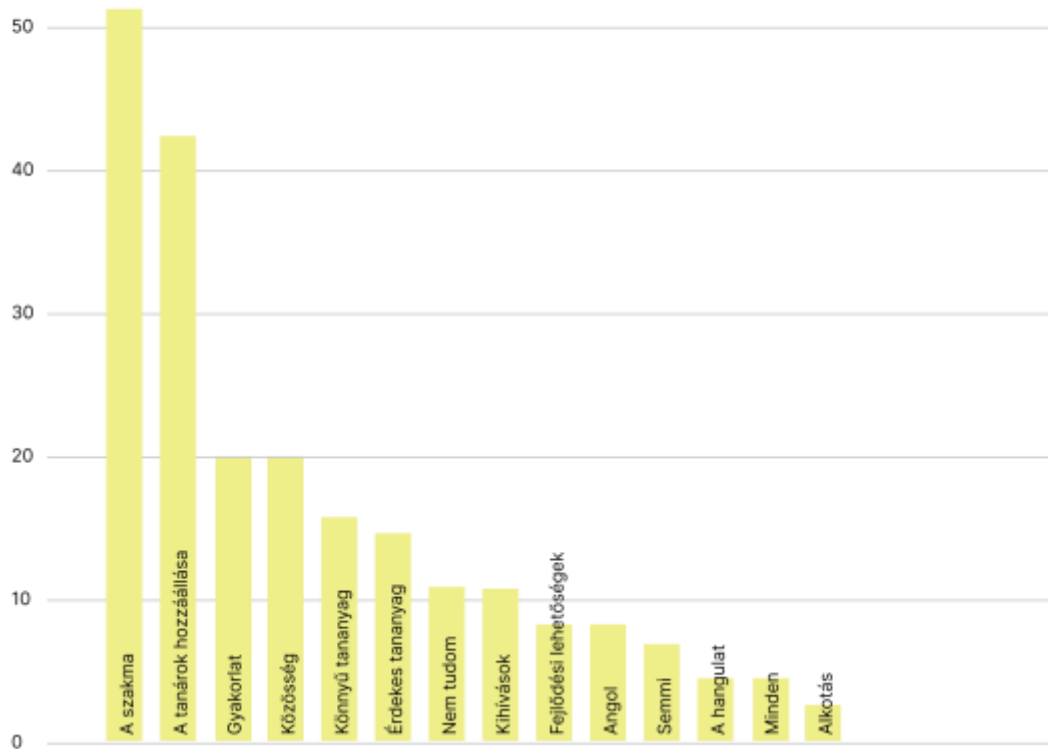
Forrás: Sterczl (2022)

Az itt kapott válaszok érdekes különbségekre világítanak rá az előző tananyag elsajátításra vonatkozó kérdéssel szemben. Ahogy a 4. ábrán látható nagyon sokaknak fontos, hogy a *feladatmegoldást a saját elképzelésük szerint oldhassák meg*, ami alapján a korosztálynak fontos az önmegvalósítás. Ezt követte az *„érdekes feladat és az együtt dolgozás a barátokkal*. Ennél a kérdésnél tehát jobban nyomon érhető a kortársak szerepe. Az *érdemjegy* az előző kérdéshez képest alig néhány fővel kevesebben jelölték meg. Úgy gondoljuk a két ábrát vizsgálva, hogy leginkább az a szembetűnő különbség, hogy ameddig az általános tanulás kérdésénél 4 olyan válasz volt, amit nagyobb számban megjelöltek, a projektfeladatok esetében 7 ilyen található. Ez alapján elképzelhető, hogy a diákokat sokkal könnyebb projektfeladatok mentén bevonítani, mivel több olyan tényezőt is kihasználhatunk, amelyek motiválónak hathatnak rájuk.

A kérdőív további részében már sokkal rugalmasabb válaszadási lehetőséget nyílnak meg a szabad szavas kitöltéssel. A kapott válaszokat affinitás térképre helyeztük fel. Ezen szintetizáló lépés során, a hasonló, illetve egy irányba mutató válaszokat összerendelve nagyobb csoportok keletkeztek. Végül a

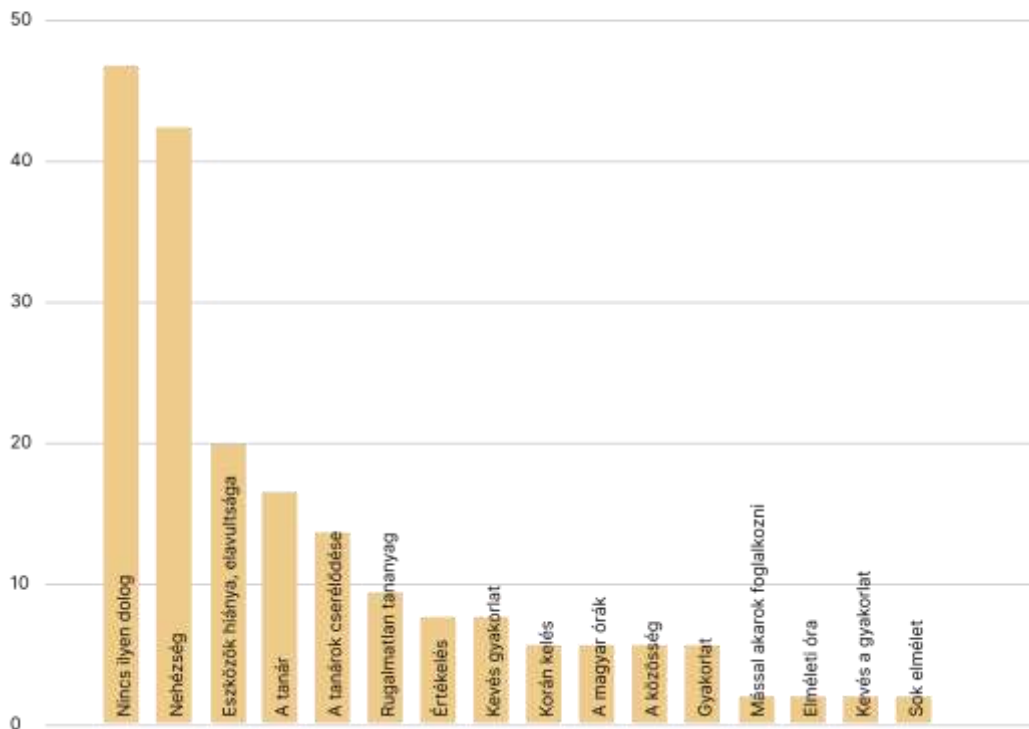
csoportokat az ott lévő elemekre jellemző csoportnévvel definiáltuk. Az affinitás diagramm egyszerű módja, annak, hogy mintázatokat ismerhessünk fel. A következő diagrammokon, a vízszintes tengelyén láthatóak milyen csoportok alakultak ki a rendezés végére. A függőleges tengely mentén, pedig, hogy mennyi elemet tartalmaz az adott csoport.

4. ábra: **Tananyag elsajátítás motivációja**
Mi az a 3 dolog ami eddig tetszik?



Forrás: Sterczl (2022)

5. ábra: Tananyag elsajátítás motivációja
Mi az a 3 dolog ami eddig nem tetszik?



Forrás: Sterczl (2022)

A kérdőív végén a diákok szakmai gyakorlattal kapcsolatos elvárásaira voltunk kíváncsiak, itt szabadszavas válaszokat adhattak meg, melyeket később affinitás diagrammban összegeztük így megkeresve a fő rajzolatokat. A fő kategóriáknak a *modern eszközökkel történő munkavégzés, a valós ipari tapasztalatok szerzése, illetve a pozitív munkahelyi légkör (jó közösség)* bizonyultak. Ahhoz, hogy a vállalatok és a diákok számára is a lehető legnagyobb értéket adja a szakképzés, elő körben érdemes lehet elgondolkodni azon, vajon mely vállalatok által alkalmazott módszerek azok, amelyek a szakképzés területét is képesek lehetnek támogatni.

Összegezés, javaslatok

Ebben a részben összegezzük az eddigi tapasztalatainkat, építkezve az eddigi mérnöki és pedagógiai gyakorlatunkra, kiemeljük az empirikus vizsgálatunk főbb eredményeit, valamint javaslatot teszünk a témakör jövőbeli jelentőségének, szerepének fontosságára. Ezen belül konkrét módszertani javaslatokkal is élünk.

Összefoglalás, záró gondolatok

A modern világban egyre több a rendelkezésre álló információ, emellett egyre inkább élményalapúvá válik, ennek persze vannak hátrányai és kihívásai is, de az oktatás szempontjából rengeteg lehetőséget rejt magában. Mindezen lehetőségek kiaknázásához szükséges a döntéshozók hosszútávú elköteleződése a minőségi oktatás, a tudás alapú társadalom mellett. A társadalomnak, pedig támogatni kell az oktatókat. Ehhez a támogatáshoz újra kell építeni a pedagógusok elismertségét. Ennek az építkezésnek lehet támogatója, ha transzparenssé tudjuk tenni a pedagógusi pálya létjogosultságát, ahol a pedagógusnak az óra megtartása csak a jéghegy csúcsa.

Ezen gondolat alapján elindulva vizsgáltuk a vállalati elvárásokat és a diákok elvárásait a szakképzéshez kapcsolódóan dolgozatokban (Sterczl G.: Tanulói készségek fejlesztése innovatív vállalati módszerekkel a szakképzésben, 2021; illetve Sterczl G.: Innovatív vállalati módszerek a szakképzés szolgálatában, 2022). Ezen kutatási eredmények alapján egyértelműen kirajzolódott, hogy a diákok többsége alapvetően motiváltan és érdeklődően érkezik meg a középiskolában, azonban az idő előre haladtával, egyre több minden nem tetszik nekik, valamint a tananyag befogadása is többeknél egyre nehezebben megy az idő előre haladtával. Ennek feltételezhető következménye a motivációjuk, illetve szakmai lelkesedésük alacsonyabb szintje is a későbbiekben. Utóbbi következtetés összehangban áll a 2021 év végén elvégzett vállalatokkal végzett kutatással, ahol a munkaadó „a szemük csillogásának” hiányát jelölte meg problémaként a náluk tevékenykedő gyakornokokkal kapcsolatban (Sterczl, 2021). A vállalati kutatásból az is láthatóvá vált, hogy a diákok kimeneti ismeretei nem feltétlen piacképesek. Ez azért is fontos, mert a szakképzésben a mintatanterv szerepét a programterv vette át, ezzel jobban megköthetve a tanárok kezét az oktatandó anyag terén. Ez a változás pedig nehezebbé teszi, hogy a tanár frissítse a tananyagot, ezzel támogatva a piacképes ismeretek megszerzését (Sterczl, 2022).

Az agilis megközelítés, illetve iteratív az inkrementális oktatási módszer hatékonysága szempontjából különösen izgalmas lehet a későbbiekben annak vizsgálata, hogyan lehet ezeket a módszereket egy rendszerbe terelni más innovatív módszerekkel, mint újfajta értékeléssel kapcsolatos megközelítés (KPI-ok), közösségi média, moduláris tanmenet-készítés, vagy a design thinking (Sterczl, 2022). Az inkrementális oktatási megközelítés lehetőséget teremthet az oktatás sokán átadni kívánt tananyag emészhetőbbé, feldolgozhatóbbá tételére. Ez pedig nem csak a tanulói motivációra hathat pozitívan. Az alap, amelyet ily módon fektetünk le pozitívan hatást képes gyakorolni az új ismeretek elsajátítása során is.

Persze nem csak a módszer pontos képzéshez igazítása jelent kihívást. Az iskolai bevezetés, a tanári, oktatói szemlélet alakítása is sok megoldandó feladatot generál. Az új módszerek bevezetését nagyban tudná támogatni a tanári, oktatói pálya vonzóbbá tétele, ezzel pedig a tanári kar frissítése. Ennek hatására, ahogyan a vállalatok esetében is, úgy az iskola falai között is, könnyebben jelennének meg újdonságok, valamint ezek kipróbálása, illetve bevezetése is könnyebben elérhető lenne. A változás viszont nem érheti el célját, ha csak a szakképzés, illetve a pedagógusok oldaláról közelítjük meg. Szükséges a diákok aktív, önbizalommal teli, motivált együttműködése és a szülők támogatása is.

Iskolarendszeren kívüli vagy kötetlenebb módon megvalósítható felnőttképzésbe könnyebben beépíthető a projekt alapú oktatás. Ebben az esetben az alkalmazott agilis módszertant nagyrészt csak adaptálni kell az adott szakképzési környezetre. Természetesen a tananyagot át kell alakítani, hogy az oktatás céljainak és az elvárt kimeneti kompetenciák elérését a lehető leghatékonyabban támogathassa.

Spirális helyett inkrementális tanulás-tanítás

A diákok érdeklődésének felkeltése, lekötése, motiválása napjainkra nagyobb kihívássá vált, mint bármikor korábban. A mobiltelefonok, közösségi média felületek (Szűts, 2022), videójátékok és az azokon keresztül folyamatosan jövő információs túltöltöttség (zaj), valamint az alkalmazások bevonzó képessége folyamatosan kihívásokat állít az oktatás elé is.

A spirális tanítással tehát magasabb hatékonyságot érhetünk el, ha inkrementális tanítási módszert alkalmazunk. De mit is jelent mindez a valóságban?

Inkrementális oktatás esetében a tananyag nem tantárgyakból, tehát nem külön diszciplínákból, hanem inkrementumból épül fel. Tehát nem egymástól függetlenül tanítjuk a tantárgyakat, illetve szakterületeket, hanem blokkosítva (elmélet, gyakorlat-labor), illetve kapcsolódás mentén egyesítve őket. Az ily módon integrált tantárgyak túllépnek az egyes területek határain így segítik a rendszerszemlélet kialakulását, összefüggések észrevételét. Mindezt oly módon, hogy nem az oktatótól tesszük függővé, hanem a tanmenetbe kódoljuk bele. Ezzel olyan mély alaptudás építhető, amely aztán stabil alapjává képes válni bármely terület, újdonság könnyebben történő elsajátítására.

Ezzel a fajta megközelítéssel, nem csak a diákok szemlélete fejleszthető, hanem a tananyag értéke is a „végfelhasználó” vállalatok és a többi érdekelt fél számára. Ahhoz, hogy ehhez hasonló új módszerek kipróbálásra kerülhessenek és később működhessenek, elengedhetetlen a megfelelő szintű tanári és intézményi autonómia, valamint a megfelelő tanárképzés is. Mely jó alapot képes adni közösségi tananyagok és nyitott oktatási tartalmak fejlesztésére is. (Benedek, 2020; Molnár, 2018)

A mai diákok esetében is vannak olyan alapképességek, amelyeket el kell sajátítani, ezt senki nem vonja kétségbe. Emellett a 21. századi képességek fejlesztése, ismeretek elsajátítása létfontosságú a diákok számára. Ezek segítik őket később a munkaerőpiac stabil tagjává válni. Attól, hogy mindkét területre fókuszálunk az oktatás során, még nem fogjuk tudni elérni, hogy a gyerekek megtalálják, hogy mi az, amivel foglalkozni szeretnének hosszabb távon. Ahhoz, hogy ehhez is támogatást tudjon adni a szakképzés, szükséges, hogy a képzés bizonyos részeit a diákok megválaszthassák maguknak. Hasonlóan, mint a felsőoktatásban is, megfontolandó ötletnek tartom, egy olyan támogató tanterv megalkotását, ahol vannak a kötelező és választható tárgyak is.

Napjainkra teljesen idejét múlt a hagyományos felfogás a szakmák gyors átalakulása és a világ változásának sebessége miatt. Visszatulva a dolgozat elején már említett gondolatra, sokszor már az is komoly kihívás, hogy olyan dolgokat oktassunk a 4-5 éves képzési folyamatban, amik a végzés után is piacképes ismeretként helyt tudnak állni. Ebben a kérdésben is segítséget nyújthat, ha „szakkör jellegű” kötetlenebb, a tanár számára nagyobb szabadságot engedő oktatási forma is integrálódik a szakképzés rendszerébe és szerves részévé válik.

A szakképzés rugalmasabbá tétele a duális képzés megjelenésével és az ágazati alapképzések (alapvizsga) megjelenésével már elindult. A 21. készségek és képességek kialakításához hibrid tanulási módszertan szükséges. Hibrid tanulás alatt azt értjük, hogy a tanteremi oktatás és a duális rendszer munkahelyen történő tanulás mellett, a képzési rendszerben meg kell jelenni a tanterven kívüli, az osztálytermen kívüli tanulásnak és ennek elismerésének is. Ha képesek vagyunk integrálni a tanteremi, a munkahelyi és az iskolapadon kívüli oktatást is, akkor sokkal nagyobb az esély arra, hogy sikerül a diákoknak megtalálni azt az utat, amin aztán szívesen képezik magukat tovább.

6. ábra: Alternatív tantervi felépítés



Forrás: (Sterczl, 2022)

Ha mindezt a tanulási környezetet, egy az egyetemekéhez hasonlatos moduláris módon alakítjuk ki és biztosítjuk az átjárhatóságot a területek között, akkor tovább növelhetjük a szakképzés és a tudásátadás hatékonyságát, valamint a diákok és a szülők elégedettségét a képzésekkel kapcsolatban. Nem utolsó sorban, pedig jobban megvalósulhat a differenciált oktatás, ahol akár egyéni haladási ütemben is haladhatnak a diákok.

Felhasznált szakirodalom

- Balázs Brigitta (2021). Digitális stratégiák az oktatási rendszerben, In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világgjárvány idején*, Komárno, Szlovákia: International Research Institute s.r.o. (2021) pp. 462-470.
- Benedek András (2020). *Új módszerek a szakképzésben – Kollaboratív online tartalomfejlesztés* ISBN: 978-963-508-949-9
- Benedek András (szerk.) (2008). *Digitális pedagógia – Tanulás IKT környezetben*, Typotex Kiadó
- CcHUB (2020): Effective Teaching Methods for STEM Education: (<https://medium.com/@relearnNG/effective-teaching-methods-for-stem-education-69f92bb8c6ef> (2021. 10. 17.))
- Fülep István., Gábor András, Várgedő Tamás. (2018). Zászlón a digitalizáció – Ipar 4.0. *Új Magyar Közigazgatás*, 11(2), 45-55.
- Holik Ildikó; Sanda István Dániel (2022). *Értékrend és értékelés napjaink változó oktatási környezetében*, In: Fehér Ágota; Mészáros László (szerk.) "...megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon" (Jn 15,2) VIII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia, Vác, Magyarország: Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 252 p. pp. 135-146., 12 p.
- Innovatív Képzéstámogató Központ (2019). Szakképzés 4.0 (https://ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0_III.pdf (2021. 09. 19.))
- ITM (2021). Pályaválasztás – új lehetőségek a szakképzésben (<http://ikk.hu> (2021. 09. 19.))
- Kovács István (2020). *Saját eszközhasználatra épülő korszerű pedagógia módszerek a tanulás támogatására elektrotechnika-elektronika szakmacsoportos ismeretek oktatásában*, BME, MPT, Diplomamunka
- Lükő István (2007). *Szakképzés pedagógia- Struktúrák és fejlesztések a szakképzésben*
- Mike Beedle et.al. (2001). Kiáltvány az agilis szoftverfejlesztésért, Agilis Kiáltvány (2001) (<https://agilemanifesto.org> URL: <https://agilemanifesto.org/iso/hu/manifesto.html> (2021. 10. 18.))
- Molnár György (2018). Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák) *MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés kutatócsoport Közlemények 4*: 1 pp. 1-70., 70 p.
- Mónika, Fodor; Patrik, Viktor (2022). *IOT devices and 5G network security option from generation aspects*, In: Szakál, Anikó (szerk.) IEEE 10th Jubilee International Conference on Computational Cybernetics and Cyber-Medical Systems ICCS 2022, IEEE Hungary Section pp. 265-269.
- Monostori L, Kádár B, Bauernhansl T, Kondoh T, Kumara S, Reinhart G, Sauer O, Schuh G, Sihn W, Ueda K (2016). Cyber-physical systems in manufacturing, *CIRP Annals – Manufacturing Technology*, 65(2): 621–641.
- Nagy Katalin; Baranyi Dániel Martin (2021). A finn oktatási rendszer tanulságai, *Köz-Gazdaság* 14: No 4. pp. 105-116.
- Orosz Beáta (2021). A digitális oktatási rend tanulói tapasztalatai a szakképzésben, *Opus et Educatio* 2., pp. 146-157.
- Sterczl Gábor (2021). *Tanulói készségek fejlesztése innovatív vállalati módszerekkel a szakképzésben*, BME TDK
- Sterczl Gábor (2022). *Innovatív vállalati módszerek a szakképzés szolgálatában*
- Szalavetz, A., & Somosi, S. (2019). Ipar 4.0-technológiák és a magyarországi fejlődés-felzárkózás hajtóerőinek megváltozása-gazdaságpolitikai tanulságok = Impact of industry 4.0 technologies on the engines of development and catch-up in Hungary – Some lessons for economic policy. *Külgazdaság*, 63(3-4), 66-93.
- Szűts Zoltán (2022). A digitalizáció és különösen a social media a tanulási, tanítási, illetve a munka világában zajló folyamatokra gyakorolt hatása, *Opus et Educatio* 1., pp. 82-91.,
- Váncza J, Monostori L, Lutters E, Kumara SR, Tseng M, Valckenaers P, Van Brussel H (2011). Cooperative, responsive manufacturing enterprises. *CIRP Annals – Manufacturing Technology* 60(2): 797–820.
- Vaughan, Geoffrey; Lengyel, Tünde; Molnár Tünde; Szűts, Zoltán (2022). The impact of digitalisation and especially social media on learning, teaching and working processes, *Journal of Applied Technical And Educational Sciences* 2, Paper: 306.

PÁLVÖLGYI Áron

„Lehettem volna” – A pedagógusok eltérítő hatása a pályaválasztásban

Ez a cikk az idén készült diplomamunkám (kb. negyedére) rövidített változata. Témám a teljes tanítási-tanulási folyamatban az egyik legizgalmasabb döntés: a pályaválasztás. Mivel a munka a tanárképzésben készült, a témát úgy szűkítettem le, hogy mi a *tanárok szerepe* a pályaválasztásban. De ez nem lenne elég újszerű, ezért a témát tovább szűkítettem: Nézzük meg, mi a pedagógusok *hatása* a pályaválasztásban! Ez még mindig túl szerteágazó, ezért szűkítsük tovább: vizsgáljuk meg a pedagógusok *eltérítő* hatását a pályaválasztásban: amikor a pedagógus beavatkozik! Lebeszél valakit egy pályáról és/vagy rábeszél egy másikra. Vagy ezt nem szándékosan teszi, mégis egy-egy mondatával eltérítő hatást ér el.

A diplomamunka lerövidítésekor elhagytam a szakirodalmi feldolgozások többségét, mert azok általánosabban vonatkoztak a pedagógusok szerepére vagy hatására. Meghagytam viszont az összegyűjtött egyéni példákat.

Mivel nem találtam nyomát, hogy ezt a kellően leszűkített témát kutatták volna már, a kérdés úgy hangzik, hogy egyáltalán létezik-e ez a jelenség: A pedagógusoknak van-e eltérítő hatása a pályaválasztásban? Kezdetben feltételeztem, hogy igen, van, de nem lehettem biztos benne, hogy egy pályaválasztási eltérítő hatás tulajdonítható-e kizárólag a pedagógusnak, vagy az keveredik egyéb szereplők, például a szülők hatásával.

A gyakorlati példákat emberi történetek adják. Olyan egyéni példákat mutatok be, amelyeket nekem meséltek el, kifejezetten a diplomamunkához végzett kutatás keretében. Az interjúalanyaim vagy a saját ismeretségi körömből vagy az ismerősöm ismerősei közül kerültek ki, és itt név nélkül szerepelnek. A cím, a „Lehettem volna” arra utal, hogy sokan eljátszunk a gondolattal, hogy ha másképp döntünk életünk bizonyos fordulópontjain, akkor egész másként is alakulhatott volna az életünk. Olyan példákat mutatok be, amelyekben a tanuló valamelyik útelágazásnál pedagógusi beavatkozás hatására választotta a másik utat, vagy legalább is pedagógusi hatásra tért le az addigi útról. Elsősorban a folyamat pszichológiai aspektusa érdekel, a tanári viselkedés, a tanári mondatok és azok tanulóiban jelentkező hatása.

A pályaválasztási döntést a diák hozza meg, nem a tanár. Ezért fontos rögzíteni, hogy a nem a pedagógusok objektív hatásáról beszélünk, hanem arról a szubjektív megítélésről, hogy a tanulók vagy a visszaemlékező felnőttek az eltérítő hatást a pedagógusoknak tulajdonítják.

A kutatás tehát egyéni kikérdezésekkel zajlott – azon személyeké, akik a felhívásomra önként jelentkeztek, nem véletlenszerű mintavétellel, az egyszerűen elérhető alanyok módszerével. Így is összegyűlt egy dolgozatra való releváns példa. Reprezentatív mintának nem nevezhető, ez nem is volt cél. Feltételezhető, hogy a kutatás kiterjesztésével és a mintanagyság növelésével további példák lennének vizsgálatba vonhatók.

Tanárként alapvető célunk, hogy hatást akarunk elérni: tananyagot átadni, szemléletet formálni, viselkedésmintát adni. Olyan példákat gyűjtöttem, amelyekben a tanári hatás annyira erős, ami már a pályaválasztást is befolyásolja, sőt, eltéríti. Azt tekintem elterelő hatásnak, ami évtizedekre vagy az egész későbbi életre kihat, egyes esetekben kimondhatjuk, hogy sorsfordító.

Ha az életpályára gyakorolt tartós hatást szeretnénk vizsgálni, akkor azt szükségképpen csak az évekkel ezelőtti tanár-diák interakciók felidézésével tehetjük meg. Így viszont az egyéni (szubjektív) emlékek válnak a kutatásunk közvetlen tárgyává. A kutatói hozzáállást az jellemzi, hogy az interjúalanyok emlékeit nem kérdőjelezem meg, azokat tiszteletben tartom. Az emlékek objektív valóságtartalmát nem áll módunkban minden kétséget kizáróan ellenőrizni, azokat adottságnak tekintem. Tehát mai

felnőttek visszaemlékezéseiről van szó az évekkel ezelőtti tanáraik viselkedésére vagy mondataira, és azok akkori, majd későbbi hatásaira.

Az oktatás-nevelés során a tanulók önismeretének fejlesztését kell segíteni, hogy rá tudjanak találni a hivatásukra. Ezzel tulajdonképpen azt is szerencsésen megelőzzük, hogy ne az osztályfőnök vagy más pedagógusok tanácsára, jellemzésére szoruljanak rá a továbbtanulási döntés határideje előtti utolsó percekben. Ha a tanuló már viszonylag jól ismeri magát, az adottságait, készségeit, korlátait és a szándékait, akkor van nagyobb esélye arra, hogy ez a folyamat minél természetesebb legyen, és magától találjon rá az érdeklődésének és képességeinek megfelelő pályára.

Következzen néhány szakirodalmi idézet.

„Az iskolai környezet, különösen a szaktanárok esetében, korlátozott lehetőséget biztosít a diákok teljes viselkedési spektrumának és személyiségének megismerésére. Fontos, hogy a tanár minél komplexebb képet lásson diákjairól, amely a differenciált pedagógiai fejlesztés alapját jelentheti.” (N. Kollár-Szabó, 2004, p. 467)

„A tanulók személyiségének megismerése elengedhetetlen feltétele a tanulók nevelésének, a számukra ideális nevelési módok, eszközök kiválasztásának. A pedagógusok a nevelési folyamat során folyamatosan képet alkotnak a tanulókról, azonban adódhatnak olyan helyzetek (pl. pályaválasztás előkészítése), amikor az információk gyűjtéséhez nem elég a tanulók órán mutatott viselkedésének megfigyelése, hanem szükségessé válhat mélyebb megismerést lehetővé tevő pszichológiai módszerek alkalmazása.” (Bárányné és társai, 2013) Fontos gondolat, amit úgy is fogalmazhatunk, hogy a pedagógustól nem várható el, hogy pályaválasztási segítséget tudjon nyújtani a tanulóknak „csupán” azok órán mutatott viselkedése alapján. Minél több tanórán kívüli programra lenne szükség a megismerésükhöz, tehát felértékelődnek a tanórán kívüli pedagógusi feladatok és a tanári hivatás komplexitása.

„A diákok számára nagy fontossággal bír, hogy a pedagógusoktól milyen visszajelzéseket kapnak személyükről. Az interjúk alapján fontos szempont, hogy a tanár ne ítélkezzen diákjai fölött, őket tetteik alapján ne minősítse, az ilyen közlések ugyanis, a tanár által vélt súlyukat vagy jelenőségüket jócskán meghaladva, mély sebeket okozhatnak a diákokban, és ezzel együtt árkokat ásnak diák és tanára között. E dimenzióknak sajátos esete, amikor a tanár önkéntelenül, önhibáján kívül, szándékolatlanul „bánt meg egy diákot”, észre sem véve ártatlannak vélt közlésének hatásait. A diákokkal folytatott beszélgetések rávilágítottak arra, hogy a tanároknak érdemes foglalkozniuk az ilyen jellegű visszajelzésekkel és a félreértések tisztázásával, mert ezzel közelebb kerülhetnek diákjaikhoz, és olyan kommunikációs csatornákat nyithatnak meg, amelyek nagyban hozzájárulhatnak a tanár–diák kapcsolatok elmélyüléséhez, a diákok általi elfogadottság és tisztelet kivívásához.” (Nikitscher, 2015, p. 65)

Török Balázs (2015) a 11. évfolyamos diákokkal készített tanulási életútinterjúk alapján azokat a tényezőket igyekezett azonosítani, amelyek a szocializációt sikeresebbé tették, illetve azokat, amelyek kockázati tényezőknek tekinthetők a szocializáció eredményessége szempontjából. Azt találta, hogy a tanulók „általában meg vannak győződve arról, hogy a továbbtanulási útválasztásuk az ő személyes döntésükön alapult, azonban részletesebb kérdések alapján feltárható, hogy ezek megszületésében és megerősödésében más – külső – szereplők is részt vállaltak. Különösen világos a helyzet azoknak az esetében, akik egy korábbi, maguk választotta célt cseréltek le a másokkal folytatott beszélgetésekben felmerült más céllal.” (Török, 2015, p. 46)

„Az interjúk egyértelműen arra utalnak, hogy a diákok tanulási élettörténetében érdemi személyes kapcsolat alakult ki a fontosnak számító tanárokkal. Egyes tanulói életrajzokban szerepelt egy-egy meghatározó – akár a pályaválasztást is befolyásoló – tanár. (...) A tanulói elbeszélések azt sejtetik, hogy esetenként egy-egy lényegtelennek tűnő tanári gesztus is nagy jelentőségre tehet szert – legalábbis az utólagos visszaemlékezések szerint.” (Török, 2015, pp 29-30)

„Az alacsonyabb végzettségű szülők – elsősorban a maximum 8 osztályt befejezők – csak korlátozottan tudnak támogatást adni gyerekeiknek a középfokra történő átmenet kapcsán, miközben az ilyen szülők gyermekei kevésbé képesek a döntést egyedül meghozni. Ez a két körülmény okozhatja, hogy nagyobb

arányban támaszkodnak az őket körülvevők – elsősorban az általános iskolai osztályfőnökük, illetve a tanáraik – véleményére. A szakiskolások több mint egyötöde (20,8%) mondta azt, hogy az általános iskola valamelyik pedagógusának vagy a pályaválasztási tanácsadónak kifejezetten nagy szerepe volt a középiskola kiválasztásában. Elsősorban az általános iskolai osztályfőnököknek tulajdonítottak fontos szerepet, a szakiskolás fiatalok 16,6%-a nagymértékben hallgatott korábbi osztályfőnökére, szemben a gimnáziumi (9,1%) és szakközépiskolai tanulókkal (8,6%).” (Kurucz, 2015, p. 121)

A szakiskolás fiatalok szívesen kérnek – és kapnak is – segítséget, tanácsot az általános iskolai osztályfőnöküktől a továbbtanulással kapcsolatban. (Kurucz, 2015)

Ha a tanár tanácsot ad, hogy mit válasszon a tanuló, a szülő természetesen eltérhet attól. De miért tenné? Egyrészt bízik a pedagógusban, másrészt lehet, hogy ő is bizonytalan, vagy nincs elég információja, vagy egyet is érthet vele, csak a tanár mondja ki a szülő helyett a döntést.

Összefüggést találtak az általános iskolai pedagógusok döntésbefolyásoló szerepe és a szülői iskolázottság között. „A szakiskolások esetében a legerősebb az összefüggés, ennek ellenére – képzési típustól függetlenül – rendre azok a tanulók éltek korábbi osztályfőnökük, tanáraik segítségével, akiknek szülei legfeljebb 8 osztályt végeztek. Ez az a réteg, amelyik bizonyára a legkevésbé kompetens abban, hogy részt vegyen gyermeke jövőbeli középiskolájának kiválasztási folyamatában, továbbá a felvételi, a beiratkozás és egyéb hivatali ügyek intézésében is járatlanabbak.” (Kurucz, 2015, p. 121)

Ezek után következzenek a saját gyűjtésű példák, elsőnek egy sikertörténet:

1. példa

Az interjúalany a középiskolában a közepes átlagával úgy döntött, nem tanul tovább, az érettségi után dolgozni kezd. Az érettségi előtti utolsó tanórák egyikén a történelemtanár végigkérdezett mindenkit a terveiről és fűzött egy-egy megjegyzést azokhoz. Neki ezt mondta: „Ebből az osztályból neked lenne a legnagyobb esélyed felvételt nyerni bármelyik egyetemre!” Teljesen hitetlenkedve ült vissza a padba, nem is értette, hogyan gondolhatja ezt róla! Végül az érettségi után munkába állt egy gyárban. Két évig emésztgette a tanár utolsó megjegyzését. Két évbe telt, hogy vegye a bátorságot a továbbtanuláshoz, és beadta a jelentkezését egy főiskolára. Azóta – munka és két gyerek mellett – öt diplomát (köztük két egyetemet) szerzett, és úgy gondolja, hogy a történelemtanár akkori megjegyzése terelte őt a továbbtanulás felé. A tanár a mai napig nem tudja, hogy neki – az ő egykori mondatáig visszavezethető – szerepe van ebben a sikeres életpályában. Utólag úgy értékelhetjük, hogy az a tanár (nem az osztályfőnök) jó emberismeretről tett tanúbizonyságot. Egy olyan biztatást mondott a tanulónak – nevezhetjük jóslatnak is –, ami évekig dolgozott benne, aztán fordult termőre.

2. példa

Az 1990-es években egy általános hatodikos osztályban a fiúk között a legjobb tanulónak szinte az egész tanári kar egybehangzóan javasolta, hogy jelentkezzen az akkor induló hatosztályos gimnáziumba. Ha valaki, hát ő biztos oda való, még sokra viheti. Így tett, de nem bírta a terhelést, az eredményei romlottak, kimaradt az iskolából, végül az érettségit sem tette le. Nem tanult tovább. Ma végzettséget nem igénylő, könnyebb fizikai munkát végez.

Ez egyértelműen tanári hatás, és sajnos eltérítés is egy olyan gyermek esetében, aki többre lett volna hivatott.

3. példa

Általános nyolcadikban azt az üzenetet írta az osztályfőnök (biológiantanár) a ballagáskor az egyik kitűnő tanuló lány tarisznyájába, hogy el tudná képzelni őt csecsemőgondozónak vagy dajkának. Aki viszont arra készült, hogy majd egyetemre megy, ezért bántónak érezte az osztályfőnöknek ezt a kérést a tanácsát, hogy „csak” egy alacsonyabb végzettségű szakmát képzelt el számára. A magyartanárja viszont biztos volt benne, hogy egyetemre megy. Évek múlva, amikor a magyartanárral összefutottak, a tanár emlékezett a tanítványára, és izgatottan kérdezte, hogy végül mit végzett, és nagyon örült,

hogy az illető diplomás mérnök lett. A pályaválasztási tanácsból arra következtethetünk, hogy az osztályfőnök nem jól ismerte a tanítványát, egy másik szaktanár viszont igen. A diák nem ismeretéből eredő osztályfőnöki üzenetben megvolt az eltérítés lehetősége, de az abban foglalt előrejelzés szerencsére nem sikerült.

4. példa

Az általános iskola felső tagozatán az egyik tanuló iskolai rajzversenyt nyert, a rajzai ki voltak állítva a helyi intézményekben. Egyszer viszont ezt mondta a rajztanárja az egyik rajzára: „Így NEM SZABAD madarat rajzolni. Amíg nem javítod ki, addig be se szedem!” Ez a leszidás sokkal erősebb volt a korábbi jó élményeknél. Egyrészt a stílus miatt, másrészt azért, mert nem társult hozzá jótanács, hogyan kellene kijavítani. Ennek az egyetlen mondatnak komoly hatása volt arra, hogy nem művészeti középiskolába ment továbbtanulni, pedig volt is a közelben ilyen intézmény. Kívülállóként kételyeink támadhatnak, hogy egyetlen rosszul sikerült mondatnak valóban lehet-e ilyen erős eltérítő hatása. De az eset főszereplője úgy érzi, hogy igen, lehet, és volt is. Amikor elveszik az ember kedvét, az nagyon mély seb, erős élmény tud lenni. Nem állítjuk, hogy ez lett volna az egyetlen ok, ami miatt nem ment a művészeti iskolába. De az nem vitatható, hogy erős eltérítésnek élte meg.

A fenti esetben a tanárnak a mai napig fogalma sincs, hogy az ő szájából elhangzottak olyan szavak, amit egy diákja olyannyira rosszul élt meg, hogy nagy hatást tulajdonít neki és még közel húsz év múltán is emlékszik rá.

Ez az eset könnyen megelőzhető lett volna, ha bátorító, segítő stílusban hangzik el. Tanárként törekednünk kell rá, hogy akaratlanul se mondjunk bántó mondatokat. A kritikákat is konstruktív javaslattal együtt kell tudnunk megfogalmazni. Vagy ha el is hangzik, helyesbíteni, az élet tompítani mindig lehet. Ha tanárként ki kell javítanunk a hibáikat, azt kontrollált stílusban kell megtennünk, hogy a szavainkkal lehetőleg ne sértődést, hanem fejlődést idézzünk elő.

Egy tanárnak sok tanítványa van egy osztályban, még több az egész iskolában, és még több a teljes tanári pályafutása során. De a tanórákat a gyerekek egyénileg élik át, a hatása az egyéneken jelentkezik, és sokkal kevesebb tanárral találkoznak, mint ahány gyerekkel a pedagógusok. Ez a döntő jellemző az, ami miatt egy-egy tanári mondat vagy gesztus – jó vagy rossz emlékként – elkísérhet egy tanulót egy életen át, miközben a pedagógus már rég elfelejtette.

5. példa

Egy anyuka mesélte. A 2010-es években a középiskolai osztályfőnök sikeresen lebeszélte több tanulót arról, hogy a színművészetire jelentkezzenek. Az anya örült ennek, mert ő nem tudott jól érvelni a saját lányánál. Nagy megkönnyebbülés volt, mert ő is szerette volna lebeszélni, próbálta is, de végül egyértelműen a tanár volt az, akinek ez sikerült. A gyerekek nagyon lelkesek voltak, de nem annyira tehetségesek. Az osztályfőnök meggyőzte őket, hogy színészként kevesek lesznek nagyon sikeresek és boldogok, és arra terelte őket, hogy biztosabb pályát válasszanak. A lánya végül gazdasági diplomát szerzett, és nem bánta meg. Ez esetben az eltérítést az érintettek segítségként értékelték, a tanár a szülő válláról vette le a terhet.

6. példa

Egy középiskolai történelemtanáráról mesélték. Humoros volt, sziporkázott, ugyanakkor szigorú is. Minden diák szerette. Összefüggéseiben tanította a történelmet. Szinte mindenki azzal akart volna foglalkozni később is. A következő tanévtől elköltözött a fővárosba, új történelemtanár érkezett, aki meg sem közelítette az elődjét. Az addigi tudásszomj és érdeklődés a süllyesztőbe került.

7. példa

Egy gimnáziumi osztálynak rendkívül jó angoltanárja volt. Játékosan tanított, társasjátékokat gyártott, ötletes órái voltak. Az ő hatására többen angolos szakmákon kezdtek gondolkodni. Aztán elment szülni, és jött egy olyan tanár, aki a nyomába se ért, és kiölte a diákokból az érdeklődést, a lelkesedést.

Ez utóbbi két példa jól mutatja, hogy nem csak egy-egy tanáregyéniség gyakorolhat erős hatást a diákokra, hanem a tanárváltások is. Két olyan tanár (a régi és az új) együttes hatásáról van szó, akik nem is ismerik egymást, talán nem is találkoztak soha.

8. példa

Gimnázium negyedikben az osztályfőnök felállított mindenkit egyenként, és kikérdezte, ki merre menne tovább. Az egyik tanuló azt mondta, pszichológus szeretne lenni. A szülei éppen akkor váltak, de nem ez volt a fő motivációja. A tanár azt mondta, nem neki való, és hogy attól még, hogy neki személyes problémái vannak, nem biztos, hogy jó pszichológus lesz. Egyértelmű üzenet volt, emiatt nem ment pszichológia szakra. Az osztályfőnök beleszólt abba, hogy hová ne menjen, de tanácsot nem adott, hogy hová igen. Az illető végül gazdasági diplomát szerzett. Az eltérés itt megvalósult, de a mai napig sajnálja, hogy a pszichológia mint hivatás kimaradt az életéből. A környezete ma jól tudja, hogy az átlagnál jóval empatikusabb személyiségről van szó, valószínűleg nagyon is alkalmas lett volna arra a pályára, de nem tudjuk, hogyan alakult volna. Ebben a példában az sem volt szerencsés, hogy a tanár a diák személyes problémáit hozta szóba nyilvánosan.

9. példa

Az 1990-es évek elején egy siket tanuló biológia tagozatos gimnáziumba akart jelentkezni, kutató biológusnak készült. A kiválasztott fővárosi középiskola igazgatója elutasította a jelentkezését, mondván, hogy „menjen oda, ahova való”. Az akkori lakóhelyén lévő gimnázium igazgatója is ugyanezt mondta. Ez alatt azt értették, hogy siketet ők ugyan fel nem vesznek, nem fognak megküzdeni vele. Pedig nem volt problémás tanuló. Szegregált osztályba került, ahol mindenki hallássérült volt, és az oktatás minősége nem érte el a megfelelő színvonalat. Az illető szerint ez akkor iskola-, illetve igazgatófüggő volt, hiszen sok sorstársa tanult rendes középiskolában, integráltan. A tanárai a szegregált osztályban sem ismerték a jelnyelvet. A délutáni napköziben, gyógypedagógus nevelőtanárral együtt újra átvették a délelőtti tananyagot, akik ismerték a jelnyelvet és hatékonyan tudtak segíteni a tanulásban. Végül diplomát szerzett, de más területen, és nem is a végzettsége szerinti munkakörben dolgozik. Utólag úgy látja, egyértelműen a szegregált oktatás vette el tőle a lehetőséget, hogy elérje az álmai hivatását.

10. példa

A válaszadó mindkét szülője pedagógus, akik a gyermekkorában sokszor hazavitték a munkát. Gyakran érezte, hogy a szülei túlterheltek, és az iskolai problémák lefoglalják a gondolataikat. A tanárok gyerekein mindig van egyfajta nyomás, hogy példamutatóak legyenek, jól tanuljanak, különösen kistelepülésen. Az illető nem szerette volna, hogy ez a nyomás majd az ő gyerekei életében is jelen legyen, és arra jutott, hogy ő nem megy tanárnak, nem bírná azt a pályát a nagyfokú ingeráradatával, igénybevételével és a pszichológiai teherrel, ami vele jár. Ebben a példában a tanárszülők eltérítő hatásával állunk szemben, ami nem konkrét pályaválasztási tanácsként, és még csak nem is példaadásként jelent meg, hanem a pályaválasztás előtt álló fiatal szinte külső megfigyelőként értékelte a szülei példáját, és végül azt tiszteletreméltó, de nem követendő mintaként határozta meg magának.

11. példa

Az interjúalany lesújtó tapasztalatokat szerzett a klasszikus iskolai kereket között tanító tanárokról. Megkülönböztették, elhitették vele, hogy gyengébb képességű, mint az okos társai, és hogy soha semmire nem fogja vinni az életben. A tanulás gyötrelme volt számára, és így sikertelen is volt benne. Felnőtt korára találkozott a „spiritualizmussal”. Ennek keretén belül több olyan tanárral, tanítóval, akiket hitelesnek tartott, és megmutatták neki, hogyha van elég szorgalma és kitartása, és eléggé hisz magában, bármi lehet belőle, amivé csak szeretne válni. Hogy sohasem késő elkezdni a tanulást, és általa széles látókört kapni, ami segíthet megvalósítani az álmait. Hálával gondol rájuk, és a mai napig a példaképei. Általános iskolás korában óvónő szeretett volna lenni, de az osztályfőnöke lebeszélte, úgysem fogják felvenni, mert ő megbuktatja félévkor földrajzból, és így is tett. Szerencsére a kereskedelmi szakmunkásképző intézetbe vették fel, ahol jól tanult, ott már jobban szerette az iskolát,

a társaságot, de a tanárok ott sem segítették, hogy megszeresse a tanulást. Munka mellett, estin tette le az érettségit. Itt sem voltak motiváltak a tanárok abban, hogy a továbbtanulásra ösztönözzenek, vagy hogy segítsenek a tanulásban, ha elakadtak. A „spirituális tanítók” hatására, fordult a jelenlegi munkájától és az elvégzett iskoláitól eltérő irányba. Végül reflexológus-természetgyógyászként végzett és egy módszertani tanfolyamot is elvégzett, ahol megtanulta, hogyan segíthet a hozzá forduló pácienseinek helyre állítani az érzelmi és mentális egyensúlyukat.

Sajnos a hagyományos oktatási rendszer teljes kudarca, ha valakinek nem csak egy-egy tantárgy vagy tanár okoz rossz élményt, hanem az összes, és emiatt a teljes iskolarendszertől elfordul. Az interjúalany személyes szerencséje, hogy megtalálta azt, ami érdekli, és a tanulás szeretete mégis megjelent az életében. E sorok szerzője nehezen tudja értelmezni a spirituális vonzalmakat, és hisz a műszaki, gazdasági eredményekben, a tudományos bizonyítékban, és az ezeken nyugvó oktatásban. De struccpolitika lenne nem észrevenni az ettől eltérő jelenségeket, amelyekre az oktatási rendszernek is tudnia kellene reagálni. Ebben a példában a válaszadó a nem hagyományos oktatástól felnőttként kapta meg azt, ami a közoktatás dolga lenne: a gyerekekben erősíteni a tanulási vágyat, hitet, erőt, önbizalmat.

12. példa

Egy oktatási intézmény vezetője mesélte. Pár éve át kellett venniük 11 tanulót, akik pénzügyi és számviteli ügyintéző képzésre jelentkeztek másik iskolába, de ott nem volt elég jelentkező és nem indult az osztály. Az ő intézményükben viszont már nem volt 11 hely ezekben az osztályokban. Az igazgató leült egy pályaorientációs beszélgetésre a tanulókkal. A beszélgetés során sikerült (tulajdonságaik, érdeklődésük, habitusuk, személyiségük alapján) meggyőzni 8 tanulót, akik más képzésre jelentkeztek. A 8-ból 6 fő el is végezte a képzést sikeresen. Amikor megkapták a szakmai bizonyítványukat, odamentek az igazgatóhoz, és elmondták neki, hogy a lehető legjobbat tette velük, amikor azt javasolta, hogy te inkább logisztikus legyél, te pedig irodai titkár, te pedig vállalkozási ügyintéző! A mai napig az elvégzett szakmájukban dolgoznak.

A helyzetet a kényszer szülte, de sikertörténet lett belőle. Az itt bemutatott történetek között ez azért egyedi, mert az eltérítés egy pályaorientációs beszélgetés következménye volt, tehát tudatos folyamat. A helyhiány korlátozta a lehetőségeket, ezért az iskolának célja lehetett az eltérítés. Az, hogy ezt végül sikerült a tanulók személyiségéhez és érdeklődéséhez igazítani, a legjobb, ami történhetett.

13. példa

Egy tanár foglalkozású anya meséli: Egyik gyermeke bizonytalan volt a pályaválasztásában. Végül kommunikáció és médiatudomány szakra ment, ahol a mesterképzést is elvégezte. A középiskolai magyartanárhoz vissza-visszajárt időközben is, aki meggyőzte, hogy menjen tanárnak. Az anya megpróbálta lebeszélni. Még néhány év múlva is bőven lesz ideje tanárnak menni. Magyar szakra szeretett volna menni, végül az anya hatására mégis angol és informatika szakon kezdte el a tanárképzést. De már az egyetem közben elvesztette a motivációját arra, hogy valamikor is tanárként dolgozzon.

Ez a példa egy bizonytalan alapállásból indul, és két eltérítés is történt benne, az egyik a hajdani magyartanár, a másik a tanárszülő részéről. Ennek ellenére a végkimenetel semmivel sem kevésbé bizonytalan, mint ahonnan indultunk. Nem megjósolható, hogy az illető fog-e tanárként dolgozni valaha. Ebben az élettörténetben nyilván volt és van helye a tanári beavatkozásnak, hiszen a tanuló bizonytalan volt. Mindkét tanárt a jószándék és a segíteni akarás vezérelte, de mivel még nem telt el elég idő, egyelőre nem megállapítható, hogy az eltérítések sikeresek voltak-e.

Az eltérítő tanári hatások rendszerezése

A pedagógusok pályaválasztást befolyásoló, eltérítő hatását az alábbi szempontok szerint rendszerezhetjük:

A beavatkozás ideje szerint: közvetlenül a pályaválasztási döntés előtt, vagy bármikor máskor az oktatási-nevelési folyamat során

A célja szerint: szándékolt, kifejezetten a pályaválasztás irányát befolyásoló célú tanári beavatkozás, vagy nem pályaválasztási célú, mégis arra ható tanári beavatkozás.

Közvetlen hatása szerint: sikeres eltérítés, amikor a diák megfogadja a tanár tanácsát, vagy sikertelen eltérítés, tehát csak eltérítési kísérlet, mert a diák nem fogadja meg a tanár tanácsát.

Sikeres eltérítés esetén, annak hosszú távú hatása szerint: az eltérítés bevált, a tanuló a pedagógus által javasolt képzést végezte el, abban dolgozik, elégedett. Vagy: az eltérítés nem vált be, mert bár a tanuló pedagógus által javasolt képzést végezte el, már nem abban dolgozik, elhagyta a pályát.

A diák eredeti szándékának erőssége szerint:

- Akinek nincs határozott célja, vagy van, de abban bizonytalan, annak a tanári iránymutatás mindenképpen segítség,
- Akinek van határozott szándéka, de bármilyen külső tényező miatt nem választhatja, ezért bizonytalanná válik: neki is segítség,
- Akinek van határozott szándéka, és ténylegesen választhatná is, annak a tanári beavatkozás hatása lehet:
 - segítség, mert megerősíti a diákot az elhatározásában (nincs eltérítés), vagy
 - segítség, mert eltéríti, de úgy, hogy még jobbat ajánl, és erről meggyőzi a tanulót, vagy
 - nehezítés, hátráltatás: a tanuló nem veszi jó néven a tanári beavatkozást, rosszul esik neki, esetleg meg is bántódik.

Az eltérítő hatást elérő tanár személye szerint: osztályfőnök, igazgató, egyéb tanár, tanár foglalkozású szülő, régi tanár / új tanár (értsd: tanárváltás), vagy nem egy személy, hanem több, vagy akár az egész tantestület.

Ha az eltérítő hatás egy konkrét kommunikációs helyzethez köthető, akkor megkülönböztethetjük, hogy az négy szemközt hangzott el, vagy az osztály előtt, vagy kisebb csoportban, vagy szülőkkal, vagy más tanárok jelenlétében, stb.

A hatás ismerete szerint: A pedagógus tud arról (eleve, vagy értesült róla utólag), hogy az ő mondata, tanácsa, viselkedése eltérítő hatást váltott ki, vagy nem tud róla.

A fenti példák azt erősítik, hogy minden élettörténet egyedi. De a jelenségek hasonlósága alapján csoportokba rendezhetők. Alkalmazhatunk időbeli csoportosítást is, hogy az általánosban vagy a középiskolában történt-e az eltérítő hatású esemény. Megkülönböztethetünk jó és rossz kimenetelű eltérítést is. Lehet egy halmaz a tanárváltások miatti célvesztések esete, lehet külön kategória a tanárszülők esete. A személyes történeteket végig olvasva arra is kerestem a választ, hogy milyen közös jellemzőik vannak, de csak egy ilyet találtam. Ez pedig az, hogy a tanár-diák viszonyban a diákban jelentkező hatás mindig erősebb, mint a tanárban. A tanárnak lehet, hogy az csak a napi rutin része. A példáimban szereplő összes tanuló életének az irányát nagyon jelentősen befolyásolták a pedagógusi beavatkozások, a tanárok életének az irányát aligha.

A pályaválasztásnál a pedagógus csak javasol, még ha az instrukcióként hangzik is el. Eltérítő hatású esemény bármikor történhet a nevelési folyamat során is. A hatás mindenképpen a tanulóknak jelentkezik. A továbbtanulási döntést a tanuló (vagy a szülei) hozzák meg. Ha úgy érzik, hogy rossz tanácsot kaptak, még mindig megtehetik, hogy nem követik. De ha a szülők nem tudnak segíteni a gyermeküknek a döntésben, a pedagógusok felelőssége megnő. Eltérítő hatású lehet az üzenet tartalma, de a stílus is, különösen, ha az egy nem szerencsés és feldolgozatlanul hagyott kommunikációs helyzetben hangzik el.

A példák szerint a pedagógusoknak VAN eltérítő hatása a pályaválasztásban, és az a jelenség is létezik, hogy egy tanár pályaválasztási eltérítő hatást vált ki, de erről ő nem is tud.

Többnyire olyan példákat mutattam be, ahol a tanárok utólag sem értesültek arról, hogy nekik komoly eltérítő hatásuk volt.

Célom a tudatosítás. Mivel egyes esetekben a pedagógusok nem is tudják, hogy egy-egy mondatuk egy-egy diákjuk életében meghatározó, sorsfordító volt, ezért a példák bemutatásával ez a tudatosság növelhető. A téma a tanárképzésben is használható. Ha teljes évfolyamok elvégeznék azt a gyakorlatot, hogy mindenki keressen a környezetében legalább egy olyan példát, ahol egy tanárnak pályaválasztási eltérítő hatása volt, akkor ezzel egy hasznos példatár, esettanulmány-gyűjtemény állhatna össze.

Remélem, munkámmal sikerült a pályaválasztásnak és a tanári viselkedésnek egy kevésbé kutatott aspektusára irányítanom a figyelmet, és ötletet adtam további kutatásokhoz, amelyet a gyakorlatban a tanári tudatosság növelésére lehet használni.

Felhasznált szakirodalom

- Bárányné Dr. Jámbori Szilvia, Dr. Horvát-Militityi Tünde, Ráczné Török Erzsébet: *Tanulók és tanulócsoportok megismerése - kiemelt figyelmet igénylő tanulók, Mentor(h)áló 2.0 Program*, TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt, 2013
- Kiss István: *A tanuló megismerése, pályaválasztási érettség kialakítása, pályairányítás, In: Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*, szerk.: N. Kollár Katalin, Szabó Éva, Osiris kiadó, Budapest, 2017
- Kurucz Orsolya Ágnes: *Döntési helyzetek, stratégiák és következmények – átmenet a középfokú oktatásba*, In: *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei* (szerk. Nikitscher Péter), Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2015
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, 2004
- Nikitscher Péter: *A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában*, In: *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei* (szerk. Nikitscher Péter), Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2015
- Török Balázs: *A szocializáció iskolai feltételei – A tanuló reflexivitása és az interakciós rendek*, In: *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei* (szerk. Nikitscher Péter), Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2015.

DUNÁS-VARGA Ildikó – KRAICINÉ Dr. Szokoly Mária

Fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban – részvétel és a tanulás támogatásának gyakorlata

Bevezetés

Az élethosszig tartó tanulás kiterjesztésének sürgető követelménye ráirányította a figyelmet a fogyatékossgal élő személyek oktatásban-képzésben való részvételére, így a felsőoktatásban tanulóakra. A fogyatékossgal élő személyek tanulási életútja jellemzően akadályokkal, tanulási kudarcokkal teli, munkaerőpiaci lehetőségeik korlátozottak, amely összefügg a fogyatékossgal típusával és súlyosságával, illetve a fogyatékossgal kapcsolatos információhiánnyal és sztereotípiákkal (Botha & Leah, 2020; Nota, Santilli, Ginevra & Soresi, 2014; Tardos, 2015). Mindez tapasztalható a magasan képzett, diplomával rendelkező fogyatékossgal élő személyek esetében is (Bauer & Niehaus, 2013; Hrabéczy, 2022).

Napjainkban a fogyatékossgal élő hallgatók száma nem éri el az összhallgatói létszám egy százalékát hazánkban (Petri & Markos, 2021). A fogyatékossgal típusa szerint a legutóbbi tanév adatai alapján regisztrált fogyatékossgal élő hallgatóként legmagasabb arányban a pszichés fejlődési zavart mutató és a mozgáskorlátozott hallgatók jelen a felsőoktatásban. Az adatok kapcsán fontos megjegyezni, hogy valószínűsíthető, hogy többen vannak, mint amennyiről a hivatalos statisztikák szólnak, mert a fogyatékossgal élő hallgató az adatbázisban csak abban az esetben jelenik meg, ha ezt jelzi és igazolja (2011. évi CCIV. törvény; Barakonyi & Pankász, 2019).

A fogyatékossgal élő hallgatók jelenléte a felsőoktatásban nemcsak az érintett hallgatók egyéni sikeressége szempontjából fontos, hanem a társadalmi inklúzió, a befogadás szempontjából is. Az egyetemi évek jelentik ugyanis a fiatal felnőttek szocializációjának talán legérzékenyebb időszakát, amikor szakmai identitásuk, értékrendjük, kapcsolati tőkéjük megalapozódik, ezt viszik magukkal a munka világába, ahol előbb-utóbb vezetőként a társadalom modellértékű szereplői, döntéshozói lehetnek. Az esélyegyenlőség szempontjából tehát fontos, hogy a hallgatók inkluzív egyetemi környezetben készüljenek pályájukra, fogyatékossgal élő hallgatótársaikkal együtt élve, tanulva, így az elfogadás és befogadás is megalapozódhat, megerősödhet (Pusztai & Szabó 2014).

A fogyatékossgal, mint sajátos tanulási helyzet és támogatási igény

Hazánkban a fogyatékossgal, mint fogalom¹, illetve a fogyatékossgal élő társadalmi csoport meghatározása nem egységes, nincs konzekvens fogalomhasználat sem a közbeszédben - ahol a szóhasználat változatos képet mutat (fogyatékos, fogyatékkal élő, fogyatékossgal élő, rokkant, sérült, beteg stb.) -, sem a jogalkotásban. A sokféle szóhasználat nehezíti a nemzetközi fogalomhasználat, statisztikával és kutatással történő összevetést is. A hazai szabályozókat a Magyarország által 2007-ben ratifikált Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény (továbbiakban CRPD) határozza meg (United Nations, 2006).

Sajnálatos módon az Alaptörvény XV. cikkének (5) pontja a „fogyatékkal élő” kifejezést használja, pedig a 2012. évi, a *Munka méltósága* c. projekt keretében lezajlott ombudsmani vizsgálata fogyatékos személy vagy fogyatékossgal élő személy fogalom használatát javasolta, függetlenül a használat szakpolitikai területétől és szervezetétől (Haidegger & Kozicz, 2013). A Fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény (továbbiakban: Fot.)² 4.§. (a) pontja

¹ A fogyatékossgal értelmezésének, modelljeinek történelmi és aktuális áttekintésétől jelen tanulmányban eltekintünk, több szerző munkájában lehet bővebben erről olvasni, lásd például Könczei és Hernádi (2011).

² A Fot. 2013. 06.01-i módosítását megelőzően némiképp másként értelmezte a fogyatékossgal, például nem volt benne a pszichoszociális fogyatékossgal.

a fogyatékos személy meghatározása³ összhangba került a CRPD-vel, amely kimondja, hogy „*Fogyatékossgal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi (az angol eredetiben mentális) vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.*” (United Nations, 2006. 1.cikk, p.2).

A nemzeti köznevelésről szóló törvény (2011. évi CXCV. tv, továbbiakban Nktv.) és a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet, továbbá a hozzájuk kapcsolódó szabályozók a sajátos nevelési igény (továbbiakban SNI) kifejezést alkalmazzák.⁴

A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról⁵ (továbbiakban Nftv.) 108.§. 6. pont szerint „*fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező): aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossgal együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.*”

A sajátos tanulási-tanítási igény (STI) és a sajátos tanulási igényű felnőtt fogalma is megjelent az andragógia területén. Sajátos tanulási igényű felnőtt az a személy, aki felnőttkori eltérő (szociokulturális vagy életkori vagy fogyatékossgából adódó) tanulási szükségletei miatt hátrányt szenved a munka és tanulás világában (Kraiciné, 2013). Korábban Gordosné (2004) a gyógypedagógia társ-, és határtudományi kapcsolódása mentén a gyógypedagógiai andragógia tudományterületét is azonosította, felhívva a figyelmet a *fogyatékossgal élő személyek kísérésének felnőttkorra is kiterjedő relevanciájára, a gyógypedagógia és az andragógia szakmaközi, tudományközi együttműködésére.*

A „képzési olló” erőteljesen érinti a fogyatékossgal élő személyeket. A végzettség középfokú vagy magasabb szintje általában pozitívan befolyásolja a munkaerőpiaci lehetőségeket, ez az összefüggés azonban a fogyatékossgal élő személyek körében hazánkban nem igazolható, a közép- és felsőfokú végzettségű fogyatékossgal élő személyek gyakran alulfoglalkoztatottak (Dunás-Varga, 2020, 2021).

A fogyatékossgal élő személyek támogatási igényének, szükségletének értelmezését és kielégítésének lehetőségét számos tényező befolyásolja: így az egyén mindennapi életvitele, az igény kielégítéséhez a korszerű infokommunikációs és épített környezet elérhetősége (hozzáférhetőség), továbbá az, hogy megvan-e ennek az igénynek kielégítésére a szándék és a lehetőség az intézmény, szervezet oldaláról. Mindezek alapvető fontosságúak mind az oktatás-képzés, mind a munkaerőpiaci és az életviteli sikeresség szempontjából.

Az oktatáshoz és képzéshez való hozzáférés, a tanulás támogatásának fontossága

Az Európai Bizottság 2010-ben felhívta a tagországok figyelmét arra, hogy a fogyatékos gyermekek többségi oktatáshoz való hozzáférése általában akadályozott, ami szegregatív oktatást jelent, és nem tesz eleget a CRPD-ben megfogalmazottaknak. A Stratégia a fogyatékossgal élő személyek jogainak érvényre juttatásáért (2021–2030) c. dokumentum szerint „*A tagállamok feladata, hogy oktatási és képzési politikáikat hozzáigazítsák a fogyatékossgal élő személyek szükségleteihez, a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezménnyel összhangban. (...) Az általános*

³ Fogyatékos személy: az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja.”

⁴ E szerint „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossgal együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (Nktv., 4. §. 25.).

⁵ Érdekeség, hogy a korábbi törvény, a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról 147.§. 8. pontja szerint „az a hallgató, aki testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, pszichés fejlődési zavarai miatt a tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (például: dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus)”. Látható, hogy korábban elvi lehetősége volt egy értelmi fogyatékos személynek is arra, hogy a felsőoktatásban fogyatékossgal élő hallgatóként jelenjen meg. A 2011. évi módosításban már nincs benne, azonban kiegészült a halmozott fogyatékossgal és a tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral.

szakképzéshez való hozzáférés joga ellenére a speciális szakiskolákba küldött, fogyatékossgal élő fiatalok aránya magas. Ez gyakran az akadálymentesség és az észszerű alkalmazkodás általános hiányának, valamint a fogyatékossgal élő tanulók általános szakképzési környezetben nyújtott elégtelen támogatásának tudható be. A nyitott munkaerőpiacra való átállás nehezebb, mint a hagyományos oktatási intézményekből. (Európai Bizottság, 2021, 8. pont).

E jelenségek háttérében a fogyatékos személyekkel kapcsolatos attitűdök is szerepet játszanak. Magyarországi vizsgálatok szerint a nem SNI-tanulók befogadó és elfogadó attitűdje alacsony mértékű (Pongrácz, 2017) a pedagógusok elfogadó attitűdje pedig a középsúlyosan és súlyosan értelmi fogyatékos tanulóknál a legalacsonyabb (Fischer, 2009). A pedagógusok legkevesbé oktathatóknak az autizmussal és pszichés fejlődési zavarral élő tanulókat tartják (Szabó, 2016). Hasonló a helyzet a kelet-európai, volt szocialista országokban is, ahol a pedagógusok elfogadó attitűdjének mértéke a fogyatékossgal súlyosságától függ (Stepaniuk, 2019).

A hazai felsőoktatásban a fogyatékossgal élő hallgatók helyzetét több akadályozó tényező is nehezíti. Fazekas (2018) szerint ezek a következők: „1) az épített fizikai környezettel és a közlekedési infrastruktúrával összefüggő fizikai akadályok; (2) jogi természetű akadályok; (3) tanulásszervezési, oktatástechnikai, oktatás-módszertani akadályok (oktatási és tanulási környezetben jelentkező akadályok); (4) társadalmi elfogadással, társadalmi attitűddel összefüggő akadályok” (p. 151).

Az oktatásban-képzésben való részvétel jellemzői

Köznevelés

Hazai szerzők (Fehérvári & Tomasz, 2015; Bazsalya & Hörich, 2021) elmúlt években végzett elemzései felhívták a figyelmet az iskolai egyenlőtlenségek, a hátrányos helyzet és sajátos nevelési igény jelenségkörének fontosságára. **A hátrányos helyzetű és az SNI-tanulók létszáma az óvodától a középfokú oktatásig intézménytípusonként változó, legmagasabb az arányuk a szakiskolában és a készségfejlesztő iskolában.** (Oktatási Hivatal, 2021a, 2021b). Tovább színezi a helyzetet, hogy az arányok egyaránt különböznek a fenntartó (állami, egyházi és alapítványi) és a lokális (régió vagy megye) szinten. **A tapasztalható szegregáció újratermeli az egyenlőtlenségeket, a meglévő társadalmi különbségeket** (Bazsalya & Hörich, 2021).

Szellő (2015) kiemeli, hogy hazánkban az SNI-fiatalok számára nincs megfelelő pályaorientáció, az anyagi és földrajzi lehetőségek a mérvadóak. Török (2016) a pályadöntési éhhatékonyság tekintetében megállapította, hogy **az SNI-tanulók körében az alacsony érték nem elsősorban a fogyatékossgal függ össze, hanem a szolgáltatások hiányával, az akadályokkal és gyengébb iskolai teljesítménnyel.**

A középfokú oktatás szintjén a 2019. évi LXXX. törvény számos változást hozott. A 2020/2021. tanévtől felmenő rendszerben megváltozó iskolatípusok (szakközépiskola helyett szakképző iskola, szakgimnázium helyett technikum) nemcsak elnevezésükben, hanem szerkezetükben és tevékenységük tartalmában is változást hoztak.

Az Oktatási Hivatal 2020/2021. tanévi adatai alapján megállapítható (Oktatási Hivatal, 2021a, 2021b), **hogy a hátrányos helyzet és a sajátos nevelési igény nem mindig jár együtt.** A statisztikai adatok szerint a hátrányos helyzet és SNI-státusz a megyék többségében változó, van ahol együtt jár a két jelenség, van ahol nem. Az adatok szerint a hátrányos és hamozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók száma jelentősen magasabb Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, mint Győr-Moson-Sopron, Veszprém és Vas megyében. **Az SNI-tanulók száma Bács-Kiskun, Budapest és Győr-Moson-Sopron megyékben a legmagasabb, tehát nem azokban a megyékben, ahol a hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók száma a legmagasabb.** Iskolatípusok szerint 2019/2020-ig⁶ a kép változatos, jellemzően magas az SNI-tanulók száma a specifikált intézménytípusokban (szakiskola, készségfejlesztő iskola), hasonlóképpen magas a kifutó szakközépiskolákban és szakképző iskolákban. A technikumokban (korábban szakgimnáziumok) az

⁶ 2019/2020. tanévet követően bizonyos adatkörök már nem az Oktatási Hivatal kezelésébe, hanem a szakképzésért felelős minisztérium hatáskörébe kerültek.

évek alatt csökkent a hátrányos helyzetű tanulók száma, viszont növekedett az SNI tanulók száma, ahová legnagyobb arányban az enyhén értelmi fogyatékos, nagyothalló, beszéd fogyatékos és autizmussal élő fiatalok járnak. A gimnáziumokban a vizsgált öt tanév alatt emelkedett az SNI tanulók száma, 2020/2021. tanévben 769 fővel voltak többen mint 2016/2017. tanévben. Az adatok szerint a gimnáziumban tanuló SNI-fiatalok 58,2 százalékára volt jellemző az egyéb pszichés fejlődési zavar (súlyos magatartás-szabályozás/figyelemzavar/tanulási zavar).

Az iskolatípusok közötti összehasonlítás azt mutatja, hogy amíg a SNI tanulók aránya a szakiskolában és a készségfejlesztő iskolában 100 százalék, addig a gimnáziumban mindösszesen 1,4 százalék. A teljes középiskolai tanulói populációt tekintve 5,4 százalék az SNI tanulók aránya, míg 5,02 százalék a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya.

Fontos megjegyezni, hogy a statisztikai rendszerek összehasonlításának nehézsége, olykor lehetetlensége miatt a hátrányos helyzet és a sajátos nevelési igény között csak közvetett összefüggést lehet megállapítani. Ennek ellenére az elvégzett elemzési eredmények megerősítik azt a tapasztalatot, hogy **a hátrányos helyzet és a fogyatékoság hatással van, befolyásolja az oktatási-képzési és foglalkoztatási lehetőségek igénybevételét, s a felzárkóztatás érdekében rendszerszintű beavatkozásokat igényelne.**

Felsőoktatás

A felsőoktatásban jellemző a fogyatékosággal élő hallgatók jelentkezési és részvételi aránya igen alacsony, utóbbi nem éri el az összhallgatói létszám egy százalékát. Mindez annak ellenére így van, hogy a fogyatékosággal élő hallgatói létszám folyamatos, kismértékű növekedést mutat, amelyet a felvételi eljárás során szerezhető plusz pontok rendszere is elősegít (Oktatási Hivatal, 2021c).

A magyar fogyatékosággal élő hallgatók alacsony felsőoktatási részvételi aránya **messze elmarad az uniós arányoktól és elvárásoktól**. A 2021. évi „Stratégia a fogyatékosággal élő személyek jogainak érvényre juttatásáért” (2021–2030) c. dokumentum szerint *az EU-ban a fogyatékosággal élő személyek 29,4 százaléka szerez felsőfokú végzettséget*, szemben a nemfogyatékos személyek 43,8 százalékával (Európai Bizottság, 2021, 11. pont).

A korábbi évek magyarországi adatai pozitív tendenciát mutatnak, a felvételt nyert fogyatékosággal élő hallgatók száma folyamatosan növekszik. Míg a 2006/2007-es tanévben 590 regisztrált fogyatékosággal élő hallgató tanult a felsőoktatásban, ez a szám a 2014/2015 tanévre mintegy megháromszorozódott, 2025 főre növekedett (Horváth, 2015), majd a 2016/2017. tanévben 2985 főre (MPME, 2017), a 2020/2021. tanévben 3259 főre növekedett. (Petri & Markos, 2021).

Barakonyi és Pankász (2019) 1454 hallgató helyzetéről kaptak információt a 2017/2018. tanévi, 20 felsőoktatási intézményt érintő kutatásukban. Fogyatékosági típus tekintetében a mintába került fogyatékosággal élő hallgatók közül a pszichés fejlődési zavar és a mozgáskorlátozottság (65,8 és 10,5 százalék) volt a legnagyobb arányú. Hasonló eredményre jutott Petri és Markos (2021) is, akik szerint az 2020/2021. tanévben magát fogyatékosággal élő személynek valló 3259 fő hallgató közül legtöbben a pszichés fejlődési zavarral élő (71%) és a mozgáskorlátozott (8,9%) hallgatók voltak, míg legkisebb arányban a halmozottan fogyatékos hallgatók voltak jelen, a 2020/2021. tanévben összesen 33 fő.

Az arányok áttekintésekor fontos figyelembe venni azt is, hogy a statisztikai adatoknál vélhetően több a felsőoktatásban fogyatékosággal élő, érintett hallgató, mert csak ők csak abban az esetben jelennek meg az adott egyetem erre vonatkozó központi adatbázisában, ha ezt jelzik és igazolják, ezt azonban feltételezhetően, nem minden érintett teszi meg⁷.

⁷ A fel nem vállalás/rejtőzködés hátterének több oka is lehet, összefüggésben a fogyatékoság súlyosságával és területével (életminőségre, mindennapi életre gyakorolt hatásával), ez azonban további kutatást igényel, melyre Hrabéczy & Pusztai (2020) is felhívja a figyelmet.

Végzettség és foglalkoztatottság összefüggése fogyatékosággal élő személyek esetében hazánkban

A fogyatékosággal élő személyek oktatáshoz való hozzáférése nemcsak emberi jogi szempontból, hanem a későbbi életút, a foglalkoztatás szempontjából is fontos állomás. Dunás-Varga (2021) felhívta a figyelmet arra, hogy általában végzettség szintje és típusa nagymértékben befolyásolja a későbbi munkalehetőségeket, a tartós munkavállalást. Hazánkban ez egyfajta „védettséget” jelenthet, különösen igaz ez az érettségi nélküli szakmai végzettség (szakmunkás végzettség), érettségi és szakmai végzettség, továbbá felsőfokú végzettség esetén. Az iskolázottság foglalkoztatásra gyakorolt pozitív hatását igazolják a KSH statisztikai adatai is (KSH, 2021a, 2021b), valamint az Állami Számvevőszék (2020) jelentése a Covid-19 első hulláma idején tapasztalat foglalkoztatási helyzetről.⁸

A fogyatékosággal élő személyek esetében a végzettség és foglalkoztatás nem mutat összefüggést a nemfogyatékos személyekéhez képest (Bodorné & Parádi, 2019; Dunás-Varga, 2021). A fogyatékosággal élő személyek hátrányban vannak, alacsonyabb számban jelen a az oktatás egyes szintjein és a munkaerőpiacon, mint a nem fogyatékosággal élő személyek, ezt a különböző adatfelvételek adatai is bizonyítják, így a KSH népszámlálási és mikrocenzus (KSH, 2011a, 2011b, 2011c, 2018), valamint az Eurostat (2015) adatai is. Ezt a jelenséget megerősítik Magyarországon Hangya (2019), nemzetközi szinten Lysaght, Šiška & Koenig (2015) és Bell (2019) vizsgálati eredményei is. A statisztikai adatokból kitűnik, hogy **a fogyatékosággal élő személyek esetében a formális végzettség és a foglalkoztatás nem mutat jelentős mértékben összefüggést – szemben a nem fogyatékosággal élő személyeknél tapasztaltakkal.** A Stratégia a fogyatékosággal élő személyek jogainak érvényre juttatásáért (2021–2030) c. dokumentum szerint *„A fogyatékosággal élő és a fogyatékosággal nem rendelkező személyek foglalkoztatottsági szintje közötti különbség továbbra is jelentős: a fogyatékosággal élő személyek foglalkoztatási rátája alacsonyabb, a munkanélküliség aránytalanul sújtja őket, és hamarabb hagyják el a munkaerőpiacot. A súlyos fogyatékosággal élő személyek nagy része nem a nyitott munkaerőpiacon, hanem úgynevezett védett munkahelyet kínáló létesítményekben dolgozik. Az ilyen rendszerek különbözőek, és nem mind biztosítják a megfelelő munkakörülményeket vagy a munkához kapcsolódó jogokat a fogyatékosággal élő személyek számára, valamint a nyitott munkaerőpiachoz vezető utakat”* (Európai Bizottság, 2021, 9. pont).

Hazánkban a FEOR számok szerinti elemzés azt mutatja, hogy a fogyatékos személyek többségét, közel kétszeres arányban alap- és középfokú, szakképzettséget nem igénylő foglalkozásokban alkalmazzák. A KSH 2011. évi adatai szerint a fogyatékosággal élő személyek leginkább a feldolgozóiparban és a szakképzettséget nem igénylő munkakörökben helyezkedtek el (KSH, 2011c). 2016-ban bár nem kerültek lekérdezésre a foglalkozási körök, de a megkérdezett személyek hátrányos megkülönböztetésre utaló tapasztalatai elsősorban a foglalkoztatás (8,4 százalék), a közlekedés (7,5%) és az egészségügyi ellátás (7,2%) területén jelentkeztek (KSH, 2018, p. 27). Bodorné és Parádi (2019) 2016. decemberi szűrt NAV-adatai szerint a gazdasági, igazgatási, érdekképviseleti vezetők, törvényhozók és a felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások körében csupán 0.0013 volt az aránya diplomás fogyatékos személyeknek.

A fogyatékos személyek foglalkoztatási rátája 2011-ben összesen éppen meghaladta a 15 százalékot, miközben a hazai ráta 49,1 százalék volt (KSH, 2011b). Mindösszesen a fogyatékos személyek 37,65 százaléka rendelkezett középfokú (érettségi vagy szakmai oklevél) végzettséggel és 8,98 százaléka felsőfokú végzettséggel. A végzettség nélküliek aránya az értelmi fogyatékos személyek körében volt a legmagasabb (53,4 százalék), a foglalkoztatási ráta is e csoporton belül volt az egyik legalacsonyabb (KSH, 2011a, 2011b).

A 2016. évi mikrocenzus adatai szerint a hátrányos megkülönböztetés a 45 év feletti foglalkoztatásában a legnagyobb mértékű, ami a fogyatékoságalapú megkülönböztetés mellett az ageizmus jelenségére is utalhat (KSH, 2018). Az adatok alapján megállapítható, hogy mérsékelten emelkedő tendencia jelent meg a foglalkoztatásban (16%-ra nőtt), és egyre jelentősebb, 46 százalék az

⁸ A 2020. évi ÁSZ-jelentés szerint 2020. április-májusban a havi új (nem pályakezdő) álláskeresők között közép-, és felsőfokú végzettségű személyek száma is megnőtt, azonban ezt követően meredeken csökkent a számuk három hónapon belül, de jelentősen magas maradt az álláskeresők száma az alapfokú, vagy annál kevesebb végzettségű személyek körében.

öregségi nyugdíjasok aránya is a populációban. A rokkantsági alapon megállapított jogosultságok, ellátások körének szűkülésével az igénybevevők száma is csökkent. Az öregségi nyugdíjasok számának növekedése a korfa elmozdulását hozza maga után, az egészségügyi szolgáltatások javulásával és a diagnosztikai környezet fejlődésével a fogyatékossgal élő személyek körében is megnövekedett az átlagos élettartam. Valószínűleg ezen tényezők hatására a fogyatékossgal alapú támogatásokra már nem jogosult populáció nem tartja magát fogyatékos személynek (KSH, 2018), így lehetséges, hogy az önbevalláson alapuló adatfelvételeknél sem jelennek meg.

A felsőoktatás szereplőinek lehetőségei, kihívások

A fogyatékossgal élő hallgatók jogait, támogatását elsősorban az Nftv. szabályozza. A főbb kedvezmények: a fogyatékossgal élő hallgató támogatási ideje négy félévvel megnövelhető minden képzési szinten (47. §. (4)). Biztosítani kell a hozzá igazodó felkészítést és vizsgáztatást, továbbá szükség esetén mentesíteni kell egyes tantárgyak, tantárgyrészek teljesítése és a nyelvvizsga egy része és/vagy szintje alól (49.§. (8)). A fogyatékossgal igazolásának rendjét és a tanulmányokkal kapcsolatos részletesebb elveket, jogosultságokat fogyatékossgal típusa szerint a 87/2015. (IV.9.) Korm. rendelet szabályozza a 62. §.-ban. Itt tér ki a rendelet az egyetemi és kari koordinátorok feladataira is.

Az Országos Fogyatékossgügyi Program végrehajtásának 2022. évig tartó Intézkedési Tervének 3.10. pontja szorgalmazza a fogyatékossgügyi koordinátori rendszer tovább működtetését, illetve a szolgáltatások áttekintését és az együttműködési lehetőségeket feltárásával szolgáltatási rendszert kiépítését az elérhető szolgáltatásokról (1187/2020. Korm. határozat).

Barakonyi és Pankász (2019) vizsgálata azt mutatja, hogy a képző intézményekben a fogyatékossgal élő hallgatók támogatásának beágyazottsága különböző mértékű. A vizsgált intézmények 20 százalékában hiányzik a fogyatékossgügyi koordinátor, az intézményi szolgáltatások pedig leginkább csak az alapvető igényekre reagálnak, a speciális igények kielégítésére (például jelnyelvi tolmács) kevés a lehetőség. Hrabéczy és Pusztai (2019) szerint a felsőoktatási intézményi szolgáltatások csak kiegészítő jellegűek, az eredményességet nagymértékben befolyásolja az egyén társas kontextusa, kiemelten a család és a pedagógusok támogatása. Az érintett hallgatók számára a korábbi védőháló közvetett módon a felsőoktatásban is érvényesíti hatását, mivel a tanuló magabiztosabban fordul segítségért akkor, ha erre a korábbiakban a környezete lehetőséget és tájékoztatást adott. A támogató környezet megléte vagy hiánya pedig a pályaválasztásban is megmutatkozik.

Hrabéczy és Pusztai (2019) szerint lemorzsolódási tényező lehet a túlfutás is, ami azt jelenti, hogy az érintett hallgató az államilag megtámogatott 12 félév kihasználása után igénybe vehet további négy félévet. A vizsgálat szerint magasabb a fogyatékossgal élő hallgatók aránya a még tanulók körében, és felülreprezentáltan jelennek meg a mozgáskorlátozott, valamint a látás-, hallás- és beszéd fogyatékossgal élő hallgatók.

Egy jó gyakorlat: az ELTE SHÜTI⁹

Az ELTE körülbelül 33 ezer hallgatója közül a speciális szükségletű hallgatók száma jelenleg 435-440 fő, közülük a legtöbb érintett hallgató a Bölcsészettudományi Karon és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon tanul. A Fogyatékossgügyi Központ utódintézményeként az ELTE Karain tevékenykedő fogyatékossgügyi koordinátorok összefogására 2015-ben megalakult a Speciális Hallgatói Ügyeket Támogató Iroda (SHÜTI). Célja a lemorzsolódás megelőzése érdekében a speciális szükségletű egyetemi hallgatók tanulmányainak támogatása, együttműködve a kari fogyatékossgügyi koordinátorokkal és az ELTE egyéb támogató szolgáltatásaival. Az iroda hét főnyi (gyógypedagógus, szociális gondozó, informatikus) főállású munkatársainak munkáját külső szakemberek is támogatják.

Az ELTE számos szolgáltatást kínál a speciális szükségletű hallgatóknak. Tanulmányaik ideje alatt különböző támogatásokat vehetnek igénybe (tanulótárs szolgáltatást, jegyzetelő). Segítséget kaphatnak a kollégiumi elhelyezésben és a könyvtárhasználat, Neptun-használat során.

⁹ A SHÜTI iroda munkatársaival 2022. tavaszán Handbauer Katalin, Szemők Viktória, Pallaga Alexandra (ELTE PPK Andragógia mesterszakos hallgatók) készített interjút.

Tanulásmódszertani tanácsadáson vehetnek részt és informálódhatnak a vizsgán kapható kedvezményekről és a különböző pályázati lehetőségekről. Csatlakozhatnak a számukra létrehozott, zárt levelezőlistához és Facebook csoporthoz, ahol a fontosabb információkról, aktualitásokról tudnak tájékozódni.

Az SHÜTI igyekszik széleskörűen – egyéni és csoportos foglalkozások formájában – tájékoztatni az érintett hallgatókat az elérhető támogatási lehetőségekről, szolgáltatásokról. Tavasszal nyílt napot szerveznek érdeklődő középiskolásoknak. Ősszel pedig a Nulladik Napi tájékoztató program keretében – elsőéves hallgatóknak tartanak tájékoztatót. A SHÜTI rendelkezik saját Facebook oldallal¹⁰, valamint az ELTE honlapján is elérhetőek.¹¹ A kari honlapokon is jellemző a külön információk aloldal.

Ami a támogatás ügymenetét illeti, a támogatás igénylő, speciális szükségletű hallgatók a kari fogyatékosügyi koordinátoroknál regisztrálnak, és informálódnak. A SHÜTI-vel specifikus gyógypedagógiai, szociális gondozói vagy informatikai segítséget igénylő hallgatók kerülnek kapcsolatba, akik az egyéni vagy csoportos szolgáltatásokat a kari koordinátortól kapott igazolással vehetik igénybe. Az egyéni hallgatói kérdések leggyakrabban tanulmányi és oktatásszervezési problémákra, kedvezményekre, speciális szolgáltatásokra vonatkoznak. A csoportos foglalkozások köre érdeklődéseknek megfelelően változatos (Speciális karriermenedzsment kurzus, Angol beszélgető klub, Játéklklub, Asperger csoport, Filmklub és adaptált sporttevékenységek).

Az ELTE személyi segítő rendszere

Innovatív szolgáltatásnak tekinthető az ELTE személyi segítő rendszere. A szolgáltatás a személyi segítőkre épül, azokra, akik vállalják, hogy személyesen, közvetlenül segítik fogyatékosággal élő hallgatótársukat eligazodni az egyetemi élet – tanulmányokkal, ügyintézással kapcsolatos – útvesztőiben. A leggyakoribb, egyéni személyes segítési területek a következők: „együtt tanulás, korrepetálás; jegyzetelés; egyetemi ügyintézés; Neptun-használat; könyvtárhasználat; kísérés; napi életvitel támogatása a kampusz/kollégium területén; közös részvétel szabadidős tevékenységekben: egyetemi rendezvényeken, programokon, a közösségi élet terén. Az ellátott feladatok minden esetben a speciális szükségletű hallgató igényei és a segítő vállalásai szerint alakulnak.” (Személyi segítő, n.d., 2. kérdéscsoport).

Az érintett hallgató maga választhatja meg a személyes segítőt, akiben megbízik, rendszerint ismerős vagy csoporttárs, aki önként vállalja a feladatot. Az érintett hallgató, ha nem talál saját maga segítőt, választhat a SHÜTI személyi segítő adatbázisából. A személyi segítő díjazása az ELTE Iskolaszövetkezeten keresztül történik.

Összefoglalás

A tanulmány áttekintve a nemzetközi és hazai főbb jogszabályi környezetet és néhány a témában az elmúlt években született helyzetelemző tanulmányt, felhívja a figyelmet arra, hogy a köznevelésben tapasztalható szegregáció, felsőoktatás területén megjelenő egyenetlen szolgáltatási, támogatási rendszer, a foglalkoztatás területén mutatkozó hátrányos megkülönböztetés újratermeli az egyenlőtlenségeket, a meglévő társadalmi különbségeket. Mivel a fogyatékoság befolyásolja az oktatási-képzési és foglalkoztatási lehetőségek igénybevételét, s a felzárkóztatás érdekében a képző intézmények nagyobb figyelmére, a jó gyakorlatok terjesztésére és alkalmazására, valamint az esélyegyenlőségi politika rendszerszintű beavatkozásaira lenne szükség.

¹⁰ <https://www.facebook.com/elteshuti/> (Letöltés ideje: 2022. 09. 12.)

¹¹ <https://www.elte.hu/eselyegyenloseg> (Letöltés ideje: 2022. 09. 12.)

Felhasznált szakirodalom

Jogszabályok

- 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800026.TV
- Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100425.ATV> (Utolsó letöltés: 2022. 09. 05.)
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (Utolsó letöltés: 2022. 09. 05.)
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV (Utolsó letöltés: 2022. 09. 05.)
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500087.KOR> (Utolsó letöltés: 2022. 09. 05.)
- 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> (Utolsó letöltés: 2022. 09. 05.)
- 1187/2020. (IV. 28. Korm. határozata az Országos Fogyatékosügy Program végrehajtásának 2022. évig tartó Intézkedési Tervéről. <https://nit.hu/jogszabaly/2020-1187-30-22> (Utolsó letöltés: 2022. 09. 12.)

Szakirodalmak

- Állami Számvevőszék (2020). *Járványhelyzet és munkaerőpiac*. Elemzés. https://www.asz.hu/storage/files/files/elemezsek/2020/jarvanyhelyzet_munkaeropiac_2020_09_30.pdf?download=true (Utolsó letöltés: 2021. 07. 13.)
- Barakonyi E. & Pankász B. (2019). A felsőoktatási intézmények gyakorlata a fogyatékos hallgatók esélyegyenlőségének biztosításában. Egy kutatás áttekintő összefoglalása. *Munkaügyi Szemle*, 62(3), 20-38. <http://www.munkaugyiszemle.hu/felsooktatasi-intezmenyek-gyakorlata-fogyatekos-hallgatok-eselyegyenlosegenek-biztositasaban-egy> (Utolsó letöltés: 2021. 07.13.)
- Bazsalya B. & Hörich B. (2021). Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után. *Educatio*, 29(3), 425–448. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7>
- Bauer J. & Niehaus M. (2013). Hochqualifizierte Menschen mit Behinderung: Ergebnisse einer regionalen Transitionsstudie von der Hochschule in die Erwerbstätigkeit. *bwp@ Spezial 6 Hochschultage Berufliche Bildung*, Fachtagung 05. http://www.bwpat.de/ht2013/ft05/bauer_niehaus_ft05-ht2013.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 09. 12.)
- Bell, M. (2019). People with intellectual disabilities and labour market inclusion: What role for EU labour law? *European Labour Law Journal*, 11(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/2031952519882953>
- Bodorné K. K. & Parádi-Dolgos A. (2019). Diplomás fogyatékosok munkaerő-piaci esélyei. *Munkaügyi Szemle*, 62(3), 66-74. <http://www.munkaugyiszemle.hu/diplomas-fogyatekosok-munkaero-piaci-eselyei> (Utolsó letöltés: 2022. 09. 12.)
- Botha, P. A., & Leah, L. M. (2020). Exploring public sector managers' attitudes towards people with disabilities. *SA Journal of Human Resource Management*, 18. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1421>
- Dunás-Varga I. (2020). Dunás-Varga I. (2020). Attitudes regarding the education and employment of persons with disabilities. *Fogyatékoság és Társadalom*, 6(2), 166-177. [10.31287/FT.en.2020.2.13](https://doi.org/10.31287/FT.en.2020.2.13)
- Dunás-Varga I. (2021). Az oktatásban való részvétel, a végzettség és a foglalkoztatás összefüggései, különös tekintettel a fogyatékosokkal élő személyek helyzetére. In Perlusz. A., Cserti-Szauer Cs. & Sándor A. (szerk.). *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban*. (pp. 21-31). ELTE BGGYK és Gyógynevelés Fejlesztéséért Alapítvány. <https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdfs/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream>

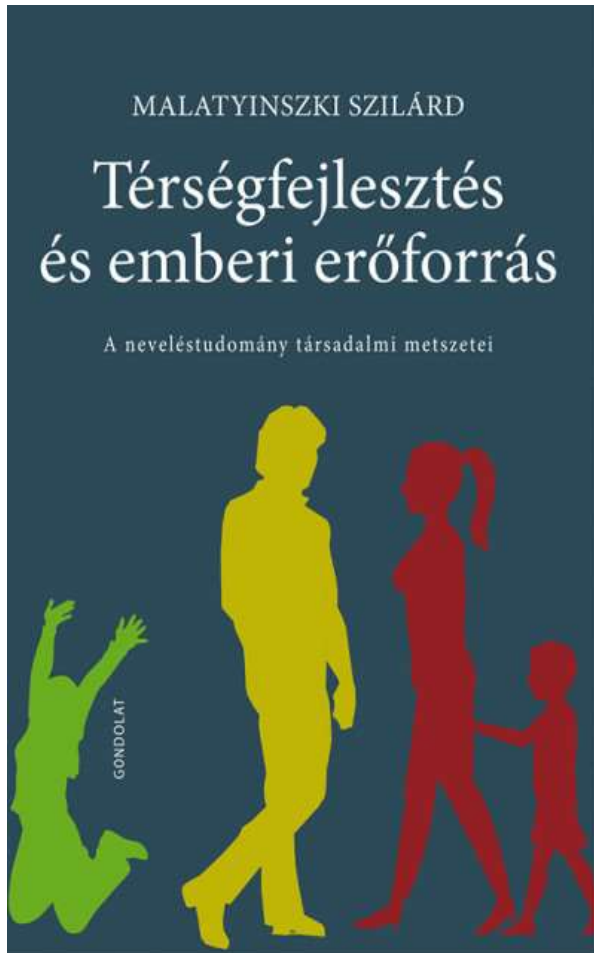
- [m/handle/10831/54881/Fogyat%C3%A9kos_szem%C3%A9lyek_a_21._sz%C3%A1zadi_magyar_t%C3%A1rsadalomban_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://m.handle/10831/54881/Fogyat%C3%A9kos_szem%C3%A9lyek_a_21._sz%C3%A1zadi_magyar_t%C3%A1rsadalomban_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Utolsó letöltés: 2022.02.15.)
- ELTE honlapja. Esélyegyenlőség 1 <https://www.elte.hu/eselyegyenloseg/segitok>
 - Európai Bizottság (2010). *Európai fogyatékoságügyi stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt*. Bizottsági közlemény. Brüsszel. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:HU:PDF> (Utolsó letöltés: 2020. 01.15.)
 - Európai Bizottság (2021). *Stratégia a fogyatékosággal élő személyek jogainak érvényre juttatásáért (2021–2030)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=COM:2021:101:FIN#PP4Contents> (Utolsó letöltés: 2021. 05. 26.)
 - Fazekas Á. S. (2018). *Felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékosággal élő személyek vonatkozásában*. Disszertáció, ELTE TÁTK. https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/44521/Fazekas_Agnes_Sarolta_doktori_ertekezes.pdf?sequence=11&isAllowed=y (Utolsó letöltés: 2022. 09. 06.)
 - Fehérvári A. & Tomasz G. (szerk., 2015). *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502940_kudarok_es_megoldasok_beli_v.pdf (Utolsó letöltés: 2021. július 13.)
 - Fischer G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4), 254–268. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00046/pdf/EPA03047_gyosze_2009_4_254-268.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 09. 05.)
 - Gordosné Sz. A. (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti tankönyvkiadó.
 - Handbauer K, Szemők V. & Pallaga A. (2022). Speciális szükségletű hallgatók helyzete az ELTE-n. Kézirat, ELTE PPK.
 - Haidegger M. & Kozicz Á. (2013). A fogyatékosággal élő személyek képzése - Az ombudsmani vizsgálatok tükrében. *ESÉLY - Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 24(1), 120–124. http://www.esely.org/kiadvanyok/2013_1/haidegger.pdf (Utolsó letöltés: 2022.02.15.)
 - Hangya D. (2019). *“Egyenlő partner szeretnék lenni!” Fogyatékosággal élő felnőttek iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez való egyenlő esélyű hozzáféréseinek komplex vizsgálata*. Disszertáció, ELTE PPK. https://ppk.elte.hu/dstore/document/264/%C3%89rtekez%C3%A9s%20t%C3%A9zisei_magyar_Hangya%20D%C3%B3ra.pdf (Utolsó letöltés: 2020.02. 25.)
 - Horváth M (2005). Előadása a PTE konferencián. http://tamogatoszolgalat.pte.hu/sites/tamogatoszolgalat.pte.hu/files/oldal_mo/fogyatekossag_gal_elo_hallgatok_a_felsooktatásban.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 02. 28.)
 - Hrabéczy A. (2022). A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet fogyatékosággal élő diplomás személyek esetében. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 10(2), 5-20. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2022/nevelestudomany_2022_2_5-20.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 09. 06.)
 - Hrabéczy A. & Pusztai G. (2020). Fogyatékosággal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(11), 3–23. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00238/pdf/EPA00011_iskolakultura_2020_11_003-023.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 09. 06.)
 - Kraiciné Sz. M. (2013). Sajátos Tanulási-Tanítási Igényű Felnőttek. *Kultúra és Közösség*, 4(1), 51–62. http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2013/1/KEK_2013_1_07.pdf (Utolsó letöltés: 2021.01.15.)
 - KSH (2011a). 1.5. A 15 éves és idősebb fogyatékosággal élők legmagasabb befejezett iskolai végzettség és a fogyatékoság típusa szerint. Statisztikai adattábla. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/tablak/fogyatekossag/11_01_05.xls (Utolsó letöltés: 2021. 07. 13.)

- KSH (2011b). 2.2.2 A fogyatékosokkal élők a fogyatékosok típusa, gazdasági aktivitás és nemek szerint. Statisztikai adattábla. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/tablak/fogyatekossag/11_02_02_02.xls (Utolsó letöltés: 2021. 07. 13.)
- KSH. (2011c). 2.2.8. A fogyatékosokkal élő foglalkoztatottak a fogyatékosok típusa, foglalkozási főcsoport és nemek szerint. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/tablak/fogyatekossag/11_02_02_08.xls (Utolsó letöltés: 2019. 05. 15.)
- KSH. (2018). *Mikrocenzus 2016. 8. A fogyatékos és az egészségi ok miatt korlátozott népesség jellemzői.* https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_8.pdf (Utolsó letöltés: 2021.07. 13.)
- KSH (2021a). 20.1.1.8. A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettségük szerint, nemenként [ezer fő]. Statisztikai adattábla. Utolsó frissítés: 2021. április 06. https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0008.html (Utolsó letöltés: 2021. 07.13.)
- KSH (2021b). 20.1.1.27. Munkanélküliségi ráta befejezett legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemenként [%]. Statisztikai adattábla. Utolsó frissítés: 2021. április 06. https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0034.html (Utolsó letöltés: 2021. 07. 13.)
- Könczei Gy. & Hernádi I. (2011). A fogyatékosok tudomány fő fogalma és annak változása. In Nagy Z. É. (szerk). *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon.* (pp. 7-21). NCSSZI. http://www.ncsszi.hu/download.php?file_id=1904 (Utolsó letöltés: 2022. 09. 15.)
- Lysaght, R., Šiška, J., & Koenig, O. (2015). International Employment Statistics for People With Intellectual Disability-The Case for Common Metrics: International Employment Statistics. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 112–119. <https://doi.org/10.1111/jppi.12113>
- Nota, L., Santilli, S., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Employer Attitudes Towards the Work Inclusion of People With Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(6), 511–520. <https://doi.org/10.1111/jar.12081>
- Oktatási Hivatal (2021a). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékosok típusa szerinti bontásban. Közérdekű adatigénylés ügyiratszám: KIR/6430-2/2021.
- Oktatási Hivatal (2021b). Hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók adatai. Közérdekű adatigénylés ügyiratszám: KIR/6430-2/2021.
- Oktatási Hivatal (2021c). 2.4.3.2. Fogyatékosok. In Felsőoktatási felvételi tájékoztató. https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2022A/2_pontszamitas/2_4_tobblepontok/243_eselyegyenloseg/2432_fogyatekossag (Utolsó letöltés: 2022. 09. 05.)
- Petri G. & Markos B. (2021). *Akadályok felsőfokon - Mozgáskorlátozott emberek egyetemi részvételének akadályai.* Tanulmány. Budapest: Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége. http://www.meosz.hu/wp-content/uploads/2021/06/MEOSZ_Felsooktatasi-tanulmany-egyesített-v.pdf (Utolsó letöltés: 2021. július 12.)
- Pongrácz K. (2017). *Többségi tanulók fogyatékosokkal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata.* Disszertáció, ELTE PPK. https://ppk.elte.hu/file/Pongracz_Kornelia_disszertacio.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 02. 26.)
- Pusztai G. & Szabó D. (2014). Felsőoktatási hallgatók és fogyatékosokkal élő társaik. *Kapocs*, 13(4), 50-66. http://epa.oszk.hu/02900/02943/00063/pdf/EPA02943_kapocs_2014_4_23-36.pdf Utolsó letöltés 2022.09.13.
- Stepaniuk, I. (2019). Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430180>
- Szabó D. (2016). Láttelek a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4). <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.21>

-
- Szellő J. (2015, szerk.). Fogyatékos és egészségkárosodott fiatalok pályorientációjának helyzete. Elemző tanulmány. <http://revprojekt.hu/ckfinder/userfiles/files/TANULM%C3%81NY.pdf> (Utolsó letöltés: 2020. 02. 28.)
 - *Személyi segítők*. (n.d.). <https://www.elte.hu/eselyegyenloseg/segitok> (Utolsó letöltés: 2022. 09. 12.)
 - Tardos K. (2015). *Halmazódó diszkrimináció. Kirekesztés és integráció a munkaerőpiacon*. Belvedere Meridionale. http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/TardosK_Halmazodo_Belvedere2015_online.pdf (Utolsó letöltés: 2022. július 12.)
 - Török R. (2016). A pályadöntési énhatékonyság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében. Doktori disszertáció, ELTE PPK. https://ppk.elte.hu/file/torok_reka_disszertacio.pdf (Utolsó letöltés: 2021. július 12.)
 - United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Magyar fordítás. <http://www.un.org/disabilities/documents/natl/hungary.doc> (Utolsó letöltés: 2022.02.15.)

SÓS Tamás

A térségfejlesztés humántényezői – Malatyinszki Szilárd: Térségfejlesztés és emberi erőforrás



A kötet alcíme is beszédes: A neveléstudomány társadalmi metszete. A tanulmányok újszerű, eredeti gondolatokat tartalmaznak, az oktatáskutatás, a társadalomföldrajz és a társadalomkutatás határterületein. Sokat elárul a szerzőről a könyvben tett egyik megállapítása: „Mindig hittem, hogy az oktatáson, nevelésen, képzésen keresztül fejleszhető egy-egy térség.” Ez a szemlélet végigkísér bennünket a kötet során. Az író optimizmusára szükség is van a kérdéskörök feldolgozásánál, hiszen elsősorban Békés megye egyes kistérségei kerülnek górcső alá, ahol nagyok a társadalmi, gazdasági különbségek. Tanulságos a leírakban az is, hogy vannak leszakadó, jellemzően ingerszegény területek is a régióban, ahol a szakemberek számára jóval nagyobb kihívást jelent a humánerőforrás-fejlesztés területén eredményt elérni, mint a fejlettebb urbanizációs tengely mentén. A kiadvány témaköreit vizsgálva, elméleti és gyakorlati megközelítések – mint a tematikus tankönyveknél – váltogatják egymást. Igényes alkotást vehetünk a kezünkbe, olvasmányos, jól szerkesztett, áttekinthető, az illusztrációk színvonalasak. A borító is sokatmondó, a kötet mondanivalójaként értékelhetjük: „az új generáció, mint erőforrás” – az egyik tanulmányban részletesebben kifejtésre kerül ez a gondolat.

Az előszóban és az absztraktban többet is megtudhatunk az alkotóról. Malatyinszki Szilárd problémaérzékeny, alapvető, megoldásra váró kérdésnek tekinti, hogy „a digitalizáció korszakában, a 21. század elején, ilyen technológiai és társadalmi tudással miként lehetséges az, hogy még mindig ilyen távolságok vannak emberek között?” Malatyinszki jelentős oktatási, képzési, területfejlesztési tapasztalatokkal rendelkezik, széles látókörű, sokoldalú egyéniség, társadalomföldrajz-kutató. „Területfejlesztéssel és szervezetfejlesztéssel foglalkozó szakemberként, egyetemi oktatóként mutatja be, hogy a neveléstudomány egy-egy területe milyen hatással van a közösségekre, településekre, Magyarországra.” A szerző társadalomföldrajzi megközelítéseibe beemeli a felnőttképzési és gazdaságpszichológiai szempontokat, valamint saját „útkeresési” tapasztalatait. Vizsgálja a társadalmi-gazdasági fejlettség és a térségfejlesztés összefüggéseit, a tudástőke hiányát, valamint a kulturális különbségek és a motiváció közötti vonatkozásokat. A kutatói érdeklődésével, véleményével, elemzéseivel támogatja az önkormányzatok, gazdálkodó egységek vezetőinek oktatással kapcsolatos tevékenységét.

A könyv öt fejezetben, 314 oldalon tárgyalja az oktatás, az emberi erőforrás, a foglalkoztatás, a vállalkozásfejlesztés és a térségfejlesztés témaköreit. Az író szisztematikus következetességgel járta körbe ezeket a témákat, többnyire önállóan, néhol társszerzők közreműködésével.

Minden írás egy-egy önálló egység, melyeket összekapcsolnak a térségfejlesztés humántényezői, az ott élő emberek nézőpontja. Az alkotó tudatosan, az ún. „szellemi tőkét”, annak fejlettségét négy aspektusból jeleníti meg. Elsőként a középiskolák, a szakképzés és a munkaerőpiac kapcsolatának irányából. Másodikként a humán értelmiség és a felsőoktatás szempontjából. Harmadik helyen a cégvezetők felől, negyedikként pedig a településvezetés nézőpontjából, akik sajátos térségformáló szereppel bírnak.

A könyv első fejezetében az oktatáson van a hangsúly, a humánerőforrás-fejlesztés és nevelés 21. századi felértékelődéséről lehet olvasni mértékadó gondolatokat. „Az automatizálás, a robotizáció, digitalizáció mellett az embernek kevés más esélye lesz, mint a gondolkodás képessége, melyre az okostelefonok, informatikai eszközök térhódítása miatt egyesek elveszni vélnek.” Mindezek a megállapítások összecsengenek a nemzetközi trendekkel, melyek azt mutatják, hogy a komplex problémamegoldás kompetenciája kerül előtérbe, és felértékelődik az ezt segítő, kompetencia-alapú képzésfejlesztés, tervezés és szervezés. Ebben a fejezetben olvashatunk Békés és Fejér megye oktatási dimenzióiról. A szerző rámutat, hogy egy-egy körzet társadalmi, gazdasági fejlettségi mutatói és az ott folyó oktatás eredményessége között szoros összefüggések vannak. Figyelemre méltó eredményt hozott egy, a Békés megyei középiskolások körében végzett kutatás, mely szerint a diplomaszerezést követően a válaszadók jelentős része el akar költözni a megyéből, és Budapesten vagy környékén szeretne elhelyezkedni. A felsőoktatásba jelentkezők motivációit is vizsgálták, különösen nagy figyelmet fordítva arra, hogy a Dél-Békésben élő tehetséges fiatalok nagyobb arányban kapcsolódjanak be a felsőfokú tanulmányokba – ezzel is erősítve a térségben jelen lévő szándékot, hogy az eddigihez képest nőjön a vidék megtartó ereje és önfenntartó képessége. A felnőttképzés elemzése is megtörténik egy külön összeállítás keretében, saját tapasztalatok és szakirodalom feldolgozása alapján. A szerző megállapítja, hogy míg a rendszerváltást követően a gazdaság szerkezetének ártrendeződése miatt az átképzésen volt a hangsúly a felnőttképzésnél, addig napjainkban a továbbképzés, és a kompetencia-alapú képzés dominál.

Az emberi erőforrás cím alatt találhatóak a második fejezet írásai. Az értékekben történő gondolkodás nézőpontját a következő sorok demonstrálják: „Az ember, mint termelési tényező (...) sokkal több annál, mint egy eszköz (...), az ember érték, kultúrateremtő erő, a benne lévő potenciál jelentősen függ attól, hogy milyen környezet veszi körül, hol nevelkedik, milyen hatás éri.” Malatyinszki Szilárd kutatói munkájának fontos része az emberi erőforrás mérése települési szinten Békés megyében, a doktori disszertációjában is ezzel a kérdéskörrel foglalkozott. Igyekszik meghaladni a korábban sokak által alkalmazott és bírált módszereket. Keresett egy olyan mutatót, mely képes és alkalmas a települések egymáshoz való viszonyát feltárni a humánerőforrás tekintetében, ami alapot adhat további kutatásoknak. Az addig több helyen használt megyei, vagy járási szinten elérhető emberi erőforrás méréséhez szükséges mutató számok helyett egy lokális, települési szintű emberi erőforrás fejlettségi jelzőszámot képzett, melyet elnevezett SHDI-nek (Settlement Human Development Indexnek). A szakirodalom alapján, a HDI (Human Development Index) alapértékekből létrehozott egy 23 jelzőszámból álló komplex mutatószámot, melynek elemzéséből a települések emberi erőforrásának vizsgálata lehetséges. Ez a fejezet foglalkozik a városok és községek humán erőforrásainak eltéréseivel Békés megyében. A kutatás tárgya, hogyan hat az itt élő lakosság képzettségére, egészségére, jövedelmére a községek és a városok eltérő infrastruktúrája. Példaként feldolgozásra kerül a sarkadi

tájegységben a humánerőforrás fejlettsége és humán infrastruktúra kapcsolata – a magyar-román határ menti terület elérhetősége földrajzi, társadalmi és gazdasági értelemben sem mondható ideálisnak. A tanulmány készítője hisz abban, hogy hátrányos helyzetű térségek elemzése, kutatása megmutatja azokat a kitörési pontokat, melyek kijelölik a fejlődési irányokat.

A harmadik fejezetben a foglalkoztatásról szóló értekezéseket találunk. Érdeklődésre tarthat számot az atipikus foglalkoztatáson belül a részmunkaidős foglalkoztatás és annak gyakorlati vetületének közel két évtizeddel ezelőtti, a rendszerváltást követő időszak tapasztalatainak leírása. A szerző a jelenleginél nagyobb lehetőséget lát többek között a hátrányos helyzetűek, a megváltozott munkaképességűek ilyen formában történő foglalkoztatásában a felzárkóztatást igénylő térségekben. Az élethelyzeteket látva napjainkban ma is fontos eszköz lehet ez a foglalkoztatási forma. Jelenleg viszont alacsony a résztvevők köre, az egész kelet-közép-európai régió minden országában 10 százalék alatti ez az arány. Nyugat-Európában jóval magasabb, Hollandiában például minden második dolgozó részmunkaidőben dolgozik. Az összefoglaló azt emeli ki, hogyan lehetne növelni azok számát, akik részmunkaidőben dolgozhatnak. A következő írás az ezredfordulót követő válságot vizsgálja, azt, hogy milyen befolyással volt az emberi erőforrásra. A publikáció itt is a humántényezőket veszi sorra, többek között az érzelmi és kulturális vonatkozásokat, a foglalkoztatottságra és megújulásra gyakorolt hatást. A vállalkozások túlélésére az 500 amerikai kisüzem példáját hozta fel, megmutatva, hogyan lehet apró dolgokból vagyont felhalmozni. A záró gondolatok a válsággal teli időszakban az önvizsgálat jelentőségére, az eddigiek átértékelésére, a dolgozók iránti humánumra hívja fel a figyelmet. Az írásokban rendszeresen visszatérő téma a dél-alföldön élő tehetségek lehetőségei, mint a térségi és emberi erőforrás fejlesztésének egyik fontos kérdése. A következő kutatás konklúziója is emberközpontú: a megoldást a tehetségekhez szükséges stabil, kiegyensúlyozott háttérben, a devianciákat elfogadó és támogató környezetben, a másságot nem devianciaként kezelő iskolarendszerben látja a tanulmány. A megvalósításhoz központi és helyi intézkedéseket szorgalmaz a kutató.

A negyedik fejezet a vállalkozásfejlesztéssel foglalkozik, melyet úgy ítél meg a szerző az emberi kapcsolatok tekintetében, hogy a sikeresség többnyire a menedzsment feladatokat betöltők tudásán, gondolkodásán, műveltségén múlik. A vállalkozókkal készített interjúk legfontosabb tapasztalatának azt tartja, hogy folyamatosan fejlődni kell még ahhoz is, hogy felszínen tudjon maradni a vállalkozó. Ezt a kérdést a fejezet első írásában fejti ki, A menedzsment és értékek című részben. Az itt szereplő második tanulmány a Szervezetfejlesztés a Békés megyei vállalkozások nézőpontjából témáját járja körül. Közel 300 vállalkozás visszajelzése alapján vizsgálja a tanulási motivációt, a szervezeteken belüli képzések megvalósulásának gyakorlatát. A tanulmány összegzésében kiemeli, hogy igen nagy igény van a szervezetfejlesztéssel kapcsolatos tanácsadásra. Elsősorban az időgazdálkodásban, motivációban, marketingben, kommunikációban és a közösségi médiában történő megjelenés támogatásában indokolt a tanácsadás. Aktuális kérdéseket jár körbe a következő publikáció is, a generációk együttműködését, az idősebb generációk tapasztalatainak hasznosítását, az öröklés, a vállalkozás-átadás és a tudatos vezetőváltás nem könnyű feladatait. A fejezet végén a vállalkozók előtt álló feladatok összefoglalását olvashatjuk. Fontosnak tartja a szerző, hogy a napi munkafolyamatokban legyen olyan, aki kívülről figyeli a vállalkozást, és visszajelést tud adni a terület vezetői és vállalkozói felé, ezáltal növelhető a termelés, a szolgáltatási piac és a vállalkozói szándék.

A tanulmánykötet záró fejezete figyelemreméltó módon a térségfejlesztést helyezi a középpontba, a társadalmi környezet hatásait vizsgálja elsősorban az egészség viszonylatában. A szöveg rámutat, hogy a községek és városok között a humán infrastruktúra területén jelentős eltérés van a képzettség, az

egészség, és a jövedelem vonatkozásában. Felhívja a figyelmet, hogy a demográfiai folyamatok a községeket erőteljesebben érintik. A települések emberi erőforrásának mérése című cikkben kiemeli a szerző, hogy a mutatók elemzése alapján fontos megállapításokat lehet tenni a térségek és az ott élők élethelyzetének összehasonlítása kapcsán, ami kiterjedhet gazdasági, közlekedési, és más kutatási eredmények összevetésére is. Érdeklődésre tarthat számot, hogy az emberierőforrás-fejlesztést hogyan látják Békés megyében az önkormányzatok vezetői, a polgármesterek. Elgondolkodtató, hogy a vállalkozások vonatkozásában alapvetően a perspektivikus lehetőségek hiányában, a kvalifikált munkaerő elvándorlásában, az infrastrukturális hiányosságokban látják a gondok okát a településvezetők. Sajnálatosan nem ismerik azt az eszközt, amivel befolyásolhatnák az ott élőket érintő folyamatokat. Ezek a gondolatok azt a felvetést erősítik, hogy a felzárkóztatást igénylő területeket egyedi, átfogó programokkal szükséges helyzetbe hozni.

Végül ki kell emelni, hogy társadalmi ügy Békés megyében a térségfejlesztés és az emberierőforrás-fejlesztés, hiszen a kiadvány megjelenését támogatta a megyeszékhelyi és a megyei önkormányzat, a szerző munkahelye, a Kodolányi János Egyetem, a Magyar Pedagógiai Társaság, valamint a Pro Senior Talentum Alapítvány is. Összességében jó döntésnek bizonyult, hogy gyűjteményes kötetbe szerkesztve megjelentek Malatyinszki Szilárd elmúlt két évtizedben született, válogatott írásai, melyek ma is aktualitással bírnak. Elismerésre méltó az is, hogy az érdeklődők, összefoglaló jelleggel – négy színvonalas elemzésben – angol nyelven is olvashatnak Békés megye humánerőforrás fejlesztéséről, a kihívásokról, eredményekről, tovább gondolandó tanulságokról. Ajánlom valamennyi tanulmányt a térségfejlesztés humántényezői iránt érdeklődőknek, hallgatóknak, társadalomkutatóknak, területfejlesztési és oktatási szakembereknek, közigazgatásban, gazdaságban, humán területen dolgozóknak – mindazoknak, akik a kötetben megfogalmazott inspiratív gondolatokat munkájuk során tudják hasznosítani.

SCHINDLER Rózsa

Beszámoló a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma „Beszélgetések a szakképzésről” című programsorozatának október 6-i rendezvényéről

Az IPAR 4.0 dokumentum célrendszerében megfogalmazott elvek szerint kialakult, új oktatási és intézményi struktúra 2020. szeptemberétől hangsúlyos része a szakképzés mindennapjainak. Az új szabályozási rendszer nemcsak strukturális reformot, hanem a tartalomszabályozásban, módszertani megoldásokban is újat követel.

Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma

A Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma 2021 óta kéthavonta rendszeresen megszervezi a „Beszélgetések a szakképzésről” című programsorozatát, melynek deklarált célja, hogy az elmúlt években lezajlott, az oktatási kormányzat által a szakképzésben bevezetett radikális változásaihoz/változtatásaihoz a szakmai közösségek által birtokolt, a szakképzési rendszer működését markánsan befolyásoló szakmai területre kiterjedően tapasztalati tudással hozzájáruljon. Ezért a Kollégium a szakképzés jelenlegi rendszerét meghatározó legfontosabb elemeit témablokkokba rendezve kívánja az elméletet és az azt megvalósító gyakorlatot elemezni, a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatásához és aktivizálásához hozzájárulva, információt közvetíteni a szakképzés/felnőttképzés helyzetéről, eszmét cserélni a szakma iránt elkötelezettséget érző szakemberekkel az aktuális szakmapedagógiai kérdésekről.

2021-ben az új szakképzést-felnőttképzést érintő jogszabályok, valamint tartalmi és szervezeti változások a gyakorlati megvalósulás/megvalósítás során számos kérdést hoztak a felszínre. A Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának szervezésében 2022-es évben is folytatódó programsorozat aktuális témája is illeszkedett ebbe a sorba. „Beszélgetéseinkre” jellemző, hogy rövid expozékat követően élénk interaktív beszélgetés, véleménycseré alakul ki. A visszajelzések alapján ez a forma hozzájárult a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatásához és aktivizálásához.

Ezt megelőzően az „új” szakképzési rendszer főbb tartalmi és meghatározó strukturális elemeit vizsgáltuk. Egy kissé kilépve ebből a keretből, az idei első, 2022. március 25-i programunkat „A szakképzésben tanulók térségi, intézményi szempontból” téma köré szerveztük, azaz a szakképzésben tanulók oldaláról vizsgáltuk, hogy diáklétükre hogyan hat a rendszerben lezajló markáns, sok területet érintő változás.

A 2022. május 26-i, 63 fővel megrendezett rendezvényünkönél visszatértünk az új strukturális és tartalmi elemek vizsgálatához a „A sokdimenziós dualitás a szakképzésben → Elmélet és gyakorlat” címmel meghirdetett programunkkal. Folytatva a már megkezdett tartalmi elemzést 2022. október 6-án a „**Kimenetszabályozás a szakképzésben – független vizsgaközpontok**” című témával az újonnan létrehozott vizsgaközpontok jellemzőit, sokrétű működésüket próbáltuk bemutatni. A rendezvény, a személyes jelenlét lehetőségét is megteremtve, első alkalommal került un. hibrid formában megszervezésre, ennek révén 74 fő on-line térben kísérte figyelemmel az előadásokat, míg 26 fő megtisztelő jelenlétével zajlott a program a *BME Műszaki Pedagógiai Tanszékén*.

Nemzetközi Felnőtt- és Továbbképzési Hírességek Csarnoka (Adult and Continuing Education Hall of Fame)

A szakmai rendezvény előtt egy közelmúltban lezajlott, oktatást, szakképzést, felnőttképzést, felnőttoktatást magyar vonatkozást is érintő nemzetközi eseményről számoltunk be. Az Oklahomai Egyetem (USA) *Adult and Continuing Education Hall of Fame* (Nemzetközi Felnőtt- és Továbbképzési

Hírességek Csarnoka)¹ szeptember 28-án tartotta beavató ünnepségét. Ez a szervezet a pedagógiai és andragógiai tudományos élet kiválóságait, szakembereit gyűjti soraiba, akik e téren kiemelkedőt és maradandót alkottak. A világ minden tájáról közel négyszáz kiválóságot tömörítő neves és nemes grémium az idei évben egy magyar tudós professzorral bővült. E jeles esemény kapcsán *Kraiciné dr. Szokoly Mária*, az ELTE-PPK címzetes docense, a Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet oktatója, az MPT Felnőttképzési szakosztályának elnöke virággal köszöntötte Benedek András, a szakképzés és felnőttképzés 2022. évi kitüntetettjét, akit a nemzetközi szervezet e szakmai tudományos terület Nagyjainak Csarnokába beavatott. Az ünnepségre az *ASEM Global Lifelong Learning Week* programsorozat keretében Írországból, Corkban került sor.

Farkas Éva, aki a 2023-as évtől a nemzetközi szervezet Európai tagozatának elnöki tisztét is ellátja, méltatta a nagyleptékű kitüntetésben részesülőt. Elmondta, hogy a Hírességek Csarnoka a továbbképzés és a felnőttképzés területén dolgozó tudósokat, kutatókat és gyakorlati szakembereket tiszteli, akik kiemelkedő módon népszerűsítik a felnőttoktatás, -képzés, továbbképzés értékét. A Hírességek Csarnokába való bekerüléshez két ajánló (nomináló) szükséges. Benedek András ajánlója Farkas Éva és Heribert Hinzen a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének (IIZ/DVV) igazgatója volt, aki hat évig vezette a szövetség budapesti projektirodáját, amelynek célja a magyarországi felnőttképzés fejlesztése és megerősítése volt, és ez idő alatt jelentős szerepet vállalt a hazai felnőttképzési szakma rendszerváltás utáni megerősítésében. A szigorú szempontrendszer alapján előterjesztett ajánlásokról az Igazgató Tanács döntött. Benedek András szakmai teljesítménye, emberi kvalitásai alapján a kutatói generáció, kollégái, hallgatói példaképe lehet.

Németh Balázs, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Andragógiai Albizottságának elnöke, az Európai Felnőttoktatási Szövetség (EAEA) nevében köszöntötte Benedek András. Méltatta kiemelkedő szakmai tevékenységét, hogy nagyértékű hozzájárulását a felnőttképzés és a továbbképzés fejlesztéséhez. Innovatív vezetőként szenvedélyesen hisz az oktatás evolúciós erejében. Sok évtizedes munkája során szakpolitikai tevékenységével szerzett ismertséget. Személye példaértékű a hallgatói előtt, maradandó nyomokat hagyott az intézményekben és szervezetekben. Elkötelezetten képviseli az UNESCO felnőttoktatási világtalálkozója való felkészülést.

A nemzetközi eseményen történtek felelevenítése után került sor a Szakképzési Kollégium meghirdetett szakmai programjára.

Benedek András rövid bevezetőjében szólt a kimeneti szabályozás új vonásairól. A 2019. évi LXXX. évi törvény 2020. 01.01-jei hatálybalépése után a 12/2020. (II.7.) kormányrendelet tette teljessé azt a jogszabályi háttérrel, amely az új szakképzési rendszer bevezetését tette lehetővé. Az új intézményi struktúra, az oktatás/képzés szerkezete, az új tartalmi szabályozó dokumentumrendszer gyökeresen átalakította az állam által elismertséget adó középfokú képesítések rendszerét, ezáltal a vizsgarendszert is. Új fogalmak sora épült be az oktatási/képzési rendszer elemzésekor. Így pl.: képzési kimeneti (KKK) és programkövetelmények (PK), szakmai program (SZP), programterv (PTT), szakma-szakképzés tartalma, szakmai képzés/szakmai oktatás/szakirányú oktatás. A vizsgáztatási rendszerben az ágazati alapvizsga, szakmai vizsga/képesítő vizsga, mint a szakmai oktatás és a szakmai képzés lehetséges kimenetét meghatározó eljárás kezd meghonosodni. A szakma és a szakképzés külön, kategorikus definiálása hozta a képesítő vizsga és a szakmai vizsga szakmai tartalmi differencia specifikumát, amennyiben a szakmai vizsga lezáró dokumentuma középfokú végzettséget és szakképzettséget igazoló szakmai bizonyítvány, míg a képesítő vizsga lezáró dokumentuma önálló végzettségi szintet nem biztosító szakképzést tanúsít. Mindkét esetben a vizsga akkreditált vizsgaközpontban tehető le. Ezek a képzési eljárástól és képzőtől független, MSZ EN ISO/IEC 17024 számú személyi tanúsítást végző (NAH – Nemzeti Akkreditáló Hatóság) szervezet által definiált

¹Az Adult and Continuing Education Hall of Fame 1993-ban megalakult non-profit szervezet, amelynek székhelye Oklahomában van. Célja: a felnőttképzés és továbbképzés meghatározó személyiségeinek elismerése, és a tisztelet kifejezése. Összesen 396 felnőttoktatási szakember a tagja a világ minden tájáról, ebből 62 európai és immár hét magyar. (Sz. Tóth János volt 2007-ben, Koltai Dénes 2008-ban, Sári Mihály 2014-ben, Maróti Andor 2016-ban, 2017-ben Németh Balázs, 2019-ben Farkas Éva, és 2022-ben Benedek András.)

követelményeket rögzítő szabvány szerint képzési területenként (KSH KEOR) kidolgozott rendszerkövetelmények alapján minősített független vizsgaközpontok. Az oktatásirányítás már több alkalommal vizsgálta, kutatta független vizsgaközpontok létrehozásának lehetőségét (2007), de bevezetésére csak most kerülhetett sor.

A szakmai programban két gazdag prezentációval kísért szakmai előadásra került sor.

Debreceni Regionális Független Vizsgaközpont

Elsőként a Szakképzési Centrumok és a vizsgaközpont viszonyának elemzését, *Tirpák Zsolt*a Debreceni Szakképzési Centrum kancellárja mutatta be „**A vizsgaközpont, mint a minőségi szakképzés és felnőttképzés egyik garanciális eleme – Jó gyakorlatok a Debreceni Regionális Független vizsgaközpont szakmai munkájából**” című előadásában. Az előadó arra kereste a választ, hogy a szakképzés átalakításában melyek azok a garanciális elemek, amelyek a minőséget szolgálják. Ezért elsőként stratégiai alapelveket fogalmazott meg, melyet a szakképzésben és felnőttképzésben is érvényesnek tart. Ezek: a kimeneti szabályozás, a rugalmas szakképzési folyamat és a munkaerő-piaci versenyképesség. Rámutatott arra, hogy az alapvetően rugalmas szabályozási folyamat szabad teret kap a rendszerben, ami a rendszerből kikerülő munkaerőpiaci versenyképesség megőrzését, a naprakész tudást, a mindennapi élethez igazodó és illeszthető program megvalósulását biztosítja. Ezt az elvárást az ilyen módon előzmények nélküli vizsgaközpontok biztosíthatják. A rugalmasságot a már hivatkozott több elemű tartalmi szabályozás, a belépési lehetőség két útja, a flexibilis képzési idő és az ezt kiszolgáló új didaktikai eljárások, oktatási módszerek (jelenléti oktatás, online és távoktatási megoldások) szolgálják. Ebben a rugalmas rendszerben az objektív garanciális elemet a vizsga jelenti. A vizsga lebonyolító 2025. dec. 31-ig az állam, illetve az együttműködési megállapodással rendelkező fenntartó által fenntartott szakképző intézmény, majd a felálló független vizsgaközpontok. Képesítő vizsga már most is csak a vizsgaközpontokban szervezhető. A szigorú, rendszerkövetelményekre és szabványkövetelmény betartására épülő független vizsgaközpont a garancia arra, hogy az alapelvekben megfogalmazott szakképzési folyamat rugalmassága nem mehet a minőség rovására, és az általuk kiadott (szakmai és képesítő) bizonyítvány szakmailag hiteles, versenyképes tudást takar, megállja a helyét a munkaerőpiacon és a felsőoktatásban is. A minőség garanciája tehát két pillérű. Az egyik, amelyet a szakképzési törvény is deklarál, hogy a szakképző intézmény és a duális képzőhely tevékenységét (a 2022. dec. 31-éig kötelezően kimunkálandó) minőségirányítási rendszer alapján végzi. A másik az ezzel összefüggő független vizsgaközpont, mely a szakképzési centrum kancellárjának irányítása alá rendelt szervezet.

Székesfehérvári Területi Független Vizsgaközpont

A program második előadását *Fülöp Anita* Székesfehérvári Területi Független Vizsgaközpont vezetője tartotta. Előadásának címe: „**Értékeljük a tudást**” – **A vizsgaközpont munkája-eredményei-tapasztalatai-tervei a szakképzés új rendszerének egyik fontos résztvevőjeként**, melyet az alábbi nyolc témaegység köré rendezte:

- a vizsgaközpont munkáját meghatározó jogszabályi háttér és általános információk a vizsgaközpontokról,
- a vizsgaközpont akkreditációs folyamata,
- KEOR,
- követelmények, dokumentumok,
- intézményi struktúrák,
- szereplők,
- vizsgabejelentés folyamata,
- tervek.

Kiemelte, hogy az egyes vizsgáztatási jog megszerzésére irányuló pályázóknak a NAH által támasztott akkreditációs feltételeknek kell megfelelniük, ezek között szerepel, hogy a megpályázott képzési területekhez tartozó valamennyi szakma, illetve szakképesítéshez legalább egy vizsgahelyszínen rendelkezni kell a személyi és tárgyi feltételekkel és azokat folyamatos biztosításáról gondoskodnia kell. Az öt évre megadott működési engedély időtartama alatt rendszeres felügyeleti felülvizsgálat biztosítja az akkreditációs és rendszerkövetelményeknek való folyamatos megfelelést.

A továbbiakban azokat a képzési területeket mutatta be, amelyek a Vizsgaközpont honlapján (<https://fuggetlenvizgakozonepont.hu>) megtalálhatók. Ezek azok a KEOR hivatkozással ellátott szakmák és szakképesítések, amelyeket a Szakképzési Centrum intézményeiben oktatnak, illetve a térség piaci igényei határoznak meg. Ez a mindig naprakész és rendszeresen karbantartott lista folyamatosan bővül az újonnan megjelenő programkövetelmények ismeretében.

Az egységes minőségirányítási keretrendszer követelményeire épülő, de a Vizsgaközpont által a sajátos igényeket és specialitásokat figyelembe véve kifejlesztett minőségirányítási rendszer dokumentumrendszerére a függetlenség – pártatlanság – objektivitás biztosításának igénye jellemző.

A Vizsgaközpont tevékenysége az interaktív és projekt vizsgarészből álló szakmai vizsgára és az írásbeli és projekt alapú képesítő vizsgára terjed ki. Az interaktív vizsgafeladat fejlesztése a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal kompetenciája, míg a szakmai és rész-szakmai vizsga projektfeladatnak és a képesítő vizsga írásbeli és projektfeladatnak fejlesztése a Vizsgaközpont feladata. Ez a nagyléptékű fejlesztési feladat, a felvállalt szakmák és szakképesítések terjedelmét figyelembe véve a Vizsgaközpont személyi összetételét és létszámát nagymértékben meghatározza. A Vizsgaközpont vezetőjének humoros válasza létszámhátrányokra vonatkozó komolyan feltett kérdésre: a Vizsgaközpont három fővel jól és hatékonyan akkor tud működni, ha zárva tart.

A KRÉTA (Köznevelési Regisztrációs és Tanulmányi Alrendszer) rendszerben megvalósuló vizsgabejelentés folyamatának részletes bemutatása kapcsán felmerült a kérdés a vizsgáztatási díj megállapítására alkalmazott metódus kimunkálása. Ezt meghatározó elemek: csoportos vagy egyéni vizsga, a vizsga helyszíne, a szakmai és képesítő vizsga szakmai tartalmára vonatkozó eszköz- és anyagigény, vizsgázók létszáma, egyéb speciális körülmények.

A rendezvény szakmai összegzéséről elmondható, hogy a szakmai oktatás és képzés, a szakképzés esszenciája maga a kvalifikáció és annak megszerzési módja, míg a hozzá vezető út lehet bonyolult, de a valós minőséget a vizsga szolgáltatja.

Konferencia a diszlexiás gyermekek fejlesztéséért

A rendezvényen szót kért és kapott Turcsik Katalin, aki a jubiláló Diszlexiás Gyermekek Fejlesztéséért szakosztály elnöke, és aki a következő év februárjában megrendezésre kerülő konferenciára hívta fel a figyelmet. A konferencia témája a középfokú oktatásban résztvevő különleges bánásmódot igénylő tanulók jelenléte a szakképzésben, az érintett tanulók lehetőségei az új szakképzési rendszerben, az SNI státusszal rendelkező tanulók szakképzésben való továbbtanulását meghatározó tényezők, az integrált rendszerű oktatási formában tanulók helytállása, sikerességük lehetőségei, esteleges problémájuk feltárása. A rendezvényhez kapcsolódva Kraiciné Szokoly Mária elmondta, hogy az ELTE PPK neveléstudományi doktori iskolájában kiemelt kutatási terület a felnőttek tanulásának vizsgálata, benne a fogyatékkal élők és az egyéb hátrányokkal küzdő felnőtt tanulók problémája, a nehézségek kezelése. *Borosán Beáta* a Belügyminisztérium osztályvezetője támogatását ajánlotta fel a konferencia szervezéséhez, a program lebonyolításához.