# LLL 4.0 Hogyan alakítja át a digitalizáció az LLL stratégiákat?

## Tanulmánykötet

**MELLearN 2022**

MellearN

BUDAPESTI METROPOLITAN EGYETEM ALKOTÓEGYETEM

# LLL 4.0 – HOGYAN ALAKÍTJA ÁT A DIGITALIZÁCIÓ AZ LLL STRATÉGIÁKAT?

***LLL 4.0 HOW HAS DIGITALISATION BEEN SHAPING LIFELONG LEARNING STRATEGIES?***

Tanulmánykötet


Szerkesztette:

***Fodorné Dr. Tóth Krisztina PhD***

Felelős szerkesztő és lektor:

***Dr. habil Németh Balázs PhD***



„MELLearN - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület
Budapesti Metropolitan Egyetem
Pécs, 2022

Támogatónk:

ISBN: 978-963-429-939-4


© A kötet szerzői, 2022

## Tartalom

*Előszó ..... 5*

*Preface ..... 6*

*A munkahely átalakuló szerepe az LLL 4.0-ban és a szükséges soft skill-ek vizsgálata ..... 7*

*Berecz Nikolett - Dr.Mandel Kinga Magdolna: Iskola előtti pedagógusok mentálhigiénés támogatásának lehetőségei és korlátai ..... 8*

*Bognár Mária: Hogyan próbálnak a Somogy megyei felnőttképző intézmények életben maradni napjainkban? ..... 21*

*Kőmüves Zsolt: Frissdiplomások munkavállalási attitűdjeinek vizsgálata ..... 34*

*Mészáros Attila: A tanulók kognitív és érzelmi fejlődését szolgáló oktatási módszerek ..... 50*

*Tóth Czibor Laura: A vezetői és dolgozói beszédtechnika hatása a szervezeti hatékonyságra – Két KKV dolgozóinak vélekedése a helyes vezetői és dolgozói beszédtechnika hatásáról a szervezeti hatékonyságra ..... 67*

*Felsőoktatási lifelong learning és az egyetemek harmadik missziója a tanuló társadalom metszetében ..... 82*

*Lükő István: Fenntartóváltó egyetem harmadik missziója ..... 83*

*Andrási Gábor: A szakmai etika oktatásának lehetséges céljai és módszerei: integrált élethosszig tartó megoldások Rest modellje alapján ..... 102*

*Cserné Adermann Gizella: Pozitív pedagógia a felnőttoktatásban? ..... 107*

*Bellák Bianka - Borsos Bence: Közösségek versengése a kívülállók szemszögéből – avagy hogy látja egy közösségi művelődés tanárjelölt és egy közösségszervező jelölt ..... 121*

*Laki Ildikó: Jövő és jelen. Fogyatékossággal élő emberek lehetőségei az egész életen át tartó tanulás keretei között ..... 136*

*Kinga Magdolna Mandel: Challenges and solutions of the Szekler homeschooling community (in the age of LLL 4.0) ..... 143*

*Balázs Németh: Learning Cities for Sustainable Urban Communities ..... 164*

*A digitális transzformáció és a digitális oktatás hatása a felsőoktatás bázisán – elméleti és gyakorlati modellek erőpróbája ..... 177*

*Kiss Ferenc - Vass Vilmos: A digitalizáció és a tudásmenedzsment összefüggései az LLL 4.0 vonatkozásában ..... 178*

*Balázs Brigitta: Digitális kultúra, mint megújult informatika? Lehetőségek és komplexitás a digitális írástudás fejlesztésében ..... 187*

*Cserkó József - Molnár György: Hatékony, interaktív, digitális módszerek és technológiák a digitális munkarendű oktatásban és azon túl..... 197*

*Daruka Magdolna - Csillik Olga - Vizdák Károly: A gennováció második hulláma a felsőoktatásban..... 208*

*Fodor Andrea: Munkahely, mint motivációs tényező az élethosszig tartó tanulásban..... 221*

*Horváth Mariann: Gamifikáció és szakmai eszköztárbővítés a PPKE BTK hallgatóinak részvételével ..... 247*

*Koltai Zoltán: Online nyelvi képzések a gyakorlatban ..... 288*

*Szőke-Milinte Enikő: A digitális tanulás alapelvei ..... 294*

*Kovács Edina: Informatikaoktatás online környezetben – tapasztalatok és lehetséges módszerek a felsőoktatásban..... 319*

*Az oktatás kihívásai és jelenségei a COVID-19 hatására a pandémia időszakában – fókuszban az előző időszakok empirikus vizsgálatai ..... 338*

*Molnár Katalin – Zsolt Péter: Egy alkalmi tanárpáros a hallgatói visszajelzések tükrében..... 339*

*Kolacsek Sándor: Vélemények a COVID-19 hatására bevezetett digitális és online oktatásról..... 366*

*Füzesi Brigitta - Kálmán Anikó: A COVID-19 hatása az élethosszig tartó tanulás alakulására – különös tekintettel a felsőoktatás és a vállalati szféra összehasonlításában..... 375*

*Csufor Lilla: Flow jellegű élmény kimutatása a digitális oktatásban..... 401*

*Koltai Zsuzsa: A COVID-19 múzeumi tanulásra gyakorolt hatása..... 417*

*Mangné Kardos Zita - Juhász Tamás: A COVID-19 világjárvány hatása a műszaki felsőoktatásban tanuló hallgatókra..... 429*

*Szekeres Diána: Az áldozatsegítés és a sport kapcsolódási pontjai tárgy oktatási vetületei a COVID-19 vonatkozásában tréning módszertan online felülethez történő átalakításával..... 435*

*Arany-Nagy Zsuzsanna: Könyvtárak a digitális térben: a könyvtár- és információkeresés által kiváltott szorongás leküzdése a könyvtárak hagyományos szolgáltatásainak átalakításával..... 450*

*Arató Balázs: Olvasók a kapuk előtt: a COVID-19 hatása a szakkönyvtári szolgáltatásokra egyetemi könyvtári példák nyomán ..... 455*

*Andor Nagy - Noémi Erika Bognár Békésiné: Development of library services during a pandemic ..... 464*

*Uricska Erna: COVIDictionary – A virolingvisztika és az angol egynyelvű járványszótár ..... 472*

*Az oktatás és a foglalkoztatottság összefüggései - Hallgatói szekció..... 480*

*Jávorffy-Lázok Alexandra: A határon túli magyarok jelenléte a hazai felsőoktatási intézményekben és kitekintés a magyarországi munkaerőpicon történő elhelyezkedésükre..... 481*

*Kovács Tamás: Kutatás és igényfelmérés a digitális oktatás eszközrendszeréről szakképző intézmények oktatói körében..... 498*

*Szerzőink / Authors..... 547*

# *Előszó*

A MELLearN Felsőoktatási Lifelong Learning Hálózat a Metropolitan Egyetemmel közös szervezésben 2021 . május 6-án tartotta a 17. felsőoktatási lifelong learning konferenciát a „LLL 4.0 Hogyan alakítja át a digitalizáció az LLL stratégiákat?" címmel, melynek keretében nemzetközi és nemzeti relációjú előadásokkal és prezentációkkal szemléltették hazai és külföldi szakemberek, valamint a kutatásokban résztvevő doktoranduszok a digitális tanulás révén rohamosan változó felsőoktatási és -képzési környezet, továbbá a felsőoktatás részvételével zajló non-fomális tanulási terek jellemzőit. Konferenciánk plenáris része a digitális tanulást támogató felsőoktatási környezet trendjeit, jellemzőit érintette, mivel az előadásokban megjelenő LLL dimenziók a technológia-támogatott tanulási környezetek és módszertanok kihívásait, valamint a felsőoktatási környezetben zajló kutatási irányokat vonultatták fel. Ezek révén közelebb kerültek a résztvevők a felsőoktatási LLL-nek a hatékony tudásmenedzsment és a kreatív technológiák alkalmazása közötti kapcsolatok ösztönzése és fejlesztése révén megjelenő funkcióváltáshoz.

A felsőoktatási LLL kérdésekről tematikus panelekben zajlottak dialógusok, majd a konferencia témájának egyes részterületeit, kurrens kérdéseit szekciókba szervezett műhely-prezentációk révén tárták fel az innováció témájának tükrében. Kötetünk gyűjtése feltárja a munkahelyek átalakuló szerepeit az LLL4.0 kontextusában, rámutat az a felsőoktatási lifelong learning és az egyetemek harmadik missziójának összefüggéseire, elméleti és gyakorlati modellek alapján érzékelteti a digitális transzformáció és a digitális oktatás kihívásait, de jelzi a COVID-19 hatását oktatás kihívásai kapcsán, s reflektál az oktatás és a foglalkoztatás kölcsönhatásaira.

Az olvasó számára a közreadott tanulmányok és elemzések azt üzenik a COVID járvány kellős közepén, hogy a felsőoktatási lifelong learning minőséget, hatékonyságot teremt a tanulásban és tanításban.

Pécsett, 2022. február 3.

Németh Balázs
MELLearN ügyvezető elnökségi tag

# *Preface*

On the 6th of May 2022, MELLearN – Hungarian Universities Lifelong Learning Network organised its 16th annual conference dedicated to the topic of "LLL 4.0. How Does Digitalisation Change Strategies of LLL?". Distinguished researchers with international reputation analysed particular changes of learning and related innovations and developments at universities, through and by participation and engagements of higher education institutions. Through plenary presentations special focuses were given to issues of how digital learning environments may turn HEIs to effectively transfer knowledge with particular means and methodologies in creative mood and functionality to result in a certain functional shift in lifelong learning activities of universities.

This collection will allow readers to explore quality elaborations and reasoning upon digital learning environments being provided either by universities or with partnership-based formations in which HEIs are involved. Studies will also reflect innovative focuses of community learning based on the third mission of universities. Another group of papers reflect the trends of workplaces having been affected by digitalisation, combined with creative skills and competence developments . This e-book will signal the impact of COVID pandemic to turn university lifelong learning providing into quality innovations.

Pécs, 3 February 2022/

Balázs Németh
Chief Executive Officer and Presidency Member of MELLearN

# *A munkahely átalakuló szerepe az LLL 4.0-ban és a szükséges soft skill-ek vizsgálata*

**Berecz Nikolett - Dr.Mandel Kinga Magdolna**

# *Iskola előtti pedagógusok mentálhigiénés támogatásának lehetőségei és korlátai*

Jelen kutatás az iskola előtti pedagógusok mentális állapotát vizsgálja. Az oktatási-nevelési intézményekben nagymértékű fluktuáció figyelhető meg, illetve a mentálhigiénés támogatás hiányában gyakran felfedezhetők a kiégés jelei. Úgy gondoljuk, hogy az alább vázolt mentálhigiénés megoldások hozzájárulhatnak a pályaelhagyás és fluktuáció mérsékléséhez, mert a megfelelő munkakörnyezet, a pozitív visszacsatolás segíthet a pedagógusok elégedettségének és motiváltságának fenntartásában.

## Az iskola előtti pedagógusok mentálhigiénés kihívásai

A munkahelyi stresszt érdemes külön kezelni az általános stressztől, mivel különböző foglalkozásokhoz és munkakörökhöz más-más stresszorok párosulhatnak (Szűcs, Kovács, Tornai, Takács, Matkó, 2014). Az emberekkel foglalkozó, empátiát igénylő szakmák, mint amilyen a pedagógus, rendszerint magas érzelmi megterhelést jelentenek, hiszen az érzelmi bevonódás miatt, a lelki egészséget fenyegető stresszorok fokozottan jelen vannak. A pedagógusoknak számos stresszorral kell szembenézniük, mint, például, az elvárás – és szerepkomplexitás, az ebből adódó feladatkörökkel és problémás élethelyzetekkel történő megbirkózás nehézségei, az alacsony társadalmi- és anyagi megbecsültség és az ebből adódó frusztráció, a korlátozott karrierlehetőségek, a munka-magánélet egyensúlyának aránytalanságai és sok esetben a külső támogatás hiánya. Mindezek által kialakulhat a pedagógusok alacsony érzelemszabályozási képessége és az alacsony énhatékonyság-érzése (Lubinszki, 2015). Hazai és külföldi kutatások egyaránt igazolják, hogy nagyon magas a kiégettek száma e területen. Európában a pedagógusok körülbelül 60-70%-a él tartós stresszben és 30%- nál mutatható ki a kiégés tünet-együttese (Berecz,2021 idézte Lubinszki, 2015). Az ausztrál óvodapedagógusok 41,7%-a pszichológiai distresszt él át azért, hogy mennyi erőt és energiát fektet a munkájába és ennek ellenére milyen alacsony jutalmazást kap mindezért (Fodor, 2020). Szintén magas stresszforrás a pedagógusi pályán, hogy idealizált elvárásoknak kell megfelelniük, mint például az állandó jókedv, azonban ritkán kapnak külső pozitív visszacsatolást (Szabó, Jagodics, 2018). A pedagógusok elkötelezettségének és elégedettségének mértékét befolyásolják a mindennapok során átélt stressz-élmények és az ezekre adott negatív érzelmek (Fodor, 2020). A pedagógus legfőbb munkaeszköze a személyisége és a lelke, annak harmóniája vagy diszharmóniája a csoportban gondozott gyermekekre, ezáltal munkájának hatékonyságára is kihat (Berecz α Mandel, 2016). A bölcsőde és óvoda – mint a gyermek életében az első másodlagos szocializációs színtér – rendkívül meghatározó a gyermek életében. A kora gyermekkori nevelési-gondozási színtérben a gyermekek érzelmi-értelmi-testi fejlődése, valamint a társas, érzelmi és fizikai jólléte függ az őket

gondozó iskola előtti pedagógusoktól, ezért különösen fontos hangsúlyt fektetni mind a gyermekek, mind az őket nevelő-gondozó személyzet mentális jóllétére. A pedagógusok túlterheltek, munkájukban számos szerepkonfliktussal kell szembenézniük, a rendelkezésre álló eszközök mennyisége és minősége nem minden esetben megfelelők, mindezek mellett sok intézményben nem alakul ki megfelelő munkahelyi környezet, ami táplálja az interperszonális konfliktusokat (Hakanen, Baker és Schaufeli, 2006). Kiemelendő a vezetők szerepe, hiszen a pedagógusok munkáját és fejlődését támogathatják, de ehhez maguknak a vezetőknek is folyamatosan fejlődniük kell. A vezetői szerepvállalás feszültséggel jár, specifikus kompetenciákat igényel, ezért a vezetők továbbképzése kulcsfontosságú az ideális szervezeti klíma kialakításához. A vezetők attitűdje nagymértékben meghatározza a szervezeti kílmát, hiszen működésük kisugárzik a pedagógusok munkájára, ezáltal a csoportszobák hangulatára, a gyermekekre és a szülőkre egyartánt (Barlai, 2018). Amennyiben nem állnak rendelkezésre külső segítségek, a negatív szervezeti klíma következményeként nagyobb valószínűséggel bomlik meg a csoportdinamika, mely utat enged a munkahelyi pszichoterrornak (más néven mobbingnak), a kiégésnek és a fluktuációnak (Berecz α Mandel, 2021, idézte Szelezsánné, 2016).

## Stressz-mobbing-kiégés kapcsolata

A stressz szűkebb értelmezésében azokat a külső ingerre adott válaszreakciókat értjük, melyeket aktivitással kontrollálhatatlannak ítélünk meg (Juhász, 2020 idézi Sándor, 2010). A stressz fogalma Selye János nevéhez fűződik, aki 1936-ban meghatározta az alarm-reakció (vészreakció) fogalmát, ami elvezette a generális adaptációs (általános alkalmazkodási) szindrómához, majd a stressz-elmélet fogalmának árnyaltabb megalkotásához (Selye, 1936). Elmélete szerint, a stressz tulajdonképpen a mindennapi életünk része, azonban felismerte azt a szervezet által adott reakciót, amely a hosszantartó negatív stressz hatására alakul ki az emberekben. Ennek alapján különítette el az eustresszt és a distresszt. Az eustressz alkotó energiákat aktiváló inger, melynek megküzdésével az egyén eljuthat az önbeteljesüléshez, ezért ezek a stresszhelyzetek pozitívan stimulálnak, erőt adnak a későbbi kihívásokkal való megküzdésben (Barcsi-Juhász, Karamánné, Szabó, 2014). Ilyen stresszorok alakulhatnak ki versenyzés közben, vagy vizsgahelyzetben, melynél a kialakult eustressz segíti az összpontosítást, az összeszedettséget, a más módon ki nem használt energiák és erőforrások mozgósítását. Ezzel szemben, a distressz egy kontrollálhatatlan, negatív stressz, ami valódi pszichoszomatikus betegségeket is előidézhet, a segítő szakmában dolgozóknál kiégéshez is vezethet (Szelezsánné, 2016). Distressz alakul ki, amikor az egyén olyan élethelyzettel kerül szembe, amellyel szemben tehetetlennek érzi magát. Kezdetben igyekszik a megoldhatatlannak tűnő helyzettel szembenézni, aminek hatására a szervezet túlzott igénybevétele következik be, a szimpatikus idegrendszer fokozott működésbe kezd – a pulzus, a vérnyomás, a vércukorszint megemelkedik – és a szervezet vészreakcióra készül fel. Az elhúzódó stressz hatására ezek a magas értékek különböző betegségeket idézhetnek elő, megbomlik a hormonális rendszer egyensúlya és úgynevezett

stresszhormonok kerülnek egyre nagyobb számban a vérkeringésbe. A tartós stressz következményeként létrejövő kontrollvesztés élettani következményei a szív-légzőrendszeri és anyagcsere rendszer felborulása, valamint nő a depressziós tünetegyüttes gyakorisága (Kopp, 2003). Ennek elszenvedője a folyamatos feszült állapot hatására a továbbiakban inkább az események túlélésére, mintsem a helyzet megoldására fókuszál (Barcsi, Juhász,Karamánné, Szabó, 2014). Selye János szerint a nemspecifikus károsító hatásokra a szervezet azonos módon, az általános adaptációs szindrómával reagál (GAS) (Nagykádi, 1998). Ennek három szakaszát különböztetjük meg: alarm, vagy vészreakció; az ellenállás fázisa; majd a kimerülés állapota (Kopp, 2033). Ezekben jelenik meg az ellenségesség attitűdje, ami rendszerint cinikus magatartással párosul és az emberekkel való bizalmatlanságot, hozzájuk fűződő negatív érzéseket foglalja magába (Kopp,2003). Ez az attitűd növeli az elszigetelődés, a magára hagyottság érzését, így a stresszhelyzetekben is rendszerint kontrollvesztéssel reagál az egyén. Ha az elszenvedő sorozatosan azzal szembesül, hogy tehetetlen az őt ért negatív hatásokkal szemben, akkor passzívvá válik a megküzdéstől, ebben a lelkiállapotban pedig megjelenik a tanult tehetetlenség (Seligman, 1965). Kialakul a deperszonalizáció, az önérzékelő képesség elvesztése, melyben az egyén magatartása érzéketlen, elkülönült, úgy véli nem képes befolyásolni az őt ért eseményeket (Ónody, 2011). Kialakul benne, hogy többé nem érzi magát kompetensnek abban, amiben tevékenykedik és ez elvezet az eredménytelenségig, illetve a csökkent megvalósítási képesség érzéséig (Kopp, 2003). E társadalmi stresszorok és szervezeti stresszorok komplexitásának következményeképpen elmondható, hogy kiemelkedően fontos, hogy a szervezet oldaláról biztosítva legyenek azok a mentálhigiénés támogatások, továbbképzések, melyek segítenek a pedagógusoknak a stresszel való megküzdésben és a lelki egyensúlyuk megtartásában.

Ha az intézményen belül nem állnak rendelkezésre preventív megoldási lehetőségek, úgy kialakulhat az a negatív szervezeti kultúra, melyekben a munkahelyi társas kapcsolatokban megjelennek a mobbing jegyei (Szelezsánné, 2016). A mobbing definíciójának számos megközelítése van. Ezek alapján egyfelől elmondható, hogy a mobbing egy érzelmi alapon történő támadás egy másik személy ellen (Arisoy, 2011, idézi Juhász, 2018), Lorenz (1966) szerint pedig akkor beszélhetünk mobbingról, amikor az állatvilágban egy falka összefog azért, hogy elüldözzön egy fenyegetést jelentő másik állatot. A mobbing folyamatnál fontos kiemelni az időbeliséget, ami alapján akkor beszélhetünk mobbingról, ha a pszichológiai terror legalább féléven át tart és hetente legalább egyszer történik mobbing típusú cselekmény (Mazur, 2017). Pontosan ezért a gyakoriság és időtartama miatt okoz a mobbing áldozatának pszichikai, pszicho-szomatikus és szociális problémákat (Juhász, 2018). Kutatók a mobbing jelenségét úgy definiálják, mint a személyek, illetve szerepek közötti szociális deformációt, viszont más kutatók ezzel nem értenek egyet (Mihály, 2003 idéz Árvai, 2010). Szelezsánné (2016) szerint, a folyamat első szakaszában egy személyes sérelemből alakul ki a konfliktus, amely a második szakaszában folyamatosan elmélyül, az elszenvedőnél megjelennek a krónikus distressz tünetei. A harmadik szakaszban a mobbing okozói akár jogsértések árán is folytatják a folyamatot, végül a negyedik szakaszban az áldozatok nagy része olyan lelki sérüléseket szenved el, melyek hatására akár véglegesen is kikerül a munkaerőpiac

világából. A mobbing kiváltó okát tekintve is különböző tézisek születtek. Néhányan azt vallják, hogy az áldozat személyisége hatással van a folyamat alakulására (Matthiesen-Einarsen, 2007 idézi Juhász 2018). Ashfort (1994) ezt azzal magyarázza, hogy rendkívül sokat számít egy mobbing típusú cselekményben az, ahogyan a támadás célpontja reagál, mert ha az áldozat nem lép fel határozottan a zaklatás ellen már az első alkalommal, akkor ezzel bátoríthatja a támadóját a további mobbing cselekményekre, ezt nevezi ragadozó-elméletnek (Juhász, 2018). Mások a szervezeti klíma arculatával kötik össze a jelenséget, melybe beletartozik az intézmény szervezeti kultúrája és a vezetők magatartása. Azokban az intézményekben, ahol nincs célzott, preventív mentálhigiénés támogatás – például vezetőfejlesztés, képzések, szupervíziók – ott nagyobb valószínűséggel alakul ki negatív munkahelyi kultúra (Zapf-Leymann, 1996 idézeti Juhász 2018). Ezen elmélet alapján elmondható, hogy a mobbing az utóbbi évek egyik legkárosabb munkahelyi története, aminek hatására negatívan befolyásolja a dolgozók hatékonyságát és motiváltságát (Bányai, Boruzs, Bíró, 2016). A köznevelési intézményekben, úgy, mint a bölcsődékben óvodákban is megtalálhatók a mobbing jegyei, amelyek súlyos negatív hatást gyakorolnak mind a szervezetben dolgozókra, mind a gyermekekre egyaránt (Szelezsánné, 2016). A mobbing legjelentősebb zaklatási formái öt területet érintenek: a kommunikációs lehetőségek csökkentése (például: nem hallgatják meg, nem bíznak rá feladatokat, kiközösítik és nem beszélnek vele); a szociális kapcsolatok fenntartásának ellehetetlenítése (például: kritizálják a külső megjelenését, élcelődnek a faji/etnikai/nemzetiségi/vallási hovatartozásán, elutasítóan és ellenségesen lépnek fel vele szemben); a jó hírnév fenntartásának megakadályozása (például: álhíreket pletykálnak róla, verbálisan bántalmazzák, megalázzák); fontos megbízások elmaradása (például: inkompetensnek láttatják munkájában, méltatlan feladatokra kényszerítik, munkáját folyamatosan kritizálják); a testi épség veszélyeztetése, jogi következményekkel járó tevékenységek (például: szabálytalanságokat kényszerítenek rá, egészségét veszélyeztető feladatokat adnak neki, telefonon zaklatják, fenyegetik) (Mazur, 2016). A mobbingnak számos káros hatása van, melyek kezdeti szakaszában az elszenvedő munkateljesítményében nem fedezhető fel szignifikáns visszaesés, azonban a hosszabb ideig tartó feszültség szorongásos tüneteket eredményez. Ennek hatására csökken a terhelhetőség és a stresszel való megküzdés képessége. Testi-lelki tünetek is kialakulnak, mint például a bizonytalan fellépés, agresszivitás, depresszió, hát-nyak és izomfájdalmak. Az egyén nemcsak a munkahelyi kapcsolatait érzi kilátástalannak, hanem saját szeretetkapcsolatai is problémások lesznek. Az egy-két évnél hosszabb ideig tartó mobbing súlyos személyiségtorzulást is eredményezhet (Szelezsánné, 2016).

## Mentálhigiénés lehetőségek a hazai és nemzetközi kutatásokban

Barlai Róbertné (2018), a független pedagógus fórum (FPF) keretén belül 9 szakértővel támogatta a vezetők hatékony munkát. A csoport tagjai releváns vezetői tapasztalattal rendelkeztek, ugyanis mindegyikük intézményvezetői feladatokat ellátó, vagy szakértőként dolgozó szaktekintély. Az elmúlt évek tapasztalatai során rájöttek, hogy az ideális munkahelyi klíma fenntartásához, elengedhetetlen a vezetők külső támogatása,

segítése. A magukat „Kilencek csoportjának” elnevezett közösség egy éven keresztül önkéntes munka keretén belül megalkotta a vezetői klub elméletét, mellette pedig kezdeményezték az ebben érintett döntéshozóknál a koncepció kipróbálását gyakorlatban. A Klebelsberg Központ biztosított lehetőséget, hogy 8 tankerület igazgatói közössége számára hirdessék meg a vezetői klubokat. A klubot nem klasszikus vezetői továbbképzésnek tervezték meg, hanem sokkal inkább a tapasztalatcserére, tudásmegosztásra és az egymástól való tanulásra helyezték a hangsúlyt. Kitűzött alapelveik a nyitottság, önkéntesség, nyilvánosság és hasznosság voltak. A nyitottság úgy érvényesülhet, hogy a foglalkozás szakmai megállapításait, tapasztalatait felhasználhatják az intézményi gyakorlatokban. A hasznosság alatt pedig azt értették, hogy nem a problémaközpontúság, hanem a megoldóközpontúság meghatározó. Kifejezetten olyan témákat választottak feldolgozásra, amelyek aktualitásukkal leginkább felkeltik a résztvevők érdeklődését, mint például a vezetők önértékelése, önfejlesztése, döntés-előkészítés, döntéshozatal, pályaorientáció. A fejlesztő műhelyek pénteki napon és munkaszüneti napokon kerültek megtartásra, fél-egy napos programok keretében. A műhelyeken átlagosan 20-22 fő vett részt. A vezetői klubok rövid bemutatkozással téma ismertetéssel kezdődtek, majd kisebb csoportokban folytatták a résztvevők az aktuális téma feldolgozását különféle gyakorlatok keretében, aminek eredményeit nagycsoportban is átbeszéltek később, ilyenkor megoszthatták egymással a jó intézményi gyakorlatokat. A gyakorlatokhoz a fejlesztők olyan szabadon hozzáférhető kérdőívet, táblázatot és egyéb segédanyagot hoztak, melyek segítik az önreflexiót és később is használhatók a tantestületben. Minden alkalom végén rövid visszajelző lapon kellett reflektálniuk a résztvevőknek. Összességében rengeteg pozitív visszajelzést kaptak a szakértők, ilyenek például a szakmai kapcsolati hálók kiépítése, az együtt-gondolkodás pozitív élménye, a klubok enyhítették a vezetői munka magányosságát és a vezetői úgy érezték, hogy kompetenciáik is frissültek. A résztvevők nyitottságot mutattak abban, hogy szeretnék tovább vinni a vezetői klubok ötletét, törekvéseikkel szeretnének hozzájárulni a klubok sikerességéhez. Az alkotók bíztak a reményteljes folytatásban és folyamatosan várják a tankerületek jelentkezését a programba. Úgy gondoljuk, hogy az iskola előtti pedagógiában is rendkívül hatékony kezdeményezés lehetne az ehhez hasonló vezetői klubok bevezetése, ahol innovatív ötleteket és jó intézményi gyakorlatokat oszthatnának meg egymással a résztvevők. Shawn (2019) szerint a kiegyensúlyozott munkahelyi kapcsolataink az egyik legfontosabb erőforrásunk, ezért fontos lenne erősíteni a közös célokat, a csapatmunkát és az ideális munkahelyi klímát.

A debreceni egyetem kutatásában szerettek volna képet kapni arról, hogy a pályakezdő pedagógusokra/óvodapedagógusokra a tudatosság alapú stresszcsökkentési (mindfulness based stresss reduction - MBSA) technikák, a szociális és érzelmi tanulással (social and emotional learning - SEL) képzéssel ötvözve milyen hatást érnek el az érzelmi kompetenciájuk fejlődésében, valamint a stresszel való megküzdésükben. Továbbá, azt is vizsgálták, hogy egy rövid 6 hetes képzés esetében javul-e a pedagógusok tudatossága, illetve tapasztalnak-e bármilyen különbséget a két képzés között. Napjainkban egyre többször hallhatunk a meditáció és a tudatosság (mindfullness) előnyeiről és alkalmazási lehetőségeiről. Kutatások bizonyítják, hogy ezeknek a gyakorlatoknak (akár vallási

alapon, akár világi intézményeken keresztül műveljük) egészségmegőrző szerepe van, a fennálló stresszel szemben. A tudatosság, úgynevezett „törődés egy bizonyos formában – tudatosan, a jelenben, ítélkezés nélkül." Kabat Zinn nevéhez fűződik, aki a krónikus betegségben szenvedő betegeknél alkalmazta módszerét 1979-ben (Tisdell, E.J., Riley, T.D. 2019). Bizonyítható volt, hogy a módszer alkalmazása a krónikus betegségek tüneteit és a betegek életminőségét javította. A tudatosság egy velünk született képesség, mint például a járás, vagy nyelvek megtanulása, viszont gyakorolni és fejleszteni szükséges, különösen mai társadalmunkba, ahol az ingergazdag környezet hatására könnyen elterelődik a figyelmünk. A gyakorlat segítségével az ember attitűdje elmozdulhat az önfelfedezés felé, majd végül az automatikus reakcióktól megszabadulás felé. Növeli az empatikus, együttérző hozzáállást, ezért különösen javasolják azoknak, akik segítő foglalkozást művelnek. Azoknál, akik rendszeresen gyakorolták ezt a módszert, bizonyítható volt, hogy nőtt a stresszel szembeni ellenállásuk, segítette az empatikus hozzáállást és a pozitív gondolkodást (Tisdell, E.J., Riley, T.D. 2019). A kutatásban 87 gyakorló pedagógus és óvodapedagógus vett részt, a résztvevőket véletlenszerűen osztották be, 43 résztvevő került olyan kontrollcsoportba, ahol SEL képzéssel kiegészített MBSR technikákat sajátíthattak el, 44-en pedig MBSR képzést kaptak. Az átfogó MBSR és SEL program magába foglalta a nyújtást, a tudatos jelenlétet gyakorlását, az empatikus hozzáállást, valamint az önmagunkkal és másokkal való együttérzést. Mindkét csoportnál a képzések hatására a tudatosság nagyobb szerepet kapott a pedagógusoknál, azonban az érzelmi kompetencia dimenziói jelentősen javultak azoknál, akik SEL képzést is kaptak. Ez a kutatásban főleg a gyermekekkel kapcsolatban mutatkozott meg, ahol a kialakult konfliktusokat eredményesebben tudták kezelni a SEL képzésben részt vett pedagógusok. A kutatás azt is alátámasztotta, hogy önmagában az MBSR technika nem mindig eredményez stresszcsökkentést, viszont az érzelmi kompetencia fejlesztése támogathatja a módszer elsajátítását. A különbség a két program között, hogy SEL nélküli MBSR programban sokkal inkább az élethelyzet elfogadására helyezik a hangsúlyt, míg a SEL programban szerepet kap a másik ember megértése, elfogadása. A tanulmányban kiemelték, hogy főképp a pályakezdő pedagógusok hajlamosak a kiégésre, ezért a kezdeti évek pedagógusként érzékeny időszaknak számítana. Erre alapozva rendkívül fontos, hogy a különböző megküzdési és stresszkezelő technikák elsajátítása rendelkezésükre álljon.

Shannon Thomas (2016) kutatását a "Gyógyulás a rejtett bántalmazásból" című könyvében vázolja. A könyv nemcsak a párkapcsolati, illetve családon belüli bántalmazásokat dolgozza fel, hanem kitér a munkahelyi bántalmazásra és annak súlyos következményeire is. A kutatási eredmények alapján hat felépülési szakaszt fogalmaz meg. A kutatási Amerikában 2016 indult "A pszichológiai bántalmazás mintázatainak vizsgálata" címmel. A kutatási módszerük online kérdőíves felmérésből állt, a résztvevőkhöz a közösségi médián keresztül jutottak el. A következő adatokat kérték tőlük: kor, nem, etnikai hovatartozás, milyen kapcsolatban volt az elkövetővel, mikor volt ebben a kapcsolatban, jelenleg is kapcsolatban áll a bántalmazott személlyel. Ezeket narratív kérdések követték, ami igyekezett olyan feltáró kérdéseket megfogalmazni, ami segítheti a téma mélyebb megértését, például: mi volt az a töréspont, amikor

megszakította a kapcsolatot a bántalmazóval? 623 résztvevő töltötte ki a kérdőívet, a válaszadók 38%-a 41-50 éves, 23%-a 51-60, 20%-a 33-40 éves volt. A résztvevők csupán 4%-a volt férfi, tehát a kutatás résztvevőinek jelentős százaléka a nők közül került ki. A szerző szerint, saját terápiás praxisában is azt tapasztalja, hogy a nők hamarabb hallatják a hangjukat és fordulnak segítségért ezekben a helyzetekben, míg a férfiak kevésbé beszélnek ezekről az érzéseikről. Meglepő – és egyben elszomorító adat – hogy a válaszadók 52%-a jelenleg is az adott bántalmazó kapcsolatban él, vagy élt az elmúlt két évben. A narratív részben a következő fogalmakat rendszerezte a szerző és kérte a válaszadókat, hogy írják le, ha tapasztaltak hasonlókat ezekben a bántalmazó kapcsolatokban:

- Ködösítés: amikor a bántalmazó megpróbálja megváltoztatni a tényeket, hogy megingassa az áldozat saját emlékezetébe vetett bizalmát.
- Szárnyas majom: azok a személyek, akik az elkövető környezetében tudatosan, vagy tudattalanul "elvégzik helyette a piszkos munkát".
- Rágalomhadjárat: a bántalmazó hazugsággal, pletykával, vagy egy harmadik személy bevonásával próbál egy egyént, vagy akár egy egész csoportot az áldozat ellen fordítani.
- Szeretetbombázás: a mérgező személy kiszámított módon igyekszik érzelmileg manipulálni az áldozatot.
- Porszívózás: a bántalmazó személy igyekszik minden erejével "visszaszippantani" az áldozatot a vele való kapcsolatba, akár pozitív, akár negatív figyelemmel.

A munkahely színterein ezek a mobbing formájában valósulnak meg a munkatársi kapcsolatokban, a mérgező emberek gyakran burkolt módszerekkel ássák alá az áldozatok szakmai sikereit. Például nem kapja meg a feladat teljesítéséhez szükséges információkat, majd emiatt nyilvánosan megszégyenül. E mellett az áldozatok elmondásai szerint olyan is előfordult, hogy a bántalmazó kolléga agresszívan kiabált velük, vagy mások előtt kigúnyolták őket. Ezek hosszútávon – akárcsak a diszkfunkcionálisan működő személyes kapcsolatainkban is – komoly lelki sérüléseket tudnak okozni. A felépülés hat szakasza:

1. Az első szakasz a kétségbeesés: ez az a szakasz, amikor az áldozat szinte pánikszerűen döbben rá, hogy segítség kell neki. Az első szakasz nagy kihívása az önvád, ami a segítségkérőket jellemzi. A szerző azt javasolja, hogy ezekben a helyzetekben az áldozatnak meg kell élnie a haragot és az ingerültséget, nem pedig elnyomni ezeket a jogos érzelmeket.
2. Második szakasz az ismeretszerzés: ebben a szakaszban az áldozat igyekszik akár önismereti könyvek segítségével minél több információt gyűjteni helyzetéről és mérgező kapcsolatairól.
3. Harmadik szakasz a felismerés: a felépülés ezen szakaszában számos "aha élményt" élnek meg az áldozatok. Ebben a szakaszban látják tisztán a helyzetüket és az a tény, hogy el tudják mondani, mit éltek át, rendkívül megerősítő élmény a túlélők számára. Pontosan ezért a támogató csoportok nagy segítséget jelenthetnek a felépülés folyamatában.

4. Negyedik szakasz az elhatárolódás: ebben a szakaszban kell eldöntenie a túlélőnek, szeretné-e, egészséges lenne-e megtartani a bántalmazóval a kapcsolatot. Mérlegelnie kell, hogy mennyire engedje, hogy továbbra is részt vegyen az életében. Számos esetben sajnos csak a végleges kapcsolatmegszakítás a célravezető.
5. Ötödik szakasz a helyreállítás: Ebben a szakaszban a túlélő már nem kizárólagosan csak a felépüléssel kapcsolatos teendőkre fordítja a szabadidejét. Elkezdenek újra élni, pótolják mindazokat az éveket, amiket a bántalmazó kapcsolat vett el tőlük. Megtalálják a nyaralás, kikapcsolódás élvezetét, a sport szeretetét, a testi-lelki egyensúly megtartását.
6. Hatodik szakasz a fenntartás: ez nem azt jelenti, hogy nem fogják tapasztalni egyszer sem a poszttraumás stressz tüneteit. Viszont már tudják, hogyan találjanak vissza erre az ösvényre, ha mégis nehéz időszakot élnének meg.

Összegezve, a könyv jó példa arra, hogy az áldozatoknak milyen kemény munkába kerül újra felépíteniük magukat egy mérgező kapcsolatból, legyen szó akár magánéleti, akár munkahelyi kapcsolatokról. Pontosan emiatt kap fontos szerepet a megelőzés, illetve a nyilvánosság. Ezek segítik, hogy az áldozatok felismerjék saját helyzetüket és célzottan tudjanak segítséget kérni.

## Saját kutatási eredményeink

Azért kezdtünk el kutatni ebben a témában, mivel korábban Nikolett is három évig dolgozott az iskola előtti oktatásban-nevelésben, édesanyja jelenleg is bölcsődében dolgozik pedagógusként. Tapasztalataink során bizonyosságot nyertek azok az állítások, melyeket a szakirodalmakban is olvashatunk: az iskola előtti pedagógusoknál magas a fluktuáció (ez a pedagógus pályát elhagyók és emberi erőforrás, andragógia, közösségszervezés egyetemi szakokra jelentkezők számában is megfigyelhető), gyakori a korai életkorban elkezdődő kiégés, valamint felismerhetők voltak az intézményen belüli mobbing jegyei is. Mindezek alapján elgondolkoztunk azon, hogy mit lehetne tenni azért, hogy ez változzon. Így elhatároztuk, hogy feltárjuk a problémát, valamint utána járunk, hogy milyen megoldási lehetőségek állhatnak a rendelkezésre. Kutatási módszerünk félig strukturált tematikus interjúk elemzése volt. A minatvételünk nem reprezentatív, az interjúalanyokat hólabda módszer segítségével értük el. Azért választottuk a félig strukturált tematikus interjúat, mert szerettük volna mélyebben megérteni a probléma gyökereit és választ kapni a miért kérdéseinkre. Az interjúk 2020 októberétől – decemberig kerültek megszervezésre. A kutatásunkban 12 résztvevő vállalta, hogy megosztja tapasztalatait, gondolatait a témával kapcsolatban.

A munkahelyi légkör és a vezetők szerepét tekintve azt találtuk, hogy – ahogy a szakirodalomban is írnak róla – rendkívül meghatározó a fluktuáció és a kiegyensúlyozott munkaerő tekintetében. Minden válaszadónk kiemelte a munkahelyi közösséget, mint a pályaelhagyást és kiégést befolyásoló tényezőt.

Szembetűnő volt, 12-ből 6-an, akik meg vannak elégedve jelenlegi munkahelyükkel, sokkal pozitívabban reflektáltak a kérdéseimre. Elmondható, hogy ezeknél a helyeknél

kiemelték a vezetők szerepét is, akik támogató attitűddel járultak hozzá a kiegyensúlyozott munkahelyi légkör megtartásához. *„A jelenlegi munkahelyemen kiegyensúlyozott, érzelmileg intelligens óvodavezető irányításával telnek a mindennapok, így nyugodt és kiegyensúlyozott a kollektíva."* (31 éves óvodapedagógus, 9 éve dolgozik a szakmában). Ezeknél a munkahelyeknél a belső konfliktusokat is helyén tudták kezelni, a vezetőt aktívan be tudták vonni, aki segített megoldást találni a problémákra. A vezetők és a beosztottak között harmonikus és bizalmi kapcsolat alakult ki, közös céljuk pedig a gyermekek jólléte és a hatékony munka fenntartása. Ez erősítette bennük a csoporthoz tartozás érzését. *„A kollégákkal partneri kapcsolatot ápolok, a csapatmunka elveit követve mindenkinek meghatározott szerepe, feladatköre van az intézményben, igyekszünk a lehetőségekhez mérten segíteni, támogatni egymást, így nincs versengés"* (31 éves óvodapedagógus, 9 éve dolgozik a szakmában). A vezetők szerepét tekintve azokban az intézményekben, ahol maga a vezető is több támogatást kap, a nehézségek ellenére kiegyensúlyozottabb munkahelyi klímát tud megteremteni. Jelenleg ezeken a helyeken rendszeresen megvalósulnak vezetői meetingek, vezetőfejlesztéssel kapcsolatos törekvések. Azonban sok esetben azt jelezték vissza a vezetők, hogy leterheltek, sokat kell dokumentálniuk és sokszor viszik haza a munkát és dolgoznak hétvégente is. Ezt egy kiemelten fejlesztendő területnek tartják és bíznak benne, hogy a jövőben pozitív változást fognak ebben tapasztalni, mivel kevés idejük jut a rekreációra. Egyelőre a változást a dokumentációs terhek csökkentésében látják, illetve digitális kompetenciájuk fejlesztésében, hiszen a legtöbb dokumentációs feladatot a számítógépen keresztül kell elvégezniük. Végül maguk a vezetők számára is fontos a munkatársak támogatása, a külső megerősítés és a közösséghez való tartozás érzése. *„Nehéz volt az elején elfogadtatni magam a kisgyermeknevelőkkel, úgy gondolom sokat kellett feléjük bizonyítanom, de mostanra olyan szinten vagyok velük, hogy kiállnak értem és bármikor számíthatok rájuk, megérte a sok törekvés"* (37 éves, 9 éve bölcsődevezető).

Azok a pedagógusok, akik úgy érezték, hogy jelenlegi munkahelyükön nem megfelelő munkahelyi légkörben dolgoznak, arra a kérdésemre, hogy a stressz milyen tüneteit tapasztalják, a következő válaszok születtek: kimerültség, fáradtság, szorongás, hangulatingadozás, alvászavar és két résztvevő a motiválatlanságot is kiemelte. Ezek valamennyien az idült distressz tüneteihez tartoznak. Emellett az is érdekes, hogy a 9 iskola előtti pedagógusból 8 (köztük egy bölcsődevezető) tapasztalt már mobbingot a szervezetében. A 8 válaszadó közül 5-en gondoltak munkahelyváltásra/pályaelhagyásra, mint megoldási lehetőségre. Az 5 pedagógus közül 4-en munkahelyet is váltottak. Ezeken a munkahelyeken számos belső konfliktus volt a közvetlen munkatársak között, ami ugyancsak nehezíti a közös munkát, amely sok esetben a gyermekek jóllétének rovására mehet. *„Négy kisgyermeknevelőnek kell összedolgozni, mindenkinek más a habitusa, ha már az egyiknek nincs meg az elfogadó képessége, ha ő már egy frusztrált, mert régen dolgozik a szakmában, nem akar váltani, mert már nem tud váltani, már eleve visszahúzza a lelkes dolgozókat, nem hagyja őket érvényesülni. Szó szerint ők egy olyan visszatartó erő ebben a szakmában, amit megint csak azt kell mondanom, hogy egy megfelelő mediátor, vagy mentálhigiénés szakember jelezhetné felé, hogy kisiklik már, ne akarja a másikat maga felé állítani, mert ez az egész munka rovására fog menni"* (55 éves kisgyermeknevelő, 2 éve

dolgozik a szakmában). Az empátiában, egymás elfogadásában nagy szerepet játszanak azok a mentálhigiénés preventív eszközök, melyek segíthetik a munkahelyi csoport megfelelő működését. Az intézmény mentálhigiénés gyakorlatait tekintve eltérő gyakorlatok jellemzők. Ezek alapján az óvodákban nagyobb hangsúlyt fektettek különféle mentálhigiénés módszerek kipróbálására, alkalmazására, azonban a minta nem reprezentatív. A szakmai szupervíziókon túl, biztosították a pedagógusoknak a fejlesztő csoporttal történő szoros együttműködést, egyeztetéseken és esetmegbeszéléseken keresztül. *„Az óvodában egy támogató, fejlesztő team működik, óvodapszichológussal, logopédussal, fejlesztőpedagógussal, akikhez bármilyen kérdéssel tudunk fordulni nevelési problémákkal is, ezeket közös esetmegbeszélések kapcsán is fel szoktuk dolgozni"* (31 éves óvodapedagógus, 9 éve dolgozik a szakmában). E mellett új mentálhigiénés technikák kipróbálására is nyitottak voltak, például az egyik interjúalany elmondta, hogy náluk egy coach által vezetett 2 hetes önismereti csoportban vehetett részt, amit rendkívül hasznosnak ítélt meg, és elmondása szerint szinte az összes kollégája élt ezzel a lehetőséggel. Egyedül a mentor programokban tapasztaltunk egységesebb működést, mivel a pedagógus pályamodell miatt ez mindkét intézményben működött. A bölcsődékben változó, hogy ilyen módszereket alkalmaztak. Mindegyik bölcsődében megvalósultak mentálhigiénés törekvések, de változó, hogy milyen gyakorlatokat milyen gyakorisággal műveltek. A gyakorlatok közé tartoznak az esetmegbeszélések, ahol fele - fele arányban (6 bölcsődében) működnek szervezetten és véletlenszerűen. Azoknál, akiknél véletlenszerűen voltak esetmegbeszélések, kiemelték annak hiányát, hiszen a rendszeresség hiánya okán sok esetben ritkábban valósulnak meg ezek a beszélgetések. Pszichológus az általunk vizsgált bölcsődék harmadában volt elérhető, ahol főként gyakorlati, szakmával kapcsolatos témával lehet hozzá fordulni, magánéleti, személyes problémákkal nem. Pedig egy jó pszichológus, vagy mediátor segítségével az egymás közötti konfliktusokat is eredményesebben tudnák megoldani, a rejtett sérelmeket pedig egészségesebben tudnák felszínre hozni. Ezek mellett a képzések fontossága is kiemelendő, például az asszertív kommunikációs tréningek fontossága, amely szintén az egészséges munkahelyi kapcsolatok fenntartásáért lehetne felelős. *"Rengeteg konfliktus van (...)van a gyerek-gyerek között, gyerek-felnőtt között, van a felnőtt-felnőtt között és hogy ezeket a konfliktusokat te úgy oldd meg, hogy te jól gyere ki belőle érzelmileg, hogy mikor mész hazafelé, akkor ne nyomasszon, hogy húha most akkor én jól csináltam, hogy ezt meg ezt mondtam és nem pedig azt meg azt? (...) Jelenleg a munkámban a kommunikáció az, amiben szeretnék fejlődni, a felnőttekkel való kommunikációban, hogy ne legyen olyan sok konfliktus, hogy egyből elérjem azt, amit akarok, úgy, hogy a másik se sérüljön, hanem nyertes-nyertesbe jöjjünk ki mindannyian"* (25 éves óvodapedagógus, 4 éve dolgozik a szakmában). Az érintettek javaslatai és visszajelzései alapján a képzések és a pszichológus segítsége mellett örömmel vennék, ha több csapatépítő program valósulna meg. Pszichológus mellett, azokban a csoportokban, ahol sajátos nevelésű igényű gyermekeket látnak el, nagy segítség lenne, ha rendszeresen tudnák tartani a kapcsolatot gyógypedagógusokkal, akikkel meghatározott időközönként megbeszéléseket tartanának.

Interjúalanyaink kiemelték a vezetőkkel történő nyíltabb kommunikáció és kapcsolattartás szükségességét is. Jelezték, hogy a heti szintű szakmai beszélgetések és a megfelelő munkamegosztáson belül több időre lenne szükségük az adminisztratív munka elvégzésére. Örülnének egy „Fregoli" embernek, aki, ha kell, beugorna és el tudná végezni a pedagógusi feladatokat, mikor éppen átmenetileg emberhiány lép fel egy csoportszobában. Végül, a megkérdezettek hasznosnak találnák az ingyenes és önkéntes alapon elérhető mentálhigiénés foglalkozásokat – akár jóga, vagy bármely más testmozgást intézményen belül, önismereti csoportok szervezését. Nyitottak lennének, hogy intézményen belül tájékoztassák őket a lehetséges új módszerekkel kapcsolatban, ami akár egy-egy esetmegbeszélésen, vagy gyűléseken belül kerülhetne bemutatásra.
Fontos lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a munkahelyi ergonómiára, emellett pedig segítség lehetne a korábban említett MBSR meditációs képzés SEL képzéssel kiegészítve. Ugyanakkor segíthetne a folyamatos önreflexió, az érzelmi intelligencia fejlesztése, a testmozgás öröme is. A munkatársak közösen részt vehetnének különböző versenyeken (pl. futó, triatlon), biciklitúrákon is, aminek rendkívül közösségkovácsoló ereje van, mert az egészséges életmód mellett erősíti a csapatszellemet is.
Az érintettek mentálhigiénés gyakorlatokat tekintve az „énidő" és a szakmához nem fűződő hobbikat emelték ki, mint például pedikűrözés, táncolás, fotózás, egyéb sportok. Illetve annak elsajátítását, hogy ki tudjunk kapcsolni és ne foglalkozzunk a munkahelyi feladatokkal munkaidőn kívül. *„Amikor becsukom a bölcsőde ajtaját, minden munkával kapcsolatos gondot , aggályt és kérdést ott hagyok, csak akkor foglalkozok vele újra, mikor ismét munkába kell állnom"* (31 éves, 10 éve kisgyermeknevelő). Emellett fontosnak tartják a szeretetkapcsolatok ápolását is. *„Ha azt kérdezi, hogy mi a belső harmónia megtartásának módja, akkor azt kell mondanom, hogy a szeretetkapcsolatok"* (68 éves, 36 évet dolgozott egyetemi oktatóként). 12-ből 4-en hangsúlyozták az önképzés fontosságát is. *„Fontosnak tartom az élethosszig tartó tanulás elvét figyelembe venni, folyamatosan megújítom elméleti és gyakorlati képzések segítségével a tudásomat (...)Rendszeresen olvasok szakirodalmakat, ezeket a munkámban és a továbbképzések során is tudom hasznosítani"* (31 éves óvodapedagógus, 9 éve dolgozik a szakmában).

## Következtetések, javaslatok

A kutatás alapján azt láthatjuk, hogy a megkérdezetteknek lenne igényük külső támogatásra, alapvetően nyitottak voltak ezekkel a fejlesztésekkel kapcsolatban. A vezetőfejlesztés, a jó munkahelyi légkör, a folyamatos képzés, a motiváció fenntartása, valamint a stresszkezelő és konfliktuskezelő technikák biztosítása hozzájárulhatnak a mobbing, a kiégés és ezáltal a fluktuáció megelőzéséhez. Ahogy korábban is említettük, ez egy nem reprezentatív felmérés volt, azonban elgondolkodtatott hogyan lehetne tovább-vinni a kutatást. Látható volt, hogy intézményi és egyéni szintén milyen mentálhigiénés gyakorlatok működnek jelenleg, illetve az érintettek oldaláról mire lenne még igény. Továbbviteli lehetőségként úgy gondolom, hogy egy kiterjedt kutatással felmérhetnénk, hogy ezek közül a megoldások közül melyeket tartják a magyar iskola előtti oktatásban-nevelésben dolgozók a leghatékonyabbnak, illetve képet kaphatnánk arról, hogy mire

lenne a legnagyobb igényük a pedagógusoknak. Ezekre alapozva izgalmas lenne kiépíteni egy olyan módszertant, aminek PILOT programmal lehetne tesztelni a hatékonyságát, melyben - ahogy az előző két programnál is - önkéntes alapon vennének részt a pedagógusok. Ugyanakkor a vezetőfejlesztés módszertana, vagy az MBSR SEL program, illetve ergonómia mellett érdemes lenne további külföldi jó gyakorlatokat gyűjteni és azokat szélesebb körben megismertetni a szakmai közönséggel.

## *Felhasznált irodalom*


BARALAI Róbertné (2018): Vezetők körében – Vezetői klubok működtetése – egy alulról jövő kezdeményezés, Újköznevelés 74. évf. 7-8. (szám)

BECK-BÍRÓ Katalin (2009): Önmegvalósítás a munkahelyen, Vezetéstudomány 9. évf. 12. (szám)

BERECZ Nikolett, Dr. MANDEL Kinga Magdolna (2021,a): Pedagógusok mentálhigiénés támogatása – mobbing, azaz munkahelyi pszichoterror az óvodai és bölcsődei intézményekben, A Társadalomtudományok harminc éve a Partiumban Online konferencia

BERECZ Nikolett, Dr. Mandel Kinga Magdolna (2021, b): Az óvodai és bölcsődei pedagógusok mentális állapota - szakirodalmi kritikai elemzés, Educatio folyóirat (publikálás alatt)

BÍRÓ Éva, Olvasztó Lajos és Kósa Karolina (2010): Óvodapedagógus hallgatók mentális egészségének felmérése, Magyar Pedagia 110. évf. 4. (szám)

CSIKSZENTMIHÁLYI Mihály (2008): Kreativitás, A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája, Akadémia Kiadó, Budapest

Elizabeth J. TISDELL, Timothy D. RILEY (2019): A felnőttképzésben megjelenő mindfulness és meditáció látképe, New Directors for Adult and Continuing Education no.161

FODOR Szilvia (2020): És hogy vannak az óvodapedagógusok? Munkahelyi jóllét, elégedettség és a vezetők szerepe az óvodában, Pozitív pedagógia&nevelési program, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, 85-102

KOMLÓSI Piroska (2013): A továbbképzések szerepe a kiégés megelőzésében, Kapocs 22. évf. 3. (szám)

Prof. Dr. KOPP Mária (2003): Mikor káros a stressz? A stressz szerepe az egészségromlásban, Magatartástudomány, Hippocrates V/1

KOVÁCS Mariann, KOVÁCS Eszter és HEGEDŰS Katalin (2008): Az érzelmek szerepe a lelki kiégés alakulásában, Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 9. évf. 3. (szám)

LUBINSZKI Mária (2015): A kiégés komplex értelmezése és prevenciós lehetőségei a pedagóguspályán, Bölcsészet – és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára, 263-276

NECULAI Krisztina, SALAVECZ Gyöngyvér, STAUDER Adrienne, KOPP Mária (2016): Munkahelyi tényezők és pszichés jól-lét az oktatás és kultúra területén dolgozó nők körében. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 7. évf. 2. (szám)

NEMES Ferenec és SZLÁVICZ Ágnes (2011): A vezetés szerepe a dolgozói elégedettség alakilásában, Vezetéstudomány 42. évf. 9. (szám)

ÓNODY Sarolta (2001): Kiégési tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei, Új pedagógiai Szemle 5. évf.

Pamela GARNER, Stacy L. BENDER, Megan FEDOR (2018): Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teacher's mindfulness and emotional competence, Psychology in the School 55. évf.

SHANNON Thomas (2020): Gyógyulás a rejtett bántalmazásból – A pszichés bántalmazásból való felépülés 6 szakasza, Harmat Kiadó, Budapest

Shawn ACHOR (2019): A boldogság, mint versenyelőny – Hogyan legyünk sikeresek a munkában a pozitív pszichológia eszközeivel? HVG Kiadó Zrt, Budapest

SELYE János (1976): Stressz Distressz nélkül, Akadémia Kiadó

SZELEZSÁNNÉ Egyed Dóra (2016): A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiégés jelensége; prevenciós és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben, Opus et educatio 3. évf. 5. (szám)

**Bognár Mária**

# *Hogyan próbálnak a Somogy megyei felnőttképző intézmények életben maradni napjainkban?*

A hátrányos helyzetű, elmaradott térségek felzárkóztatása ösztönözte disszertációm megírását, melyet a mindenki számára egyformán elérhető felnőttképzésében látok elérhetőnek. Kutatásom helyszíne Somogy megye, az egyik legelmaradottabb Magyarország megyéi közül, ahol a szociális-, gazdasági-, nemzetiségi-, földrajzi-, környezeti-, társadalmi helyzet nehezíti a képzésekhez való hozzáférést. A felnőttek oktatására, továbbképzésére szánt tanfolyamok csak a megye-, illetve a régióközpontokban találhatóak, viszont, ha kiterjedne kisebb településekre, könnyebben elérhetővé válna a hátrányos helyzetben lévők számára. Ennek következtében emelkedne a képzettek, vele együtt a foglalkoztatottak száma és az életkörülmény is javulna. Kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerekkel kikérdezem az itt található felnőttképző intézményeket, a települések önkormányzatait és a 16 éven felüli lakosokat a felnőttképzésben elért eddigi gyakorlatokról, tapasztalatokról, igényekről online kérdőívek segítségével és személyes megkeresés során. A felnőttképzés törvényi szabályozása és a Covid-19 vírus miatt kialakult oktatási változtatás mélyen érintette a felnőttképzést is, nehezítette az intézmények működését, újabb kihívások elé ellátotta.

## Kutatási indok, kutatói kérdések

Disszertációm megírásával szeretném felhívni a figyelmet a felnőttképzés minél szélesebb körben való elérhetőségének szükségességére a szegregált települések, valamint az ott található kulturális, örökített és épített értékek fennmaradása érdekében. Kutatási területemen, Somogy megyében általános probléma az alapkompetencia hiányosságokra visszavezethető alulképzettség, mely munkanélküliséghez, mélyszegénységhez vezethet. Ez adódhat abból, hogy a térségben élők saját vagy külső hatás következtében az iskolakötelezettség ideje alatt nem sajátították el a kulcskompetenciákat, melyből adódóan képtelenek az új munkaerőpiaci kompetenciákat megszerezni. A lakosság nagy része roma származású, akiknek az integrációja kulcsfontosságú, külön figyelmet érdemel, hiszen helyzetükből adódóan hátráltatva vannak a (magasabb) képesítések megszerzésében. Ezeknek a közösségeknek a tagjai újratermelik viszonyaikat egy-egy gazdasági- társadalmi alakulat története során, amelyből nehéz kiutat találni a nemzedékváltás folyamatában (*Kozma* 2001). A megoldást a felnőttképzés kistelepülési szintre való decentralizálásában látom, mivel jelenleg a képzési lehetőségek nem mindenki számára egyformán elérhetőek, hiszen több olyan akadályozó tényező ismert, mint a szociális-, fizikai-, földrajzi-, nemzetiségi hátrányok, alapkompetencia hiányosságok. A tanfolyamok a megye- és a régióközpontokba összpontosulnak, melyet a kisteleüléseken élők nehezen vagy egyáltalán nem tudnak

megközelíteni. Az elmaradt régiókban nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a kognitív, a személyes, a szociális és a nyelvi kulcskompetenciák fejlesztésére, amire építeni lehetne a további felzárkóztatási folyamatokat. Véleményem szerint, amíg az ember nem rendelkezik ezekkel az képességekkel, addig nem tud továbblépni, új ismereteket elsajátítani, így az újabb szakmai követelményeknek sem fog megfelelni.
A 19-20. századfordulón kiépült iskolarendszer alkalmas volt a különböző társadalmi helyzetről induló felnövekvő generációk életesélyeinek egyenlő szintre hozásának a megkísérlésében. Ez a szemléletmód az érdem szerinti (meritokratikus) egyenlőtlenségeknek adott társadalmi relevanciát, szemben a származás szerinti hiearchiával. Ennek értelmében az iskola megteremti az egyenlő esélyek feltételeit a tudás, a tulajdon és a munka megszerzésére, a társadalmilag előnyös pozíciókba kerülésre. *A meritokratikus felfogás a származás szerinti hiearchián alapuló egyenlőtlenségeket az érdem szerinti egyenlőtlenséggel váltja fel.* A társadalmi egyenlőtlenség kérdéskörét érintetlenül hagyja, mert csak az iskolarendszeren keresztül, annak közvetítésével akarja az előnyös és a kevésbé előnyös csoportok (és pozíciók) társadalmi összetételét megváltoztatni. Ehhez segítséget nyújt az iskolarendszeren közvetített érték, tudomány, ott elsajátított tudás, melyek a későbbi társadalmi presztízs, a hatalom ígéretét hordozta magában. Az iskola így nem csak esélyteremtő, hanem az objektív és előítélet-mentes tudáselsajátító szerepet is betölt. Az iparosodás, urbanizáció következtésben megnőtt az igény a magasabb elméleti-technikai tudással rendelkező munkaerőre, amely feladat az család és a társadalom közötti közvetítőre, az iskolára hárult. Így alakult ki az iskolákban a munkaerő-utánpótlás biztosítása (*Meleg* 2015). Az iskola, vagyis a felnőttképző intézmény, mint a társadalmi helyzet növelésének egyik lehetséges helyszíne, ahol a felnőttkorban kapott tudás előre viheti a népet, mindegy, hogy iskolarendszeren belüli vagy kívüli a felnőttképzés. A XXI. század felgyorsult technikai fejlődését nehéz követni, a tanítására még nehezebb előre felkészíteni az oktatókat, szakképzőket, mégis szükség van rá, mert képzések, kompetencia szintek növelése nélkül lassan a magánéletben is elveszik az ember. A minél több, magas szintű, újszerű tudás elsajátítása pedig feljebb viheti az embert a társadalmi mobilitásban, sőt anyagi helyzete stabilizálódhat a jobb munkahely betöltése által.
Kutatásom részben elméleti, deduktív kutatási logikát követ, részben induktív, empirikus modellt, mert meg kell ismernem a felnőttképzés kialakulását, történetét, gyökereit, a működésének problémáit ahhoz, hogy a gyakorlatban történő problémák feltárásával következtetéseket vonjak le és esetlegesen felállítsak egy problémamegoldó elméletet. Általában a kvalitatív kutatási módszert részesítem előnyben, mert fontosnak tartom a személyes részvételt, kontaktust, hiszen azonnal választ kapok kérdéseimre. Viszont ebben az esetben a kvantitatív kutatással szükséges kombinálnom, mert fel kell mérnem a korábbi felnőttképzési gyakorlatokat, a képzéseken részt venni kívánó intézmények, települések és lakosok számát, igényeit, majd az elhelyezkedési arányt. A következő kérdések fogalmazódtak meg:

- Mennyire befolyásolja az elhelyezkedést a képesítés?
- Milyen hatást gyakorol jövőjükre a sikeres vizsga?
- Sikeres a képzés elvégzése után az elhelyezkedés?

- Tudja hasznosítani mindennapi életében a megszerzett tudást?
- Könnyebb a megélhetés az ismeretanyagok elsajátítása után?
- Javul az életszínvonal az adott településen?
- Milyen szervezeteket lehet bevonni a képzések lebonyolításához?
- Hogyan lehet az önkormányzatokat együttműködésre bírni?
- Milyen képzési formák relevánsak?
- Milyen ismeretátadási formák és módszerek alkalmazhatók egyes élethelyzetekben?
- Honnét és hogyan lehet anyagi támogatást kapni a tanfolyamok lebonyolításához?

Minél mélyebbre ásom magam a témámban, annál erősebb a meggyőződésem arról, hogy sürgős változtatást kell kieszközölni a felnőttek képzésében. Kutatásom során szembesültem azzal, hogy napjainkban a felnőttképzésben történt újítások hatására nehezebbé vált az új kompetenciák elsajátítása, a szakmaszerzés. A kvalitatív terepkutatás és az online kérdőívek értelmezése során tudatosult bennem, hogy az elidegenedés, az énközpontúság érezhető a települések életében, hiszen a vezetők nagy része nem tartja fontosnak az emberek felzárkóztatását, fejlesztését. Az önkormányzatok tehernek tekintik a felnőtteknek szóló államilag támogatott képzések lebonyolítását, mert nem kifejezetten helyi igényre szabottak, nincs helyben eszköz vagy emberi erőforrás, ezért csak részben teljesül a megvalósítás. Több pályázati kiírásra, gazdasági támogatásra lenne szüksége hazánknak, és nagyobb kontroll alá kellene vetni a tanfolyamok lebonyolítását valós, aktív részvevőkkel. Az önkormányzatok és a felnőttképző intézmények közötti kapcsolattartást létre kellene hozni, a felnőttképzések és a településekre kitelepülő tanfolyamok megvalósítása érdekében. Az eddig kapott válaszok a kutatásom alatt azt mutatják, hogy van igény a legkisebb, legelmaradottabb településen is a fejlődésre. A három szinten végzett kutatásból[1] a felnőttképző intézményeknek szóló anonim kérdőívet és a személyes válaszokat elemzem részletesen.

## A felnőttképzés napjainkban

A felnőttképzés alatt nem a felnőttkori tanulást, hanem a mindenkori felnőttképzési törvény hatálya alatt folytatott képzést értjük, amely időszakonként változik.
1993-ban született meg az első szakképzésről szóló törvény és 2001-ben az első felnőttképzési törvény (2001. évi CI. törvény), az ezelőtti években csak népnevelésről beszélhetünk. Az iskolarendszeren kívüli képzéseket be kellett jelenteni az illetékes munkaügyi központhoz, mellyel vállalta, hogy az akkor hatályos felnőttképzési törvény

[1]
Somogy megye felnőttképzés-kutatás: Somogy megyei 16 éven felüli lakosoknak szánt kérdőív, 312 db válasz
Somogy megyei felnőttképző intézmények kutatása: 126 regisztrált képzőből 39 a valós felnőttképző, ebből 18 db válasz érkezett
Somogy megyei települések felnőttképzés-kutatása: 243 megkeresett településből 34 db válasz érkezett.

szerint folytatja a tevékenységét. Az első bejelentés során az intézmény bekerült a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásába és kapott egy felnőttképzési nyilvántartási számot. Minőségirányítási rendszert is kellett működtetni az akkreditált intézményeknek, mely a valóságban ez csak formalitás volt. A felnőttképző intézményeket nagyon ritkán, az akkreditált intézményeket is csak alkalmanként, kampányszerűen ellenőrizték. Országos Képzési Jegyzék (OKJ) szerinti képzéseket bármelyik intézmény indíthatott bejelentést követően, programakkreditáció és minőségbiztosítás nélkül ellenőrizetlenül, melynek következtében nem megfelelően működött. Az akkreditáció szó napjainkban már nem használatos a felnőttképzés terén, viszont a felnőttképzés és a pedagógusképzés akkreditáció még létezik, melyeknek különböző jogszabályi hátterük van. Az iskolarendszeren kívüli képzésekre és a felnőttképzésre ugyanazok a törvények voltak érvényesek a 2013 előtti időszakban, ez alól kivétel az egyházi jogi személyek további képzése, az egészségügyi ágazati képzések, a közszolgálati tisztviselők képzése, a mesterképzés, a vizsgáztatás.

2011-ben kihirdették a második szakképzésről szóló törvényt, 2013-ban pedig a második felnőttképzési törvényt és a végrehajtási rendeleteket, mellyel új alapokra helyezték a felnőttképzés szabályozását. A felnőttképzési nyilvántartást és a felnőttképzési akkreditációt felváltotta a felnőttképzési engedély, a szabályozási rendszer megváltozott, olyan új fogalmak bevezetésére került sor, mint a képzési körök, szakmai és nyelvi követelmények, vagyoni biztosíték, külső értékelés, indikátorok stb. A felnőttképzés alatt csak az engedélyezett képzéseket értették, viszont az OKJ-s, az egyéb jogszabály által nem szabályozott és a támogatott képzéseket szigorúan kontrollálták, hogy ki folytathatja ezeket a képzéseket. A felnőttképzési törvény hatálya alól számos kivétel volt, például a hatósági, a pedagógus, a közszolgálati, az egészségügyi, az egyházi képzések. Megjelent egy új kategória a szabadpiaci képzés, melybe minden olyan képzés beletartozott, amit a jogszabály nem szabályozott vagy nem tiltott, viszont OSAP (Országos Statisztikai Adatvédelmi Program) statisztikai adatszolgáltatás köteles. Az adatszolgáltatás nem volt teljeskörű, nem tudta a kormány, hogy pontosan hányan tanulnak felnőttképző intézményekben Magyarországon. Az átláthatóság érdekében a 2013. évi felnőttképzési törvényt nagymértékben módosították, új szakképzésről szóló törvényt hirdettek ki (2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről), mellyel gyökeresen átalakították a szakképzési rendszert és új alapokra helyezték a felnőttképzést.

2020. 01. 01-től az új szabályozási rendszer a felnőttképzés alá sorol minden iskolarendszeren kívüli, szervezett formában megvalósuló kompetenciafejlesztést. Megszűnt a szabadpiaci képzési forma, újra bekerült a szabályozás alá az előző években kivételnek számító hatósági jellegű, egyházi, egészségügyi képzések is. A felnőttképző intézményeknek óriási gondot okozott ez a törvényszabályozás, mert még 2020. augusztusában sem tudták, mi tartozik pontosan a törvény hatálya alá. Minden tevékenységre rá lehetett húzni, hogy szervezett formában történő kompetenciafejlesztés, mint például a múzeumi tárlatvezetés, jegyesoktatás, konferenciák, konzultációk, szeánszok, belső képzések (vállalati munkavédelmi, baleseti, tűzvédelmi oktatás) is. Eszerint azok a vállalkozások, ahol már egy alkalmazott be volt jelentve, annak felnőttképző intézménnyé kellene válnia, amely következtében több

százezerre növekedhetne az előző időszakban jegyzett 2000 felnőttképző intézmény száma. Kutatásomat nehezíti, hogy ezeknek az intézményeknek regisztrálniuk kellett a Felnőttképzési Adatszolgáltató Rendszerbe (FAR), ami a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) és az OSAP összeolvasztásával jött létre az egyszerűbb adatszolgáltatás elérése érdekében. 2021 január elején kivették a felnőttképzési törvény hatálya alól a hat óránál kevesebb belső képzéseket, a munkavédelmi és tűzvédelmi, baleseti oktatásokat, a jegyesoktatást, a konferenciákat. Bejelentés hatálya alá tartozó tanfolyamoknál kötelező a képzésben résztvevő adatait[2] a hatósági felületen le kell jelenteni és kilenc évig megőrizni. Az iskolarendszerben (szakképző intézményekben) tanuló felnőttek is felnőttképzési jogviszonyban vannak, nem tanulói jogviszonyban, akár alapszakmát tanulnak, akár szakmai képzésen vesznek részt, így a felnőttképzés belenyúlik a szakképző intézményekben folyó képzésbe, nehezítve azok működését. Szakképző intézményen kívüli felnőttképzésben történhet szakképzés (részszakmára felkészítő, szakmai oktatás, szakmai képzés) és minden más képzés, ami nem felsőoktatás, nem köznevelés, nem szakképzés). A nagy alapszakmákat (pl. fodrász, bányász) betették a szakképző intézményekbe és ezeket már nem lehet felnőttképző intézményekben is tanulni, csak az alapszakmákra épülő részszakmát. A felnőttképző intézményeknek nehezíti a dolgát, hogy nekik kell megtanítani a képzések iránt érdeklődőknek, hogy mást jelent a szakmai oktatás és mást a szakmai képzés.

Megreformálták az Országos Képzés Jegyzéket (OKJ-t) és létrehozták az új Szakmajegyzéket 176 alapszakmával, amelyek csak iskolarendszerben oktathatóak, felnőttképző intézményben nem. Nem oktatható például a hazánkban népszerű szépségipar (kozmetika, fodrászat, műköröm). Szakmai képzést lehet iskolarendszeren kívül és belül is oktatni. Szakképzésen kívüli támogatott képzések és a részszakmákra felkészítő szakmai oktatást lehet új típusú felnőttképzési engedély alapján folytatni. A bejelentés alapján történő hatósági, más jogszabály által történő képzés is itt jelenik meg, a szabadpiaci is megszűnt, az is ide kerül (nem lehet csak úgy képezni), sőt, a vállalati belső képzések is ide tartoznak. A felnőttképzők piaci esélyeit rontja, hogy a szakképző intézményekben ingyenes az első két alapszakma és az első szakképesítés. Független akkreditált vizsgaközpontban kell a vizsgát letenni - akár iskolai, akár tanfolyami keretek között tanul - ahhoz, hogy megkapják az államilag elismert vizsgabizonyítványt, ez még kialakulóban van, szigorítás várható. A szakmai bizonyítvány és a szakma megszerzéséről kiállított technikumi oklevél államilag elismert középfokú végzettséget és szakképzettséget igazol, valamint egy vagy több foglalkozás valamennyi munkakörének betöltésére képesít. A részszakma megszerzéséről kiállított szakmai bizonyítvány államilag elismert alapfokú végzettséget és szakképesítést tanúsít és legalább egy munkakör betöltésére képesít. A képesítő bizonyítvány államilag elismert, önálló végzettségi szintet nem biztosító szakképesítést igazol. A szakmai bizonyítvány államilag elismert alapfokú végzettséget és szakképesítést tanúsít és legalább egy munkakör betöltésére képesít.

[2] Az érvényes személyigazolványban szereplő adatokkal megegyező adatok (név, születési hely, idő, anyja neve)

2020. 01. 01-től 2022. 12. 31-ig tartó átmeneti időszakban ezek a jogszabályok is alkalmazandók az átmeneti rendelkezések értelmében, de ezek fokozatosan megszűnnek, elsorvad a „régi" rendszer (*Kormos* 2021).

## A kvantitatív kutatás

A három nagyobb korszak felvázolását követően könnyebb a kérdőívben szereplő kérdésekre kapott válaszok értelmezése. Az online, anonim kérdőívet a FAR-ban megtalálható 126 somogyi felnőttképző intézmény vezetőinek küldtem el egyesével, névre szólóan. Első problémám az volt, hogy a 2020. augusztusában bejelentésre kötelezett olyan vállalkozások, cégek, kórházak, ügyvédi irodák stb., csak pár órás belső képzés, tűzvédelmi, munkavédelmi, baleseti oktatás miatt kényszerültek a FAR-ban való rögzítésre, nem tudtak releváns válaszokkal szolgálni. A rendszerből nem lehet kiszűrni, kik a valós felnőttképzők, erre kilencen hívták fel a figyelmemet válaszlevélben. Megtévesztettnek éreztem magam, majd napokig tartó, még alaposabb kutatásba kezdtem. A tényleges somogyi felnőttképzők száma 39, akiktől 18 válasz érkezett eddig az online kérdőívre és négy intézménnyel sikerült személyesebb kontaktust felvenni. Ez körülbelül 50%-os válaszarányt jelent, ami már megfelelő, hogy elemezhessem az eredményeket és beszámoljak róla (*Babbie* 2008). Nyolcan köszönték meg a lehetőséget, hogy kitölthették a kérdőívet, felajánlva a további segítséget. Ezzel a kérdőíves kutatással az volt az egyik célom, hogy feltérképezzem, melyik intézmények, önkormányzatok, emberek vesznek szívesen részt a további, mélyebb kutatásban és mekkora az érdeklődés a felnőttképzés iránt.

A felnőttképző intézményekhez szóló kérdőívben harminc zárt kérdést fogalmaztam meg a működésre, az előzetes gyakorlatokra, finanszírozásra, az innovációra, az új felnőttképzési törvényre vonatkozóan, de rejtetten céloztam a településekkel való együttműködésre is. Nem készítettem nyitott és mátrixos (táblázatos) kérdéseket, mert az előzetes tapasztalataim alapján nem fognak válaszolni ezekre, mert több időt vesz igénybe a kitöltés. Egyedüli kivétel a 29. kérdés, ahol a felnőttképzésben szerzett tapasztalatokra, véleményekre kérdezek rá, de erre egy válasz sem érkezett.

Szükséges volt egyesével is elemeznem a kitöltött kérdőíveket, összevetnem a válaszokat, így tudtam következtetni a felnőttképző intézmény felépítésére, működésére, jellegére, mert az összesített eredmény nem adott teljes leírást. Azt a következtetést vontam le, hogy azok az intézmények, akik járművezetői, vagy államilag kiírt, vagy belső képzéseket folytatnak, nem tartják fontosnak az innovációs eszközök használatát, az élményszerű oktatást, az önkormányzatokkal való kapcsolattartást és nem látják az online oktatás pozitív jövőjét. Ellentétben azokkal az intézményekkel, akik szakmai, informatikai, nyelvi képzésekkel és alapkompetencia fejlesztéssel foglalkoznak. Ők nagyobb teret adnak az innovatív, megújuló és az online oktatási formáknak, nyitottabbak a kapcsolattartásra, a kompetenciafelmérésre, jobban ismerik a felnőttképzési törvény változását. Néhány kérdést kiemelek és elemzek a „*Somogy megyei felnőttképző intézmények kutatása*" című online kérdőívből.

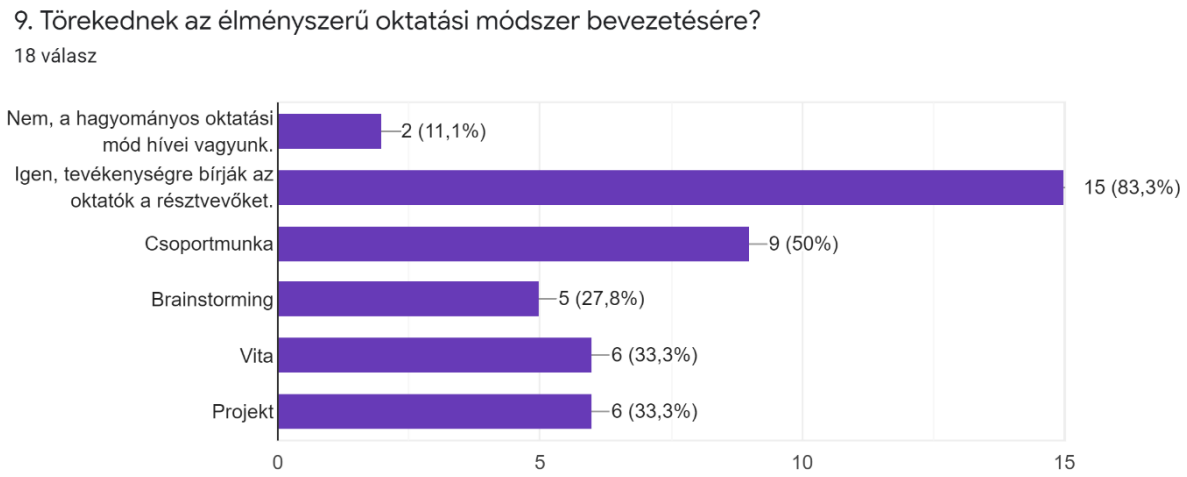
1. ábra: „Milyen jellegű felnőttképzést szerveznek?”

Az első pontban szerettem volna felmérni a válaszadó intézmények típusát, viszont anonim kérdőív esetén ezt nagyon nehéz pontosan kikövetkeztetni. Több válasz kiválasztására adtam lehetőséget, hiszen egy felnőttképző többféle képzést is szervezhet, ez a táblázatban látható válaszokban is jól látszik. Kettő alapkompetencia fejlesztéssel, egy belső képzéssel, egy szakmára épülő, három közlekedési jármű, kettő nyelvi, egy helyi igényekre szabott, egy államilag kiírt tanfolyamokkal foglalkozó képző adott egyértelmű válaszokat. Hét intézmény több választ is bejelölt, így egy az alapkompetencia fejlesztést, a részszakmát adó, az informatikai, az államilag kiírt képzéseket, egy az alapkompetencia fejlesztést, a részszakmát adó, a szakmára épülő, a nyelvi, az informatikai és az államilag kiírt képzéseket, egy intézmény alapkompetencia fejlesztést és a szakmára épülő, egy az alapkompetencia fejlesztést, a belső, a helyi igényekre szabott képzéseket, egy az alapkompetencia fejlesztést, a helyi igényekre szabott és az államilag kiírt képzéseket, egy a belső és a részszakmát adó képzéseket, egy intézmény pedig a belső és a nyelvi képzéseket jelölte be a tevékenységi körének. Összeségében megállapítható, hogy az alapkompetencia fejlesztéssel foglalkozik a legtöbb felnőttképző, melynek az oka újabb kérdéseket vet fel.

2. ábra: „Használnak a képzéseken új, innovatív eszközöket?”

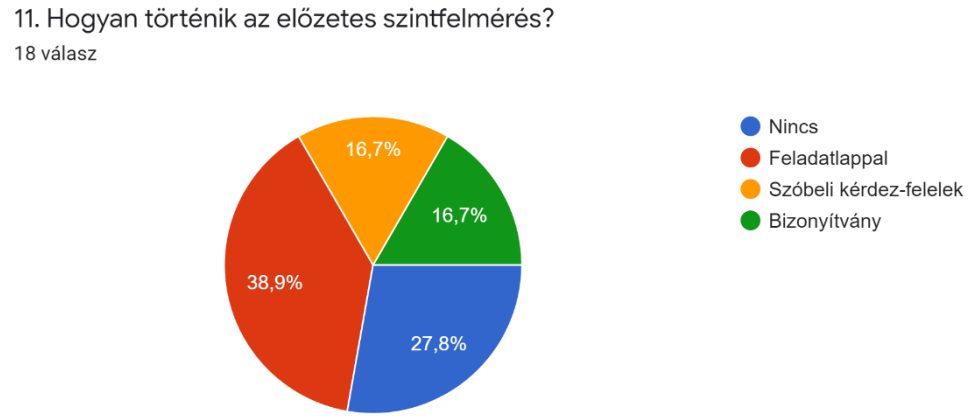
Napjaink fejlődő oktatásához hozzá tartozik az információs és kommunikációs eszközök hatékony használata, melyen nem csak a számítógépet, interaktív táblát értjük, hanem mindenféle digitális megoldást. Az intézmények többsége (tizennégy) él ezzel a lehetőséggel. A hagyományos, formális oktatás zárt rendszerű, didaktikailag kötött, meglévő tudásra épít, általában számonkéréssel zárul, ezt négyen választották. Tőlük a következő kérdésre is nemleges választ vártam, mégis ketten a „*Tevékenységre bírják az oktatók a résztvevőket*” választ jelölték, nem pedig az első lehetséges opciót (*Nem, a hagyományos oktatás hívei vagyunk*). Ez a válasz abból adódhatott, hogy szakmaszerzésnél és autóvezetésnél muszáj tevékenységre bírni a résztvevőket a formális, nyers tananyag elsajátítását követően.

3. ábra: „Törekednek az élményszerű oktatási módszer bevezetésére?”




Azért vettem ketté ezeket a hasonló témájú kérdéseket, mert attól, hogy valaki használ IKT eszközöket, nem feltétlenül híve a modern tanulási módszereknek. Ahogy fent is említettem, három képző tevékenységre bírja digitális eszközök használatát mellőzve a tanulókat, akad egy olyan, aki technológiai eszközök használata mellett a hagyományos oktatási módszert részesíti előnyben, és egy intézmény egyiket sem használja. A válaszadók többsége aktiválja a résztvevőket csoportmunkával, vitával, projekttel, Brainstorminggal, élményszerű oktatási módot választ a kompetencia könnyebb, gyorsabb elsajátítása érdekében.

4. ábra: „Hogyan történik az előzetes szintfelmérés?”



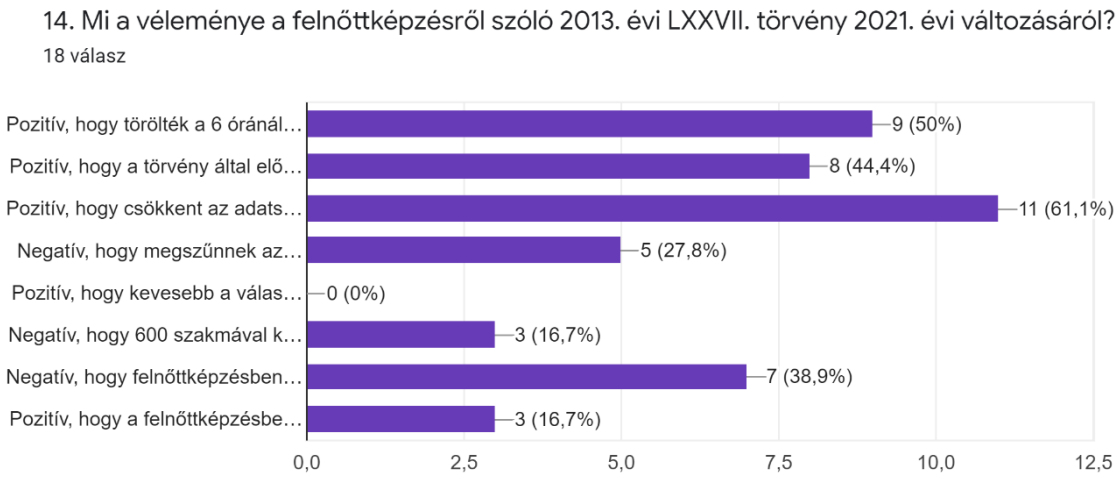

A tanfolyamok többségénél a résztvevők száma a fontos, nem a meglévő tudás bővítése. Ebből adódik a kulcskompetencia hiányos tanuló lemorzsolódása az iskolázottak mellől, vagyis a más szintről indulóknak másfajta képzésre van szükségük ugyanazon kompetenciák eléréséhez. Ezért fontos az előzetes szintfelmérés, a képzésre jelentkező képességeinek és készségeinek a megismerése, amelyet nem igazol minden esetben egy bizonyítvány. A vizsgált felnőttképző intézmények sem a bizonyítványt tekintik kiindulási pontnak, csak hárman jelölték ezt, inkább a szóbeli (három) és feladatlapos (hét)

szintfelmérést preferálják. Öt képző viszont egyáltalán nem méri fel. Az előzetes tudásszintfelmérő vizsga lehetőséget ad arra, hogy képzés elvégzése nélkül is tudja igazolni a képesítés megszerzéséhez szükséges, előzetesen megszerzett megfelelő szintű tudást. A sikeres vizsgáról a Magyar Szabványügyi Testület díjfizetés ellenében tanúsítványt ad, amely felmentést adhat a képzés egyes moduljai alól is. Itt a válaszokból a „*Hogyan?*” kérdésre szeretnék választ kapni, a következő pontban a „*Mikor?*” áll a központban.

5. ábra: „Milyen kompetenciákat mérnek a jelentkezőknél?”

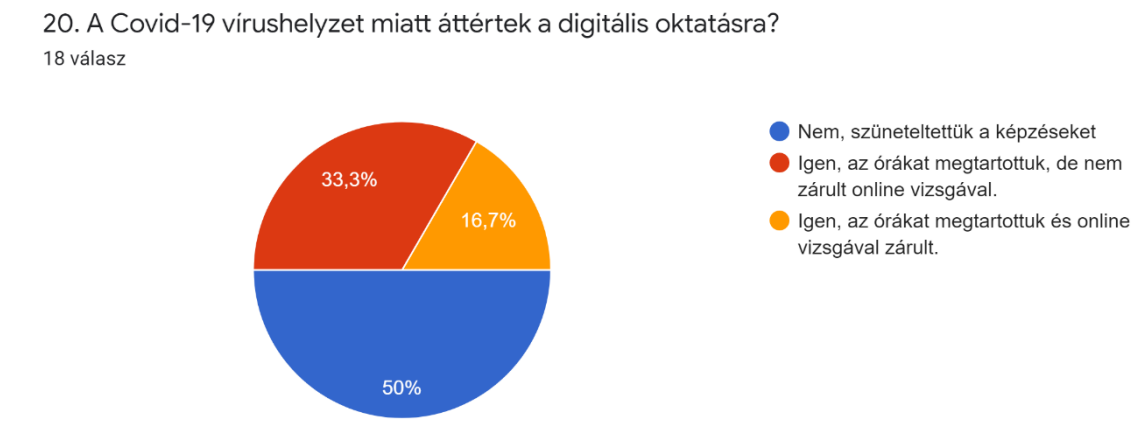
Az előző kérdésnél megtudtuk azt, hogy hogyan, milyen eszközökkel mérik az előzetes tudást, ennél a kérdésnél arra voltam kíváncsi, hogy mikor, hányszor mérik a kompetenciákat. A részvevők kompetenciáit személyre szabottan ismerni kell a felnőttképző intézményeknek az eredményes feladatteljesítéshez. Öt intézmény a képzéshez szükséges bemeneti kompetenciát méri fel, hat képző az adott szakmához szükséges kompetenciákat, kettő az alapkompetenciákat, kettő intézmény a bemeneti és a szakmához szükséges kompetenciákat, kettő a bemeneti és a kimeneti kompetenciákat és egy felnőttképző mind a négy lehetőséget kihasználja.

6. ábra: „Mi a véleménye a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény 2021. évi változásáról?”



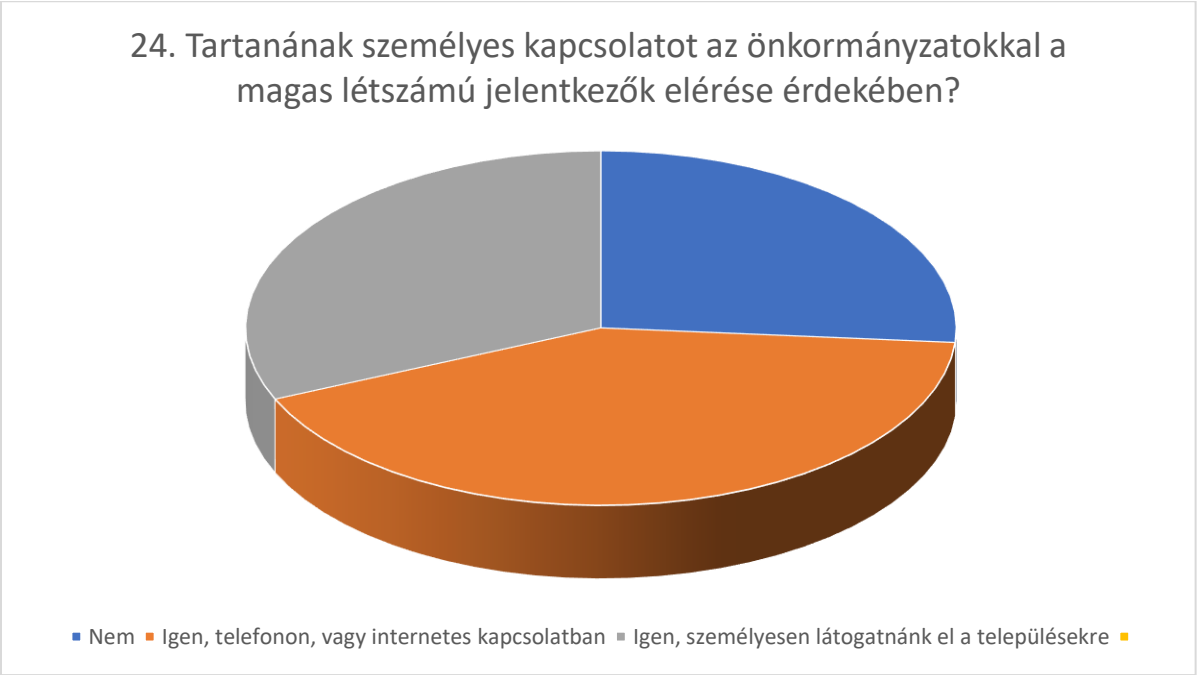

A fent említett új felnőttképzési törvény módosításai mélyen érintették a felnőttképző intézmények zavartalan működését. A törvény változása egy olyan paraméter, amihez a képzőknek alkalmazkodniuk kellett és sok munkát igényelt. A képzőkben dolgozó kollégákat meg kellett ismertetni a jogszabály változással és annak következményeivel. Mivel teljesen megváltozott a felnőttképzésben oktatható területek szerkezete, a régi, megszokott képzések, fogalmak helyett teljesen újakat kellett alkalmazni, ez új szemléletmódot igényel. Új adatrögzítés, adatbázis használata szükséges, melynek használatát meg kellett tanulni. Új képzésszervezési rutint kellett kialakítani, mert a vizsgáztatás kikerült a képzők hatásköréből. Az új szemléletű képzésekhez új képzésprogramokat kell készíteni és ezekhez hozzá kell igazítani a tananyagokat is, amennyiben a változás ezt indokolja. A felnőttképzők a hatalmas feladatok elvégzésétől a képzés színvonalának javulását várják.

7. ábra: „A Covid-19 vírushelyzet miatt áttértek a digitális oktatásra?”



A felnőttképző intézmények a vírus okozta helyzetben többféle megoldást használtak annak érdekében, hogy az oktatásban résztvevők a lehető legkisebb hátrányt szenvedjék el. Optimális esetben, ahol a résztvevők rendelkeztek megfelelő internet eléréssel és okos telefonnal vagy PC-vel, különböző applikációk (pl. ZOOM, Skype) alkalmazásával folytatták az oktatást, fizikai kontaktus nélkül. Ahol nem állt rendelkezésre megfelelő IKT háttér, ott a tananyagot és a feladatokat, instrukciókat „papír alapon" juttatták el a hallgatókhoz. A tanfolyamfelelős gondoskodott az eljuttatásról, összegyűjtésről. Más esetben, ahol a körülmények lehetővé tették a szociális védőtávolság tartását, tíz főnél kisebb csoportban kontakt órás oktatás zajlott. Végül, ha egyik megoldás sem volt lehetséges, akkor a tanfolyamot felfüggesztették.

8. ábra: „Tartanának személyes kapcsolatot az önkormányzatokkal a magas létszámú jelentkezők elérése érdekében?"




A kérdéssel ösztönözni szerettem volna a felnőttképzőket arra, hogy vegyék fel a személyes kapcsolatot a települések önkormányzataival. Öt intézmény elutasította a kapcsolattartást – ennek oka további kutatásra sarkall - 13 pedig a személyes és a telefonos, internetes kapcsolatot is bejelölte.

## Konklúzió

A kvantitatív kutatás során kapott adatok rámutatnak a felnőttképzési törvény változtatásával generált újszerű problémákra, melyekre jelenleg keresik a lehetséges megoldásokat a felnőttképzők. Mindezek mellett a felnőttképzés színvonalának javulását várják, melyhez szükséges a mindenki számára egyformán elérhető képzések szervezése. Főként azokra a szegregált településekre kell eljuttatni a tanfolyamokat, ahol magas az

alulképzettek, a munkanélküliek és a mélyszegénységben élők száma. Az önkormányzatok és a felnőttképző intézmények közötti megfelelő működés segítené a felnőttképzésekben résztvevők számának gyarapítását. Javítaná az elhelyezkedési arányt, az elégedettségi szintet, az életkörülményt, ha kistelepülési szintre decentralizálnák a felnőttképzést. Az élményszerű pedagógiai módszerek, az IKT eszközök használata megkönnyítené a tanfolyamokon résztvevők kulcs- és munkaerőpiaci kompetenciáinak növekedését.

## *Felhasznált irodalom*


BABBIE Earl (2008): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest, Balassi Kiadó.

BOGNÁR Mária (2021): A felnőttképzés szerepe a kistelepülések gazdasági fejlődésében. In: FODORNÉ Tóth Krisztina (szerk.): Tanulás-Tudás-Innováció a felsőoktatásban, Reflektorfényben az innováció kihívásai. Pécs, MELLearN Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, 204-208. p.

KORMOS Mónika Márta (2021): Felnőttképzési szakember és munkatárs képzés. Tanfolyami segédanyag. Budapest, Kormos Mónika Márta EV.

KOZMA Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

MELEG Csilla (1996): Iskola és Társadalom I. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék.

VARGA Aranka (szerk. 2015): A nevelésszociológia alapjai. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

**Kőmüves Zsolt – Fülöp Evelin**

# *Frissdiplomások munkavállalási attitűdjeinek vizsgálata*

A magyarországi aktuális munkaerő-piaci helyzetben a megfelelő utánpótlással kapcsolatos problémák változó intenzitással, de egyre több munkáltatónál jelentkeznek. Sok szervezet szembesül azzal a helyzettel, hogy szakembergárdájának korösszetételét tekintve idősödik, és ha van is az álláslehetőségei iránt érdeklődés a fiatalabbak részéről, az gyorsan tovaszáll a munkafeltételek megismerését követően. Z generáció megjelenése a munkaerőpiacon tovább színesítette a munkavállalók összetételét. Érdemes azonban azt is megemlíteni, hogy az egyre laposodó szervezeti struktúrának köszönhetően, egyre több generáció kényszerül egymás mellett dolgozni, amely új kihívások elé állítják a munkahelyeket. A Z generáció általános értékrendbeli különbségei jelentősen eltérnek az előző generációkhoz képest, a munkához való hozzáállás tekintetében is.
Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a volt Kaposvári Egyetem hallgatói milyen szempontokat vesznek figyelembe a munkahelykeresés során illetve melyek, azok a tényezők amelyek befolyásolják/gátlólag hatnak az elhelyezkedésre. Kérdőíves felmérésünkben – amely nem volt reprezentatív, de ok-okozati összefüggések megfogalmazására lehetőséget biztosított - 223 fő vett részt, önkéntes alapon, az anonimitás megőrzése mellett. Az eredmények megerősítették, hogy a javadalmazás, a motiváció, az inspiráló munkakörnyezet és a munkáltatók által kínált jó karrierlehetőségek nagy szerepet játszanak a jövőbeli munkahely kiválasztásában. A hallgatók válaszaiból kiderült, hogy úgy érzik, nem eléggé felkészültek a munkaerőpiac kihívásaira, és ennek a problémának a megoldását a gyakorlati órák számának növelésében látják. Az is megállapítást nyert, hogy a válaszadók piacképesnek tartják a bizonyítványukat, és jó esélyt látnak arra, hogy rövid időn belül elhelyezkedjenek az új szakmájukkal.

## Bevezetés

A gazdasági növekedés és a jobb életkörülmények előmozdítása érdekében működő szakpolitikák alapvető eleme a fiatalok munkaerőpiaci beilleszkedésének és ott maradásának segítése. A fiatalok ilyen aktiválása és fenntartható integrációja fontos szerepet tölt be az Európa 2020 stratégia foglalkoztatási célkitűzésének elérésében (ec.europa.eu). A frissen végzett diplomások munkaerő-piaci helyzetének egyik mutatója a végzettség megszerzését követő időszak hossza. Az iskolából a munka világába történő zökkenőmentes átmenet a társadalmi beilleszkedés egyik legfontosabb feltétele. Gyakran hosszú távon meghatározza az egyén társadalmi pozícióját, munkaerő-piaci helyzetét, ezért gazdasági és szociális szempontból egyaránt fontos, hogy az iskolapadból kikerülő fiatalok szakmailag felkészülten jelenjenek meg a munkaerőpiacon, az iskolában elsajátított ismereteik összhangban legyenek a technológiai követelményekkel, a piaci

igényeknek megfelelő szintű és szakirányú képzettséggel, konvertálható ismeretekkel rendelkezzenek (Ksh, 2011). Fontos azonban azt is kiemelnünk, hogy manapság a felsőoktatásból a munkaerőpiacra vezető út egyre összetettebb és bonyolultabb mert sokan már az egyetemi, főiskolai évek alatt is dolgoznak, másoknak viszont hónapokba telik a végzés utáni elhelyezkedés (Borza 2013:203, Szabó-Szentgróti et al., 2016:110). Hangsúlyoznunk kell azt is, hogy az egyetemi diploma vagy abszolutórium megszerzése, és a munkahely megtalálása közötti időszakról nagyon keveset tudunk. Vannak számadatok, statisztikák a témával kapcsolatosan, azonban ezek tanulmányozása után sem kapunk átfogó képet erről az átmeneti állapotról. Sokak szerint ezt az állapotot külön életszakaszként is lehet értelmezni, ugyanis az itt eltöltött idő és a megszerzett tapasztalatok nagyban meghatározzák a diplomás karrier kezdetét. Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy vajon ebben a szakaszban milyen szempontok alapján próbálnak munkahelyet keresni maguknak a fiatalok, melyek azok a közvetlenül vagy közvetetten befolyásoló tényezők amelyek növelik az álláskeresési motivációt és mely tényezők hatnak gátlólag. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy egy vidéki kisváros egyetemén végzett hallgatók, hogyan indulnak el a diplomaszerzést követően a munkaerőpiac irányába.

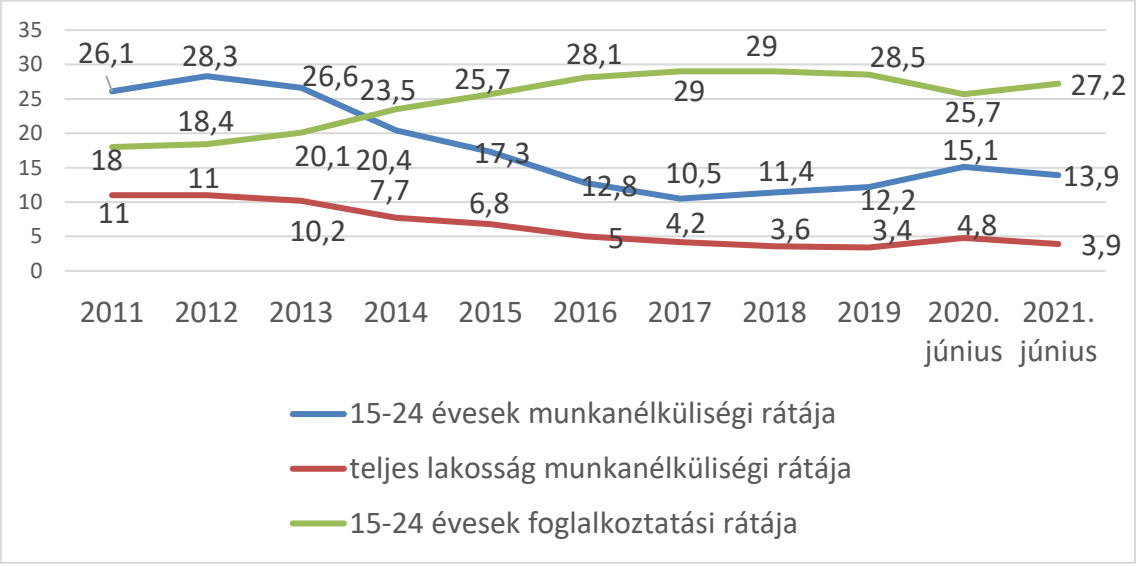
## Munkaerőpiaci folyamatok

A munkaerő-piac helyzetét több tényező együttesen alakította az elmúlt 3 évtizedben. A nyolcvanas évek végére a kereslet és a kínálat egyensúlya felbomlott. Ennek okai többek között abban keresendőek, hogy megváltoztak a fiatalok életszemléleti preferenciái. A rendszerváltás előtt a hangsúly a gyermekvállalásra és a családalapításra fokuszált, amelyet később felváltott a magasabb végzettség megszerzésének igénye és ez természetesen az oktatás átalakítását is maga után vonta. Az évtized vége felé még nem volt meg az egyensúly az iskolázott munkavállalók kínálata és az irántuk fellépő kereslet között, ami veszélyt jelentett a hazai gazdaságra nézve, valamint a foglalkoztatás növelésében is problémát okozott (Bűdi 2017:7) . Az újabb jelentős változások a rendszerváltás idejével esnek egybe, amelyet olyan jelenségek követtek mint a privatizáció, a munkahelyek megszűnése, a foglalkoztatás csökkenése. A Ksh kimutatása szerint a munkanélküliségi ráta ekkor folyamatosan emelkedni kezdett, így 1992-ben már 12 %. Érdemes arra is rámutatnunk, hogy ezek a változások átalakították a munkáltatói elvárásokat is (Vincze 2012:86). A korábban nem vagy csak kevéssé ismert munkaadók (például multinacionális vállalatok) olyanfajta szakmai és munkavégzési követelményeket támasztottak a munkavállalókkal szemben, melyekről a többségük már nem rendelkezett tapasztalattal. Ugyanakkor az egyes térségekben több százszorosára nőtt a mikro- és kisvállalkozások száma, melyeknek az információ-közvetítési lehetőségei még ma is gyengébbek a nagyvállalatokénál, emellett munkaerőigényeik is inkább egyediek (Dávid és mtsai 2005:73). Az újfajta munkaadói követelményeket a heterogénebbé vált munkaadói rendszer tovább differenciálta. A munkaadók eltérőek lettek például méretük, tulajdonszerkezetük, termelésszervezési paradigmáik „és az azokat többlé-kevésbé adekvát módon kifejező munkaerő felhasználási minták” szerint is

(Makó 1997:192). A gazdaság olyan fiatal diplomásokat szeretne, akik hajlandók és képesek a rájuk bízott feladatokat megoldani, innovatívak, nyelveket beszélnek. Minimális elvárás velük kapcsolatban, hogy legyenek készek a tudáshiányuk pótlására. Ennek érdekében a munkaadók fejlesztik eszköztárukat, módszereiket (Juhász 2018:218). A kisebb méretű munkaadóknál a sokoldalúság és a rugalmasság elvárása az összetettebb munkakörök miatt sokkal jellemzőbbé vált, mint a nagyvállalatoknál (Dávid és mtsai 2005:73). Az évtized közepétől jelentősen megnőtt a magasan kvalifikált munkaerő iránti igény, hiszen az új technológiák, gépek, eszközök, berendezések már sok esetben speciális ismereteket, készségeket és képességeket feltételeznek. A növekvő igényeket a nemzetközi munkaerőpiaci felmérések is igazolják, és a magasabb igények terjedése előreláthatólag a jövőben is tovább folytatódik (Szabó 2011:5). Ezeknek a változásoknak a következményeképpen megnőtt a felsőoktatásban résztvevők száma, ezzel kiszorítva a középfokú végzettséggel rendelkezőket a munkaerő-piacról. Ez a megnövekedett kínálat magasabb bérezéssel járt együtt, hiszen a magasabb munkaerő kínálat mellett nőtt a felsőoktatású végzettség iránti kereslet is, amely növekvő bérhozammal járt együtt.

## 15-24 évesek foglakoztatási helyzete Magyarországon

1. ábra Ifjúsági foglalkoztatási ráta alakulása
(Forrás: Ksh 2020, 2021 alapján saját szerkesztés)




A 15-24 évesek foglalkoztatási rátája 1999-ben érte el csúcspontját közel 35%-t (oeconomus 2021) 2000 után Magyarországon lényegében 2010-ig folyamatos és drasztikus csökkenés következett be, vagyis 35% körüli szintről 18%-ra süllyedt a foglalkoztatott fiatalok aránya. Ez azt jelenti, hogy a 2008-as válság előtt már drasztikus csökkenés zajlott le, majd a helyzeten a krízis tovább súlyosbított. 2012 után kezdett a fiatalok foglalkoztatása fokozatosan javulni, 2017-re már a 30% körüli szintet közelítette a ráta, amelyet a 28-30%-os szint körüli stagnálás követett

(Eurostat 2021). A koronavírus válság hatására azonban a mutatók ismét romlani kezdtek a fiatalok körében, így a munkanélküliségi ráta 2020. júniusára 15,1 %-ra emelkedett, a foglalkoztatási ráta pedig 25,7 %-ra esett vissza. 2021.augusztusban a foglalkoztatási ráta 27,2 %-ra emelkedett.

## Az oktatás és a munka világának kapcsolata

A felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatát vizsgálva a legfontosabb kérdés a végzés utáni elhelyezkedés sikeressége, esetleg kudarca. Az utóbbi iránti aggodalmak elmélyültek az oktatás expanziójaként ismeretes folyamat kiszélesedésével (Teichler 2002:199). A fiataloknak rendelkezniük kell az új készségek megtanulásához szükséges motivációval és képességekkel, de feltáró és elemző munkára is szükség van, ami segíti a képzési és oktatási rendszer irányítóit, hogy a tananyagfejlesztés révén maguk is alkalmazkodjanak a változásokhoz (Alabdulkareeem 2018:7). Annak érdekében, hogy a hallgatók megismerhessék a munkaerőpiac által támasztott követelményeket, egyöntetű mind a felsőoktatás, mind a gazdasági élet szereplőinek állásfoglalása, azaz a felkészítő munkának szerves részét kell, hogy képezze a pálya-orientáció és a piaci technikák elsajátíttatása. Lényeges elemként jelenik meg a gyakorlati tapasztalatszerzés is a cégeknél, vállalatoknál (Kórodi 2006:289), valamint az önismereti és önfejlesztési ismeretek átadása (Berke 2010:357). A munkaadók véleménye alapján a pályakezdők rendelkeznek az állás betöltéséhez szükséges képesítéssel, azonban nincsenek birtokába olyan speciális szakmai tudásnak és személyes kompetenciáknak, soft skilleknek, amelyek megfelelnének a vállalat igényeinek. A munkaerő-piacon végbement technikai - technológiai változás különböző készségek és képességek meglétét igényli. Ezeknek a készségeknek a birtokában válhatnak a hallgatók potenciális munkaerővé (Pogántsnik 2019:180), s az említett készségek elsajátításához pedig nagymértékben hozzájárul a munka alapú tanulás (Khine- Areepattamanni, 2016:5). A munkaerőpiac és a felsőoktatás közötti kapcsolat erősítésében kiemelten fontos szerepe van a duális képzésnek, melynek célja, hogy a hallgatók ne csak végzettséget szerezzenek, hanem a képzés által potenciális munkaerővé váljanak (Kocsis 2020:66). A gazdaság szerepvállalása tehát nagyon fontos e téren, hiszen a felsőoktatási intézmények külső segítség nélkül nem volnának képesek sem a finanszírozásra, sem a megfelelő gyakorlóhelyek biztosításának feladatára (Gelencsér et al., 2020:69). A duális képzés 2015-ben jelent meg a Kaposvári Egyetemen, mint új képzési forma.

Fontos kérdésként merül fel, hogy a végzett hallgatók munkaerő-piaci kompetenciái megfelelnek-e a gazdaság, munkaerőpiac elvárásainak, a fiatalok használható versenyképes korszerű tudással rendelkeznek-e. Az oktatáspolitika és a foglalkoztatáspolitika összhangja megvalósul-e a gazdaság igényekhez jobban igazodó felsőoktatási képzési szerkezet kialakításával. Fontos azonban kiemelnünk, hogy nemcsak a munkáltatói elvárok változtak meg az elmúlt évtized során, hanem ezzel párhuzamosan a munkavállalói attitűdök is. A 2016 tavaszán lefolytatott országos DPR kutatás, több érdekességet tárt elénk. Az online kérdőív során közel 2800 fiatalt kérdeztek meg, hogy szerintük milyen az ideális munkahely. A kutatás eredményei szerint az X és az Y

generáció munkahely választási szempontjai között kiemelt helyen szerepelnek az anyagi juttatások, a hosszabb távú perspektívák és az előre lépési lehetőségek. Ezeken túl megállapítható, hogy a generációk tagjai nem csak egy jól fizető, presztízzsel rendelkező állást szeretnének, ahol van előre lépési lehetőségük, hanem a munkavégzés megélése is fontos tényező. Nem szeretnék a munkát nyomásként, stresszként megélni, mindenki számára fontos, hogy az eltöltött munkaidő jó hangulatban teljen (DPR kutatás, 2016). Meier és Crocker (2010:70) rámutatnak arra, hogy a frissdiplomások számára a munkájuk és magánéletük egyensúlya a leghangsúlyosabb. Sujansky és Ferry-Red (2009) az elvárt munkahelyi körülményeket „cool-faktor"-okként definiálják, melyek közül kiemelik a kreatív kommunikáció és korszerű informatikai eszközök, a rugalmas munkaszobák meglétét, a közös vállalati értékekkel történő azonosulást. Vannak olyan kutatók, mint pl. Soulez és Golliot-Soulez (2011:42) akik a friss diplomásokat nem homogén csoportként azonosítják, hanem a munkahellyel kapcsolatos elvárásaik alapján további csoportokra bontják őket. Soulez (2011:55) empirikus eredményekkel is rávilágít, mennyire különbözőek lehetnek az egy generációhoz tartozó pályakezdők közöttt is a munkával kapcsolatos elvárások. A kutatásában a legnagyobb csoportot az úgynevezett „karrier-orientált" fiatalok adták, céljuk a magas prezstizsű munkahely megtalálása, ahol gyorsan haladhat előre a ranglétrán. Fontos számukra a magas fizetés és a határozatlan idejű szerződés. A második csoportba kerültek az „egyensúlykeresők" itt a munka-magánélet egyensúly és a munka minőségét kerül előtérbe a munkahelyválasztásnál, de megjelenik az igény az otthonukhoz közeli munkahelyre, fix munkaidőre és változatos feladatokra. A harmadik csoport a „biztonságkeresőké", ők a stabilitást, illetve a határozatlan idejű szerződést és fix munkaidőt várják a munkáltatótól. A negyedik csoportot alkotják a „megúszók", akik számára az informális munkakörnyezet a legfontosabb elvárás, nem vágynak vezetői pozícióra.

## Anyag és módszer

A fiatalok munkaválasztási szempontjait felmérő kutatás 20-25, a 26-30 és a 30- év közötti generáció körében készült, nem reprezentatív online kérdőíves felmérés formájában. A kvantitatív kutatás a 2017. december és 2019. október között időszakot foglalja össze. A 223 válaszadó nagyjából háromnegyede a közösségi médián keresztül érte el a kérdőívet, míg a többi fiatalt személyes megkeresés által értük el.

Az adat felvétel során nem vizsgáltuk a reprezentativitást a változók mentén, de a minta méretéből adódóan óvatosan de lehet következtetéseket levonni a vizsgált generációról. A kérdőív 10 tényezőre kérdezett rá, annak megfelelően, hogy a fiatalokat milyen szempontokat terveznek figyelembe venni az elhelyezkedéshez.

A mintavételezett adatok statisztikai elemzésére SPSS 26.0 programot használtunk fel, amely programok a statisztikai elemzések széles tárházát nyújtják a felhasználónak. Az ábráknak, táblázatoknak az elkészítéséhez a Microsoft Office Program csomagot használtuk fel. Szekunder információk összegyűjtéséhez szakirodalmi cikkeket, publikációkat, tanulmányokat, és internetes forrásokat elemeztünk.

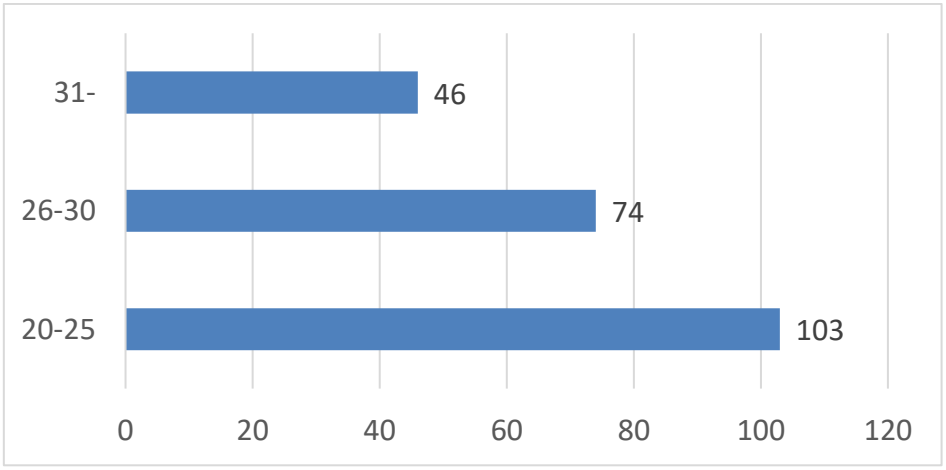
Mintavételi mód:

- Mintavételi egység: MATE Kaposvári Campusának végzős hallgatói
- Minta nagysága 223 fő
- Mintavétel ideje: A 2017/2018-es tanév és a 2019/2020-as tanév
- Mintavétel helye: Dél-Dunántúli régió
- Adatforrás: primer adatok
- Kutatási módszer: megkérdezéses vizsgálat
- Kutatási eszköz: online kérdőív
- Megosztó felület: social media portálok
- Feldolgozó program: SPSS 26.0

## Eredmények

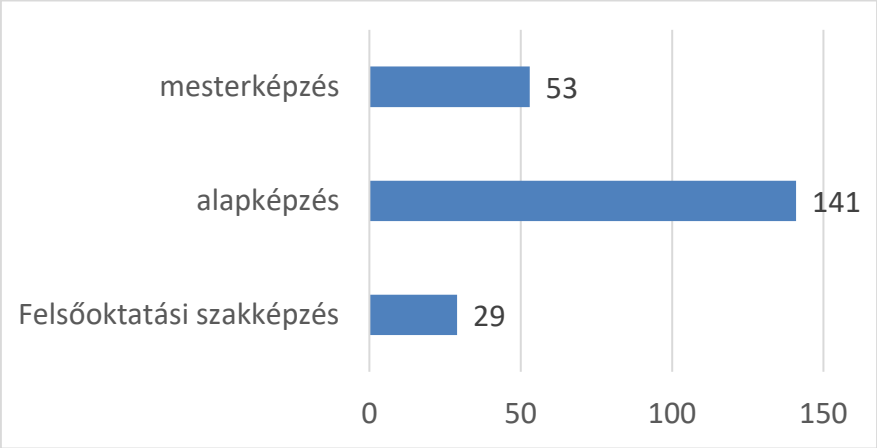
A kérdőívünk eredményeinek kiértékelését háttérváltozók bemutatásával kezdjük. Az első adatunk a megkérdezettek nem szerinti megoszlása volt, amelyet próbáltunk úgy beállítani, hogy a mintában 50-50%-ban szerepeljenek a hölgyek és az urak, de sajnos a férfiak megszólítása nem hozta meg a várt sikereket, hiszen a minta mindössze 1/3-át (67 fő) alkották. A következő háttérváltozó, az életkor szerinti megoszlás volt, amelyre azért volt szükségünk, mert a kutatási résztvevők között voltak levelezős hallgatók is, így a minta életkor szerinti megoszlása széles sávon mozgott (2. számú ábra).

2. ábra: Életkor szerinti megoszlás
Forrás: Saját adatgyűjtés (N=223)



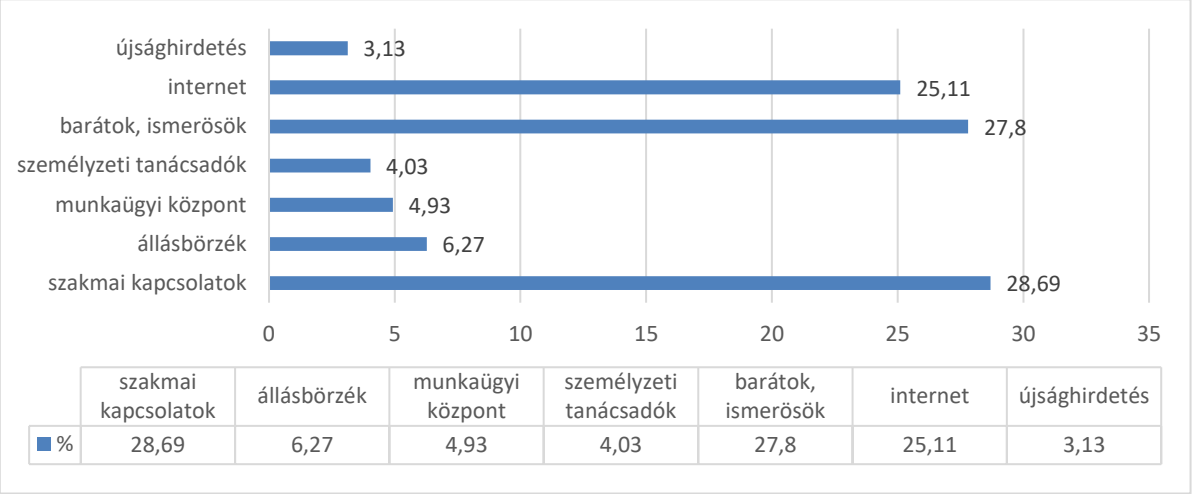

Az ábra alapján megállapítható, hogy a legtöbb válaszadó a 20-25 évesek közül került ki (a minta 46 %), kisebb hányaduk a 26-30 év, még a 30 év felettiek 46 fővel képviseltették magukat a kutatásban. A következő háttérváltozó a képzési forma szerinti megoszlás volt (3. ábra)

3. ábra: Képzési forma szerinti megoszlás
Forrás: Saját adatgyűjtés (N=223)




A válaszadásra felkért interjúalanyok döntő többsége alapképzésben vett részt (141 fő), a mesterszakon végzettek válaszadók száma 53 fő volt és 29 fő alkotta a felsőoktatási szakképzésen végzett hallgatókat. A háttérváltozók értékelését követően térjünk át a vizsgálat központi témájára a munkahelyválasztási szempontok értékelésére. Egy pályakezdő számára nagyon fontos, hogy első munkahelyén, milyen feltételek mellett, kezdheti meg munkavállalói karrierjét, hiszen az ott megszerzett tudás, a megalapozott kapcsolatok további pályafutását alapvetően határozhatják meg. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy az esetek többségében ritka (csak hiányszakmák esetében megfigyelhető), hogy egy pályakezdő kedve szerint válogathat az állásajánlatok között, és olyan munkahelyet talál, mely minden szempontból megfelel valamennyi igényének. Az esetek többségében a fiatalok valamiféle kompromisszumra törekszenek az első állás megszerzésekor. Hangsúlyozni szükséges azonban, hogy munkáltatói szempontból is fontos, hogy az elvárásokat és a realitásokat közelítsék egymáshoz, ezzel is elősegítve a munkavállalói döntések hatékonyságát. Az álláskeresési folyamat elemzése magába foglalja az álláskeresés információs csatornáinak feltárását. A Kaposvári Egyetem frissdiplomásai által alkalmazott álláskeresési információs csatornák megoszlását a 4. ábra mutatja be.

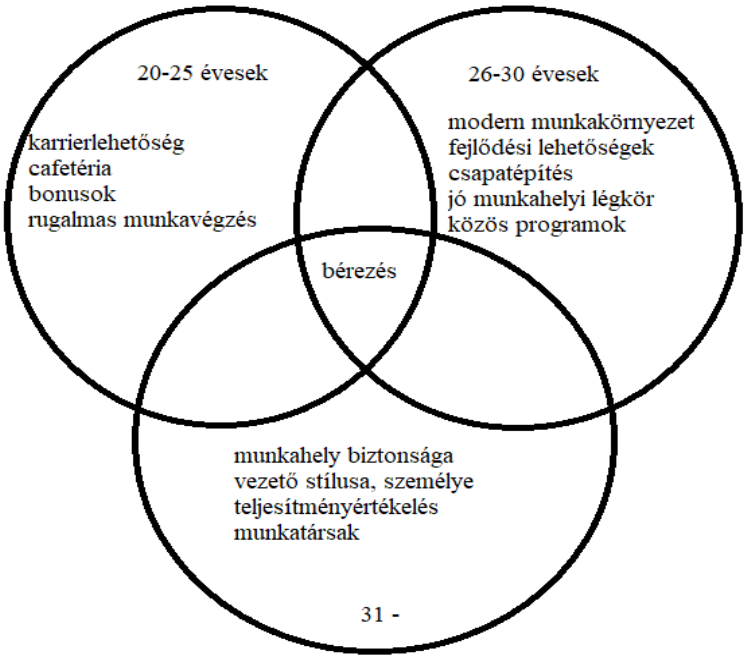
4. ábra: Az álláskeresés információs csatornái, % (N=223)
Forrás: saját kutatási eredmények alapján




| | szakmai kapcsolatok | állásbörzék | munkaügyi központ | személyzeti tanácsadók | barátok, ismerősök | internet | újsághirdetés |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| % | 28,69 | 6,27 | 4,93 | 4,03 | 27,8 | 25,11 | 3,13 |

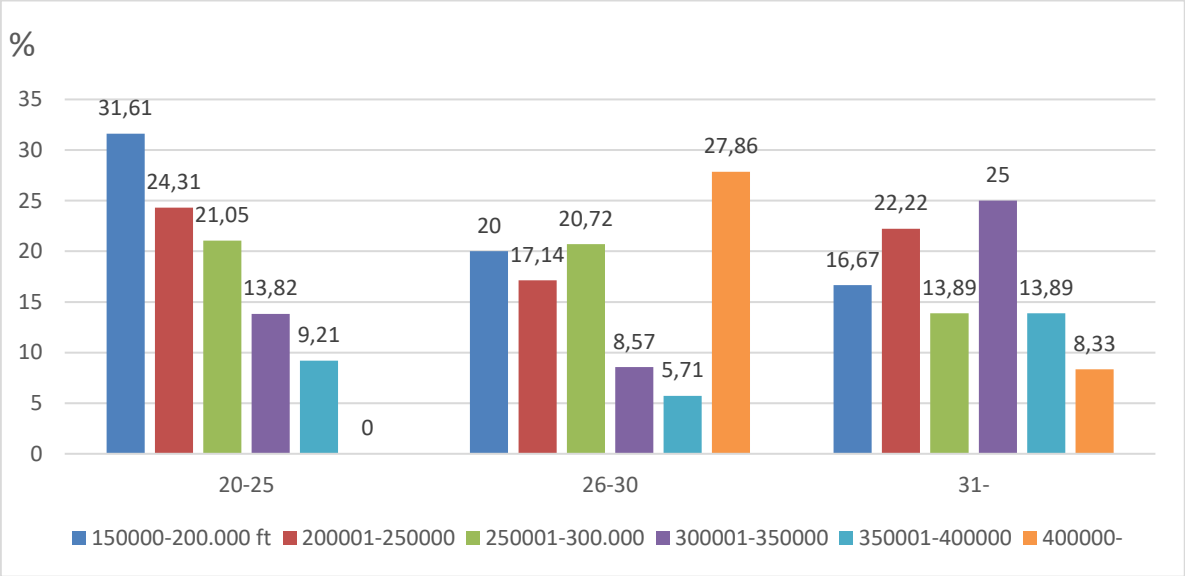
A 3. ábra alapján megállapíthatjuk, hogy hallgatóink álláskeresési magatartásában meghatározó szerepet tölt be a kapcsolati tőke alkalmazása, ezen belül is a személyes vagy szakmai kapcsolatok (28,69 %) szerepe a domináns. Nagyon sok cég felismerte a hallgatókban rejlő lehetőségeket, ennek ismeretében hangsúlyt helyeztek a megfelelő motivációs stratégiák kidolgozására, az inspiráló munkakörnyezet kialakítására, a dolgozói elégedettséget befolyásoló tényezők javítására. A barátok vagy ismerősök ajánlása (27,8%) az álláskeresésben továbbra is jelentős, hiszen minden ismerős egyben potenciális információhordozó is, kölcsönösen és gyorsan tájékoztathatják egymást adok-kapok alapon, hiszen bármikor hozzájuthat valamelyikük, olyan hírhez, amely számára nem jelent segítséget, de ismerőse ugyanezt felhasználhatja. Fontos azonban említenünk az internet erősödő szerepét. Ahogy életünk egy nagy része a digitális világba költözött, úgy az álláskeresési csatornák is ide koncentrálódnak. Ennek megfelelően megközelítőleg azonos súllyal jelennek meg az álláskeresés eszköztárában az internethez kötődő álláskeresési csatornák (25,11%). Az ábra alapján megállapítható, hogy az újsághirdetéseknek, a munkaügyi központoknak, állásbörzéknek a szerepe elenyésző az álláskeresési csatornák igénybevétele során. Hatalmas erőforrásokat fordítanak a szervezetek arra, hogy vonzóvá tegyék a fiatalok számára az általuk preferált munkaköröket. Ehhez a HR tevékenységhez azonban ismernünk kell a fiatalok munkahely választási preferenciáit, azaz fel kell tennünk a kérdést: mi alapján választ céget egy frissen végzett hallgató/pályakezdő? Így a kutatás folytatásában az ideális munkahely ismérveit vizsgáltuk. Nézzünk egy összefoglaló táblázatot a munkahely keresési szempontok rangsora alapján (5. ábra)!

5. ábra: Munkahely keresési szempontok megoszlása életkori bontásban
Forrás: saját kutatás, N=223 fő



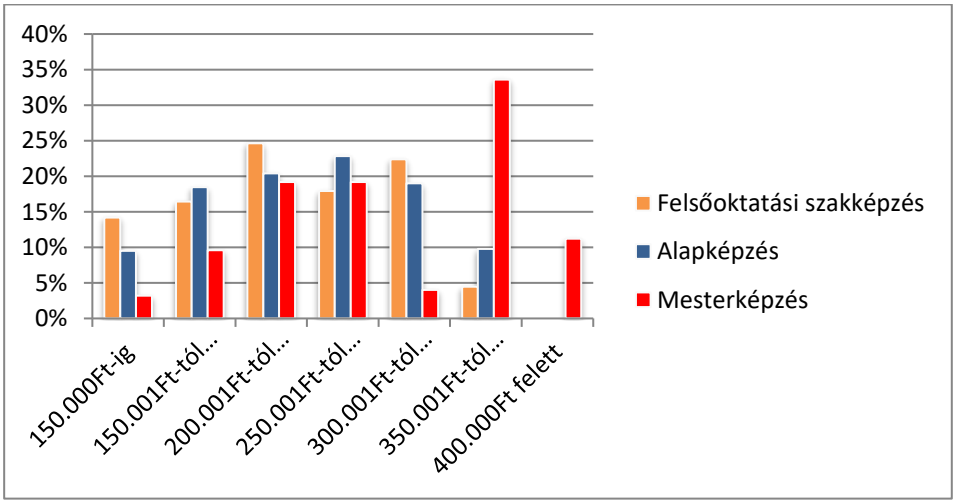

A táblázatot elemezve szembetűnő, hogy a három korcsoport munkahely választási preferenciái jelentősen eltér egymástól. A bérezés első helyen történő megjelenése talán nem meglepő, hiszen mindenkinek a napi létfenntartásához megfelelő jövedelemre van szüksége, egyfajta biztonság érzetet nyújt az emberek számára. Életkori sajátosságukból adódóan a legfiatalabb korcsoport számára a gyorsabb karrier megvalósítása nagyon fontos ezért ha nem tud a vezetés felkínálni tervezhető, kiszámítható karrierpályát, a fiatalok máshol keresik boldogulásuk lehetőségét. Ezt a korosztályt különösen jellemzi a türelmetlenség, akár a szakmai előrelépésről, akár az anyagi juttatásokról van szó, ezért ezekre a tényezőkre érdemes nagy hangsúlyt fektetni a toborzás alkalmával. Erre utal a 2. és a 3. helyen megjelenő karrierlehetőségek és a cafeteria/bonusz említése is. A 26-30 év közötti korosztálynál szinte majdnem mindenki megemlítette, hogy fontos a modern munkakörnyezet, illetve kiemelten hangsúlyos, hogy a cég elfogadó legyen, és mindenkit egyenlően kezeljen, rendszeresen legyenek olyan rendezvények, melyek nem köthetőek szorosan a képzéshez és fejlesztéshez. A tapasztaltabbak számára fontos a vezető személye, stílusa, hiszen tapasztalatból tudják, mennyire sokat számít egy jó vezető a mindennapokban. Felértékelődnek az olyan soft faktorok, mint az elismerés, konstruktív vezetői kommunikáció. Válaszaikban megjelenik a munkahelybiztonsága és a munkatársak támogató szerepe iránti igény. Fontosnak és motiválónak tartják a valós teljesítményen alapuló teljesítmény értékelési rendszer alkalmazását a leendő szervezetüknél. Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódott az álláskereső bérigényének a vizsgálata (6. ábra) azaz, hogy szakterülettől függetlenül mekkora az a havi nettó bér, ami számukra a megfelelő életszínvonalat, a megélhetést biztosítaná.

6. ábra: Mekkora az a (nettó) bér, amiért hajlandó lenne munkába állni (életkor szerint)
Forrás: Saját adatgyűjtés (N=223)




Érdekes volt, hogy a válaszadók között sokan a feltüntetett legalacsonyabb bérigényt (150.000-200.000 forint) jelölték meg, amely a diplomás minimálbérrel esik egybe. Szignifikáns összefüggést találtunk az életkor és a megjelölt bérigény között, ahol a p és a c= ,0000 Ez alapján azt mondhatjuk, hogy az életkor befolyásolja a választott bérigényt. A kapott eredményt a kimutatásdiagram segítségével összevetettük a válaszadók képzési formájával is (7.ábra).

7. ábra: Mekkora az a (nettó) bér, amiért hajlandó lenne munkába állni? (Képzés formája szerint)
Forrás: Saját adatgyűjtés (N=223)



A bérigény és a képzési forma között szintén szignifikáns kapcsolat mutatható ki (p=,001 és a c=, 0,000). Megállapítottuk, hogy az alapképzésben és a felsőoktatási szakképzésben részt vevő hallgatók alacsonyabb bérigény mellett már hajlandóak munkát vállalni, erre utal, hogy a válaszadók nagy része 1-4-es kategóriáig jelölt. A mesterképzésben tanulók- talán képzésük értékének magasabb voltát feltételezve- magasabb elhelyezkedési jövedelmet határoztak meg. Volt olyan válaszadó közöttük, aki 1.000.000 forintos kezdő bérigénnyel lenne elégedett. Összességében elmondhatjuk, hogy a válaszadók reális önértékeléssel bírnak fizetési igényüket szakmai és munkatapasztalatuknak megfelelően határozták meg. A munkahely választást befolyásoló egyéb tényezők vizsgálati eredményeit a 1. táblázatban láthatjuk!

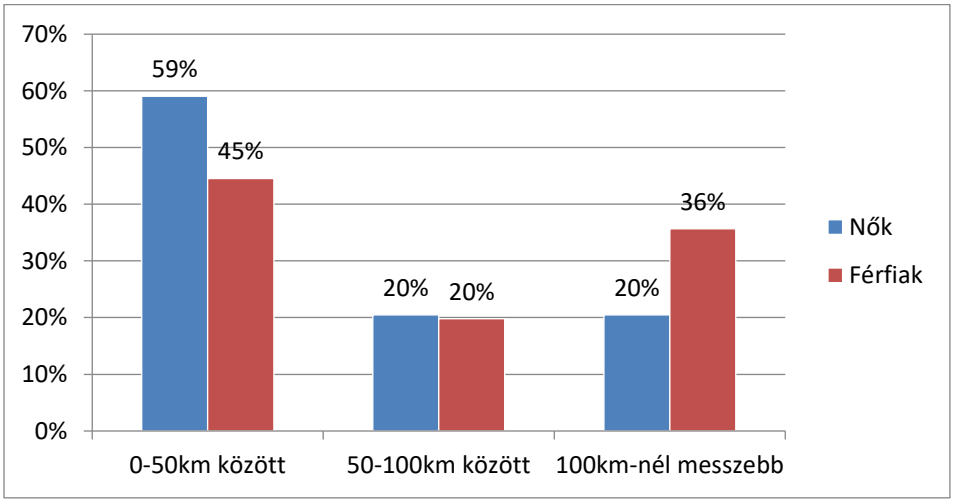
1. táblázat: Munkahely választás egyéb szempontjai
Forrás: saját kutatás alapján (N=223)

| | átlag | módusz | medián | szórás |
|---|---|---|---|---|
| munka-magánélet egyensúly | 4,30 | 5 | 5 | 0,80 |
| kihívást jelentő feladatok | 3,90 | 4 | 4 | 0,86 |
| biztonságos állás | 4,56 | 5 | 5 | 0,68 |
| cég hírneve | 3,50 | 4 | 4 | 0,96 |

A munka és a magánélet egyensúlyának a megteremtése láthatóan fontos szerepet tölt be a megkérdezettek munkahely választási szempontjai között, hiszen a válaszok módusz értéke és medián értéke is 5. A kereszttáblás vizsgálatok során megállapítottuk, hogy a nem és a munka - magánélet egyensúly között laza szignifikáns kapcsolat fedezhető fel, ahol a c=,220, a p= ,029. Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a munka és a magánélet összeegyeztetése a nők számára nagyobb nehézséget jelent, mint a férfiak esetében. A hölgyek 86%-a kiemelten fontosnak tartja, hogy legyen elegendő szabadideje, még az urak esetében ez az arány 73%. Természetesen ez az eredmény a nemi identitásból adódó kötelezettségekkel is magyarázható, hiszen a hölgyek a munka elvégzésével, egy második „fronton" is helyt kell, hogy álljanak, ez pedig a család. A következő vizsgált szempont a kihívást jelentő feladatok voltak. A megváltozott gazdasági-társadalmi rendszer valamint a robbanásszerű informatikai fejlődés odáig vezetett, hogy napjainkban elvárás lett a frissdiplomás/pályakezdők részéről a kihívást jelentő feladatok delegálása. A kereszttáblás vizsgálatok alkalmával nem találtunk kapcsolatot a nem, az életkor és a képzési forma tekintetében. Látható, hogy a válaszok módusz és medián is értéke is 4 volt, amely arra utal, hogy valamennyi megkérdezett e szempontot is figyelembe veszi az álláskeresés során. Hallgatóink a munkahely keresés alkalmával az olyan állásokat preferálják és keresik ahol folyamatosan képezhetik

magukat és ezzel párhuzamosan az eredményeiket is elismerik. Fontos számukra, hogy olyan készségeket sajátítsanak el munkájuk során, amely alkalmassá teszik őket a megváltozott munkaerő-piaci elvárások teljesítésére. E feltételek csak stabil, biztonságos munkahelyen képesek teljesülni. A biztonságos állás (c=,250 , p=,008) és a nem között laza szignifikáns kapcsolat mutatható ki. Legyen szó akár pályakezdőről vagy több éves tapasztalattal rendelkező álláskeresőről, az anyagi juttatások mellett ma már döntő szempont a vállalat jó hírneve is. Így e szempontot is vizsgálat alá vontuk. A megkérdezettek 63,5 százaléka (hölgyek 68 %-a, az urak 59 %-a) nézne utána, hogy jövendőbeli munkahelyéről kialakult általános kép, hírnév, cégkultúra mennyire illeszkedik-e az elképzeléseihez. A munkahelykeresés szempontjainak vizsgálata során fontos szempont annak ismerete is, hogy a leendő munkavállaló, hajlandó-e nagyobb távolságot megtenni az otthona és a munkahelye között (8.ábra).

8. ábra: Mekkora az a távolság, amelyet hajlandó megtenni naponta otthona és munkahelye között?
Forrás: Saját adatgyűjtés (N=223)




Az ábra jól tükrözi, hogy a női munkavállalók az ideális munkahely megszerzése érdekében csak kisebb távolság megtételét vállalják be az otthonuk és a munkahelyük között. A férfiak (55 %-a) nem zárkózik el a nagyobb távolság megtételétől. A kereszttábla vizsgálatok során a távolság és a képzési forma között gyenge szignifikáns kapcsolat mutatható ki, ahol p=0,03. Az alábbi kereszttábla (2. táblázat) az SPSS program segítésével készült el, melyről az olvasható le, hogy a válaszadók 74%-a maximum 50 km tenne meg munkahelye és lakóhelye között oda – vissza, és csupán 24%-a a válaszadóknak vállalna nagyobb távolságot is.

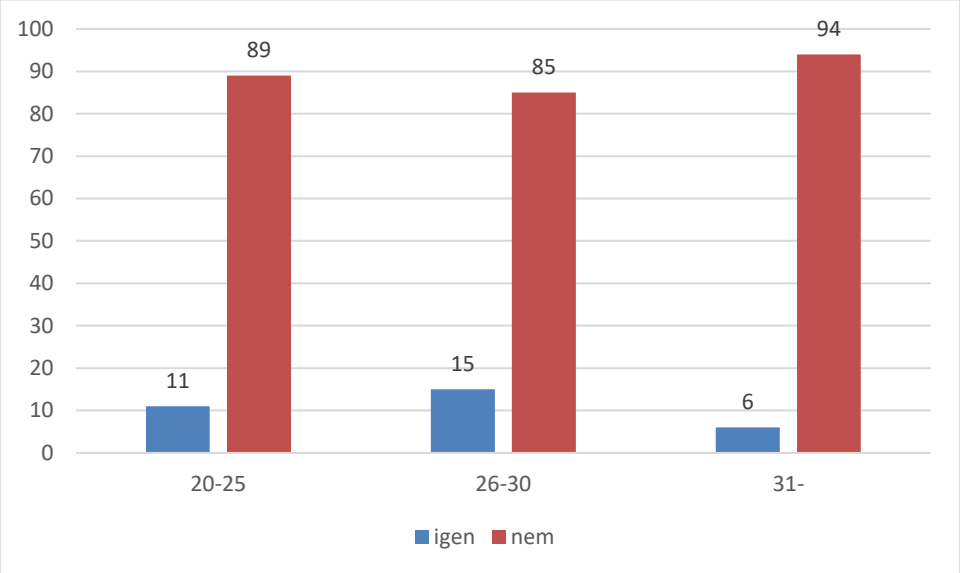
2. táblázat: A képzési forma kapcsolata a munkahely és az otthon távolsága között
Forrás: Saját adatgyűjtés (N=223)

| | **0-50 km** | **50-100 km** | **100 km-nél messzebb** |
|---|---|---|---|
| Felsőoktatási szakképzés | 72,22% | 22,22% | 5,56% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alapképzés | 73,33% | 10,37% | 16,30% |
| Mesterképzés | 82,35% | 14,71% | 2,94% |
| Total | 74,44% | 13,90% | 11,66% |

100 km-nél nagyobb távolság esetén érdemes foglalkoznunk a külföldi munkavállalás kérdésével is. Így a kutatásunk utolsó kérdései arra irányultak, hogy a megkérdezett tervez-e külföldi munkavállalást rövidebb vagy hosszabb időtartamban az elkövetkező 1 évben? A válaszokat a 9. számú diagramon szemléltettünk.

9. ábra: Tervezi-e, hogy külföldön vállal munkát (%)?
Forrás: Saját adatgyűjtés (N=223)




A felsőfokú tanulmányokat követő években a 20-25 évesek 11 %-a, 26-30 évesek 15 %-a és a 30 év felettiek 6 %-a tervez határon túl munkát vállalni. A külföldi munkavégzés leggyakoribb célországaként a válaszadók Németországot, Ausztriát és az Egyesült Királyságot jelölték meg. A külföldön történő munkavállalás fontos feltétele a megfelelő, gyakorlatban is használható nyelvtudás, amely a hazai elhelyezkedési lehetőségeket is nagyban elősegíti (3 táblázat). Sokan multinacionális vállalatokhoz kívánnak felvételt nyerni és sok helyen már a minimum középfokú nyelvtudási szintet két nyelven is követelik, vagy pedig nem a hagyományos angol és/ vagy német nyelvet preferálják, hanem a fókuszba kerülnek a francia, spanyol, olasz nyelvek is. Aki azonban jól beszél legalább egy nyelvet középfokon, esetleg szakmai szinten, annak már vannak esélyei pályázni egy jó állásra.

3. táblázat: A használható nyelvtudás alakulása a megkérdezettek körében
Forrás: Saját adatgyűjtés (N=223)

| | Igen | Nem |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 18-25 év közötti | 84,21% | 15,79% |
| 26-30 év közötti | 91,43% | 8,57% |
| 30 évnél idősebb | 52,78% | 47,22% |
| Total | 80,27% | 19,73% |

A frissdiplomások nyelvtudásában az angol vagy német nyelv ismerete szinte teljes körű (80%). A hölgyek 83,33 %-a , az urak 73,13 %-a nyilatkozott úgy, hogy magabiztosan képes használni a nyelvet. Az nyelvtudás és az életkor összevetése szignifikáns kapcsolatot mutat, ahol a c= ,310 a p =,000. A 20-25 éves korosztályba tartozók 84%-a, a 26-30 éves korcsoport 91 %-a, a 30 évnél idősebbek 52 %-a számolt be használható nyelvtudásról.

## Következtetések, javaslatok

Kérdőíves megkérdezésünk során az alábbi következtetésekre jutottunk:

- A munkahelyválasztás során a legfontosabb szempont mindhárom korcsoport számára a megfelelő bérezés volt. Ezen kívül említést kapott még a stabil, kiszámítható munkavégzés lehetősége, a rugalmas munkavégzés, a jó munkahelyi légkör, a modern munkakörnyezet, a vezető személye, a jól kialakított TÉR valamint a közös programok szervezése.
- Az alapképzésben és a felsőoktatási szakképzésben részt vevő hallgatók alacsony bérigény mellett hajlandóak lennének azonnal munkát vállalni, ezt az összeget 150.000 - 300.000 Ft között határozták meg. A mesterképzésen végzett hallgatók esetén ez a bér igény min: 400.000 Ft
- Az elhelyezkedés egyik befolyásoló tényezője lehet, hogy a megkérdezett egy kedvező munka ajánlat esetén mekkora távolságot lenne hajlandó naponta megtenni a munkahelye és az otthona között. A válaszadók 74 %-a maximum 50 km-es távolságot jelölt meg a válaszokban.
- A megkérdezettek mindössze 10,66 %-a tervez az elkövetkező 5 évben munkát vállalni az ország határon túl. A külföldi munkavégzés leggyakoribb országai Németország, Ausztria és az Egyesült Királyság.

Az alábbi javaslatokat kívánjuk megfogalmazni:

- A duális képzés lehetőségeinek kiszélesítése, több gyakorlati partner bevonásával jó alapot adhat a szakmai tapasztalatok megszerzéséhez/ növeléséhez.
- A karrierirodák népszerűsítése, újraindítása segítséget nyújthat a hallgatóknak a munkaerő-piaci szolgáltatások megismerésében, az álláskeresés nehézségeinek leküzdésében.

## *Felhasznált irodalom*


AHMAD Alabdulkareem – MORGAN Frank – LIJUN Sun – BEDOOR Alshebli – CÉSAR Hidalgo and IYAD Rahwan (2018): Unpacking the polarization of workplace skills. *Science advances*, *4*(7), pp.1-9 Article eaao6030. https://doi.org/10.1126/sciadv.aao6030

AILER Piroska (2017): Duális képzés – tapasztalatok, eredmények. https://www.mkt.hu/wpcontent/uploads/2017/10/Ailer_Piroska.pdf.

BERKE Szilárd. (2010): Az életkerék és a TLS életstílusmodell szerepe a személyes hatékonyságban. In: Lifelong, Learning Magyarország Alapítvány (szerk.) Tanulás, tudás, gazdasági sikerek avagy a tudásmenedzsment szerepe a gazdaság eredményességében : tudományos konferencia kiadványa : Győr, 2010. április 14. Budapest, Magyarország : Lifelong Learning Magyarország Alapítvány, (2010) pp. 357-359., 3 p.

BORZA Bianka (2012): A felsőoktatás és a munka közötti átmenet, Metszetek, 2012/4. szám – 2013/1. szám 203-216p

BÜDI Afrodité. (2017): Frissdiplomások érvényesülése a munkaerőpiacon, Miskolci Egyetem, szakdolgozat, pp 4-43

DÁVID János - FÜLÖP Edit - MÓD Péter - TAJTI József (2005): Munkaerő piaci igények és a szakképzési rendszer közelítése. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 2009. 02. 13-i megtekintés, http://mek.niif. hu/06500/06513/06513.pdf

Eurostat: Employement and activity by sex and age- annual date, In: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi_emp_a&lang=en letöltve: 2021. 02.08

GELENCSÉR Martin - SZIGETI Orsolya - SZABÓ-Szentgróti Gábor (2020): A feldolgozóipari munkavállalók munkaerő-megtartása. Vezetéstudomány 51 : 9 pp. 67-79. , 13 p. (2020)

JUHÁSZ Csilla (2018): Munkahellyel szembeni elvárások vizsgálata a Z generációnál, In: Farkas Ferenc Nemzetközi Tudományos Konferencia, pp. 214-227, Pécs, 2018.

Ksh.hu (2020): Munkaerőpiaci folyamatok, In: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mpf/mpf202/index.html, letöltés dátuma 2021. 07.15

KHINE Myint Swe - AREEPATTAMANNIL Shaljan (2016): Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment. 3-12 p Rotterdam, Sense Publishers.

KOCSIS Zsófia (2020): A duális képzés hatékonysága és a képzéssel való elégedettség egy komplex kutatás tükrében, Új Munkaügyi Szemle I. évfolyam 2020 / 3. szám 64 – 77p

KÓRÓDI Márta (2006): Munkaértékek vizsgálata egyetemi és főiskolai hallgatók körében. In (Juhász Erika szerk.): Régió és oktatás. A "Regionális Egyetem" kutatás záró konferenciájának tanulmánykötete. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 289-300p

MAKÓ Csaba (1997): A munkaerő felhasználásának átalakulása. Educatio, 6. 2. sz. 191–208

MEIER Justin – CROCKER Mitchel (2010): Generation Y in the Workforce: Managerial Challenges. The Journal of Human Resource and Adult Learning, Vol. 6, Num. 1, June 2010 pp. 68–78. ISSN 1817-2105

NÉMET Viktória (2021): 25 év alatti fiatalok munkaerő-piaci helyzete, In: In: http://www.oeconomus.hu/irasok/25-ev-alatti-fiatalok-munkaero-piaci-helyzete/, letöltés dátuma 2021. szeptember 22

POGÁTSNIK Mónika (2019): The Impact of Dual Higher Education on the Development of Non-Cognitive Skills. In: Kováts, G. – Rónay, Z. (eds.) In search of excellence in higher education. Budapest, pp. 179-190.

SOULEZ Sebastian – GOLLIOT-Soulez, Chloé (2011): Recruitment marketing and generational segmentation: a critical analysis based on a sub-segment of generation y. Recherche et Application en Marketing, 2011 Vol. 26. No. 1., p. 39-55p

SUJANSKY Joanne – FERRY-Red, Jan (2009): Keeping the Millennials. Why companies are losing billions in turnover to this generation and what to do about it. John Wiley & Sons Inc., Hoboken NJ p. 240 ISBN-13: 978-0470438510

SZABÓ Katalin (2011): Állandósult túlkereslet a tehetségpiacon, Vezetéstudomány, 42. évf., 11.sz. pp. 2-15.

SZABÓ-Szentgróti Gábor- VÉGVÁRI Bence (2020): Munkavállalói attitűdök és az ipar 4.0 Taylor: Gazdálkodás és Szervezéstudományi Folyóirat 1:12pp. 109-122

TEICHLER Ulrich (2002): Graduate Employment and Work in Europe: Diverse Situ-ations and Common Perceptions. In Tertiary Education and Management. 2002/8. sz. 199–216. p

VINCZE Szilvia (2012): Átmenet az oktatásból a munka világába – friss diplomások a munkaerőpiacon, Iskolakultúra, (22) 3. pp. 85-95 (2012)

**Mészáros Attila**

# *A tanulók kognitív és érzelmi fejlődését szolgáló oktatási módszerek*

## Az Fritz Riemann és Christoph Thomann személyiségdimenziókhoz tartozó – pedagógiai ajánlások

A Riemann-Thomann modell célja, hogy segítsen azonosítani az emberi különbségeket és azok hatásait. Mutassa be a személy közi kommunikációt és a kapcsolatait. Ez a személyiség, a párkapcsolat és a fejlődéselmélet modellje, és az ember igényeit négy különböző alapirányra osztja: közelség, távolság, állandóság és változás. A jellemzőktől függően a megfelelő igények és szükségletek dominálnak, amelyek az interperszonális viselkedésben tükröződnek. (Thun, 2018)
Az interperszonális konfliktusok gyakran akár a munkaidő egyharmadának vagy annál is hosszabb veszteségéhez vezetnek. A konfliktuskezelés ezért az általános verseny egyik fontos sikertényezőjévé vált. (Thomann & Thun, 2001)Így az iskolában is a tanári hatékonyság egyik fokmérője lehet a megfelelő konfliktuskezelés, tehát az interperszonális területen természetesen fennálló problémák és súrlódások kiküszöbölése (szinte) mindenki megelégedésére. Ehhez viszont módszertani diverzitásra van szükség.

1. ábra: Riemann-Thomann modell
(forrás: https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-riemann-thomann-modell)

Természetesen mindegyik orientáció tanulható és a képzési szituációban, helyes módszertant felhasználva egy diák a Riemann-Thomann kereszt közepe felé orientálható.

Egyes helyzetekben tehát tanult viselkedést használunk. Például egyetlen közelség orientációjú hallgatónak sem jutna eszébe, hogy az első kontaktórán átölelje a tanárát, mert annyira várta az új szemeszterben. Hisz megtanulta, ebben a helyzetben távolság orientációjú tulajdonságokra van szükség. Az állandóság orientációval rendelkező ember meg tud tanulni fantáziadúsabbnak lenni, és gyors, akár közös döntéseket hozni, csak a maga módján. A távolság orientációval rendelkező ember ezzel szemben spontán módon képes pl. egy iskolában a megfelelő közelség megteremtésére. És végül, a változás orientációval rendelkező tanuló is képes arra, hogy nyugodt, szisztematikus és rendezett legyen a tanulmányai során.

## Oktatási környezet vizsgálatának lehetséges területei

Egy oktatási környezetet sok féleképpen tudunk vizsgálni. Az általunk kifejlesztett rendszerben 6 tényezőt választottunk ki. Olyan tényezőket, melyek jellemzik a tanulót (3 terület) és melyre egy oktatónak van befolyása (3 terület). Vannak más vizsgálható részek egy oktatási folyamatban, de e hat rész alapján egy oktató már tud a Riemann-Thomann elvek, szempontok alapján egy didaktikai folyamatot megtervezni, személyre szabni.

Meg kell jegyezni, hogy mivel egy oktató, képző is elhelyezhető ebben a rendszerben, valamelyik irányban eltolódás tapasztalható, így felfedezheti és megértheti, hogy egy-egy módszertani eljárás számára miért komfortosabb és egy másik eljárás miért okoz diszkomfort érzést, miért is idegenkedik tőle. Ennek az az egyik oka, hogy másik területen található. Így egy komoly módszertani diverzifikációval rendelkező oktatónak mind a négy területhez van megfelelő módszertani eljárása. Még ha némely eljárást nem szívesen használ.

## Tanulót, résztvevő leíró jellemzők:

- Érdeklődési területek: ez jellemezi, hogy mely témák érdeklik az adott területen lévő tanulót. Ha ez megjelenik, akkor motivált lesz az adott pedagógiai folyamatban való részvételre.
- Tanulási jellemzők: ez leírja, hogy melyek az adott területen lévő diák mely formában szeret tanulni. Mikor lesz aktív és tud kapcsolódni az adott témakörhöz.
- Résztvevői szükséglet: ez megmutatja, hogy mely oktatói impulzusokra van az aktvitásának fenntartásához. Mi tudja ismét motiválttá tenni. Ennek a hiányában a résztvevő hamar feladja, mert úgy érzi, hogy nem tud kapcsolódni a tanárhoz.

## Oktatót, képzőt leíró jellemzők:

- Oktatási módszer: mely módszertant érdemes az adott tanulóhoz vagy csoporthoz választani. Ez az a módszer, melyre ők „vevők” lesznek és szívesen végrehajtják a feladatokat.

- Oktatói attitűd: ez a rész mutatja meg, hogy egy oktatónak milyen attitűdjét kell érezni az adott részben lévő tanulónak, vagy csoportnak, hogy a pedagógiai folyamat működjön, a tanulót segítse.
- Hatékony értékelési formák: az értékelési formák sok típusa ismert. Ebben a részben azt jelöltük, hogy az adott területen elhelyezkedők mely formát fogadják el szívesen. Melyek azok amelyek segítségével aktívak maradnak a későbbiekben is. Mint láthatjuk itt két formát is javaslunk, mert mind a kettő az adott területen használható. A tanuló elfogadja, sőt várja ezeket.

A következő ábrákon azért fordítottuk meg a sorrendet, mert a tanulói érdeklődési terület azonosításával érdemes kezdeni, majd a tanulási jellemzők és a résztvevő szükségletek következnek.
Ez után lehet az adott orientációval rendelkező tanuló(k) számára a pedagógiai folyamatot megtervezni. Ennek az utolsó lépése, úgymond a csúcsa az értékelési forma kiválasztása.

## Eső lépés a közelség - távolság orientáció azonosítása

Egy oktatónak, akár magáról, akár egy diákról van szó, érdemes mindenekelőtt kideríteni, hogy a távolság/közelség tengely melyik részében komfortos. Így alapvetően megváltozhat a másik fél irányába megjelenő indulatok, érzések, módszerek. A következő leírások a pólusokra, azaz a legszélsőségesebb végletekre vonatkoznak, a kettő között természetesen vannak fokozatok.

## Közelségre való hajlamú gyermek

Azoknál a tanulóknál, akiknél magas a közelségre utaló hajlam, azok jó tudnak kapcsolatot teremteni, megértők valamint elfogadók. A munkájukban fontos számunkra a jó légkör megléte és hogy harmonikus kapcsolatot tudjon kialakítani a környezetével. Könnyen bele tudják érezni magukat más helyzetébe, és többet foglalkoznak másokkal, mint saját magukkal. Barátságosak, nyitottak és békülékenyek. Szívesen és könnyen közelednek másokhoz és tudják, hogyan kell másokkal kijönni. Sok áldozatra képesek azért, hogy valaki(k)hez tartozónak érezzék magukat. Az „átölelni és átölelve lenni” lehetőségétől is motiváltak lesznek
Érzelmileg színesek, érzékeny és figyelmes társak, ám ha egyedül maradnak, szürke, színtelen és kiszolgáltatottak lesznek.
Az ilyen személyiségű ember számára a távolságtartás, a másik ember önállósága veszélyesnek tűnhet, az elvesztéstől való félelem feltámadásával járhat.
Az árnyoldaluk, hogy a feszültségeket és az összetűzéseket kerülik. Nem szívesen mondanak nemet, vagy nem is tudnak nemet mondani. Saját igényeik gyakran nem élveznek még saját maguknál sem prioritást. Nehezükre esik sokszor másoktól elhatárolódni, haragot és agresszivitást kifejezésre juttatni.

**Hogyan viselkedik a „közelség típusú" személy?**

A közelség típusú embereket alapvető empátiás attitűdjükről ismerhetjük fel: mindig aggódnak a másikért, érdeklik őket embertársaik problémái, és általában kiegyensúlyozottan és megértően viselkednek, mert képesek az empátiára.
Az erős közelségre vágyó emberek szeretnek másokkal együtt dolgozni, és általában ideális csapatjátékosok. A magánéletben is szívesen vannak csoportokban. A közelség személye gondoskodik a születésnapi listáról a munkahelyén. Ő lesz az, aki az adott napon összegyűjti a pénzt, megkapja a születésnapi ajándékot, és szépen kidíszíti a születésnapos gyermek osztályát. Ha a csapatban két ember összeveszik egymással, akkor a közelségi személy lesz az, aki megpróbálja helyreállítani a kapcsolatot és a harmóniát. De azért szereti elkerülni a konfliktusokat, és nehezen mond nemet.
Ez a viselkedés azt jelentheti, hogy a közeli személy nem kezeli nyíltan a konfliktusokat. Ha konfliktusba keveredik, akkor a legjobb esetben az oktató azt fogja észrevenni, hogy csendesebb és kevésbé társaságkedvelő lesz a diák. Ehelyett nem verbális szinten küldhet jeleket, szomorú vagy elégedetlen arcot mutatva. Ha beszél egy oktató vele erről (pl.: „Mondd, mi a baj?"), nem feltétlenül kap őszinte választ. Ennek semmi köze ahhoz, hogy a közeli ember nem őszinte; egyszerűen csak nincs elég ereje, hogy világosan kimondja, ami nem tetszik neki. Valószínűbb, hogy kitérő lesz (pl.: „Ó, ez semmiség..."). Röviden, nagyon jó abban, hogy a problémákat a szőnyeg alá söpörje.

**A közelség típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete**

2. ábra: A közelség típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete (forrás: saját szerkesztés)

Erre a személyiségtípusra ráépített pedagógiai rendszer a stílusjegyeket figyelembe véve határolja be az érdeklődési területeket, a tanulási jellemzőket, az ajánlott oktatási módszert, az emberi alapszükségletet, a kívánatos oktatói attitűdöt és a számára hatékony értékelési formákat. A közelség irányultságú tanuló legfontosabb érdeklődési területe a másik ember és a kapcsolat. Harmonikus emberi kapcsolatokban érzi jól magát. Döntéseit elsősorban érzései alapján hozza meg. Ebből származtatható kedvelt tanulási formája a párban, vagy kis csoportban végzett, közösen végrehajtott feladatok. Alapvető szükséglete a figyelem, elismerés, értékeinek, jó teljesítményének visszacsatolása, hogy pontos reflexiókat kapjon. Ezért a számára hatékony értékelési mód a kapcsolatokban megélt együttműködés során teljesítményének értékelése szakmailag, egyénileg és csapattagként. Értékeinek felismerése szárnyakat ad neki, a megbecsülés szoros kapcsolatot épít, és saját jövőjébe helyezi növelve belső erejét, bátorságát, lelkesedését és kitartását. (Mészáros & Baróti, 2015)
A figyelem hiánya elbizonytalanítja. Tanulási teljesítményét rontja. A lebecsülés személyiségét rombolja. A négy alaptípusból ő a legvédtelenebb és legsérülékenyebb a tanár-diák, képző-résztvevő kapcsolatban, mivel az ő kötődési igénye a legmagasabb. Ő áll a leginkább rendelkezésre és nyitottan a kapcsolatban. Nagyon hálás és aktív, ha megfelelő figyelemben részesül. Itt a tanárnak figyelnie kell arra, hogy a kapcsolatban ne boruljon fel az egyensúly tanítványa alárendelődésével és túlzottan megfelelni akaró magatartásával. Ő mindig megelőlegezi a bizalmat és a tiszteletet. Önálló és számára kihívást jelentő feladatokban való részvételre kell bátorítani és időközi visszacsatolásokkal, értékeléssel támogatni. Ezzel lehet növelni személyes autonómiáját és önbecsülését.
Tehát épp azok a feladatok a fejlesztők számára, amelyet a vele szemben álló távolság típus alapvetően igényel, élvez. Ha a közelség irányultságú számára prioritást élvező kapcsolatban biztonságban és megbecsülve érzi magát, teljesítménye magas és nagyon kiszámítható, megbízható. Inkább túlteljesítésre hajlamos. Csapatban mindent megtesz másokért, hajlamos megfeledkezni önmagáról. Meg kell tanulnia önmagára is figyelni, érzésvilágának túlműködését gondolati világával kontrollálni és helyes módon beforgatni a felszabaduló erőt a cselekvésbe, aktivitásba. Ekkor egyensúlyozódik ki a nagyon érzékeny lelkivilág egy megtalált saját hatóerővel, ahol nem a kiszolgáltatottság, védtelenség, beszűkülés és visszavonulás, hanem az alkotás és sikeresség lesz a saját jövő.

## Távolságra való hajlamú gyermek

A távolság irányultságú tanulókra épp az ellenkezője a jellemző. Ők tárgyilagosnak, hűvösnek és távolságtartónak tűnnek. Képesek nagyfokú önállóságra és felelősségvállalásra. Legszívesebben egyedül dolgoznának.
Az együttműködés számukra (sajnos) szükségszerű, igyekeznek ezért ezt úgy beosztani, hogy mindenkinek meglegyen a saját, egyértelműen elhatárolt feladatköre-hogy mégiscsak önállóan dolgozhassanak. A társas együttlét, vagy munkatársi találkozó a szabadidejükben számukra nehézséget jelenthet. Képesek viszont élesen megfigyelni és tárgyilagosan-kritikusan, eredményorientáltan gondolkodni. Függetlenek, jól el tudnak

különülni, és képesek nemet mondani. Konfliktushelyzetekben pontosan tudják, mit akarnak, és ezt világosan ki is tudják fejezni. Az sem okoz gondot nekik, ha népszerűtlen álláspontot kell képviselniük.
Náluk legfőképpen a teljesítmény és a munka, az eredményekről, a feladatról szól és arról, hogy szakmailag megalapozott, felelős döntést hozzanak. A távolság hajlamú tanuló az autonómiáját, önállóságát kényesen őrzi. Állandósulhat a szorongás az emberi közelségtől, mert mindig az én elvesztésével fenyeget. (Mészáros & Baróti, 2015)
Gyakran éppen konfliktus helyzetekben viselkednek durván, cinikusan, szarkasztikusan és agresszívan, ami gyakran népszerűtlenné teszi őket.

**Hogyan viselkedik a „távolság típusú" személy?**

A távolság orientációjú embert arról lehet felismerni, hogy hétfő reggel elsétál az együtt álló kollégák vagy diákok mellett, barátságosan köszön, és azonnal a munkahelyére vagy a tanterembe megy. Ott elkezd „berendezkedni" és várja az órát. Amikor a többiek odamennek hozzá („gyere ide, a tegnapi buliról készült fotókat nézegetünk."), azt válaszolja: „Igen, igen, előbb befejezem ezt, aztán jövök".
A távolság orientációjú személy önállóan hozza meg döntéseit; így viszont előfordul, hogy elfelejti megbeszélni azokat a többi érintett személlyel. Ha a távolság orientációjú típusnak nehézségei vannak, előfordul, hogy váratlanul ott áll előtted, és bemutatja a megoldást egy olyan problémára, amiről nem is tudtad, hogy van. Természetesen ez a fajta viselkedés gyakran okoz félreértéseket. Ez a viselkedés gyakran ridegnek, elutasítónak vagy akár rivalizálónak is tűnhet, még akkor is, ha nem is ez a szándékuk. Ezt a típust egyébként arról is fel lehet ismerni, hogy szeretnek egyedül dolgozni - ez is szöges ellentétben áll a közelségre törekvő emberrel. Tehát nem biztos, hogy egy oktató nagyon jó módszert választ, ha egy kifejezett távolságtartási hajlammal rendelkező tanulót mindenáron megpróbál beilleszteni egy csapatba. Szereti, ha saját felelősségi körrel rendelkezik, ha saját döntéseket hozhat, és következésképpen szereti vállalni tettei következményeit.
Ha egy távolság típusú személy ad egy közelség orientációjú személynek egy feladatot, azt világosan felvázolja, és egy bizonyos eredményt vár el egy meghatározott időn belül. Ekkor a közelség típusú személynek nagy erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy ezt az eredményt valóban elérje. Nagyon sokszor ez a közelség típusnak sok energiájába kerül, de néha még sokkal többet is megtesz érte, mint amennyit valójában elvártak tőle. Amikor aztán megbeszélik a munka eredményét, könnyen előfordulhat, hogy a távolságtartó egyáltalán nem veszi észre a másik többletmunkáját és erőfeszítéseit, ami természetesen demotiváltá teszi az utóbbit, mert több elismerést remélt.
Ezért kell a másik félre figyelni, mert ha a távolságot kedvelő ember a követelményeivel, módszereivel, a visszajelzés hiányával frusztrálja a közelség típusút, az kontraproduktívitást eredményez a pedagógiai munkában. A két ellentétes típus hosszú távon csak akkor fog sikeresen együttműködni, ha megtanulják megbeszélni, mit várnak el egymástól, és elfogadják, hogy a másik más. (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

Elmondható, hogy a négy dimenzió nagyjából a kognitív, a szociális, az aktív és az érzelmi modalitást tükrözi. Megragadják az aktív vagy nyugodt, távolságtartó vagy összekötő, kontrollált vagy spontán, strukturált vagy rugalmas kommunikációs viselkedést és annak fokozatos szakaszolását. Ha az oktatók és a diákok e négy dimenzión belül kommunikálnak, akkor a teljes kommunikációs területet képesek használni.

**A távolság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete**

3. ábra: A távolság típusú gyermek és fejlesztő pedagógiai környezete (forrás: saját szerkesztés)

A távolság orientációjú tanulók legfontosabb érdeklődési területe az elméleti, intellektuális, racionális gondolati tér. Éppen ezért a legnagyobb örömet számára az intellektuális kihívást jelentő, újdonság tartalmú és önállóan végezhető feladatok jelentenek. A legjobb teljesítményt önálló tanulásban, munkavégzésben hozza. Elvárja az oktatótól a szakértelmet, szakmájának és a tananyagnak magasrendű elméleti ismeretét. Csak akkor tudja elismerni, ha az oktató elkápráztatja olyan elméleti tudással, amelynek megértéséért küzdenie kell. Szeret gondolkodni és megérteni. Döntéseit racionális megfontolás alapján hozza. Számára a gondolkodási korláton való munkálkodás kihívást és örömet okoz. Hamarabb tudja átfordítani cselekvésbe, mint a közelség irányultságú típus. Érzéseit kevésbé tudja megélni és megismerési erőként használni. Számára fejlesztendő az érzési korláton való munkálkodás, érzelmi intelligenciájának növelése és a másokkal való együttműködés tanulása. (Mészáros & Baróti, 2015)
A tömegoktatás személytelenségével sincs különösebb problémája. A frontális tananyagfeldolgozást is jól viseli, ha az megfelelő szakmai ismeretet közvetít. Ők szoktak

a leghamarabb kérdezni elméleti órákon, mert őket érdekli a leginkább bármilyen gyakorlati probléma elméleti háttere. Őket lehet a versennyel, önálló előadásokkal és vitával leginkább motiválni.
Szívesen küzd azért, hogy elismerjék. Ha akarja, el tudja érni, hogy figyeljen rá a tanár, ki tud emelkedni a tömegből. Képes konfrontálódni, szereti a tanárt is kihívások elé állítani. Szabadságát félti, szereti és képes önmagát értékelni, viszont fontos számára az oktató értékelése is. Amennyiben kikapcsolja az érzéseit, rideg és elutasítóvá, esetleg intellektuálisan arrogánssá tud válni. Vissza tud élni intellektuális fölényével, miközben gyengeségnek érzékeli mások érzésekkel telített részvételét. Számára fejlesztő a csoportmunkában, kooperatív tanulásban való részvétel, minden, ami együttműködésre és interakcióban való részvételre készteti. Azaz épp az a tanulási forma, amelyben a vele ellentétes oldalon álló közelségtípus örömmel vesz részt és kényelmesnek érez.
Érdekes megfigyelni, hogy a távolság típusú gyermek önértékelési képessége torz lehet. Ha azt kérjük, hogy értékelje a munkáját, akkor általában a tényleges teljesítménye alá értékeli önmagát, hisz számára az oktató az etalon, így ő csak kevesebb teljesítményt adhat, mint a tanár.

## Második lépés az állandóság - változás orientáció azonosítása

Most elérkeztünk az „idő” dimenzióhoz. Riemann-Thomann rendszerben ez az y tengely. Itt is azonosítani lehet egy ember pozícióját.

## Állandóságra való hajlamú gyermek

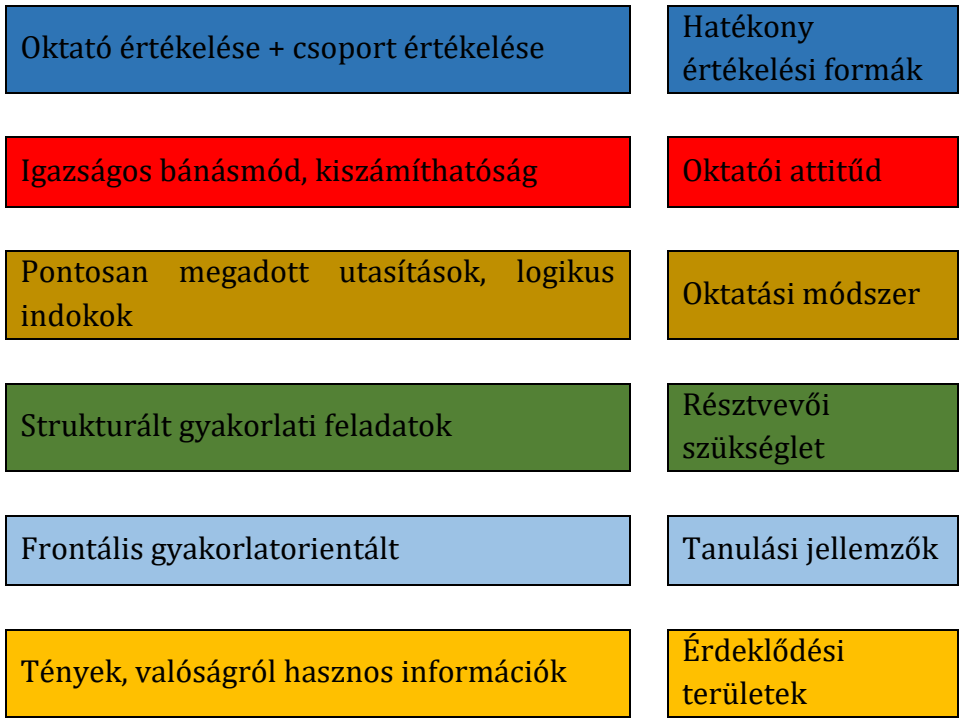
Az állandóság-orientált tanulók rendszer szeretők, lelkiismeretesek és strukturáltak. Az időpontokat és feladatokat mindig észben és kézben tartják. Kiváló és megbízható szervezők. Az „állandó-ember” jól tud rendet tartani és ezt várja el másoktól is. Végül is a rend már fél siker. Jól kigondolt és teljes irattár-rendszerük van, sokra becsülik a listákat és a tervezést, legszívesebben mindent feketén, fehéren rögzítenek.
Szeretik a struktúrát, a biztonságot és pontosságot. Másrészt szkeptikusan állnak minden változás, újdonság és előre nem látható dolgok előtt. Hajlanak a konzervativizmusra, a dogmatizmusra és az elveken lovaglásra. Részben hajlamosak mások felett való uralkodásra és ellenőrzésre. Pedánsnak és túl korrektnek tűnhetnek. mindig, mindenhol az állandóságot keresik, a változatlanság mindennél fontosabb számukra, irtóznak minden változástól. Dolgaiktól nehezen tudnak megválni, így kacatok tömegét tárolhatják az iskolában, holott rendkívül precízek, rendszeretők.
Náluk mindig minden a helyén van és természetesen mindennek meghatározott helye van. Heves indulatot, félelmet válthat ki belőlük a rendetlenség és az, ha rendetlenséget látnak, ha nem pont ott, nem pontosan úgy van valami, ahogy ők meghatározták.

**Hogyan viselkedik az „állandóság típusú” személy?**

Az állandóság típusú ember rendkívül szisztematikusan és rendezetten dolgozik; az íróasztala mindig rendezett, a fiókok, szekrények logikusan elrendezettek, a mappák (ez igaz az elektronikus rendszerekre is) egységesen fel vannak címkézve, mindennek megvan a maga helye. Szereti az egyértelműen meghatározott feladatokat, a kezelhető határokat, és viselkedése nagyon kiszámítható. Száz százalékig számíthat a másik fél rá. Például időben kezdi az óráját, vagy pontosan érkezik a tanuló az órára. Arról is felismerhető, hogy általában pontosan tudja, mit akar, és mit nem. Ha egy állandó típusú személyt próbál egy oktató meggyőzni valami újról, készüljön fel az ellenállásra. Az ilyen alapvető hajlammal rendelkező emberek nem szeretik a változást. A spontán tanári reakciók és a gyorsan változó viselkedés szintén hajlamosak megijeszteni őket. Az ilyen aggodalmakat mások gyakran féknek tekintik, sokszor hibáztatják a rugalmatlansága miatt. Az állandóság típusú ember előnye ugyanis az, hogy hihetetlen szervezőtehetsége mellett nagyon szisztematikus - ami pl. sok döntés meghozatalában hasznos. Ráadásul, ha a környezete tolerálja, az aggodalmait komolyan veszik, akkor hajlandóak és képesek a változásokkal együtt haladni.

**Az állandóság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete**

4. ábra: Az állandóság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete
(forrás: saját szerkesztés)




Az állandóság irányultságú gyermekek igénye a biztonság, strukturáltság, tervezettség és átláthatóság a tanulási környezetben is. Szereti tudni előre a szabályokat, a követelményrendszert, a határidőket és szeret annak megfelelni. Fontos jellemzője a

pontosság, precizitás, ezt másoktól is elvárja, ebben ő a legkiszámíthatóbb a típusok közül. A tanár a legnagyobb tiszteletet akkor kapja tőle, ha világos, átlátható, strukturált és már előre meghatározott követelményrendszert állít elé és azt be is tartja. A legjobb teljesítményt akkor hozza, ha az előre tervezhető és fel tud készülni rá.
A váratlan, spontán dolgokat nehezen viseli, néha igazságtalanságként éli meg. Ezért a váratlan helyzet sok stressz forrása a számára, ilyenkor hajlamos másokat hibáztatni. Szeret a részletekre figyelni, minden apró részlet fontos a számára, a jelen földi megvalósulása érdekli, gyakorlatorientált, jól bírja a monotonitást, képes koncentrálni, jól és kitartóan teljesíteni rutinszerűen ismétlődő feladatok során. (Mészáros & Baróti, 2015)
Számára fejlesztők azok a feladatok, amelyeket az ellentétes oldalon álló változás orientált típus élvez. Például olyan komplex projektben, projektfeladatban való részvétel, amelyet a legnagyobb gondosság ellenére sem lehet pontosan előre megtervezni. Amely tanulási és munkafolyamatnál szükség van a folyamat közben felmerülő váratlan ötletek, impulzusok beépítésére, a spontaneitás és kreativitás megélésére, az intuitív gondolkodásra és az alkotási folyamat magasabb minőségű megvalósítására. Ezek sikerességével segítjük rugalmasabbá válni és megélni saját kreativitását.
Számára az akarati korláton való munkálkodás a legfontosabb, leghamarabb őrá hat bénítóan a váratlan esemény. Tanulnia kell a gondolati és érzésvilágának segítségével oldani ezt az akarati korláton jelentkező belső ellenállást és oldani merevségét, megélve a spontán helyzetek megújító és előre vivő, sokszor a kívánt fejlődést okozó valóságát. Ennek megtapasztalására szüksége van a tanár és csoporttársai kiszámíthatóságára, hogy a kapcsolatokban megélt érzelmi biztonság és reális értékelés, elismerés megfelelő erőt, motivációt adjon a szakmai kihívások bevállalásához.

## Változásra való hajlamú gyermek

Számukra fontos, hogy tevékenységük kreatív, fantáziadús és rugalmas lehessen. Környezetük leginkább kaotikusnak tűnik. Elevenségükkel és spontaneitásukkal színt hoznak a hétköznapok szürkeségébe, képesek lelkesedni, szeretik a kockázatot, minden újat és hagyományostól eltérőt tudnak és másokat is hagynak élni. Bájosak és szórakoztatók. A problémára újszerű megoldási javaslataik vannak. Másrészről szívesen kerülik a kötelezettségeket, játékszabályokat, előírásokat és törvényeket. Ha a következményekről van szó, mindig megtalálják a kiskapukat. Kevésbé megbízhatóak. Rendet és pontosságot könnyen elhanyagolják. Részben szeszélyesek, könnyen válnak lehangolttá és gyakran keresik az elismerést.
Az új dolgok keresésében élnek. Keresik a változást, a kalandot, minden újdonság felcsigázza őket, izgalomban, mozgásban tartja. Kapcsolataik viszont felszínesek lehetnek, mert félnek a kötődéstől, azt szabadságuk korlátozásának, béklyónak érzik. Leleményesek, találékonyak, színesek, ha „esemény” van, de a hétköznapok egyhangúsága során szürke, ingerült, megbízhatatlan lehet.

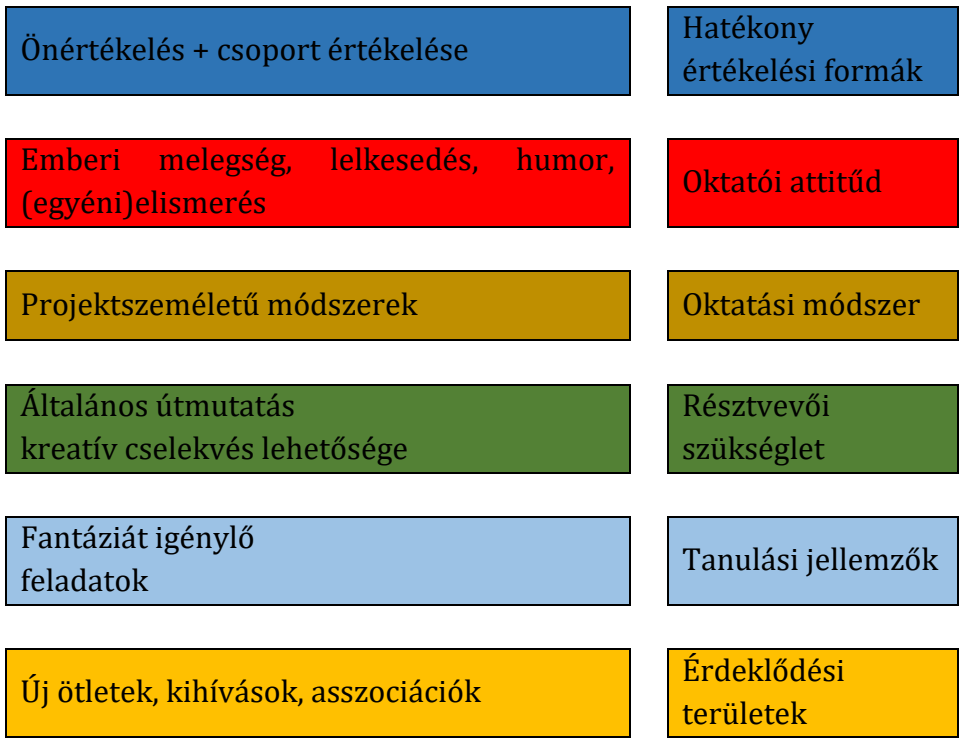
**Hogyan viselkedik az „változás típusú" személy?**

Ezt a típust az állandóság orientációjú emberrel szemben arról ismerhetjük fel, hogy nem marad meg sokáig semmilyen feladat, gondolat mellett. Például szeret mozogni, szeret különböző munkákat elvállalni, és mindent izgalmasnak talál, ami új. Sok kihívást vállal, és meglehetősen unalmasnak találja, hogy mindig ugyanazokat feladatokat végezzen. Így nehéz valamiben komoly rutinra szert tennie. Az ilyen tanuló asztala, füzete gyakran kaotikusnak tűnik. Az ilyen alapvető hajtóerővel rendelkező embereket gyakran találjuk meg a kreatív szakmákban, ahol ezek a képességek tökéletesen megfelelnek. Néhány pozícióba viszont korlátozottan megfelelő, például nem érdemes egy olyan személyt egy vállalat könyvelési részlegébe helyezni, akinek erős a változásra való hajlama. Mert a kreatív könyvelés már nem pedagógiai kategória…

A változás kedvelő személy gyakran megbízhatatlannak tűnik, és szeret „kreatív káoszt" okozni. Viszont a változás típusú embernek a temperamentuma és bája gyakran lehetetlenné teszi, hogy a másik ember tartósan haragudjon rá. A maga módján vicces és szórakoztató, így óhatatlanul is hajlamos egy oktató újra és újra megbocsátani neki. Ha csak ezt az orientációt használja egy tanár, akkor a diákok azt érezhetik, hogy soha nem lehetnek biztonságban, mindig jöhet egy a meglepetés az oktatótól. Például a tegnapi döntéseit ma barátságos mosollyal változtatja meg és természetesen mindig megfelelő okai is van erre. (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

**A változás típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete**

5. ábra: A változás típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete (forrás: saját szerkesztés)



A változásorientáltságú gyermek nagyon sok minden érdekli. Természetének alapvonása a kíváncsiság és az újdonság keresése. A tanulási folyamatban az ő érdeklődésének a fenntartása az egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat a tanár számára. Ez csak a bevonásukkal lehetséges és a személyes aktív érdeklődésük iránti nyitottsággal és egyfajta a tanulási folyamatban jól körülhatárolt rendelkezésre álló szabadság megadásával. Akkor lelkesednek be, ha valamilyen ismeretlen területen újat fedezhetnek fel, vagy ismert területre új szemléletmódot hozhatnak. Innovatívak, spontánok, kreatívok, rugalmasak és a legjobban használják az intuitív gondolkodást, amely kevesebb erőfeszítést, inkább gyors probléma felismerést és spontán aktív jelenlétet igényel.
Jobban érdekli őket az új ötletek kitalálása, mint a megvalósítás. Ezért nehezükre esik tanulási helyzetben is megtervezni valamit, majd végig vinni pontosan és kitartással. Hamar feladhatják, és új dolgokba kezdhetnek. Ezért sok esetben kiszámíthatatlannak tűnnek és nehezen alkalmazkodnak előre lefektetett eljárás és szabályrendszerhez. Nem tűrik a monotonitást.
Számukra az akarati korláton való munkálkodás azt eredményezheti, hogy nem folytonos és váratlan cselekvésekkel jutnak túl - egyfajta túlműködéssel, túlzott aktivitással és érzelmi túlfűtöttséggel - adott feladat, vagy probléma megoldásán, hanem gondolkodásukkal megpróbálják lehűteni túlfűtöttségüket, szenvedélyességüket és megtanulnak előre átgondolva és tervezetten is dönteni cselekvés mellett.
Tanulniuk és fejleszteniük kell a konvergens gondolkodást, amely erőfeszítést, koncentrálást és kitartást igényel, amelynek logikai láncolata és ok-okozati összefüggései szembesítik a következményekkel és így több felelősségvállalásra készteti őket. A legalkalmasabb számukra a projektszemléletű oktatás.
Nekik van a legelementárisabb szükségük a művészi elem és szépség lelkesítő és felemelő erejének a tanulási folyamatba való beemelésére. Legnagyobb nehézséget a rutinszerű, nagy precizitást, pontosságot és kitartást igénylő feladatok begyakorlása jelent számukra. Nehezen tudnak elmélyülni és odaadással kitartani. Úgy érzik, korlátozzák őket. Az a szabályrendszer, amely a tengely ellentétes oldalán álló állandóság irányultságúaknak a legnagyobb biztonságot adja a jó teljesítményhez, számukra feszültségkeltő és sok ellenállást keltő stresszfaktor. Fejlesztő segítség számukra, ha legalább egy alkalmazkodást, a korlátok figyelembe vételét, pontosságot, odafigyelést, elmélyülést és kitartást igénylő előre megtervezendő folyamat végig vitelére késztessük a tanulási folyamat során és ebben sikert élnek meg.
Érdekes megfigyelni, hogy a változás típusú gyermek önértékelési képessége torz lehet. Ő minden apró teljesítményét értékeli, sőt túlértékeli. A tényleges teljesítmény fölé állíthatja be magát. Bármit csinál az jó, amit nem csinál az meg nincs. A „Z” és alfa generációhoz tartozó gyermeknél ez a folyamat gyakran megfigyelhető. A feladatot majdnem jól oldotta meg, így az egész rendben van, csak az a kis rész hiányzik. Az állandóság orientációjú gyermek (vagy idősebb generációhoz tartozó résztvevő) pont az ellentéte ennek. A feladatot nem sikerült teljesen elkészíteni, így az egész nem lett jó.

## A Riemann-Thomann rendszerre felépített pedagógiai komplex modell

Egy oktató a mindennapi élet tapasztalatát jó ha úgy írja le, mint a természetes és az időben és térben megszokott tapasztalat. A pedagógiában a közelséget a valahová tartozás magától értetődőnek határozzuk meg. A távolság az ismeretlen megtapasztalása. Tehát egy tanuló számára a közelség pozitív élménye csak akkor sikerülhet, ha a távolságot megtapasztalják a nevelő munkában. A túlzott közelséget sokan úgy élik meg, mint a ragaszkodó kapcsolatokon keresztül az elviselhetetlen szűkösségbe és szűklátókörűségbe vezető utat. A túlzott távolságtartást viszont a közömbösség, a mellőzés és a nemtörődömség jellemzi. Így fontos a közelség és a távolság egyensúlya.
A közelség és a távolság nem csupán ellentétes fogalompárként írható le, hanem mindenekelőtt olyan területként, amelyet nagyfokú dinamizmus jellemez és kísér: állandó feszültség és feloldás. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a pedagógiában ez egy térben mozgó interakciós folyamat. Ez azt jelenti, hogy a közelség és távolság közötti feszültséggel való szembesülés nemcsak pedagógiai szinten adott és figyelembe veendő, hanem a tanulók, oktatók mindennapi cselekedeteiben és tevékenységeiben is.
Így leírható, hogy a pedagógiai munka sikere a közelség és a távolság közötti feszültség egyensúlyán áll vagy bukik. Itt válik világossá, hogy mekkora súlyt kap ez az egyensúlyozás, a közelség és a távolságtartás egyensúlyozása. Ezért állandó figyelmet és mindenekelőtt nagyfokú reflektált cselekvést igényel az oktatóktól, a cselekvő személyektől. A pedagógiai szakmák területén nem csak a saját viselkedést, hanem mindenekelőtt a tanulókkal való interakciót kell sajátos módon reflektálni és értékelni.
A közelség és a távolság szabályozása megköveteli, hogy adjunk több teret a reflektív beszélgetéseknek, az önreflexió és az ehhez kapcsolódó fejlesztő lehetőség miatt. A sikeres közelség és távolság csak akkor lehetséges, ha a reflektív cselekvés sikeres és az a folyamatban végig jelen van. A pedagógiai munka, amelyet így a közelség és a távolság közötti egyensúlyként értelmezünk, és amely biztosítja a reflexivitást, a módszertani átláthatóságot is jelent. Ezért készült el a Riemann-Thomann modellre egy egységes pedagógiai rendszer is.

A közelség és távolság kérdése mindenütt jelen van az oktatói munka gyakorlatában, a mindennapi interakcióban a diákokkal, szülőkkel és a kollégákkal. Nem a meglévő konfliktusra kell összpontosítani, hanem fel kell ismerni és meg kell találni, hogy milyen „belső” és „külső” hatások (erőforrások és konfliktusok) vannak az oktató saját magában és a vele interakcióba lévő személyben. Ehhez szélesíteni kell a saját nézőpontunkat, és figyelembe kell venni a diák mindennapi életében lévő hatásokat, mechanizmusokat. Ezt az oktatásban való alkalmazáshoz az alábbi cselekvésekre van szükség:

- megelőzés
- jelenlét a mindennapi életben
- integráció
- decentralizáció

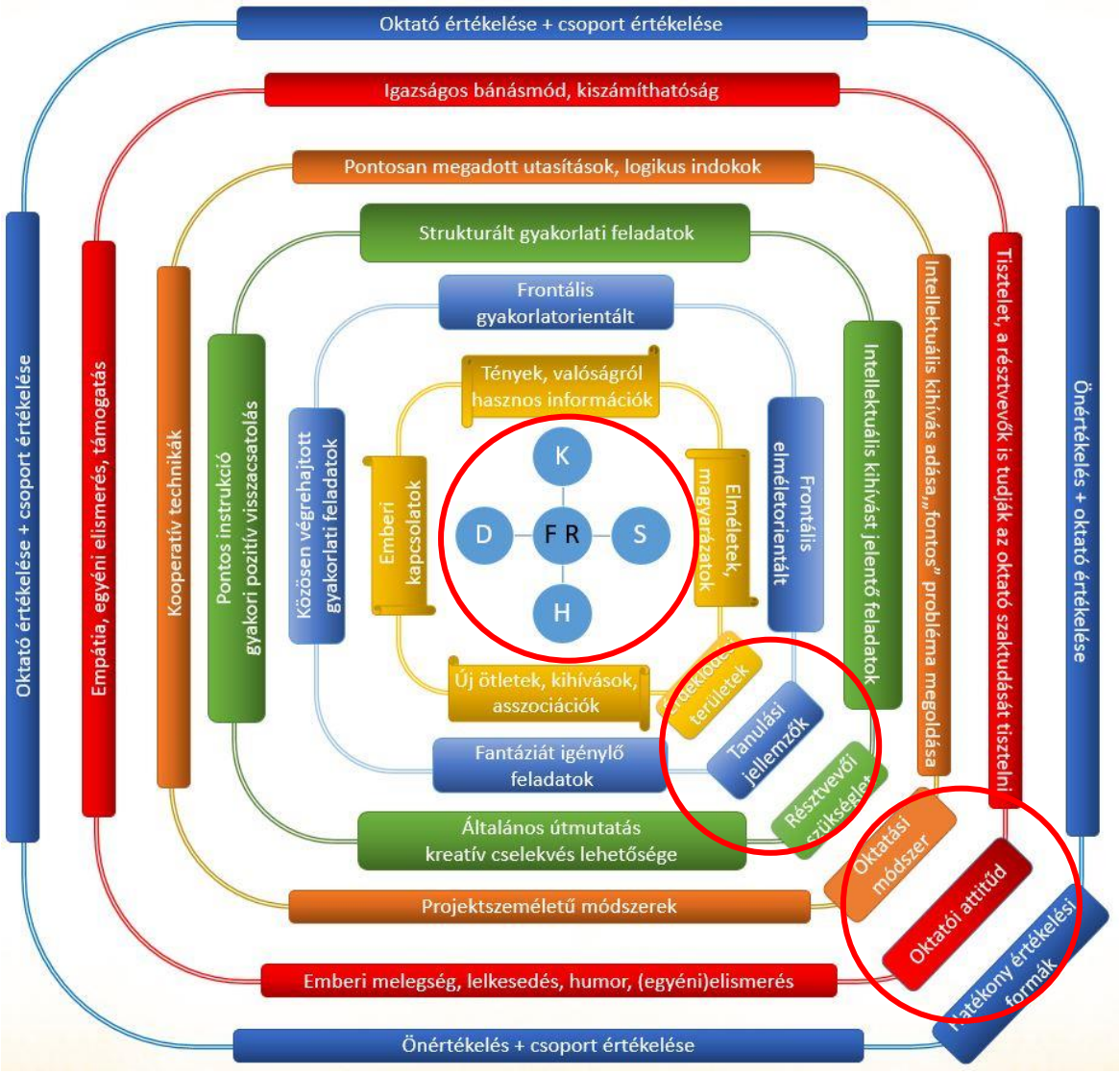
Egy jó oktató, tehát ténylegesen figyelembe veszi a tanulójának a szubjektív észlelését is és ennek megfelelően az oktatói munkáját ehhez igazítja. A koncepció tehát egy objektív élethelyzeten alapul, amelyet az életkörülményekből adódóan kell figyelembe venni.

Az ilyen mértékű érzékenység bevonása az oktatói munkába az ön- és a mások észlelésének elengedhetetlen vizsgálatát feltételezi. Ez mindenekelőtt a másik fél helyzetére vonatkozik. Ez azonban nagymértékben feltételezi azt is, hogy az oktatók befelé tekintenek, hogy biztosítsák a szükséges találkozásukat a diákjaival és alapvető empátiával.

**A Riemann-Thomann modellre egy egységes pedagógiai rendszer 3 részből áll:**

- FR teszt - grafikus kiértékelés
- Tanulói környezet, tanulási jellemzők leírása
- Oktatói módszertani eljárások rendszere

6. ábra: Viselkedési jellemzőkre alapuló, tanulói aktivitást növelő oktatási módszerek rendszere - Fritz Riemann (FR) személyiség dimenziókra építve (forrás: saját szerkesztés)



Tanári, képzői munkánkban nagyon lényegesnek érezzük az önismeretet és emberismeretet. Hogy legalább egy pszichológiai rendszer szerint tudjunk gondolkodni árnyaltabban magunkról. Kétségkívül, vannak bonyolultabb, részletesebb és sok tekintetben újat adó személyiségtipológiák, mint például a Jung Lélektani típusok című könyve alapján sok évig kísérletezett és kiváló MBTI dimenziók rendszere. Mi mégsem azt választottuk, mert az egyszerűségre törekedtünk. Arra, hogy olyan oktató is elolvassa, aki pl. mérnöki alapvégzettséggel rendelkezik, nem különösebben érdeklődik a pszichológia iránt, de mégis szükségét érzi az emberről való többet tudásnak, mert oktatóként választ szeretne kapni kérdéseire. Javítani szeretné a tanulóval való kapcsolatát, jobban meg szeretné érteni őket, szakmai tudásának minőségibb átadására vágyik és tudatosabban felépített tanítási módszertani alapokra érez szükséget.

A modell összesíti az eddig leírtakat. Egységbe foglalja a személyiségre épülő több irányú lehetőségek pedagógiai rendszerét. Érezhetjük mindegyik fontosságát, szükségességét. Nyugodtan kísérletezzünk. Csak ne szűküljünk be egyetlen irányba. Mert az nagyon unalmassá válhat. A modellben való gondolkodás távlatokat nyithat bennünk.

Egy egyensúlyra törekvést javasol gondolkodásunkban és tanári cselekményeinkben. Az a fontos, hogy mindegyik típus érezzen támogatást és fejlesztő követelményt ugyanazon tanulási folyamat során. Ez nagymértékben segíti a bevonódást és aktív részvételt. Ezt tudatosan előkészített tantárgyi követelményrendszerrel és nagyon eleven személyes részvétellel érhetjük el. Egyszerre van szükség a helyes korlátok felállítására és a szabadság megadására. Egyszerre kell távolságot teremtenünk a kihívást jelentő fejlesztő követelmények állítása során és közelséget adnunk a bátorítás, bizalom és kísérés folytán, hogy tanulóik sikeresen tudják megélni a folyamatot. Fontos az előre megtervezett strukturált felépítettség és fontos a rugalmasság, hogy impulzusaikat, kéréseiket fogadva újragondolhassuk és együtt is alakíthassuk tanítványainkkal.

Az ellentétes kívánalmak feszültségében hihetetlen alkotói impulzivitásra tehetünk szert, amely valóban motiváló képzőnek és résztvevőnek egyaránt. Ennek helyes megélése nagyon művészi és kreatív folyamat. Ez a rendelkezésre állás viszont komoly személyes jelenlét és igénybevétel. Az erre való felkészülés szintén. Az első lépés e felé felismerni saját irányultságainkat. Majd elismerni a többi irányultság létjogosultságát és értékeit. Ez fontos lépés saját személyiségünk nyitottságának megőrzéséhez, további integrációra és fejlődésre ad lehetőséget. Majd a tanulási és tanári hozott mintáinkon való gondolkodás szükséges. És végül a szívünkben élő kép megtalálása, mely a szakmához és a tanári, képzői hivatáshoz köt. E nélkül a gyökerek nélkül nem lehetünk jó tanárok. Kiszáradunk, mint egy sivatagban élő fa.

Reményeink szerint ez a modell, amelyet az embert és az emberi személyiségtípusok megismerését helyezi a fókuszpontba, fontos súlypontja lesz képzői, oktatói munkának. Valamint azt erősíti mindannyiunkban amit belülről helyesnek érzünk a lényeges és lényegtelen dolgok megkülönböztetése során tanulásban, tanításban és az emberi életünk

folyamán. Ha emberi alapvonásainkat nem ismerjük, nem erősítjük, nincs amire építkeznünk. Csak szakmai deformitásokat hozunk létre önmagunkban is, ezért nagyon fontos, hogy teljes személyiségünkkel vegyünk részt a tanítási és tanulási folyamatban és erre készítsük fel tanítványainkat, a résztvevőket is. Elismerve, hogy ezt csak jelen tudásunk, érettségünk és képességeink szerint tökéletlenül tudjuk tenni, úton lenni és tanulva hasonlóképpen, mint diákjaink. Ebben a tekintetben nagyon egyenrangúak vagyunk. Egy mentségünk lehet, ha teljes szívvel (személyiséggel) veszünk részt a folyamatban. És ez elegendő mások felébresztésére.

Említésre került még a temperamentumok, a vérmérséklet kérdése. A Jung rendszer szerint az extroverzió és introverzió fontos alapbeállítódás, amely lényeges különbséget jelent az élethez, a tanuláshoz és a munkához való viszonyunkhoz. Csak ennek az önmagunkban megismerése és másokban felismerése rengeteget adhat egy tanítási folyamat helyes felépítéséhez. (Jung, 2010)

Az extrovertáltaknak aktivitásra, társaságra, sok beszédre és kihívásra van szükségük, akkor töltődnek, ha megélik a külvilágban saját hatásukat. Általában magabiztosak, kezdeményezők. A legjobb teljesítményhez szükségük van mások impulzusaira. Míg az introvertáltaknak szükségük van magányra, ahhoz, hogy csendben készre formálják gondolataikat, belső világukban töltekezhessenek. Félnek a nyilvánosságtól és a túlzott aktivitástól. Meggondoltak, odaadóak, mélyek és kreatívak. A legjobban önmagukban teljesítenek. Ugyanezen modellről másképpen gondolkodunk, ha extrovertált, vagy introvertált a beállítódásunk és tovább árnyalódik a kép tanári cselekményeink tervezése, a tanításban az egyensúlyra törekvés, a támogatás és fejlesztő követelményének állítása tekintetében.

## Összefoglalás

Mindezek csupán ízelítők abból, hogy mennyire fontos az emberről szóló többlettudás ahhoz, hogy a tanári, képzői hivatást jobban munkálhassuk önmagunkban. Egyébként hajlamosak leszünk mindenkit a magunk képére formálni. Saját beállítódásunk erősségeit egyetlen értékként kiemelni és másokra kényszeríteni, azaz kondicionálni a tanítás helyett. Ezek mind olyan zsákutcák, amelyeket bejárunk és jó esetben meg tudunk fordulni, hogy visszataláljunk a helyes útra. Talán mindez emeli toleranciánkat a másik ember iránt. Saját diákjaink iránt. Az elnéző lelkülethez sok tudás és belső erő kell. Ez egy bizalom és várakozás. Tanárként, képzőként ehhez is elegendő erőt kell gyűjtenünk. Hogy legyen türelmünk időt adni a képességek kibontakoztatásához. Ez magunkba vetett hitünket is próbára teszi. Sokszor mi vetjük el a magot, de a tanulási folyamatban ez máshol szökken szárba. Később érik be. És ebben hinnünk kell, hogy munkánkat jól végezhessük.

Miért is kell tehát az egész, egységes pedagógiai folyamatot használni? Miért nem elég az adott orientációjú tanulóhoz tartozó részt nézni? Mert a pedagógiának az a célja, hogy

sokoldalúan kiegyensúlyozott emberek kerüljenek ki az iskolákból, képzésekből. Tehát minél inkább képesek legyenek az általuk diszkomfortot jelentő helyzetekben is helytállni. Akár a munkaerőpiacon, akár a magánéletben. Ha egy közelség típusú tanulónak folyamatosan egy emberi kapcsolatokra épített, kooperatív technikákat használó pedagógiai környezetet tervez meg egy oktató, akkor az a résztvevő tanuló ugyan biztonságban érzi magát motivált lesz, de az Riemann-Thomann rendszer széle felé mozdul el. Így érdemes egy szabályt alkalmazni. A szabályt hívhatjuk 2+1-es vagy 3+1-es szabálynak. A szabály lényege, hogy teremtsen egy olyan fejlesztő pedagógiai környezetet egy oktató, ahol a tanuló biztonságban érzi magát, de fejlődjön is. Tehát egy közelség orientációjú tanuló kapjon alapvetően egy kooperatív technikákra épülő környezetet éljen meg, de néha kapjon olyan feladatot, amelyet önállóan, egyedül kell elvégezni és önmagát értékelni (távolság típusú módszertani elemek). Ebben a helyzetben nem olyan komfortosan tud lenni, de ha a bizalom meg van a tanár felé és tudja, hogy ismét visszatérnek a számára motiváló helyzetek a képzésen, akkor el fogja végezni. Az hogy két motiváló és utána egy számára nehezebb pedagógiai módszer lesz, vagy 3, vagy 4 komfortos feladat után kap egy ellentéteset, az attól függhet, hogy az F-R tesztében a gravitációs pont hol helyezkedik el. Az origótól minél kijjebb, annál több komfortos helyzetet érdemes biztosítani, mielőtt a másik orientáció módszertani elemeiből választunk számára egyet. Így lehet a pedagógiai folyamatban az Riemann-Thomann elveket és tesztet használni és a módszertani eljárásokat strukturáltan felépíteni.

## *Felhasznált irodalom*


JUNG, C. G. (2010). Lélektani típusok. Budapest: Scolar Kft.

MÉSZÁROS, A., & BARÓTI, E. (2015). (Szak)ember képzés rendszerszemléletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban. Győr: Széchenyi István Egyetem.

PETERS-KÜHLINGER, G.; FRIEDEL, J. (2012). Soft Skills. Haufe Lexware.

THOMANN, C., & THUN, S. V. (2001). Klärungshilfe 1: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Hamburg: Rowohlt Reinbek.

THUN, S. V. (2018). Hiteles és helyzethez illő kommunikáció - Személy, szituáció és belső csapat. Budapest: Háttér Kiadó.

**Tóth Czibor Laura**

# *A vezetői és dolgozói beszédtechnika hatása a szervezeti hatékonyságra – Két KKV dolgozóinak vélekedése a helyes vezetői és dolgozói beszédtechnika hatásáról a szervezeti hatékonyságra*

*Kulcsszavak:* hatékony munkahelyi kommunikáció, munkahelyi légkör, vezetői beszéd- és előadókészség, beszédtechnika tréning

## Absztrakt

A képzett, tiszta, hiteles beszéd fontossága már régóta számos szakterületet foglalkoztat, ilyen a színész szakma, a média, a pedagógus és a teológus hivatás.
Napjainkban, amikor a gazdaság hatékonysága és versenyképessége kerül reflektorfénybe, felmerülhet a kérdés, hogy vajon a vállalatvezetők logopédiai szempontból tiszta, érthető, hiteles beszéde és a dolgozók egymás közötti kommunikációjának milyensége befolyásolja-e egy szervezet hatékonyságát és sikerességét? Felmerül-e a vállalatok vezetőiben az igény beszédtechnikájuk, beszédkultúrájuk, előadókészségük fejlesztésére?

## Bevezető gondolatok – kutatási kérdések

A képzett, tiszta, hiteles beszéd fontosságának a kérdése már régóta foglalkoztatja a színész szakma, a média, a pedagógus és a teológus szakma képviselőit. Emberi erőforrás tanácsadóként és egyben logopédusként megfogalmazódott bennem a kérdés, hogy vajon a vállalatok vezetőiben is felmerül-e az igény a logopédiailag tiszta, érthető, hiteles beszéd elsajátítására. Egy budapesti KKV két zárt szájjal beszélő vezetőjének tartottam heti rendszerességgel beszédtechnikai képzéseket, melynek pozitív hatásairól lelkesen nyilatkoztak. Elmondásuk alapján önbizalmuk megnőtt, nyilvános felszóláskor egy idő után tudták, mire kell figyelniük ahhoz, hogy jól hallhatóak, érthetőek és hitelesek legyenek. Szívesebben és tudatosabban álltak ki a dolgozók elé prezentációkat tartani, továbbá szívesebben beszéltek nagyobb csoportok előtt, kommunikációjukat jóval hatékonyabbnak érezték.
Az általam kipróbált tréning után a részt vevő vezetők élményei és tapasztalatai fellelkesítettek. Ráébredtem, hogy emberi erőforrás tanácsadóként a beszédtechnikai képzéseket érdemes lehet a vállalatok vezetőivel megismertetni, és igény esetén a cégek életének részévé tenni.
Később tovább gondoltam a témát a beszédtechnikai képzés jótékony hatásai mentén. Vajon egy szervezet életében miféle változásokat tudna elérni egy tudatosan e célból tervezett képzés? Vajon a vállalati dolgozók tapasztalatai alapján van-e összefüggés a

hatékony kommunikáció és a helyes vezetői beszédtechnika között? Előfordulnak kommunikációs problémák a vállalatokban abból kifolyólag, hogy a vezető, vagy éppen a dolgozó beszédtechnikája helytelen? Vajon az egész intern kommunikáció hatékonyságára pozitívan hatna, ha beszédtechnikai képzéseket indítanánk vezetők, vagy akár dolgozók számára? Látnak a dolgozók összefüggést a beszédtechnikai képzések és a szervezet hatékonyabb működése között?
Logopédiai tanulmányaim során azt tapasztaltam, hogy a beszédnek, a beszéd minőségének kiemelkedően jelentős szerepe van egy személy megítélésében is. A vezetők számára rendkívül fontos a megítélésük, hogy hiteles, határozott benyomást keltsenek. Kutatásomban kíváncsi voltam arra, hogy a vállalatok dolgozói vajon látnak-e összefüggést a helyes vezetői beszédtechnika és a vezetői hitelesség között? Vajon zavarják-e őket a vezetők beszédében is gyakran fellelhető beszédhibák, hiányosságok, illetve milyen gondolatok ébrednek bennük, ha egy vezető nem megfelelő beszédtechnikával prezentálja gondolatait?
A beszéd alapján történő megítélést – amennyiben ez valóban létező probléma a vállalatok életében – más nézőpontból is fontosnak tartottam megismerni. A dolgozók vajon megítélik egymást a beszédük alapján? Amennyiben igen, milyen beszédhibák/hiányosságok azok, amelyekkel a legszigorúbbak, mik azok, amelyekkel toleránsak a dolgozók? Hatással van ez a viselkedés a munkahelyi légkörre, a csapatmunkára? A dolgozók a nem vezető beosztású munkavállalók számára fontosnak ítélik a beszédtechnikai képzések megszervezését?
Ilyen és ehhez hasonló emberi erőforrás tanácsadók számára lényeges kérdésekre kerestem a választ a kutatásom során.

## A hatékony szervezeti működés és a kommunikáció kapcsolata

Egy szervezet hatékony működését számos tényező befolyásolja. A teljesség igénye nélkül ide tartozik a szervezet adaptálódó képessége, rugalmassága, nyitottsága, innovációs készsége, proaktivitása, a szervezet kapcsolati hálója, a vezetői kvalitások, a vezetők személyes jellemzői, szakmai tudása, vezetői képessége, kommunikációja, a munkatársakhoz fűződő viszonya, a képzett és motivált munkaerő megléte, az együttműködő pozitív munkahelyi légkör, az emberi erőforrás menedzsment munkája, a tudásmenedzsment, a szervezeti kommunikáció (Jobbágy, Bodor, Csanádi, 2012). E tényezők egyik kevésbé kutatott területe a vezetők és a munkatársak kommunikációja, főként annak beszédtechnikai szempontok szerinti helyessége és hatásossága. Az alábbi fejezetek a kommunikáció a vállalkozások életében betöltött jelentőségét foglalják össze.

### A dolgozói elégedettség hatása a szervezeti hatékonyságra

A mai állandóan változó világban az ember kétségtelenül fontos tényező a vállalatok számára. Tudásával, szakértelmével, képességeivel, hozzájárul a cégek adaptálódó képességéhez, ezzel pedig a versenyképesség növeléséhez. Az ember kreativitása, rugalmassága, innovációs készsége más erőforrással pótolhatatlan. Az ember képes

önmaga fejlesztésére, és megfelelő módszerekkel, eszközökkel teljesítőképessége tovább fokozható, mely kiemelkedő tevékenysége az emberi erőforrás menedzsmentnek. Azonban bármennyire is kimagasló szinten működik a teljesítménymenedzsment, a figyelem középpontjába kell állítanunk azt a tényt, hogy az embernek szabad, önálló akarata van. Ő maga dönt arról, hogy a teljesítőképességét és kapacitását a szervezet rendelkezésére bocsátja-e (Lakner, 2013). Emberi erőforrás tanácsadóként tehát meghatározó szerepet tölt be a munkánk során a motivációs rendszer működtetése a dolgozók elégedettségének biztosítása érdekében. A szakirodalomban, és egyre inkább a gyakorlatban is fellelhető, hogy a régi Taylori elképzeléseket sokkal emberközelibb nézőpontok váltják fel. Szem előtt kell tartanunk annak jelentőségét, hogy a dolgozók hogyan érzik magukat a munkahelyükön, ahol mindennapjaik jelentős részét töltik. A munkával való megelégedettség – azon túl, hogy nyilvánvalóan az egyén érdekeit, céljait és vágyait szolgálja – a szervezet céljaihoz oly módon járul hozzá, hogy csökkenti az egyén kilépési szándékát, csökkenti a hiányzások, késések számát, valamint bizonyítottan pozitív hatással van a termelékenységre (Apró, 2017).
Barta (2004) rávilágít, hogy a munkahelyi elégedettséget a szervezeti kommunikáció nagymértékben befolyásolja. Elégedetlenséget vált ki a munkavállalók körében a nem megfelelő vezetői kommunikációs stílus és az problémás információáramlás a szervezetben. Ebből kifolyólag a kommunikációs rendszer fejlesztése, valamint a vezetői kommunikáció fejlesztése is pozitívan hatna a szervezeti sikerességre a dolgozók elégedettségének növelésén keresztül.

## Az emberi kapcsolatok hatása a dolgozói elégedettségre és a szervezeti hatékonyságra

Bár az ember egyedi érték, aki önmagában is a szervezet „élő lelke" (Pfau, 2000), többségében nem egyedül van jelen a szervezetben, nem egyedül dolgozik. Csoportokhoz tartozik, melyek lehetnek formálisak és nem formálisak. A nem formális csoportok kielégítik az egyén társadalmi jellegű igényeit, erősítik a valahova tartozás érzését, ezzel biztonságot nyújtva számukra (Lakner, 2013). Ez a jelenség is nagy hatással van tehát a munkahelyi elégedettségre. Ezt a hatást többek között Farkas, Jarjabka, Lóránd és Bálint (2013) is bizonyították, amikor magyar munkavállalók motivációiról végeztek kutatást. Eredményeik alapján rendkívül motiváló a dolgozók számára, ha megfelelő a kapcsolat a munkatársak között, jó a munkahelyi csapat és a légkör. Az emberi erőforrás tanácsadók ezért fektetnek nagy energiákat a csapatépítő programok és konfliktuskezelő tréningek szervezésébe. Eiben (2016) alapján a helyes kommunikáció is segíti a bizalmi légkör megteremtését, így a hatékony kommunikációra irányuló tréningek is segíthetik ezt a törekvést.
Azon túl, hogy a motivációra és az elégedettségre nyilvánvaló hatással vannak az emberek közti kapcsolatok, azok más módon is hatnak a szervezeti hatékonyságra. A munka világában manapság különösképpen felértékelődött a teamek és csoportok szerepe, hiszen felismerték a termelékenységre való pozitív hatásait. A közös munka során a csoporttagok egyéni tudása összeadódik, és új problémamegoldásokat hoz létre. Ezáltal

az egyéni tudások összessége kevesebb, mint a team-tudás, vagyis a csoport együttes tudása. Nagyobb teljesítményt képes produkálni tehát egy csoport, mint a különálló – a csoport létszámával azonos számú – egyének. A csoportban való munka – azzal, hogy a csoport tagjai állandó interakcióban vannak egymással – közvetlenül elősegíti a személyes tanulást és fejlődést, innovációs ötleteket teremt, kiváló terepe a visszacsatolásnak, mely szintén a fejlődést alapozza meg, emellett nagyobb elkötelezettséget és felelősségvállalást teremt (Lakner, 2013).
Mindez megkívánja azt, hogy a szervezetek emberi erőforrás tanácsadói figyelmet szenteljenek arra, hogyan tudnak a csoport tagjai hatékonyan együttműködni, miképpen lehet kihasználni a csoportokban rejlő lehetőségeket, hogyan lehet a tudást hatékonyan megosztani.
Nem kérdés, hogy a csoportok hatékony működése speciális képességeket igényel, a tagok kooperációs, problémamegoldó és kommunikációs készségei pedig fejlesztésre szorulnak. Az egyének csoportokban való együttműködése megoldhatatlan hatékony kommunikáció nélkül (Lakner, 2013).

**Az egyén vezetőkhöz fűződő viszonya és a szervezeti hatékonyság**

A vezető megítélése befolyásolja azt, hogy mennyire képes hatni a beosztottjaira. A karizmatikus hatalom alapja a vezető vonzó személyisége, karizmája. Ez esetben a vezető magának vívja ki a tiszteletet, elismerést, bizalmat, s könnyedén eléri, hogy nézetei, véleményei is elfogadást nyerjenek. Az alkalmazottjai követendő példaként tekintenek rá, hozzá hasonlóakká szeretnének válni (Bakacsi, 2010). Bolya (2018) az Értékesítők napjának 5. konferenciáján hallható előadása alapján az ókorban azokra a prófétákra használták a karizmatikus kifejezést, akik különleges beszédkészséggel és kisugárzással rendelkeztek, és ezzel képesek voltak nagy tömegeket mozgósítani. Ha valaki a szavaival képes tömegeket maga mellé állítani, az karizmatikus kisugárzást kölcsönöz számára. Aki megtanul magabiztosan, profi módon előadni, prezentálni, az jó hatással van a karizmájára. Ha valaki a nyilvános beszéd terén fejlődik, számos egyéb készsége automatikusan fejlődik általa: pl. magabiztosabbá válik, önbizalma, önbecsülése határozottsága fejlődik (Bolya, 2018).
Számos szakirodalomban fellelhető állítás, hogy a vezetők számára a szóbeli kommunikációs formák szerepe a legmeghatározóbb, vagyis, hogy a vezetők számára „a beszéd …. a kommunikáció egyik legalkalmasabb formája” (Dajnoki 2006: 10.). Mintzberg (1978) szerint a vezetői kommunikáció 45%-a mások meghallgatására irányul, 30%-a pedig a beszédre. Összességében tehát a beszédre és a hallgatásra együttesen a kommunikációra fordított idő 75%-át használja egy átlagos vezető. Mindezt úgy, hogy Klein (2012) állítása alapján az átlagember ébrenlétének 70%-át tölti kommunikációval, de egy vezető 90%-át. Az ő gondolataik alapján az ébrenlét 90%-ának 75%-a jelentős arány ahhoz, hogy a témát mélyebben szemügyre vegyem. Még ha ezek az arányok nem is törvényszerűek, a vezetői beszéd elengedhetetlen fontosságáról, meghatározó szerepéről mégis tájékoztatnak.

Hackley (2005) szerint a tárgyalási hibák jelentős része származik abból, hogy nem megfelelő a vezető beszéde.
Marosi (1996) sikeres menedzserek vallomásait kutatva idézi Lee Iacoccát, aki kiemeli a nyilvános beszéd, a nyilvános szereplés, vagy szónoki készségfejlesztés rendkívüli fontosságát.
Antal (2008) szerint a beszéd a személyiség egyik legfontosabb megnyilatkozási módja. Egy tükör, mely lényeges dolgokat árul el a beszélőről, akár tisztában van vele, akár nincs. Jellemez bennünket, kifejezi erősségeinket és gyenge pontjainkat. Egy vállalatvezető számára a beszéd tehát felelősség is, hiszen elengedhetetlen fontosságú, hogy hitelességet, határozottságot, magabiztosságot sugalljon. Beszéddel ez mind maximálisan közvetíthető, de sajnos az ellenkezője is. Ebből kifolyólag a beszéd tudatos alkalmazása létfontosságú.
A fenti gondolatok megalapozzák azt, ami már a HR gyakorlatban is egyértelműen jelen van a vállalatok életében, hogy emberi erőforrás tanácsadóként a szervezeti sikeresség szempontjából, illetve stratégiai szempontból foglalkozzunk a kommunikációval és annak fejlesztési lehetőségeivel.
Igyekeztem rávilágítani, hogy a kommunikáción belül a beszédre, illetve a vezetők beszédkészségére is érdemes lehet stratégiailag fejlesztő célzattal gondolni.
A beszéd egy rendkívül természetes és automatikus emberi megnyilvánulás, éppen ezért általában nem is figyelünk oda a nehézségeire. Mondanivalónk formája kevésbé köti le a figyelmünket, mint a tartalma. A formai jegyek figyelmen kívül hagyása azonban a beszéd minőségének rovására megy. A beszédünk egész életen át változik, ezáltal bizonyos elméleti tudással, tudatossággal és gyakorlással javítható is (Antal, 2008).

## Kutatás: A vezetői és dolgozói beszédtechnika hatása a szervezeti hatékonyságra

### A kutatás idoklása, céljai

Logopédusként beszédtechnikai képzés szükségessége merült fel bennem – elsősorban – vezetők számára, amely magában foglalja a szónoki képességek fejlesztését, de annak főleg beszédtechnikai vonatkozásait. Tematikája tehát nem tér ki a szövegek felépítésének támogatására, a mondanivaló megfogalmazásának segítésére, sőt, a vállalati gyakorlatba már egészen elterjedt asszertív kommunikációs módszerekre sem – nem öleli fel a beszéd tartalmi vonatkozásait.
Albert Mehrabian pszichológus professzor kutatási eredményei alapján, mondanivalónk jelentésének csupán 7%-át teszik ki a kiejtett szavak. A paralingvisztikai csatorna áll a második helyen 38%-kal – a hangszín, a hanglejtés, a hangsúly, a hangerő, és egyéb tényezők, melyek befolyásolják azt, „ahogy mondjuk" tudattartalmainkat. A maradék 55% nonverbális úton történik gesztusokkal, arcjátékkal, megjelenéssel, tekintettel és más eszközökkel (McNail, 1992). Több szakember is megközelítette már a témát, van, aki más eredménnyel, de az vitathatatlan, hogy a nem verbális magatartás, illetve az, ahogyan mondunk valamit, többet számít annál, hogy mit mondunk. A professzor kutatási

eredménye sokak számára bizonyára meglepő, hiszen minden nyilvános felszólalás előtt azt tervezi el az ember, hogy mit mondjon. Hogy hogyan mondja, legtöbb esetben nem foglalkoztatja – ha foglalkoztatja is, úgy érzi, azt úgysem tudja befolyásolni. Ennek jelentősége láthatóan mégis sokkal nagyobb, valamint azé is, hogy kongruens legyen a kommunikáció: amit mondunk, összhangban legyen azzal, amit hallanak, és amit látnak tőlünk.
Az általam tervezett beszédtechnikai képzés ezért a beszéd alaki, formai tényezőire koncentrál – mint a légzésszabályozás, a hangképzés, a hangerő, a hangsúlyozás, a beszédtempó, az artikuláció, a vokális kommunikáció, valamint a nonverbális kommunikáció célnak megfelelő gyakorlása.
Kutatásom során több célt is kitűztem. Célom volt megtudni többek között, hogy a vállalatok dolgozóit – vezetőket, HR-eseket, alkalmazottakat – foglalkoztatja-e a saját beszédük minősége, tehát valóban létező probléma-e az életükben, hogy fejlődni szeretnének a beszéd és önkifejezés terén. Választ kerestem továbbá arra, hogy valóban kihatással van-e a vezetők beszédtechnikája a megítélésükre? Sőt, érdekelt még az is, hogy a dolgozók egymás közt alkotnak-e ítéleteket beszédminőség alapján, és mely beszédjellemzők azok, amelyek legjobban zavarják őket egymás beszédében. Kutatásom legfőbb célja pedig az volt, hogy megtudjam, a megkérdezett személyek a szervezet sikeressége szempontjából látnak-e összefüggést a hatékony, tiszta, érthető vezetői, illetve dolgozói beszéddel. Tehát, hogy hasznosnak tartanák-e fejlesztő beszédtechnikai képzések szervezését vezetők számára, esetleg a dolgozók számára is. Ezzel kapcsolatban hasonlítottam össze egy budapesti és egy vidéki KKV dolgozóinak véleményét.
A kapott eredmények alapján pedig a kutatásom részeként, „termékeként" elkészítettem egy beszédtechnikai fejlesztésére irányuló tréning tervet és oktatói segédanyagot.

## Kutatási hipotézisek

- H1/A: A kérdőívvel megkérdezett személyek többségét foglalkoztatja a saját beszéde.
- H1/B: A kérdőívvel megkérdezett személyek többsége igyekszik kompenzálni beszédbeli hiányosságait.
- H2/A: A kérdőívvel megkérdezett személyeket befolyásolja egy vezető megítélésében, elfogadásában a vezető beszédének minősége.
- H2/B: A kérdőívvel megkérdezett személyeket befolyásolja egymás megítélésében, elfogadásában beszédpartnerük beszédének minősége.
- H3/A: A kérdőívvel megkérdezett személyek többsége lát összefüggést a szervezeti sikeresség és a vezetők megfelelő beszédtechnikája között.
- H3/B: A kérdőívvel megkérdezett személyek többsége nem lát összefüggést a szervezeti sikeresség és az alkalmazottak megfelelő beszédtechnikája között.

## Kutatási módszer

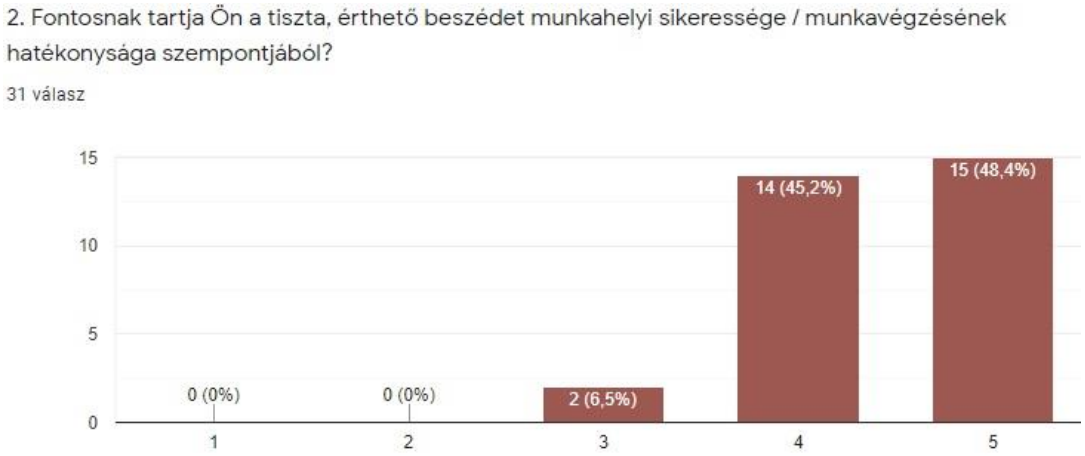
Felmérésemet egy budapesti, illetve egy felvidéki kis településen található KKV munkavállalói körében végeztem el. A kérdőívemet a szervezetekben dolgozó vezetők, HR szakemberek és alkalmazottak töltötték ki. Kutatási módszerként online kérdőíves eljárást alkalmaztam. A felmérésben való részvétel teljes mértékben önkéntes volt, biztosítva a résztvevők anonimitását. A kérdőív elkészítése és feldolgozása a Google segítségével történt. A kérdőív összesen 25 kérdésből állt.
Az első kérdéscsoportban személyes információkra voltam kíváncsi, illetve, hogy milyen munkakörben dolgoznak és szoktak-e prezentálni a kitöltők. Megtudtam, hogy a férfi kitöltők csaknem kétszer annyian voltak a két vállalatban összesen, mint a hölgyek. Mindkét vállalatnál a fiatalabb generáció dominált – a kitöltők 83%-a volt 40 év alatti. Az iskolai végzettséget tekintve inkább magas végzettséggel rendelkeztek, mivel a legtöbb személynek alapdiplomája volt. Magas arányban voltak jelen a mesterdiplomások és az érettségizettek is. Alacsonyabb iskolai végzettség nagyon csekély mértékben fordult elő.
Kíváncsi voltam külön-külön a vezetők, az alkalmazottak és a HR-esek véleményére, így ezt a három célcsoportot különítettem el. Amennyiben egy személy több kategóriába is beleillett, (pl. HR vezető) jelölhetett több lehetőséget is. Sikerült ezáltal két középvállalkozás 13 vezetőjének, öt HR-es szakemberének, és 50 alkalmazottjának a válaszát értékelnem.
Arra a kérdésre, hogy szoktak-e nyilvánosan felszólalni, prezentációkat tartani a többi dolgozó számára, meglepően tapasztaltam, hogy a válaszadók 63%-a válaszolt igennel, holott a válaszadók 76%-a „csupán" alkalmazott a vállalatnál.
A kérdőív második része egy rövid ismertetővel kezdődött, ugyanis tapasztalatom szerint a legtöbb személy nem tudja, mit jelent és mi célt szolgál a beszédtechnikai képzés.
A harmadik kérdéscsoport a hipotéziseimmel összefüggésben feltett 19 kérdést tartalmazta. Két nyitott kérdés kapcsán lehetőségük volt a válaszadóknak a témával kapcsolatban önálló véleményt, saját példákat megfogalmazni. Hét kérdésnél ötfokozatú, egynél pedig négyfokozatú skálát alkalmaztam Az ötfokozatú skálák értékelése esetében a 3-ast semleges válasznak tekintettem, az 1-2 számok egyet nem értést fejeztek ki két fokozatban, míg a 4-5 számok egyetértést jelentettek két fokozatban. Hat eldöntendő kérdést tettem fel a kitöltőknek, melyek közül egyet lehetett kiválasztani a felsoroltak közül, illetve három esetben lehetőséget biztosítottam több válasz megjelölésére is.

## Kutatási eredményeim a hipotézisek tükrében

**H1/A: A kérdőívvel megkérdezett személyek többségét foglalkoztatja a saját beszéde.**
**H1/B: A kérdőívvel megkérdezett személyek többsége igyekszik kompenzálni beszédbeli hiányosságait.**

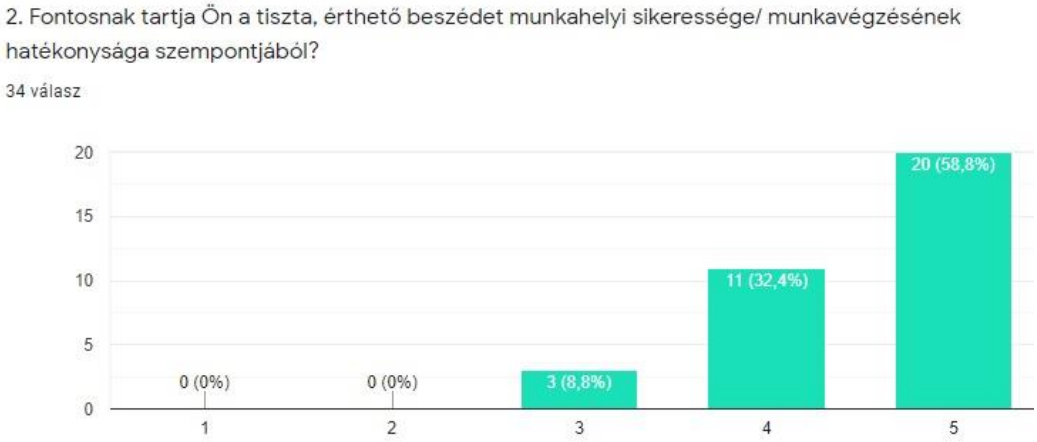
Az első hipotézisem mindkét része beigazolódott. Kutatásom során azt tapasztaltam, hogy a megkérdezett személyeket a munkahelyükön foglalkoztatja a saját beszédük minősége.

1. ábra: A budapesti KKV a tiszta, érthető beszéd fontosságáról (google űrlap)




Látható, hogy budapesti vállalat 31 válaszadója közül különböző mértékben, de 29 munkavállaló (93,5%) érzi fontosnak a tiszta, érthető beszédet a saját munkahelyi sikeressége szempontjából. A 2. ábra a vidéki cég dolgozóinak válaszait szemlélteti, melyen jól megfigyelhető, hogy 34 válaszadó közül 31 (91,2%) fontosnak tartja a saját beszédének minőségét a munkahelyén.

2. ábra: A vidéki KKV a tiszta, érthető beszéd fontosságáról (google űrlap)




A két vállalat válaszainak összesítése alapján a megkérdezettek 92,3%-át foglalkoztatja saját beszédének minősége.

A hipotézisem kapcsán feltett további kérdésekre beérkező válaszok alapján kimutatható, hogy a megkérdezettek, – amennyiben tapasztalják gyengeségeiket a beszédük terén – azokat nagyon magas arányban próbálják kompenzálni. Ez a késztetés nyilvános felszólalás közben még kifejezettebb – sokan folyamatosan koncentrálnak a beszédükre prezentálás közben. Nem elhanyagolható azok aránya sem, akik nincsenek tisztában beszédük hiányosságaival, így nem tudják pontosan, mire kell figyelniük, pedig szeretnének szépen, tisztán és érthetően prezentálni.

Az előbbieket megerősíti az az eredmény is, mely szerint a válaszadók nagyon nagy százalékban szívesen részt vennének beszédtechnikai képzéseken, ha lehetőségük nyílna rá (Budapesti KKV: 87,1%), (Vidéki KKV: 70,6%). Érdekes megfigyelés, hogy mindkét

vállalat minden vezetője és HR szakembere így nyilatkozott. A két vállalat válaszainak összesítését az alábbi – 3. ábra – szemlélteti.

3. ábra: Beszédtechnikai képzés iránti igény (saját forrás)

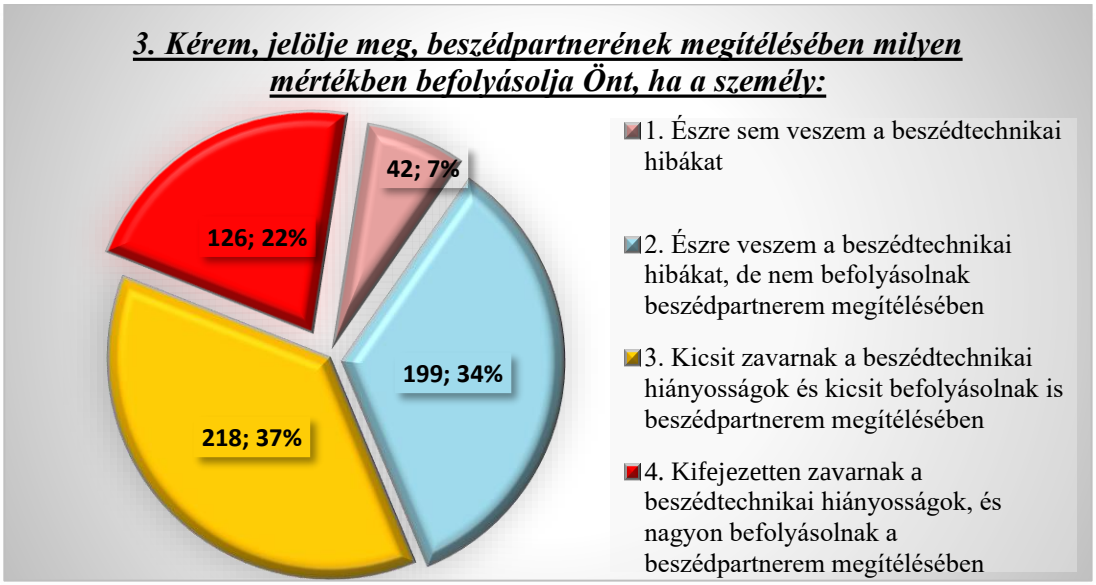
Feltártam, hogy mely beszédbeli hiányosságok terén igényelnének segítséget a munkavállalók. Érkezett válasz a mindennapi kommunikációval kapcsolatban is, de a válaszok 90%-a a nyilvános felszólalással kapcsolatos problémákra irányult. Legtöbben az izgalom miatt nem képesek olyan hang produkálására, mely határozottságot, magabiztosságot sugároz, feszültségük miatt a testtartásuk is túl merev, nem mernek gesztikulálni, vagy éppen nem képesek szemkontaktust tartani a hallgatósággal. Sokan a levegőbeosztás problémáját említették, mely miatt a mondataik vége alig hallható. A hangerő, a beszédtempó és a monotonitás kérdése is rengeteg hozzászólásban fellelhető. Akadnak, akiknek az artikuláció terén vannak nehézségeik, akár bizonyos hangok képzése kapcsán, akár zártszájúság okán. A hozzászólások tartalomelemzése segített a tréningtervezetem kidolgozásában.

**H2/A: A kérdőívvel megkérdezett személyek többségét befolyásolja egy vezető megítélésében, elfogadásában a vezető beszédének minősége.**
**H2/B: A kérdőívvel megkérdezett személyek többségét befolyásolja egymás megítélésében, elfogadásában beszédpartnerük beszédének minősége.**

A kutatásom alapján a munkavállalók számára valóban nem csak a munkájuk hatékony elvégzése érdekében fontos a beszédük minősége. A helyes, illetve helytelen beszédtechnika hozzájárul ahhoz is, milyen a megítélése az illetőnek a szervezetben. Ez a tényező elsősorban a vezetők kapcsán merült fel. A dolgozók nagy többségét ugyanis erősen befolyásolja egy vezető megítélésében, elfogadásában a vezető beszédtechnikája akár a mindennapi kommunikációja során, de különösen nyilvános felszólalás közben. Mindkét vállalat véleménye alátámasztja ezt, ám a budapesti cég esetében ez hatványozottabban jelenik meg.

Azt is kifejthették a válaszadók, hogy miért zavarják őket bizonyos beszédtechnikai hibák a vezetők nyilvános felszólalása közben, és melyek a legzavaróbbak számukra. Sorrendben az első hét a következő: a nem megfelelő hangerő, a kongruencia hiánya, a remegő, elcsukló hang, a monoton beszéd, a zárt szájú beszéd, a rossz hangsúlyozás és a nem megfelelő beszédtempó. A többi általam felvázolt beszédtechnikai hiányosság kevésbé zavaró a hallgatók számára. Ezen eredmények is segítették a tréningtervezet elkészítését vezetők számára.
A dolgozók egymás beszéd alapján történő megítélésére is kíváncsi voltam. A tapasztalt eredmény alapján egymással sokkal elnézőbbek, mint a vezetőikkel, sőt a többség nem „közösített ki" még senkit sem annak helytelen beszédtechnikája miatt. Ennek ellenére, a legtöbb beszédtechnikai hiányosság esetében a válaszadók nagy százalékban azt nyilatkozták, hogy általában kicsit zavarják őket mások beszédében, és hozzá is járulnak ahhoz, hogyan ítélik meg a társaikat.

4. ábra: A beszédpartner megítélése beszédtechnikai hibák esetén (saját forrás)




Meglepetten tapasztaltam, hogy magas arányban fordult már elő a kitöltőkkel valamilyen kommunikációs probléma a kollégájuk helytelen beszédtechnikája miatt.

5. ábra: Sikeres kommunikációt akadályozó beszédtechnika (saját forrás)

Ezáltal, habár a többség nem „közösíti ki" a helytelen beszédtechnikával beszélő kollégáit, – avagy ez a tényező az informális csoportok alakulásában nem lényeges szempont – kutatásom mégis rávilágított arra, hogy a kollégák között is részben fellelhető a beszéd alapján történő ítéletalkotás, a kommunikáció hatékonyságának sérülése pedig valós probléma a megkérdezett vállalatok életében, és a HR szakembereknek erre mindenképpen figyelmet kellene szentelniük.

**Az eredmények tekintetében a második hipotézisem részben igazolódott csak be. Az első fele beigazolódott, a második pedig szigorúan véve nem állta meg a helyét a többség válaszai alapján, ám erre még így is a HR szakemberek figyelmébe ajánlható eredményt kaptam.**

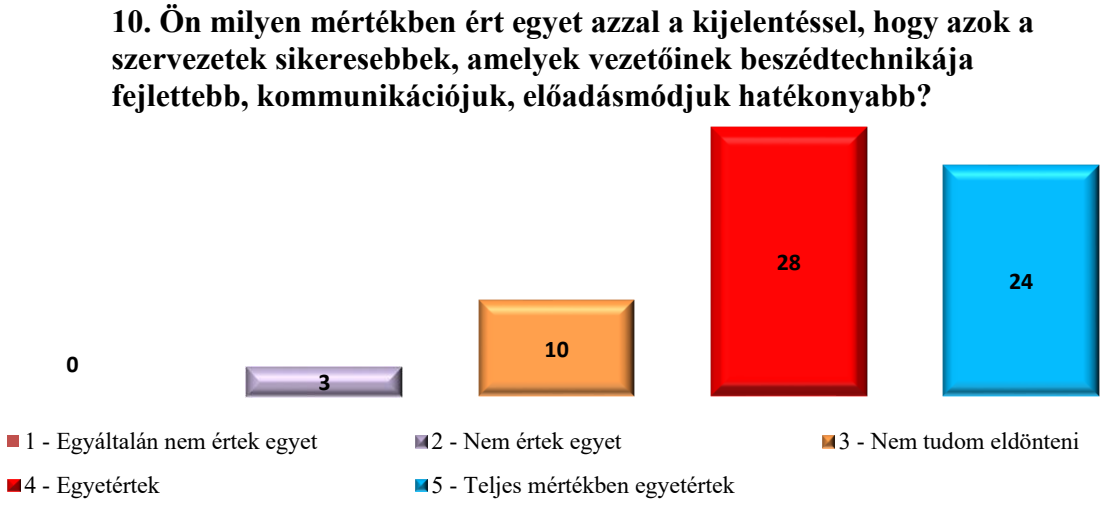
**H3/A: A kérdőívvel megkérdezett személyek többsége lát összefüggést a szervezeti sikeresség és a vezetők megfelelő beszédtechnikája között.**
**H3/B: A kérdőívvel megkérdezett személyek többsége nem lát összefüggést a szervezeti sikeresség és az alkalmazottak megfelelő beszédtechnikája között.**

Megállapítható, hogy csaknem minden megkérdezett dolgozó fontosnak tartja a beszéd tisztaságát, érthetőségét a hatékony kommunikáció érdekében. A beszéd tisztaságának, érthetőségének fejlesztése, a beszédkészség, az előadókészség fejlesztése ebből kifolyólag a kitöltők szerint hozzájárulna a vállalati kommunikáció hatékonyságának növeléséhez.

6. ábra: A tiszta beszéd és a sikeres kommunikáció kapcsolata (saját forrás)

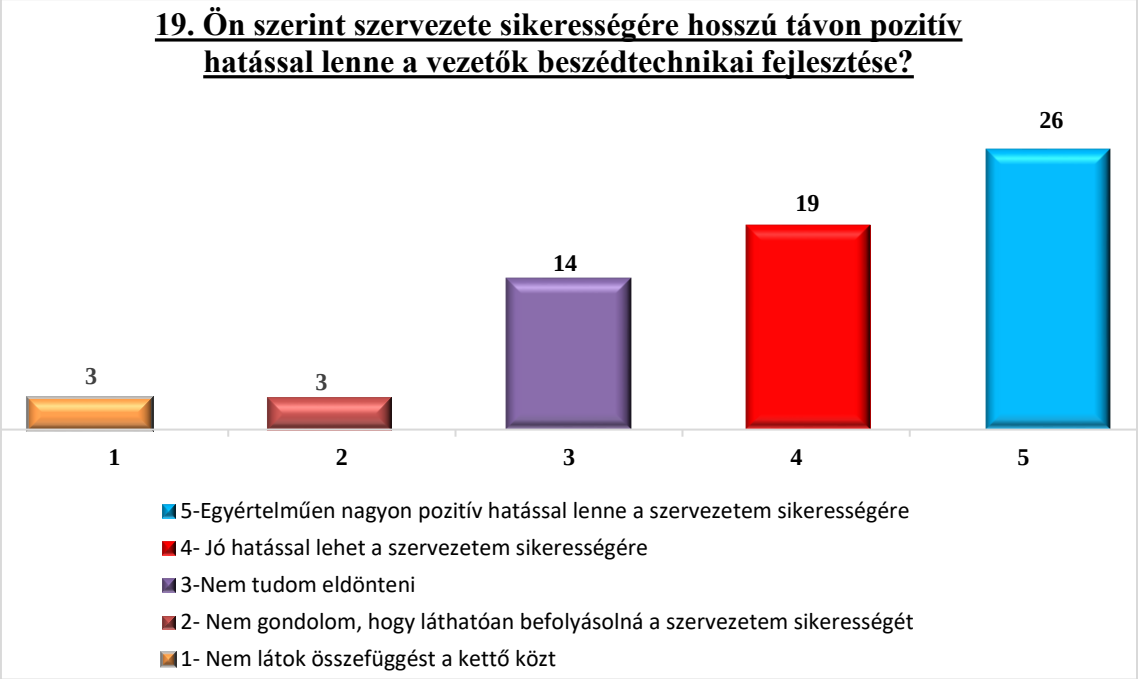
Ezen felül – a vállalkozásokat külön-külön tekintve, illetve a válaszadók összesített véleménye alapján is – fontos a vezetői beszédtechnika a szervezet sikeressége szempontjából, mely igazolja a harmadik hipotézisem első felét. A beérkezett válaszok eloszlása a 7. ábrán megtekinthető.

7. ábra: A tiszta beszéd és a sikeres kommunikáció kapcsolata (saját forrás)




A 8. ábrán látható, hogy kitöltők többsége a vezetők beszédtechnikai fejlesztését a szervezet sikeressége érdekében kiváló lehetőségnek tekintik.

8. ábra: A vezetők beszédtechnikai fejlesztésének szükségessége (saját forrás)




A harmadik hipotézisem második részében azt feltételeztem, hogy az alkalmazottak beszédtechnikáját a többség nem fogja jelentős tényezőnek tartani a szervezet sikeressége szempontjából, ebben azonban – a válaszok tükrében – tévedtem. Megdöbbentő eredmény számomra, hogy a kitöltők nagy része szerint azok a szervezetek sikeresebbek, amelyek alkalmazottjainak beszédtechnikája fejlettebb, ezáltal kommunikációjuk és előadásmódjuk hatékonyabb. Továbbá a kitöltők többsége a csoportmunka hatékonyságát, illetve a légkört is pozitívabbnak ítéli az alkalmazottak helyes beszédtechnikája esetén. Ezen túl, a kitöltők szerint a szervezet sikerességére pozitív hatással lenne a vezetők beszédtechnikai fejlesztésén túl a munkatársak beszédtechnikai fejlesztése is.

## Összefoglalás

A felmérésemben azt vizsgáltam, hogy a két általam megkérdezett KKV alkalmazottjai, vezetői, illetve HR szakemberei jó lehetőségnek tartják-e a szervezet sikeressége, a hatékony működése szempontjából a beszédtechnikai tréningek megszervezését vezetők, vagy akár alkalmazottak számára. A két vállalat válaszadóinak véleménye közt nem találtam számottevő különbséget.

A kutatásom során azt tapasztaltam, hogy nem csak a színész, pedagógus, teológus szakma képviselői számára fontos a logopédiailag tiszta, érthető beszéd. Az általam megkeresett vállalatvezetőket, sőt még a vállalati alkalmazottakat is foglalkoztatja a saját beszédük, illetve mások beszédének a minősége. A megkérdezettek szeretnének szépen beszélni a mindennapi életben is, de a munkahelyen kifejezetten ügyelnek erre, hiányosságaikat igyekeznek kompenzálni. A nyilvános felszólalás sokak számára

problémás terület, ezért lehetőség esetén szívesen vennének részt beszédtechnikai képzésen.
A helyes beszédtechnika fontosnak bizonyult abban is, hogyan vélekednek egymásról és a vezetőikről a megkérdezettek. A dolgozókat nagyon erősen befolyásolja egy vezető megítélésében, illetve elfogadásában a vezető beszédtechnikája a mindennapi kommunikációja során is, de különösen nyilvános felszólalás közben. A dolgozók egymás beszédével elnézőbbek voltak, mégis a legtöbb beszédtechnikai hiányosság zavarta őket, és magas arányban fordult már elő a kitöltőkkel kommunikációs probléma/ félreértés amiatt, hogy a kollégájuk helytelen beszédtechnikával fejezte ki igényeit, gondolatait.
Az eredmények alapján körvonalazódott, hogy a két KKV dolgozói a vezetők és az alkalmazottak beszédtechnikai fejlesztését is kiváló lehetőségnek tekintik mind a kommunikáció hatékonysága, mind a szervezet sikeressége szempontjából. A vezetők beszédtechnikája és a szervezet sikeressége közötti összefüggés a válaszok alapján erőteljesen megmutatkozott.
Az eredményeim arra ösztönöztek, hogy elkészítsek egy beszédtechnikai oktatási segédanyagot. A segédanyag tartalmazza a tréning fő tartalmi témaköreit – a légzésszabályozást, a hangképzést, a hangerőt, a hangsúlyozást, a beszédtempót, az artikulációt, a vokális kommunikációt, valamint a nonverbális kommunikáció célnak megfelelő gyakorlását – logopédiai és emberi erőforrás tanácsadó szemmel. Kidolgoztam továbbá egy tréningtervezetet, mely a két vállalattól beérkezett válaszok alapján felmerült főbb problémákon és igényeken alapul. A tervezetben szereplő tréning megszervezhető akár a dolgozók számára is. A tréningtervezet könnyen módosítható – akár az oktatási segédanyag felhasználásával – más vállalat eltérő igényei szerint.

## *Felhasznált irodalom*

ANTAL Sándor (2008): A beszédtevékenység fejlesztése. Székelyudvarhely, Babes-Bolyai Tudományegyetem Távoktatási Központ.

APRÓ Anita Ágnes (2017): A Schrack Seconet Kft. dolgozói elégedettségének vizsgálata, valamint vállalati kohéziójának megerősítése. Budapest, Budapesti Gazdasági Egyetem. Szakdolgozat.

BAKACSI Gyula (2010): Szervezeti magatartás és vezetés. Budapest, Aula Kiadó.

BARTA Ágnes (2004): A vezetők helyzetének és vezetői kompetenciáinak többtényezős analízise mezőgazdasági részvénytársaságokban. Debrecen, Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola. Doktori értekezés.

BOLYA István (2018): A karizma tanulható? Értékesítők Napja 5.0 konferencia.

CZIBOR Laura (2020): A vezetői és dolgozói beszédtechnika hatása a szervezeti hatékonyságra. Budapest, ELTE, Szakdolgozat.

DAJNOKI Krisztina (2006): Szakmai, szervezeti és vezetői kommunikáció vizsgálata a mezőgazdaságban. Debrecen, Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum.

EIBEN Tamás (2016): A jelszó: hatékonyság. Menedzsment útmutató az eredményes üzlethez. Budapest, Ad Librum Kiadó

FARKAS Ferenc, JARJABKA Ákos, LÓRÁND Balázs, BÁLINT Brigitta (2013): Munkahelyi motivációk Magyarországon 2013-ban. In: Vezetéstudomány, 10, 12-

HACKLEY, Susan (2005): Can You Break the Cycle of Bad Communication? Harward Business Review. Letöltve: 2020. 02. 12. 18:09: https://store.hbr.org/product/can-you-break-the-cycle-of-bad-communication/n0505d?sku=N0505D-PDF-ENG

LAKNER Szilvia (2013): A felnőttképzés korszerű eljárásainak alkalmazása az emberi erőforrás fejlesztésben. Budapest, ELE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Doktori disszertáció.

MAROSI Miklós (1996): Sikeres menedzserek vallomásai. In: Vezetéstudomány, 3, 5-

MCNAIL, David (1992): Hand and mind: What gestures reveal about thouht. Chicago, University of Chicago Press.

MINTZBERG, Henry (1978): Patterns in strategy formation. In: Management Science, 9, 877-

PFAU Ernő (2000): Erőforrás-gazdálkodás a mezőgazdasági vállalatokban. Budapest, Mezőgazdasági Szaktudás Kiadó.

# *Felsőoktatási lifelong learning és az egyetemek harmadik missziója a tanuló társadalom metszetében*

**Lükő István**

# *Fenntartóváltó egyetem harmadik missziója*

## Bevezető

A fejlődés diktálta felsőoktatási átalakulások mindig is a társadalmi érdeklődés középpontjában voltak. Csak amíg a korábbi évtizedek, évszázadok átalakulásinál kevésbé volt kitapintható az innováció, addig a 21. században ez már kulcskérdéssé vált. Az u.n. modellváltó egyetemek egészen más urat jártak és más-más modell fajtát valósítottak meg Magyarországon, azonban a nemzetközi trendekhez való igazodás nálunk is egy modellváltást kényszerít ki.

A napjainkban zajló felsőoktatási átalakulás koncepcionális kormányzati szándékokat, az intézményekből kiinduló belső elhatározásokat ötvöz.

Ebben a tanulmányban kísérletet teszek a modellváltással összefüggő általános megközelítések és a Soproni Egyetemen megvalósuló konkrétumok bemutatására.

Az egyetem történetének egyedi és sajátos elmeire épülő, azokat beépítő szervezeti, tartalmi és küldetésbeli elemek igazi innovatív megvalósulásokat eredményeztek.

Mivel a harmadik misszióra fókuszáltam, így az oktatás és kutatás, a K+F+I erősen determinált a két fő szak és tudományterület(erdészet, faipar) oktatási-képzési rendszerének átalakítása, a természeti és emberi erőforrások és a társadalmi környezet szoros kapcsolata.

A fentarthatóságot széles értelemben véve Sopronnak, az egyetemnek kitüntetett és meghatározó szerepe van, amelyet egy Fenttarthatósági Tudáscentrum és két „ágazati tudásközpont" fog majd megvalósítani.

## Bányatisztképzőtől a SOE-ig röviden. Az egyetemi K+F+I sajátosságai

### Bányászat, kohászat, erdészet szerves kapcsolatától a modern kor egyeteméig

Magyarország, egyben a világ első műszaki felsőoktatási intézményének története gazdag a fordulatokban, a nemzeti és nemzetközi sajátosságokban, amelyek közül most csak néhány részletet van módunk kiragadni.

Éppen annyit, hogy az innováció, a fejlesztés folyamatosságát kellőképpen illusztrálni tudjuk. Forrásaink szűkösnek mondhatók az összehasonlító, a fejlődést, az innovációt középpontba helyező megközelítések tekintetében, de a műszaki-technikai, felsőoktatás, egyáltalán a nevelés és oktatástörténeti szálak mentén annál gazdagabbak.

A Soproni Egyetem honlapján a következőket olvashatjuk az egyetem történetéről, a karok és profiljaik alakulásáról:

*Az Erdőmérnöki Kar jogelődje a Selmecbányán III. Károly által 1735-ben alapított Bányatisztképző Iskola, melyet Mária Terézia 1762-ben akadémiai rangra emelt. Az intézmény neve 1904-ben Magyar Királyi Bányászati és Erdészeti Főiskolára változott.*

*1919-ben, miután Selmecbánya a megalakuló Csehszlovákiához került, a főiskola Sopronba települt át. 1934-1949 között a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Bánya-, Kohó- és Erdőmérnöki Karán folyt az erdőmérnök képzés. Az önálló Erdőmérnöki Főiskola 1952-ben jött létre. Az Erdőmérnöki Főiskolán belül 1957-ben elindult a faipari mérnökök képzése, majd az önálló Faipari Mérnöki Kar létrehozásával 1962-ben megalakult az Erdészeti és Faipari Egyetem.*

*Az Erdőmérnöki Karon erdőmérnöki, környezetmérnöki, környezettani, természetvédelmi mérnöki, földmérő és földrendező mérnöki, vadgazda mérnöki diplomákat szerezhetnek a hallgatók.*

*Az egykori Faipari Mérnöki Kar 2013. október 1-től Simonyi Károly Műszaki, Faanyagtudományi és Művészeti Karként működik, ahol faipari mérnököket, ipari termék- és formatervező mérnököket, gazdasági informatikusokat, építőművészeket, formatervezőket, tervezőgrafikusokat, mechatronikai mérnököket képeznek, valamint belsőépítész környezettervező művész, ipari termék- és formatervező művész és műszaki menedzser mesterdiploma szerezhető.*

*Sopronban a Gyermekkert Egylet 1874-ben indította az első óvóképző tanfolyamot. Az Isteni Megváltó Leányai rend óvóképző intézete 1899-ben kezdte meg működését. 1959-ben alakult a felsőfokú Óvónőképző Intézet, amely 1996. szeptember 1-től Benedek Elek Pedagógia Főiskolaként működött, majd 2000-ben Benedek Elek Pedagógiai Karként a Nyugat-magyarországi Egyetem része lett. A Benedek Elek Pedagógiai Kar napjainkban az óvodapedagógus, a német nemzetiségi óvodapedagógus, a szociálpedagógus és a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzések hazai bázisa. Az emberi erőforrás tanácsadó, pedagógiatanár, játék- és szabadidőtanár, mérnöktanár, agrár-mérnök tanár, közgazdásztanár mesterképzései és a kommunikáció és média felsőoktatási szakképzései is népszerűek.*

*A Közgazdaságtudományi Kart a kor kihívásaira válaszolva hozta létre az Egyetem 2000-benA közgazdaságtudományi képzés azonban már ezt megelőzően, 1995-ben megindult, kezdetben levelező, majd nappali formában. Ma már gazdálkodás és menedzsment, kereskedelem és marketing, nemzetközi gazdálkodás, pénzügy és számvitel, turizmus és vendéglátás szakokon tanulhatnak a hallgatók. Mesterképzései között szerepel a nemzetközi gazdaság és gazdálkodás, a turizmus-menedzsment, a vállalkozásfejlesztés, a közgazdálkodás és közpolitika, a vezetés és szervezés és a számvitel szak. A Kar 2016-ban felvette a Lámfalussy Sándor Közgazdaságtudományi Kar nevet*

*2000-2016 között Sopronban volt a székhelye a tíz karú, egykori Nyugat-magyarországi Egyetemnek is, amelyhez a felsorolt négy soproni kar is tartozott.*

*A Soproni Egyetem szellemiségét tekintve „zöld egyetem". A természeti, társadalmi, emberi környezetet az életminőség megőrzése és javítása érdekében igyekszik alakítani, karait és tevékenységét a környezettudatos gondolkodásmód jellemzi. Ápolja az erkölcsi és emberi értékeket, célkitűzéseivel és működésével a régió és az egész ország szellemi felemelkedését szolgálja. Küldetése szerint:*

*Folyamatosan megújuló, (m)értékadó, egyetemi tudásközpont Közép-Európában. ( SOE Honlap, 2021)*

Kiolvasható a bányászati gyökerektől induló intézmény szak, illetve „profil bővülése", amely a bányászat technológiája és a fa felhasználása közötti kapcsolatra mutat rá. A korabeli,-elsősorban érc, kisebb mértékben kőszén- bányászat egyre növekvő mennyiségű fa felhasználásával járt, amit elsősorban a környék erdei biztosítottak. A fa szakszerű kitermelése az erdők művelése szisztematikusan felépített szakember képzését igényelte, így került sor az erdőmérnöki képzés megszervezésére. Hasonló logikai kapcsolat van a bányászat és a kohászat, illetve a kohómérnöki képzés megszervezése terén is.
A másik nagyon fontos kiegészíteni valóm ehhez a rövid történeti áttekintéshez, hogy először Európában Selmecbányán vezették be tanrend (tanterv) szerűen a bánya és kohó, valamint később az erdőmérnökök képzésében a kísérletek és mérések tanítását, a laboratóriumi és terepi mérések ( külső és föld alatti) formáját.
Egyfajta „modellváltásként" is felfogható a József Nádor Műegyetemre történő „áthelyezés", ahol változatlan magas színvonalon folyt tovább az „ősi karok" ősi szakok" oktatása. A három korábbi kar egy karba „integrálódó" osztályokra tagozódó szervezeti átalakuláson ment át. Ennek a korszaknak a konkrét szakmai- oktatáspolitikai hátterét még nem nagyon tárták fel.

**K+F+I ről és az egyetemek küldetéséről általában**

Nehezebben tapintható ki a mai értelemben vett szerves kapcsolat a kutatás, fejlesztés és az innováció között a régebbi évszázadok és évtizedek időmetszetében. Ezért most inkább általánosságban érintjük az egyetemek K+F+I tevékenységét, jellemzőit.
Az egyetemek missziója, küldetése mára egy hármas rendszert alkot, amelyek a kitűzött stratégiai célokhoz illeszkedően számtalan modell szerint valósulhat meg.
Az egyetemek küldetéséről, az oktatás innovációjáról is nagyon sok publikáció született már. Kiemelhető szerzők erről a területről: *Halász Gábor, Polónyi István, Hrubos Ildikó, Setényi János, Németh Balázs.* Most azonban *Zuti Bence* PPT-jéből használok fel részleteket a lényegesebb csomópontok, összefüggések megvilágítására.
Az egyetemek funkcióit az alábbiakban szemlélteti:

1. ábra Az egyetemek funkciói (Forrás: Zuti Bence PPT)

Lényeges, hogy a tevékenységi köröket is lássuk.

2. ábra A harmadik generációs egyetemek tevékenységi (Forrás: Zuti Bence PPT)

## Fejlesztési stratégiák az utóbbi években és a modell/tulajdonváltás idején

### Felsőoktatási modellekről és innovációról általában.

Napjaink reformjai, „modellváltásai" alapvetően a felsőoktatás eltömegesédésére vezethetők vissza. Ennek következményeiről *Hrubos Ildikótól és Setényi Jánostól* olvashatunk. Mellőzve a modell általános és oktatási rendszerekre vonatkozó beható elemzéseket és ezek szakirodalmát most csak az u.n. Clark háromszögre utalunk, mint fontos modellalkotó tényezőcsoportra.(Állam- Piac- Akadémiai oligarchia), amelyek közötti viszony alakulása meghatározza az u.n „tiszta típusok és a plusz feladatokat is felvállaló típusok közötti arányokat, illetve működési tevékenységeket.
Földrajzi régiókhoz is köthetően három fajtáját különböztethetjük meg a felsőoktatási modelleknek:

- Brit modell
- Kontinentális modell (humbolti, francia-„napóleoni" modell)
- Amerikai modell.

Az állami beavatkozás és a piaci verseny hiánya jellemzi a brit modellt, a kontinentális modellekben erős az egyetemi oligarchia és az állam behatása mértékadó.
További részletes jellemzők bemutatására nincs lehetőség e tanulmány keretében.

Fontosnak tartom ugyanakkor a magyar felsőoktatási modellel kapcsolatban elmondani egyrészt, hogy a fenti tipológiákba nehezen sorolhatók, másrészt a modellek konvergálása az 50-es évektől az indirekt irányításon át az autonómia(pénzügyi, akadémiai,) és a nemzetköziesedés (Bologna folyamat, hálózatok) jól kitapinthatók.
Sajátos vizsgálati szempontokat és eredményeket olvashatunk *Hrubos Ildikótól* az európai felsőoktatási reformról. a „Felsőoktatás-politika: Európai trendek a felsőoktatásban a XXI. század első évtizedében" című írásában(Hrubos, 2016)
*A felsőoktatást, az egyetemeket a 21. század elején meglehetős ellenszenv veszi körül. A kormányzatok a reformokkal szembeni ellenállást, a mozdíthatatlanságot, a nagy költségigényt vetik a szemükre. A munkaadók elégedetlenek a hallgatók felkészítésével, nem tartják közvetlenül használhatónak a kutatási eredményeket, a politikusok pedig azt vetik a szemükre, hogy nem járulnak hozzá kellőképpen a fő gazdasági és társadalmi problémák megoldásához…. Ahhoz, hogy az egyetem megtalálja új helyét a társadalomban, először is tisztázni kellene, hogy mi is a valódi szerepe. (Schlett 2004) A legáltalánosabb szinten ez úgy fogalmazható meg, hogy az egyetem feladata annak szolgálata, előmozdítása, hogy a társadalom minden szférájában egyre jobban érvényesüljön az ép, egészséges gondolkodás, a széles értelemben vett racionalitás, és erősödjön a megújulási készség. (Lay 2004) Egy konkrétabb szinten megfogalmazva, úgy tűnik, hogy a 21. század elején a hagyományos funkciók, az oktatás és kutatás mellé egy harmadikat is fel kell venni,*
*a nagyon általánosan értelmezett innovációt. (Mobilising 2005)*

## Innováció a felsőoktatásban

Talán nem szükséges az innováció fogalmát általánosságban értelmezni, ezért rögtön a funkciók, kapcsolatok és aktoraik összefüggéseire térhetünk ki.
*Halász Gábor* nyomán a legfontosabb alapösszefüggésekre rá tudunk világítani az alábbiakban.
*Ennek egyik érdekessége a „felsőoktatási innovációs rendszer" fogalmának bevezetése, és e rendszer ágenseinek valamint az ezek közötti kapcsolatok leírása a felsőoktatás klasszikus funkciói mentén (lásd 0-2. Táblázat) (Halász Gábor, 2016)*

1. táblázat A felsőoktatási innovációs rendszer és ágensei

*0-2. Táblázat*
*A felsőoktatási innovációs rendszer*

| Funkciók | Aktorok | Kapcsolatok |
|---|---|---|
| *Oktatás*<br>• Tanulás és tanítás<br>• Kurrikulum-fejlesztés<br>• Hallgatók értékelése<br>• Hallgatói mobilitás<br>• Akkreditáció<br>*Kutatás*<br>• Új tudás létrehozása<br>• Tesztelés és mérések<br>• Kísérletezés<br>• Eredmények validálása<br>• Eredmények disszeminálása<br>*Harmadik funkció*<br>• Szellemi tulajdon védelme<br>• Spin-off vállalkozások létrehozása<br>• Ipari cégekkel között szerződések<br>• Közszféra intézményeivel kötött szerződések<br>• Bekapcsolódás a politika-alakításba<br>• Részvétel a társadalmi és kulturális életben<br>• A tudományos kutatás társadalmi támogatottságának segítése | *Közvetlen egyéni aktorok*<br>• Hallgatók<br>• Oktatók/kutatók<br>• Adminisztratív személyzet<br>*Közvetlen intézményi aktorok*<br>• Egyetemek<br>• Felsőoktatási finanszírozási testületek<br>• Felsőoktatási minőségbiztosítási testületek<br>*Közvetett egyéni aktorok*<br>• Befektetési bankárok<br>• Szoftverfejlesztők<br>• Alkalmazottak<br>*Közvetlen intézményi aktorok*<br>• IT cégek<br>• Privát cégek és alapítványok<br>• Regionális és nemzeti kormányok | *Együttműködés és konfliktus-moderálás*<br><br>*Helyettesítés* (amikor egy intézményi szereplő az innováció nyomán átveszi egy másik korábbi szerepét)<br><br>*Hálózatépítés* |

Forrás: Brennan et el. (2014) alapján.

## A modellváltásról általában

Érdemes ismét az általános vonatkozásokkal kezdeni a kifejtést a konkrét egyetemi vonatkozások előtt. Itt elsősorban azt említeném meg, hogy a hazai felsőoktatás elmúlt évtizedeiben tetten érhető elsősorban a finanszírozást, az állam szerepét megtestesítő fenntartási-irányítási koncepciók és gyakorlati kivitelezéseinek a vonulata.
A rendszerváltás utáni időszakban a politikai-társadalmi- ideológiai béklyóktól való megszabadulás, az autonómia erősödése és egyfajta sajátos küldetés kialakítása volt a jellemző. Ezek közé sorolom a két „hullámban lezajló" integrációs folyamatokat, amikor is főiskolák és egyetemek csatlakoztak egy-egy régióhoz kötődően és jöttek létre létszámában nagyobb intézmények. Ebben az időszakban az Erdészeti és Faipari Egyetem átalakult előbb Soproni Egyetemmé a Benedek Elek Pedagógiai Kar és a Pannon Egyetem Mosonmagyróvári Karának a csatlakozásával. Később a győri Apáczai Pedagógiai Kar és a szombathelyi Berzsenyi Dániel Főiskola csatlakozott és jött létre egy 10 karú egyetem, a Nyugat-magyarországi Egyetem 5 képzési helyszínnel. Mellőzve ezeknek a

konstrukcióknak, szervezeti átalakulásoknak(modellváltásoknak) a problematikáit csak megemlítem, hogy ezek az intézményi összevonások számos financiális, működési problémával küzdöttek. Bár erősödni látszott a „szolgáltató jelleg", a régió társadalmi környezetével való intenzívebb kapcsolat és tevékenység, korántsem mondható igazi modell elemnek.
Számos főhatósági, háttérintézményi átalakulás, váltás (megszüntetés) közepette rajzolódott ki az az igény, hogy az u.n. Európai Felsőoktatási Térséghez való kapcsolódás sokkal másabb modell kialakítását teszi szükségessé.
Így jutunk el a 21. század első évtizedeinek a modellváltási filozófiájához, amely mára már konkrét intézmények megvalósult átalakulását eredményezte.
De mit is takar a modellváltás filozófiája, fogalma, Erről olvashatunk a kormányzati honlapon az alábbiak idézésével?

**Modellváltás**

*A magyar kormány **elkötelezett** abban, hogy a hazai felsőoktatás egész rendszerét és annak minden szereplőjét, a hallgatókat, az oktatókat, kutatókat és dolgozókat érdekeltté tegye a minél sikeresebb, nemzetközi szinten is elismerést kiváltó eredmények felmutatásában.*
*Kiemelt cél, hogy az egyetemek központi szerepet töltsenek be a **kutatás-fejlesztésben** és innovációban, vállalati és nemzetközi kapcsolataik tovább erősödjenek. A magyar egyetemek nemzetközi versenyképességének, oktatási színvonalának növelésével, minőségi képzési infrastruktúrájának felépítésével Magyarország regionális tudásközponttá válhat.*
*A 2016-ban elfogadott szakpolitikai stratégia (Fokozatváltás a felsőoktatásban) már **öt éve rögzítette** a modellváltás irányait. Az új struktúra versenyképesebbé teszi az egyetemeket azáltal, hogy a piac elvárásaihoz igazítja a képzési kínálatot és tartalmakat.*
*Az intézményi modellváltásról az egyetemek **maguk dönthettek**, a Kormány kizárólag az egyetemi szenátusok pozitív, támogató döntését követően tárgyalta a fenntartóváltás megvalósíthatóságát.*
*Az állam **nem vonul ki** az átalakuló intézmények életéből, hanem a felsőoktatási szolgáltatások megrendelőjévé, tehát fenntartóból partnerré válik.*
*A **finanszírozás** osztrák minta alapján történik majd, a modell előnye, hogy előre rögzített teljesítménymutatók alapján, a különböző feladatok sajátosságait figyelembe vevő középtávú finanszírozás valósul meg.*
*A finanszírozás az intézmény számára kiszámíthatóbbá válik, illeszkedik az egyetem és az ellátandó feladat sajátosságaihoz, **objektíven mérhető** teljesítmény-elvárások meghatározásával teszi érdekeltté a szereplőket a hatékonyság és a minőség javításában.*
*A fenntartóváltás eredményeként az egyetemek állam által alapított, közfeladatott ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítványi fenntartású, közhasznú felsőoktatási intézményekké váltak, minden tekintetben teljes körű **jogutódjai** a fenntartóváltás előtti egyetemeknek, azaz teljes lesz a jogi és szervezeti **folytonosság**, ami a hallgatók jogviszonyára és a munkavállalók foglalkoztatására is vonatkozik.*

*Az **Alaptörvény** változatlan formában garantálja az egyetemek önállóságát. A rendszerbe minden szükséges **garanciát** beépítettünk, hogy az átadott vagyont kizárólag felsőoktatási célra lehet használni. (Kormányzati portál, 2021)*
A Soproni Egyetem a hazai egyetemek sorában a „második hullában" csatlakozott a modellváltó egyetemekhez és 2021 júliusától ennek a szervezeti, fenntartói keretei alapján kezdte meg a működését.
Az alapítványi fenntartásúvá vált egyetem vagyonkezelője a **Soproni Egyetemért Alapítvány. A Kuratórium Elnöke: Csányi Sándor.**

**A modellváltó Soproni Egyetem és az Innovációs Területi Platform**

A modellváltó és megújuló Soproni Egyetem 2021 júniusában csatlakozott a **Területi Innovációs Platformhoz** egy kétoldalú(ITM-SOE) szerződés, illetve megállapodás keretében. Az egyetem honlapján megjelent hír(tájékoztató) olvasható az alábbiakban(SOE, Honlap, 2021)
***A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTÉRIUM SZAKPOLITIKAI TÁMOGATÁSÁVAL INDÍTOTTA EL A TERÜLETI INNOVÁCIÓS PLATFORMOKAT (TIP) BEMUTATÓ ORSZÁGOS PROGRAMSOROZATÁT, MELYNEK KÖVETKEZŐ ÁLLOMÁSAKÉNT A SOPRONI EGYETEMEN KERESZTÜL SOPRON TÉRSÉGE IS RÉSZÉVÉ VÁLIK A MEGÚJULÓ HAZAI INNOVÁCIÓS ÖKOSZISZTÉMÁNAK.***
*Az kapcsolódás célja, hogy az egyetemi tudásbázisokra épülve olyan térségi szerveződések jöjjenek létre országszerte, amelyek egyszerre biztosítanak lehetőséget az innovációs szakpolitikai irányok közvetlen megismerésére, a helyi innovációs ökoszisztéma szereplői közötti együttműködések kialakítására, erősítésére és új szakmai alapok létrehozására.*

*A térség jövőbeli teljesítménye és versenyképessége szempontjából kulcsfontosságú, hogy a szereplők – szakpolitikusok, felsőoktatási és kutató intézmények, vállalkozások és szakmai szervezetek – kapcsolatai helyi szinten is megerősödjenek, az intelligens szakosodási stratégia mentén fokozva egy-egy térség innovációs képességét. A Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal ezért – az egyetemi központokra építve és a térségi innovációs környezet meghatározó szereplőinek legfőbb erősségeire koncentrálva – olyan új találkozási pontokat kíván létrehozni a Területi Innovációs Platformok programsorozat keretében, amely új szemlélettel segíti elő az információáramlást, a tudástranszfert, valamint az együttműködést és a szakmai kapcsolatépítést.*

*A rendezvénysorozat a Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala és a Bay Zoltán Alkalmazott Kutatási Közhasznú Nonprofit Kft. szakmai szerepvállalásával valósul meg.*

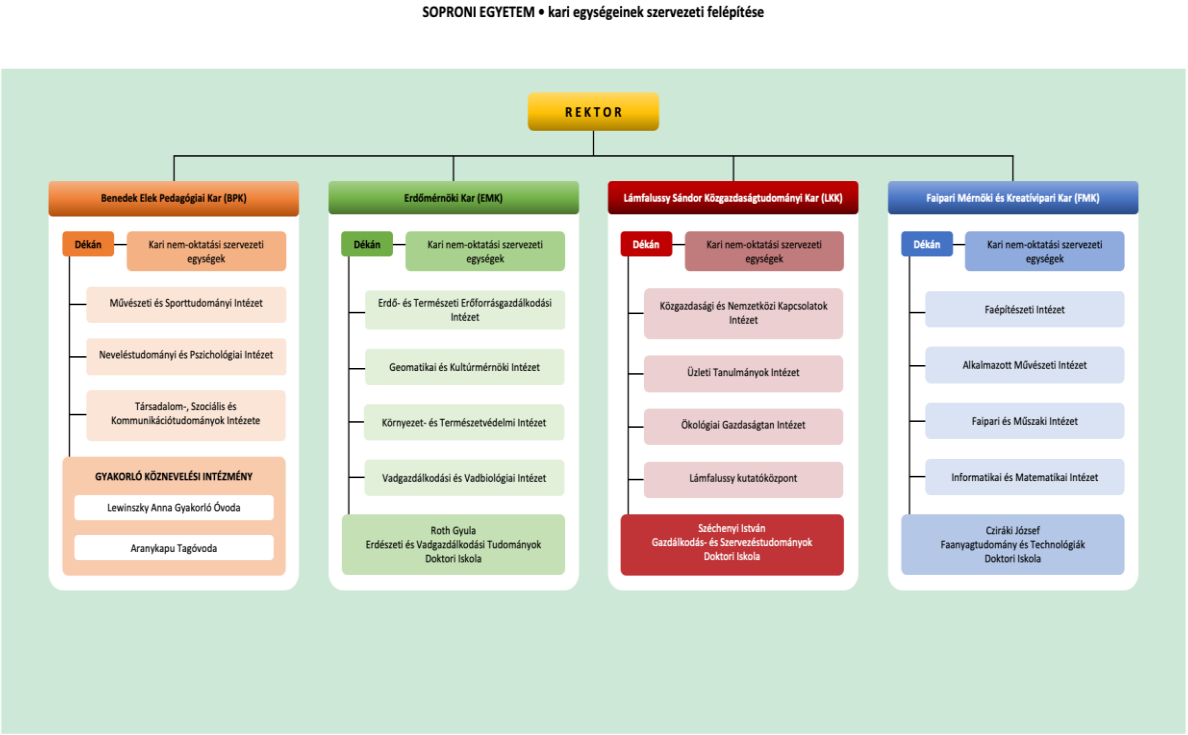
*Az országos programsorozat a szereplők együttműködése érdekében egy-egy térség legfontosabb innovációs szereplőit – egyetemeket, kutatóintézeteket, nagyvállalatokat, kkv-*

*kat, startupokat, klasztereket, inkubátorokat, akcelerátorokat, országos kamarai hálózatokat – kívánja megszólítani a lehető legszélesebb körben.*

## A modern Soproni Egyetem szervezeti integrációi és küldetése.

A harmadik egyetemi misszió erősítésére három szervezet integrálódott az új és modern Soproni Egyetemhez 2021.-ben.
1, Soproni Egyetem 4 kara (Erdőmérnöki, Faipari Mérnöki és Kreatív Ipari, Közgazdaságtudományi, Pedagógiai)
2, Erdészeti Tudományos Intézet
3, Tanulmányi Erdőgazdaság
Ezek között mér korábban is volt szoros együttműködés a kutatás, az oktatás terén, de most ez egy szervezeti keretben szervesül és valósul meg.
Az u.n. harmadik missziót a Tanulmányi Erdőgazdaságon keresztül lehet még intenzívebben megvalósítani elsősorban, hiszen a TAEG erdei túraútvonalai, pihenő parkjai és sétaútjai a helyi és idelátogató lakosok igényeit is szolgálja a felsőfokú és középfokú erdészeti oktatás gyakorlati helyszíneivel.
Megvalósul tehát a társadalmi kapcsolatok kiépülése, az igények kielégítése, illetve az abban való közreműködés.
Jelentős szervezeti modellváltást hajtott végre az alapítványi működést követően a fenntarthatóságot zászlójára tűző Soproni Egyetem. A fenntarthatóság gondolata nemcsak a képzések és kutatási területek újragondolásában, hanem a fenntartható módon működtethető intézmény kialakítása területén is érvényesül. 2021 július 1-től új, egyszerűbb szervezeti struktúra lép életbe, amely új, és újra kinevezett kari vezetők irányításával hivatott a 21. század kihívásaira választ adó oktatási és kutatási kínálatát erősíteni.
Ennek alapján alakították ki a négy kar szervezeti struktúráját is úgy, hogy „egyöntetűsítették" a belső szervezeti egységek számát. Három, illetve négy intézetbe vonták össze a korábbi félig intézeti, félig tanszéki elnevezésű egységeket egy többfordulós, a konfliktusokat sem mellőző egyeztetési folyamatok során.

3. ábra A SOE és kari szervezeti egységei(Forrás: Egyetemi honlap)




A karok mellett központi szervezeti egységek is szolgálják már most is az innováció, a gazdasági, társadalmi környezeti szereplőkkel való szorosabb kapcsolatot. Ennek jegyében jött létre a **Vállalati Kapcsolatok és Innováció Központot**. Ennek célja egy jól **működő interfész kialakítása a belső KFI kompetenciák és a piaci szereplők között.** Ezen belül a K+F+I tartalmi témakörei, a két főszerepet játszó kar(Erdőmérnöki, Faipari Mérnöki) portfóliói, valamint a területi Innovációs Platform szervezeti és menedzsment tevékenységei különülnek el.

## Sciences Centrum, Fa és Kreatívipari Tudásközpont, Erdészeti Tudásközpont, mint a középfokú szakképzéssel együttműködő szervezetrendszer

### Előzmények

A 2018-ban elkezdődött stratégiai fejlesztésekre épülő koncepció kidolgozás több fázison ment keresztül és jutott el a középfokú és a felsőfokú oktatás irányító hatóságához, felelős államtitkáraihoz. Mivel a faipari mérnökképzés csak Sopronban van, ugyanakkor az ország minden megyéjében folyik középfokon asztalos, kárpitos és faipari technikus képzés, ezért adódott az egyik „filozófiai és szervezési" praktikusság, hogy ezt a tudásbázist a Soproni Egyetem Faipari Mérnöki Kara fogja össze( A kidolgozáskor Simonyi Károly Műszaki, Faanyagtudományi és Művészeti Kar). A Pilotprojekt 2020-as változatának elején összefoglaltuk azokat az előzményeket, amelyek mintegy genézisét

adják ennek a koncepciónak, amelyet az egyetem, a középfokú szakképző helyek és a faipari vállaltok, szakmai szervezetek(Klaszterek, Kamrák) képviselői írtak alá.(Szerk. Lükő, 2018) Ezt ismertetjük alant:

**Bevezető- összefoglaló az előzményekről**

Az ezredfordulón az NYME FMK (a SOE Simonyi Károly Kar jogelődje) kialakította a bázisiskolai hálózatát az egyetemhez tartozó 14 szakképző iskolával az egész országot lefedve.
Kidolgozták a SOE SKK-n a Faipari Ágazati Innovációs Stratégiát a gazdaság szereplőit, a szakmai szervezeteket és az oktatási intézményeket is bevonva.
Az ehhez tartozó Faipari Oktatási Stratégiát is kidolgozták.
Elkészült a *NYUGAT-PANNON FAIPARI ÁGAZATI OKTATÁSFEJLESZTÉSI STRATÉGIA A Faipari Tudásközpont, mint az Ipar 4.0 és a digitális átállás új modelljének kialakítása* c. koncepcionális összeállításunk, amelyet 2018. júliusában két minisztériumba is elküldtünk.(ITM, EMMI) ( három SZC. SOE SKK, 2 Megyei és egy Városi Kamara, valamint 4 ipari vállalkozás vezetői írták alá)
Átalakítottuk a fenti projektmodellünket Faipari Tudásközpont néven és konkretizáltuk a főbb tevékenységeket, a kapcsolódó szakmai innovációs területekkel együtt(fenntartható faipari innovációk, faépítészeti innovációk, faipari digitális átállás)
Kidolgoztuk a kétpólusú oktatásinnovációs modellünket, a Faipari Tudásközpont és a Faipari Ágazati Képző és Vizsga Centrum szerves kapcsolatára épülően, amelynek a koncepcióját 2019. február 11.-én ismertettük az ITM-ben.
A pozitív fogadtatás és a további lépéshez szükséges kiegészítéseket is megkaptuk Államtitkár-helyettes Asszonytól, aminek alapján elkészítettük a módosított összeállításunkat.
Fórumot szerveztünk 2019. márciusában a konkrét cselekvési tervvel és pénzügyi kalkulációval, valamint a fenntarthatósággal kapcsolatos kiegészítésekkel együtt a tervezetünkről.
Részt vettünk a Szakképzés 4.0 Fejlesztési Stratégia, a Szakmajegyzék véleményformáló folyamatában és az Ágazati Készség Tanács munkáiban.
Az új és elfogadott Szakképzési Törvény, a Szakmajegyzék alapján átdolgoztuk a Pilot Projekt tervezetünket a Faipari Tudásközpont létrehozására. Ennek vázlatos összefoglalóját Prof. Magoss Endre dékán és Králik Tibor kancellár urak aláírásával elküldték Pölöskei Gáborné helyettes államtitkár asszonynak 2019 decemberében, aki kérte, hogy ezt egészítsük ki egy üzleti tervvel és keressük meg a Felsőoktatásért felelős Államtitkár-helyettes Asszonyt is.
2020. január 23.-án négyen felkerestük az ITM-ben Dr. Horváth Zita Államtitkár-helyettes Asszonyt és információkat, véleményt cseréltünk. Miután elolvasta, nagyon jónak tartja és támogatja. *„Ez egy igazi jó innováció, egyetemi stratégiába való és támogatja Palkovics miniszter úrnál is."*
Prof. Dr. Palkovics László Miniszter úr kérésére Dr. Alpár Tibor rektor-helyettes úr elküldte az üzleti tervvel kiegészített változatot 2020. január végén.

**A Fa és Kreatívipari Tudásközpont, mint az ipari digitális átállás új modelljének kialakítása**

**Mit szeretnénk megvalósítani?**
Egy olyan ernyőszervezetet és részben nyitott platformú (web, felhő alapú) tanulási és tudásbázist, amely a gazdaságból érkező elvárásokra épülően hangolja össze a szereplők tevékenységét.
**Miért fontos?**
Mert nincs **olyan központi tudást adó, és közvetítő szervezet**, amely **a mindenkori gazdasági igényekhez igazodó, a faipari képzés teljes spektrumát és minden egyes szintjét felölelő tudásbázist képes biztosítani.**
Mert a faipari szakképzés és szakmai tanár és szakoktatóképzés, valamint a továbbképzés nagyon rossz helyzete/pozíciója akadályozza az ágazat fejlődését, az innovációt a digitális átállást. Nincs igazi gazdája ennek a területnek.
Nincs összehangolva és nem épülnek egymásra a kvalifikációk és azok tantervei, követelményei, az ipar elvárásai nem jelennek meg erőteljesen a tantervekben.
Évek/évtizedek óta nincs szakmai és szakmódszertani továbbképzés a szaktanároknak és szakoktatóknak, szakmai tudásuk nem épül a valós gyakorlati tapasztaltokra.
**Hogyan fogjuk megvalósítani?**
Az ágazat innovációs és oktatási stratégiája szervesen egymásra épül, aminek a folyamatában első ütemben ez a pilot projekt szolgál modellként.
A projekt több lépcsőben valósul meg, elsőként a szervezet és az ágazati képzési centrum részlegeinek a kialakítása történik. A **nonprofit** szervezet fokozatosan tér át a **profitorientációs** jelleg felé, aminek a bázisát a piaci jellegű rendezvények, képzési formák és együttműködések adják.
A tudásközpont **ernyőszervezetként fogja össze** a partnerek tevékenységét a valós termelési láncok, az ipari digitalizáció és a komplex környezetgazdálkodás fejlesztéseit, illetve azok oktatási- képzési tevékenységét.
A partnerek körének bővítése folyamatos, beleértve a bázisiskolák hálózatát is.
A megvalósításhoz ütemtervet készítettünk, ami a pilot szakaszt 27 hónapját 27 részfeladatra bontva ábrázolja.
A dologi és a személyi kiadásokra összesen 297 MFt-ot terveztünk.
**Milyen hatásai lesznek?**
*Gazdasági hatások terén:*
Ipari elvárásokra épülő egyetem központú vállalkozói, innovációs ökoszisztéma alapú oktatási rendszer alakul ki.
Növekszik a kihasználtsága az oktatás fizikai környezetének (tanműhely, labor, kollégium)
Olcsóbb, gazdaságosabb lesz a tananyaggal való ellátás.
Költséghatékony lesznek a továbbképzések az IKT alkalmazásával és a távoktatási formával.
*Társadalmi hatások terén:*

Növekszik a faipari és rokonipari szakmák vonzereje a pálya és tevékenység-korszerűség megismerésével. Csökken a hiányszakmák száma, növekszik a tanuló létszám.
A civil lakosság fával és annak felhasználhatóságával, újra hasznosításával kapcsolatos ismeretei bővülnek, egyre szélesebben épülnek be és tudatosabb lesz a választás, a felhasználás.
Növekszik a szakmai tanárok, szakoktatók szakmai és szakmódszertani kultúrája, kompetencia szintje. Ezen keresztül nő a képzettek tudása, a gyakorlati alkalmazhatósága. Szinergikus hatások valósulnak meg az egyes partnerek a hálózatok, és a kvalifikációk között.
Növekszik az ágazat és tevékenységének az elismertsége, pozitív megítélése minden társadalmi szinten.

**Faipari Ágazati Tudásközpont a Szakmajegyzék és az új Szakképzési Törvény megjelenése után.**

**A Faipari Tudásközpont célja/küldetése a pilot projektben.** Beépítve a korábbi pilot projekt tervezet elemeit, valamint a Szakképzés 4.0, valamint az Új Szakképzési Törvény részeit egy olyan **szervezet kifejlesztése**, amely az alapszakmai képzéstől a technikus szakon át az egyetemi képzésig **összefogja** az egymásra épülő **tananyagtervezést, a digitális átállást,** a korszerű és professzionális bútorzatú **tantermek, laborok és tanműhelyek fejlesztését**, a szakmai tanárok és szakoktatók szakmai-szakmódszertani továbbképzését. A **K+F közvetlenül hasznosul** az ágazat oktatási tevékenységében.

**Résztvevő szervezetek:**

- **SOE SKK** Tanszékei, Laboratóriumai és Tanüzeme, ***Faipari Tudásközpont***
- **Bázisiskolai Hálózat iskolái a Szakképzési Centrumokon keresztül**
- Hefele M. SZKI Szombathely
- Handler Nándor SZKI Sopron
- Deák F. SZKI Zalaegerszeg
- Székesfehérvári SZC Vörösmarty Mihály Ipari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája
- Nyíregyházi Wesselényi SZKI
- Szolnoki Petőfi SZKI- Szakgimnázium.
- Róth Gy. SZKI és Kollégium
- BKSZC Kaesz Gyula SZKI BP.
- BKSZC Kozma SZKI BP.

**Faipari vállalkozások (FALCO, Csercsics, ADA, IKEA, Gerenda és Faház KFt,)**

**Fontosabb vállalt tevékenység./kimeneti produktumok:**

- A tudásközpont intézményeinek tanműhelyi infrastrukturális és eszköz-fejlesztése az alapszakmai képzéshez. *Standard kézi és gépi műhely, automatika és digitális technika laborok kialakítási terve*
- Csúcstechnika, *automatizálás-digitális átállás eszközrendszerének kialakítása* a faipari képzéshez.

- A *Bázisiskolai hálózat tanárainak és szakoktatóinak továbbképzése* a Tudásközpont és az **ipar együttműködése** alapján. *Hat kiemelt szakmai terület akkreditált továbbképzésének kidolgozása.*
- *Nyitott tananyagfejlesztési modellben* **(vállalati szakemberek,** szakmai tanárok, oktatók, **tanulók,** egyetemi szakemberek bevonásával)szakképző iskolai alap- és szakmai képzéshez, a faipari technikusképzéshez szakmai képzéshez, az egyetemi továbbtanuláshoz tantárgyi struktúrák összehangolása, kidolgozása. *Kutatási eredmények beépítése a tananyagokba. Országos koordináció* a digitális tananyagfejlesztésben.
- Professzionális iskolai és tanműhelyi épületek tervezése, gyártása, installálása. Professzionális iskola és tanműhelyi bútorok, oktatástechnológia *standard tervezése és installálása 6 iskolában* és *tanműhelyében.*> Ez a pilot projekt után országosan és más ágazati képzésre is kiterjeszthető.

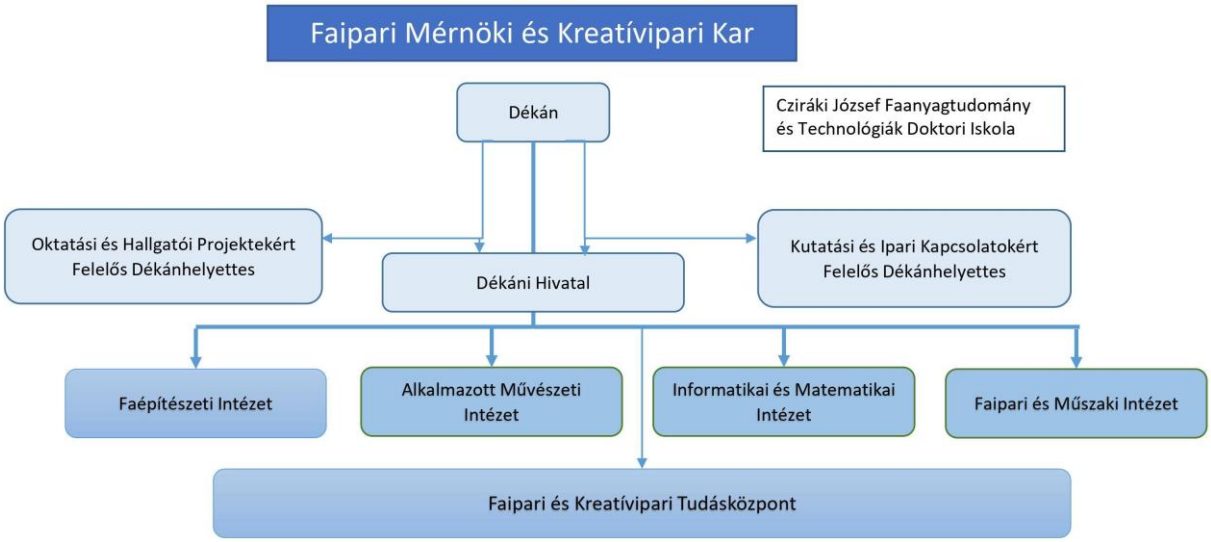
Fenti szinopszisunkat a Szakképzési Törvény, a Szakmajegyzék és a hozzájuk kapcsolódó végrehajtási rendeletek megjelenése után készítettük és juttattuk el az illetékesekhez bízva abban, hogy a korábbi koncepciók, megvalósítási tervek zöld útja révén megkapjuk a kialakításhoz szükséges pénzügyi forrásokat. (Összeállította: Lükő, 2020)

**A Sciences Park(Tudásközpontok ) és tervezeteik.**

**A SOE Faipari Mérnöki és Kreatív Ipari Kar szervezeti sémája**

A 2021. július 1-től újjáalakult Soproni Egyetem korábban Faipari Mérnöki Kara, később Simonyi Károly Faanyagtudományi, Műszaki és Művészeti Kar új elnevezéssel folytatja munkáját. Ennek az új karnak a szervezeti sémáját ismertetjük az alábbiakban.

4. ábra A Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar szervezeti sémája.



Jól látható, hogy a négy oktatást és kutatást is végző intézet mellett külön szervezeti egységként megjelenik a Faipari és Kreatívipari Tudásközpont, valamint a doktori iskola, amely a legmagasabb kvalifikációs szintre készíti fel a doktoranduszokat és habilitáltat is.

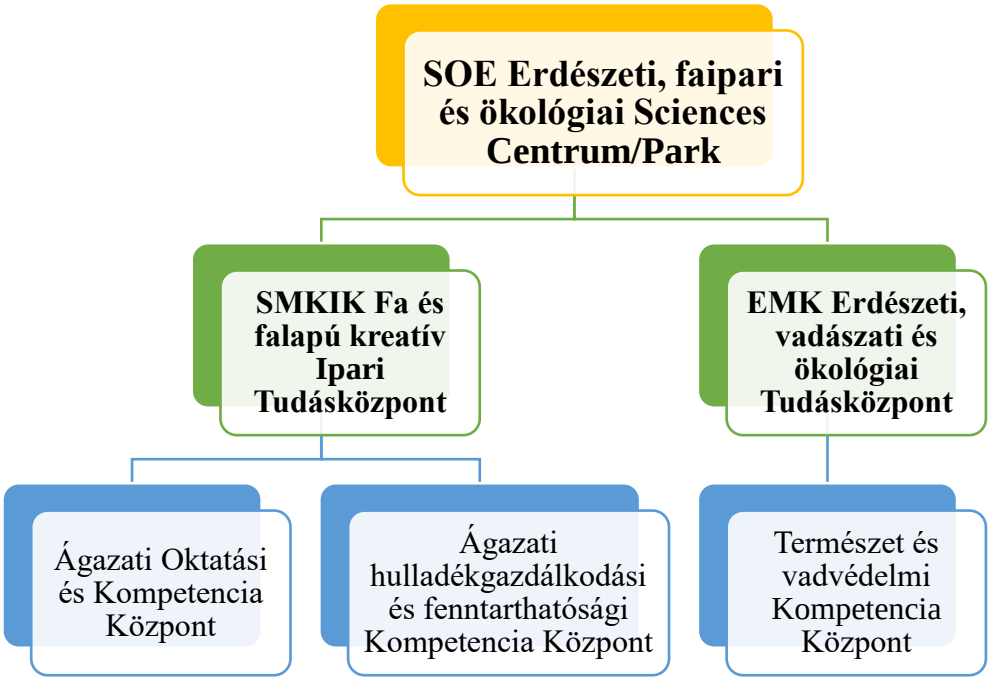
## A Fenntarthatósági Tudáscentrum és/vagy Sciences Centrum/Park és Tudásközpontok a SOE-n

A Fenntarthatósági Tudáscentrum elnevezést a legutolsó modellváltási folyamatban kidolgozott koncepcióban használták az előterjesztést összeállító és a szakmai-irányító tevékenységet is ellátó rektorhelyettes. Az egyetem alapítványi kuratóriuma és vezetése is támogatta ezt a koncepciót. Felhasználták az előzőekben ismertetett Faipari és Kreatívipari Tudásközpont Pilot projekt koncepcióját/küldetését és illesztették az országosan más szakterületeken is elkezdődött SCIENCES PARKOK filozófiájához. (Alpár Tibor, 2021)

| A Sciences Centrum/Park |
| --- |
| Fokozatváltás 2.0: Science parkok épülnek Összesen 6 ilyen park lesz, kettő Budapesten<br>Egyetemek - vállalatok - állam. E hármas nagy dolgokra lehet képes, ha okosan fog össze, és a tudást, a tapasztalatot és a pénzt jól használja fel. A cél: export- és versenyképes termékek előállítása hazai műhelyekben.<br>Az akadémikus világ és a vállalatok K+F+I közös tevékenysége áll a központban.<br>Ez a SOE esetében is fennállhat. Vannak akadémikusok, nagydoktorok, doktori iskola , minősített laborok, Természeti Erőforrás Központ stb… |

## Struktúra váz

Fentiek alapján rajzolódott ki a két szakmai területet összefogó Fenntarthatósági Tudásbázis szervezeti struktúrája és mintegy ernyőszervezetként fogja át a faipari és erdészeti tudásközpontok tevékenységét, a széles értelemben vett fentarthatóságot.




**Szervezeti kapcsolódások**

**A Faipari Tudásközpontnál**

**Erdészeti Tudásközpontnál**

**A Tudásközpontok általános funkcióik, jellemzőik**

2. táblázat Faipari és Agrár-erdészeti Tudásközpontok általános jellemzői.

| Jellemző | Fa és Faalapú Kreatív Ipari Tudásközpont | Erdészeti, vadászati és ökológiai Tudásközpont |
|---|---|---|
| Törvényi háttér | Szakképzési Törvény, Alapszakmai jegyzék Szakképzés 4.0 | Szakképzési Törvény, Alapszakmai jegyzék Agrár Szakképzési Stratégia |
| Fenntartó/Irányító | ITM /Alapítványi | AM |
| Intézményhálózat | 64 centrum, háromszáz körüli iskola 14 Bázisiskola | 6 Agrárcentrum, 60 körüli iskola, ebből egy centrum Sopronban lesz A konkrét iskolákat ld. alul. |
| Szakmai profil /alapszakmák | asztalos, kárpitos, faipari technikus | erdész technikus, erdész, környezetvédelmi technikus, hulladékfeldolgozó munkatárs, földmérő, földügyi és térinformatikai technikus |

## Összefoglalás

A modern és modellváltó egyetemek fontos gazdasági, társadalmi küldetést valósítanak meg. Ebben a tanulmányban bemutattuk a Soproni Egyetemnek és jogelődjeinek a rövid

történetét. A világon elsőként alapították Selmecbányán a Bányatisztképző Intézetet, amelyet Mária Terézia akadémiai rangra emelt. Az ősi karok (bányamérnöki, kohómérnöki) mellé 1808-ban megalakult az Erdőmérnöki Kar. Ez a bővülés a megváltozott gazdasági-technikai igény miatt következett be és egyfajta innovációt is megjelenített a mérések, kísérletezés tantervbe iktatása mellett. Ez utóbbi adta a közösségformáló, hagyománytisztelő miliő mellett az igazi nóvumot, s tette Európa szerte híressé ezt az intézményt. A Sopronba költözött egyetem (főiskola) története bővelkedett szervezeti és szakmai átalakulásokban, amit szintén próbáltunk érzékeltetni ebben a tanulmányban.
A konkrét soproni vonatkozások mellett kitértünk az általános megközelítések szintjén az innováció, a felsőoktatási modellek fajtáira, befolyásoló tényezőire, valamint a modellváltás filozófiájára, lényegére. Az elvi-elméleti megközelítések a kutatók vizsgálati eredményeire épültek és ezekből is próbáltunk néhányat beépíteni.
Több alfejezetben és tematizált formában kitértünk a modellváltó Soproni Egyetem szervezeti integrációjára, a fenntartó alapítványra, az innovációs platformhoz való csatlakozására, valamint a szervezeti vonatkozásokra. Igyekeztünk bemutatni az egyetem egészére vonatkozó szervezeti sémát, és külön a más néven működő Faipari Mérnöki és Kreatívipari kar szervezeti felépítését is. Ebben a sémában a négy szakmai Intézet mellett a Fa és Kreatívipari Tudásközpont önálló kari szervezeti egységként szerepel. Egyben részét képezi a másik nagy szakmai terület, az erdészet és vadgazdálkodás tudásközpontjával az ernyőként átfogó Fenntarthatósági Sciences Központ /Park/Centrum-nak.
Részletesen mutattuk be a Faipari és Kreatívipari Tudásközpont modelljét, pilot projektjének filozófiáját, rövid genézisét 2018-tól napjainkig. Kihangsúlyoztuk a szükségességét, céljait, szervezeti formáját, illetve fontosabb tevékenységeit. A faipari szakmai oktatás sajátossága, hogy mérnököket csak Sopronban képeznek. A stratégiai elemzésekből kiindulva fogalmazódtak meg azok a célok, amiket ebben a tanulmányban is megjelenítettünk és így jól kirajzolódott a gazdasági-társadalmi „haszna”, a harmadik küldetés megvalósulása.
Bár a tanulmány oktatásszociológiai megközelítései dominálnak, jól érzékeltettük a pedagógiai(szakképzés-pedagógiai-felsőoktatás pedagógiai, felnőttoktatási) dimenziókat is a nyitott tananyagfejlesztés, munkába ágyazott tanulás, .. stb. révén.
Sajátos komplex, holisztikus és rendszerszemléletű fókuszálás domborodik ki a faipari kvalifikációk egymásra épülő tananyagfejlesztése, a pedagógus továbbképzés tartalmi csomópontjainak a beemelésével.

## *Felhasznált irodalom*

ALPÁR Tibor (2021): A SOE Fenntarthatósági Központ koncepcionális vázlata Kézirat az egyetemi vezetőség és az Alapítvány Kuratóriuma részére. Sopron,

Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-upGroup to the Ministerial Conference in Leuven-Louvain-la-Neuve

28-29 April. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference.documents/Stock taking_report_2009_FINAL.pdf

BRENNAN- Brennan, John - Broek, Simon - Durazzi, Niccolo - Kamphuis, Bregtje - Ranga, Marina -Ryan, Steve (2014): Study on innovation in higher education: final report. European
Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education. Publications Office of the European Union

ECO, U.. 2005. The University's Role in a Media Universe. In: Universities and the Media. A partnership in institutional autonomy? Observatory Magna Charta Universitatum. Bononia University Press. Bologna.

HALÁSZ GÁBOR (2016): Innováció az oktatásban és a közszférában Kézirat, Budapest.

KOZMA, Tamás. (2008). Politikai rendszerváltás és felsőoktatási reform. In: KOZMA Tamás – RÉBAY Magdolna (szerk.) A bolognai folyamat Közép-Európában. 235-261. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest

KORMÁNYZATI Portál (2021): Modellváltás az egyetemeken 2021.

LAY, S.. 2004. The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles. Observatory Magna Charta Universitatum. Bononia University Press. Bologna.

LÜKŐ István Szerk.(2018): A Faipari Tudásközpont Pilot Projekt tervezete. Kézirat, Sopron

LÜKŐ István Szerk.(2020): Faipari Ágazati Tudásközpont a Szakmajegyzék és az új Szakképzési Törvény tervezete alapján

Magna Charta Universitatum. 1988. Bononia University Press. Bologna.

Managing University Autonomy. University autonomy and the institutional balancing of teaching and research. (2005) Observatory Magna Charta Universitatum. Bononia University Press. Bologna.

Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. Brussels, 20. 4. 2005.

SCHLETT,István(2004): A „felvilágosult ész" esete a felsőoktatással. Kölcsey Intézet. Budapest

SOE Honlap(2021): http://uni-sopron.hu/hirek/uj-szervezeti-strukturaban-mukodik-tovabb-a-soproni-egyetem

ZUTI Bence(2014): Az egyetemek három missziójának vizsgálata, PPT, Szeged

**Andrási Gábor**

# *A szakmai etika oktatásának lehetséges céljai és módszerei: integrált élethosszig tartó megoldások Rest modellje alapján*

A MELLEARN Egyesület által 2021. május 6. napján szervezett 17. Nemzeti és nemzetközi lifelong learning konferencia, B szekciója a Felsőoktatási lifelong learning és az egyetemek harmadik missziója a tanuló társadalom metszetében témakörével foglalkozott. Jelen tanulmány a szekcióülés során elhangzott prezentáció bővített változata, a szakmai etika oktatásával kapcsolatos, elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban zajló kutatások eredményeit bemutatva. A tanulmány az eredményeket az amerikai, angol és magyar jogászi szakmai etika oktatásának példáján keresztül mutatja be, majd általánosságban fogalmaz meg javaslatokat a szakmai etika hazai oktatásának lehetséges megközelítéseivel, fejlesztésével kapcsolatban.

## Szakmai etika oktatása: amit a kutatások mutatnak és a kutatók ajánlanak

Az angolszász szakirodalom számos érvet sorakoztat fel a szakmai etika oktatásának szükségességét alátámasztandó. Az indokok között elsőként szerepelnek a társadalmi elvárások, vagyis a különböző szakmák gyakorlóitól elvárt helyes magatartás. A különböző szakmákkal kapcsolatos kutatási eredmények arra is felhívják azonban a figyelmet, hogy a szakmák gyakorlói „erkölcsi kiüresedést" tapasztalnak, illetve egy mind sokrétűbb és komplexebb kihívásokkal és nehézségekkel teli jelen, és egy egyre bizonytalanabb jövő képét érzékelik. Ehhez társulnak továbbá a különböző szakmák nyilvántartásai a különféle fegyelmi ügyekről, etikátlan eljárásokról szóló beszámolókról (ld. Andrási 2020a:4-5).

A szakirodalom azonban a fenti összetett, a szakmai etika oktatásának szükségességének irányába mutató okok mellett arra is rámutat, hogy a kutatók és gyakorló szakemberek között nincs egyetértés a témát illetően. A vélemények között felmerül az, hogy az etika „nem tanulható", „nem számon kérhető", vagy éppen „nincs rá erőforrás", ezért nem, vagy csak kis mértékben van szükség a szakmai etika oktatására. Az elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban zajló kutatások eredményei viszont ezeket a véleményeket mind cáfolják (v.ö. Andrási 2020b:15-16, 46-62).

A szakmai etika oktatásával kapcsolatban már az alapvető fogalmak vonatkozásában sincs egyetértés. Fogalmi-értelmezési eltérések mutatkoznak azzal kapcsolatban, hogy mit is jelent a szakmaiság, a szakma gyakorlójának helyes viselkedése, a „professzionalizmus". A szakirodalom két értelmezésre is rávilágít, egy szűkebb és egy tágabb értelmezésre. A szűkebb értelmezés középpontjában a szabálykövető magatartás áll, míg a tágabb értelmezés a szabálykövető magatartáson túl figyelembe veszi a szakmát gyakorló személyiségét, környezetét, annak változásait is (ld. Andrási 2020a:5-6).

A két különböző értelmezés oktatásmódszertani szempontból is eltérő megoldásokhoz vezet: elegendő-e a szakmára vonatkozó szabályokra és azok alkalmazására fókuszáló oktatás, vagy ezen túlmenően a szakmai identitás élethosszig tartó teljesebb körű fejlesztése a cél? Ha az utóbbi, akkor hogyan érhető el? Mivel a kutatások rámutattak arra, hogy a szűkebb értelmezésből kiinduló, a szakmára vonatkozó szabályokra és azok alkalmazására fókuszáló oktatás nem elégséges ahhoz, hogy a fent felsorolt elemeknek, azaz a társadalmi elvárásoknak, a jelen- és jövőbeli komplex és bizonytalan helyzetben való helytállásra teljeskörűen felkészítsen (ld. Andrási 2020b:63-64), a tágabb értelmezés szerinti szakmai etika oktatása tűnik kívánatos célnak, azaz a szabályok és alkalmazásuk ismeretén túl a szakmai identitás fejlesztése is.

Utóbbihoz Rest négykomponensű modellje egy lehetséges kiindulási pont. A modell szerint egy szakma gyakorlójának erkölcsös viselkedését négy komponens megléte képes biztosítani: morális érzékenység (ebben az esetben ez az erkölcsi problémék felismerését jelenti), morális érvelés és döntéshozatal, morális motiváció és elkötelezettség (a helyes viselkedés irányában) és morális kivitelezés (bátorság és kitartás a helyes viselkedéssel kapcsolatban). (ld. Andrási 2020a:7-8)

A modellhez kapcsolódó oktatásmódszertani kutatási projektek az Egyesült Államokban arra az eredményre jutottak, hogy a négy komponens képességnek tekinthető és fejleszthető (ld. Andrási 2020a:8-9). Fontos azonban megjegyezni, hogy a mért eredmények a különböző kutatások során nem egyértelműek, az empirikus módon szerzett adatok vegyes képet mutatnak (ld. Andrási 2020a:12), ezért oktatásmódszertani szempontból a szakmai etika vonatkozásában csak ajánlásokról beszélhetünk. Ezen ajánlások, amelyek egyes elemeivel kapcsolatban sikeres megoldásokról is beszámol a szakirodalom, a szakmai etika vonatkozásában egy integrált megközelítést javasolnak a formális oktatás „kontinuumában" (vagyis a felsőoktatási képzés és az azt követő életpálya során történő, élethosszig tartó formális továbbképzéseket illetően).

Az ajánlások szerint a szakmai etika oktatása a felsőoktatási képzés során akkor segti hatékonyan a szakmai identitás fejlődését, ha egyrészt van a képzés során egy külön, szakmai etikára fókuszáló tantárgy, amely az etikai döntéshozatal elméletével és a vonatkozó szakmai szabályokkal és alkalmazásukkal foglalkozik. Ez a tárgy főleg az első két komponens, az érzékenység és a döntéshozatal, mint képesség fejlesztését segíti. Másrészt fontos, hogy a szakmai etika a többi szakmai tárgy oktatása során is integráns része legyen a tantárgy tartalmának és számonkérési rendszerének: ez már a harmadik komponenst, a morális motivációt is támogatja. Ezen felül pedig a negyedik komponens fejlesztése végett a szakmai etika tapasztalati tanulási úton történő fejlesztése javasolt a szakmai gyakorlat, valamint különböző szimulációk során. A képzés során különböző értékelési módszerek alkalmazását javasolják a kutatók (tesztek, esszék, prezentációk, napló stb.).

A diploma megszerzése után rendszeres, gyakorlati megközelítésű formális képzések során a munkahely és szakmai szervezetek által szervezett etikai témájú tréningeken való részvétel javasolt. Az élethosszig tartó formális szakmai etikai képzéssel kapcsolatban fontosnak tartják a kutatók a képzésben közreműködő oktatók továbbképzését a szakmai etika oktatásával összefüggésben, továbbá a „morális miliő" (átlátható, etikus szervezeti

működés mind a felsőoktatási képzést nyújtó intézmény, mind a diploma utáni munkahelyek vonatkozásában) és informális tanulási lehetőségek biztosítását is (ld. Andrási 2020a:9-12).

## Példa a szakmai etika élethosszig tartó oktatására: hogyan valósul ez meg a jogászi professzióban?

A fenti kutatások és ajánlások tükrében a különböző szakmák formális oktatása során történő szakmai etikai képzések eltérő képet mutatnak szakmánként és országonként. A jogászi professziót példaként véve érdemes áttekinteni a globális oktatási és jogi szolgáltatások piacát tekintve piacvezető országokmegoldásait és összevetni a magyar gyakorlatokkal.

Az Amerikai Egyesült Államokban a jogászi szakma egységes, a posztgraduális (Juris Doctor - J.D.) képzést nyújtó *law school*-okat az amerikai ügyvédi kamara (ABA) akkreditálja. Az akkreditációs elvárások között szerepel a felelős viselkedéssel foglalkozó „*professional responsibility*" kötelező tárgy oktatása, valamint tapasztalati tanulási lehetőség (jogklinika, szakmai gyakorlat, szimulációk) biztosítása a képzés során. A jogászi szakvizsga fontos kötelező eleme a jogászi etika, a diploma megszerzését követően pedig kötelező a szakmai továbbképzéseken való részvétel, amelyek szakmai etikával is foglalkoznak. Az amerikai jogászi etika képzésvel foglalkozó szakirodalom rámutat arra, hogy eltérő intézményi gyakorlatok léteznek, illetve arra, hogy nincs egyetértés a jogászi etika oktatásának tartalmát és módszereit illetően. Léteznek azonban példaértékű intézményi megoldások különböző témák összekapcsolására a jogászi etikával (interkulturális kompetencia, menedzsment, *mindfulness*, stb.), illetve a University of St. Thomas School of Law Rest modellje alapján alakította ki J.D. programját, követve az integrált megközelítésre vonatkozó, fent összefoglalt ajánlásokat (ld. Andrási 2020a:14-20).

Anglia és Wales a jogászképzés szempontjából egy egységet képez, ezen országokban a magyar megközelítéshez hasonlóan különböző jogászi professziók lézteznek. A jogászképzés nem egységes, különböző képzési utak is kialakultak, a legtöbben azonban a 3 éves jogi alapképzésben (LL.B) vesznek részt. A jogászi etikára vonatkozó akkreditációs elvárás tartalmazza a „jogászi értékek" megértését és alkalmazását segítő képzési program kialakításának követelményét, de konkrét kötelező elemek nélkül. Így az intézményi autonómia része ezek elérése és a szakirodalom alapján látható, hogy itt sincs egyetértés a jogászi etika oktatásának tartalmát és módszereit illetően. A diplomázást követően a jogászi etika a jogászi szakvizsga fontos része, továbbá a legnagyobb jogászi professziók (*barristers, solicitors*) kötelező továbbképzésének eleme. A jogászképzés kontinuuma Anglia és Wales vonatkozásában egyébként éppen jelentős átalakulásban van (ld. Andrási 2020a:20-27).

A hazai helyzetkép áttekintése azt mutatja, hogy a jogászi etika oktatásmódszertana egy létező témakör, de nincs átfogó hazai irodalma és gyakorlata. A 2016. évi képzési és kimeneti követelményekre vonatkozó előírások kötelezővé tették a jogászi etika oktatását a hazai jogászképzésben, amelyre vonatkozóan különböző megoldások alakultak ki a

magyarországi a jogi karokon. A jogászi diploma megszerzése után a jogászi professziók képzése során fontos elem a szakmai etika, de eltérő gyakorlatok vannak az oktatásban. A jogászi etika a jogi szakvizsgának nem része, a jogi szakvizsga utáni továbbképzési megoldások is különbözőek a jogászi professzióknál. A hazai helyzetkép is azt mutatja, hogy nincs egyetértés a jogászi etika oktatásának tartalmát és módszereit illetően (ld. Andrási 2020b:106-135).

## A szakmai etika oktatásának lehetséges megközelítései Magyarországon

A szakirodalom és a kapcsolódó kutatások egy összetett helyzetképet mutatnak a szakmai etika oktatásával kapcsolatban. A kutatások alátámasztják a szakmai etika oktatásának szükségességét és azt, hogy a szakmai identitás fejlesztése egy integrált, élethosszig tartó képzési megközelítés révén hatékonyan fejleszthető. Azonban emellett rámutatnak a kapcsolódó fogalmi-értelmezési megközelítésekkel problémákra is, továbbá arra, hogy a mért eredmények a különböző kutatások során nem egyértelműek, az empirikus módon szerzett adatok vegyes képet mutatnak. A különböző szakmák és különböző országok gyakorlatának áttekintése ezen felül azt sugallja, hogy a szakmai etika inkább a szűkebb értelmezés szerinti oktatás formájában jelenik meg, fókuszban a szabálykövető magatartássa – vagyis a szakmai identitás fejlesztése, mint konkrét cél, kevésbé konkrét és hangsúlyos. Mind a felsőoktatási, mind a diplomázást követő formai képzések során fellelhetőek innovatív és sikeres gyakorlatok, megoldások a különböző országokban, de nincs egyetértés a szakmai etika oktatásának tartalmát és módszereit illetően.
Mit jelenthet mindez a hazai megoldások, gyakorlatok vonatkozásában? A kutatások és azok eredményei, a kutatók javaslatai és a meglévő jó gyakorlatok tükrében érdemes lehet a képzési és kimeneti követelmények áttekintése a szakmai etika vonatkozásában azzal, hogy alapvető kérdések tekintetében egy átfogó egyeztetés lenne ideális. Ilyen kérdés, hogy a szakmai etikával kapcsolatban milyen konkrét és mérhető akkreditációs követelmény jelenhetne meg. Kötelező tantárgy esetén megvitatandó lehetne az, hogy milyen legyen a szakmai etika elméleti és gyakorlati megközelítése, ezek aránya, összhangja. A szakmai etika megjelenése a szakmai tárgyak, továbbá a szakmai gyakorlati képzésrészek során azok tartalmi elemei között szintén fontos, komplex kérdés. Végezetül a különböző tárgyakban különféle módon és mélységben megjelenő szakmai etikai elemek számonkérésének módszerei, a képzési és kimeneti követelményekkel összhangban ugyancsak fontos kérdés. Emellett az élethosszig tartó tanulás tanulás jegyében a felsőoktatás és a szakmák közötti lehetséges párbeszéd tárga lehetne az intra- és interprofesszionális megközelítési lehetőségek, valamint a formális és informális tanulási lehetőségek megvitatása. A jó gyakorlatok adaptálása a magyar helyzetre, külföldi megoldások alapján innovatív gyakorlatok bevezetése, akár „pilot jelleggel", mind a felsőoktatás, mind a diploma utáni szakmai továbbképzések során projektek, alkalmazott kutatások tárgya lehetne, amely révén a jövőbeli hazai szakemberek szakmai identitásának fejlesztésével kapcsolatban számos eredménnyel gazdagodnánk. Jelen tanulmány szerzője reméli, hogy a szakmai etika oktatása hazánkban is fontos

egyeztetések témájává, valamint ezek eredményeképpen alkalmazott kutatások és innovatív projektek tárgyává válik hamarosan.

## *Felhasznált irodalom*

ANDRÁSI Gábor (2020a): Szakmai etika oktatása jogászoknak: lehetséges célok, módszerek, amerikai és angol példák és értékelésük. In: Állam-és Jogtudomány, LXI. évfolyam, 3. szám, 3-32.

ANDRÁSI Gábor (2020a): A comparison between Hungarian and Anglo-American approaches to ethical legal training at different stages of the educational continuum. PhD thesis. Nottingham, Nottingham Trent University. Elérhető: https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/41956/

**Cserné Adermann Gizella**

# *Pozitív pedagógia a felnőttoktatásban?*

## Bevezető gondolatok

Manapság a tanulás-tanítás új útjai iránt érdeklődők gyakran találkoznak a pozitív pedagógia fogalmával, de talán még többen ismerik az irányzat egyik forrását, a flow elméletet. Csíkszentmihályi Mihály neve gyakran megjelenik a boldogság elérésére való felkészülés kapcsán. A tanulás, mint élmény az egyén jóllétéhez nagy mértékben járul hozzá. Tapasztalhatjuk azt is, hogy nemcsak az oktatásban fordul elő a pozitív viszonyulás értelmezése, hanem a pozitív pedagógia fogalom megjelenését megelőző, a pozitív pszichológiát hangsúlyozó szakirodalomban, és az erre épülő tréningekben is. Mostanában gyakran találkozunk olyan képzések, workshopok hirdetéseivel, beszámolóival, amelyek a pozitív szervezeti kultúra, a pozitív vezetői attitűd fejlesztését tűzik ki célul. Amennyiben felnőttképzésekről beszélünk, úgy véljük, fontos a felnőttképzők megismertetése ezzel az elmélettel, és annak a hasznosulásával, de profitálhatnak belőle a felsőoktatásban dolgozók is.
Tanulmányunkban rövid áttekintést adunk a pozitív pszichológia kialakulásáról, ennek hatásáról a tanítási-tanulási folyamatokra. Mivel a nagyon sokfelé ágazó témakörnek minden aspektusát egy ilyen tanulmányban nem tudjuk feltárni, így az általános áttekintés mellett kiemeljük az egyén erősségeinek szerepét a felnőttkori tanulásban, és megközelítjük ezt a kérdést a felnőttoktatók oldaláról is.

## Pozitív pszichológia – pozitív pedagógia: fogalmak, magyarázatok

A pozitív pedagógia eredetéről sok szakirodalomban olvashatunk, a vélemények nem is mindig megegyezők, de itt főleg azokat a megállapításokat mutatjuk be, amelyek témánkhoz a legközelebb állnak.
Még mielőtt a pozitív pedagógiára rátérnénk, érdemes azzal a pozitív pedagógiára vonatkozó közös megállapítással kezdeni fejtegetésünket, hogy a pozitív pedagógia alapja a pozitív pszichológia. Abban egyetértenek a tanulmányok, hogy a pozitív pszichológia legfontosabb jellemzője a nézőpont váltás. A paradigma váltásról írja Bagdy Emőke: (a pozitív pszichológia) „ …nem a klinikum, sem a patológia felől halad az egészséges ember felé, hanem a meglevő (vagy megmaradó) képességek Gestaltjában és egységtükrében viszonyul – reményteli módon – a személyiséghez. A teljes emberi mivoltra kiterjedően ragadja meg az emberi létezés-élményünket, a testi-lelki-kapcsolati és spirituális dimenziók teljességében, az életminőség (jóllét, boldogság) komplex mivoltában”. (Bagdy 2020:21) A fentiekből következik, hogy a pszichológia, ami sokáig a betegségek felől kiindulva próbálta megérteni az egészséget, a teljes emberre helyezi a hangsúlyt az új értelmezés megjelenésével.

Hasonlóan vélekedik Oláh Attila is a pszichológiában bekövetkezett szemléletváltásról. „A pszichológia központi küldetéseként a mentális betegségek gyógyítása mellett a pozitív pszichológia az emberek életének kiteljesítését, boldogságuk megteremtését, a tehetségük és a közösségeik fejlesztését jelöli meg" (Oláh 2004:6)
Oláh Attila utal az előzményekre is: „A pozitív pszichológia befogadja a humanisztikus pszichológia emberfelfogását és az érett, egészséges emberekkel való foglalkozást, az erősségek fejlesztését, az önkiteljesedés előmozdítását központi célként fogalmazza meg" (Oláh, 2004: 7)
A humanisztikus pszichológia irányzata az ötvenes években jött létre, fő képviselői a nálunk is jól ismert Maslow, különösen az általa kidolgozott szükségleti piramis és Carl Rogers „self" elmélete. (Maslow 2016, Rogers 2013) Nézetük szerint az ember eredendően jó, úgy vélték, hogy az embereket elsősorban az önmegvalósítás vagy teljes potenciáljuk elérésének motivációja vezérli. A humanisztikus pszichológia eszmerendszere különösen Seligman és Csíkszentmihályi munkásságán keresztül integrálódik az alig több, mit két évtizede kialakult pozitív pszichológiába.
Seligman elmélete szerint az ember erényei és erősségei segítik az önmegvalósítást és a jóllét elérését (Seligman 2011:24), Csíkszentmihályi pedig a flow-elmélettel gazdagította a pozitív pszichológiát. A flow állapot, vagy áramlatélmény. Optimális élmény akkor élhető át, ha az ember olyan tevékenységet végez, ami örömteli állapothoz vezet. A flow koncepció szerint ebben az állapotban az emberek nem azért boldogok, amit csinálnak, hanem attól, ahogyan csinálják azt. A flow állapotában a cselekvők pillanatról-pillanatra tudják, hogy mit kell tenniük, a tevékenységüket folyamatosan kontroll alatt tartják, és a visszajelentések függvényében alakítják. A flow élmény megélése során az emberek úgy érzik, hogy képességeik pontosan megfelelnek annak, amit az adott cselekvés elvár tőlük. Seligman elméletére még a későbbiekben visszatérünk éppúgy, mint a tanulás közben bekövetkező flow élményre.

## A pozitív pszichológia hatása a pedagógiára – van-e pozitív pedagógia?

Bagdy Emőke egy, 2020-ban megjelent, a pozitív pedagógiával foglalkozó konferencia kötetben a fejezet címében feltett kérdésre azt a választ fogalmazza meg, hogy „A pozitív pedagógia elnevezés akár lehetne önálló nevelési irányzat is, ha elméleti keretrendszere, a pozitív pszichológia átfogó személyiségelmélettel és hozzá rendelődő embernevelési módszertannal rendelkezne…..Nincs „pozitív pedagógia", mint nevelési rendszer, de nélkülözhetetlen a pozitív pszichológia elvein alapuló, eddigiekben kidolgozott (hatékonysági kutatással ellenőrzött)intervenciók beültetése a személyiség növekedése, fejlődése szolgálatába. Ennek a nevelőmunka minden területén célszerű a megvalósítása…" (Bagdy E. 2020.)
Oláh Attila sem pozitív pedagógiáról beszél 2004-es tanulmányában, de
látja a pozitív pszichológia hatását a pedagógiában. „A gyermeknevelés például a pozitív pszichológia szerint nem kizárólagosan arra való, hogy korrigálja az elmaradást, sokkal inkább arra, hogy felismerjük és tápláljuk a legerősebb tulajdonságokat, azokat, amelyek

igazán jellemzõi a tanulóknak és segítsük őket abban, hogy megtalálják azokat a területeket, ahol a legjobban ki tudják használni kiváló képességeiket." (Oláh A. 2004: 45)
Ami a nevelési módszereket illeti, szintén a fent idézett helyen összegezi a következőket:
„A pozitív pszichológia azt szeretné elérni, hogy a büntetésre építő praktikák helyett a pozitív emóciók kifinomult alkalmazása jellemezze azt a folyamatot, amit személyiségformálásként ír le a pedagógia. A pozitív emóciók evolúciós funkciója az, hogy energizálják az ismeretszerzés, a képességek és kompetenciák kiépítésének folyamatát, meggyorsítják az énhatékonyság kialakulását, az énhatékonyság-érzés kifejlődését."
Bár a pozitív pszichológia itt említett és ismert hazai képviselői nem beszélnek pozitív pedagógiáról, a hazai szakirodalomban is megjelennek olyan tanulmányok, amelyek használják, sőt definiálják ezt a kifejezést. Az alábbiakban erre mutatunk be törekvéseket. Tesszük ezt azért, mert úgy véljük, hogy a felsőoktatásban és a felnőttoktatásban is fontos ennek a viszonylag új szemléletmódnak és a belőle következő gyakorlatnak a tovább gondolása.
Ladnai Attiláné kísérletet tett a pozitív pedagógia fogalmának definiálására. „A pozitív pedagógia munkadefiníciója (vö. Ladnai, 2015) a következő: a pozitív pedagógia egy hatásrendszer, mely magában foglalja a pedagógusok által tudatosan alakított és használt, összetett egészet alkotó pozitív kommunikációs, attitűd- és viselkedési mintázatokat. Bázisa a pozitív pszichológia. Hatása pozitív irányú, elősegíti mind a hatékony tanulást, mind a tanuló testi-lelki-szellemi egészségének fejlődését. eredménye pozitív módon hat a tanulási-tanítási folyamatra, a formális és informális értékelésre, a társas együttélés szabályainak kialakítására, minőségére, a kortársak közötti együttműködésre, valamint a hatalmi helyzet konfliktusaira, összetett módon a nevelési stílusra is." (Ladnai, 2018:27)
Bredács Aliz a tanárképzés és a művészeti nevelés területén találja meg a pozitív pedagógia létjogosultságát. Egyik tanulmányában kifejti, hogy a pozitív pedagógia célja feltárni, hogy a tanulás milyen feltételek, pozitív tapasztalatok, hatások és tevékenységek mellett segíti a jólléthez szükséges kompetenciák, pozitív jellemvonások kialakulását a fiatalokban, milyen közösségek, módszerek és kommunikációk vezetnek kiteljesedéshez, jólléthez, boldoguláshoz (Bredács, 2017)
D. Nagy Krisztina az iskolai jól-lét vizsgálatán keresztül jut el a pozitív pedagógiához, amit így jellemez: „A pozitív pedagógia az iskolai nevelés során használja fel a pozitív pszichológia alapjait, amely során a pozitív érzelmek alkalmazását, az erősségek fejlesztését és az önkiteljesedés előmozdítását, illetve azon faktorok erejének növelését célozza, ami egy magasabb szintű boldogságérzetet, beleélést és flow-élményt eredményezhet a tanulás során is (Csíkszentmihályi, 2010; Oláh, 2004)".(D.Nagy, 2020: 127)
Anélkül, hogy tovább folytatnánk a pozitív pedagógia létezéséről való elemzésünket, inkább szólunk, hogy véleményünk szerint a pozitív pszichológiának melyek azok a megállapításai, amelyek a felnőttek tanulási folyamataiban alkalmazhatók, sikerre vihetik a tanulási folyamatot, a tanulás nyújtotta flow élményen keresztül pedig újabb tanulási folyamatokat ösztönöznek, ezzel közelítve az élethosszig tartó tanuláshoz. A továbbiakban elsősorban a Seligman és munkatársai által kidolgozott, a boldogsághoz és a jólléthez vezető erősségnek nevezett jellemzőknek a tanulás során történő fejlődését-

fejlesztését vizsgáljuk, és ebben a kérdéskörben külön figyelmet szentelünk a tanulást segítő felnőttoktató, tanár szerepének. Itt fog bekerülni a képbe a tanári elvárások szerepe, aminek a vizsgálatával már a pozitív pszichológia terminológiának a megjelenése előtt foglalkoztunk, de az új irányzat tükrében úgy véljük, még nagyobb nyomatékkal kell kezelnünk az oktatás sikeressége szempontjából ezt a témakört.

## Az erények és erősségek a pozitív pszichológiában a felnőttek tanulásának aspektusából

Seligman Az autentikus életöröm című könyvében részletesen bemutatja, hogy hogyan jutottak el az erények és erősségek taxonómiai rendszerének a feltárásához. (Seligman, 2007.) 1999-ben Seligmant meghívták egy konferenciára, aminek a célja az volt, hogy az ifjúság fejlesztésre vonatkozó projekteket mutassanak be nyolc szellemi nagyság előtt, akiknek az lett volna a dolguk, hogy a bemutatott projektekből egyet-kettőt kiválasszanak, amelyeket szponzorálásra érdemesnek tartanak. Egy vacsora közben minden döntéshozó egyetértett abban, hogy addig a fejlesztésre vonatkozó projektekről ne hozzanak döntést, amig el nem döntötték, hogy mit akarnak fejleszteni az ifjúság jellemében. Innen jött az ötlet, hogy olyan tudóscsoportot hozzanak létre, amelyiknek a feladata, hogy minden nagyobb vallási tant és filozófiát tanulmányozzanak, és készítsenek listát a mindenütt jelenvaló erényekből. Ehhez a munkához csatlakozott Ch. Petersen is, akivel később Seligmannek közös munkái jelentek meg a témakörben. A tudós csapat Katherine Dahlsgard vezetésével olvasott Platónt, Arisztotelészt, Aquinói Szent Tamást és Szent Ágostont, az Ótestamentumot, a Tamudot, Buddhát, Lao Cét, Koránt, Benjamin Franklint és tovább lehetne sorolni háromezer év kultúrkincsét, és arra a következtetésre jutottak, hogy mindegyik nagy mű hat alapvető erényt támogat, amelyekkel az embernek rendelkeznie kellene, ezek a következők: Bölcsesség és Tudás, Bátorság, Szeretet és Emberség, Igazságosság, Mértékletesség, Spiritualitás és Transzcendencia.
Seligman szerint az erények meglehetősen elvontak, amelyek csak nehezen vagy egyáltalán nem vizsgálhatók az egyénben, ezért az erényeket 24 erősségre bontották, amelyek már operacionalzálhatók és mérhetők. Az erősségről hangsúlyozza, hogy vonás jellegű pszichológiai jellemző, amely sokfajta helyzetben jelenik meg, és időbeli stabilitást jelent. Az erősségek gyakran eredményeznek jó következményeket, amelyek a tanulás, így a felnőttkori tanulás szempontjából is sikerre vezetnek.
Tekintsük át a 24 erősséget, amelyek többek között a sikeres tanuláshoz is szükségesek! Nagy kérdés, hogy a tanulás résztvevői ismerik-e saját erősségeiket, de legalább ilyen jelentősége lenne annak, ha a tanulás segítői, támogatói tudnák, hogy a tanulóik milyen erősségeire tudnak támaszkodni a siker elérése érdekében, és ehhez kapcsolnák elvárásaikat a tanulási folyamatokban és az eredmények értékelésekor.
Meggyőződésünk, hogy a saját erősségek megismerése a tanuló oldaláról, különösen a felnőtt tanulókra gondolunk itt, akiknek az önismerete várhatóan reálisabb és pontosabb, mint a gyerekeké, hozzájárul a tanulási folyamatok sikeréhez a tanuló oldaláról. De – és ezzel kevés kutatás foglalkozik – izgalmas kérdés, hogy mennyire befolyásolják a tanulás résztvevőinek erősségeiről szóló információk az oktató részéről a segítést, motiválást,

megfelelő és differenciált, az erősségekre épülő feladatok adását, ami a tanulót jó esetben elvezetheti a tanulás kínálta flow élményhez is.
Elsőként bemutatjuk azokat az erősség-értelmezéseket, amelyeket egy VIA (Value in Action): Erősségek Felmérése nevű, Seligman és Peterson által kifejlesztett teszttel lehet vizsgálni viszonylag egyszerűen. A csoportosításnál az erények megnevezése (6 erény, ld. fent) a címszó, vagy a felosztás alapja, és a hozzá tartozó erősségek a felosztás tagjai. A bemutatásban a 2002-ben megjelent, és a 2007-ben magyarra fordított könyv terminológiáját használjuk. Úgy véljük, hogy ezeknek a fogalmaknak az értelmezése azért is fontos, mert a köznyelvben, de még egyes tudományterületék nyelvezetében is másképp értelmezik ezeket.
Egyes erősségeknél megpróbáljuk példával illusztrálni azoknak a megjelenését helyenként a felnőtt tanuló, más esetekben pedig az andragógus, a tanulás segítőjének, támogatójának oldaláról.
Nézzük tehát az erények kategóriáinak sorrendjében a belőlük levezetett erősségeket!

**Bölcsesség és Tudás**

A Bölcsesség és Tudás erényei közé tartozik a *kíváncsiság, érdeklődés* a világ iránt, ami nem azonos az információk egyszerű befogadásával még akkor sem, ha szivacsként magába zárja ezeket az egyén. A kíváncsiság aktív elköteleződés az újdonság iránt, ami lehet tárgyát tekintve specifikus vagy általános. Úgy véljük, a kíváncsiság és érdeklődés erőssége komoly folyamatokat indít el a felnőttek tanulás iránti motivációjában és tanulásában. A felnőttoktató a kíváncsiságra és érdeklődésre építve nem kizárólag a tananyag visszamondását kéri és értékeli, hanem mindazt, amivel a tanulás centrumában álló témakört sikerült a tanulónak kibővíteni. Gondoljunk az elmúlt időszakban egyre nagyobb jelentőséget kapott, az online térben zajló tanulási folyamatokra, amelyekben a tudáshoz való hozzáférésnek számtalan útja kínálkozik.
A Bölcsesség és Tudás második dimenziója a *tudásszomj és a tanulás szeretete*, ami csak akkor tekinthető erősségnek, ha a tudás megszerzése önmagáért történik. A tudásszomj és a tanulás szeretete a felnőttkori tanulás sikerében is alapvető tényező. Ha elsajátítunk valamit azért, mert nap mint nap kell a munkánkhoz, az nagyon fontos az életünkben, de nem jelent erősséget. Erősségnek akkor nevezhetjük a tudásszomjon alapuló tudás szerzést, ha bármilyen élethelyzetben képesek vagyunk a számunkra újat megismerni akkor is, ha erről nem kapunk senkitől visszajelzést. Itt összekapcsolhatjuk ezt az erősséget az egyén élethosszig tartó törekvésével, hogy újat tudjon meg a világról bármilyen színtéren és keretek között, pontosabban az élethosszig tartó tanulást, a nemformális és informális tanulást is. A tanulás szeretete jó esetben felnőtt korra már kialakul, de ennek az erősségnek a fejlesztéséről nem mondhatunk le a későbbi tanulási folyamatokban sem, ehhez nagyban hozzájárulnak a tanuló felnőtt erősségeire támaszkodó, számára sikerélményt jelentő feladatok. A felnőttoktató személyisége oldaláról saját tudásszomja inspirálja őt a tanítandó tartalmak folyamatos megújítására, új módszerek és eszközök kényszer nélküli megismerésére és folyamatos innovációk, saját módszertani kísérletek alkalmazására a tanítás gyakorlatában.

A Bölcsesség és Tudás erényen belüli harmadik erősség-kategória *az ítélőképesség, kritikus gondolkodás, nyitottság*. Az ítélőképesség azt jelenti, hogy a rendelkezésre álló információkat képesek vagyunk szétválogatni, megítélni azok valóságtartalmát, objektív következtetéseket megfogalmazni, az elhamarkodott ítéleteket, megállapításokat igyekszünk elkerülni. Napjainkban, amikor az online térből elárasztanak bennünket az információk, csak akkor tudunk ebben a világban eligazodni, ha nemcsak befogadjuk ezeket az információkat, hanem képesek vagyunk hiteles forrásaikat és igazságtartalmukat megítélni. Van-e szerepe a felnőtt tanulás támogatóinak a szóban forgó erősségre épülő fejlesztésben? Erre nyugodtan felelhetünk igennel, hiszen az információk önálló keresése és ezek megszűrése komoly és fejlesztő tanulási feladat lehet éppúgy, mint a problémák, tanulási tartalmak kritikai szempontú megközelítése. A nyitottság a felnőttek tanulás segítőinek egyik kívánatos erőssége, hiszen a felnőttként nagyon sokszínű tanuló populáció igényei, motivációi, előzetes és új tudásának befogadása, elfogadása az egyik legkívánatosabb felnőttoktatói erősség.

Az erények első kategóriáján belül a negyedik nagy erősség a *találékonyság, eredetiség, praktikus intelligencia, hétköznapi bölcsesség*. Ezekről az erősségekről akkor beszélhetünk, ha az ember ritkán elégszik meg a hagyományos utakkal, eljárásokkal, kreatív problémamegoldásokra törekszik, ebben nagy segítségére van képzelőereje is. Felnőttoktatói oldalról ezt a tanulói erősséget akkor tudjuk igazán értékelni és fejleszteni, ha a tanulási feladatok előhívják a saját eredeti gondolatokat és elfogadják, sőt ösztönzik a kreatív probléma megközelítéseket. Maga a felnőttoktató ezt az erősséget birtokolva tud például az online világban megfelelő tanulási támogatást biztosítani a tanulóinak. Ezt az erősséget mindenki megvizsgálhatta magában, amikor egyik napról a másikra kellett a szokásoshoz, a rutinhoz képest a pandémia idején megoldani a tanítás nagy feladatát.

A Bölcsesség és a Tudás erényei közé tartozik még a *szociális, személyes és érzelmi intelligencia*. A szociális intelligencia jellemzője Seligman szerint, hogy „észrevesszük az emberek különbözőségét, különös tekintettel hangulatukra, temperamentumukra, motivációikra és szándékaikra – majd viselkedésünket ehhez igazítjuk."( Seligman 2007. :156) A személyes intelligencia jellemzője, hogy követjük érzéseinket, megértjük és irányítjuk viselkedésünket. Van-e ennek az erősségnek jelentősége az együtt tanulás és a tanuló-oktató viszonyban? Nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy akik ezzel az erősséggel rendelkeznek, jobb tanulási eredményekhez és értékeléshez jutnak a tanulási folyamatokban, mint azok, akiknél ez az erősség kevéssé fedezhető fel. A felnőttoktató oldaláról ez az erősség-együttes nélkülözhetetlen, aki nem rendelkezik vele, feltehetően nem sokáig marad a pályán, vagy olyan módszerekkel dolgozik, amelyek távol tartják tőle a negatív visszacsatolásokat a tanulók részéről, ilyen például a kemény és a hallgatók igényeit, szükségleteit semmibe vevő követelményrendszer, az autokratikus viszonyulás azokhoz, akik fölött hatalma van, mert tőle függ, hogy sikeresen teljesítik-e a képzést.

Végül az első nagy erény kategóriába sorolt utolsó elem a *perspektíva*. A perspektíva itt nem a jövőbelátást jelenti, hanem sokkal inkább azt, hogy mások és a magunk problémáit képesek vagyunk átlátni, új nézőpontba helyezni, és előre lépni a problémák megoldásában. Ennek is nagy szerepe van a tanulási folyamatokban, és abban, hogy mások tanulási problémáinak megoldásában segítsünk. A felnőttoktató egyik nagy

feladata a mások tanulásában és problémamegoldásában való segítés, amit ez az erősség biztosít, támogat. Seligman szerint ez az erősség egyfajta látásmód a világról, és ez áll a legközelebb a bölcsességhez.

## Bátorság

Az erények második nagy csoportja a bátorság. Bátorságról a szerző értelmezése szerint akkor beszélünk, ha olyan méltó célok érdekében gyakoroljuk akaratunkat, amelyeket nem biztos, hogy el tudunk érni. Ebbe a kategóriába tartozó erősségek Seligman szerint: a helytállás és merészség, a kitartás és szorgalom és a hitelesség, őszinteség.
A *helytállás és merészség* értelmezésben a helytállás azt jelenti, hogy nem hátrálunk meg a fenyegetés, kihívás vagy nehézség elől. A bátorság kapcsán nem csupán a csatamezőkön tanúsított bátorságról van szó, hanem morális vagy pszichológiai értelemben is lehet bátor az ember. A merész ember túllép félelmein, szembe néz a kellemetlenségekkel, de mégsem vakmerő. Ha a felnőttek tanulása oldaláról közelítjük ezt a merészséget, megnyilvánulhat abban is, hogy az egyén olyan feladatokat, képzéseket vállal fel, amelyek kicsit felette állnak annak a szintnek, amit könnyebben teljesíteni tudna. A felnőttoktató oldaláról nagy kérdés, hogy hogyan fogadja ezt a merészséget. Amennyiben ez a merészség helytállással párosul, akkor mindkét oldalról eredményesebbnek tűnik a választás. Erre jó példa, ha valaki olyan szakdolgozati, netán doktori témát választ, amiről témavezetőként úgy gondoljuk, hogy nem kutatható eredményesen, netán a vállalkozó jelöltnek nincs meg hozzá a felkészültsége, bátornak mondhatjuk, de akár magunkban vakmerőnek is gondolhatjuk. Amennyiben mégis kitartóan fejleszti önmagát, sorra megoldja a kutatási problémákat, megállapíthatjuk, hogy a helytállás valódi erőssége.
A Bátorság erényébe tartozó erősség a *kitartás, igyekezet, szorgalom* is. Az ilyen erősségekkel rendelkező ember befejezi, amit elhatározott, akkor is, ha nehéz a feladat. Megteszi, amit elvállalt, néha többet, de sose kevesebbet. A kitartás nem azonos a megszállottsággal. Úgy véljük, a szorgalom és az igyekezet erényét az oktatók hamar felismerik és támogatják is, a tanulási feladat mögötti kitartás, az eredmény eléréséig vezető út azonban nem mindig látható külső szemlélő számára. Az előbbi példánkat folytatva egy címet, végzettséget is eredményező, de témájában sok problémát megvizsgáló kutatómunka során a jelölt találkozhat elutasítással, a válaszok megtagadásával, de kellő kitartással és egy másik erősséggel, a szociális és személyes intelligenciával is felvértezve képes eljutni a kitűzött célhoz.
A Bátorság erényének harmadik dimenziója az „*integritás, hitelesség, őszinteség*". Az őszinteség nemcsak az igazmondást jelenti. Az őszinte ember nem akar másnak látszani, mint amilyen, hanem önmagát képviseli, és akkor másoknak is igazat mond. Mit jelent ez a tanulási szituációkban? Az ilyen ember hajlandó bevallani saját nehézségeit, hiányosságait, a tanulási eredményeket fenyegető kudarc lehetőségét felnőttként is, és ezzel olyan támogatást nyerhet az oktató vagy a tanulótársak oldaláról, amik valós sikerhez vezethetnek. Ha a fentiekben egy disszertáció megírását vettük példának, akkor a hitelesség a vizsgálati eredmények pontos és objektív bemutatását, az őszinteség pedig a feltételezések, hipotézisek sikeres és sikertelen bizonyításának bátorságát is jelenti. A

felnőttoktató őszintesége, amennyiben például egy általa nem ismert problémáról van szó, inkább növeli a hitelességét, mintsem rombolná az elfogadottságát.

## Emberség és szeretet

A harmadik nagy kategória az erények között az „Emberség és Szeretet", ami a más emberekkel történő interakcióban valósul meg. Márpedig ez az interakció a felnőttoktatás alapvető jellemzője, ennek az erénynek az erősségeit is meg kell vizsgálnunk.
Ezen az erényen belül az egyik erősség a „*kedvesség és nagylelkűség*". Az erősség birtokosa elismeri a másik személy értékét, más emberekkel kapcsolatban az empátia és a szimpátia jellemzi, figyel a másik ember pozitívumaira, és ezeket akár a sajátja elé helyezi. A felnőttképzésben ez az erősség kapcsolatban van az oktatói szereppel is, nemcsak a partner egyenrangúságának tiszteletben tartását, hanem akár bizonyos területeken magunk elé állítását is jelentheti akkor, ha ő birtokolja az adott területen a nagyobb tudást és tapasztalatot. Mikor valaki belép a felnőttképzésbe, rendszerint van már tudása, tapasztalata a számára fontos területekről. Andragógusként felkészíthetünk egy informatikust arra, hogy hogyan tanítsa meg kollégáinak egy új rendszer használatát, de az új rendszerre vonatkozó felkészültség hiányában a tanítási tartalmaknál mégis övé lesz az elsőség. Az empátia a tanulást a saját élethelyzetébe beépítő egyénnél is elkerülhetetlen, a szimpátiáról még a későbbiekben szólunk.
Az Emberség és Szeretet erényével rendelkező ember erőssége a „*szeretet adása és elfogadása*". Az erősséggel rendelkező ember közeli és meghitt kapcsolatban van másokkal. Ez azt jelenti, hogy nemcsak ő érez pozitív érzelmeket mások iránt, de megéli azt is, hogy őt szeressék, nem menekül el mások pozitív érzelmei elől, ezeket elfogadja. Lehet-e őszinte szeretet adni a felnőttoktatónak, amit nem hízelgésnek vagy indokolatlan előnyszerzésnek gondol a tanuló oldaláról? Minden bizonnyal igen, és ebben nagy szerepe van annak, ha a tanulási folyamatok közben pozitív érzelmi légkör alakul ki az oktató-tanuló viszonyban, ha sokkal inkább a tanulás résztvevőinek erősségeire tevődik a hangsúly, és nem a direkt vagy indirekt fenyegetés hatja át ezt a kapcsolatot.

## Igazságosság

Az igazságosság értelmezése ebben a felosztásban túlmegy a személyes kapcsolatokon, azt mutatja, hogy az egyén hogyan viszonyul nagyobb közösségekhez.
Az igazságosság első erőssége a Seligman szerinti osztályozásban az *öntudat, kötelességérzet, csapatmunka, lojalitás*. Ez az erény annak, aki rendelkezik vele, azt jelenti, hogy az ember kiváló csapatjátékos, lojális és elismert csapattag. Előtérbe helyezi a csoport érdekeit akkor is, ha ezek a sajátjaival nem mindig harmonizálnak. Ez az erősség nem azonos a mindenáron való, automatikus engedelmességgel, inkább azok elfogadása, akik érdemeik elismerésére vannak vezető pozícióban, ideértve a tanárokat, oktatókat is. A csapatban való sikeres működés manapság a munkahelyi tevékenységben ugyanúgy lényeges, mint a tanulási célú csoportmunkában. A projektekben való tevékenység,

legyenek ezek tanulást szolgáló projektek, vagy konkrét gyakorlati fejlesztési törekvések, ezek az erősségek igen nagy szerepe és jelentősége van a siker szempontjából.
A *becsületesség* az idézett szerző értelmezése szerint úgy definiálható, hogy mindenkinek adunk egy esélyt, ugyanolyan komolyan vesszük mások jóllétét, mint a sajátunkét, könnyen félre tudjuk tenni az előítéleteinket. Kérdés, hogy tudunk-e mindenkit egyelően, sőt korrektül kezelni. Az oktatók oldaláról az előítéletek nem mindig tudatosak, de nagy hatást gyakorolhatnak a tanítás tartalmára, folyamatára, az alkalmazott módszerekre és az értékelésére. A tanári elvárásokat a tanulás résztvevőinek teljesítményéről akaratlanul is befolyásolják a sztereotípiák, előítéletek, amelyek megnyilvánulhatnak a tanulási folyamatok irányításában is.

**Mértékletesség**

A mértékletesség vágyaink és kívánságaink kielégítésére vonatkozik. A mértékletes ember nem mond le szükségleteiről, de nem erőszakosan, hanem az alkalmat kivárva érvényesíti azokat.
A mértékletesség kategóriába tartozó erény egyike az *önkontroll*. Az önkontroll segít ellenőrzés alatt tartani a kívánságokat, szükségleteket, sőt, arra is lehetőséget ad, hogy ha valami rossz történik velünk, képesek legyünk a negatív érzelmeket semlegesíteni. A tanulás során is nagy szerepe van az önkontrollnak, felnőttként tudjuk, érezzük, hogy mire vagyunk képesek, és ennek megfelelően alakítjuk ki saját teljesítményeinkkel kapcsolatos elvárásainkat. Legyen szó tanárról, oktatóról vagy tanulóról, ennek az erősségnek mindkét szempontból komoly jelentősége van. A felnőttoktató oldaláról néha nagyon nehéz a nem racionális érvekkel vitatkozó tanulóval megtalálni a hangot, és a szituációt jól kezelni.
A *megfontoltság, óvatosság, körültekintés* szintén a mértékletesség része. A megfontolt, óvatos emberek számba veszik egy szituáció összes jellemzőjét, mielőtt belefognának egy probléma végrehajtásába. Akik ezekkel az erősségekkel rendelkeznek, képesek a rövid távú céljaikat a hosszú távon eltervezett sikereik miatt háttérbe szorítani. Ezek az erősségek akár a felnőtt tanulási folyamatainak a megkezdésére is jó hatással bírnak, megvizsgálják a tanulási út választásának realitását, az összes segítő és gátló tényezőt, ami a kívánt eredmények elérését befolyásolja. A felnőttoktató óvatossága, körültekintése nagy szerepet játszik például abban, hogy példáinkkal, szóhasználatunkkal nem sértjük-e a jelenlévők önérzetét. Érdemes körbe nézni először a hallgatóságon, mielőtt valamilyen csoport negatív tulajdonságairól szólnánk, hátha valaki az érintettekhez tartozik.
A mértékletesség erényébe tartozik az *alázat és a szerénység* erőssége is. Azok az emberek, akik rendelkeznek ezzel az erősséggel, nem akarják magukat mindig előtérbe állítani. A szerény emberek nem hangsúlyozzák saját sikereiket, ami nem jelenti azt, hogy ne törekednének sikerek elérésébe a tanulás területén is. Az alázatos emberek a sikereik mellett a kudarcaikat is el tudják viselni, érzik és elfogadják, hogy a tudásuk nem tökéletes, mindig van, aki többet tud, amiben nekik még hiányuk van.

## Transzcendencia

A transzcendencia Seligman szerint olyan érzelmi erősségeket jelent, amelyek túlmutatnak az egyénen, ezzel az erősséggel rendelkező emberek hozzákapcsolódnak valami nagyobbhoz, állandóhoz: a többi emberhez, a jövőhöz, a fejlődéshez, vallásos emberek esetén az istenhez. A transzcendencia tág értelemben az érzéki tapasztalaton túli jellemző.

Ebbe a kategóriába tartozó erősség a *szépség és a tökéletesség értékelése*. Azok az emberek, akik ezzel az erősséggel rendelkeznek, az élet minden területén megbecsülik és sokra tartják ezeket a jellemzőket, legyen az akár művészi vagy sportteljesítmény, különleges emberi cselekedet vagy alkotás. A széppel való találkozás a felnőtt életében akár a tanulás során is bekövetkezhet, akik rendelkeznek ezzel az erősséggel, érzékenyebben reagálnak a művészetekre és a műalkotásokra is. Az ilyen tanulónak felajánlhatjuk a tanuláshoz a számára élményt jelentő találkozásokat a szépség hordozójával, Seligman szerint az egyén „beleborzong" az ilyen szituációkba.

A *hálaérzet* olyan erősség, amikor tudjuk, hogy ha bizonyos jó dolgok történnek velünk, azokban valakinek vagy valaminek szerepe lehet, de akár saját életünknek is. A felnőttoktató egyik legszebb élménye a tanítványok hálájával való találkozás. Véleményünk szerint a tanár is érezhet hálát a tanítási-tanulási folyamatban a kooperációra kész, érdeklődő és motivált hallgatóság iránt, akik számára is a munkájának az eredményét, sikerét jelzik vissza.

A *remény, optimizmus, jövőirányultság* erősséggel akkor rendelkezünk, ha pozitívan állunk a jövőhöz, Várjuk, hogy jó dolgok történjenek velünk, és keményen próbálkozunk a tervezett élet elérésével. Az optimizmus és a remény a felnőttoktató oldaláról nézve alapvető jellemző kell, hogy legyen, hiszen enélkül nem érdemes nekifogni a tanításnak, de például olyan tanulók vagy tanulócsoportok szempontjából is különös jelentőséggel bír, amikor a siker közel sem biztos, sokan sikertelenek lesznek, feladhatják, stb.

Szintén erősségeink közé tartozhat a *spiritualitás, az értelmes cél, hit, vallásosság.* Az erősséggel rendelkező embereknek van életfilozófiája – vallásos vagy világi – beilleszkedik egy nagyobb rendszerbe, a cselekvéseinek alakításában nagy szerepe van a hitnek. Felnőttoktatóként hisz az ember abban, hogy a tanulás résztvevői számára hasznos az az eredmény, amit együtt elérnek, és ezzel számukra egy jobb élet következik, ez a munkánk igazi, értelmes célja.

A *megbocsátás és könyörület* erőssége azt jelenti, hogy túllépünk azokon a sérelmeken, amelyeket nekünk okoztak, ezzel megváltozik a viszonyunk azokhoz az emberekhez, akik bántottak bennünket, jóindulatúvá, sőt kedvessé válunk azokkal szemben, akiket vétkesnek tartunk. Oktatóként nagyon nehéz elkerülni bizonyos konfliktushelyzeteket, vitákat, sérelmeket, amelyek egyes tanulók részéről érnek bennünket. Ezeket örökre megjegyezzük, ahol tudjuk, ott visszaadjuk, „megbosszuljuk", vagy felülemelkedünk ezeken a negatív élményeken, és úgy kezeljük, mint mindenki mást. A könyörületességet ne tévesszük össze azzal, hogy szánalomból tudás nélkül engedünk át valakit a vizsgán.

A *játékosság és humor* jól ismert erősségek. Az ezzel rendelkező emberek könnyen megtalálják az élet napos oldalát, szeretnek játszani, bolondozni. A humor szerepét már

régóta tanítjuk a módszertanokban, hiszen a humor felkelti a szunnyadó figyelmet, segít a felgyűlt feszültség levezetésében még a nehéz, sok figyelmet igénylő tanulási folyamatokban is. A játékosság az oktatásban az aktív módszerek között gyakran előfordul, de az online tanulás világában is egyre kedveltebb a játékokra építő tanulás.
Végül Seligman listájában az utolsó erősség a *temperamentum, szenvedély, lelkesültség.* Ha temperamentumos az ember, beleveti magát a feladataiba, szenvedéllyel áll neki a tevékenységeinek, és néha ihletet kap új tevékenységekhez. A megismerés vágya, a tudás megszerzése iránti szenvedély komoly tanulási eredményeket produkál, és élethosszig megőrzi az egyén lelkesedését a tanulás iránt. A „szenvedélyes felnőttoktató" hivatásának tekinti ezt a pályát, a nehézségeken és a kudarcokon átlépve újra és újra visszatér erre az útra.

## Az erősségek és a tanulási teljesítmények összefüggése

A pozitív pszichológia egyik fontos kutatási területe az iskolai teljesítmények és a különböző erősségek összefüggése. Park és Peterson szerint a felsőoktatásban, de a középiskolában is a Kitartás, a Szeretet, a Hála és a Remény karaktererősségek határozzák meg a tanulmányi teljesítményt. Egy másik kutatás szerint a Kitartás, az Önszabályozás, a Körültekintés és a Tanulás szeretete a teljesítmény meghatározó faktora. (Park&Petherson, 2009).
A továbbiakban nem idézzük azokat a kutatásokat, amelyek kiemelnek bizonyos erősségeket a tanulási siker oldaláról, hanem arra utalunk, hogy a felnőttoktató milyen módon támaszkodhat saját munkájában a tanulás résztvevőinek erősségeire. Az erősségekre építés a tanulás résztvevői oldaláról nemcsak a tanulás céljainak sikeres eléréséhez, de a tanulás nyújtotta öröm, jó esetben a flow élmény megéléséig vezethet, amiben nagy szerepe lehet a felnőttoktatónak, aki saját elvárásaihoz igazítja a tanulási folyamatokat.
Miért kell az oktatói elvárásokról beszélnünk? Legfőbb indok amellett szól, hogy ezek az elvárások hatást gyakorolnak a hallgatók tanulására, teljesítményére, akár önbeteljesítő hatásuk is lehet.
A pozitív pedagógia -netán pozitív andragógia? – oldaláról megközelítve a tanári elvárásokat, két aspektusra érdemes figyelnünk: az egyik, hogy elvárásaink mennyire reálisak a tanulás résztvevőivel kapcsolatban, a másik pedig az, hogy megjelennek-e az elvárásokban a tanulók erősségei, lehet-e ezekre építeni a tanulási folyamatokat.
De mennyire terjedt el ez a reflexív nézőpont a felnőttek oktatóinak körében? Felül tudunk-e emelkedni azokon a tradicionális elvárásokat képző tényezőkön, amelyek általában befolyásolják a feltételezéseinket a tanulás várható eredményeiről?
Úgy véljük egy korábbi tanulmányból idézett saját gondolatunk adaptálható a felnőttek oktatóinak elvárásait meghatározó tényezőkre is: „A tanári elvárások képződését kutatják többek között a szociológia, a pedagógiai pszichológia es a szociálpszichológia szemszögéből is. Ezek a kutatások az egyes társadalmi csoportokra, az iskolák tanulóinak összetételét is magukba foglaló, elsősorban előítéletekből származó elvárásoktól egészen az egyes tanár személyiségéből adódó, a tanulókkal kapcsolatos szubjektív

előfeltevésekig sok tényező egymásra hatását tudták kimutatni (Jussim, Eccles, & Madon, 1996), (Riley & Ungerleider, 2012).” (Cserné 2020: 111)

Külön érdemes említeni a sztereotípiákat, előítéleteket, amelyek óhatatlanul befolyásolják viszonyulásainkat, de még a tanulási folyamatok irányítását is. Hasonló hatást fejthet ki az elvárásokra a képzés résztvevőjének szocio-ökonómiai státusa és előzetes iskolai végzettsége. A pozitív pedagógiai szemlélettől eltekintve, ezek az elvárások lehetnek negatívak és nem mindig reálisak. A felnőttoktatók elvárásai kutatásra érdemes változók, amelyeket célszerű lenne alaposan megvizsgálni azért is, mert ezek az elvárások befolyásolják az oktatók ráhatását a képzés résztvevőire.

Hogyan közvetíti a felnőttoktató saját elvárásait, és ezzel hogyan tudja befolyásolni a tanulási teljesítményeket?

Az alábbiakban bemutatjuk, hogy az elvárás-hatás vizsgálatában úttörő Rosenthal szerzőtársával meta-elemzések segítségével dolgozta ki az elvárás közvetítésének iskolai modelljét, amit a felnőttképzésekre is alkalmazni tudunk. (Harris & Rosenthal 1985: 370)

„A 4 faktoros elmélet az elvárás-hatás közvetítésének két centralis és két addicionális faktorát állapította meg. A centralis faktorok a következők: az első faktor azt tartalmazza, hogy a tanárok az általuk pozitív elvárásokkal kezelt tanulókkal melegebb légkört alakítanak ki, ezt részben nem verbális csatornákon keresztül kommunikálják. A második centralis faktor, ami kiszűrhető az elemzett vizsgálatokból, hogy a tanárok azoknak a tanulóknak, akikkel szemben kedvező elvárásaik vannak, több es nehezebb anyagot tanítanak – ebből következően ezek a tanulók többet is tanulhatnak. Az első kiegészítő faktor az output. Több vizsgalat bizonyítja, hogy a pozitív elvárások következtében több alkalmat és lehetőséget kapnak ezek a tanulók, hogy válaszoljanak, ezt a tanáraik verbálisan és nem verbálisan is felajánlják nekik, például több ideig várnak a válaszra. A második addicionális faktor a feedback, a magas elvárású tanulók gyakrabban kapnak visszacsatolást a teljesítményükről, igy szükség eseten javíthatnak is a tanulási eredményeiken. Ez az elmélet megjelenik az újabb kutatásokban is.” (Cserné 2020:113)

Hogyan lehet lefordítani a felnőttek tanulásának szituációjára az elvárás-hatás közvetítését?

Egy-egy felnőttképzésre az oktató akarva vagy akaratlan elvárásokkal lép be. Ezek az előfeltevések óhatatlanul azokra a feltételezett erősségekre – netán ezek hiányára – vonatkoznak, amire építjük a tanítási-tanulási folyamatot. Ahogy az előző bekezdésben láttuk, az elvárás-hatásokkal kapcsolatos vizsgálatok kimutatták, hogy a pozitív elvárások, az általunk szükségesnek vélt tanulói erősségek feltételezése arra ösztönzi az oktatót, hogy pozitív érzelmi légkört alakítson a tanulás résztvevőivel, bevonja őket aktivitásukat ösztönözve kérdéseivel, feladataival, pozitív visszajelzésével a tanulási folyamatba. A pozitív elvárások arra is ösztönöznek bennünket, mint felnőttoktatókat, hogy olyan témákat is felvessünk, amelyek nehezebbek, bonyolultabbak, de feltételezésünk szerint megvannak a tanulókban azok az erősségek, amik ezeknek a megértéséhez szükségesek.

## Összegezés

Tanulmányunk célja annak bemutatása volt, hogy a pozitív pszichológia, és a belőle levezethető pozitív pedagógia elmélete hogyan befolyásolhatja a felnőttek tanulását és a felnőttoktató szemléletmódját. Az erősségekre építő tanítási-tanulási folyamatok hozzájárulnak a tanulási sikerekhez, de bizonyos esetekben a vártnál jobb eredményeket képesek kiváltani. Erre számos példát tudunk bemutatni, de ez egy másik írás témája lesz. Meggyőződésünk szerint a felnőttképzésbe belépők előzetes tudása, végzettsége mellett nagyon hasznos és eredményes lenne, ha a tanulni akarók is szembenéznének saját erőségeikkel, és ezek az erősségek eljutnának az oktatóhoz is. A konstruktivista felfogásban gondolkodó felnőttoktató képes olyan egyéni feladatokat felajánlani a hallgatóknak, amelyek a saját erősségeikre építve jelentenek olyan sikerélményt számára, amelyek a tanulás folytatására, újabb képzésekben való részvételre ösztönzik, sőt, eljuthat a flow élményhez.
A fenti írást gondolatébresztőnek szántuk a témában, a pozitív pedagógia egy aspektusát tárgyaltuk csak a felnőttképzés oldaláról, de meggyőződésünk, hogy érdemes folytatni a témát nemcsak az elmélet több szempontú bemutatásával, hanem újabb és újabb empirikus kutatásokkal, amelyek bizonyíthatják ennek a szemléletmódnak a hatékonyságát.

## *Felhasznált irodalom*


BAGDY Emőke (2020): Pozitiv pedagogia? Avagy a pozitiv pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a szemelyiségformálásban. In. Szarka, Emese (szerk.) Pozitív pedagógia és nevelés konferenciakötet I. Budapest: Mental Focus Kft. pp. 21-28.

BREDÁCS Alice (2017): A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a szemléletváltás igénye a közoktatásban PARLANDO ZENEPEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT 59/6 http://www.parlando.hu/2017/2017-6/Bredacs Alice.pdf (letöltve 2021. 10.10.)

CSERNÉ, Adermann Gizella (2020): A pozitív pedagógia és a Pygmalion jelenség. In: Szarka, Emese (szerk.) Pozitív pedagógia és nevelés konferenciakötet I. Budapest: Mental Focus Kft. 219 p. pp. 75-85.

CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2000): A flow - az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest: Akadémiai Kiadó,

CSIKSZENTMIHÁLYI M. (2016): A fejlődés útjai. Budapest: Libri Kiadó.

D. NAGY Krisztina (2020): Az iskolai jóllét értelmezésénekés modellezésének lehetőségei. Magyar Pedagógia 120. évf. 2.szám pp.123–148.

FODOR Szilvia-MOLNÁR Adrienn: Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és fejlesztésre irányuló intervenciók. Iskolakultúra, 30. évfolyam, 2020/4-5. szám 20-39.

HARRIS, M. J., & ROSENTHAL, R. (1985): Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. Psychological Bulletin, 97(3), 363–386.

LADNAI Attiláné A „Pozitív pedagógia" lehetséges útjai. Autonómia és felelősség 2018-19. 01-04. 25. pp. 25-47.

LOUNSBURY, J. W., FISHER, L. A., LEVY, J. J. & WELSH, D. P. (2009). Investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. Individual Differences Research, 7 (1), 52–69.

MASLOW, A. (2016): A lét pszichológiája. Ursus Libri

PARK, N. & PETERSON, C. (2009). Character strengths: Research and practice. Journal of College and Character,10 (4), 1–10.

ROGERS, C. R. (2003): Valakivé válni. Edge 2000 Kiadó

OLÁH Attila (2004): Mi az előnye a pozitív pszichológiának? Iskolakultúra, 2004/11 pp. 39 -46.

SELIGMAN M.E.P. (2007): Az autentikus életöröm. Budapest: Profil Training Kft.

SELIGMAN, M.E.P: (2011): Fluorish. Élj Boldogan! A boldogság es jóllét radikálisan új értelmezése. Budapest: Akadémiai Kiadó.

SELIGMAN, M. E. P., & CSIKSZENTMIHALYI M. (2000): Positive psychology. An introduction. American Psychologist, 55(1), 5–14.

**Bellák Bianka - Borsos Bence**

# *Közösségek versengése a kívülállók szemszögéből – avagy hogy látja egy közösségi művelődés tanárjelölt és egy közösségszervező jelölt*

Az ember egy társas lény, éppen ezért fontos szerepet játszanak a közösségek a mindennapjainkban, ugyanis mindannyian számos kollektívához tartozunk, így elengedhetetlen, hogy ezekbe adekvátan tudjunk integrálódni. Kutatásunk fő célja a közösségek versengésének vizsgálata, különösképpen a kívülállók szemszögéből. Ennek megvitatása főként egy ügyességi-sportreality műsor, az Exatlon Hungary 3. évadához köthető, saját szerkesztésű anonim és önkitöltős kérdőíves vizsgálatunk eredményeire alapul, mely 1381 közreműködő válaszaiból tevődik össze.

## Történeti áttekintés

A virtuális valóság, mint fogalom, változásokon esett át, definiálásának kibővülésében kulcsfontosságú szerepet játszottak a valóságshow-k, „reality-k" felbukkanása. Az ebbe a műfajba tartozó műsoroknál a résztvevőket elzárják a külvilágtól, majd a szereplők együttesen egy közösséget alkotnak és különféle feladatokat hajtanak végre, valamint nézeteltéréseket, félreértéseket oldanak meg, vagy azokat idéznek elő. Többnyire meghatározott időközönként egy-egy szereplő kiesik és a műsor végén a szabályokban meghatározottak szerint a bennmaradó személy(ek) megnyeri(k) a fődíjat. Az első valóságshow-nak sokan az *„An American Family"* című dokumentumfilm-sorozatot tekintik, melyet 1973-ban mutattak be, viszont ez még nem volt show-szerű. Így a műfaj megalapítójaként a Big Brother című műsort vélik, mely Magyarországon is népszerűvé vált. A Big Brother egy olyan televíziós program, amely előre kiválasztott emberekből álló csoportot követ a nap 24 órájában. Pszichológiai elemzések szerint tudatosan olyan személyeket vonnak be, akik között nézeteltérések várhatóak. A műsorok idővel diszkrepanciát, szexualitást és erőszakot megjelenítő tartalmakat is magukba foglalnak. A műfajjal kapcsolatosan felbukkanó aggályok alapja az, hogy sok emberrel elhitetik, hogy az a valóság, amit látnak. Így állítják be normálisnak és elfogadottnak a nívótlan értékrendeket, viselkedési, valamint erkölcsi elvárásokat, melyek leginkább a fiatalokra nézve lehetnek károsak (Bene, 2015).

Kolosi Péter, az RTL Klub vezérigazgató-helyettese szerint a napi és heti reality- vagy valóságshow az egyedüli olyan műfaj, mely forradalmi jellegű és hatású volt. Szerinte a valóságshow-k újdonságát az okozza, hogy: *„… korábban azért jelent meg valaki, mert ismert, de legalábbis érdekes volt. A televízió mindig valami megtörtént eseményt (vagy éppen történő jelentős eseményt) mutatott meg, vagy megírt történeteket láthattunk. A valóságshow megjelenésével ez megváltozott: átlagemberek jelentek meg a képernyőn, akik semmi mást nem tesznek, csak, amit a hétköznapjaikon"* (Kolosi, 2006). A valóságshowk-

ban résztvevő személyek átlagemberek, a műsorszerkesztők az előzetes válogatások folyamán is már olyan személyeket válogatnak be, akik a legmegfelelőbbek a televíziók képernyőjére, valamint igyekeznek a karakterbeli különbségek felkutatására és bemutatására (Zsolt, 2002).

## Reality-műsorok altípusainak szemléltetése

A kereskedelmi televíziók műfajait két főcsoportra oszthatjuk, fikciós és nem fikciós műsorokra. Megállapítható továbbá az is, hogy amióta megjelent a televízió, nem alkottak új műfajt. Kivételként számít a valóságshow (Kolosi, 2006).
A show-műsor legfőbb célja a szórakoztatás. A magyar televíziók választékára koncentrálva, főbb kategóriák állapíthatóak meg, mint például:

- délutáni talk show (Anikó-show);
- főműsoridős talk show (Életünk története);
- game show vagy quiz show (Szerencsekerék, Bezár a bazár);
- valóságshow (Való Világ, Survivor, Exatlon Hungary);
- illetve ezek sajátos keverékei (Dancing With The Stars, X-Faktor, Álarcos énekes.). (Pápai, 2007)

A show-műsorok főbb jellemzői és típusai:

A show-műsorok a legnépszerűbbek a televíziós programok között. Nézettségüket feltehetőleg annak köszönhetik, hogy a kívülről nézve a nehezen elérhető vágyainkat mutatják. Az ilyen jellegű műsorokban szerepelhetnek híres személyek is különféle mindennapi szituációkban. Ennek célja, hogy szemléltesse, az ismert emberek életében is fellelhetőek hétköznapi gondok, problémák. Némely show-műsor teljesen mindennapi embereket állít a középpontba, akik rendkívüli szituációkban teljesítenek. Ide sorolhatók a következő műsorok: a game show-k, a quiz show-k, a tehetségkutatóval vegyített show-műsorok közül néhány. A reality-műsorok alapjában véve extrém, nem mindennapi helyzeteket teremtenek, hiszen a nyeremény mellett a körülmények is eltérnek a szokásostól. Például a Big-Brother-höz hasonló show-k is létrehozhatnak extrém szituációkat, hiszen az egymást nem ismerő játékosok által alkotott közösséget kamerákkal zárják össze és így mutatják be a mindennapjaikat (Pápai, 2007).
A show-műsorok fő célja közé tartozik, hogy eredményesen elérje a 18-49 éves korosztályt, mivel így biztosítható számukra a nézettségi számok növelése. Magyarországon a legnépszerűbb valóságshow-k közé tartoznak többek között az Exatlon Hungary; Celeb vagyok…ments ki innen!; ValóVilág; Házasodna a gazda; Love Island – Találd meg a szerelmed; Survivor – A túlélők viadala és a Ninja Warrior.

Celeb vagyok…ments ki innen!
A program az RTL klubhoz tartozó showműsor, melyben különféle híres embereknek számító személyek utaznak a dzsungelbe, ahol ételt kell maguknak szerezni és ezt az ehhez szükséges feladatokkal próbálják elérni.

Valóvilág:
A ValóVilág egy beköltözős showműsor, melyben nők és férfiak szintúgy beköltöznek az úgynevezett ValóVilág villába. Egy-egy párbaj, kiszavazás során fantomképek felmutatásával szemléltetik, hogy a két személy hány százalék szavazattal rendelkezik, majd a versenyzők képeinek megjelenítésével derül ki, hogy melyik az a villalakó, aki visszatérhet a játékba. Ezen események alkalmával a nézők szavazhatnak a műsor applikációjának letöltésével.

Házasodna a gazda:
A magyar reality műsor az RTL Klub tulajdonában kerül programra a televíziókban. Egyfelől egy párkeresési műsornak felel meg, másfelől bemutatásra kerül a vidéki élet, illetve szemléltetik a különböző állattartási és mezőgazdasági tennivalókat. A műsorba gazdák és gazdasszonyok, valamint a remélhetőleg jövendőbeli párjaik jelentkezését várják, akik a végére vagy együtt maradnak, vagy úgy döntenek, hogy külön utakon folytatják életüket.

Love Island – Találd meg a szerelmed:
A külföldi mintára átvett valóságshow Magyarországon is megjelent, melynek helyszínéül egy szigeten található luxusvilla szolgál. A műsor arra koncentrál, hogy egyedülálló személyek megtalálják a szerelmet. Más külföldi országokban is nagy sikere volt, mint például Nagy-Britanniában, Svédországban, Németországban, Franciaországban és Finnországban. Sikernek számított, mivel néhány kapcsolat a show után is megmaradt, illetve házasságra is sor került.

Survivor – A túlélők viadala:
A Survivor az RTL Klubon futó valóságshow, ami egy túlélő show is. A résztvevőket kettő külön törzsbe osztják, majd menedéket kell építeniük maguknak, ahol ételt korlátozottan kapnak. Színekkel jelzik, hogy ki melyik törzshöz tartozik. A műsor során számos feladatot kell megoldaniuk a játékosoknak, ilyen például a zsákmányszerző feladat, ahol a nyeremények ételek, vagy eszközök lehetnek, mint például gyufa.

Ninja Warrior:
A Ninja Warrior egy vetélkedő televíziós műsor, melyet a TV2 csatornán tekinthetnek meg a nézők. A műsor folyamán hétköznapi embereket láthatunk, akiknek végig kell haladniuk különböző nehézségű ügyességi pályákon, mely során mind fizikai, mind mentális erejüket igénybe kell venniük.

## Az Exatlon sportreality háttere és közössége

Az Exatlon Hungary egy ügyességi-sportreality műsor, ahol bajnoki címmel rendelkező élsportolók küzdenek meg amatőr sportolókkal**,** hétköznapi emberekkel nap, mint nap. Az előbbiek csapatát bajnokoknak, az utóbbiakét kihívóknak nevezik.

Az Exatlon története:

A Dominikai Köztárságban forgatott Exatlon története 2017-ig nyúlik vissza, ugyanis ekkor került először megrendezésre, brazil játékosokkal. Azóta az Amerikai Egyesült Államok, Kolumbia, Magyarország, Mexikó, Románia, Szlovénia és Törökország csapatait is megtekinthették a nézők. Pontos információkat és a háttérben zajló eseményekről konkrét részleteket sokáig nem lehetett tudni, ugyanis a török jogtulajdonos megtiltotta az újságírók jelenlétét a forgatáson. 2021-ben tettek először kivételt a magyar sajtónak.
A magyar stábból a helyszínen körülbelül 30 fő tartózkodik, míg a törökök akár az ezer főt is elérhetik, így biztosítva, hogy egy időben több nemzet műsorát fel tudják venni. Wágner Tamás, kreatív producer elárulta, hogy a forgatások is folyamatosak. *„Minden nap forgatunk. Heti 5-6 nap veszünk fel versenyeket, de amikor nincs, mi akkor is dolgozunk és realityt forgatunk a versenyzőkkel."*[1]

Az Exatlon Hungary közössége:

Mint minden realityshow-ban, úgy az Exatlonban is a versenyzők egyfajta közösséget alkotnak. De mit is jelent a közösség és milyen szereppel bír életünkben? Mivel mindannyian számos kisebb (például: család) és nagyobb (például: lakóhely) közösséghez tartozunk, ezért úgy gondolhatjuk, hogy a közösséget, mint fogalmat könnyedén definiálhatjuk, de valójában ez egy igazán komplex értelmezés, melyet sokan, különbözőfélekeppen határoztak már meg.
Általánosságban elmondható, hogy az emberek keresik a közösségeket. A közösségiség egy olyan tulajdonság, ami velünk született, de ugyanakkor egy tanult viselkedés is. Német gondolkodók szerint a közösségek a teljes embert vonják be az emberi kapcsolatokba, kiemelik egyediségéből, ezáltal nem az önérdek lesz a legfontosabb (Vercseg, 2018).
Ha egy közösséget vizsgálunk, akkor elengedhetetlen, hogy az azt alkotó egyéneket is figyelembe vegyük, ugyanis állandó, elengedhetetlen kapcsolat áll fenn az adott individuum és a kollektíva között, melynek alapját a különböző személyek kooperációja biztosítja. Közösségbe beleszületés, vagy véletlenek révén is kerülhetünk, melybe közvetlenül nincs beleszólásunk. Emellett az értékszempontú értelmezés azt tárgyalja, hogy az egyén választhat, hogy egy közösség tagja lesz-e vagy sem. Ez egy magasabb rendű forma, mint a korábbiak, hiszen ebben az esetben egy önálló, szabad döntés következménye, hogy csatlakozunk-e egy társuláshoz. Jelenlegi kutatásunk fókuszpontjában az utóbbi típus áll, hiszen főként a nézői attitűdöket vizsgáltuk, de egy kisebb részben a véletlenszerűen kialakított közösségekről is szót ejtünk, amikor a kettő versengő csapat viselkedését, működését figyeltük meg (Szécsényi, 2005).

[1] https://sorozatwiki.hu/hirek/a-helyszinrol-a-dominikai-koztarsasagbol-neztuk-vegig-az-exatlon-hungary-utolso-adasait-beszamolo/

A versengés központi részt tölt be az Exatlon Hungary című műsorban, mivel a fókuszában versenyhelyzetek állnak. Először vizsgáljuk meg, hogy mit is jelent maga a versengés, milyen szereppel bír a hétköznapokban.
Életünk folyamán, egészen kiskorunktól fogva számos versenyhelyzetbe kerülünk, ez hozzátartozik a személyiségünkhöz, tulajdonságainkhoz. A versengéshez elengedhetetlen az a fajta érzelmi állapot, valamint helyzet, mely képes kihozni belőlünk azt a bizonyos versenyszellemet, mely során kiderül, hogy olyan dolgokra is képesek vagyunk, amiről nem gondoltuk volna. Azonban óvatosan kell kezelni az ilyen szituációkat, mert nem csak pozitív, hanem negatív hatással is lehet a körülöttünk lévő környezetre. A versengésnek különféle funkciói, rendeltetései léteznek, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy szembesítsük magunkat a saját képességeinkkel és értékeinkkel (Fülöp, 2008).
Közösségben való versengés során nélkülözhetetlen faktor az embertársak közötti bizalom megszavazása. *„A bizalomépítés lassú és folyamatos, míg a visszaélés gyors és dramatikus következményekkel jár. Helyreállítani nehéz, és mind a két fél szándéka és meggyőződése szükséges hozzá”* (Mező, 2000). Elsődlegesen akkor merül fel a bizalom kérdésköre, ha egy új tag érkezik a csapatba. Az emberek azt gondolják, hogyha csoporton belül egy számunkra ismeretlen, új személlyel találkozunk, akkor abban az esetben a belé vetett bizalmunk alacsony. Vizsgálatok éppen az ellenkezőjét bizonyították be, azaz kezdetben az idegennel szembeni bizalmunk mértéke relatív magas, mely az idő során fokozatosan erősödhet vagy meg is szűnhet (Tarnai, 2003).
Morton Deutsch amerikai szociálpszichológus 1949-ben megjelent tanulmányában ír a versengés és az együttműködés elméletéről (Fülöp, 2008). Azt akarta alátámasztani, hogy az együttműködés sokkal megfelelőbb eszköz a konfliktushelyzetek megoldására, mint maga a versengés, mivel a versengés inkább teremt bomlasztó konfliktusokat, mint az együttműködés.
Fontos azt is figyelembe venni, hogy a verseny és az együttműködés között hogyan jelenik meg és érvényesül a sportpszichológia. Az, hogy milyen eredményeket, illetve sikereket érünk el egy sportágban, különféle tényezőktől függ. Ilyen például, hogy milyen a fizikai beállítottságunk és a technikai, stratégiai felkészültségünk, valamint közrejátszik ezek elérésében a személyiségünk. A sportban az olyan jellemvonások, mint az elszántság, a motiváció, az akarat, a temperamentum mind jelentőségteljesek. A profi sportolók emocionális, lelki, pszichikai tulajdonságai a nevelésnek és az edzéseknek köszönhetően jelennek meg és formálódnak. A sporttudás mértéke és minősége annak függvénye, hogy azok az attribútumok, jellemvonások, sajátosságok, melyek eredményt hoznak a sportolónak, mégis milyen stádiumban vannak. A sportpszichológiában olyan ismérvekkel is számolnak, melyek a mozgás állapotai között jönnek létre. Különböző kutatásokból már tudhatjuk, hogy ezek az aktivitások képesek a meglévő tulajdonságainkat átformálni, vagy újakat létrehozni. Igazolták, hogy egyes versenyzők ezáltal, a sportnak hála, olyan ismertetőjegyekkel bírnak, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a váratlan helyzetekben rugalmasabban, tudatosan, megfontoltan reagálnak (Nádori, 1980). A csapatsportban elengedhetetlen, hogy a tagok összetartsanak és együtt tudjanak működni. Baumann analizálta a fentebb említett kvalitásokat, és kijelentette, hogy sok fajta módja van a közös produktivitáshoz való hozzájáruláshoz. Lehet interaktív,

mely azt jelenti, hogy milyen nívójúak a kölcsönös ráhatások, valamint a másik fajta lehet szummatív csapattípus, mely annyit tesz, hogy összegződnek az elért eredmények (Baumann, 2006). Egy másik elmélet Cratty nevéhez fűződik, mely kutatta a csapatteljesítmény és a kohézió összeköttetését. Cratty úgy véli, hogy háromféle csoportja lehet a csapatsportágaknak a kohézió nagysága szerint (Nagykáldi, 1998): közreműködő csapatok (kevés interakció, alacsony koordináció a tagok között); együttműködő csapatok (magas interakció, magas együttműködés); vegyes csapatok (mindkettő jellemző érvényesül).

Fentebb leírtak szerint az Exatlon Hungary című sportreality műsor szereplői között is vannak élsportolói múlttal rendelkező versenyzők (bajnokok), akik mind alátámasztották dr. Nádori László elméletét, miszerint relatív homogén pszichés lelkületben lépnek rajthoz, illetve szem előtt tartanak egy-egy futam alatt olyan komponenseket, mint például a taktikát.

A műsorban készített riportokban elmondták a sportolók, hogy maga a sport rendkívül sok mindenre megtanította őket. Máshogy állnak egy nyert vagy vesztes körhöz, más aspektusból vizsgálják és beszélik meg egymás között, hogy mit hogyan kellene csinálni legközelebb. Tapasztalataik elárulják, hogy az egyéni, illetve csapatsportjuknak köszönhetően, amivel ők érkeztek a műsor helyszínére olyan tulajdonságokkal, vonásokkal, gondolkodásmóddal gazdagodtak, mint például a koncentráció, higgadtság, racionalitás, kitartás, motiváció, alkalmazkodóképesség és elhivatottság.

A sportolókkal versenyző kihívók is szintúgy motiváltak, hiszen minden erejükkel azon voltak, hogy megmutassák, vannak ugyanolyan jók, mint a profi sportolók, hogy ők is el tudnak hasonlóan jó eredményeket érni és képesek megütni a kitűzött mércét.

Azért választottuk az Exatlon Hungary 3. évadát, mert alkalmasnak véltük arra, hogy megvizsgáljuk azt, hogy meghatározott számú közösségekhez hogyan viszonyulnak a nézők és milyen közösségépítő ereje van a műsornak. Ennek fókusza a versenyben résztvevő közösségekhez való nézői viszonyulás, melyeket például nem, életkor, iskolai végzettség, területi elhelyezkedés alapján szűkítettük le és hasonlítottuk össze. Továbbá egyéni obszervációink összesítését, valamint a közösségi platformokon megjelenő nézői attitűdöket is bemutatjuk. Vizsgáltuk egy-egy csapattag versenyből való kieséséhez fűződő reakciókat, érzelmi megnyilvánulásokat. Több hipotézist is felállítottunk, melyeket egy korábbi informális, szóban elvégzett tanulmányozás eredményeire alapoztuk, amit a saját környezetünkben végeztünk el. A válaszok feldolgozása után azt tapasztaltuk, hogy a feltevéseink részben igazolódtak.

## Hipotézisek bemutatása

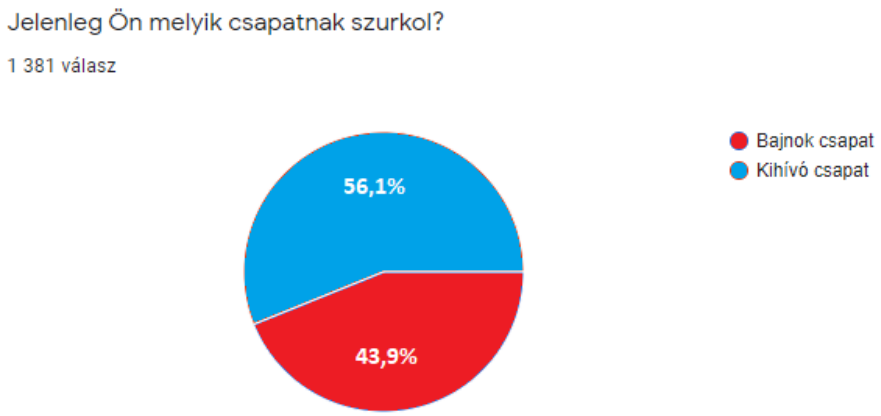
1. hipotézis: A nézőknek legalább a fele a kihívók csapatának szurkol
2. hipotézis: A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek a bajnokok csapatának szurkolnak
3. hipotézis: A nők többsége a kihívók csapatának szurkol
4. hipotézis: A legfeljebb 40 éves személyeknek több, mint a fele a bajnokok csapatának szurkol

5. hipotézis: A fővárosi nézőknek legalább a fele a bajnokok csapatának szurkol

Kérdőívünk és annak eredményeinek szemléltetése

Saját szerkesztésű, anonim, önkitöltős online kérdőívet szerkesztettünk, melyet a közösségi oldalakon tettünk közzé (Facebook, Instagram). A válaszokat 2021. március 14. és 22. között gyűjtöttük, melyek meglepően sok, 1381 személy gondolatából, véleményéből tevődnek össze. Olyan kérdésekre válaszoltak, mint például nem, kor, lakóhely; *„Ön nézte az Exatlon Hungary előző évadjait is?”*; *„Ha a kihívóknak szurkol, akkor miért?”*, valamint *„Milyen sportágakat szokott követni?”.*

1. ábra: Szurkolói megoszlás
Forrás: saját szerkesztés

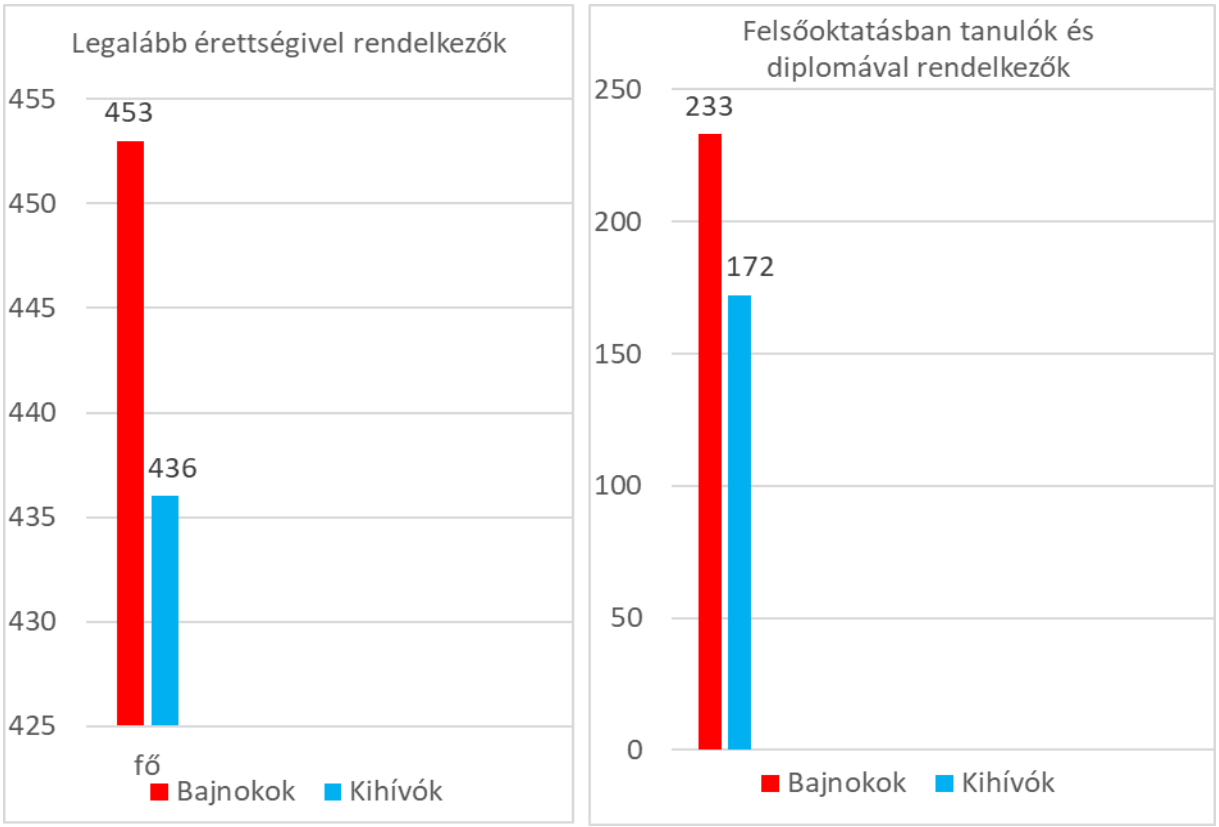



Az első feltételezés úgy szólt, hogy: *„A nézőknek legalább a fele a kihívók csapatának szurkol.”*
Az eredményből látszik, hogy ez az állítás megállja a helyét, ugyanis a kitöltők 56,1%-a szurkol a kék csapatnak. A vélemények azt tükrözik, hogy a nézők többsége szimpátia alapján szurkol. Kovács Kriszta, sportpszichológus, a SportForrás szakértője úgy fogalmazott, hogy *„Annak a folyamata, hogy ki milyen csapatot választ, nagyon hasonlít ahhoz, ahogy az emberek a párjukat választják. Fontos továbbá, hogy a csapatok milyen elveket vallanak maguknak (ezt mondják a hasonlóság elvének), valamint azt is hozzátette, hogy ez a választás hosszú időre szól”* (Hajdók, 2010). Ezt a mi kutatásunk is igazolta. 926 olyan kitöltő volt, aki eddig az összes évadot nézte. Ebből 853-an minden évadban ugyanannak a csapatnak szurkoltak, azaz a kitöltőknek a 92%-a. Kutatók bebizonyították, hogy az azonos csapatnak való szurkolás képes javítani a mentális egészséget. Edward Hirt, az Indiana Egyetem pszichológia professzora azt állítja – *„A legfontosabb dolog, amit az emberek a szurkolás révén elérhetnek, egyfajta hovatartozás, illetve kötődés-érzés.”*[2]

[2] https://cedruspatika.hu/archivum/a-szurkolas-eletforma/

Második hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy: *„A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek a bajnokok csapatának szurkolnak."* Ezt ugyancsak az előzetes, informális kutatásunk eredményeire alapoztuk, mely alapot adott annak is, hogy ezt a megállapítást további kettő kategóriára osszuk fel.

1. ábra: Iskolázottság
(Forrás: Saját szerkesztés)

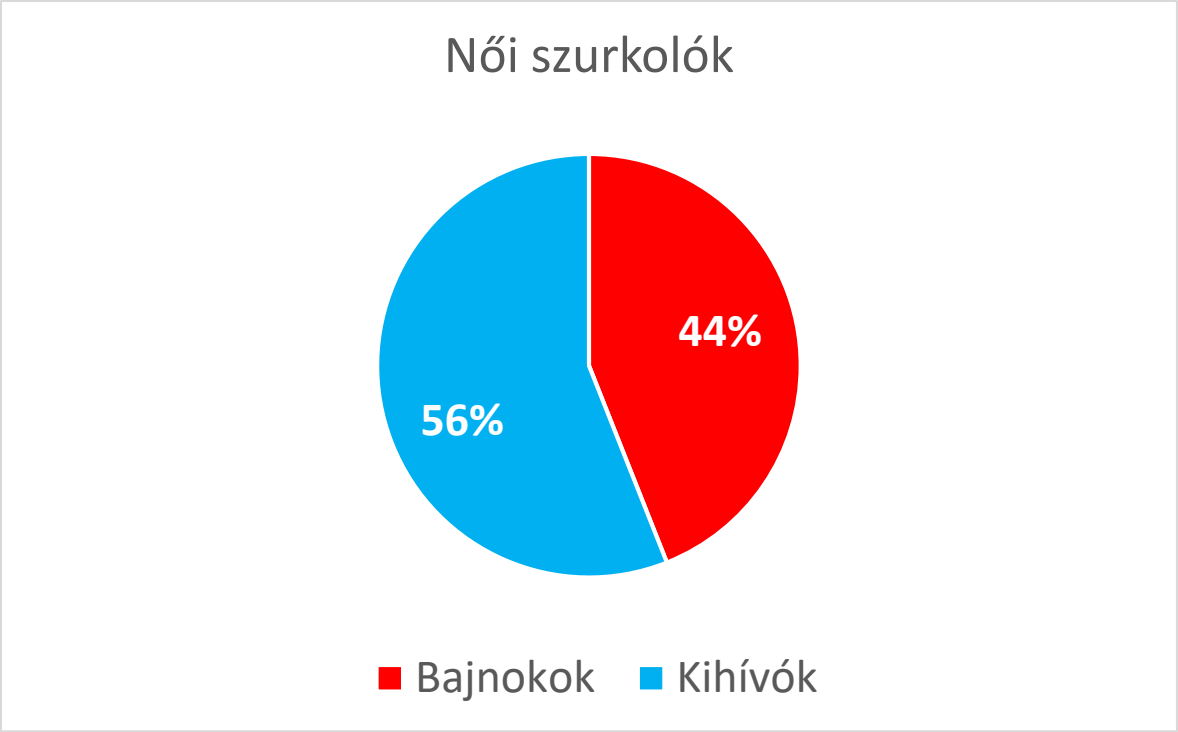



Első lépésként azokat a válaszokat vizsgáltuk meg, ahol a kitöltő legalább érettségivel rendelkezett, így 889 személy felelt meg a kritériumnak. Tovább szűkítve a kört, megnéztük azoknak a válaszát, akik jelenleg a felsőoktatásban tanulnak, vagy diplomával rendelkeznek, ami 405 ember visszajelzéséből tevődött össze. Mind a kettő esetben 50% felett volt a bajnokok csapatát előnyben részesítők száma, de nem számottevő különbséget állapíthatunk meg, ugyanis a legalább érettségivel rendelkezők esetében csupán 51%-ról, míg a felsőoktatásban tanulók, vagy diplomával rendelkezők esetében 57%-ról beszélünk.

Eredményképpen azt fogalmazhatjuk meg, hogy valódi relevanciája nincs az iskolázottság mértékének ebben az esetben, amit tovább erősít az a tény is, hogy ha azokat a válaszokat is megtekintjük, ahol a kitöltő nem rendelkezik érettségivel, hasonló eredményeket, arányokat figyelhetünk meg. Tovább analizálva a visszajelzéseket arra is választ kaptunk, hogy a szimpátia és a rokonszenv iskolázottsági szinttől függetlenül elsöprő ok arra, hogy egy személy melyik csapattal képes jobban azonosulni, és nekik szurkolni.

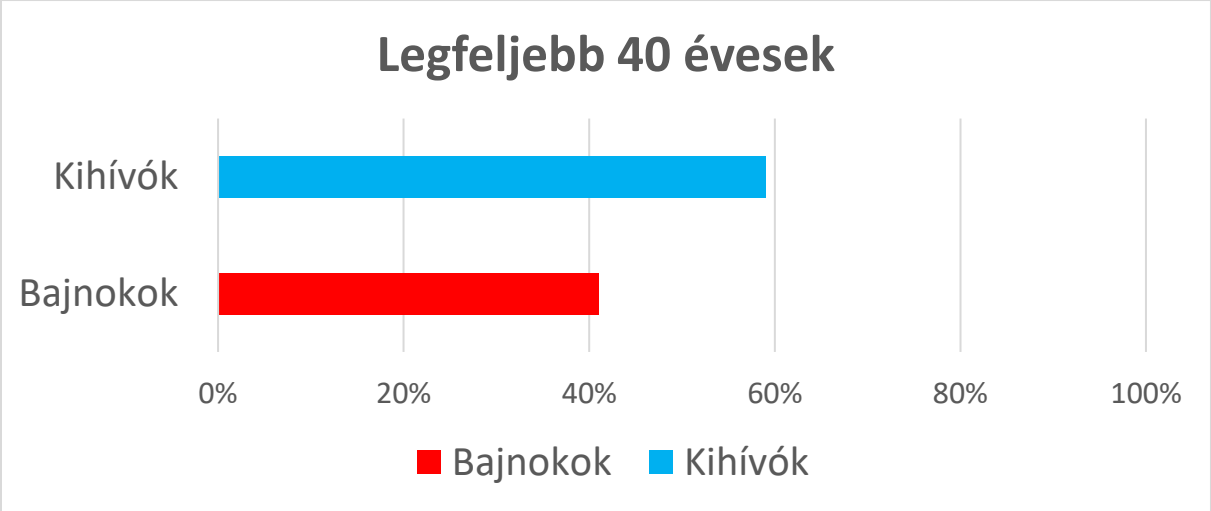
A harmadik hipotézis úgy hangzott: *„A nők többsége a kihívók csapatának szurkol.”*

2. ábra: Női szurkolók eloszlása
(Forrás: Saját szerkesztés)




Az 1381 kitöltő közül 1246 nő volt, mely hatalmas arány a férfiakhoz képest: 90%. 56%-uk, azaz 698 nő szurkol a kihívóknak. Ezzel szemben 548 fő, azaz 44%-uk szurkol a bajnokoknak. A válaszadóktól többnyire olyan visszajelzéseket kaptunk, miszerint azért szurkolnak inkább a kihívóknak, mert többségében egyszerű hétköznapi emberek, akikkel könnyebben tudnak azonosulni és fontosnak tartják, hogy bebizonyosodjon, amatőr versenyzőként is lehet nyerni egy bajnoki múlttal rendelkező versenyzővel szemben**.** Emellett még jelentős szerepet játszik a nézőknél a lelkesedés, a szerénység, a visszafogottság, az összetartás és nem utolsó sorban a szimpátia. A válaszokból az derül ki, hogy a nézők azt gondolják, mivel ebben a műsorban bajnokok és kihívók küzdenek meg egymással mindennap, a kihívók csapata tűnik esélytelenebbnek. 2007-ben a Dél-Floridai Egyetem kutatócsoportja által végzett kutatás azt mondta, hogy esélytelenebbnek, úgynevezett *„underdog”* -nak hívhatjuk azokat, akik valamilyen gátló, impedens tényező miatt feltételezhetően veszítenek, hátrányt szenvednek. A kutatás bebizonyította, hogy az emberek szívesebben támogatják azokat a csoportokat, melyek előreláthatólag esélytelenebbek, ugyanis ekkor azt érezzük, hogy a támogatásunkkal balanszírozhatjuk a történéseket (Kulcsár, 2017).
A negyedik hipotézisünk a következőképpen szólt: *„A legfeljebb 40 éves személyeknek több, mint a fele a bajnokok csapatának szurkol”.*

3. ábra: Csapatok kedveltsége a legfeljebb 40 évesek körében
(Forrás: Saját szerkesztés)




Ezt az állításunkat a jelenlegi kutatás megcáfolta, ugyanis a legfeljebb 40 éves kitöltők 59%-a inkább a kihívó csapattal szimpatizált. A válaszokból azt állapítottuk meg, hogy mivel főként ebbe a korosztályba tartozók közül kerülnek a műsorba a versenyzők, jobban tudnak azonosulni a kihívókkal, inkább az ő helyükbe tudják magukat képzelni és büszkeségként tekintenek arra, ha egy átlagos ember, vagy hobbi sportoló képes helytállni egyenrangú félként egy hivatásos sportolóval szemben.
Végezetül az utolsó hipotézis szerint: *„A fővárosi nézőknek legalább a fele a bajnokok csapatának szurkol."*

4. ábra: Fővárosi nézők szurkolási eloszlása
(Forrás: Saját szerkesztés)

A hipotézis igaznak bizonyult, 143 budapesti kitöltőből 82 szurkol a bajnokoknak, vagyis 57%. Számos néző szimpátiából adódóan és a sportolói múlt, illetve annak eredményei iránti tisztelete okán szurkol a bajnokok csapatának.

## Miért szurkolunk embereknek, csapatoknak?

Bolló Henrietta az Eötvös Lóránd Tudományegyetem doktorandusza, szociálpszichológia kutató 2020-as kutatása szerint az embereknek több, mint 70%-a egyetért azzal, hogy a csapatok, versenyzők, sportolók számára nagyon fontos szerepet játszik a szurkolók támogatása. A vizsgálatban résztvevők 73%-a azt gondolta, hogy a szurkolók sokszor túlságosan is büszkék a favorizáltjaikra (Bolló, 2020). Daniel L. Wann amerikai szociálpszichológus munkacsoportjával közösen identifikálta egy-egy szurkolás során előforduló legtöbbször jellemző motivációkat: Az egyik ok a szórakozás, kikapcsolódás lehetősége. Ezek az alkalmak jó lehetőséget nyújtanak arra, hogy elvonják a figyelmünket, gondolatainkat mindenféle problémáról. Jelentős részét képezheti egy ugyanazért személyért vagy csapatért való szurkolás a családi életnek, mivel ez egy közös program is lehet. A szurkolás által az ember egy közösség részévé válhat, illetve része annak az időnek is, melyet a barátokkal, ismerősökkel töltünk el. A szurkolásban, drukkolásban kiemelkedő motivációs faktor az, hogy milyen az önmagunkról és képességeinkről való kialakított kép. Wann pszichológiai modelljéből megtudható, hogy pszichológiai jól-létünk és egy csapattal történő egyezőség nagysága között kontaktus áll fenn, sőt számos pozitív hatással bír elsősorban a fiatalok körében, mint például csökkentheti a depresszió nagyságát, gyakoriságát.

## Egyéni obszervációink

Összegyűjtöttük különféle szempontok alapján a megfigyeléseinket a bajnok, illetve a kihívó csapatra nézve egyaránt. A kihívó csapatnál az örömkifejezésként leginkább tapsot, ugrálást, égre felnézést stb. figyeltünk meg, amit a hétköznapok során a legtöbb ember cselekszik. Verseny közben gyakoribbak voltak a konfliktusok, de többször volt megfigyelhető egymás vigasztalása, kiengesztelése, mint a bajnokcsapat tagjai között, amihez az is hozzájárult, hogy nehezebben tudták túltenni magukat egy-egy konfliktuson. A bajnokcsapatnál az egyéni örömkifejezés leginkább a saját sportághoz kötődő (például: aki karatézik, karatemozdulatokkal fejezte ki a győztes futamai után az örömét, aki futball játékos, labdajátékoknál dekázott, aki pedig műugró múlttal rendelkezik, szaltóval mutatta ki az örömét). A felsorolt örömkifejezések mellett itt is megjelent a felkiáltás, esetleg puszikűldés vagy égre felnézés a nyertes futamok után. Motivációul szolgált sokszor a családra, barátokra gondolás, hogy megmutassák, van helyük az Exatlonban, valamint a csapatérdek és a csapatért történő közös küzdelem is növelte az egyének versenyszellemét egyes futamok előtt. Verseny közben kíváncsiak egymás véleményére és ezeket rendszerint meg is fogadják, illetve a vesztes futamok után törekednek arra, hogy pozitívan álljanak a következő megmérettetéshez.

## A közösségi média jelenléte és hatása az Exatlon Hungary esetében

Manapság a közösségi média oldalak (TikTok, Instagram, Facebook stb.), vagy a különböző tartalommegosztó oldalak (Youtube stb.) napjaink szerves részévé váltak. Csak a Facebook havi aktív felhasználóinak száma eléri 2,797 milliárd főt, és a növekedés folyamatos. Az elmúlt évek során a TikTok a harmadik legnépszerűbb közösségi média platformmá vált, hiszen csak a Facebook és az Instagram előzi meg. Egyértelműen elmondható az, hogy a közösségi oldalak átalakítják társadalmunkat. Eredeti, egyben legfontosabb céljuk a gyors és széleskörű tartalom-és élménymegosztás volt. Alapszerepeiket mára túlnőtték, hiszen szignifikáns teret kaptak a gazdaság, az üzlet és a marketing területein is.
A szociális médiáknak köszönhetően mára egyszerűvé vált a hétköznapi kommunikáció, kapcsolattartás, valamint bárkivel megoszthatjuk a véleményeinket. Hack-Handa József és Pintér Róbert már 2015-ben rájött arra, hogy jelentős különbség fedezhető fel a 30 éven aluliak és felüliek között. Amíg az előbbi korosztálynak a többsége néz televíziót napi rendszerességgel, addig utóbbinak, azaz az Y és Z generációnak a fele sem, ugyanis őket már az online térben kell keresni. Ezekben az online terekben is lehetőség van a kapcsolat- és közösségépítésre, hiszen számos, különböző csoporthoz csatlakozhatunk, ahol hasonló érdeklődési körrel rendelkező személyekkel kommunikálhatunk a világ bármely pontjáról (Hack-Handa, Pintér, 2015).
Az Exatlon Hungary tartalommegosztásában is nagy szerepet játszanak a közösségi platformok úgy, mint a Facebook, az Instagram és a TikTok többek között. A Facebook oldalát közel 146000, az Instagram fiókját 185000 és a TikTok felületét 250000 ember követi.[3]

Közönségtalálkozók:

A történet 2021 nyarán folytatódott, ugyanis az Exatlonisták számos közönségtalálkozót szerveztek. Különféle helyekre látogattak el a volt versenyzők, ahol a rajongóikkal tudtak találkozni, beszélgetni, képeket készíteni és tanácsokkal látták el őket. A közönségtalálkozók kiemelkedő szerepet játszanak a népszerű, az internet és televíziós műsorok által közkedvelt emberek iránt fenntartott érdeklődésben. Ezekkel az eseményekkel ápolni és szorosabbá tudják tenni a rajongóikkal kialakított kapcsolataikat. A fanok számára nem csak az a fontos, hogy kedvenceik az internetes platformjaikra, közösségi média profiljaikra rendszeresen töltsenek fel képeket, videókat magukról, vagy arról, hogy mit csinálnak, hanem hogy személyesen is legyen lehetőségük velük találkozni és úgymond élőben megismerni az általuk nap, mint nap követett és szeretett személyt.

## Összegzés

A tanulmányban egyrészt bemutattuk, hogy a közösségek és a média különböző ágazatai milyen hatással bírnak az emberek életében. Kutatásunkból kiderült, hogy számos határon túli magyar követi (Anglia, Ausztria, Hollandia, Németország, Szerbia, Szlovákia,

[3] 2021. 10. 28.

Románia stb.) hazai televíziós műsorokat és a különféle online felületeken bekapcsolódnak a virtuális közösségbe. Az Exatlon nagyrészt annak köszönheti a sikerét, hogy átlagos emberek küzdenek meg a hivatásos sportolókkal és ugyanolyan példaképekké válhatnak, mint elismert ellenfeleik.
Másrészt bebizonyosodott, hogy a műsor hiába a televízióban tekinthető meg, elengedhetetlen az online térben való megjelenése, hiszen a legújabb generáció elérése elsősorban így lehetséges. Véleményünk szerint ez vezetett ahhoz, hogy a fiatalok körében népszerűvé vált a műsor.
A kérdőívünket többségében nők töltötték ki, mely alapján azt a konzekvenciát vonhatjuk le, hogy több nő követi az Exatlon Hungary-t. Ez a megállapítás újabb kérdéseket vetett fel bennünk, melyeket remélhetőleg egy újabb kutatás során megvizsgálhatunk.

## Köszönetnyilvánítás
Köszönettel tartozunk oktatónknak, Cserné dr. Adermann Gizellának, akinek a támogatása nélkül ez a kutatás nem valósult volna meg.

## *Felhasznált irodalom*

BALOGH L. (2008): A teljesítményt befolyásoló szervezetpszichológiai tényezők vizsgálata interaktív sportcsapatoknál. Doktori Tézisfüzet. Pécsi Tudományegyetem, Pszichológiai Doktori Iskola

BALOGH L. (2014): Sport-kultúra-sportkultúra, A sportcsapatok és sportszervezetek teljesítményét befolyásoló szervezetpszichológiai tényezők. SZTE. Szeged (http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/sportkultura/szervezettpusok_a_sportjtkokban.html – Letöltés dátuma: 2021.10.23.)

BAUMANN, S. (2006): Csapatpszichológia, Dialog Campus. Budapest

BENE Zoltánné PUSZTAI Virág (2015): Médiaelmélet. Szegedi Tudományegyetem. Szeged (http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/MediaelmeletV2/bevezet.html Letöltés dátuma: 2021. 10. 01.)

BOLLÓ Henrietta: (2020): Self-conscious emotions and social status. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest

DEUTSCH, Morton (1982): A „méltányosságelmélet" kritikai áttekintése: Alternatív szempont az igazságosság szociálpszichológiájához. Pszichológia, 2, 3. 411-435

FÜLÖP Márta (2008): Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. VII. Nevelésügyi Kongresszus. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. Budapest

FÜLÖP Márta (2001): A versengés szerepe. Új pedagógiai szemle51. évf. 11. sz. 2001. november ( https://epa.oszk.hu/00000/00035/00054/2001-11-ta-Fulop-Versenges.html – Letöltés dátuma: 2021.10.22.)

HACK-HANDA J., PINTÉR R. (2015): Generációs különbségek a magyar médiafogyasztásban (https://epa.oszk.hu/01900/01963/00048/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2015_2_007-017.pdf Letöltés dátuma: 2021. 09. 28.)

HAJDÓK Dávid (2010): A szurkolás: életforma (https://www.origo.hu/lifenetwork/lelki-hatter/20100703-a-szurkolas-eletforma.html - Letöltés dátuma: 2021. 08.02.)

KARDOS M. V., GÁL T. (2021): A közösségi média hatása a médiafogyasztásra és a reklámpiacra. Régiókutatás Szemle 2021. VI. évf. 1. sz (http://regiokutatasszemle.hu/wp-content/uploads/10.30716RSZ21111.pdf Letöltés dátuma: 2021.08.04.)

KOLOSI Péter (2006): A kereskedelmi televíziózás Magyarországon. Budapest. Corvina.

KULCSÁR Johanna (2017): Miért drukkolunk az esélytelenebbnek? – A szurkolói lélektan rejtelmei (https://mindsetpszichologia.hu/miert-drukkolunk-az-eselytelenebbnek-a-szurkoloi-lelektan-rejtelmei Letöltés dátuma: 2021.10.26.)

MEZŐ Enikő (2000): A szervezeti élet igazságossága, PhD disszertáció. Debrecen

NÁDORI L. (1980): Az edzés és versenyzés pszichológiája. Medicina, Sport. Budapest

NAGY Zita Barbara – TÓTH Gergely – SÁRKÖZI István – KISS Lívia Benita (2014): Együttműködés és/vagy versengés: a versenyképesség határai az élsport és a tömegsport színterein (https://napok.georgikon.hu/hu/cikkadatbazis/cikkek-2012/cat_view/3-cikkadatbazis/24-2014/26-x-szekcio-alternativ-kozgazdasagtan Letöltés dátuma: 2021. 10. 20.)

NAGYKÁLDI Csaba (1998): A sport és a testnevelés pszichológiai alapjai. Computer Arts. Budapest

PÁPAI Júlia (2007): Áll az alku, avagy a televíziós műfajhatárok összemosódásáról (https://www.mediakutato.hu/cikk/2007_04_tel/04_mufajhatarok_osszemosodasa Letöltés dátuma: 2021.08.06.)

SZÉCSÉNYI István (2005): A közösség szerepe az egyén szocializációjában. Fejlesztő Pedagógia, 20. 3. sz. (https://osztalyfonok.hu/182/ Letöltés dátuma: 2021.08.30.)

TARNAI Márta (2003): A bizalom szerepe a gazdasági kapcsolatokban, In Hunyady Gy, SZÉKELY M., Gazdaságpszichológia, 676-715 p. Osiris. Budapest

ZSOLT Péter (2002) A „Big Brother” szociálpszichológiája (https://www.mediakutato.hu/cikk/2002_04_tel/02_szocialpszichologia Letöltés dátuma: 2021.09.10.)

http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/sites/default/files/fulop.pdf – Letöltés dátuma: 2021.10.22.
https://cedruspatika.hu/archivum/a-szurkolas-eletforma/ - Letöltés dátuma: 2021.08.04.
https://en.wikipedia.org/wiki/Exathlon - Letöltés dátuma: 2021. 10.15.
https://hvg.hu/pszichologiamagazin/20160805_On_tudja_miert_szurkol_az_olimpian_A_pszichologus_szerint_ezert - Letöltés dátuma: 2021.08.04.
https://index.hu/kultur/2021/03/03/palik-laszlo-exatlon-forgatas-dominika-koronavirus/ - Letöltés dátuma: 2021.10.24.
https://port.hu/adatlap/film/tv/hazasodna-a-gazda-hazasodna-a-gazda-2/movie-210868 – Letöltés dátuma: 2021.08.13.
https://port.hu/adatlap/film/tv/pimasz-ur-ott-alszik--pimasz-ur-ott-alszik/movie-144977 – Letöltés dátuma: 2021.08.15.
https://psych.indiana.edu/directory/faculty/hirt-edward.html?fbclid=IwAR09oYqeZffBwRHxAxv9ZT-XWg0piRLNpL9XdJt60CPnqmHn838WeUVgG9c – Letöltés dátuma: 2021.08.04.
https://recity.hu/kozossegi-media-hatasa-mindennapjainkra/ - Letöltés dátuma: 2021.08.04.
https://roihacks.hu/facebook-felhasznalok-szama/ - Letöltés dátuma: 2021.08.04.
https://roihacks.hu/tiktok-statisztikak/ - Letöltés dátuma: 2021.08.04.
https://rtl.hu/rtl2/valovilag7/vv-szabalyzat – Letöltés dátuma: 2021.08.13.
https://rtl.hu/rtlklub/loveisland/hosszutavu-szerelmek-sora-bizonyitja-hogy-mukodik-a-love-island-varazs – Letöltés dátuma: 2021.08.13.
https://rtl.hu/rtlklub/survivor/survivor-a-jatek-ismertetese – Letöltés dátuma: 2021.08.15.
https://sorozatwiki.hu/hirek/a-helyszinrol-a-dominikai-koztarsasagbol-neztuk-vegig-az-exatlon-hungary-utolso-adasait-beszamolo/ Letöltés dátuma: 2021.10.24.
https://tv2play.hu/pimasz_ur_ottalszik/videok – Letöltés dátuma: 2021.08.15.
https://www.sorozatjunkie.hu/tag/ninja-warrior-hungary/ - Letöltés dátuma: 2021.08.15.

**Laki Ildikó**

# *Jövő és jelen. Fogyatékossággal élő emberek lehetőségei az egész életen át tartó tanulás keretei között*

## Bevezető

A **társadalmi integráció** leggyakrabban használt fogalom a különböző, nem feltétlen csak a társadalomtudományi területeken. „A szociológiában nincs kellően rögzült és meghatározott értelme. Mint a köznapi beszédben jelentheti az elemek erős kölcsönös függési vagy összetar-tozási állapotát vagy az ehhez az állapothoz vezető folyamatot." (Szociológiai lexikon 1998:87)
Ennek a folyamatnak az egyik résztvevője az inkluzív társadalom, a "mindenki társadalma", amelyben minden egyén aktív szerepet játszik"(ENSZ szöveg alapján) E fogalom magába rejti a sokszínűséget, az egyenlőség iránti vágyat, valamint a társadalmi igazságosság elveit. „Az inkluzív társadalmak minden egyént és csoportot életkor, nem, szexuális irányultság, etni-kum, faj, képesség, vallás, bevándorlási státusz, és társadalmi-gazdasági státuszhoz való hoz-záférés alapján involvál. A teljes részvétel rezervál, de nem korlátozódik sem a kulturális, sem a gazdasági, sem a társadalmi, környezetvédelmi, jogi, fizikai, és politikai területekre. Az ink-luzív társadalom megkérdőjelezi a kirekesztő törvényeket és hagyományokat, amelyek leg-többször peremhelyzetbe kényszerítik az egyéneket és csoportokat identitásuk alapján.

Így elmondható, hogy „az **inklúzió – befogadás** - olyan tudatosan működtetett társadalmi hatásrendszer, amely képes a kirekesztést, kirekesztődést meggátolni és a valódi (nemcsak fizikai értelemben vett) hozzáférést biztosítani. Az inklúzió a kultúráknak és közösségeknek azon nézetén alapul, hogy a befogadás soha be nem fejeződő folyamat, állandó munka egy ide-álért, amikor a társadalomban tapasztalható kizárási kényszerek eltűnnek. Az inklúzió társa-dalmi érvényesítésének egyik legfontosabb terepe az oktatás. A befogadó társadalom alapve-tő forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás pedig több mint az iskoláztatás - cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért." (Varga 2010:12))

## Fogalmi kérdések

„A fogyatékosság fogalmára nincs átfogó, a világ minden országában elfogadott definíció, meghatározásukat és a társadalomban betöltött szerepüket a nemzetközi jogszabályok és ajánlások, valamint az adott ország jogszabályai együttesen alkotják és alakítják." (KSH, 2015:7)
A WHO két fogalmat használ a fogyatékosságra:

Fogyatékosság, mely bármilyen korlátozottságot vagy hiányosságot jelent, amely gátolja va-lamely tevékenység emberileg normálisnak tartott módú és mértékű végzését.
Károsodás: „a test pszichés, fiziológiai vagy anatómiai struktúráiban vagy funkcióiban bekö-vetkezett veszteség."[1]
Az ENSZ fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezménye szerint: „Fogyatékosság-gal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzék-szervi károsodással él."[2]

A fogyatékosság fogalmát tehát a különböző tudományterületekhez tartozó szakirodalmi for-rások más és más oldalról közelítik meg. A fogyatékos kifejezés tulajdonképpen a gyógypeda-gógia központi fogalmának tekinthető: „az elnevezés az orvosi terminológiából származik. A maradandó és tartós biológiai károsodásokat, testi alapváltozásokat és a hozzájuk társuló személyiségváltozásokat jelöli." (Spaller&Spaller, 2006: 124)

A 2011. évi Népszámlálás fogyatékossággal élőkre vonatkozó kötete (Fogyatékossággal élők, 11. sz. kötet) a fogalmat a mérhetőség elvére építve alkotta meg: „fogyatékosságnak tekinthe-tő az a maradandó állapot vagy sajátosság, amikor a személy testi, értelmi, érzékszervi, moz-gásszervi vagy kommunikációs képességét számottevően vagy egyáltalán nem birtokolja, és ez jelentős mértékben gátolja a társadalmi életben való részvételében, a megszokott, a ha-gyományosan elvárható életvitel gyakorlásában." (Népszámlálás 11. kötet, 2014:95)
„A fogyatékosság az egyénnel szemben támasztott személyi, társadalmi, foglalkozási vagy tör-vényes igények, kötelezettségek teljesítését biztosító képességek károsodás miatti kedvezőt-len irányba történő változása, és a fogyatékosság mindig meghatározott tevékenységre vo-natkozik (önellátási fogyatékosság, mozgási fogyatékosság, a látás fogyatékossága, a hallás fogyatékossága stb.). A fogyatékosság lehet részleges vagy teljes, melyben elkülöníthető az enyhe, mérsékelt, közepes mértékű vagy súlyos kategória." (Demográfiai fogalomtár, 2015:29)
„A fogyatékosok helyzetével foglalkozó nemzetközi jogi szabályozások azonban további tar-talmakat építenek be a fogalomba. A jogi szabályozásban benne rejlik egy alapvető ellent-mondás: miközben a polgári társadalomfejlődés eredményeként az ember (egyén) önmagá-ban vett egyediségének értékességéből indul ki, gyakorlatilag a társadalmi összműködés szempontjából hasznos lényt veszi figyelembe, vagyis nem az egyén teljes emberi élethez szükséges támogatását biztosítja, hanem életének azokba a szegmenseibe szól bele, amelyek-ben ez az élet a társadalom összműködése szempontjából hasznos. Az ember, mint önérték és az ember, mint a társadalom számára hasznos érték dichotómiája hatja át a fogyatékosügy egészét." (Laki&Tóth, 2013: 129)

[1] Fogyatékosság és fogyatékosság-alapú társadalmi megkülönböztetés. Letöltés helye és ideje: https://www.coe.int/hu/web/compass/disability-and-disablism 2021.december 6.
[2] Fogyatékosság és fogyatékosság-alapú társadalmi megkülönböztetés. Letöltés helye és ideje: https://www.coe.int/hu/web/compass/disability-and-disablism 2021. december 6.

A fogyatékossággal élő emberek életminősége, életmódja és életvitele napjaink továbbra is egyik legfontosabb kérdése. A fogalmak és értelmezések kerete arra adhat lehetőséget, hogy a társadalom számára egyre egyértelműbb legyen, eltérőségeink nem csak tudásunkban, hanem másságunkban is tetten érthetők. Társadalmi segítségnyújtásra, a normák és értékek kialakí-tására, illetve beépítésére van ahhoz szükség, hogy egyértelművé válhasson számunkra, az integráció elengedhetetlen a jövő társadalmában.

A fogyatékosság tehát valamilyen egyéni állapotot jelent, mely befolyással bír az egyének éle-tére. Így az oktatásban, kultúrában, valamint a munka világában való részvételt meghatározó-tényezőként jelenik meg. A fogalmi keretek azonban csak etapot jelentenek a fogyatékosság-gal élő emberek mindennapjainak meghatározásában. A valódi kérdés azonban az, hogy a fo-gyatékosság milyen társadalmi kérdéseket, értékeléseket vet fel. Értendő ezalatt maga a foga-lom értelmezése, a pontos és szabatos megértése, illetve a mindennapi gondolkodásban tör-ténő beépülése. Jelen esetben a szerző meggyőződése, hogy a fogyatékosügy egy a társadalmi kérdések köréből, amellyel szükséges foglalkozni, hiszen a társadalom tagjai között egyre nagyobb létszámban megjelenő tradicionális kisebbségi csoportként jelenik meg.
Itt felvetődik az a kérdés, valójában milyen vonalak mentén kell kisebbségként tekinteni erre a csoportra?

A jelen tanulmány a fogyatékossággal élő felnőttek oktatásban való részvételének kérdéseit kívánja a középpontba állítani. A téma feldolgozása szempontjából a felnőttképzésben, a fel-nőttoktatásban történő megjelenés lehetőségeinek alternatíváit ismerteti, azzal a tovább gon-dolással, amely a terület hiányosságainak feltárását is megcélozza.
A hazai felnőttoktatásban a fogyatékossággal élők számára csekély képzési kínálat jelenik meg. Ez egyfelől az oktatás hiányos reagálásának, másfelől az érintettek sokszínűségének helyzetéből adódik.

## Magyarországi fogyatékossággal élő emberek

Az elmúlt 30 évben komoly és eredményes változáson ment keresztül a fogyatékosügy, az egyes csoportok kirekesztése, társadalmi dezintegrációja megszűnt, egyre erőteljesebbé vált az a törekvés, hogy a fogyatékossággal élő embereket a társadalom befogadja. A befogadásban különösen kiemelt szerepe van azoknak az intézményeknek és szervezeteknek, amelyek az érintett csoport segítését, érdekeinek védelmét szolgálják. Emellett a társadalom és maguk a különböző fogyatékossággal élő személyek ugyanolyan fontos szerepet töltenek be annak a szemléletmódnak az alakulásában, melyet a 21. században már elfogadhatónak tartunk.
A fogyatékosság tehát társadalmi „probléma”, mely számos területen (társadalmi élet, érint-kezés, munkaerőpiac stb.) megjelenik. Az elkövetkező években, évtizedekben még további kihívások elé nézünk, ezért komplexebb és hatékony megoldásokkal kell élni e területen is.

„A KSH adatai szerint a teljes fogyatékos népesség száma jelentősen csökkent az ezredforduló óta: a 2001-es népszámlálás szerinti 577 ezerről a 2011-es népszámlálás idejére 491 ezerre, majd a 2016-os mikrocenzus alapján 408 ezerre. Ezt azt jelentette, hogy a fogyatékos emberek népességen belüli aránya 2001-es 5,7 százalékról 2011-re 4,9 %-ra, 2016-ra pedig 4,2
%-ra esett vissza." (Kozma, Petri, Bernát, 2020:8) Tartósan betegnek ennél jóval többen tart-ják magukat: összesen 1 648 413-en. A fogyatékos lakosság számának csökkenését, ponto-sabban átalakulását egyfelől befolyásolta a szociális ellátások rendszere, mely elsősorban az egészségi állapothoz tartozik. Másfelől befolyásolja a szociális ellátások aktuális rendszere; így például megszűnt a rokkantsági nyugdíj, felülvizsgálásra került az érintettek a munkaerő-piacra való visszahelyezhetősége, az idősebbek ellátása öregségi nyugdíjra változott, továbbá átalakultak az ellátórendszer jogosultsági feltételei is.

A fogyatékossággal élő emberek körében – hasonlóan a társadalom egészéhez – nőtöbblet látható 2011-ben és 2016-ban egyaránt (nők 53%, férfiak 47%). A fogyatékossággal élő férfi ak 1/5-e, a nők valamivel kisebb aránya születésétől fogva fogyatékossággal él. „Az idősebbek körében megfordul ez az arány: a fogyatékossággal élő nők – a hosszabb élettartam miatt is – negyede 60 éves kora után vált fogyatékossá, míg a férfiaknak csupán 15 százalékára jellemző ez." (Mikrocenzus 2016:6)

## Felnőttoktatás és fogyatékosság

Az Európai Unió kezdettől fogva felismerte a társadalmi kohézió megvalósításának szüksé-gességét, melynek egyik lehetséges pilléreként jelent meg már akkor az oktatás fejlesztése, az oktatásba bevonható társadalmi csoportok kérdése. Jelentős előrelépés e tekintetben nem közvetett módon a Római Szerződés megkötésével történt - az életkörülmények, a jólét, az életminőség és az életminőség javítása terét is beleértve. Ugyanakkor a 21. század elején azonban még mindig több mint 18%-a él az Európai lakosságnak a szegénység határán - or-szágoktól eltérően – a nemzeti jövedelem mindössze 60%-át keresve. A szegénység által leg-inkább veszélyeztetett csoportok a munkanélküliek, az idősek és a munkanélküliek és a és fogyatékossággal élő emberek.
Az Európai Unió fogyatékosságügyi politikája – bár országonként eltérő módon, de – igen ké-sőn jelent meg, hosszú időn keresztül a gazdaságpolitika árnyékában létezett. Ugyan az 1970-es évektől közösségi szinten már voltak előre lépések, mégis az európai ún. jóléti országokban is csak az 1990-es éveket követően történtek olyan változások, amelyek erőteljesen hatottak a területre. A skandinávok esetében már az 1800-as évektől jelen van az érintettekkel kapcso-latos jogalkotás, integrációs stratégiák alkalmazásának elve, azonban csak az 1990-es éveket követően vált megoldottá a szegregáltság felszámolása, a munkaerő-piaci aktivitás elősegíté-se vagy/és az érintettek állami finanszírozása. Ugyanakkor párhuzamosan a mindennapjaikat érintő minden olyan kérdés is megoldásra talált, amely az életminőségüket, a társadalmi jólé-tüket és a társadalomban maradásukat hosszú távon elősegítette.

Németországban ez a modernizált szemléletű folyamat az 1990-es évek vége felé kezdődött el a kormányváltással, mely számos területen – ilyen többek között az esélyegyenlőség megva-lósulása, a nyílt munkaerő-piaci pozíciók kialakítása – pozitív változást hozott. Ennek a mo-dellnek az alapját a szemléletváltáson alapuló döntési mechanizmus hozta. A társadalom fennmaradása, leginkább a saját nemzet fenntartása vezérelte. Nagy-Britanniában már jóval előbb is léteztek olyan elvek, amelyek a fogyatékossággal élő emberek életére valamilyen módon hatást gyakoroltak, de a modernkori korszerű szabályozást csak az 1995-ben beveze-tett fogyatékosság miatti diszkrimináció törtvénye jelentette. Ez több területet szabályoz a fogyatékos-ügyben. Az Unió országainak fogyatékosügyi politikája tehát erőteljes hatást gya-korolt a fogyatékossággal élők oktatásban való részvételére. Ez utóbbi csoport számának fo-lyamatos emelkedésével az élet számos területén változások indukálására van, illetve volt szükség. Ilyennek tekinthető a felnőttoktatás., mely az amúgy is alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező fogyatékossággal élő emberek számára egy további mobilizálódási, továbblépési lehetőséget jelenthet.

A fogyatékossággal élő emberek oktatásban valórészvétele sok esetben speciális igényeket támaszt az oktatási tevékenységet végző intézmények, szervezetek részéről. A hazai oktatási közoktatási rendszer egyfelől szegregált, másfelől integrált formában valósítja meg az alap és középszintű képzéseket. A felsőoktatás, valamint a felnőttoktatás ezt a kettős szempontrend-szert – intézményi szinten – nem alkalmazza, azaz integrált formában végzi oktatási feladata-it.
„A felnőttképzés egy kulcsfontosságú eszköz néhány aktuális kihívás kezelésére ma Európá-ban. Európa egyre növekvő egyenlőtlenségekkel néz szembe, nem csak az emberek, hanem a régiók és országok között is." (Kiáltvány a XXI. századi felnőttkori tanulásért) Jelen esetben a magyar régióra vonatkozóan is.
„A felnőttoktatás kifejezést a felnőttek iskolarendszerű oktatására használják. Ilyen értelem-ben felnőttoktatás az a képzés, ahol a „tanuló munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglalt-ságához, a meglevő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban" (2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről) vesz részt."

A hazai oktatási rendszer ennek jegyében a felnőttoktatási tevékenységére erőteljes hangsúlyt kíván helyezni. Az Oktatási és Képzési Figyelő (2019) a magyar felnőttoktatás helyzetét az alábbiak szerint foglalja össze:
„2019-ben a felnőttek mindössze 5,8%-a vett részt tanulási tevékenységekben, ami jóval el-marad a 10,8%-os uniós átlagtól. A szakképzésről szóló 2019. évi törvény rövidebb és rugal-masabb képzést vezet be a felnőttek "alapképesítései" tekintetében. Bevezetésre került a szakmajegyzék, a szakképzési intézmények által a szakmai szakmai nyilvántartásban szerep-lő két alapfokú képesítés és egy rövid ciklusú szakképesítés megszerzéséhez nyújtott képzés-ben való részvétel ingyenessé válik. 2020 és 2022 között fokozatosan változások lépnek fel a felnőttoktatásban, és az első két alapfokú képesítés megszerzésére irányuló képzésben való részvétel továbbra is ingyenes." (Oktatási és Képzési Figyelő, 2019)

A fogyatékossággal élő emberek esetében a legnagyobb kihívást az oktatás területén az aka-dálymentesítés jelenti. Ez a fizikális és mentális akadálymentesítést egyaránt magába foglalja. Az intézménybe jutás, a tananyagok akadálymentesítése, a hozzáférés lehetőségének megte-remtése, valamint a társadalom előítéleteinek leküzdése mind hozzájárul a képzés hatékony-ságának és ezáltal a fogyatékossággal tanuló felnőtteknek életminőségének javulásához.
A fogyatékossággal élő emberek felnőttoktatásban történő megjelenése ugyanolyan jelentő-séggel bír, mint nem a fogyatékossággal élő embereké. Itt egyértelműen a képzendők fogyaté-kossági típusában, az igényeik megjelenésében van. A differenciált szempontú felnőttképzés mindezt az igényt feltételezhetően képes lenne megvalósítani, az érintettek bevonásával, együttműködésével.

## *Felhasznált irodalom*


2011. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS – 11. kötet. Fogyatékossággal élők (2014). Budapest, KSH http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf

2011. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS. 17. (2015): A fogyatékossággal élők helyzete és szociális ellá-tásuk. 2011. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS. Budapest, KSH http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_17_2011.pdf

BOUNDON R., BESNARD, P., CHERKAOUI, M., LÉCUYER, B-P. (1998): Szociológiai lexikon. Budapest, Corvina

DEMOGRÁFIAI FOGALOMTÁR (2015). Budapest, KSH Népességtudományi Kutató Intézet. Letöltés: http://demografia.hu/hu/letoltes/kiadvanyok/Demografiai-Fogalomtar.pdf

DISABILTY DATA. https://www.disabilitystatistics.org/

EDUCATION DATA – DISABILTY PEOPLE. https://disabilitydata.ace.fordham.edu/result-tables/

KIÁLTVÁNY A XXI. SZÁZADI FELNŐTTKORI TANULÁSÉRT. (évszn.) European Association for the Education of Adults – EAEA. Letöltés: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/manifesto_full_hu_no_marks.pdf

KOZMA ÁGNES–PETRI GÁBOR–BERNÁT ANIKÓ (2020): Kiszolgáltatottság és stagnálás: fogyatékos emberek társadalmi helyzete a 2010-es években. In.: Társadalmi Riport 2020. Szerk.: Kolosi Tamás, Szelényi Iván, Tóth István György, Budapest, Tárki. Letöltés helye: https://kar.kent.ac.uk/84315/1/381_403_Kozma_Petri_Bernat_web.pdf

LAKI ILDIKÓ &TÓTH LÁSZLÓ (2013): Életkeretek meghatározása a jogszabályok által 128–161. p. In: A nemzetközi és hazai fogyatékospolitika a 21. században. Budapest, L'Harmattan Kiadó

MIKROCENZUS 2016. 11. Szubjektív jóllét. (2018). Budapest, KSH. Letöltés: http://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_11_szubjektiv_jollet

OKTATÁSI ÉS KÉPZÉSI FIGYELŐ 2019. Letöltés: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/hungary.html

SOPHIE MITRA -JACLINE YAP (2021): THE DISABILITY DATA REPORT 2021. Fordham Research Consortium on Disability. Letöltés: https://disabilitydata.ace.fordham.edu

SPALLER ÁRPÁD ÉS SPALLER KATALIN (2006): Gyógypedagógiai ismeretek tára. TIM, Budapest

VARGA ARANKA (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In: Varga A. (szerk.) Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI. Letöltés: http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/02-Varga-Aranka-szerk-Eselyegyenloseg-a-mai-Magyarorszagon-pte-btk-nti-2013.pdf

**Kinga Magdolna Mandel**

# *Challenges and solutions of the Szekler[1] homeschooling community (in the age of LLL 4.0)[2]*

Motto: „a parent who takes the teaching of his childs seriously, is homeschooling") (president of AHSR, 2015)

## Introduction

In the present study we are analysing the challanges and solutions that the Szekler homeschooling parents and children were facing while homeschooling, based on our qualitative research results, developed in 2020.

According to the definition, homeschooling is a parent-led home-based education, sometimes also called home-education (Mandel, 2020, 2021 citing Ray 2017). We must specify though that this is also meaning that homeschoolers are not exclusively learning with their parents but through online programs, charter schools, school-based electives, and dual-enrollment programs as well. The Hungarian definition is more detailed and closest to our Szekler homeschoolers' situation. Accordingly, homeschooling is a form of education in which the child is connected to an educational institution within the framework of a private student legal status or relationship, but the scene of real education is at home (Nágel, 2012).

According to Ray (2021) homeschooling is an age-old traditional educational practice that a decade ago appeared to be cutting-edge and "alternative" but is now bordering on "mainstream" in the United States. It may be the fastest-growing form of education in the United States. Home-based education has also been growing around the world in many other nations (e.g., Australia, Canada, France, Hungary[3], Japan, Kenya, Russia, Mexico, South Korea, Thailand, and the United Kingdom).

The roots of homeschooling in Szeklerland dates to 2000-2001, when some Szekler parents get intorduced to the idea by watching a video, then during a religious reunion organised for the big families, where american presenters talked about their own

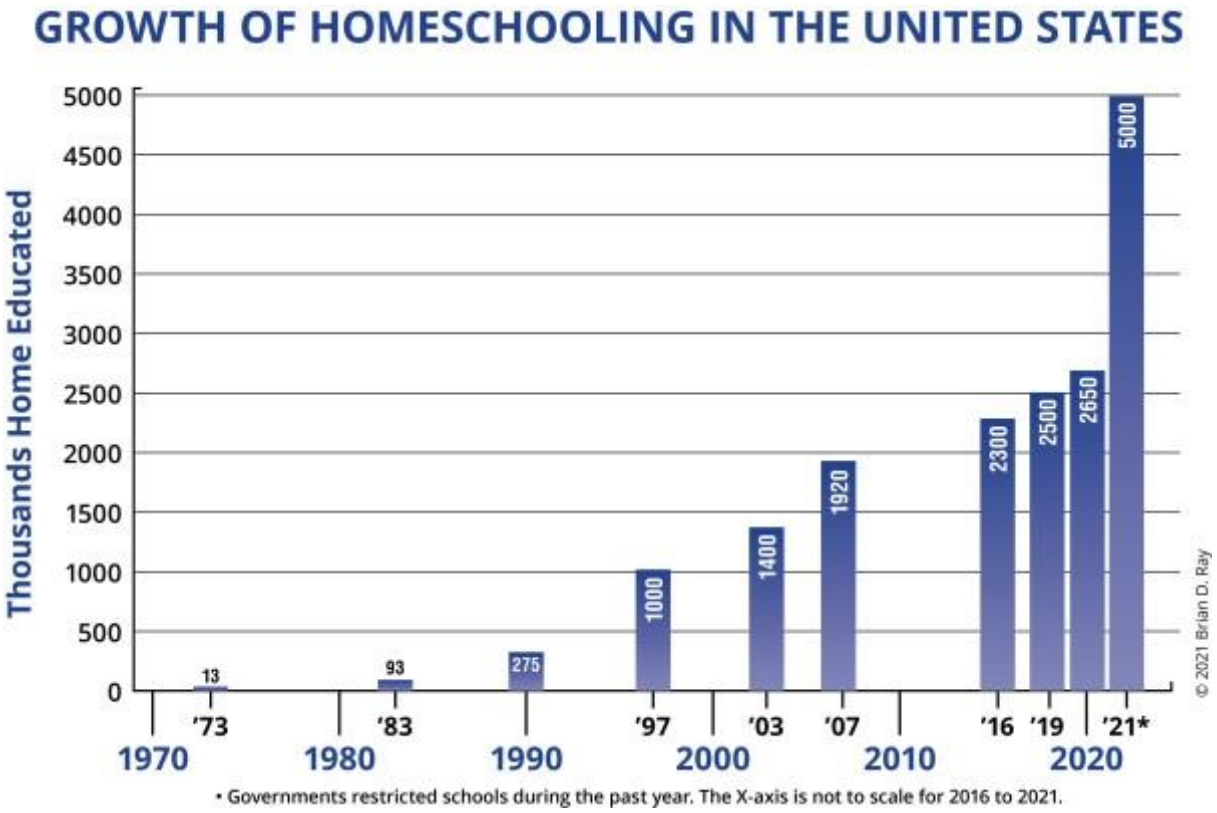
[1] Szeklerland is the area of historical Szekler chairs located in the territory of Transylvania. According to scientists, the historical Szeklerland included the present-day Covasna and Harghita counties, a part of Mureş county and smaller pieces of today's Alba and Cluj counties (Bottoni, 2008). In the present survey, we focused on Harghita, Covasna and Maros counties, that are considered by the locals to be part of Szekler region nowadays.

[2] The Hungarian Government supported this research through the Bethlen Gábor Alapkezelő (BGA) Zrt. This research would not be possible without the active participation of the Association for Homeschooling Romania (AHSR). Special thanks to the interviewed homeschooling parents and their youngsters and for Nikolett Berecz, student at ELTE PPK FTI for contributing with the data recording.

[3] In case of Hungary it could be, that this is not true anymore, due to the legal changes made in 2019, that were restricting the conditions for obteining the private student status.

homeschooling experiences. Szekler parents strated to seriously consider the possibility and made the first initiative steps to homeschool their children in the next years in 2001-2002. Since their number increased significantly in Szeklerland, like elsewhere in the world (interview with the head of the association, 2020). In Szeklerland the number of homeschoolers raised to 300 families in Romania, amongst them 30 being Hungarian families (AHSR, 2015, Mandel, 2020). Homeschooling more than doubles in the US during the pandemic (McDonald, 2020).

1. graph: Growth of homeschooling in the US 1970-2020
Source: Ray, 2021: 1




The pandemic situation started in 2019 forced everyone to experience some sort of homeschooling in a way or other. Interestingly the pandemic contributed to the realisation that the opinions on homeschooling have changed during the pandemic, becaming more favorable than ever previously (Forbes, 2021 March 9).
Those facts raised the actuality and importance of the problem studied.
Our enquiry towards homeschooling started in 2007, when we experienced homeschooling the first time during a visit in the suburbs of Washington. We visited a family, where the mother was homeschooling her three kids. They were operating like a school at home, with all the tools and meterials used in schools, timetable, blackboard, illustrative materials, workbooks… Later since 2015 we heard about and met more and more parents that are homeschooling their kids in Szeklerland. The spreading fenomenon took our attention and we were wondering why it became so popular in this specific

region and minority context, what are the reasons and what could be the conseqvences of it (we already wrote about in couple of other articles included in the bibliography). Furthermore, also analysed the challanges homeschoolers are facing and solution that they apply to solve the problems, compared to those mentioned in the Anglo-Saxon (mainly north American) literature.

## Research methods

The research framework is based on the constructivist and stakeholder theories. Acording to the social constructivist theory the human development is socially defined, and knowledge is constructed through the interaction with other people (Vygotsky, 1986). The stakeholder analysis identifies a range of techniques or tools to identify and understand the needs, expectations of major interests of a project or organization (Smith, 2000) and its members.

Starting from those considerations and because we were investigating the higher educational and labor market inclusion as well (we would write about those in separate articles) we realized individual and group interviews with homeschoolers above 18 years and their parents. Nonrepresentative, convenience sampling through snowball method was used, starting with the presidents of the Romanian Association for Homeschooling, and continued with its members.

We developed ten semi-structured 45-60 minutes topic-focused interviews, registered through the phone and internet, using different video- or voice call applications. Seven individual and three paired interviews were taken; thus a total of thirteen people were included in this sample: nine parents (out of which two pairs) and four youngsters (out of which one in pair). We realized a sequential interview with the head of the AHSR, as we interviewed him in two different times, once in 2019 in the orientation phase of the project and then in 2020.

The seven families covered by this research were homeschooling 25 children, meaning an average of 3,57 kid/family, the less being 2 and the more 6 children in a family. In our small sample we found a similarly with the fenomenon registered at homeschooling families in the United States. At Szekler homeschooling families the number of children was double than the average Romanian families, the fertility rate for Romania in 2020 being 1.631 births per woman.[4]

Although all the interviewees originated from Szeklerland, they answered from many different places. Székelyudvarhely (Odorhei) - Harghita county, Sepsiszentgyörgy (Sfantu-Gheorghe), Zalán (valea Zalanului), Barót (Baraolt) – Covasna county, and Szováta (Sovata) – Mures county. We left out Gyergyószentmiklós (Gheorgheni) and Csíkszereda (Miercurea-Ciuc) regions (Harghita county), because although they are belonging to the same homeschooler community, these families started to homeschool later, thus have no children above 18 years yet. Because of the high mobility of the homeschoolers, we had interviewees in Kolozsvár (Cluj-Napoca) – Cluj county, Nagyvárad (Oradea) – Bihor

[4] Source: https://www.macrotrends.net/countries/ROU/romania/fertility-rate

county, Miskolc (Hungary), Wien (Austria), we even reached one family working in a refugee camp in Iraq.
In our analyses we also utilized three previous conference presentations held in 2015 and couple of papers found on Internet, issued by the homeschooler's association members.
We should also mention here that our sample, the homeschooling families were specific in a way that they were religious or believers, belonging to the same reformed christian religious group.

## Challanges faced by homeschoolers

According to Cooper and Sureau (2007), the homeschoolers' challanges were: to overcome the state prohibition, to test the homeschoolers, to ensure specific education services for homeschoolers with special needs, the use the public-school resources, to participate in extracurricular programs in public schools and the partial school attendance. Other sources (Gallen, 1991; Collom, 2005; Taylor-Hugh, 2010; Carlson, 2009; Eggendorfer, 2016; Nágel, 2012; Benyovszky, 2013; Ray, all) also mentioned the costs (money, time, efforts), parental stress, lack of motivation, burnout, pedagogical, metodological or subject knowledge, the different types of homeschooling, the lifestyle, socialisation, social inclusion, prospects in higher education and labor market. Below we would analyse only those that we found to be the most applicable and important in the case of Szekler homeschoolers as well.

Homeschooling could be damaging without discipline, consistency, perseverence, flexibility and organization or structure in the family. It is not working if there is no good relationship in between the parents, if they are not good role models (self organised, self disciplined), if they don't have enough time for their kids, if they are homeschooling because of egoistic reasons (Curcubet G, 2015, Curcubet G. interview 2020, Mandel, 2021).

## Solutions to challenges

### Overcoming legal barriers

According to the literature, homeschooling in the US was considered a crime in almost every state 20 years ago and it get legalized by 1999 with the Texas case Leeper v. Arlington Independent School District (1987) (Cooper and Sureau, 2007). Similarly, one of the main difficulties for Szekler homeschoolers was to overcome the state prohibitions, restrictions, or lack of regulations regarding homeschooling.

The Szekler parents had to fight their way over the educational, social, and other officialities in order could homeschool undisturbed.

„*There was an article in one of the central newspapers, Romanian newspaper, about homeschooling and that there is a family in Odorheiu Secuiesc, who teach at home. Then the Ministry of Labor immediately reported to the school inspectorate: you see this family does not send their children to school, so go investigate them. And the committee came. The committee came… asked what we do? We teach at home. On what basis? And then we showed the certificates of the children, our children were enrolled in an American school, we gave them the certificate and when they looked at the lawyer who came with this committee - there was a lawyer, one social worker, two teachers, a supervisor - and, when he looked at the lawyer, then he said that yes, it is perfectly legal what you are doing. It is legal; you can safely teach at home. And then the superintendent, in turn said, good-good, but…. but why do you teach at home? Why not to send the children back in public education? And then for 2 hours they tried to convince us to send our child back in public education. It was a lucky case, ours… one of the luckiest…* (president of AHSR, 2015)."

Szekler parents also had to addresse the three major issues: parents' rights, compulsory attendance, and educational requirements (Cooper and Sureau, 2007) to convince the authorities that they are not infringing any laws.

In the US, parents have a fundamental right to direct the education and upbringing of their children. This right includes the right of parents to choose an alternate education in lieu of public schools (Cooper and Sureau, 2007). In Romania according to the Educatation Law (1995, modified in 2011 and 2018)5 the compulsority refers to school attendance, without the specification of the type of school (if it is private, denominational or state owned) or the country, in which the children have to be enrolled. According to the president of the AHSR this was the central point in which they could base their opponency (interview with the president, 2020). However, the authorities cut back the child support allowance imediately when they found that the children are enrolled in schools outside of the country. Later in between 2015-2017, as homeschooling become highly debated in the main Romanian mass-media sources and homeschooling got more social acceptance, the homeschooling parents succeeded to get the child support as it is a personal right not depending on where the children is enrolled (however the first couple of families were not compensated) (Interview with the head of AHSR, 2020).

**Accountability. Testing homeschoolers: self-control and/or state control.**

Like in the US, the educational requirements, testing, accountability, and state control (Cooper and Sureau, 2007) was a central issue in the case of Szekler homeschoolers as well when they tried to officialize their homeschooling.

[5] Education Law: https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf

„*The authorities don't even understand what homeschooling is. Therefore, we also need to make sure that when we talk about homeschooling, we talk about it in a way that is understandable to them. So yes, we are in distance-learning. Our child is enrolled in an American school, he is accountable there, we teach our children. We teach at home, but they are held accountable. Because somehow, the problem with homeschooling is that most of the time it strikes strangers and even the authorities, that basically there is no accountability here, that there is no school here… so that the child is not properly taught and is not properly accounted for and has no chance of going to university or anywhere…"* (president of AHSR, 2015).

Szekler homeschoolers living in Romania could enroll their children either in American or Hungarian schools. The two paths differ in their testing system. Whereas the American schools accept the parental evaluations as valid, the Hungarian schools require sistematic periodical (half semester and/or end semester) testing by their own teachers. Sometimes they were also swiching in between the two, experiencing just for two years the Hungarian system then going back to the American or taking the first 1-8 grades in the Hungarian system, then switching to the American.

„*Hungarian (school) is a good starting point, because it teaches basic things well and …we didn't want to revolutionize the subjects themselves. And that's how it went, and we stayed in the system, that's okay, we always take the exam at school until 8 …Then we moved on to the American system, which was good because it's more flexible, it's also very good, because that's where we could evaluate and they fully accept our evaluation…*" (interview with Gergely homeschooling parents, 2020).

In our szekler cases, the testing neccesity also arised from inside as a solution for parental uncertainity, who had doubts weather their child's development and learning outcomes are meeting the school requirements.

„*My husband was determined, he had no question, if there is such an opportunity, then surely we will choose it. I was more like that, with a lot of questions and concerns… Well, as they grew, each milestone had to be fought. Then first grade, which is already school… then we did the 1-4 this way, from the fifth again it was a milestone… and then at that time, so there were such rehearsals that it was so proven that it wasn't that hard anymore" (interview with Kovácsné, homeschooling parent, 2020).*
The above citation is a good example of another philosopy, that of small steps and efforts every day that are taking further, applied by homeschooler parents who try to live and solve the problems in the present, which makes the burdens more bearable.

**Use of public (school) resources and programs**

The use of public-school resources was relevant both in cases of Szekler homeschooled students enrolled in Hungarian and American schools, as they had accces to those as

possibility, although they mostly could use only those that were available through the Internet.

Participation in extracurricular programs in public schools did not apply in our case or at least was not mentioned in the interviews. The szekler homeschooled students enrolled in extracurricular programs held by the local folk schools, community, or cultural houses, covering instrumental music trainings, performing arts (dancing, acting, puppet theater), fine arts (painting, graphics), applied arts (clothing design, animation, applied graphics) and folk crafts (furniture restoration, woodwork, ceramics) for extra fees. Furthermore, they took part in regular activities and events organised by sport associations (swimming and other) and scouting. The homeschooled students also took sometimes private classes in music, sports, and some subjects (like maths) that their parents did not master like their peers enroled in public schools in Szeklerland.

*„We always went to some extra activities, such as handicrafts, painting furniture, bedding, all crafts. We went to music school. I played the piano for five years; I also sang two…. And to play sports, to swim, and… and so we have always been in company with them, and anyway, there was a homeschooling family who had kids about the same age as us and we were with them in such a best friendly status then" (interview with homeschooled young lady SH, 2020 cited in Mandel 2021a).*

*„They attended the students 'club for needlework, puppetry, acting, gymnastics, and music classes" (interview with a homeschooling parent Király, 2020)*

Partial public-school attendance happened in the case of some students enrolled in the Hungaraian schools, where they took part in online classes, in the case of so-called digi (digital) school and in face to face classes during the testing periods (before the pandemics).

**Stress, motivation, burnout**

The parental stress, lack of motivation, burnout problems raised in the literature were mentioned in our Szekler cases as well.

According to our interviewees homeschooling requires sacrifice timely, economically (as usually one of the parents stays at home), and in the self (for example self-time).

*„In 16 years, we met a lot of people who wanted to homeschool, some who started, then danced back and can almost always be traced back to that one point. That whoever refuses to accept that this is a mission for him, or that she/he will live it this way, will be very, very difficult, because she/he will always ook at where I can save some time from it" (interview with Gergely, homeschooling parents, 2020).*

The high responsability that the parents took on them when decided to homeschool, the new lifestyle, the single earner or entrepreneurial parental family models leed sometimes to high level of frustration or dissatisfaction of parents.

Szekler families solved the single earner family problem by becoming more conscient and rationale with the spendings, using the philosophy that the „small is beatiful" and

sometimes „less is more". In accepting this situation also helped that most of them were believers or religious, belonging not only to the homeschooling but a religious community as well. The intergration into those two communities endowed them with additional resources (information, access to personal networks, additional tools and materials) to overcome difficulties.
Like in the US in Szeklerland it is also widespread the generaly accepted picture that the women should also have their own successful individual carrier. Most of the homeschooler' moms were not working for a while, they become housewifes, giving up their professional paths for a while for the family' sake, which could cause frustration, lack of self-fulfillment and high level of dissatisfaction.
According to the president of the AHSR this could be solved with a higher level of conciousness, by accepting that the mom's contribution is similarly precious in the family, that they are not losing anything by giving up the carreer and self-realisation plans temporarily, and the result is a stronger and happier family, personally satisfied parents and kids with better relationships.
*"the family will be much closer to each other and the relationship will be much closer, and they will have much more natural, more normal children… And then the kids are much closer to each other too, helping each other and being real good friends" (interview with Gergely, homeschooling parent, 2020).*
According to our interviewees, the good family relationships, among parents, parents and children and their joint commitment to the homeschooling is basic in order to surpass the barriers and persevere in difficult times with homeschooling.
Loosing confidency in its own pedagogical, metodological or subject knowledge was anouther source of parental stress. This was solved by sharing the task in between the parents based on their competencies, for example, the mom being responsible for humanities and the dad for exact sciences, or the mom being responsible with the teaching of the little children, the father with the oldest ones.

*"From 1 to 8, my wife taught the kids, and then after 8, the responsibility passed on to me (interview with Gergely, homeschooling parent, 2020).*

Another solution could be the application of outside family assistance, relatives, association members, private classes, tutoring, and use of the services of other organisations (associations, folk schools, teachers' house, adult education programs).

*„We just asked for help in grades 11-12 from math, and either twice or three times last year from physics. So that wasn't a regular class, but two or three times a physics teacher came to help my middle daughter and now we ask… now and at 11 we just said we're going to start math then because it's going to be a little harder for her. We paid for my older daughter math classes, that was it". (interview with a homeschooling mother, 2020)*

The stress could be caused because of the role complexity in the homeschoolers' cases, where the parental and teacher roles are clashing, according to the literature (for example

Popper, 1979). Our interviewees said that this was not a problem in their cases, rather it contributed to deepen the tights in between parents and children, by spending more time and solving many different tasks and challenges together.

The supporting community/environment is also contributing to the success of homeschooling, that is why the association is organising local communities in order to could assist each-other in need.
*„It is important to have a homeschooling community that can provide some kind of theoretical background at some level and can help the family at some level. Families can help each other" (interview with Curcubet homeschooled young men, 2020).*
Good organisation, logistics, discipline, commitment and perseverence are important in reducing the stress and keeping up with homeschooling.

*"the difficulties I confess honestly was that I could be consistent and to sit down from 9 to 11-12 in the same way and be consistent with the curriculum that is set in the timetable, that we follow "(interview with Király, homeschooling parent, 2020).*

Like in the literature, among Szekler homeschoolers as well there is a high stress on the role of the parent as role model. Thus, they try to build up good habits that their children could copy, by reading books, by continously learning and developing themselves further, using the belief that everything could be learnt if someone really wants it and by being humble and patient.

**Costs (money, time, efforts)**

We already mentioned some costs, like the extra time dedicated by the parents to learn with their child and the loss of one parent's pay.
There are some other costs, that are same as those in public schools, such as text and working books, technology, and learning supplies. In the case of homeschoolers material costs include the extensive library usage that they use in larger proportion than the general, and that of Internet to access curricula, teaching material, used books, free online classes, self developed curriculas and the homeschooler network (Hanna, Linda G., 2011, Kuzman, Milton, 2013) Specific cost is that of packaged curricula, testing services, travel, museum memberships, external classes, and tutors. Those cost can sometimes approach that of tuition and fees charged by private schools (Heuer & Donovan, 2017).
Further cost includes the searching time and aquisition costs of teaching materials and tools.

The Szekler homeschoolers use similar solutions than other homeschoolers elsewhere with the high reliance on Internet, the share of information, that of curriculas and teaching materials and share of traveling costs when traveling to the periodical tests. The local homeschooling communities were highly resourceful in assisting the families in reducing the above-mentioned costs.

**Social inclusion, social competencies**

A well-known reason against homeschooling is the lack of institutional socialization that is causing social integration problems. Medlin (2000) mentions that they could be timid and not relate adequately with their pairs or even to have contacts only with similarly homeschooled persons. However, american studies already refuted this theory by stating that homeschooled participation in community-, social work, political-, religious-, or community life is high (Ray, 2019). They are regularly engaged in social- and educational activities outside their homes and with people other than their family members. We could find them in activities such as field trips, scouting, political drives, church ministry, sports teams, and community volunteer work. Besides it is considered that the adults who were homeschooled are more politically tolerant than the public schooled (Ray, 2021). Some stresses that homeschooling is a conscious lifestyle choice, or it leads to a lifestyle change, causing less time devoted to learning (where learning is not only happening at home, but in the shop, museum, cultural and other events) and more on playing, better results achieved, better, happier childhood, with less stress, more creativity, more personal fulfillment and new postmodern life-style (Heuer and Donovan, 2017). Homeschooling is a specific lifestyle, not one of isolation from the outside world. Ironically, homeschoolers tend to be more like the "real world," authors say (Heuer & Donovan, 2017) (Mandel 2021b).

The szekler homeschoolers were supporting the positive social interactions, gradual immersion of their child into the social coexistence and rules of community life. They believed that
*"The seedling is not planted in the frost yet, only a little later, when there is no big frost, or it can withstand" (interview with SSZ. homeschooling parent, 2020)* and
*"Homeschooling can protect the child from influences for which he or she is not prepared" (interview with Szász, homeschooling parent, 2020).*
Moreover, they stated that ironically
*"Homeschooling is for all children who are afflicted, tormented and lost in the sink of public education" (interview with Király, homeschooling parent, 2020) (Mandel, 2021a).*
So, taking the child out of public education where one does not feals in its waters could help in finding itself and then becoming a good community member later.
*"(Homeschooling) it clearly strengthens their personality so that when they are at home, they study at home. There aren't that many compliance compulsions, meeting peers, meeting teachers, meeting everything… and it is in this compliance compulsion that you lose yourself, you lose to know who your strengths, weaknesses, and to work on yourself (interview with Király, homeschooling parent, 2020)*
We did not encounter in our Szekler cases the socialisation to be a problem like suggested by the literature. Probably because the szekler homeschooling families were not only involved in the homeschooling community, but they also belonged to a religious community at the same time. Meaning that those homeschooled kids had more chances to

socialize in the social actions, events and getting togethers organised by both communities. As a result:

*"The home-educated kids are pretty cohesive and so they talk almost every night, somewhere on Skype or WhatsApp or Meet. Moreover, for example, quite a few people gathered in Budapest this weekend and would spend the weekend together next weekend. There was a time when I said that well if he would go to high school, he would have had more friends from there, maybe, but they have friends who are 20 years old friends" (Szász, 2015).*

Indeed, one homeschooled mentioned that as introvert she would probably have more opportunities to socialize in public school.

*"Disadvantage of…. I wasn't in a community because I'm introverted anyway and so that didn't help me. But that I am not saying that everyone who studies at home is like that, but if a person is already introvert, it is not that easy to be in company. When you are in big company every day, then eventually she/he gets there to talk to his mates as well. Nevertheless, when you do not have the opportunity to do that, either you must retreat very much, or you are afraid to capture the moments when it is available. I do not know…. I think I lived both, but I can say that by now it has developed enough in me not to wait for tomorrow about it, but now here and then… (interview with Blaga, homeschooled young lady, 2020 cited Mandel 2021a)".*

We experienced that the Szekler homeschooled had strong social skills and they were very much involved in different social activities, in scouting, in volunteering inside and outside of the community. They were volunteering abroad, in USA or England, where they went to learn and practice English. The homeschooling/denominational community organizes summer camps where American presenters are invited and where homeschooled are taking care of smaller children, organizing programs and activities for them. They are tutoring each-other, and they were also involving in volunteering programs that assisted the elderly people thus they build up friendships across generations (Mandel, 2021 b).

I would also mention here the social status of homeschooling families in the Szekler or Romanian society, that went through huge change in the last 20 years.

Homeschooling could also be difficult because the parents and children needed to confront the stereotypes, counter-opinion, and judgement of the community, that of officials, teachers and sometimes, also that of friends and relatives.

*„Our teacher friends did not receive it at all well, they did not agree with it, because then they saw their own profession as unnecessary" (interview with Blaga homeschooling parents, 2020).*

It also happened that 'benevolents' reported them to the police or child protection and they have got official visits and they were held accountably by from those authorities.

"*We encountered cases, where a principal, a class teacher, got on the parent and made her life bitter and sent people, but also cases where family members reported parents teaching at home because they were homeschooling, and they didn't like it. And they said it was nonsense. So, homeschooling in this way a… sometimes it seems like it's a minefield and you*

*don't even notice you're stepping into a (bad) place, when you mention teaching at home where a mine is going to explode. Anyway, we suggested to parents that in most cases, yes, even if they homeshool when they talk about it, they do so with humility... because this will give birth to hatred, envy, anger, for which one gets reported and experiences bitter days" (president of AHSR, 2015).*

To fight back the negative attitudes the homeschoolers they developed a systematic set of reasons on why they homeschool and also, they have built up a supporting social network, institutionalized in the Association for Homeschooling Romania (Mandel, 2021b).

*„In the first round, no one generally understood what it is like to study at home. I had never heard of such, now by the time I was done approx. more and more people have come across this concept so to speak. Therefore, the feedback became more and more positive that "wow this is good" and that "he wanted it too, but that it couldn't" and such. As a child it was more annoying that I had to constantly explain what it was and how it could be. Then these questions, always, "then, you don't have friends?" Then everyone saw in his or her eyes that they were poisoning how antisocial I am and so on… but besides anyway… Maybe even in home schooling it was the most tiring that this had to be explained to people that there is such a way, I can live with it, and I will not be disabled and so on. They really also asked me many times that we had something wrong, that we did not go to normal school… (interview with SH, young lady, 2020 cited in Mandel2021a)"*

In spite of the above-mentioned facts, teachers that were testing homeschoolers in the Hungarian schools were they were enrolled, referred to the homeschooled as examples in both learning and behavior.

*"When we arrive, we carry the maximum, our children integrate perfectly well into the class community immediately, without any problems, with teachers, their peers, they get along fantastically well and that they are full of positive energy and pass it on to them" (interview with Király, homeschooling parent, 2020).*

Parents also consider their homeschooled to perfectly cope with the society, hold water in the world without any problem.

"*It was one of those very critical points, that we lock them out, then how they would fit into adulthood, but they obviously weren't locked up so much that they didn't see what the World was like, so they didn't have experience with people. They dealt very good with outsiders, I think it was a pleasure not only to see it here, but she managed to get out abroad, they also traveled to America on their own, the two of them had the opportunity to travel out, in to two different dates, they were absolutely (doing well) there…" (interview with Kovácsné, homeschooling parent, 2020).*

Whereas for a long homeschooler were considered to be rare, miracle beetle, post-modern families that would like to differ, nowadays they get more accepted, as the whole word experienced homeschooling and get to appreciate as they realised how much effort it takes, the sacrifice, the parental efforts in giving their children a high-level education by learning at or from home

*"A little funny, really, because so far we have been miracle beetles and now in a few months the whole world has switched to this (interview with SH, homeschooled young lady, 2020).*

## Higher education inclusion of homeschoolers

The higher educational and profession path choices are part of social integration problems of homeschooled. Usually choosing a carreer is difficult for anyone, in public schools professional guidance services and teachers, class heads are trying to assist the youngsters in taking a decision. In the case of homeschoolers this is also a parental responsability that they are concious about.

*"I don't know what will become of them, that's why it's good to be at home so that we can see better what they have and what we can do to help develop this part of them" (interview with Gergely homeschooling parents, 2020).*

The higher education inclusion is related with the language issues in the case of Szekler homeschoolers and it could be one reason in choosing a carrer path in one country or another.

The literature mentiones that in the case of minorities (like the szeklers) the languge and cultural heritage transfer could be a reason to homeschool (Carlson, 2009). This proved not to be the case here, although the head of the association accepted that it could be, however other ideological and pedagogical reasons prevail in our Szekler cases studied over the language one.

Homeschoolers are concious on the importance and need to acquire the state language to succeed in the romanian higher education and labor market and they are also keen to learn it, however, consider that the language teaching methods and requirements in public schools are obsolete, not meeting the present day's communication needs.

*"The Romanian language... so almost everyone somehow feels that I should learn this, it is good, it is useful... if someone goes somewhere in Brasov, the Romanian language should already be useful, there is nothing wrong with it... but get rid of the Romanian education system that is it... Cosbuc, Sadoveanu and I don't know what they are asking for, which you will never need in life and in a language that ... if you have learned to read Sadovanu nicely, still, you have no idea what the other Romanian is talking about" (Curcubet, 2020 cited in Mandel, 2021a).*

Szekler homeschoolers approached the language learning from a practical point of view, trying to learn the living language, using the Romanian language books and teaching materials made in Hungary for romanian minority members that almost lost their mother language there. Those were prepared by using the language teaching as foreing (and not as mother) language method (interview with the president of AHSR, 2020). Furthermore, they rely on teaching the language by using it as much possible in dayly oral personal communication, correspondence and in summer camps.

*„Here there are no Romanians in the south, it was very difficult to study (the language), we tried, we try without textbook, now for example there is a young couple nearby, there are people living in one of our apartments and they are completely Romanian, so we plan joint programs with them. They [the children] understand, they don't like to talk, if they really must, then yes, so for example my older daughter gets to Várad [Oradea] and saw that she doesn't speak correctly, if she can't, asks something [from us], but she prosperes... Those who*

*graduate here (in public schools) don't speak either… (interview with Király, homeschooling parent, 2020).*

Still because of the scarcity of interaction and communication with Romanian and the difficulty of learning the state language most of the homeschooled are enrolled in Hungarian language higher education institutions in Hungary or Romania or in English langauge higher education institutions in Romania or abroad.
They also mentioned that because of their studies most of the szekler homeschoolers master English more than Romanian thus many times they use it in communicating with romanians as well as they are more confident in it (interview with homeschooled youngsters, BB, SH and CD).
However, to have a successful higher education path they must decide on time which path would they like to follow, because there are different requirements for which they must prepare for. If they opt to follow their higher education in Europe at a European university then it is advised to finish the high school in a Hungarian school that is taking them and preparing for the baccalaureate exam which is valid in most European universities. Weather if they would like to continue their higher education studies in English, then they should prepare themselves for English language exams (like Cambride, Toefl) and specific tests (like SAT and others), that are required by the universities. In this case it is better to follow their high school in the American system.
The homeschooled youngsters proved to manage well most of the competencies required by a successful higher education learnear. Thus, it is understandable that they are more than welcomed in most of the American universities, that have specific policies to take the homeschooled. Unfortunately, the European universities are not there yet, however the Szekler homeschooled proved to be very independent in learning and to have creative and critical thinking, opinion on homeschooling and related issues which competencies would probably help them in coping with the higher education requirements. (Mandel, 2021b)
*"Self-determination and individual thinking [are the outcomes], that he or she does not have an opinion of something determined by others that has been told to him, but examines a thing from several aspects, how it could be done" (interview with Blaga, homeschooling parents, 2020 cited in Mandel 2021a).*
Out of the 7 families studied, the youngsters aged above 18 of 6 families continued their studies in a college or they were preparing themselves for it. In the family where they did not study further, they acquired a profession and started to practice it or joined their parents in family farming and business. The Szekler homeschooled young mens from our sample were following political science, business, or technical (mechanical) paths, whereas the young women went to health care (medicine or physiotherapy), denominational or art (graphics) colleges.

**Labor market inclusion of homeschoolers**

Homeschooling (and distance learning) is endowing the homeschooled youngsters with skills and competencies that are welcomed in the labor market, by offering a more real

learning environment instead of an artificial one and by experiencing how to communicate and ineract with other generations and not only their peers. There are countries (like Sweden) where the mainstream schools are following a homeschooling model or at least taking, copying, and applying some of its elements (Mandel, 2021b). Because homeschooling offers the possibility to learn and live at the same time, experience things not at school, not at home, but outside in the real world (museums, excursions, volunteering).

"Then, due to the flexibility of homeschooling, it can take time for a lot of things that you don't. Now they had such an open day, an open day for firefighters. Then we said we're not learning today, we're going to go and see the firefighters on open days, or if it was a night of museums then we went through each museum one by one" (Szász, 2015).

According to Szekler homeschoolers, as opposed to the mainstream education homeschooling is providing a real environment instead of an artificial one

*"they grow up in a much more real world" (Szász, 2015)*

*"(homeschooling is) more practical, this is discovered in homeschooled people, because, for example, we were taught not only to understand the subjects, but to say, we girls could make a lunch, or we did a lot of garden work, cleaning, cooking jam" (Blaga homeschooled young women, 2020) (Mandel, 2021a).*

As opposed to the public education in homeschooling teaching and learning happens more naturally.

*"That is how man learns life; life itself is what children learn. After all, learning for us is 50% theory then at least 50% practice. So, for them to start life, small, but here, under our wings, because it will be much better for them later. They do not teach this life at school, almost anything, very little, so they must get used to what they are going to do every day when they grow up and leave this house. Right, then they must work, then there will be responsibilities to communicate with younger children, people, so these are essential things and maybe they should be taught as much as the 1789 date in history" (interview with Gergely, homeschooling parent, 2020).*

Moreover, homeschooling is contributing to the charactere formulation of the youngsters.

"*They got one, this way they got a stability that I saw that, wherever they look for characteristic people. If they do honest and kind and devotional work that they were raised for, also with this individual learning that they didn't learn because of accountability (but for themselves) … so that's how it was said from an early age that they should take their things seriously, and what they do, they have to do with the best devotion, it was (first in) learning, then in life. This determines, I guess, their lives how … wherever they go. This is a positive thing …the character (they have)*" (interview with Kovácsné, homeschooling parent, 2020).

Homeschooling, at least in later years, was largely self-directed and this independent, self-motivated type of learning impacted their subsequent entrepreneurial activities. Homeschooling education and its emphasis on being comfortable with being different influenced their entrepreneurial pathway. It helped develop an internal locus of control, a belief that is helpful in entrepreneurial undertakings (Pannone, 2017).

In America a study (that we could not recall unfortunately) said that 2/3-r of the homeschooled started their own business after graduation. Although this is not the case in our Szekler families, because certain macroeconomic and socio-cultural conditions are missing, still there are tracks that homeschooling are also contributing to the development of those skills.

*"What it takes to be an entrepreneur is in them and would be in them, but it also requires an environment. It happens to Americans because they are basically such a society. For them, this entrepreneurial culture is perhaps at the highest level in the World and since they grow up in the environments of so many of the same people, there are models they can follow and find it attractive that "oh my uncle does this, my father does it... But, where are we? Minimal in Hungary. Now, for example, in this half where, we are here with zero business culture, here people are happy to work somewhere ... the business comes with responsibility and requires one type of person, plus an environment. The type of person might be given, because we see one in the family who is sure to be an entrepreneur but is only 10 years old. He has been starting new businesses every day for 5 years... Who imitated me when he was 3-4 years old...? It rings in foreign Arab houses. (laughter) And he tells them with knowledge zero that he wants to sell this because it's good... it's one day, then he finds something new and he doesn't stop, he doesn't stop. He has an idea, he has the ability to implement, he brings people, and then he sets up the whole family, who will control which part and then sells it... but he has it in his blood... in others it doesn't I know maybe 1-2" (interview with Gergely, homeschooling parent, 2020).*

The independence and self-motivation are also contributing to become a leader in the adulthood, which is considered by some to be the third main consequence of homeschooling besides that of academic and social one ( L. Montgomery, D. Wynn, 1989). We could also track leadership elements at young mens while taking interviews with them, like firmlessness, confidency, good communicative skills. Thus, we suppose that at least one homeschooled Szekler youngster would become a political influencer or leader and although the entrepreneurship is not as widespread in this Central-and East - European context than in the US, there are also tracks that at least one of the homeschooled children from our sample would become entrepreneur out of the 25 pupils covered by this research.

What is even more important that as in the alternative schools, homeschooling is stressing that the children to find their stenghts, in what they are good at then develop themselves in that area, otherwise said to find their profession which is also their call or vocation that they could apply in their daily life happily and with devotion.

## Conclusions

We could conclude that although with this research we succeded to map out some challanges and solutions of Szekler homeschoolers during their homeschooling and right after it, however still there are a lot of questions that we were unable to answer (for example are they doing better in higher education and labor market than their peers) as there are also uncertitudes regarding couple of details and correlations (for example that

the fact that the szekler homeschoolers are socially quite well, or above average integrated is because of homeschooling or due to their religious community belonging).
What we could see here is, that homeschooling is not the easiest way that parents are choosing for their childrens' schooling, rather it seems to be one of the most difficult ones, as there are a lot of barriers and obstacles to overcome. Those include socio-cultural prejudices and stereotypes, overcoming the legal barriers, the accountability and validating, testing of their knowledge, the costs (time, money, efforts, the stress, motivation, burnout of homeschoolers, their socialisation challenges and finally the higher education and labor market inclusion.

The solutions enlist: humility, conciousness in teaching and learning, in providing good parental models, openess towards learning and developing itself, perseverence, good structure, logistics, share of tasks in between the parents, supporting and collaborating community and network of parents and specialists, providing safe environment for learning and experiencing new things, a high stress put on caractere formulation and finding own vocation and many others.

We could summarize there are couple of phylosophies applied by homeschoolers in their daily life that are helping to persevere and succeed, like: small is beatiful, less is sometimes more, the small steps are taking further, the belief that every problem has a solution. This is contributing that in certain conditions homeschooling is contributing not only to a happy childhood but a happy life as well.
However, we also must accentuate that because of the small size of our sample and other limiting conditions, further research would be needed to follow the professional paths of Szekler homeschooled youngsters in the future, as most of them are just entered the college, thus they have little higher education and labor market experiences yet.

## *References*

BOTTONI Stefano (2008): Sztálin a székelyeknél. A Magyar Autonóm Tartomány története (1952–1960). (Stalin at the Szeklers. History of the Hungarian Autonomous Province (1952-1960)) Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda. ISBN 9789738468801

CARLSON, D. (2009): Homeschooling and bilingual education. A well-kept secret. Encounter: Education for Meaning and Social Justice. 22. 4. sz. 10-13.

CHANG Martin-, S., GOULD, O. N., & MEUSE, R. E. (2011): The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 43(3), 195–202.

CHENG, A. (2014): Does homeschooling or private schooling promote political intolerance? Evidence from a Christian university. Journal of School Choice: International Research and Reform, 8(1), 49–68.[Taylor & Francis Online]

COGAN, M. F. (2010): Exploring academic outcomes of homeschooled students. Journal of College Admission, 208, 18–25.

COOPER Bruce S., SUREAU John (2007): The Politics of Homeschooling. New Developments, New Challenges. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0895904806296856

CURCUBET David (2015): Egyetemre? Hogyan? (Going to university? How?) In. https://www.youtube.com/watch?v=WW5-VcnAV3c

CURCUBET Gábor (2015): Akadályok és nehézségek az otthonoktatásban. (Obstacles and difficulties in home education) https://www.youtube.com/watch?v=vlZE4aDHUkw

CURCUBET Gabriela and Gabriel (2020): Ghid pentru educatia acasa. Teorie si practica. (Guide for home schooling. Theory and practice.) Asociatia Home Schooling Romania. (Association for Home Schooling Romania.)

EGGENDORFER Noémi Cecilia (2016): Magyar otthonoktató családok vizsgálata tematikus blogok elemzésével. Szakdolgozat. (Investigation of Hungarian homeschooling families by analyzing thematic blogs). In. Otthonoktatás Magyarországon. (Homeschooling in Hungary). Tepa Könyvek. 9-57 o.

FIELDS- SMITH, C., & KISURA, M. W. (2013): Resisting the status quo: The narratives of black homeschoolers in Metro-Atlanta and Metro-DC. Peabody Journal of Education, 88(3), 265–283. [Taylor & Francis Online]

GORDON Edward E., and Gordon ELAINE H. (1990): Centuries of tutoring: A history of alternative education in America and Western Europe. Lanham, MD: University Press of America.

HEUER William and DONOVAN William (2017): Homeschooling: The Ultimate School Choice. In. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588847.pdf

Homeschooling pros and cons. In. https://www.calverteducation.com/should-i-homeschool/homeschooling-pros-and-cons

KUNZMAN Robert and Gaither, Milton (2013): "Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research", The Journal of Educational Alternative.

L. MONTGOMERY, D. WYNN (1989): THE EFFECT OF HOME SCHOOLING ON THE LEADERSHIP SKILLS OF HOME SCHOOLED STUDENTS. In.

LINDA G. Hanna (2011): "Homeschooling Education: Longitudinal Study of Methods, Materials, and Curricula", Education and Urban Society.

MANDEL Kinga Magdolna (2007): A román felsőoktatás-politika 1990-2003 között. (The Romanian higher education policy between 1990-2003.) Presa Universitară Clujeană/Kolozsvári

Egyetemi Kiadó. 1-248. ISBN 978-973-610-602-6. In. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf?sequence=6

MANDEL Kinga Magdolna (2015): Előny a hátrány? Székelyföldi képességvizsga és érettségi eredmények az elmúlt években. (Is disadvantage advantage? Results of ability and final exams in Szeklerland.) In. PEDACTA. Vol. 5 No. 2. 23-34. In. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_2_3.pdf

MANDEL Kinga Magdolna (2016): Challenges. Focus on education in Szeklerland. (Kihívások. Középpontban a székelyföldi oktatás kérdései.) Gondolat kiadó. 1- 277 ISBN 978-963-693-731-7

MANDEL Kinga Magdolna (2019): Homeschooling in Secler Region, Romania. Acta Educationis Generalis Volume 10, 2020, Issue 1. DOI: 10.2478/atd-2020-0007. In. https://content.sciendo.com/view/journals/atd/10/1/article-p98.xml

MANDEL Kinga Magdolna (2021b): Causes and conseqvences of homeschooling in Szeklerland. In. PKE conference proceedings (under print).

MANDEL Kinga Magdolna (2021a): The reasons of Homeschooling in Szekler region, Romania. PEDACTA. Volume 11. No.1. ISSN 2248 – 3527.

MANDEL Kinga Magdolna, PAPP Z. Attila (2007): Plogging. (Cammogás) Soros Education Center, Csíkszereda.

McDONALD Kerry (2020): Homeschooling more than doubles during the pandemic: State-level data show just how dramatic the surge in homeschooling has been (2020). Retrieved from https://fee.org/articles/homeschooling-more-than-doubles-during-the-pandemic/

McSHANE Mark (2021) Opinions On Homeschooling Have Changed During The Pandemic. Forbes, 2021. march 9. https://www.forbes.com/sites/mikemcshane/2021/03/09/opinions-on-homeschooling-have-changed-during-the-pandemic/?sh=3b4ee1aa4672

MEDLIN Richard G. (2000): Home Schooling and the Question of Socialization. In. https://www.stetson.edu/artsci/psychology/media/medlin-socialization-2000.pdf

MILLER Tyler (2014): How Is Unschooling Different From Homeschooling? In. https://www.noodle.com/articles/how-is-unschooling-different-from-homeschooling

MONTES G. (2006). Do parental reasons to homeschool vary by grade? Evidence from the national household education survey, 2001. Home School Researcher, 16(4), 11–17.)

NÁGEL Zsuzsanna (2012) Otthonoktatás. (Homeschooling). In. http://www.tani-tani.info/otthonoktatas_1

PANNONE Sarah Jeanne (2017): The influence of homeschooling on entrepreneurial activities: a collective case study. In. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-05-2016-0091/full/html

Parent and Family Involvement in Education (2017): Results from the National Household Education Surveys Program of 2016. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics. In. https://nces.ed.gov/pubs2017/2017102.pdf

POPPER Péter (1979): Színes pokol. (Colorful Hell). Saxum Kiadó.

RAY Brian D. (2004): *Home educated and now adults: Their community and civic involvement, views about homeschooling, and other traits.* Salem, Oregon: NHERI.

RAY Brian D. (2004): Homeschoolers on to college: What research shows us. Ray, *Journal of College Admission*, No. 185, 5-11.

RAY Brian D. (2010): Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study. *Academic Leadership Journal, 8,* www.academicleadership.org.

RAY Brian D. (2013): Homeschooling associated with beneficial learner and societal outcomes but educators do not promote it. *Peabody Journal of Education, 88*(3), 324-341

RAY Brian D. (2017): A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice, 11*(4), 604-621

RAY Brian D. (2019) Facts on homeschooling. http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html

RAY Brian D. (2021) Research Facts on Homeschooling, Homeschool Fast Facts. In. https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/

RAY, Brian D. (2021): RESEARCH FACTS ON HOMESCHOOLING. Homeschooling: The Research. Research Facts on Homeschooling, Homeschool Fast Facts. https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/

REDFORD, J., BATTLE, D., & BIELICK, S. (2017): Homeschooling in the United States: 2012. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved August 1, 2017, from. (NCES 2016-096.REV) https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2016096rev

ROBINSON Ken (2006): Do schools kill creativity? https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=hu

Romanian Homeschooling Association (2019): Otthonoktatás. (Homeschooling.) In. https://homeschooling.ro/otthonoktatas/.

SILVA Elena (2018) What Is the Future of Homeschooling? https://www.newamerica.org/weekly/future-homeschooling/

SIMÁNDI Szilvia (2018): Intergenerational Learning – Lifelong Learning. Acta Educationis Generalis, vol 8 issue 2. In. https://content.sciendo.com/view/journals/atd/8/2/article-p63.xml

SINEK Simon (2009): How great leaders inspire action. Ted talk. https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action

SMITH, L. W. (2000): Stakeholder analysis: a pivotal practice of successful projects. Paper presented at Project Management Institute Annual Seminars & Symposium, Houston, TX. Newtown Square, PA: Project Management Institute.

SZÁSZ Attila (2015): Bevezetés az otthonoktatásba. (Introduction in homeschooling) In. https://www.youtube.com/watch?v=4auTBUsLgBY

SZÁSZ Attila (nd): Notes on homeschooling. (Jegyzetek az otthonoktatásról) AHSR former home-page. In. https://docplayer.hu/5039498-A-a-tanugyi-kaderek-oktathassanak-a-diak-otthonaban-is-mint-magantanarok.html

TAYLOR-HUGH D. (2010): Are All Homeschooling Methods Created Equal? In: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510702.pdf

THOMSON, R. A., Jr., & JANG, S. J. (2016): Homeschool and underage drinking: Is it more protective than public and private schools? Deviant Behavior, 37(3), 281–301.[Taylor & Francis Online].

VYGOTSKY, L. S. (1986): Thought and language. Cambridge, MA MIT Press.

**Balázs Németh**

# *Learning Cities for Sustainable Urban Communities*

*Keywords:* Equity, community local engagement, adult learning, global networking and partnership

Since 2012, Global Learning Cities has become a successful network-based movement of UNESCO in the last ten years to demonstrate not only linkages, but also dependencies amongst community development, adult learning and active citizenship. (UNESCO, 2017) Examples of Cork, Espoo, and Belgrade and South Korea have highlighted (Nemeth, 2020) that communities are unable to develop successful models of learning cities unless they combine smart, creative and sustainability dimensions through community-based adult and lifelong learning for social cohesion, economic stability, growth and environmental awareness.

Equitable ways of community learning can better reach underrepresented groups of adults who want to develop and sustain their neighbourhoods through collecting and sharing knowledge. (Ó Tuama, 2020) Other examples from in India, Palestine and the UK demonstrate that it is not the label itself, but that the smart and creative urban adult learning can be combined with needs of communities. (Németh – Issa - Diba and Tuckett, 2021). In the evolution of learning cities, we have arrived to an Era of uncertainties, therefore, we have to demonstrate the learning cities depend on better participation, performance and partnerships in learning surrounded by collective actions for better futures of education.

## Learning city evolution in progress: a creative response to global challenges

Learning cities has become a focus for research, development and innovation as a consequence of the Maastricht-process of EU countries leading up to the formation of lifelong learning policy orientations by 1996 and 1997 and through the initiation of the first budget-period of the EU by using several funds, especially the European Social Fund. The return of a forgotten initiative of learning cities, based on OECD models of educating cities dated back to early 1970s, was a truly positive and rather inclusive approach to bridge social and economic aspirations around urban development. However, a better use of human potentials has signalled a stronger focus on building knowledge, skills and competences both at individual and community levels. This opened gates to a more flexible and inclusive concept of lifelong learning to connect formal and non-formal grounds of learning and recognised several kinds of informal learning based on community capacities. Learning cities and regions became incorporated to emerging discourses on learning spaces, place management and social capital (International

Conferences, PASCAL International Observatory website) as part of an accelerated dialogue on lifelong learning and not only economic, but also social stakeholders and governmental bodies shared the view of having to use models of learning cities and regions so as to reach for economic growth with sustainable development and social cohesion.

As Longworth identified, the mid-1990s discourse on lifelong learning helped rediscovering learning regions as a marker of the *Age of Innocence*, leading to planning and initiating local and regional models to connect better education/training, governance and lifelong learning. (Longworth, 2003)

In the second half of the decade, the result of the European Lifelong Learning Initiative (ELLI) offered guidance to developing some of the early charters for learning regions – charters that demonstrated the commitment of a city-region to improving learning opportunities and methodologies for all its inhabitants. It resembled this – the grounds for a wides dialogue on promoting the culture of learning. Cities as far apart as Adelaide, Halifax in Canada, Espoo in Finland and Dublin applied this charter formula and exploited it for their own goals to develop lifelong learning in their communities and neighbourhood regions.

And then the middle of the same decade could experience the realisation of the European year of Lifelong Learning in 1996 – it was taken very seriously by ELLI and relatively many universities – as there was a funding initiative and programme contacted to it – yet, its value was soon neglected by many relevant organisations and institutions across Europe. However, the cornerstones of today's work on learning cities and regions are based in the early works on adult and lifelong learning given an impetus by the European Year. And 1996 provided a renewed awareness of the impact of education and learning, more particularly to the scope that a world of rapid political, economic, technological and environmental change in turn takes rather quick steps both in the practice of learning and in the provision of education. At the same time, a huge number of quality initiatives were either marginalised or ignored, the process still emerged on to *the age of experimentation* into the late 1990s when National Learning City networks began to raise – firstly in the United Kingdom and joined by those later in Finland and Sweden. Therefore, North European approaches signalled very much 'the centre of gravity' of lifelong learning and learning city focuses.

This was the same level of engagement and enthusiasm which drove a number of cities from the Scandinavian communities to make use of the model of the learning city-region so as to turn quality learning and education into a dynamic mood for economic growth, competitiveness and innovations combined with inclusive and sound attention to vulnerable social groups. Also, that approach formulated an certain commitment with a wider perspective to incorporate learning cities into the global campaign for lifelong learning within the international community. With several distinguished exceptions, Southern, Central and Eastern Europe have taken much longer to realise the direct reward of creating learning cities and regions. In this *new age of experimentation*, Learning City-Region projects began to be financially supported – one of them 'TELS - Towards a European Learning Society' delivered, what it called a Learning Cities Audit Tool, and

analysed the performance of 80 European municipalities. Unsurprisingly, it reflected that the words 'Learning City and Learning Region were almost unknown, indeed, in more than two thirds of those 80 cities, they were completely missing.

At this time too, there were several conferences and learning city launches – at places like Liverpool, Espoo, Edinburgh and Glasgow and many others. Learning Festivals celebrated the joy of learning in Glasgow and in Sapporo, Japan right before the Millennium. Right at the there, when Europe stepped towards the new millennium, the *age of advance* accelerated mainly by the European Commission's Lisbon agenda, which put lifelong learning at the forefront of European policy. The development of learning cities and regions was one key strategy of that policy – and so the European policy paper on the local and regional dimension of lifelong learning was published in 2002. This important document was built on the results of TELS and written by Norman Longworth. The document clearly stated that 'Cities and regions in a globalized world cannot afford not to become learning cities and regions. It is a matter of prosperity, stability, employability and the personal development of all citizens' (EC, 2002). They were clear and forward looking words indeed and a striking challenge to every local and regional authority to have read them which, because of the nature of information transmission, were unfortunately very few.

The OECD also geared up the process in 2001 with its learning regions project in five European regions – Jena in Germany, Oresund in Sweden and Denmark, Vienne in France, Kent in UK and Andalusia. Among its findings was the perhaps surprising statement that secondary education would apparently be strikingly important for regional development and the more predictable one that there was a need to encourage creativity at all levels of education. This particular conclusion referring to regional development highlighted the influential role and potentials of public education upon the development of basic and vocational skills amongst the members of individuals and towards knowledge transfers within communities. And that's a theme that crops up time and time again in learning region folklore – creativity, innovation, vision at all levels of education.

And despite the fact that many cities and regions are still well behind the mark after the millennium, the movement to create learning cities and regions threatened to become an avalanche – as a couple of examples among many, Germany established around 76 learning regions as part of the 'Lisbon-process', while every city, town and municipality in Victoria Australia became a learning entity. Moreover, the Chinese government decreed that every large city in China should become a learning city by 2010 and beyond. Not too late from this, the IDEOPOLIS was born, described by Tom Cannon and his collaborators as 'A City or Region whose economy is driven by the creative search for, and the application of, new ideas, thinking and knowledge, and which is firmly rooted to the creative transfer of ideas, to opportunities, to innovation, and eventually to production.' (Cannon et al, 2003)

These initiatives accelerated most researchers into what might be called *the age of understanding* and many of them finally thought they got it – or knew, or thought they knew - what was being a learning region, at a time when number of European projects increased. From every part of the Commission – Learning Cities and Regions became

included in the Framework research programmes and a lifelong learning element had to be included in the vast majority of the Commission's Social and Development Funding. Also, there became a great need for tools and materials that would help cities and regions to get that understanding.

Therefore, some relevant Socrates-funded projects developed those learning toolkits for city and regional management and learning materials to help them propagate the message to others. And yet, the OECD would have you believe that all regions seek to sustain economic activity through various combinations of lifelong learning, innovation and creative uses of information and communication technologies. (OECD, Learning Regions - 2000).

Since 2011, we have arrived to the *Age of Innovations* as learning city collaborations reached a level of character and complexity that made UNESCO to start with a Global Learning City Initiative so as to analyse the connections urban-based community development, governance and lifelong learning with intercultural and intergenerational dimensions. This initiative provided good grounds for global networking amongst learning cities and the mainly Asian orientation turned into a wider global networking by 2013 at the Beijing International Conference of Learning Cities and resulted in a declaration to describe major goals of promoting lifelong learning by building learning cities and communities under the UNESCO umbrella of the Global Network of Learning Cities – GNLC. (GNLC - Beijing Declaration, 2013) Arne Carlsen, the director of UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), and his team worked immensely lot to get this idea a reality both in policy and in collaborative contexts. UIL formulated several descriptive documents as guidelines to support cities of different continents to build up their learning city models based on different composite elements and interests. (UIL Guidelines, 2015) Since Carlsen had arrived from adult education, it was not at all hard for him to recognise the values and power of learning cities to make use of adult and lifelong learning by building various forms of knowledge transfers based on the needs of local citizens.

## Why and how to develop learning cities in an 'Age of Uncertainties'?

Since 2012, the development of learning cities has become a flagship issue for UNESCO and its Institute for Lifelong Learning under the umbrella of Global Network of Learning cities. (UIL website – November 2021) UNESCO has developed an internationally driven wide platform amongst cities as *sustainable cities* addressing a number of challenging issues like inclusion, creativity, health and well-being, resilience, innovation, smart developments, technology and digitalisation, education, workplaces and jobs. The global network was based on the realisation that learning cities would have to share their experience in developing communities in urban environments and to collect good cases for reflecting the power and joy of learning in communities based on collaborative actions and the celebration of understanding and respecting each other. It is no wonder that the Beijing Declaration (2013) of the first International Conference of Learning Cities advocated such principles and demonstrated the collective power of urban environments of lifelong learning with intercultural and intergenerational dimensions. (UIL, 2015).

The way the global movement has developed in the last ten years is a marker of potential ways out or rather to say effective forward-looking models for urban citizen to collaborate within and beyond their cities and their regions so as to understand and reflect upon their achievements, but also to pay attention and integrate messages and positive models of smart and creative cities for the benefit of their own communities.
On the other hand, learning cities have clearly signalled the capacity of integrating various interests to promote them all through lifelong learning, since it is certainly better to develop smart cities and creative cities, green cities, etc. through promoting learning based on public needs and on interests of stakeholder groups.
Our recent uncertainties of environmental and climate changes, challenges of stagnation and structural changes of economic sectors and finally COVID19-pandemic have deformed learning communities either to reduce community-based learning activities or to move them into virtual forms which resulted in alienation, exclusion, inequities. However, learning cities have clearly stepped forward and provided fairly strong responses to those above challenges through immensely lot of voluntary work, partnerships and mutual actions so as to pursue lifelong learning especially for vulnerable groups. All the examples UNESCO-bases sustainable cities platforms have recently gathered may demonstrate how rich and how innovative learning cities are. (UNSCO website of sustainable cities)

## Learning cities and community development through adult and lifelong learning. The impact of PASCAL International Observatory

When one may want to understand what was the reason that UNESCO incorporated the movement of learning cities into its activities and policy concerns around lifelong learning, a strong attention to PASCAL International Observatory is inevitable. This globally driven international organisations was formed by former OECD researchers around CERI, the Center for Educational Research and Innovation so as to make use of a non-governmental platform in the development of social capital, place management and lifelong learning right after the millennium. (PASCAL's website)
PASCAL turned attention to learning cities for its potential to integrate several dimensions of lifelong learning, for example to underline the roles and responsibilities of higher education institutions, economic stakeholders and other respected local and regional bodies as local and regional councils to take action in the advancement of the so-called learning economy. *Its broader conceptualisation*, the scope of actions and *value of learning goes well beyond a limited definition of industry clusters and issues of competitiveness, innovation* (as important as these are).

As the flow of learning initiatives, described by Yarnit (2000), Longworth (1999), Longworth and Franson (2001), Allison (2001) and others, learning makes its way through/in the community in different manners. With each of these activities, the community may learn and develop sustainably. Learning enables communities to face

change, adapt and transform on their own. When the concept of learning cities, learning regions is understood in a broader framework, it opens up exciting potential and possibilities for many communities, particularly, when considered against reductionist narratives on exclusively economy-centred structure, by turning to more balanced models.

The impact of PASCAL can be grabbed by the use of some of its models to get different fields of learning city innovations combined for the sake of proper knowledge transfer through parallel collaborative actions for economic development, social cohesion and well-being. Namely, the EcCoWell model if PASCAL was firmly developed in order to make use of potentials of several stakeholders in a combined way to reach for economic growth, community actions for well-being. One good example was the Irish city of Cork, where distinguished stakeholders, together with the local council, decided that they would make firm steps so as to implement EcCoWell-frame as one composite element of a learning city through collaborative actions.

The Cork Learning City development is cemented on a special learning environment to represent four circles of learning embedded into a community model. This model resonates a community with strong local resonance and global reaches through UNESCO learning cities network and that of PASCAL International Exchange (PIE). Those circles of the learning environment demonstrate certain dimensions of a learning city which overlap with each other, however, signal some specific aspects at the same time. They are the Cork Learning Festival, the UNESCO Learning City Award and Growing Lifelong Learning in Cork, Learning Neighbourhoods as a pilot project of UNESCO in partnerships with PIE and, finally, EcCoWell, to reflect that learning cities should include environmental, economic, health, well-being and lifelong learning in order to reach for good societies. (ÓTuama, 2016; UIL, 2019a).

The Lifelong Learning Festival of Cork has particular community routes and has been dedicated to participatory actions with intercultural and intergenerational aspirations. In this respect adult and lifelong learning plays a specfic role in forming its programmes and depends on the focus to raising participation in events, gatherings and local discoveries through collecting and sharing good knowledge and experience amongst members of the community based on learning. Moreover, the Festival chains ten Community Education Networks which were established upon the 2000 governmental paper, called as *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. (DES_White Paper, 2000.) These networks offer actions and programmes as parts of the Festival and have their special approach to some special groups of the community, for example, disadvantaged groups. Distinguished stakeholder groups play an important role in the planning and achievement of their programmes.

Various forms and ways of communication are regularly used to reach out for the attention to different kinds of people, therefore, not only modern and electronic communication, but also traditional posters and brochures are used to capture the contact of potential visitors and participants. One has to point out that there is a significant free citizen engagement in the Festival based on the principles of equality and inclusion so as to provide and opportunity to participate in learning (Neylon and Barrett, 2013). In this

regard, inclusiveness, free entry and open access to all are ongoing themes of the festival (Keane, Lane, Neylone and Osborne 2013). The UNESCO Learning City initiative has also played a significant role in the achievements of the Cork Learning City developments. Both the establishment of the Cork Learning City Forum and the initiation of the Lifelong Learning Festival provided significant forces to realise the vision of people behind the original plans to make Cork a learning city and community. The attention of PASCAL towards learning city developments and innovative approaches made PASCAL to get Cork be involved in its networking.

That step brought Cork close to international partnerships which soon accelerated engagement with UNESCO agenda on learning cities in 2012. The example of Cork also reflects outstanding partnerships with wide stakeholder groups so as to engage them with the mission and goals of the project. The Learning Neighbourhoods initiative signalled a serious focus on local people especially in concentrated on the needs of districts of the city and people living those municipal areas of Cork with specific social, economic and cultural conditions and aspirations. There have been several impacts and challenges to the Cork Learning City initiative and project. But collective actions of the communities of the city strengthened alliances amongst participants and brought higher level institutions into contact with marginalised groups. UNESCO interest may also help the renewal of the commitment of politicians and stakeholders to the initiative.

Cork may provide a good lesson for other cities which are right at the step to expand their initiatives into a wider public project and movement: start small and build up systematically, keep participation voluntary, ask all your participants to publicize their events to provide a special ownership and belongingness to the programmes and networking. Another lesson is to make sure that the kinds of learning showcased are as broad as possible, do not restrict participation to the state sector, publicly recognise and thank all those who organise events and, finally, never forget that it is a festival – fun and celebration are a powerful means of changing attitudes to learning. (Neylon, 2016)

## Combining aspirations of PASCAL and UNESCO – the example of Pécs

The Pécs Learning City-Region Forum was formally grounded in the year of 2010 amongst thirteen different institutions of education, training and culture, together with the local and regional authorities of Pécs and Baranya County and that of the Chamber of Commerce and Industry.

Based on a decade-old international project-based partnership to have dealt with Learning City-Region innovations in association with PASCAL and UIL, the University of Pécs and its Faculty of Adult Education and HRD re-initiated the establishment of the Pécs Learning City Region Forum in 2013 to develop a direct tool in certain areas of pedagogical/andragogical work targeting training trainers, educators and facilitators of learning.

Through projects, like LILARA (Learning in Local and Regional Authorities), PENR3L (PASCAL University Network of Regions of Lifelong Learning), and Grundtvig R3L+ accelerated our partnership with the City of Pécs and its local authority together with

several other distinguished stakeholders in education, training and culture Those former PASCAL projects together with special session of the Commission of Education (EDUC) of Committee of the Regions in 2006 and the 2007 PASCAL Conference in Pécs generated a good ground for further platform building amongst relevant bodies engaged in effective knowledge transfer lifelong learning activities. (PASCAL Observatory, 2007).

The Learning City-Region Forum identified some potential issues which accelerated the development of the learning city-region model of Pécs. On the one hand, the Forum renewed its membership in PASCAL International Observatory's Learning Cities Networks (LCN), more precisely, it integrated the Pécs Learning Festival programme into the group called "*Harnessing Cultural Policies in Building Sustainable Learning Cities*" in order to continue its ties to this international platform which was formally established in 2007 when Pécs hosted PASCAL's annual international conference on learning city-regions (Németh, 2016a).

The University of Pécs initiated, still in 2016, the realisation of close ties to UNESCO's Global Network of Learning Cities so as to prepare for the Global Learning City Award of UNESCO which may help in further developing collaborative actions amongst key providers of lifelong learning in and around the city of Pécs. In this regard, the University of Pécs and the local authority/municipality of Pécs decided to launch a campaign for using the Learning City-Region Forum to establish an annual Learning Festival where both the concept and the three areas of action of the Forum can be multiplied into a real learning community of around seventy institutions and organisations under the same umbrella movement.

The Learning City Programme of Pécs identified its first Learning Festival in 2017 as a set of three thematic topics in order offer flexible platforms to include each and all learning providers with their particular programmes based on the participation of local citizens from school-age to retired members of the community. There were three topics for 2017 set at the beginning of the year to represent a broad range of interest and, simultaneously, to incorporate different interests be channelled into representative topics to signal both global and local focuses with popular calls. Those 2017 learning city topics were (UIL, 2019b): *(1) Culture and arts; (2) Environment and Green Pécs; and (3) Knowledge transfer and skills development*.

Those above topics generated growing participation since more than seventy organisations and institutions got involved into the one-hundred and thirty programmes of the First Learning Festival for 15-16 September in 2017. One can estimate whether it was a good decision and direction to get the House of Civic Communities to take a central role in the organisation of the Learning Festival. But having evaluated the impact of first Learning Festival, we can conclude that the learning community of Pécs has gained a lot to start getting used to the formation of the Learning City model and its flagship initiative called the Pécs Learning Festival. I am concerned that this focus cemented a bottom-up approach based on trust and partnership, but the initiative could not avoid the lack of funding and limited political attention although the City of Pécs received the Global Learning City Award on 18 September at the 3rd UNESCO International Conference on Learning Cities (Németh, 2016b). The organisers of the Learning Festival had collected

public proposals for topics of the Festival, and it was a great achievement that participating platforms of learning providers came to consensus to provide three authentic topics of lifelong learning which would definitely meet the characteristics of Pécs as a city of culture, high culture influenced by multicultural, multi-ethnic and multilingual and multi-religious dimension. This particular focus was highlighted in the GNLC reporting of Pécs as a Global Learning City and incorporated into the publication of UNESCO Institute for Lifelong Learning and to its website (UIL, 2019c).
According to the key features of learning cities, the Learning City Programme of Pécs and its Learning Festival has emphasized, from its start, the connection and partnership building with local and regional businesses, corporations and other market-led groups like the local Chamber of Commerce and Industry (UIL, 2015). This approach and special attention was lifted up through the organisation-process of the first learning festival in 2017 to initiate and promote the particular angle of business and economy driven narratives, understanding around the benefits of learning and of skills development. Companies like the local forestry group, the local public bus transportation corporation and the local powerplant joined the Festival with its programmes and learning models, like environmental learning through the forest/woods, learning community skills on buses and learning new dimensions of the energy supplies for residential and business areas (Németh, 2016c).
A necessary conclusion is that the initiation of the Learning Festival resulted in the move of the notion of learning away from negative meanings and contexts, moreover, it helped in the raising of participation, the growing needs towards community learning, intergenerational collaborations and the inclusion of depressed, underdeveloped districts of the city. Those above three topics helped to move Pécs towards smart and creative city directions with culture-based orientations in a city of culture. (Németh, 2016c) Finally, let us underline that the UNESCO Global Network of Learning Cities have generated two major cluster where many cities collaborate through advanced knowledge transfer and sharing good practices via webinars and other common actions.

These two clusters are:

- Education for Sustainable Development
- Health and well-being (Cork and Pécs have joined this cluster for the benefit of their stakeholders to promote healthy living, resilience and inclusion through lifelong learning activities at community levels.) (UIL's Learning City website)

## Recent outlooks for comparison – the balanced community focus

The recent Adult Education Academies of 2020 and 2022 integrated the theme of Learning Cities and Learning Communities into its comparative group work. (JM UniWürzburg INTALL Academy – website) The 2020 platform provided a good opportunity to further investigate some recent trends of learning cities across cultures and investigation in Palestinian cities and those from India were put into comparison with European cases from the UK and from Hungary to identify similarities and differences.

This resulted in a study to reach for some reasons of the implications of learning communities and community development with strong attention and inclusive approaches to learning needs of adults and their communities and nearby regions based on voluntary work with vulnerable groups of adults. (Németh – Issa – Diba – Tuckett, 2021)
Another scope of this research focus is the impact of smart and creative orientations as narratives of learning cities. Examples from Espoo in Finland would highlight such focus in a good combination with community and cultural developments in the city. (Erkkilä, 2020) Also, Osborne has recently called for the importance of smart cities to rely on learning cities where adult and lifelong learning would provide a potential to make communities recognise the use and benefits of technology, digitalisation, scientific advancements and innovations. (Osborne, 2017)

## Conclusion

Our examples may resonate the evolution of learning cities as connected to the expansion of lifelong and life-wide learning where professional adult educators will have specific roles to generate public engagement for better participation and performance in addressing both skills developments from basic to vocational and life-skills, active citizenship and community care with intercultural and intergenerational dimensions. Learning cities, in our understanding, have been collaborating with adult learning and education since those five benchmarks of learning cities, UIL has address by 2013, depend on advanced adult and community education and lifelong learning based on partnerships across and beyond sectors of education, economies, cultures, arts, health and well-being and matters of sustainability. (UIL, 2015)
Finally, let me underline the roles of HEIs in this specific aspect of urban development. Universities for lifelong learning have a profound role, according to eucen (Royo – Cendon – Németh – Hiebner, 2021), in responding the UN Sustainable Development Goals and connect sustainable cities and communities to the development of education and lifelong learning through being committed to partnership-based forms of knowledge transfer to balance smart, technology and digital-driven aspirations with socially constructed learning opportunities so as to form resilient and progressive communities based on dignity and solidarity.
We are concerned that universities have an important role both in the promotion and in the research and innovation of learning cities which demand mutuality, trust and collaborations around collecting and sharing knowledge and skills.

## *References*

ALLISON, J. and KEANE, J. (2001) Evaluating the role of the Sunshine Coast University (USC) in the regional economy. In: Local Economy, 16(2) Pp. 123-141.

Beijing Declaration-2013on Building Learning Cities. In. UNESCO UIL (2015) UNESCO GNLC - Guiding Documents Hamburg:UIL, Pp.5-8. ISBN

CANNON, T. et al (2003) 'Welcome to the Ideopolis', Work Foundation Working Paper, London: The Work Foundation

Department of Education and Science (2000) Learning for Life: White Paper on Adult Education. Government of Ireland:Dublin Source: Learning for Life White Paper on Adult Education (PDF 720KB) (assets.gov.ie) Accessed: 20_01_2022

European Commission (2002) European Networks to promote the local and regional dimensions of Lifelong Learning. The R3L initiative. Call for Proposal. (EAC/41/02) – (2002/C 174/06) Brussels: EC

ERKKILÄ, K. (2020) The City of Espoo develops as sustainable city. In: Studies in Adult Education and Learning, Vol. 26. 1/2020. Pp. 85-97.

JMU INTALL Academies – website – Source: Home - Adult Education Academy (uni-wuerzburg.de) Accessed: 20. 01. 2022.

KEANE P., LANE, Y., NEYLONE T, OSBORNE M. (2013) The Learning Festival: Pathway to Sustainable Learning Cities? In: Adult Learner: The Irish Journal of Adult And Community Education. Pp. 90-99.

LONGWORTH, Norman (2006) Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government. Abingdon: Routledge

LONGWORTH, N. and FRANSON, L. (2001) (eds) The TELS Project Towards a European Learning Society. Final Report, European Commission, Socrates Program, European Lifelong Learning Initiative.

NÉMETH, B. (2016a). Choices for and Barriers to a Learning City. Developments of the Pécs Learning City - Region Forum. Revista de Stiintele Educatiei/Journal of Educational Sciences, 2(34), 41–49.

NÉMETH, B. (2016b). New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning through Learning Cities and Regions. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 11(3–4), 67–77.

NÉMETH, B. (2016c). Challenges and Opportunities for Innovations in Learning City – Region Developments in Pécs, Hungary. New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning. In A. PEJATOVIĆ, R. EGETENMEYER, & M. SLOWEY (Eds.), Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality (pp. 195–212). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

NÉMETH, B. (ed.) (2020) Learning Cities: an Influential Topic for Adult Education and Learning., Drawing Attention to Inclusion, Collaboration and Innovation Studies in Adult Education and Learning/Andragoska Spoznanja Vol 26. 1/2020 ISSN 1318-5160

NEYLON, T., BARRETT, D. (2013, 2020) How Cork applied the EcCoWeLL approach to developing holistically as a learning city? Source: Why Cork has embraced the EcCoWeLL approach – a short reflection (corklearningcity.ie) Accessed: 20_01_2022

NEYLON, T. (2016) Case Study 06 Ireland – Cork In: Valdes-Cotera, R., Longworth, N., LUNARDON, K., WANG, M., JO, S., CROWE, S. (eds.) Unlocking the Potential of Urban Communities. Case Studies of Twelve Learning Cities. Hamburg: UIL. Pp.72-84.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) Learning Regions and Cities: Knowledge, Learning and regional Innovation Systems. Paris: OECD

OSBORNE, M. (2017) Are Smart Cities Learning? Keynote presentation at the Pécs Learning City Conference on Learning Cities and Culture Working Together_20_09_2018

Ó TUAMA, S. (2016). Cork Learning City: Building a Community Wide Learning Environment. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 3–4(11), 78–83.

Ó TUAMA, S. (2020) Learning Neighbourhoods: Lifelong Learning, Community and Sustainability in Cork Learning City. In. Studies in Adult Education and Learning, Vol. 26. 1/2020. Pp. 53-67.

PASCAL website - PASCAL International Observatory | A worldwide perspective on local possibilities... (pascalobservatory.org) Accessed: 20_01_2022

PASCAL Observatory 2007 Pécs Conf – Source: 5th PASCAL Observatory International Conference - Life-Long Learning in the City-Region | PIE Accessed: 20_01_2022

ROYO, Carme – CENDON, Eva – NÉMETH, Balázs – HIEBNER, Sjelle (2021) Equipping Higher Education Institutions for the Future – The Role of University Lifelong Learning - eucen Position Paper. Source: 36-04_eucenrecenttrendslll_ppaper_v2-2_final.pdf (wordpress.com), Accessed: 20_01_2022

UNESCO Platform for Sustainable Cities, Source: UNESCO for Sustainable Cities, Accessed: 20_01_2022

UNESCO (2017) Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action Hamburg: UIL, Source: Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action | UIL (unesco.org) Accessed: 20_01_2022

UNESCO UIL (2015) UNESCO GNLC - Guiding Documents Hamburg:UIL, Pp. 9-18.

UIL. (2019a). Cork, Ireland. Source: http://uil.unesco.org/city/cork Accessed: 20_01_2022

UIL. (2019b). Pécs, Hungary. Source: http://uil.unesco.org/city/pecs Accessed:_20_01_2022

UIL. (2019c). UNESCO Global Network of Learning Cities. Source: http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities Accessed: 20_01_2022

YARNIT, M. (2000) Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning communities, DFEE, London.

# *A digitális transzformáció és a digitális oktatás hatása a felsőoktatás bázisán – elméleti és gyakorlati modellek erőpróbája*

**Kiss Ferenc – Vass Vilmos**

# *A digitalizáció és a tudásmenedzsment összefüggései az LLL 4.0 vonatkozásában*

## Absztrakt

Az előadás célkitűzése a digitalizáció és a tudásmenedzsment főbb területeinek, összefüggéseinek a bemutatása, különös tekintettel a megváltozott LLL stratégiára vonatkozóan. (LLL 4.0). Az előadás kulcskérdése: Milyen mértékben hatott a digitalizáció a tacit tudás transzformációjára a felsőoktatásban? A fenti kérdésre az előadás első része a digitalizáció jellemzőit (információfeldolgozás, online learning, e-portfolió, online tanulási környezet) villantja fel. Majd ezt követően az explicit és tacit tudás összefüggéseit tárgyaljuk, bemutatjuk a soft skillek, a nem kognitív készségek jellemzőit és szerepét, valamint röviden kitérünk a mesterséges intelligencia releváns tudásmenedzsment aspektusaira. Az előadásban kiemelt szerepet kap az egyéni brandépítés, a kreatív vezetés és a szervezeti tudásmenedzsment. Az előadás második részében a fentieknek megfelelően, a kutatási eredményekre és folyamatokra alapozva néhány „jó gyakorlat" bemutatása következik. Sor kerül egy-egy példa bemutatására. Az előadás végén rövid összegzés keretén belül érintünk néhány releváns dilemmát, főbb kérdést.

*Kulcsszavak:* digitalizáció, LLL 4.0, tudásmenedzsment, tacit tudás, soft skillek, nem kognitív készségek.

## Miért fontos a tacit tudás transzformációja a felsőoktatásban? (bevezető)

A korábbi LLL stratégiákban a kompetencia-alapúság dominált, nevezetesen hogyan támogatja a kompetencia-alapú rendszer az egész életen át tartó tanulást, különös tekintettel a hatékony, önálló tanulás fejlesztésére vonatkozóan. A tudásmenedzsment szempontjából a Polányi-féle megállapítás vehető alapul, miszerint „az ember többet tud, mint amit elmondani képes". (Polányi 1966:4, 1997:170) Feltételezzük azt, hogy a felsőoktatásban a tudás jelentős része rejtett, azaz tacit. Ráadásul ez a kimondatlan, rejtett tudás az egyéni és a személyes tapasztalatokban rejtőzik. Ennek a tacit tudásnak jelentős szerepe van a gyakorlati problémák megoldásában. Polányi tudásunkat egy jéghegyhez hasonlította, amelynek a vízszint feletti része az explicit, míg a többi tacit, azaz hallgatólagos. Álláspontja szerint tudásunk jelentős része tacit. (Polányi 1994) Ennek megfelelően, ezzel a véleménnyel egyetértve, a felsőoktatásnak is jelentős mértékben foglalkozni kellene a tacit tudás eredményesebb és nem pusztán esetleges transzformációjával. Ennek azonban nem pusztán a korábban említett egész életen át tartó tanulás támogatása és a személyes tapasztalatokra építés az oka. Nyilvánvaló, hogy

explicit tudással is kezdeni kell valamit. Az explicit tudás könnyen kommunikálható, megosztható. (Sápiné 2013) Meglátásunk szerint a tacit és explicit tudás komplex egymásra hatása, a tacit tudás eredményesebb felsőoktatási transzformációja az LLL 4.0 egyik legfontosabb alkotóeleme.

## A digitalizáció jellemzői

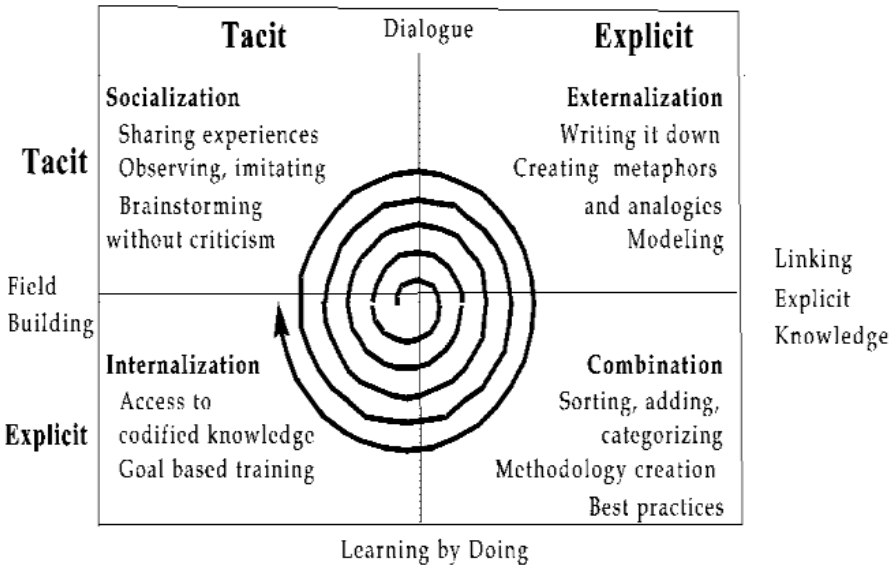
Nyilvánvaló számunkra, hogy már régóta a digitális forradalomban élünk. Mindennapjainkat, munkavégzésünket, életformánkat meghatározzák a digitális eszközök, az okos telefonok, okos órák, az okos lakások, a sor még szabadon folytatható. Amennyiben az első mobiltelefonokat összehasonlítjuk a mai okostelefonokkal, pillanatok alatt megértjük a digitális forradalom hatását. A korábbi nagyobb méretű, az aktatáskáknál lényegesen nehezebb és szélesebb telefonok ma már a tenyerünkben könnyen elférnek. Az okos telefonok révén pillanatok alatt válaszolhatunk a leveleinkre, szörfölhetünk az interneten, tárolhatjuk és szerkeszthetjük a fotóinkat, intézhetjük sorban állás nélkül a pénzügyeinket, sőt még a Social Média világában is intenzíven részt vehetünk. Nem elhanyagolható tényező, hogy egészségi állapotunkat is ellenőrizhetjük, pulzusszámot mérhetünk, lépéseinket számolja, ebből statisztikát készít. A példák szabadon tovább folytathatók. A COVID-19 felerősítette a digitalizáció folyamatát. Kiemelendő azonban, hogy a digitalizáció nem pusztán a digitális eszközök használatát jelenti. Ennél lényegesen több, a fogalom komplexitásának kifejtésére nincs elegendő időnk, ráadásul az előadás tartalmi relevanciáját sem erősíti. Hasonló a helyzet a digitális kompetencia struktúrája esetében. Sokkal fontosabbnak tartjuk azt kiemelni, hogy a digitalizáció ma már egy gondolkodásmód, divatos szóval mindset. Kétségkívül, a robotika és a technológiai fejlődés előtt beláthatatlan jövőképek rajzolódnak ki. A digitális mindset erősítése és gazdagítása már egy nehezebb és lényegesen lassabb folyamat. Előadásunkban a digitalizáció fogalmát elsősorban ez utóbbi értelmezés tekintetében használjuk, különös tekintettel a felsőoktatásra vonatkozóan. Meglátásunk szerint a felsőoktatásban a digitalizáció, a digitális mindset erősítése a tudásképet, az explicit és tacit tudás egymásra építettségét, a tudásmenedzselési folyamatokat, makro szinten a teljes transzformációt áthatja. A fenti hipotézisünknek megfelelően, előadásunk kulcskérdése az alábbi: Milyen mértékben hatott a digitalizáció a tacit tudás transzformációjára a felsőoktatásban? Ahhoz, hogy a teljesség igénye nélkül megválaszolhassuk a kérdésünket, az előadás első részében a digitalizációt, a digitális gondolkodásmódot az információfeldolgozás felől közelítjük meg. Nyilvánvaló, hogy a digitalizáció az információfeldolgozásra is jelentős hatást gyakorol. Különösen igaz ez a felsőoktatásra vonatkozóan, hiszen az egész életen át tartó tanulás támogatásában az önálló információfeldolgozás jelentős szerepet játszik. Sokan gondolják úgy, hogy a felsőoktatásban a diákjaink az önálló információfeldolgozás kompetenciájával érkeznek. Tapasztalataink szerint azonban ez koránt sincs így. Nem arról van szó, hogy ne tudnának pillanatok alatt szörfölni és keresgélni az interneten, ám az információfeldolgozás, különös tekintettel témánk szempontjából egy lényegesen komplexebb folyamat.

Nézzünk erre egy példát! Szakdolgozóinkat azzal lepjük meg, hogy elsőre nem adunk meg számukra olvasandókat, nézzenek utána és a téma szempontjából releváns publikációkat gyűjtsék össze. Többen meglepődnek, hiszen azt várják, hogy azért vagyunk témavezetők, hogy adjunk nekik szakirodalmat, egyszerűbben fogalmazva mondjuk meg, mit kell elolvasniuk. Az összegyűjtött szakirodalom egy jelentős része valóban a felületes szörfölgetést és információkeresést bizonyít. Ezt követően ülünk le a hallgatókkal és megpróbáljuk nekik elmagyarázni a megbízható, releváns információkeresés lépéseit és támogató digitális eszközrendszerét. Lásd kulcsszavak és a Google Tudós használatát.
Mielőtt azonban a szakdolgozóink jelentős része kényelmesen hátradőlne a karosszékében, érdemes az információkeresés mellett a megtalált információ szelektálásának jelentőségére rámutatni. Tapasztalataink szerint az információ keresésében és szelektálásában fejlődnek a diákjaink a neheze ezután jön. A hatékony és önálló tanulás folyamata a megtalált és válogatott információk konstruálást, „beépítését" igényli. Ez már egy nehezebb ügy, különösen az online információfeldolgozás folyamatában. Alapvetően a belső motivációra épül, különös tekintettel a professzionalizálódásra, a szakmai igényességre és az autonómiára. (Pink 2010) A három alkotóelem összefüggéseit a legjobban Pink alábbi állítása alapján érthetjük meg a legjobban: „Meggyőződésem szerint…alaptermészetünk része a kíváncsiság és az önirányítás". (Pink 2010:107) Az online információfeldolgozás harmadik lépése nyilvánvaló, hogy kíváncsiság és önirányítás nélkül nem működik. Meggyőződésünk, hogy egyik tényező sem pusztán kognitív alapú. A megismeréséi folyamatok minősége mellett egyre nagyobb jelnetőséggel bírnak az affektív (érzelmi–akarati) tényezők. Ezek azok a tényezők, amelyek nélkül a tudáskonstruálási folyamatok nehezen működnek. Valljuk be őszintén, az online információfeldolgozás harmadik lépésénél számos hallgatónkat elveszítjük. Ennek elsősorban belső motivációs okai vannak, különös tekintettel a kíváncsiságra és az önirányításra. Ráadásul a negyedik lépés, a megtanultak alkalmazása, szakszerű kifejezéssel élve a tudástranszfer még hátra van. Nyilvánvaló, hogy a negyedik lépés a legnehezebb. A közeli és távoli tudástranszfer egyaránt minőségi kreatív gondolkodást igényel. Az online információfeldolgozás fenti lépéssora mögött egy megváltozott tudásképet találunk, ami alapjaiban változtathatja meg a tanulási-tanítási folyamatokat a felsőoktatásban.

## Az explicit és tacit tudás összefüggései

Induljunk ki a tudásmenedzsment szakirodalmában alapvetésként használt Nonaka-féle tudásspirál (SECI) modellből (lásd 1. ábra). (Nonaka & Takeuchi, 1995)

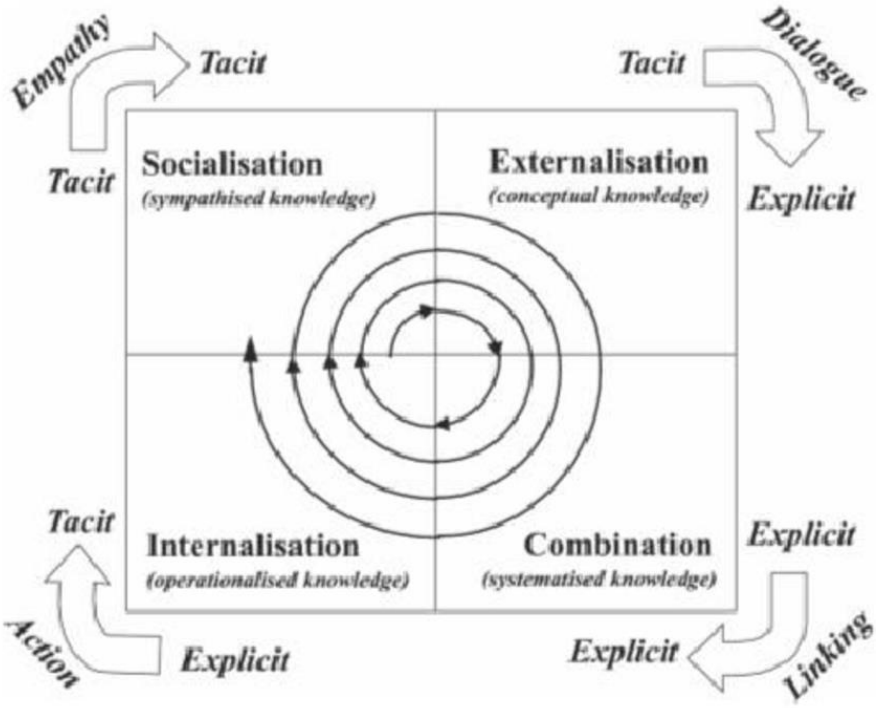
1.ábra: SECI Modell
(Markopoulos & Kornilakis, 2016:4)




A modell azt mutatja meg, hogyan teszi lehetővé a tacit és explicit tudás megszerzése az újabb és újabb tudáselemek beépítését. Lényegében a modell azt mutatja be, hogy nem elég olvasni a dolgokról, hanem csinálni kell a dolgokat. Ráadásul a tacit és explicit tudás eltérő jellegéből fakadóan az egyéni és csoportos tanulási, tapasztalási és tudásmegosztási tevékenységek és munkaformák váltakoztatásával lehet előre haladni a spirálban. Az előrehaladás sebességét pedig értelemszerűen a befektetett munkával arányos tapasztalat intenzitás határozza meg. Azaz, ha csak kényelmesen csinálgatjuk a dolgainkat, a lassabb tapasztalat halmozódás csak jóval lassabban tud új tudásszinteket elérni. A tapasztalati tudás megszerzésével nem csak gyakorlati és tapasztalati tudások válnak számunkra elérhetővé, hanem leképeződnek a fejünkben olyan modellek, amelyek formalizálására nincs eszközünk adott esetben. A learning by doing elv, a csinálva tanulás éppen abban segít, hogy ez a fajta transzformáció megvalósuljon és a tudástőkét generáló folyamatot fenn tudjuk tartani. Egy olyan közegben, ahol a digitalizáció pont arra törekszik, hogy amit csak lehet formalizmusokba töltsön, leképezzen és adott esetben akár a mesterséges intelligencia eszközök vagy bármilyen módon leírhatóvá, leképezhetővé tegye, ez egy hallatlan nagy segítség. Hiszen valójában arról beszélünk, hogy korábban csak minták által, megmutatott dolgokban képesek ezek a rendszerek adott esetben olyan mintázatokat felismerni, amelyek aztán később analóg módon vagy adott esetben explicit kifejező módon hozzáférhetővé válnak. Melyek ezek a lépések, amelyek az életben és az iskolarendszerű oktatásban egyaránt jelen vannak? Megismerni az elméleti kereteket és abból a gyakorlatra visszacsatolni típusú lépések, amelyek minden esetben ezt a fajta kört járják be. Nem véletlen, hogy a megfelelő értékelő visszajelzések valamint a motiváló módszerek, például a vitamódszer, az aktív részvételen alapuló, a tanulási folyamatot támogató együttműködések kulcsfontosságúak abban, hogy

minél nagyobb lépéseket tudjunk megtenni a tudásmegszerzés spirális pályáján. Milyen készségekre és képességekre van szükségünk ahhoz, hogy ezt az utat be tudjuk járni?

2. ábra: A SECI modell működtető készségek
(Zwiefka & Nycz, 2012:45)



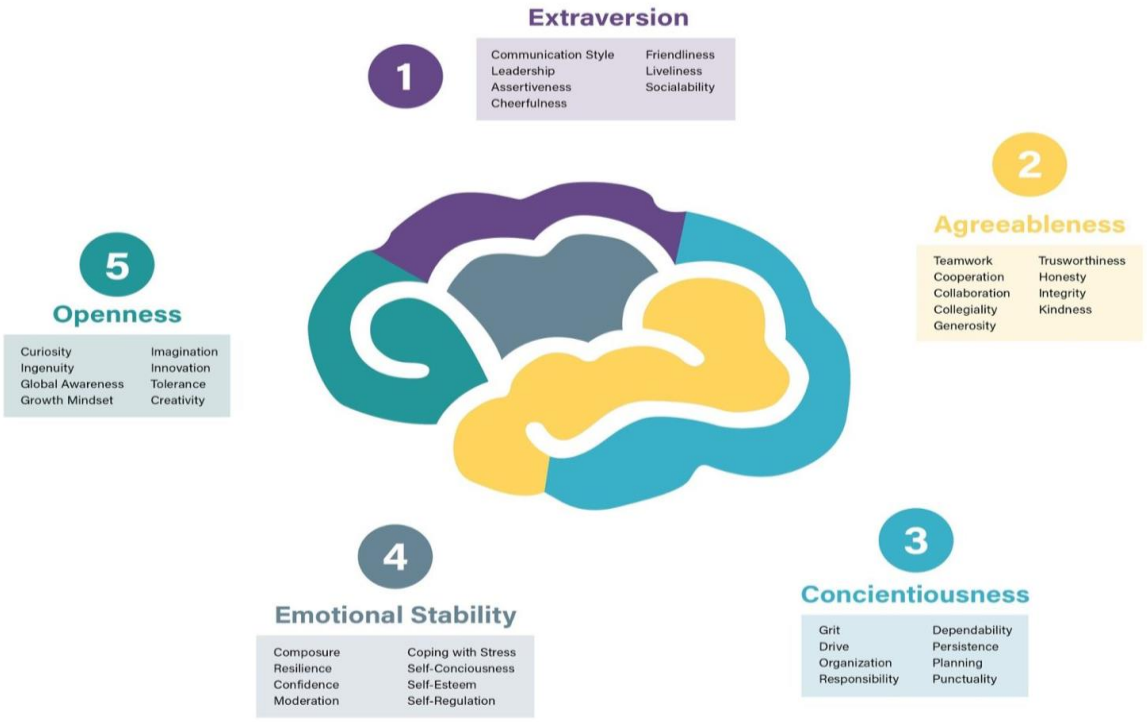

Ahhoz, hogy a korábban felhalmozott tudásunkból valamit ki tudjunk mások számára fejezni, az együtt csinálás mellett a párbeszéd, a kommunikáció nagyon fontos. Kommunikálni kell tudni egymással. Egyik oldalról, ez egyre nehezebb, mert egyre nehezebben értünk szót egymással. Másik oldalról, éppen a digitalizációnak köszönhetően, nyelvek és kultúrák válnak egymás számára elérhetővé a digitális nyelvtechnológia segítségével. Amikor dolgozunk, amikor csinálunk valamit, akkor legyünk jelen benne. Tudatosítsuk magunkban, hogy mi történik, ezáltal tudunk létrehozni kapcsolatokat korábbi tudásunk és a jelenlévő tapasztalataink között. Aki csak gépiesen dolgozik, aki automatikusan, rutinszerűen igyekszik feladatokat megoldani, valóban csak mechanikusan csinálja, nem gondolkodik azon, hogy mit tesz, az valójában nem halad előre a tudásfelhalmozás útján. Ezek a tevékenységek, önmagában a csinálás, valójában tudásokat eredményez. Sveiby meghatározása szerint a tudás a „csinálás" avagy másnéven a cselekvés képessége. (Sveiby 2001) Azaz, meg tudok oldani egy problémát, létre tudok hozni valami újat, válaszolni tudok egy kérdésre. Ahhoz hogy a tacit tudásokat, ezeket a nehezen formalizálható tudásokat valamilyen módon átadjam, az együtt munkálkodás mellett, meg kell, hogy legyen az összhang, az empátia. (2. ábra) A rövidtávú, divatos szóval agilis projektekben való együttműködések, vagy a teaming alapú rapid problémamegoldások ezt kis mértékben szolgálják. Ebben az esetben a hosszú távú, tanuló közösségekben való lét az, ami ezeket a tudásokat képes társadalmasítani. Ez

nemcsak az emberek esetében van ez így, a gépeknél is tetten érhető. Ugyanígy tanul a mesterséges intelligencia is. Például, hogyan tanul meg egy algoritmus egy feladatot megoldani? Lényegében nem tesz mást, mint tesz egy próbát, ha hibázik, megpróbálja a tanulságokat levonni, azaz a belső tudásmodelljét finomítja. Aztán ezzel a mechanizmussal lesz egyre hatékonyabb. Ez volt az a mechanizmus, ahol a világbajnok go játékos legyőzte a szoftvert néhány napnyi tanulás után. Ezt követően tovább tanult a rendszert, ma már két-három ezer tapasztalatnyi játék van benne. (Pumperla & Ferguson, 2019) Így emberi versenyzőnek nem nagyon van esélye a jövőben. Így tanítunk gépeket vagy a gépek így tanítják saját magukat. A deep learning valójában nem más, mint a gyakorlatban használt emberi tanulási mechanizmusok leképezése.

## A soft skillek, a nem kognitív készségek jellemzői és szerepe

Nem meglepő módon, a fenti folyamatokban egyre nagyobb szerepet játszanak a soft skillek, a nem kognitív készségek. Fazekas Károly kitűnő tanulmányában mutatja be azt a modellt, ami előadásunk számára is releváns. (Fazekas 2017) A Big Five készségcsoportokba (lásd 3. ábra) tartozó nem kognitív készségek: Lelkiismeretesség Konszenzuskészség Kiegyensúlyozottság Nyitottság Extrovertáltság. E besorolás előnye, hogy a kutatók között konszenzus van az egyes készségcsoportok jelentésében, azok minőségének mérésére már léteznek többé-kevésbé standardizált módszerek, a felmérések eredményei közgazdasági modellekbe is beépíthetők. Nyilvánvaló, hogy nemcsak a közgazdaság, hanem a felsőoktatási rendszerünk is komoly kihívásokkal szembesül. A felsőoktatás számára, különös tekintettel az egész életen át tartó tanulás támogatására vonatkozóan, nem biztos, hogy a standardizáció a megoldás. Az LLL 4.0-át támogató rendszer inkább egyénre szabott, rugalmas, ám mindenképpen standardokban, modellekben és nem standardizációban gondolkodik. Hisszük, hogy ezeknek a támogató rendszereknek van jövőjük.

3. ábra: The Big Five Factors
A kép forrása
https://hu.pinterest.com/pin/567101778059146452/




## Mi a helyzet a felsőoktatásban? (MyBRAND program a Budapesti Metropolitan Egyetemen)

Előadásunkban három szintre szeretnénk rámutatni. Egyéni szinten, több évvel ezelőtt a Budapesti Metropolitan Egyetem stratégiájaként kidolgozta és bevezette az úgynevezett myBRAND programot, az egyéni hallgatói brandépítést. A hallgatói brandépítés nyilvánvalóan egy olyan fajta paradigmaváltást eredményez az egyetemen mind a tervezési kultúrában, mind a módszertanban és az értékelésben, például a fejlesztő értékelés előtérbe kerülése, amelyben a brandépítés portfólió alapon működik. Melyek az előnyei ennek a paradigmaváltásnak? Közelebb hozza a munkaerőpiaci igényeket a felsőoktatáshoz és nem utolsó sorban a brandépítés során olyan kompetenciák fejlődnek, amelyek az egész életen át tartó tanulást is támogatják. Az egyéni szinten nem egyszerűen a hallgatók brandépítéséről van szó. Amennyiben meggondoljuk, hogy lehet egy tervezési, módszertani és értékelési kultúrát megváltoztatni, ez nyilvánvalóan nem valósul meg oktatói brandépítés nélkül. Valójában a hallgatói és az oktatói brandépítés egy egymást erősítő, párhuzamos folyamat. A csoportos, mikro szinten azokat a kisebb kreatív teameket találjuk, amelyek az egyéni brandépítés folyamatát támogatják. A mentorok csoportja, a tervezést segítő fejlesztő műhelyek valójában olyan kollaboratív professzionalizmust jeleznek, amire a myBRAND stratégia eredményes implementációjának szüksége van. A szervezeti, makro szint, előadásunk fókusza, a szervezeti tudásmenedzsment szintje, amelyben a szervezeti kultúra szerves részét

képezi az egyéni brandépítés és a csoportos támogatás egyaránt. Mindhárom szintnek van egy támogató környezete, rendszere, például az oktatói belső képzések, klubok és tréningek.

## Következtetés

Első megközelítésben a digitalizáció és a tudásmenedzsment összefüggéseit vizsgálva a LLL 4.0 vonatkozásában, azt látjuk, különösen a COVID-19 idején, hogy ez egy technológiai, innovációs kérdés. Sok új digitális, tanulást támogató platform, eszköz, online learning tananyag, digitális toolkitek jelentek meg a felsőoktatásban. A technológiával támogatott tanulási-tanítási folyamat az érem egyik oldala. Az érem másik oldalán a módszertani megújulást találjuk. Ez a korábbi LLL stratégiák kompetencia-alapú szemléletére épül és a korábban említett támogató környezet segíti. Valójában szemléleti kérdésről van szó, hogyan tudjuk a hallgató- és tanulóközpontú, az egész életen át tartó tanulás 4.0-t támogató megközelítéseket, a kreativitást erősíteni. Ez egy growth mindsetre épülő folyamat, amely egy fejlődőképes világ irányába mutat. (Dweck 2007) Ám valójában az innovátor mindsetjéről van szó. (Couros 2015) Az igazi kérdés: Hogyan tudja támogatni a technológia alapú innováció és a módszertani megújulás az innovációs szemléletet? Valójában a kutatás, fejlesztés, innováció konzisztens hármasáról beszélünk, amelyet jól bizonyítanak, azok a nemzetközi projektjeink, amelyekben nemzetközi előadótársaink is jelentős szerepet játszanak és az egész életen át tartó tanulás újabb koncepciójához hozzáadott értéket jelentenek. A Jövőkutatás (Foresight) projekt, amelyben eredményes online kollaboráció valósul meg és számos olyan kompetenciát fejlesztünk, amely a tacit tudás felsőoktatási transzformációját és az egész életen át tartó tanulás új koncepcióját támogatja. A STEAMTEACH projekt, ami nemrégiben indult, amelyben már a szemléletbeli- mindset és nem pusztán a kompetenciafejlesztési és módszertani stratégiák is megjelennek. A STEAM megközelítésnek komoly szerepe van az egész életen át tartó tanulás új koncepciójában. Végül, de nem utolsó sorban a LINGO+ projekt, ami a multikulturális és –nyelvi dimenzióban, munkaerőpiaci és társadalmi vonatkozásban, olyan fejlesztő modulokban gondolkodik, amelyben a korábban említett hallgatói és oktatói egyéni szint egyaránt megjelenik.

## *Felhasznált irodalom*

COUROS, Gerge (2015): The Innovator's Mindset: Empower Learning, Unleash Talent, and Lead a Culture of Creativity. Dave Burgess Consulting.

DWECK, Carol S. (2007): Mindset: The New Psychology of Success. New York, Ballantine Books, Updated Edition.

FAZEKAS, Károly (2017): Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. Budapesti, Munkagazdaságtani Füzetek, 2017/9. Budapest, Magyar

Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet. http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf

MARKOPOULOS, Evangelos and KORNILAKIS, Ioannis (2016): True Knowledge in Knowledge Management, A Black Hole. Proceedings 15th International Conference on ARTIFICIAL INTELLIGENCE, KNOWLEDGE ENGINEERING and DATA BASES (AIKED '16) Venice, Italy. January 29-31, 2016.
https://www.researchgate.net/publication/311428049_True_Knowledge_in_Knowledge_Management_A_Black_Hole

NONAKA, Ikujiro and TAKEUCHI, Hirotaka (1995): The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford University Press.

POLANYI, Mihály (1966): The Tacit Dimension. Garden City, New York, Doubleday.

POLÁNYI, Mihály (1994): Személyes tudás I-II. Úton egy posztkritikai filozófiához. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.

POLÁNYI, Mihály (1997): A hallgatólagos dimenzió. In: Tudomány és ember. Budapest, Argumentum Kiadó. 163-236. p.

PUMPERLA, Max – FERGUSON, Kevin (2019): Deep Learning and the Game of Go. New York, Manning.

SÁPINÉ DUDUK, Ilona (2013): A tacit tudás jelentősége a globalizált vállalati kultúrában. Competitio, 12(2), 103–118.

SVEIBY, Karl Erik (2001). Szervezetek új gazdagsága: a menedzselt tudás. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.

ZWIEFKA, Antoni and NYCZ, Malgorzata (2012). Management of Knowledge Acquisition from Human Sources in Innovation Transfer. In: HOU, H. T. (ed.): New Research on Knowledge Management Technology. IntechOpen. 39-54. p.

**Balázs Brigitta**

# *Digitális kultúra, mint megújult informatika? Lehetőségek és komplexitás a digitális írástudás fejlesztésében.*

## Abstract

Digital Culture, as renewed Informatics? Subject-specific options and complexity in the development of digital literacy.
The rapidly changing technological environment demands the development of digital skills in order to facilitate the confident and conscious use of options provided by the electronic space. Education is assigned a crucial role in the acquisition of digital skills and aptitudes, considered a key competence in the National Core Curriculum (Henceforth NCC). The 5/2020. (I.31.) Governmental Decree introduced in the No 17. 2020 January 1 edition of the Hungarian Gazette concerning the issuing, introduction, and application of the modified National Core Curriculum calls for significant changes related to digital instruction. In my presentation I compare the digital aspects related to educational-developmental goals, key competences, and curricular frameworks of the old (2012) and new (2020) core curricula. The actual title of the subject, Digital Culture, superseding the previously taught Informatics foreshadows more profound and multifaceted changes by itself. The introductory segment to the respective secondary school curriculum includes the following passage: "Digital transformation entails a serious challenge for the education system. In order to be successful in the public sphere and meet the requirements of the labour market students must be able to solve potentially emerging problems by digital devices and procedures." My presentation explores the foundations and structures of digital literacy development efforts facilitating the realization of the abovementioned goals. I will also provide a comprehensive analysis of the subject-specific aspects of the NCC focusing on the respective principles, themes, subject structure, content and arrangement in all levels of the public education sphere including lower and upper sections of primary school, secondary schools and vocational instruction as well. In sum I will discuss among others the following questions: What are the expected changes and developmental goals related to the introduction of the new subject? Will the training process become more practice-oriented and address a wider variety of issues? Does the new subject contribute to the development of knowledge structures and skills expected by the network-based society, and is it capable to promote the effective, safe, and ethical use of digital devices?

A gyorsan változó technológia környezet megköveteli a digitális készségek fejlesztését is, hogy biztonsággal és tudatosan használjuk az elektronikus terek által biztosított lehetőségeket. Mindez jelentősen meghatározza napjainkban formálódó digitális életviteli formákat, munkaformákat, jövőbeli munkaerőpiaci igényeket. A digitális kompetenciák

elsajátításában nagyon nagy szerepe van az oktatás minőségének, amely kulcskompetenciaként is szerepel a Nemzeti alaptantervben (továbbiakban NAT), illetve külön kiemelt területként jelenik meg az ENSZ fenntartható fejlődést leíró rendszerében. „ A digitális pedagógia diszciplináris küldetése – véleményem szerint, egyetértve több szakanyag megfogalmazásával hogy számot adjon mindazon kihívásokról, feladatokról, innovációs lehetőségekről, mellyel a napjaink digitális állampolgárai folytonosan változó világunkban és rendszerében szembesülnek. Ahhoz, hogy az előbb említett világban boldoguljon a digitális nemzedékek mind az öt generációja, fel kell vértezniük magukat az úgynevezett kulcskvalifikációk mellett a digitális kompetenciák területeivel is." (Molnár 2018) 2020. január 1-jén a Magyar Közlöny 17. számában megjelent az új módosított Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló az 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet, mely fontos változásokat tartalmaz a digitális képzés tekintetében. Előadásomban összevetem az 2012. (régi) és 2020. évi (új) NAT által meghatározott digitális területeket, a fejlesztés-nevelési célok, a kulcskompetenciák, a kerettantervek mentén. A legszembetűnőbb változás az eddig Informatika tantárgy helyett bevezetett Digitális kultúra, az új elnevezés is mélyrehatóbb és sokoldalú átalakulást sejtet. A középiskolai kerettanterv bevezetőjében a következő olvasható: „a digitális átalakulás komoly kihívást jelent oktatási rendszerünk számára. Ahhoz ugyanis, hogy tanulóink sikeresen érvényesüljenek a társadalmi életben, és megfeleljenek a gazdaság munkaerőpiaci elvárásainak, el kell sajátítaniuk a felmerülő problémák digitális eszközökkel, eljárásokkal történő megoldását is." (Kerettanterv 2020) Előadásomban kifejtem, hogy hogyan épül fel, milyen új alapokra, helyeződik a digitális írástudás fejlesztése, hogy a kerettantervből kiemelt idézet megvalósulhasson. Az NAT digitális oktatásra vonatkozó elemzése során a fő fókusz az elvekre, a témakörökre, a tantárgyi tematika felépítésére, tartalmára, rendezettségére terjed ki, mind az alsó- felsőtagozat és mind a közép- és szakiskolákat érintően. Összefoglalva milyen főbb változások lépnek életbe az új tantárgy bevezetésével és milyen fejlesztési célokat tartalmaz az új NAT a digitális oktatás területén? Gyakorlatorientált és szélesebb spektrumú-e a képzés? „A „digitális bennszülöttek" csak a társas kommunikáció eszköz- és alkalmazásrendszerének területén otthonosak, a hálózati erőforrásoknak személyes tanulásukat hatékonyan támogató rendszerré szervezésében többnyire tapasztalatlanok, támogatásra és ösztönzésre szorulnak." (Komenczi, 2021) Hozzájárul-e a hálózati társadalom által elvárt tudásstruktúrák és képességek fejlesztéséhez az megújult tantárgy, képes-e a digitális eszközök hatékony, biztonságos, etikus használatának az elsajátítására? Ezekre és hasonló kérdésekre keressük a választ az előadás során.

## Digitális oktatást szabályozó rendeletek

Magyarországon az oktatás és képzés kormányzati irányítása megosztott, a közoktatásért az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI), a felsőoktatásért 2019. szeptember 1-től az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) felel. Az egyes ágazatokhoz kapcsolódó szakmai, politikai irányítási feladatokat államtitkárok végzik. Az oktatás és képzés szervezését, irányítását, fenntartását és finanszírozását ágazati törvények tartalmazzák:

a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, a felsőoktatásról a 2011. évi CCIV. törvény 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről, a felnőttképzésről a 2013. évi LXXVII.
A magyar közoktatásban kétpólusú tartalmi szabályozási modell valósul meg a képzés, oktatás tartalmának meghatározásra, bevezetésére és megvalósítására. ˇ"Az alapvető tartalmi kérdésekben (pl. koncepció, értékek, tanulmányi területek, időkeretek, követelmények) egységesítésre törekszik, ugyanakkor biztosítja a nevelés-oktatás gyakorlatában a helyi, iskolai döntések érvényesítését. Ennek a modellnek domináns tantervtípusa a nemzeti, országos alaptanterv (core-curriculum) és az erre épülő helyi tanterv." (Ballér 2003)
A curriculum tartalmi-tantervi szabályozása három alapvető elemre épülnek 1. szint a Nemzeti Alaptanterv, 2. szint a Kerettantervek, 3. szint az iskolák helyi tanterve.
A Nemzeti alaptanterv „a magyar nemzeti köznevelés és közoktatás szabályozásának alapdokumentuma" (Nemzeti alaptanterv 2012), közös nemzeti értékeket közvetíti és szolgálja. Tartalmazza többek között a pedagógiai feladatainak elvi, tartalmi és szemléleti alapjait, fő műveltségi területeit és tartalmait, hozzájárulva ezzel a nemzeti hagyományok ápolásához valamint a nemzeti tudat fejlesztéséhez.
A kerettanterv a NAT-ban megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak a képzési szakasz sajátosságai szerint több változatban is kimunkált dokumentuma. (Nemzeti alaptanterv 2012) Az Oktatási Hivatal honlapján érhetőek el, többek között az általános iskolai, gimnáziumi és a szakképzési valamint az egyes iskolatípusokra jellemző kerettantervek is.

„Az oktatási intézményekben a szakmai munka az intézmény által kidolgozott, a fenntartó által jóváhagyott pedagógiai program szerint folyik, melyet nyilvánosságra kell hozni. A pedagógiai program része a személyiség- és közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat tartalmazó nevelési program és a tartalmi szabályozás iskolai szintjét képező helyi tanterv, amely a háromszintű tartalomszabályozás alsó eleme." (Eurydice) Az iskolák helyi szabályozása tehát a helyi tantervekben valósul meg, mely a nemzeti alaptantervre és a választott kerettantervekre épül. Elkészítésük alapjául szolgál, továbbá az, hogy az iskola arculatára jellemzően töltsék meg tanítási-tanulási tartalommal és tevékenységekkel.
A NAT legutóbbi módosítása 2012. év után 2020. január 31-én került bevezetése és az ehhez illeszkedő kerettantervek 2020/21. tanévben, 9. évfolyamtól felmenő rendszerben léptek hatályba. A digitális oktatásra vonatkozó területek mind két NAT-ban szerepelnek a kulcskompetenciák között digitális kompetenciaként, viszont a kerettantervben már az informatika tantárgy helyett a digitális kultúra tantárgy van jelen.

## A Nemzeti Alaptantervek összevetése a digitális oktatás vonatkozásában

A digitális kompetencia fogalmát a 2012 NAT tartalmazza, mely szerint „felöleli az információs társadalom technológiáinak és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a

munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: „az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül." (Kerettanterv 2012) Ha maga a fogalom változatlan maradt, akkor vizsgáljuk meg miben is változott ezen a területen ennek a kompetenciának a fejlesztése. A digitális kompetencia gyakorlati elmélyítésben nagy szerepe van a vele foglalkozó tantárgynak, az informatikának illetve a 2020-as NAT-ban már digitális kultúrának, ami már alapjaiban is más, mint a hagyományos informatika órák. De miben áll a változás lényege? Elsőként jelentős mértékű változás a fejlesztési területekben és az ehhez szorosan kapcsolódó tananyag tartalomban – részletezése az 1. ábrán látható. Nem csak a neve változott a tantárgynak, hanem teljesen új szemlélet a gyakorlati megvalósítás, a tevékenykedtetés kerül a középpontba. Megjelenik a digitális írástudás, ami az információs műveltség szintéziseként jelenik meg, ugyanakkor túlmutat csak az digitális kultúra órákon megszerzett tudáson. A digitális írástudás szorosan összefügg Antonio Calvani és társai által fémjelzett hármas dimenzió mentén –etikai, technológia, kognitív- megalkotott a digitális kompetenciával, melynek részleteit az Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó szerzők által írt A digitális írástudás értelmezése című kiadványban is megtekinthetünk. (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó 2015)

Második fontos változás a korábbiakhoz képest, hogy az addig inkább elméleti oktatás mellett a hangsúly inkább a gyakorlati megvalósításra tevődik át, hiszen a gyerekek az erre a célra kialakított tankönyvekben a hétköznapi életben megtalálható a környezetükkel szorosan összefüggő feladatokkal találkozhatnak, ahol játszva-kísérletezve tanulhatnak. Az új NAT ebben az alkotási folyamatban lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő kompetenciákat, sajátosságaikat és érdeklődési körüket is figyelembe vegye. Előtérbe kerül többek között a problémamegoldás az adatbázisok, algoritmusok, táblázatkezelés területén, valamint az információs technológiák, úgymint a robotika, webes és mobiltechnológiák megismerése.

1. ábra A Nemzeti Alaptantervek összevetése a digitális oktatás tekintetében
Forrás: Saját forrás

| | NAT 2012 | NAT 2020 |
|---|---|---|
| | 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet | 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete |
| Fejlesztési területek | Az informatikai eszközök használata<br>Alkalmazói ismeretek<br>Problémamegoldás informatikai eszközökkel<br>Infokommunikáció<br>Az információs társadalom<br>Könyvtári informatika | Az informatikai eszközök használata<br>Digitális írástudás<br>Problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel<br>Információs technológiák |
| Kulcskompetencia | Digitális kompetencia | Digitális kompetencia |

| | | |
|---|---|---|
| Kerettantervben | Informatika tantárgy | Digitális kultúra tantárgy |

## A tanulási környezet jellemzői

A 2012-es NAT-ban a digitális tanulási környezet még nem szerepel, csak az egyes természettudományi tárgyaknál, melynek célja hogy, támogassa a különböző aktív tanulási formákat, technikákat, a tanulócsoport összetétele, mérete, a rendelkezésre álló feltételek függvényében. Az aktív tanulás konkrét módszerei például a problémaalapú tanulás vagy a kooperatív munkamódszer.
A 2020-ban módosított NAT-ban viszont már konkrétan leírják az eredményes tanulás segítésének elvei részben, hogy „lehetőség szerint biztosítani kell, hogy a tanulók a foglalkozásokon IKT és digitális eszközöket (számítógép, más iskolai vagy saját eszköz), internetkapcsolatot és prezentációs eszközöket vehessenek igénybe, valamint hozzáférhetővé váljanak a hagyományos iskolai és az elektronikus könyvtárak egyaránt." (Nemzeti alaptanterv 2020) Továbbá kiemeli annak fontosságát, hogy a 21. század tanulási környezetének nélkülözhetetlen elemét képezi az iskolai tanuláshoz kapcsolódó digitális technológiák alkalmazása az oktatási módszerekben, mely különösen nagy szerepet játszik a tanulási folyamatokban, ahol új szerepben jelenik meg mind a tanuló, mind pedig a pedagógus. Ezek természetesen újabb kihívásokat is jelenthetnek az oktatók számára, főként a új technológiai vívmányokat figyelembe véve. (Molnár 2013) Ennek megvalósítása csak úgy lehet hatékony, ha az intézmények pedagógiai gyakorlatában és szemléletmódjában is elfogadott, elismert helye és szerepe lesz a digitális oktatásnak.

## Alapelvek- stratégiai célok a digitális oktatásban

A 2012-ben bevezetett NAT-ban az informatika tantárgy keretében elsajátítandó digitális kompetencia inkább elméleti alapokon nyugszik, ahol a cél az információ megszerzése, megértése, feldolgozása, az információs technológiák megismerése. Az információforrások veszélyének felismerése, a praktikus alkalmazói tudás, a készség- és képességfejlesztés mellett a logikus, algoritmikus gondolkodás és a problémamegoldás tanítása volt a legfőbb feladat, ami valamennyi műveltségterület kapcsolódását is hozzárendelte Az informatika műveltségterület fejlesztési céljai – a tanulók váljanak a digitális világ aktív polgárává –, illetve a Nemzeti alaptanterv fejlesztési céljai, valamint az ott leírt digitális kompetenciák fejlesztése akkor valósulhatnak meg, ha az egyes tantárgyak, műveltségterületek tanítása és a tanórán kívüli iskolai tevékenységek szervesen, összehangolt módon kapcsolódnak az informatikához (Kerettanterv 2012) Igen ám, viszont a kerettantervekben a műveltségi területeknél nem szerepelt a digitális eszközökkel való oktatás leírása.
Az új digitális kultúra tantárgy keretében meghatározott alapelvek és célok között szerepel, hogy a tanuló olyan naprakész ismeretekkel és készségekkel rendelkezzen, mely az információs társadalom sikeres és hasznos tagjává tegye. A tantárgy keretében fontos szerepet kap algoritmizálás és kódolás, a problémák digitális környezetben történő

megoldása, a kreativitás, az együttműködés és a logikus gondolkodás fejlesztése. A túlnyomóan elméleti ismereteket tanító tantervi kereteket felváltja egy olyan tantárgy melynek fő célja a digitális kompetencia alkalmazása, mely jóval összetettebb és alkalmazható tudást biztosít. A digitalizáció az élet minden területén jelen van, ezért elengedhetetlen, hogy az E- világi szolgáltatásait minden állampolgár igénybe tudja venni, melyhez szükség van a digitális írástudásra, amit a digitális kultúra fejlesztési területe is szem előtt tart.
Az óra számokat tekintve legszembetűnőbb változás, hogy az összes heti óraszám 5 óráról 14! órára emelkedett. A régi kerettanterv sajnos az alsó tagozatos tanulók számára nem biztosított órakeretet az informatika tanítására. Mivel a gyorsan változó technológia világban több tanulmány is bizonyítja, hogy ezen korosztályt is érintik a digitális eszközök használata, így az új NAT már a 6-10 éves tanulók számára is meghatározza a fejlesztési területeket a digitális kompetenciák tekintetében. A digitalizáció kihívásaira, veszélyre már idejében fel kell készíteni a gyerekeket, ugyanakkor ez lehetőségeket is biztosít a tanulás, a kommunikáció, a szórakozás területén is. A heti 14 óra a tantárgyi koncentráció keretében valósul meg, mikor is több műveltségi terület (többek között magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, történelem, etika/hittan..stb) tanulási eredmények fejezetében is meghatározásra kerülnek különböző digitális kompetenciák, melyeket a nevelési-oktatási szakasz végére teljesítenie kell a tanulónak. A 2020-as NAT kiemel szerepet szán a tantárgyi koncentrációnak, hiszen az elsajátított digitális tudást más tantárgyak szerteágazó feladatinak digitális megvalósításakor is alkalmazhatják.
A digitális kultúra a NAT-ban szereplő kulcskompetenciák fejlesztéséhez is hozzájárul, ezek a területek:1. A tanulás kompetenciái: a tanuló képessé válik a felhőalapú rendszerekben az információ keresésére, szűrésére, rendszerezésére. 2 kommunikációs kompetenciák: fejleszti az kommunikációs eszközhasználatot. 3. digitális kompetenciák: a digitális kompetenciákat a tanuló képes lesz egyéb tudásterületeken, a mindennapi életben is alkalmazni. 4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák: fejleszti a tanulónak a problémák megoldása során szükséges analizáló, szintetizáló és algoritmizáló gondolkodását. 5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák: hozzájárul, hogy a tanuló online térben közös feladatmegoldást, kapcsolatteremtést valósítson meg, valamint kialakítsa a megfelelő kommunikációs stílust. 6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái: kibontakoztatja azokat kompetenciákat, mellyel lehetőség nyílik az önkifejezési tevékenységek szélesebb körben történő bemutatására.7.Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák: fejleszti azt a képességet, hogy a tanuló mindenkor képes legyen megújulni, alkalmazkodni környezetéhez, támogatja az élethosszig tartó tanulás képességét, mely a munka világban alapkövetelményként jelenik meg.

## Az új fejlesztési területek

A digitális kultúra tantárgy fejlesztési mérföldköveit négy témakör köré szervezi, ezek: az informatikai eszközök használata, a digitális írástudás, problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel, majd végül az információs technológiák. Ezek a témakörök

szorosan egymásra épülnek és különböző mélységben jelenek meg a különböző évfolyamokon. A tantárgy tanításának keretei az évfolyamokban különböző módon valósul meg, más specifikumai vannak 3-4 évfolyamon, 5-8 évfolyamon és 9-12 évfolyamon. Az alsó tagozatos tanulóknál a digitális kultúra az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodik, legfontosabb a játszva tanulás, a cselekvésközpontú képességfejlesztés, attitűdformálás. A tapasztalatszerzésen keresztül sajátítja el az erre az életkorra jellemző digitális problémák megoldását. Nagy szerepe van a kísérletezésnek a felfedeztetéses tanulásnak, az egyéni megoldások lehetőségének, merjenek egyéni konstrukciókat megvalósítani. A tanterv szerint 3. osztálytól kezdődik a tantárgy tanítása, viszont a megelőző osztályokban is találkozhatnak digitális módszertani eszközökkel, így a meglévő előzetes tudásukra is épülhet a digitális kultúra, beleépíthetve ezzel a konstruktív pedagógiát is.

Felső tagozatban a legfőbb cél a mindennapi életben használt digitális eszközökkel megvalósított megoldások megismerése. Továbbá az összegyűjtött információk értelmezése, rendszerezése, mit tegyen a kapott információval, a mindennapi életből és más tantárgyaknál felmerülő feladatok megoldása a digitális kompetenciák alkalmazásával. Megfelelő és biztonságosan eszközhasználattal rendelkezzen már ebben a nevelési és oktatási szakaszban. „Az algoritmizálás, programozás ismerete elősegíti az olyan készségek fejlesztését, amelyek a problémamegoldásban, a kreativitás kibontakozásában és a logikus gondolkodásban nélkülözhetetlenek.” (Kerettanterv 2020)
A digitális írástudás keretein belül megjelenik a dokumentum létrehozása, szövegszerkesztés, multimédiás elemek készítése. Megjelenik a blokkprogramozás, táblázatkezelés, adatok kezelése, az információs technológiák között pedig a keresési technikák alkalmazása, kommunikációs formák, robotika és az E-világi lehetőségi, kockázata.
A középiskolai évfolyamokon a társas kapcsolatok, a közösségi média jelenléte már nélkülözhetetlen ennek a korosztálynak, így előtérbe kerül ezeknek a digitális környezeteknek az elvi és gyakorlati alkalmazása, ahol alapvető követelmény a használatuk során a felelősség, következetesség kialakítása, valamint a megosztott információk következményeinek feltárása. Az egymásra épülő tantervben itt már az előzőekben elsajátított tudás mélyítése, bővítése történik, ahol az informatikai eszközök megismerése már felhasználói szemléletű. A tantárgyi koncentráció bevonásával erősíthető, a széles spektrumú problémák tudatos, célszerű és hatékony kezelése. A programozás elsajátítása egyszerű programozási nyelv segítségével történik. A tanulási eredményekben megjelenik az operációs rendszerek, felhőszolgálatások használata, a digitális írástudás kiegészül a grafikus ábrák és HTML formátumú dokumentumok, CSS alapelveinek, a számítógépes szimulációk használatával. Az információs technológiák között a hangsúlyt pedig az online kommunikáció, a mobiltechnológiai ismeretek és az E-állampolgársági ismeretek, E-szolgáltatások, E-ügyintézés, E-kereskedelem kapja. A nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló megfelelő digitális kompetenciával kell, hogy rendelkezzen, hogy a munka világában és a kor adta digitalizációs kihívásra mindenkor válaszolni, reagálni tudjon és megoldja az életben felmerülő problémákát.

## Változások számokban

A 2012-es NAT bevezetése óta olyan mélyreható változások következtek be a technológiában, melyek nagy hatással vannak mind a felnőttek, mind a gyerekek életére. Az online jelenlét a Z és Alfa generációk számára már elengedhetetlen, így a oktatásnak is reagálni kell a változásokra. A 2020-as NAT felismerve ennek jelentőségét jóval nagyobb hangsúlyt fektetett a digitális kompetenciák fejlesztésére. A kvalitatív dokumentum elemzésén túl, kvantitatív eszközökkel is alátámasztható ez a változás. A két NAT-ot megvizsgálva, olyan szavak és szóösszetételek gyakorisági vizsgálatát végeztem, melyből egyértelműek következtethetünk arra, hogy az új NAT sokkal mélyre hatóbban foglalkozik a digitális kor által elvárt tudás kialakítására. A digitális oktatáshoz szorosan kapcsolódó szavak kerültek a vizsgálat középpontjába. Ezek a szavak a következők: digitális, digitális eszközök, digitális források, digitális írástudás, IKT, digitális technológia, digitális kompetencia. Az előfordulások számát a 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat A digitális oktatáshoz kapcsolódó szavak gyakoriságának összehasonlítása 2012-es és a 2020 Nemzeti alaptanterveben
Forrás: saját szerkesztés

| Szavak | NAT 2012 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet | NAT 2020 5/2020. (I. 31.) Korm. Rendelet |
|---|---|---|
| | gyakoriság db | gyakoriság db |
| Digitális | 17 | 270 |
| Digitális eszközök | 0 | 61 |
| Digitális technológiák | 0 | 6 |
| Digitális írástudás | 0 | 5 |
| Digitális kompetencia | 8 | 14 |
| Digitális forrás | 0 | 15 |
| IKT | 15 | 3 |
| Összesen | 40 | 374 |

Az eredményekből egyértelműen kitűnik, hogy a módosított NAT egyértelműen, céltudatosan foglalkozik a digitális oktatás kérdéseivel, és a műveltségi területeknél konkrétan meghatározza a nevelési-oktatási tevékenység végén az elvárt digitális tanulási eredményeket. Mivel a legtöbb tantárgynál pontosan megfogalmazta a tárgy keretein belül alkalmazandó digitális kompetenciákat, ezért találhatunk jóval magasabb számú a digitális oktatással összefüggő szavakat az új NAT-ban. Támogatva ezzel, hogy a tanulók az iskolából kikerülve mind a társadalmi életben, mind a munkaerőpiacon megfeleljenek az elvárásoknak, amit a gyorsuló technológiai fejlődés is megkövetel. A digitális kompetencián keresztül felkészíti őket a mindenkori probléma megoldáshoz vezető

útjára, az információ keresésére, értelmezésére, feldolgozására, melyben megélhetik a kritikus gondolkodás, a kreativitás, innováció élményét is.

## Összegzés

„Az infrastruktúra, a humán erőforrások, az oktatás és képzési rendszerek digitális fejlesztése elengedhetetlen feladat a gazdasági növekedés és az életszínvonal emelkedése érdekében. A digitális kompetencia a munkaerőpiac által is elvárt alapkészség, melynek elsajátítása alapvetően az oktatási és képzési rendszer feladata." (Balázs és Molnár 2020)Az új NAT-ban tehát nagy hangsúlyt kapott a digitális oktatás fejlesztése, mely több területen új szemléletmód kialakítását hozza magával. Főbb változás, hogy a régi elméletre alapuló informatika helyett egy gyakorlat orientált, projekt alapú digitális kultúra elnevezésű tantárgyat vezetnek be, amely már a 3. évfolyamtól kötelező óraszámokkal valósul meg. Fókuszba kerül a „tevékenykedtetés" módszere – kísérletezve, játszva tanulás. Figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságait, meglévő digitális képességeiket. Korszerű és időtálló tudáselemeket épít be, mely hosszú távon támogatja a felmerülő problémák digitális eszközökkel, eljárásokkal történő megoldását is. Az iskolák különböző infrastrukturális helyzetét megkönnyítve, alkalmazható a saját eszközök bevonása is a BYOD (Bring Your Own Device) elv. A tantárgyi koncentráció nagymértékben hozzájárul a digitális kompetencia kialakításához, fejlesztéséhez, melyre a 2020-as NAT a legnagyobb hangsúlyt fektette, hiszen a műveltségi területek nagy részében előírta a tantárgyakhoz kapcsolódó digitális elvárásokat. Az új tantárgyhoz gyakorlati alapú tankönyvek is készültek, amely az életből kiragadott példákat sorakoztat fel. Az új alaptantervben a digitális kultúra megvalósításával a cél a kulcskompetenciák fejlesztése is. A digitális kultúra tantárgy célja: „hogy kialakítsuk a digitális világ vívmányai használatának, önálló megismerésének képességét, pozitív attitűdjét, a társadalom hasznos polgárává válás minden kompetenciáját." (Lénárd 2020)

### *Felhasznált irodalom*

ABONYI-TÓTH Andor és TURCSÁNYI-SZABÓ Márta (2015) : „A digitális írástudás értelemezése." Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 2015: 5-7.

BALÁZS Brigitta, és MOLNÁR György (2020): „A digitalizáció szerepe a pályaválasztásban-– a digitalizáció hatása a foglalkoztatásra – digitális oktatás hatása a pályaorientációs folyamatokban." Agria média Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, 2020: 84-92.

BALLÉR Endre (2003): „A tanterv." In Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához, In: FALUS Iván, 166. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.„ 2020:171

Eurydice. Magyarország: Tanítás és tanulás a középiskolai oktatásban (gimnázium és szakgimnázium). European Comission„. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-secondary-education-2_hu

MOLNÁR György (2013): „Challenges and Opportunities in Virtual and Electronic Learning Environments.” In Intelligent Systems and Informatics (SISY), 2013 IEEE 11th International Symposium on : IEEE 11th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics : proceedings , szerző: Szakál Anikó, 397-401. Budapest: IEEE Hungary Section, 2013.

„Kerettanterv.” Informatika, 2012.

Kerettanterv. Digitális kultúra. 2020. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf.

KOMENCZI Bertalan (2021): „Tanulás és környezete a 21. század elején.” 2021: 47-55.

LÉNÁRD András (2020):„Digitális kultúra.” Tanító, 2020: 12-16.

MOLNÁR György (218) Hozzárjárulás a digitáltis pedagógia jeleneéhez és jövőjéhez (eredmények és perspekítvák). Budapest, 2018.

„Nemzeti alaptanterv.” 2012.

„Nemzeti alaptanterv.” 2020.

**Molnár György - Cserkó József**

# *Hatékony, interaktív, digitális módszerek és technológiák a digitális munkarendű oktatásban és azon túl*

## Bevezető gondolatok

A távközlés, telematika, számítástechnika illetve az információs és kommunikációs technológiák nagyiramú fejlődésének következtében társadalmunk tudás illetve információközpontúvá vált. (Molnár, 2015; Siemens, 2005). E folyamtok hatása nem csupán a 20. században, hanem a 21. században is jelentősen érzékelhetőek, a folyamat nem állt meg, így a tanítás-tanulási folyamat területén is jelentős paradigmaváltások észlelhetőek. (Benedek, 2020; Molnár - Nyírő, 2016, Szűts, 2020). A digitális életvitel, a vizualitás felértékelődése mellett napjainkban megjelenő digitális terek és a vele együtt járó kibertér társadalmunk digitális állampolgárai számára igazán kedvező és imponáló életformát nyújt, mint a közéletben mind pedig a tanulás folyamatában, hiszen az ilyen típusú tanulási környezetekben akkor folyik bele a tanulásba az egyén, amikor ő szeretne, saját időbeosztása szerint. E jellemző különösen érvényes a digitális beavatottak generációira. Hasonló hatékonyság tapasztalható a tanulási folyamatban az élménypedagógiai módszerek (játékoslét) alkalmazásával (Fromann, 2017). A digitális tanulás során mindezek a jelenségek még inkább létjogosultságot kapnak, főként egy COVID-19 időszakban, amely a pedagógusokat módszertani és technológiai paradigmaváltásra készteti a hatékonyabb tanítási folyamat megvalósítása érdekében (Balázs, 2020). A tanulók oldaláról pedig egyre nagyobb igény jelentkezik a digitális kompetenciák magas szintű tudása (Holik, 2014), a digitális tervek használata terén, amelyet a legújabb digitális kompetencia keretrendszer is visszaigazol mind nemzetközi (DigComp 2.1., 2017), mind hazai (OH, 2020) gyakorlat szemszögéből. A digitális oktatás és főképpen a digitális tanulás során voltak leginkább kamatoztathatóak a korszerű interaktív és kollaboráción alapuló módszertani megoldások, különösen a felnőttek tanulási folyamatában (Németh, 2021). Tanulmányunkban az általános elméletei keretek és fogalomrendszeren túl, ó bemutatunk néhány hatékonyan működő, korszerű, élménypedagógia módszereken alapuló oktatási módszert és technikát, amely különösen eredményesnek mutatkozott a digitális munkarendű oktatás során.

## Információ-központú Társadalom

A modern információ-központú társadalom alapja az információk hatékony terjesztése és feldolgozása (Kővári, 2020). Ilyen az információs társadalmunk, amelyben élünk, ahol az információ a legfőbb érték, valamint az idő és az idővel való gazdálkodás. Ha információközpontú társadalomról beszélünk, akkor néhány fogalmat mindenképp célszerű megismerni, alkalmazásuk területeit és hasznosságát is szem előtt tartva.

## Telematika

A telematika alapvetően a helymeghatározás, nyomkövetés és pozicionálás hármasságát foglalja magában.
A távközlés és informatika szavak összevonásából keletkezett, ebből is látszik az a két terület, amelyeket érint. Általában a távol lévő objektumok megfigyelését, vezérlését értjük alatta. De nem csak a megfigyelés, hanem a gyűjtött adatok továbbítása is a fogalom része. Ez az adattovábbítás telekommunikációs hálózatokon történik a legtöbb esetben. A megfigyelt objektumok lehetnek járművek, épületek, vagy akár élőlények is (Csősz, 2020).

## Számítástechnika

Ez az a fogalom, ami szinte mindenki számára ismert. Ide tartoznak a különböző számítástechnikai eszközök, mint a PC, laptop, okostelefon, tablet és társaik. Az utóbbi években a számítástechnikai eszközök egyre inkább beszivárognak az emberek magánéletében, privát szférájába. Így hatással vannak döntéseikre, kapcsolataikra is.

## Információtechnológia

Ez alapvetően azokat a szolgáltatásokat jelenti, amelyeket számítástechnikai eszközök segítségével nyújtanak. Ilyenek például a felhőszolgáltatások, szoftveres környezetek, felhő alapú levelező és adatfeldolgozó rendszerek, tanulást segítő alkalmazások. Megfigyelhető egy erőteljes tendencia ezen a területen. Az emberek régebben idegenkedtek attól, hogy adataikat távoli szervereken tárolják, archiválják. Mára viszont nyitottabbá váltak ez iránt, mivel ennek számos előnye van a hagyományos adattárolással szemben. Ilyenek az adatok biztonsága, rendelkezésre állása vagy a több eszközről történő egyidejű hozzáférés és szerkesztés lehetősége.

## Tudás

Ez ugyan egy általános fogalom, de mégis érdemes megvizsgálni, hogy a mi a tudás forrása, a tudás elsajátításának módjai, módszerei? A formális tudásszerzés egyre inkább háttérbe szorul, és sok területen átveszik a helyét az informális módszerek. Az autodidakta tanulás régen lenézett volt, mára azonban nem csak divatos, hanem szinte elvárt is egy munkavállalótól vagy munkájára igényes vezetőtől.

## Információ

Az információk olyan hírek, értesülések, cikkek, közlemények, amelyek segítik a helyes döntés meghozását egy adott helyzetben. Fontos megemlítenünk, hogy egyre nagyobb az információs zaj, sok energiát követel meg, hogy a számunkra haszontalan információt meg tudjuk különböztetni a hasznostól. Erre vannak digitális szűrők és alkalmazások is, illetve

a nagyobb információtechnológiai cégek, mint például a Google, Facebook, Microsoft folyamatosan elemzik az információ fogyasztási szokásainkat és próbálják a lehető leginkább releváns tartalmat megjeleníteni a számunkra. Sok jogi vita alapját képezik ezek az eljárások, az üzleti hasznuk azonban vitathatatlan.

**Kommunikáció**

Az emberi kommunikáció számára számos csatorna nyílt az elmúlt évtizedekben. Ennek ellenére nem a fejlődés, hanem inkább a leépülést jellemzi. Ennek oka lehet az, hogy nem fontos a kommunikáció minősége, csupán az üzleti céloknak való megfelelése. A digitális kapcsolatok a legtöbbször személytelenek, felületesek maradnak a közösségi médiában.

## Digitális Paradigmaváltás

A hagyományos oktatási forma, osztálytermi jellegéből fakadóan nem tudja már kielégíteni a modern tanulással szembeni elvárásokat. Új kihívások, módszertani és technológiai paradigmaváltások jelentek meg először az ipar, az IKT és a közösségi média területén, majd beszivárogtak az oktatás rendszerébe is.
E folyamatok hatásai nem csupán a 20. században, hanem a 21. században is jelentősen érzékelhetőek, a folyamat nem állt meg, így a tanítás-tanulási folyamat területén is jelentős paradigmaváltások észlelhetőek, amelyek tapasztalati úton is kimutathatóak (Bacsa et.al., 2021). Ilyen korszerű tanulásszervezési, illetve kompetenciafejlesztési modell a technológia- módszer-környezet modellje (TPACK) valamint a SAMR modell.

## Élménypedagógiai módszerek az oktatásban

Az élménypedagógia módszerek tanítási-tanulási folyamatban történő bevezetésének legfontosabb jellemzőit és módszertani megoldásait foglaltuk össze az alábbiakban.

- Az élménypedagógiai módszerek nagyban növelik a tanulási folyamat hatékonyságát (Fromann, 2017). Számos kutatás igazolja, hogy igazodni kell a módszereknek a tanulók tanulási stílusához, a körülményekhez és a technológiai lehetőségekhez is (Gőgh et al, 2020)
- A tanulási tapasztalatok innovációja alatt azt értjük, hogy rendszer szinten próbáljuk innovatívvá tenni a tanítás folyamatát. Ez sok tesztelést, visszacsatolást, a begyűjtött adatok megfelelő feldolgozását és a helyes következtetések elérését jelenti
- R-J-R modell alkalmazása az oktatásban. Azaz a ráhangolás, a megfelelő jelentéstudatosítás és a reflexió beépítése a tanítás folyamatába
- Alternatív pedagógiai módszerek használata, mint pl. a Brainstorming – Delphi módszer
- Szituációs gyakorlatok beintegrálása az új ismeretek elsajátítása során

- Interaktív megoldások használata, mint amelyet szimulációk segítségével is meg tudunk valósítani (Demeter és Kővári, 2020).
- Mikroprojekt alapú ismeretfeldolgozási megoldások (Kővári, 2017).

## Gamifikáció szerepe

A mai digitális tanulási környezetben új megvilágításban jelennek meg a nevelési, didaktikai alapelvek és feladatok, amelyek segítik a tanulóközpontú, konstruktivista korszerű tanítást. A digitális kor pedagógiájának korában a 21. században az élménypedagógia egy olyan oktatásmódszertani megoldást nyújt, melynek a nemzetközi szakirodalma és pedagógiai gyakorlata a hazai oktatási rendszerekben is kezd meghonosodni. Az ezzel kapcsolatos nemzetközi (Jennifer 2016) és hazai kutatások (Bodnár-Sass 2018) egyértelműen bizonyítják a módszer létjogosultságát, hatékonyságát, mely a nagy amerikai egyetemek online kurzus rendszereinek és pedagógiájának egyik fő módszertani alapelve. A pedagógusok felkészítésében kiemelkedő szerepe van (kellene, hogy legyen) az új digitális eszközöknek, rendszereknek és az ehhez szükséges készségeknek. Kutatási és oktatási tapasztalataink bizonyítják, hogy erre érdemben alkalmasak az élménypedagógiai módszerekre épülő megoldások.
Amikor gamifikációról beszélünk, elsősorban azok az eszközök, web alapú szolgáltatások jutnak először eszünkben, amelyek elsősorban a tananyag elsajátítását segítik gamifikált eszközökkel, de az ember-gép kommunikáció kihasználásával (Kővári, 2018) fontos szerepet tölthetnek be a az önálló tanulásban (Gőgh et al, 2021) és a problémamegoldás fejlesztésében. Ilyen például a Kahoot, a Classcraft, a CodeWars és hasonló kvízalapú interaktív Web 2.0-ás szolgáltatások.
A Pandémia időszakát megelőzően is e-learning módszereket használtunk lehetőség szerint a tanítási-tanulási folyamatok támogatására. Ez idő alatt szerzett pedagógia tapasztalataink alapján így gyakran felmerült az igény, hogy a tanulók tudásának online formában való ellenőrzését és értékelését végezzük el, és ha lehetséges interaktív élménypedagógia alapokon. A COVID-19 járvány megjelenése ennek igényét jelentősen felerősítette az oktatói munkám során.
Mielőtt rátérnénk a kutatásunk részletesebb bemutatására, különböztessük meg a pedagógiai értékelést és az ellenőrzést. Ugyan az alkalmazott módszerek tekintetében szorosan összekapcsolódnak, de a pontos céljuk különböző. Míg az értékelés általában egy tananyagegység végén jut szerephez és szöveges vagy írott formában valósul meg, addig az ellenőrzés szerepe az aktuális helyzet, tudásszint feltárása, a nehezebben érthető anyagrészek feltárása, esetlegesen szükséges korrekciók felismerése, amelyet követhet az értékelési fázis. Ha nem fektetünk kellő hangsúlyt az ellenőrzésre, akkor elmulasztjuk a lehetőségét a tananyag és a tanítási technikánk, módszereink továbbfejlesztésére. A megfelelően kialakított ellenőrzés segít abban, hogy a következő tanítási folyamat már gördülékenyebb és eredményesebb lehessen (Karl, 2012).

## A gamifikált módszerek alkalmazása

Első lépésként meg kell határoznunk a pontos pedagógia célokat, ezután léphetünk tovább a megfelelő eszköz kiválasztására. Más és más eszközök hatékonyak a matematikai, informatikai vagy például a nyelvi tudás ellenőrzésének megoldásában.
Második fő lépés a megfelelő eszköz vagy rendszer kiválasztása. Komoly hiányosság, hogy kevés tájékozódási pontot, illetve releváns szakirodalmi forrásokat találunk, ha ilyen hatékony eszközöket keresünk. A kevés elérhető magyar nyelvű szakirodalmi forrás egyike Kiss Mária gyűjteménye (https://padlet.com/kissmaria11/IKT), ahol kategorizálva találhatjuk meg az IKT eszközöket. Nem mind követi ugyan a gamifikáció alapelveit, de igen hasznos forrás a tanórák és házi feladatok színesebbé tételére. A megfelelő eszköz kiválasztásánál több szempontot is figyelembe kell vennünk. Milyen korosztálynál szeretnénk alkalmazni, rendelkezünk-e a megfelelő informatikai és digitális ismeretekkel, készségekkel egy bonyolultabban kezelhető eszköz esetén vagy ingyenes esetleg fizetős változatok is érdekelnek-e minket? Milyen tanulási környezetben és infrastruktúra mellett kívánjuk alkalmazni az ellenőrzési eszközünket.
Megfelelő jártasság és technikai tudás esetén akár saját alkalmazás fejlesztésébe is kezdhetünk, ennek viszont nehezen tervezhető az idő és költség vonzata, így az első szárnypróbálgatásokra mindenképp valamilyen kész eszközt javaslunk bevezetni a pedagógiai gyakorlatba.

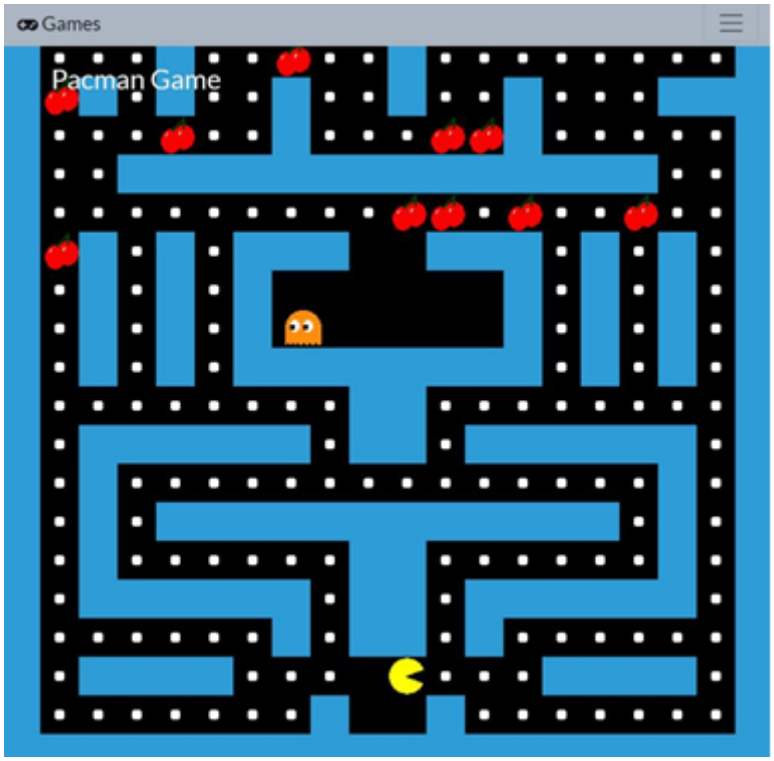
### A gamifikált módszerek alkalmazása az ellenőrzésben

Fejlesztésünk megoldásaként egy hagyományos, űrlap alapú ellenőrzési megoldást ültettünk át gamifikált környezetbe.

A Játék szerepe

Ehhez a közismert Pacman játékot választottuk ki alapul. A játék célja, hogy a saját figuránkkal minél több élelmet gyűjtsünk össze, és elkerüljük a szellemekkel való ütközést, amelyeket önműködően irányít a játék.

1. kép: Pacman játék felülete, forrás: saját képernyőkép




A játék folyamata

Véletlenszerűen helyeztük el a játéktérben jutalom falatokat, ezeket almával jelöltük. Amikor a játékos felvesz egy ilyen almát, akkor kap egy kérdést egy felugró ablakban. Ezek egyszerű kvízkérdések, négy válasz körül lehet választani egyet. A választás után a játék néhány másodpercig kijelöli a helyes választ, miután bezárná az ablakot. Így nem csak az ellenőrzés, de az ismeretek jobb tárolása is támogatva van, illetve a jó válasz esetén azonnali megerősítést kap a játékos.

**A tesztelés folyamata**

A tesztelés három jól elkülöníthető részből állt.

Űrlap alapú teszt

Itt a tanult tananyag alapján tettünk fel kérdéseket a tanulóknak egy egyszerű Google Form használatával. Az űrlapon elért eredményt a résztvevők azonnal láthatták.

Gamifikált teszt

A játék segítségével mértem a tanulók ismereteit. A játék során feltett kérdések ugyanolyan nehézségűek voltak, mint az előzőleg kitöltött űrlapon feltett kérdések. A játék befejezése után szintén azonnal láthatták a résztvevők az eredményüket.

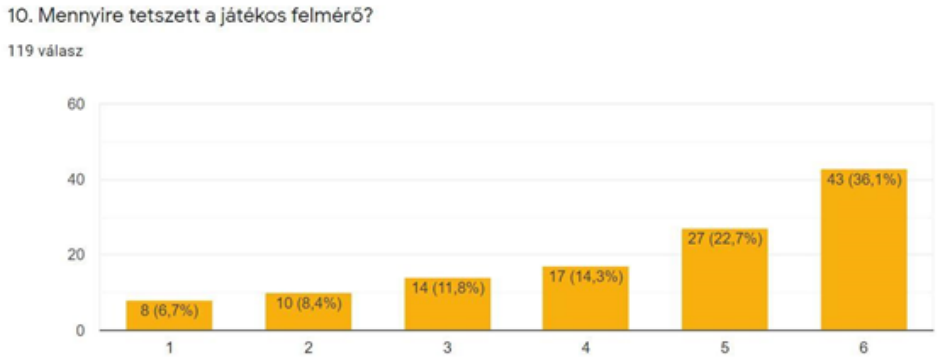
A tapasztalatok felmérése

Végül tizenöt kérdés segítségével mértem fel összehasonlításhoz szükséges alapvető szociometriai adatokat, illetve megkérdeztem őket az élményeikről és kértem, hogy hasonlítsák össze a két ellenőrzési formát. Itt a pontosabb eredmények érdekében, ahol lehetett hatos skálát alkalmaztam, hogy ne születhessenek neutrális válaszok.

**Az eredmények értékelése**

Mivel ez az előbb bemutatott vizsgálat az őszi járványügyi intézkedések árnyékában történt, így komoly erőfeszítést igényelt a megfelelő számú válaszadó felkutatása. Nem beszélve arról, hogy a teljes folyamatot online kellett lebonyolítani. Így leginkább a saját tanítványainkat tudtam csak bevonni a munkába. Igen érdekes eredmények születtek, különösen azzal kapcsolatban, hogy a hagyományos és modern módszerek mennyire pontosak. A következőkben a diákok kérdőívünkre adott legbeszédesebb válaszait mutatjuk meg.

1. ábra: Mennyire tetszett a játékos felmérő, forrás: saját ábra




A kérdőívünkben hatos likert skálát használtunk. A válaszadók 73% -ának jobban tetszett a gamifikált ellenőrzési módszer. Ezen belül 36% adott maximális tetszési indexet a játékos felmérőnek. 27% volt az, akinek inkább nem tetszett, viszont azoknak az aránya, akik abszolút elutasították, csupán 6,7% volt.
A kapott válaszok alapján tehető megállapításaink a következőek: Megállapítható, hogy a legtöbb diák jobban szeret játszani, mint dolgozatot írni. A gamifikáció lényege is abban rejlik, hogy játékos elemekbe csomagoljuk az amúgy száraz ismeretanyagot vagy ellenőrzéseket. Ekkora mintavételi szám mellett nehéz lenne megmondani, hogy a pozitív válasz konkrétan ennek a játéknak, vagy úgy általában a gamifikációnak szól, de úgy gondoljuk, hogy mindkettőnek.

Az állatvilágban például kifejezetten az a célja a játéknak, hogy az életben maradáshoz, az élelemszerzéshez szükséges ügyességet, fogásokat elsajátítsák az utódok. A kisgyermekek is játékosan tanulják meg a járást, beszédet, így fejlődik a finommotorikájuk és ismerik meg alaposan a környezetüket. Ebből a szemszögből nézve a játékos megközelítés az oktatásban abszolút nem új találmány, sokkal inkább visszatérés a jól működő megoldásokhoz.

2. ábra: Melyik tesztelési módszert kedvelik jobban, forrás: saját ábra

Megkérdeztük azt is a diákoktól, hogy hol értek el jobb eredményt, a gamifikált, vagy a hagyományos teszten? Ahogy az elemzésnél látható, 65% érezte úgy, hogy rosszabb teljesítményt nyújtott a játékos teszten. Mivel az összes tesztrendszer hozzáférhető a számunkra, így pontosan meg tudtuk állapítani, hogy ez az állítás mennyire helyes.
A valóság az, hogy a gamifikált teszten átlagosan 6,7, míg a hagyományos teszten 7,4 pontot értek el a tanulók. Ez igen kis különbség, úgy is mondhatnánk, hogy hibahatáron belül van. Lehet, hogy nem sikerült teljesen egyforma nehézségű kérdéseket összeállítanunk, vagy az egyes játékosoknál jelentkező technikai hibák is árnyalhatták a képet. Ez alapján a vizsgált mintán azt állíthatjuk, hogy teljesítményben nem, vagy csak minimálisan volt eltérés.
Miért érezték mégis azt a tanulók, hogy a játékban rosszabb teljesítményt nyújtottak? A válaszaikból arra lehet következtetni, hogy szokatlan volt számukra a játékos környezet. De valószínűleg ugyanez volt a tapasztalata akkor is a tanulóknak, amikor először töltöttek ki online kvízt vagy kérdéssorokat. Egy ilyen kis különbség a megszokással nagyon hamar el tud tűnni.
Azon az álláspontón vagyunk tehát, hogy hasonló volt a két teszten elért eredmény. Nem volt egyértelműen jobb vagy rosszabb a tanulók teljesítménye a két különböző típusú ellenőrzés esetén. Ez az eredmény picit meglepésként ért minket, nem erre számítottunk, az előfeltevésünk az volt, hogy jobb eredményeket fognak a tanulók elérni a gamifikált változatban.

## Összegzés, kitekintés

Egyik fontos elért eredményünk, hogy a vizsgált mintán kijelenthetjük, hogy a gamifikált ellenőrzés megközelítőleg olyan pontos eredményt adott, mint a hagyományos módszerek. Ez bátorító abból a szempontból is, hogy van lehetőségünk kiváltani a most ismert ellenőrzési formákat a gamifikált ellenőrzéssel. A szakképzés során leginkább azokat az eszközöket alkalmazzuk, amelyeket a gimnáziumi képzésben is. Pedig itt sokkal nagyobb létjogosultsága van a gyakorlati módszereknek. Élménydúsabbá, játékosabbá, érdekesebbé tehetjük az ellenőrzéseket a gamifikáció által.
Generációs szempontból is érdekes megállapításokat tehetünk. Ahogy elvárható volt, a fiatalabb generációk nyitottabbak voltak az új technológiákra. Ugyanakkor a kérdőívek eredményei alapján akár az X generáció is szívesen próbálja ki az új módszereket. De azt is meg kell jegyeznünk, hogy kifejezetten informatikai oktatás keretein belül mértünk, így nem annyira meglepő, ha az ilyen, informatikával támogatott gamifikációs fejlesztések nagyobb nyitottságra találtak.
Az informatikai terület miatt az alkalmazás fejlesztésébe is be lehetett vonni a tanulókat. Érdekes momentum volt, amikor azon a teszten, ahol eredetileg 20 pont lett volna a maximálisan elérhető, bizonyos tanulók akár 40 vagy 50 pontot is elértek. Eleinte sötétben tapogatóztunk a hiba eredetét illetően, de végül az egyik fiatal hölgy tanuló oldotta meg a kérdést. Ő gyakorlott játékos volt és már találkozott azzal a hibával, hogy a válasz beküldése gomb több kattintást is érzékelt, amíg az ablak el nem tűnt. Így aki többször is rákattintott a beküldés gombra, több pontot kaphatott a helyes válaszra. Mivel a tanulók is tevékenyen hozzájárultak a rendszer fejlesztéséhez, így sokkal motiváltabbak voltak annak használatában, magukénak érezték és ötleteikkel is segítették a fejlesztést.
Az alkalmazás elkészítése során nagy hangsúlyt kaptak a tanulók visszajelzései, sok jó ötletet beépítettünk a programba. Mindig nagy kérdés az informatikai fejlesztések során, hogy milyen funkciók fontosak, melyek kevésbé fontosak. Vagy más megközelítésben, melyek azok, amelyeknek már az első kiadásban is szerepelniük kell. Gyakran elkövetjük fejlesztőként és pedagógusként is azt a hibát, hogy a saját elképzeléseinket erőltetjük ahelyett, hogy megkérdeznénk a felhasználók, diákok véleményét. A folyamatos visszajelzések hatására a program sokat fejlődött az első alkalmazás óta is, és folyamatosan fejlődik.
Tapasztalataink szerint a szakképzés más megközelítést igényel, mint az egyszerű elméleti képzések. Ezért hasznos, ha nem csak a konkrét szakmai tárgyak esetén, hanem az ellenőrzés vagy akár az értékelés terén is törekszünk az új technológiák, mint például a gamifikáció alkalmazására.

## *Felhasznált irodalom*

BALÁZS, Brigitta (2020): Új módszertani lehetőségek a digitális oktatásban, JOURNAL OF APPLIED TECHNICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES / ALKALMAZOTT MŰSZAKI ÉS PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT 10 : 1 pp. 133-154.

BENEDEK, András (2020). Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz, Opus et educatio: munka és nevelés 7 : No 3. pp. 185-192., 8 p

CSŐSZ Géza (2020): Telematikai alapok 1. rész, Letöltés: https://trans.info/hu/mi-az-a-telematika-es-mire-jo-telematikai-alapok-81823 (2020.06.07.)

DEMETER, R., KŐVÁRI, A. (2020): Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében. CIVIL SZEMLE, 17(2), 89–101.

Dr. MOLNÁR, György (2015): IKT a tanulás szolgálatában – konnektivista tanulásmódszertan lehetőségei a felsőoktatásban, In: UJHELYI, Adrienn; LÉVAI, Dóra (szerk.) VII. Oktatás-Informatikai Konferencia : tanulmánykötet, Budapest, Magyarország : ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, (2015) pp. 274-285. ,

FROMANN Richárd (2017): Játékoslét – A gamifikáció világa, Typotex kiadó, Budapest, 243 p.

GŐGH, E., KŐVÁRI, A., RACSKO, R. (2020): Az önszabályozott tanulás tapasztalatai a középfokú gépészeti szakgimnáziumi képzésben. PEDACTA, 10(1), 13–24.

GŐGH, E., RACSKO, R., KŐVÁRI, A. (2021). Experience of Self-Efficacy Learning among Vocational Secondary School Students. ACTA POLYTECHNICA HUNGARICA, 18(1), 101–119.

HOLIK, Ildikó (2014): Mentortanárok digitális kompetenciái, In: Takács, Márta; Namesztovszki, Zsolt; Vinkó, Attila (szerk.) 1. IKT AZ OKTATÁSBAN / IKT u obrazovanju Subotica, Szerbia : Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (2014) pp. 237-245. , 9 p.

KAPP, Karl M. (2012): The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education

Kőrösné Mikis Márta beszélget Antoni Alfonzzal - Oktatás és információs társadalom - (2009) Letöltés: https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/oktatas-informacios (2020.06.05.)

KŐVÁRI, A. (2017): Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In A tanulás új útjai, 273–284.

KŐVÁRI, A. (2018). Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban 637–647.

KŐVÁRI, A. (2020): Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája. CIVIL SZEMLE, 17(1), 69–72.

MOLNÁR György – PAP Dalma (2018): Generációk tanulása a digitális korban - Újgenerációs módszertani megközelítések és okoseszközök alkalmazása a tanítás-tanulás folyamatában http://real.mtak.hu/86371/

MOLNÁR, György ; NYÍRŐ, Péter (2016): A gyakorlati programozás tanításának játékfejlesztésen alapuló, élménypedagógiai alapú módszerének bemutatása, In: KARLOVITZ, János Tibor (szerk.) Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok , International Research Institute 132 p. pp. 89-98.

NÉMETH, Balázs (2021): A felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás jövője - Trendek és kérdések TUDÁSMENEDZSMENT 22 : 1. klsz pp. 230-239.

RAJCSÁNYI-MOLNÁR, Mónika ; BACSA-BÁN, Anetta (2021): Úton a digitalizáció felé: egy felsőoktatási intézmény digitális oktatásának hallgatói tapasztalatai, JOURNAL OF APPLIED TECHNICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES / ALKALMAZOTT MŰSZAKI ÉS PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT 11 : 1 pp. 88-110.

SIEMENS, George: Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 2005. Http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

SZŰTS Zoltán (2020). A digitális pedagógia elmélete, Akadémiai Kiadó

**Csillik Olga - Daruka Magdolna - Vizdák Károly:**

# *A gennováció második hulláma a felsőoktatásban*

## Bevezetés

A XXI. századi digitális forradalom nyomán megjelenő kihívások a felsőoktatásban az elmúlt években jelentős alkalmazkodási kényszert, ugyanakkor az oktatási innovációknak kedvező lehetőségeket teremtettek. A tradicionális oktatási szemlélet, a frontális oktatás, a digitális generáció tanulási preferenciái, valamint a munkaerő-piaci igények között megjelenő egyre erőteljesebb ellentmondások párosultak a digitális oktatási technológiai eszközök elterjedésével, az általuk nyújtotta oktatási lehetőségekkel. A hagyományos oktatási stratégiák csökkenő hatékonyságát ellensúlyozva a kisebb-nagyobb oktatási innovációk száma évről-évre nőtt a felsőoktatásban. A *gennovációs hullám*, azaz a generációs igények változása által kiváltott oktatási innovációk során (Daruka, Csillik 2015) az Y generáció jellemzőinek, tanulási preferenciáinak, attitűdjének hatását folyamatosan vizsgálva a tanulási-tanítási folyamatra a felsőoktatási intézményeknél – így a Budapest Corvinus Egyetemen is - megkezdődött a tanulási környezetek, alkalmazott tanítási-tanulási módszerek, értékelési módok lassú, evolúciós jellegű változása. Az oktatási innovációkat felgyorsította, kikényszerítette és elmélyítette, területüket kibővítette a Z generáció megjelenése a felsőoktatásban. A digitális generációról egyre több ismerettel, tapasztalattal rendelkezve, az EFOP projektek támogatásával az oktatási innovációk immár a Z generáció igényeit is figyelembe véve indultak meg egyre több – bár korántsem mindegyik - felsőoktatási intézményben. A COVID 19. ebben a helyzetben érte az egyetemeket.

Tanulmányunk első részében megvizsgáljuk, hogy az Z generáció megjelenése a hogyan hatott egyetemünkön az oktatási innovációkra, felgyorsította-e azokat, illetve elindított-e egy újabb gennovációs hullámot, amelyek már gazdagabb elméleti és empirikus kutatási eredményekre támaszkodhatott. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az oktatási innovációk lassan formálódó evolúciós folyamatát a pandémia hogyan érintette. Az egyik napról a másikra kikényszerített drámai ütemben történő átállás a távoktatásra erőteljesen rávilágított arra, hogy az oktatás hatékonysága nagyon eltérően értelmezhető a különböző tanulási környezetekben. Az online és offline tanulási környezet különbsége az oktatók számára immár kézzel foghatóvá vált. Az egyetemi szintű módszertani paradigmaváltás hiánya miatt a távoktatás egyetemünkön megvalósuló különböző formái az oktató pedagógiai felkészültségétől függően nagyon eltérő hatékonyságúaknak bizonyultak, felerősítve a pandémiás károkat, veszteséget okozva a mind a hallgatók, mind pedig az oktatók számára.

Tanulmányunk második részében a COVID-19 által kikényszerített alkalmazkodás eredményeként a 2019/2020-as tanév tavaszi és a 2020/2021-es tanév őszi és tavaszi

félévében készült oktatási videókat vizsgáltuk meg részletesen. Az elemzéshez a TPACK modell (Mishra, Koehler2006) keretrendszerét használtuk fel.
Kiinduló feltételezésünk az volt, hogy az elkészült tananyagok többségénél a korszerű technológia alkalmazása nem járt együtt a szakmai-, pedagógiai- és technikai ismeretek integrálásával, emiatt sok esetben +lényegében nem történt más, mint a frontális oktatás más úton – más csatornán - történő eljuttatása a hallgatók felé. Mindez a korábbi gennovációs hullám megtörését eredményezte.

## Generációs preferenciák változás - oktatási innovációk a pandémia előtt

A felsőoktatásban megszületető oktatási innovációk kiváltó okai közül a generációs változásokat az elméleti és empirikus kutatások eredményeit összegezve emeljük ki. Az feldolgozott szakirodalom eredménye azt mutatja, hogy az Y és Z generációk nemcsak azonos, de eltérő tulajdonságokkal is jellemezhetők. A megfigyelhető különbségek felvetik azt a kérdést, hogy az 3-8 évvel ezelőtti oktatási innovációk hatékonyak-e a Z generáció igényeinek, preferenciáinak, motivációnak, attitűdjének tükrében, milyen elvárások fogalmazódnak meg a tanárokkal, a tanulási környezettel, az online és a blended learning tanulási környezethez készített online oktatási videókkal kapcsolatban.
A Z generáció (1995-2009 között születettek) jellemzőit vizsgálva azok egyik csoportját az Y generációval azonos jellemzők alkotják. Ezek közül a tanítási-tanulási folyamatok szempontjából a legfontosabbak: a gyorsan fejlődő digitális eszközöktől való függőség, az újabb és újabb digitális megoldások adaptív használata, holisztikus és vizuális megközelítés, eredményorientáltság, kreativitás, érdekvezéreltség, önbizalom, szabad véleménynyilvánítás igénye, a gyakorlat- és tevékenységorientált tapasztalati, csoportban történő tanulás preferálása, a multitasking, a folyamatos visszajelzés és a kortárs vélemények igénye, a bizalom fontossága. Mindezek kényszerítették ki annak felismerését a felsőoktatási intézményeknél, hogy a tradicionális tanulási környezetek, tanulási stratégiák alkalmazása egyre kevésbé hatékony. Idő kellett ehhez, emiatt késleltetve indul meg a szükséges szemléletváltáshoz igazodó oktatási innovációk sora. Az ekkor megszülető, többnyire kisebb, egy-egy kurzusra kiterjedő innovációk elsődlegesen módszertani innovációk, amelyek egyetemünkön a tevékenység- és élményalapú fejlesztések irányában történő elmozdulásnak példái. Megjelennek a tiszta online tanulási környezettel próbálkozó kísérletek több-kevesebb sikerrel. Ezt az időszakot tekinthetjük a XXI. századi gennovációs folyamatok első hullámának. A kezdeti sikerek nyomán egyre több oktatási innováció jelenik meg. Az elért sikerek ellenére ismertségük, adaptációjuk általában még az adott intézményen belül is nagyon alacsony. Több – egyébként hatékonynak tekinthető újszerű megoldás - az intézményi szabályozási környezet változását indította el, de azokra a szervezet nem tudott rugalmasan reagálni (például TVSZ, foglalkoztatási szabályzat, értékelési rendszer).
Ahogy újabb és újabb évfolyamok kerülnek be az egyetemekre az addig sikeresnek bizonyult innovációk egyre szélesebb körében érzékelhetővé válik a változtatás, fejlesztés igénye. Ennek okait keresve merül fel az a kérdés, hogy a hallgatók körében az évek során

bekövetkező generációváltás vajon módosítja-e a tanulással kapcsolatos, korábban azonosított hallgatói preferenciákat, motivációkat, tanulói attitűdöket, ha igen akkor azoknak milyen hatásaival kell számolni a tanítási-tanulási folyamatok tervezése, a tanulási környezet kialakítása során. Ezek készletének megismerése, megértése kulcsfontosságú a tanítási-tanulási folyamat hatékonysága, a szükségessé váló oktatási innovációk, kialakítandó tanulási környezet, alkalmazandó oktatásmódszertani megoldások, a gennováció újabb hullámának szempontjából.
A szakirodalmi feldolgozás és a saját kutatások (például Csillik, Bodnár, Daruka, Sass 2016, Csillik 2018) eredményei alapján azonosíthatók a megkülönböztető jellemzők. Ezek közül a tanulási környezet hatékonyságának növelése, a tanítási-tanulási folyamatokat érintő oktatási innovációk szempontjából kiemelendő, hogy az Y generációhoz képest a digitális térben jártasabbak, technikai érzékük kiváló, igénylik a könnyen hozzáférhető és megbízhatóan működő digitális technikai környezetet. Jellemző rájuk a céltudatosság, folyamatos kapcsolatra épülő elköteleződés mellett a problémaérzékenység és praktikus gondolkodás. Elutasítják a formalitásokat. Érdeklődésük fókuszában a képességek fejlesztési lehetősége áll, preferálják a releváns, azonnal felhasználható tudást. Fontos számukra a valódi döntési helyzetek szimulálása, kipróbálása. Szakaszos figyelem jellemzi őket, nem képesek hosszútávon egy dologra koncentrálni, fókuszált figyelmük időtartama rövidebb, mint az előző generációé. Az információszerzés során az internetes keresőfelületeket preferálják az írott tanananyaggal szemben, ugyanakkor nem elég alaposak és körültekintőek. Az információszerzés gyorsasága az elsődleges számukra. Az információk szelektálása nehézséget jelent, támogatásra szorulnak a lényeges elemek kiemelésében. A személyre szabott tanulási élményt keresik. Elvárják az online tanulási környezet zökkenőmentes működését. Önálóbbak, öntudatosabbak, önirányítottabbak és lojálisabbak. Az oktatókra, mint mentorokra tekintenek. Kedvelik az aktív és problémaorientált, tevékenységalapú tanulást.
Fontos jellemzőjük, hogy az egyéni, személyre szabott tanulási online lehetőséget preferálva tanulnak, majd a szükséges tudás birtokában szívesen dolgoznak csoportokban kreativitást igénylő gyakorlatorientált feladatokon. A tanulási környezetek közül számukra a blended learning/hibrid oktatás a preferált.

A fentiekben összefoglalt főbb jellemzők jelzik az oktatási innovációk szükséges irányát:

- tanulási eredmény alapú szemlélet érvényesítése a képzések, kurzusok szintjén
- egyéni különbségekre reflektáló online tanulási környezet kialakítása
- hallgató-orientált szemlélet érvényesítése a kurzusok, tanórák tervezése, szervezése során
- aktivizáló korszerű tanítási-tanulási módszerek (kooperatív, kollaboratív, projekt, kutatási alapú, probléma alapú) alkalmazása digitális eszközök integrálásával
- kihívást jelentő, kreativitásra ösztönző változatos egyéni és csoportos feladatok
- motiválás, differenciálás szükségessége az offline tanulási környezetben
- hibrid tanulási környezet biztosítása
- az online oktatási videók készítésénél pedagógiai szemlélet érvényesítése

- nagy hangsúly kerüljön a hallgatók kritikai gondolkodási készségének fejlesztésére

Mindez az oktatók nyitottsága és elkötelezettsége mellett, megfelelő módszertani és digitális támogatását, a szervezet rugalmasságát és alkalmazkodását igényli.
A generációs jellemzők változása, a nemzetközi trendekhez való alkalmazkodás következtében egyetemünkön a 2010-es évek közepétől jelentős mértékben felerősödik az oktatók innovációs tevékenysége. Az oktatási innovációk immár a Z generáció igényeit is figyelembe véve bővültek. Az oktatási innovációk újabb hulláma a blended learning/hibrid tanulási környezet kialakításához, illetve a módszertani paradigmaváltozáshoz kötődik. A hallgatói visszajelzések folyamatossá válásával a kurzusok, képzések rendszeres korszerűsítése folyamatossá válik. A szervezeti fejlesztések során fontos szempont lett az oktatók fejlesztési munkájának támogatása. Az oktatói igényekhez igazodóan kialakuló belső képzési és egyéni támogatási rendszer támogatja az oktatási innovációs folyamatokat.

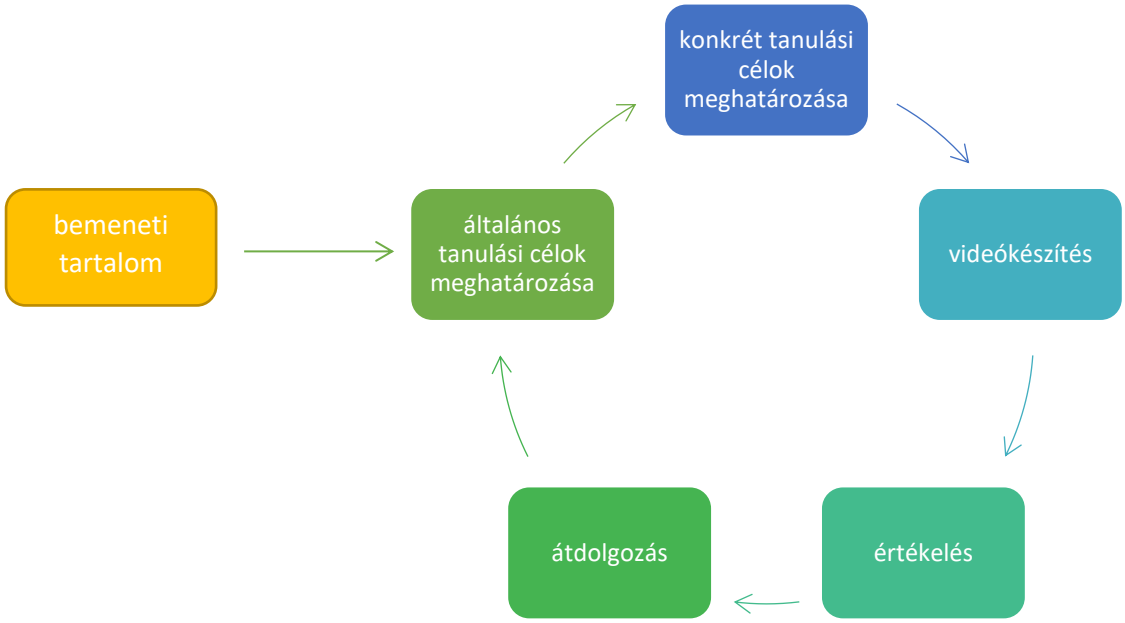
## Covid-19 hatására a tanítási-tanulási folyamatra

Az elmúlt években - az EFOP támogatásoknak is köszönhetően - az oktatás három nagy területén (tanulási eredményalapú képzésfejlesztések, módszertani korszerűsítések, blended learning tanulási környezet) megvalósuló oktatási innovációk és pozitív tapasztalatok birtokában ért bennünket a Covid-19. kihívása. Ezek tükrében a néhány nap alatt lezajló szükségszerű átállásnak viszonylag könnyen kellett volna végbe mennie. Az egyetem vezetése részéről gyors döntés születtek a TEAMS és a MOODLE felületek használatáról, ezekhez néhány napon belül informatikai és módszertani támogató füzetek készültek el a kollégák számára, az oktatókat folyamatos online támogatása segítette.
A távoktatásra történő átállás a fent bemutatott folyamatok ellenére nem volt zökkenőmentes. Hamar kiderültek a hiányosságok, a korábbi sikeres oktatási innovációk diffúziója megszakadása mellett a digitális és pedagógiai ismeretek hiánya nehezítette az átállást. Az online tanulási térre áttevődő tanítási-tanulási folyamatok tervezése még azokat a kollégákat is megviselte, akik korábban már blended learning/hibrid tanulási környezetben tanítottak. Mind a digitális eszközhasználat, mind pedig az egyes tantárgyak esetében a már korábban jól bevált tevékenységalapú módszerek adaptálása, tréningek megtartása online térben nagy gondot jelentett. Tovább nehezítette a helyzetet az értékelés kérdése. Mindez nagyfokú rugalmasságot, újratervezést igényelt az érintettektől, amit igen megnehezített a nagyfokú bizonytalanság, az ismeretlentől való félelem, a személyes találkozások hiánya.
A gyors átállás miatt az online térre tervezett tananyagok minősége és hatékonysága nagyon eltérő hatékonyságúak lettek az oktatók digitális és pedagógiai felkészültségétől függően. A tanulmány következő részében a pandémia alatt elkészült oktatási videókat elemezzük a TPACK modell tükrében. Ehhez első lépésként meghatározásra kerülnek az oktatói videókkal szembeni elvárások, majd bemutatjuk a 2019/2020-as tanév tavaszi és a 2020/2021-es tanévben elkészült oktatási videók elemzésének eredményeit.

## Oktatási videókkal szemben megfogalmazható elvárások

Ahogy tanulmányunkban már jeleztük, a hibrid oktatás régóta meghatározó trend a felsőoktatásban. A COVID-19 járvány következtében a hibrid tanulás olyan képzésekben is megjelent, ahol ez korábban szinte elképzelhetetlennek tűnt (pl. erősen gyakorlatorientál képzések). Az ilyen típusú képzések egyik sikertényezője az oktatási videó. Számos kutatás bizonyította, hogy a megfelelő tartalmú, technológiájú és minőségű videó hatékony oktatási eszköz lehet (Stockwell et al., 2015). Moussiades és munkatársai (Moussiades, Kazanidis, & Iliopoulou 2019) a tervezés fontosságát hangsúlyozva egy öt lépésből álló, ciklikus folyamatot (MVD, azaz Methodology for educational Video Development) ajánlanak:

1. ábra: Az oktatási videók tervezésének öt lépésből álló ciklikus folyamata (Forrás: Moussiades, Kazanidis, & Iliopoulou 2019)




A folyamat lépései:

1) Értelmezésükben a bemeneti tartalom egy tanulási egységet jelent. A fejlesztési folyamat első lépése ennek alapján az általános tanulási célok, tanulási eredmények (cím, kulcsszavak) definiálása.
2) Következő lépésként megfogalmazott konkrét tanulási célok meghatározzák a leckét és az értékelést is, és a videó strukturálásának alapját képezik. A konkrét tanulási célok kialakításának javasolt módszertana a tartalomelemzés, amely a lényeges tartalmi egységek, gondolatok kiemelését és a közöttük lévő kapcsolatok feltárását jelenti ebben az esetben.

3) A 3. lépés ezek alapján a videó elkészítése, ahol fontos megkötés, hogy minden tanulási eredményhez kapcsolódjon videórészlet. A hatékony videók része az elérni kívánt tanulási eredményről és a videó felépítéséről szóló tájékoztató is.
4) A videó értékelésének ajánlott formája a kísérlet, ahol a videónak tulajdonítható kompetenciaváltozás feltárása a cél elő- és utóteszt használatával történik.
5) Az értékelés alapján szükséges lehet a videók átdolgozása. Mivel ciklikus tervezési folyamatról van szó, az átdolgozás az általános tanulási célok újragondolásával kezdődik.

Brame (2016) a hatékony oktatási videók tervezése kapcsán három alapelem fontosságára hívják fel a figyelmet:

- kognitív terhelés,
- a tanulók elköteleződése,
- aktív tanulás.

## Kognitív terhelés

A sémaelméletek szerint a világról összegyűjtött tudásunk sémákban tárolódik (Neisser, 1984; Eysenck és Keane, 1997). A sémák a tudás szerveződött egységei, az emlékezetben tárolt általános fogalmakat reprezentáló adatstruktúrák: olyan szervezett tudáscsomagok, amelyek magukban rejtik a tudás felhasználhatóságának módját is. Amikor tanulunk, a már meglévő sémáink felhasználásával új, összetett sémákat alakítunk ki. Ezeket az új sémákat a munkamemóriában hozzuk létre. Miller (1956) korlátozott mennyiségű munkamemória elmélete szerint ez a munkamemória kapacitása 7±2 egységnyi, ez az információmennyiség az, amely viszonylag könnyen tárolható.
A kognitív terhelés elmélete (Sweller, 1994) szerint a munkamemória túlterhelése akadályozza a tanulást. A tanulás során különböző típusú "terhelést" tapasztalunk: belső, külső és generatív terhelést (Clark et al., 2005).
Egy feladat *belső terhelése* (Intrinsic Cognitive Load) egy probléma vagy koncepció megváltoztathatatlan magja.

A *külső kognitív terhelés* (Extraneous CL) az információ közlésének módjától függ, amely már tartalmazhat a megtanulandó anyag szempontjából felesleges információkat is, ezáltal nehezítve a tanulási folyamatot.

Generatív kognitív terhelés (Germane CL), amely a tanulás szempontjából meghatározó tényező, a sémák elsajátításához és automatizálásához szükséges munkamemória kapacitását jelenti. Fő funkciója a problémaadatok kapcsolatának beépítése, integrálása a hosszútávú memóriában tárolt sémák segítségével.

A kognitív terhelés a három fenti terhelés összege. Mivel a tanítás során a belső kognitív terhelés nem változtatható, a külső terhelést kell minimálisra csökkenteni annak érdekében, hogy maradjon kapacitás a generatív terhelésre, a séma kialakítására (Ambrus, 2015).

Az oktatási videók esetében a kognitív terhelés az alábbi módon csökkenthető:

- Jelezzük a fontos információkat vizuálisan a háttér megváltoztatásával, a kulcsszavak kivetítésével vagy szimbólumok használatával!
- Ne terheljük túl a videóképeket szöveggel! Csak akkor használjuk azt, ha az feltétlenül szükséges, például a címekhez, kulcsfogalmakhoz, hiszen a videónak elsősorban hang- és képi üzenetekre, és csak másodsorban szövegre kell épülnie.
- Szegmentáljuk az információkat rövid videók készítésével vagy úgy, hogy megszakítjuk a videókat és aktivitásra késztetjük a tanulókat (kattintással folytathatják azt, vagy válaszolniuk kell egy kérdésre).
- Távolítsuk el az érdekes, de a célhoz nem szorosan kapcsolódó elemeket (pl. zene, ingergazdag háttér), amelyek terhelhetik a tanulók munkamemóriáját.
- Válasszuk ki a feldolgozni kívánt tartalomhoz leginkább megfelelő formát! Gondoljuk végig, melyek azok az elemek, amelyek megértését, befogadását a vizuális mód (animációk, ábrák, képek) segítik, és melyek azok, ahol a narráció fontos! Szükségtelenül ne terheljük párhuzamosan mindkét csatornát! Mayer és Moreno (2003) vizsgálatának eredményei szerint egy összetett probléma magyarázata során kognitív terhelés szempontjából jobb választás, ha egy szimbolikus vázlatokkal operáló videó (mint a Khan Academy videói), mint egy beszélő ember, mert ez utóbbi esetben a vizuális terhelés felesleges és így elhagyható.
- Szinkronizáljuk a hang- és képi üzeneteket! Ügyeljünk arra, hogy azok egyszerre jelenjenek meg. Ha azonban szeretnénk felkelteni a hallgatók kíváncsiságát, a vizuális rész kicsivel megelőzheti a hangos részt.

## A tanulók elköteleződése

Az oktatási videókkal történő tanulás hatékonyságának elengedhetetlen feltétele az, hogy a tanulók elköteleződjenek a tanulás iránt, azaz megnézzék a videót. Ezt az alábbi megoldások segíthetik:

- Legyenek rövidek a videók! A vizsgálatok szerint (Guo et al., 2014, in Brame, 2016) a 6 percnél rövidebb videók azok, amelyeket megnéznek a tanulók. Az ennél hosszabb videók megtekintési aránya drasztikusan csökken.
- Az előadók beszéljenek tempósan, de ne túl gyorsan! Míg a túl lassú videók esetében elvész az érdeklődés, a túl gyors videók nehezítik a megértést.
- Legyenek lelkesek és közvetlenek, lehetőség szerint próbáljanak meg társalgási stílusban szólni a tanulókhoz (ahol ez lehetséges). Ha könnyen megy nekik, a humor eszközével is élhetnek, de fontos, hogy mindig a célcsoporthoz igazítsák azt! Így a hallgatóság partnernek érzi magát, ami nagyobb elköteleződéshez és erőfeszítéshez vezet.
- Elkötelezettebbek a tanulók, ha úgy érzik, az adott videó nekik készült. Ennek érdekében próbáljuk folyamatosan frissíteni a tartalmat, vagy legalább azok egy

részét. Ahol ez nehézkes, legyenek olyan bevezető részek, amelyeket évről-évre aktualizálunk.
- Bontsuk logikus részekre a videókat (nem feledve a 6 perces szabályt)! A részek közötti kapcsolat, sorrendiség jól követhető legyen, hogy minimális erőfeszítést igényeljen a részek közötti kapcsolat feltárása!
- A videók elején röviden ismertessük a kapcsolatot az előző részekkel, közöljük a videó célját! A végén foglaljuk össze a hallottakat, látottakat (Denning, 1992)!

## Aktív tanulás

A tanulóközpontú tanítás egyre inkább meghatározza a tantermi oktatást. A frontális oktatás háttérbe szorulásával párhuzamosan egyre jellemzőbbé válnak a tevékenységalapú módszerek, az aktív tanulás. Úgy tűnik, a videó, videós tananyagok esetében is szükség van erre a tanulói aktivitásra, hiszen ez a tanulási környezet megkívánja az önszabályozott tanulást. Tehát a tanulóknak figyelemmel kell kísérni saját tanulásukat, azonosítani kell a problémákat, és megoldásokat kell keresni rájuk. Ez különösen az ilyen környezetben tapasztalatlan tanulóknak okoz nehézséget. Az aktív tanulást támogató alábbi módszertani megoldások használata azonban támogathatja őket ebben.

- Használjunk a videókba beépített, illetve a videók utáni interaktív kérdéseket! Az ilyen típusú ellenőrzés arra készteti a tanulókat, hogy figyeljenek és jegyzeteket készítsenek. A tanulást pedig kevésbé megterhelőnek és szorongáskeltőnek érezték (Szpunar et al., 2013, in Brame, 2016).
- Legyen lehetősége a tanulóknak kontrollálni, irányítani a videókat (előre- és visszalépni, a lejátszás sebességét beállítani, címkéket, megjegyzéseket fűzni hozzájuk). Így azt érzik, befolyásolni tudják tanulásukat, ami növeli elköteleződésüket.
- Segítsék irányított kérdések a videók feldolgozását! Ezek segítik a figyelem fenntartását, és segítenek kiemelni a lényeget a tananyagból.
- Kapcsolódjanak komplex feladatok, nagyobb házi feladatok a videókhoz! Ez a közvetlen összekapcsolás, azonnal használható tudás szintén erősíti a tanulók bevonódását.

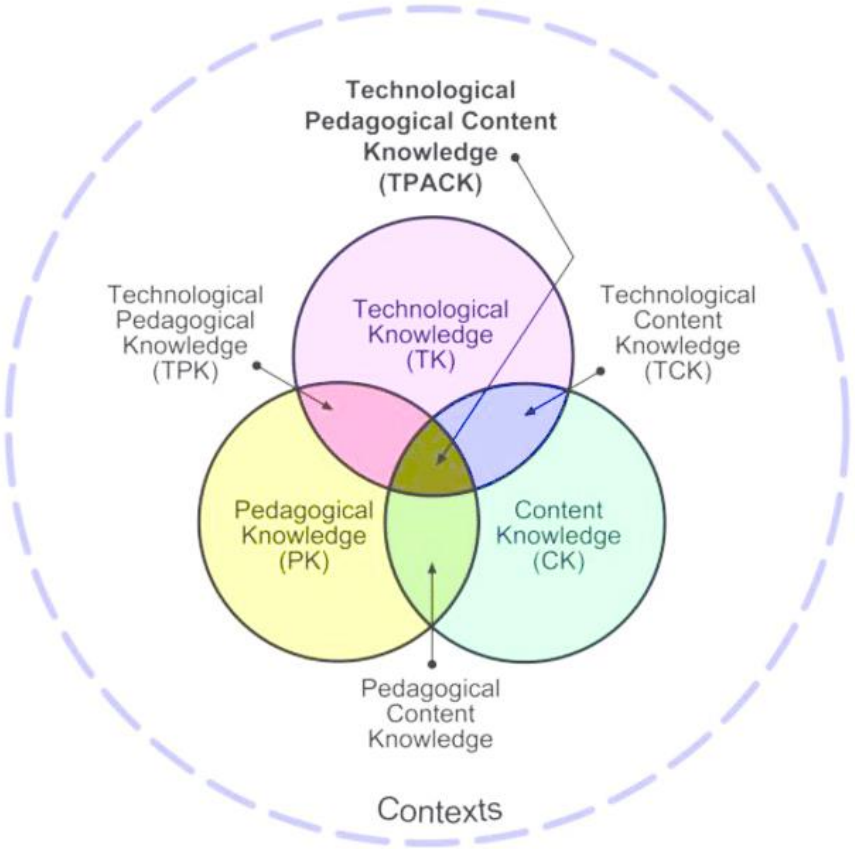
## Az elemzéshez alkalmazott keretrendszer a TPACK modell

A kiválasztott modell a hatékony tanári munka keretrendszerét határozza meg. P.Mishra és M.J. Koehler 2006-ban felállított modell három tudásterület integrálásával határozza meg azokat az ismereteket, amelyekkel egy hatékony tanárnak ma rendelkezni kell. Ezek a tudásterületek a következők:

a) technológiai tudás (technological knowledge)
b) pedagógiai tudás (pedagogical knowledge)
c) szaktárgyi tudás (content knowledge)

Az alábbi ábra jól szemlélteti e tudásterületek összekapcsolódását.

2. ábra: TPACK modell
(Forrás: Srisawasdi, 2012)




A TPACK-modell tulajdonképpen az ábra középső része, a három terület közös halmaza, amely magában foglalja a tárgyi, a pedagógiai és a tanítási-tanulási folyamatban szükséges technológiai tudást is. Rámutat a tanári tevékenység összetettségére.
Az ábrán megfigyelhetők az egyes ismeretterületek közös halmazai is. Ezeket a következőképpen értelmezhetjük:

- PCK halmaz a szakmai és módszertani ismeretek metszete, tulajdonképpen egy szakmai tantárgy a szakmódszertani ismereteket tartalmazza.
- TCK halmaz az adott szakterület és technológiai ismeretek közös halmaza, amely rámutat arra, hogy a technológia fejlődése és a szakterület fejlődése hogyan hat egymásra.
- TPK pedig azoknak a tudáselemeknek a halmaza, amelyek rámutatnak arra, hogy a technológia fejlődés hatása hogyan jelenik meg a tanítási-tanulási folyamatban, a technológiai eszközök integrálásával hogyan tehető hatékonyabbá a tanulási környezet.

A modell segít azonosítani azokat az ismereteket, tanári kompetenciákat adott kontextusban, amelyek integrálása nélkül a digitális technológia különálló alkalmazása a

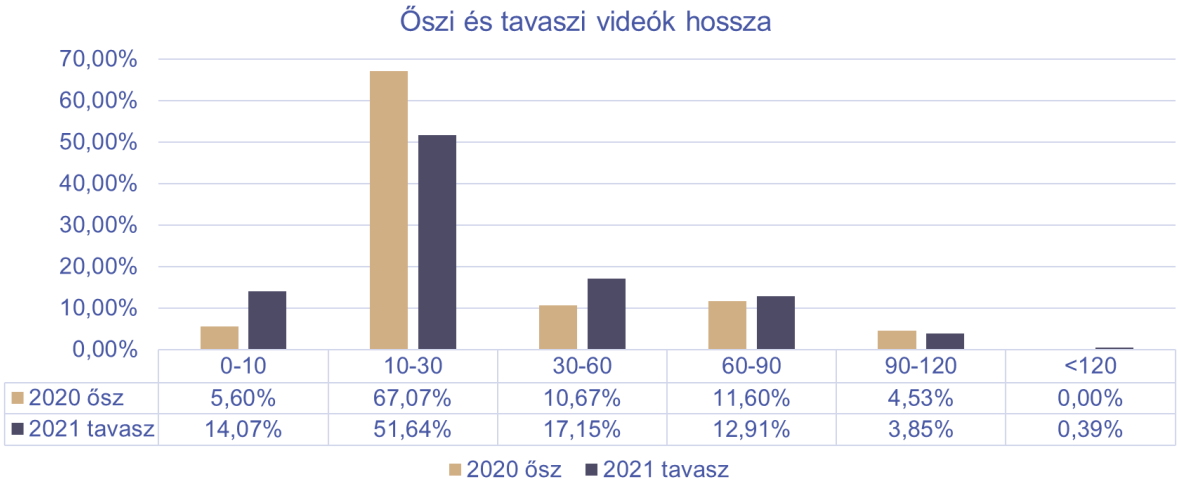
tanítási-tanulási folyamatokban nem növeli a hatékonyságot, inkább csak elvonja a tanulók figyelmét a tartalomról.
A modell adta keretrendszert a következőkben felhasználjuk a COVID-19 különböző hullámaiban a Budapesti Corvinus Egyetemen készült oktatóvideók értékeléséhez.

## Kérdőíves felmérés, videóelemzés, fókuszcsoport

A 2019-20. tavaszi félévtől kezdődően a 2020-21. tavaszi félévvel bezárólag három szemeszteren keresztül vizsgáltuk a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói által készített videós tananyagok főbb jellemzőit. Alkalmazott módszereink kérdőíves felmérés, videóelemzés és fókuszcsoportos kutatás voltak. Kiinduló hipotézisünk szerint az idő előrehaladtával az egyetemen készült videók egyre inkább alkalmazkodtak a generációs igényekhez, az online térben zajló tanítási-tanulási folyamatok módszertani elvárásaihoz. Az elemzett adatok alapján jól nyomon követhető, hogyan változtak az elkészült oktatóvideók főbb paraméterei a koronavírus-járvány fokozatos magyarországi térhódításával párhuzamosan. A legfontosabb jellemzők a következőképpen alakultak:
A 2019/20. tavaszi félév során sok kurzushoz készült videós anyag, jellemzően otthoni körülmények között, hangalámondásos Powerpoint formátumban. Ezek főként aszinkron módon lettek felhasználva. Nem tartalmaztak interakciót, többségében nem animált, túlzsúfolt videókat találunk közöttük. Stúdió körülmények között négy tárgyhoz készült összesen 75 db felvétel. Ezeknek legnagyobb hányada, 56,00%-uk 10-30 perc hosszúságú volt, 38,66%-uk 30-60 perces. 10 percnél rövidebb és 60-90 perces videók minimális arányban, 90 percnél hosszabbak egyáltalán nem készültek.
A talált jellemzők alapján megállapítható, hogy az oktatási videókkal szembeni elvárások közül a készítők nem figyeltek sem a kognitív terhelés csökkentésére, sem a tanulók elköteleződésének segítésére. Azok összeállítása során pedagógiai szempontok nem játszottak szerepet. Az újonnan elkészült videók zöme a frontális oktatás jegyeit viseli magán. A módszer nem, csak a csatorna változott.
Ennek ellenére felméréseink azt mutatják, hogy a rájuk adott hallgatói visszajelzések jellemzően pozitívak voltak. A félév során problémát jelentett mind a hallgatók, mind az oktatók szempontjából a technológiai ismeretek hiányossága, a videókészítés megfelelő intézményi szabályozásának hiánya. Az alkalmazott technológia pedig nem mindig felelt meg a kor elvárásainak. A rendelkezésre álló infrastruktúra hiányosnak bizonyult és a videók készítésének módszertana nem volt kialakult, egységes. Egyértelműen látszódott az a tendencia is, hogy a Covid-19-járvány negatív hatásainak köszönhetően a személyes találkozások az oktatókkal felértékelődnek. A hallgatók az idő múlásával egyre inkább igényelték, hogy az online oktatási eszközök mellett lehetőség nyíljon a korábbról jól megszokott személyes találkozásokra is.
A 2020/21. őszi félévre az egyetemen sikerült a videókészítés optimálisabb szabályozási környezetét kialakítani. Ekkor már profi stáb dolgozott a felvételeken. Az oktatók videókészítési képzéseken vehettek részt, kialakult a folyamatok egységes szabályozás kerete és megvalósultak a felvételekhez szükséges technikai fejlesztések.

A félév első heteiben részben jelenléti, részben pedig blended learning tanulási környezetben az internet és a digitális média nyújtotta lehetőségeket és a hagyományos tantermi oktatás módszereit egyesítettük. Ezt váltotta fel a szemeszter második felében a tisztán online oktatás.
A félév során a Budapesti Corvinus Egyetemen összesen 807 videós tananyagot vettek fel. Ezek mindegyike animált volt, interaktivitást nem tartalmaztak, illusztrációkat viszont 91,07%-uk igen. Az előző szemeszterhez képest 67,07%-ra nőtt a 10-30 perc hosszúságú videók aránya, a 60-90 perces felvételek az összes videó 11,60%-át, a 30-60 perces felvételek 10,67%-os arányt tettek ki. 10 percnél rövidebb és 90 percnél hosszabb videók minimális számban készültek. Erre a félévre az oktatók Moodle és Microsoft Teams ismeretei jelentősen bővültek. A hagyományos tanórai feladatok is átkerültek Teams-re, és nagymértékben sikerült aktivizálniuk a hallgatókat.
Az elemzések azt mutatják, hogy csak némi előrelépés történt. Annak ellenére, hogy ebben az időszakban már hosszabb idő állt rendelkezésre tervezésükre a korszerű pedagógiai ismeretek nem integrálódtak be a tananyagok elkészítésének folyamatába. Ismét figyelmen kívül maradt a kognitív terhelés csökkentése, az elköteleződést segítő interakciók, tanulói aktivitás kialakítása. Túl hosszú videók készültek, többségében nem történt meg azok logikus egységekre bontása, az ismeretek összekapcsolása az előző videó tartalmával. Nem segítették hatékonyan a hallgatók önszabályozó tanulásának folyamatát.
A 2020/21. tavaszi félévben az egyetemen végig online oktatás zajlott. 526 videós tananyag felvétele készült el. Az előző szemeszterhez hasonlóan ezek szinte egyike sem tartalmazott interaktivitást és animáltak voltak. A korábbiakhoz képest megnőtt a legrövidebb videók aránya. Ezúttal is a legtöbb felvétel 10-30 perces lett (51,64%), viszont arányaiban több 10 percnél rövidebb (14,07%), 30-60 perces (17,15%) és 60-90 perces (12,91%) videó készült.
Szomorúan állapítottuk meg, hogy ebben a félévben sem sikerült a TPACK keretrendszernek megfelelően elkészíteni az oktatást támogató videókat, ugyanakkor a Covid-19 járványnak köszönhetően előállt kényszerű helyzetben az oktatók és hallgatók magabiztossága az online környezetben nőtt, egyre inkább alkalmazkodtak a megváltozott körülményekhez.
A kurzusok, a videófelvételek intézményi szinten egyre tervezettebbek lettek, az online oktatás színvonala nőtt, viszont a módszertani innovációkra továbbra sem maradt elég idő. A szemeszter folyamán készült felvételek a hatékony videókkal szemben támasztott elvárásoknak csak részben felelnek meg.
Az alábbi ábrán látható a 2020/21. őszi és tavaszi félévben készült videók hosszának összehasonlítása:

3. ábra: A 2020/21-es tanévben elkészült oktatási videók hossza
(Forrás: saját szerkesztés)




## Összegezés

Tanulmányunk első részében hazai és nemzetközi irodalom alapozva megvizsgáltuk, hogy a Z generáció megjelenése a felsőoktatásban hogyan hatott az oktatási innovációkra, felgyorsította-e azokat, illetve elindított-e egy újabb gennovációs hullámot. Megállapítottuk, hogy egyetemünkön az új generációs jellemzők ismeretében az oktatási innovációknak egy újabb hulláma indult el, az innováció száma nőtt, területük és mélységük bővült. Ismertségük egyre nagyobb lett, így diffúziójuk is megindult. Tanulmányunk második részében rámutattunk arra, hogy a korábbi innovációs lendület megtört. A COVID-19 által kikényszerített alkalmazkodás eredményeként a 2019/2020-as tanév tavaszi és a 2020/2021-es tanév őszi és tavaszi félévében készült oktatási videókat elemzéshez a TPACK modell (Mishra, Koehler 2006) keretrendszerét használtuk fel. Az online térbe áttevődő tanítási-tanulási folyamatot segítő, ebben az időszakban készült oktatási videók elemzése azt mutatja, hogy nem sikerült megvalósítani a TPACK modellnek megfelelő technológiai, szakmai és pedagógiai tudás integrálását a videók készítésekor. A készítők nem figyelnek pedagógiai szempontokra, így az technikai alkalmazása nem növeli a tanítási – tanulási folyamatok hatékonyságát.

## *Felhasznált irodalom*

AMBRUS, A. (2015). A matematika tanulás-tanítás néhány kognitív pszichológiai kérdése= Some Cognitive Psychological Question in Mathematics Education. Gradus, 2(2), 63-73.

BRAME, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. CBE—Life Sciences Education, 15(4), es6. https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125

CLARK, R. C., NGUYEN, F., & SWELLER, J. (2011). Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load. John Wiley & Sons.

CSILLIK O, (2018): A tanári hatékonyság megítélése a felsőoktatási innovációk tükrében. In: TÓTH, P; SIMONICS, I; MANOJLOVIC, H; DUCHON, J (szerk.) Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban

CSILLIK, O, DARUKA, M (2015): Gennováció: Mit? Mikor? Hogyan? Miért? In: Ujhelyi, A; Lévai, D (szerk.) VII. Oktatás-Informatikai Konferencia: tanulmánykötet, Budapest, Magyarország: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet,

CSILLIK, O, DARUKA, M, BODNÁR, É, SASS, J. (2016): A Z-generáció jellemzői és az azonosítható tanári kompetencia-elvárások.

DENNING, D. (1992). Video in theory and practice: Issues for classroom use and teacher video evaluation. Victoria: InNATURE productions.

EYSENCK, M. W., & KEANE, M. T. (1997). Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

MAYER, R. E., MORENO, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. Educational psychologist, 38(1), 43-52.

MILLER, G. A. (1956): The magic number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63, 81-93.

MISHRA P, KOEHLER MJ. (2006) Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

MOUSSIADES, L., KAZANIDIS, I., & ILIOPOULOU, A. (2019). A framework for the development of educational video: An empirical approach. Innovations in Education and Teaching International, 56(2), 217-228. https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1399809

NEISSER, U., & LÁSZLÓ, J. (1984). Megismerés és valóság. Gondolat.

STOCKWELL, B. R., STOCKWELL, M. S., CENNAMO, M., & JIANG, E. (2015). Blended learning improves science education. Cell, 162(5), 933-936. https://doi.org/10.1016/j.cell.2015.08.009

SWELLER, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. Learning and instruction, 4(4), 295-312.

**Fodor Andrea**

# *Munkahely, mint motivációs tényező az élethosszig tartó tanulásban*

*„és betöltöttem őt Isten szellemével, bölcsességgel, értelemmel és ismerettel minden munkában,"*[1]
*(Mózes 2. Könyve 31 fejezet 3. Dr. Bernstein Béla fordítása)*

## Bevezető

Iskoláinkat elvégezve, végzettségek és szakképzettségek birtokában, óriási lelkesedéssel, titáni erőkkel vetjük magunkat jellemzően első munkahelyünkön a munkába, ki gyakornokként, ki kezdő munkavállalóként. Ahogy telik az idő egyre többször vesszi észre az ember, hogy a kezdeti különbség az iskolapad és az élet adta helyzetek között további tanulmányt igényel, amely napjainkban már elfogadott jelenségnek számít (Molnár, 2017).
Van, aki már szakmai elhívatottságból, van aki munkahelyi feladat adta szükséglet miatt, illetve munkahelyváltás miatt kezd ismét tanulni. De hol? De mit és milyen szinten? Tekintve, hogy az elmúlt egy évben (a tanulmány lezárást megelőzően) az oktatási rendszer igen jelentős változáson ment keresztül az így a Szakképzés 4.0[2] 2020. szeptemberi indulását követően a képzéseket mondhatni két csoportba sorolta a jogalkotó. Az egyik csoport az alapszakmák (jelenleg 27 szakmacsoporthoz tartozó[3], és közel 175 alapszakma[4] ) amelyek csak iskolarendszerű képzésben tanulhatók. A másik csoport az alapszakmára épülő szakmák és továbbképzések, ezeket már regisztrált felnőttképzők is oktathatják, amelyek természetesen részben államilag elismert végzettséget adnak illetve némely képzés vagy tanfolyam esetében nem zárul ilyen vizsgával viszont esetlegesen a képző igazolást vagy tanúsítványt állíthat ki a tudásról.
Ezek alapján az első fontos dimenzió, amely döntést igényel, hogy a tanulásra vágyó iskolarendszerben vagy iskolarendszeren kívüli képzésben kíván tanulni, hiszen mind kettő nagyon széles képzési palettát nyújt. Másodsorban, hogy milyen időbeosztással tud képzésben részt venni, hiszen a pár napos rövid bár intenzív képzéstől a pár éves képzésig minden lehetséges.
Személyesen megkérdezni minden egyes képzésre jelentkező embert lehetetlen, viszont az OSAP 1665 statisztikákból képet kaphatunk arról, hogy a 2016 és 2020 között hogyan

[1] Mózes 2. Könyve 31 fejezet 3. Dr. Bernstein Béla fordítása https://zsido.com/fejezetek/ki-tisza-2mozes-3011-3435/
[2] Szakképzés 4.0 - t a kormány az 1168/2019. (III.28) kormány határozattal fogadta el.
[3] IKK honlapja https://szakkepzes.ikk.hu
[4] Szakma jegyzék a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlapján https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1097

alakult az iskolarendszeren kívüli képzés. Tanulmányom célja megismerni 2016 és 2020 között indított képzések volumenének trendjét az iskolarendszeren kívüli képzések esetében továbbá azok finanszírozási preferenciáját. Ezeken túl vizsgálom a képzésekben résztvevők státuszát miszerint milyen mérvű a képzésekre beiratkozottak és a lemorzsolódtak mértéke. Viszont figyelembe kell venni, hogy a vizsgált időszak részben a Szakképzés 4.0-át megelőző időszakot mutatja be. Mielőtt mélyebb betekintést tennénk a nevezett témákban kitekintés képpen ismerjük meg az Unió felnőttképzéssel kapcsolatos ajánlását.

## Unió oktatási kapcsolata a nemzeti oktatás rendszerével[5]

Mint az élet szinte minden területén tekintve Uniós tagságunkat, úgy ezen a területen is az Európai Unió ajánlása és vállalásai jelentős hatással vannak a hazai oktatásra függetlenül attól, hogy az Unió tiszteletbe tartja azt, hogy minden ország oktatása / képzési rendszere saját nemzeti hatáskörébe tartozik, mindazon által hogy kimondja, hogy az oktatás az alapja a nemzet fejlődésének, haladásának. Természetesen, mint a többi területet is úgy az oktatás területét is folyamatosan figyelemmel kiséri egyben összehasonlíthatóvá teszi az egyes tagországok oktatási rendszereit az EURYDISE[6]- en keresztül. További jelentős ismereteket kaphatunk az Oktatás és Szakképzés 2020[7] szakpolitika irányából. Az Európai Unióról szóló szerződés és az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változatában több helyen kifejezi a tanulás fontosságát. A preambulumban az alábbi módon jelenik meg:

*„AZZAL A SZÁNDÉKKAL, hogy az oktatáshoz való széles körű hozzáférés és az ismeretek folyamatos frissítése által népeik számára elősegítsék a lehető legmagasabb szintű tudás elérését,“[8]*

Ezen felül a XII.-dik Cím alatti 165.cikkben mondja ki az egyes nemzetek szabad és szuverén oktatás politikájának tiszteletben tartását, de egyben azt is lefekteti, hogy felléphet az oktatás érdekében, mind tagállami nyelvek oktatása területén mind a mobilitás és az ösztönző rendszerek területén. Cél a magas szintű oktatás elérése az intézmények közötti együttműködés, mind az információ - és tapasztalatcserére.

---

[5] Oktatás és képzés az Európai Unióban https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_hu

[6] Eurydice honlapja https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_hu

[7] Az Európai Unióról szóló szerződés és az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata, Jegyzőkönyvek , mellékletek a Lisszaboni Szerződést elfogadó kormányközi konferencia zárónyilatkozatához csatolt nyilatkozatok , megfeleleési táblázatok https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=HU

[8] Az Európai Unióról szóló szerződés és az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata, Jegyzőkönyvek , mellékletek a Lisszaboni Szerződést elfogadó kormányközi konferencia zárónyilatkozatához csatolt nyilatkozatok , megfeleleési táblázatok https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=HU

## Az Unió ajánlása az egész életen át tartó tanulás kompetenciáival kapcsolatban[9]

Felismerve azt, hogy a folyamatos tanuláshoz szükséges adottságok fejlesztésre már kiskorban szükség van, ezért az Unió ajánlásokat[10] adott ki. Szakpolitikusaik által megállapított kulcskompetenciák fejlesztése kiemelt szerepet kap ebben a személyiségfejlődési folyamatban. Ezek a kompetenciák megjelennek a magyar oktatásrendszerében is, mint például az írás - olvasás, az idegennyelv ismerete, a matematika, az informatikai ismeretek a személyek közötti kapcsolatteremtés az állampolgári viselkedés a kultúra tisztelete illetve a vállalkozói készségek. Míg 2020-ig az Unió törekvése a tanuláshoz szükséges fizikai szükségleteiben való fejlesztés volt a fő cél, addig ezt követően - részben a COVID-19 járvány is bizonyította aktualitását - 2021-2027 között a digitális készségek támogatása a cél a „Digitális oktatási cselekvési terv”[11] a digitalizációhoz kapcsolódás a tanulás és a tanítás területén. Ehhez természetesen szükség van a pedagógusok részéről megfelelő attitűdre, szemléletváltásra és módszertani megújításra (Molnár, 2015).

## „Digitális oktatási cselekvési terv” rövid bemutatása

Maga az oktatás illetve a kapcsolódó tananyagok digitalizációs folyamata jóval korábbra keltezhető, mint a most induló cselekvési terv, ugyanakkor a 2020-as év a hirtelen változások éve volt. Az egészség megőrzése céljából való „Stay at home” időszakban szinte minden Uniós és nem Uniós országban a családok otthonról végezték mindennapi feladataikat, ehhez igazodva az oktatás is áthelyeződött a jelenléti oktatásból tantermen kívüli (otthoni) tanulásba. Az élet adta nehézségek egyben lehetőséget adtak többek között az oktatásban azoknak a kezdeményezéseknek vagy folyamatban lévő fejlesztéseknek, illetve a már adott digitális lehetőségeknek, amelyek előtérbe kerülése valóságossá vált, lehet hogy ennek a módszertani változásnak más esetben egy hosszabb bevezetési időbe nagyobb ellenállásba került volna az elfogadása. A program, amely a 2021-2027-es időszakra fókuszál, egy az Unió tagállamainak közös munkája, ami az oktatás helyzetét javítja, egyben felzárkóztatja a XXI.század jelenbeli elvárásaihoz. Ezzel kapcsolatosan két fő területre bontotta a megvalósítást. Egyrészt magát a pedagógusi oldalt és a taneszközök, tananyagok fejlesztését másrészt a tanuló oldalról már egészen fiatalkortól alakítaná egy a digitális lehetőségekhez jól alkalmazó generációt, akik nemtől

[9] A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_hu

[10] A tanács ajánlása(2018.május 22) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompe-tenciákról https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

[11] Digitális oktatási cselekvési terv https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_hu

függetlenül magasszinten alkalmaznák az életükben már szinte hétköznapinak mondható modern informatikai rendszereket. Ez utóbbi megvalósításával ajtót nyitva a ma még fejlődésben lévő technológiai iránynak a mesterséges intelligenciának.

## Az OSAP 1665 Minerva Statisztikai adatbázis rövid ismertetése

Az OSAP mint sok más esetben igy most is egy mozaik szó a rövid pár betűs jelzés az Országos Statisztikai Adatfelvételi Programot jelenti. Az adatgyűjtés megvalósulása egy folyamat a hallgató a felnőttképzést megelőzően a törvényi szabályzásnak megfelelően személyes adatainak egy részét és képzettségi adatait egy erre rendszerűsített kérdő íven megadja. Az így Képző ezeket az adatokat rögzíteni tudja többekközt a Központi Statisztikai Hivatal részére is. Jellemzően az iskolarendszeren kívüki hallgatókat kell többek között ide . Maga a program. A rendszere rögzített adatok köre magába foglalja mind a hallgató főbb adatait, hanem a képzés adatait is. A Szakképzés 4.0 bevezetését megelőzöen is minden képzést fell kellett a rendszerbe tölteni, viszont napjainkban tekintve hogy már az alapszakmát csak az iskolarendszerben lehet végezni így az arra vonatkozó adatokat viszont máshonnan kell kigyűjteni. Az OSAP 1665 statisztikai adatbázis jelenleg csak a felnőttképzéssel azon belül is az iskolarendszeren kívűli képzésekről ad számunkra képet.

## Gyakorlatorientált, piaci igényekre reagáló oktatás

Jelentős fordulatot képezett az oktatás területén a Szakképzés 4.0 stratégia [12] jellemzően a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlapján megjelent kiadvány alapján is jól látható, hogy a törvényhozó célja, - ahogy jelzik is - három fő elképzelésre épült. A karrierépítésen a tanuláshoz elengedhetetlen tanulást támogató környezethez és a magas szintű oktatói tudás társul. Ez utóbbi esetében kívánom megjegyezni, hogy a magyar tanárok minden esetben és minden környezetben legyen az a legegyszerűbbtől a legjobban felszerelt intézmények esetéig igyekeztek mindig tudásukat maximálisan átadni. Maga a Szakképzés 4.0 a munkaerőpiac igényeinek kíván támaszt adni azzal, hogy szervesen az Ipar 4.0-hoz kapcsolódó igényeket illetve látens igényeket építi az oktatásba, ezzel is nagyobb lehetőséget adva a végzettséget szerzőknek a könnyebb elhelyezkedéshez. Az a cél, hogy a diákok és hallgatók egy a mindennapi életben jól használható gyakorlati tudást szerezzenek, sokban hozzájárul nem csak a gazdaság fejlődéséhez, hanem ahhoz is, hogy egy-egy szakmát illetően modernebb szakemberekkel tudjunk a mindennapokban együtt működni. Tekintve, hogy napjainkban a digitalizáció mintegy korlátlan tudásbázist ad mindenkinek, így kiemelt szerepet kap az, hogy a háttértudás megfelelő legyen. Az ember az újdonsághoz való viszonyát és kisérletezői,

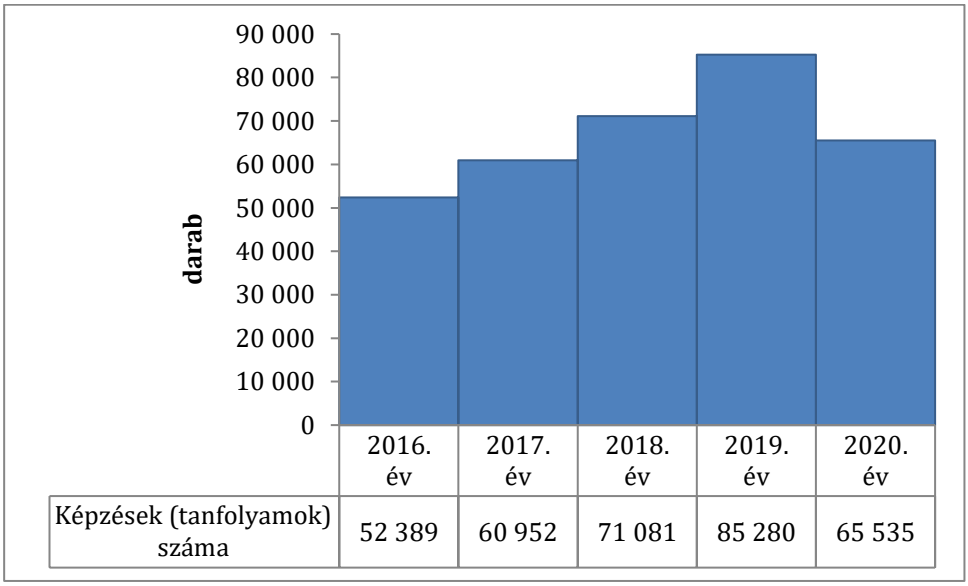
[12] Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlap: Szakképzés 4.0 stratégia (tömör vázlat és letölthető kiadvány) 2019.05.28 13: 51
https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024:szakkepzes-40-strategia&catid=10:hirek&Itemid=166

felfedezői vágyát így a gyakorlatorientált magas tapasztalati tudással rendelkező pedagógusok támogatják, nagyon sok előnnyel jár, ugyanakkor itt említeném meg azon veszélyt is, hogy az úgynevezett „fake" tudást is ki tudja szűrni egy megfelelően képzett ember. Fontos meglátni azt, hogy az a Szakképző Intézményekből kikerülő hallgatók két továbbtanulási irányt választhatnak jellemzően vagy maradnak szakképzésben (rokonszakmák), illetve az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés keretei között (ráépülő képzések) vagy vertikálisan haladnak tovább tanulmányaikban és felsőfokú képzésbe mennek át. Ez utóbbi nagy előnye, hogy a szakképzésben részvett már alaptudással rendelkező hallgató nem csak a felvételinél jelentkező „plusz pont"-tal rendelkezik, hanem az a tudás is meg van , amire már építeni tud egy főiskolai vagy egyetemi tanár ezáltal is egy magasabb tudást adva a hallgatónak.

## Különböző képzések, tanfolyamok alakulása

Első sorban fontos azt áttekinteni, hogy hogyan alakultak a képzések 2016 és 2020 között. A következő ábrán is jól megfigyelhető, hogy 2019-ig egy stabil növekedés majd az azt követő Pandémiás helyzet okozta törés közel két évvel azelőtti helyzetre vetette vissza az oktatási piac dinamikus növekedését.

1. ábra: Képzések (tanfolyamok) száma 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)




| | 2016. év | 2017. év | 2018. év | 2019. év | 2020. év |
|---|---|---|---|---|---|
| Képzések (tanfolyamok) száma | 52 389 | 60 952 | 71 081 | 85 280 | 65 535 |

2016 és 2019 között az iskolarendszeren kívüli képzések igen dinamikusan növekedtek. Ezt a pozitív változást, ha 2016 évhez viszonyítjuk, akkor 2016- ról 2017-re 16,35% pontos növekedést figyelhetünk meg 2016-hoz viszonyítva a 2018-as évre már 35,68% pontos, míg 2019-re jelentős 62,78% pontos növekedést figyelhetünk meg. A dinamikus növekedés 2020 márciusában (a COVID -19 vírus okozta Világjárvány) a vírus terjedésének hatásának csökkentése céljából a Kormány az oktatást teljes egészében az

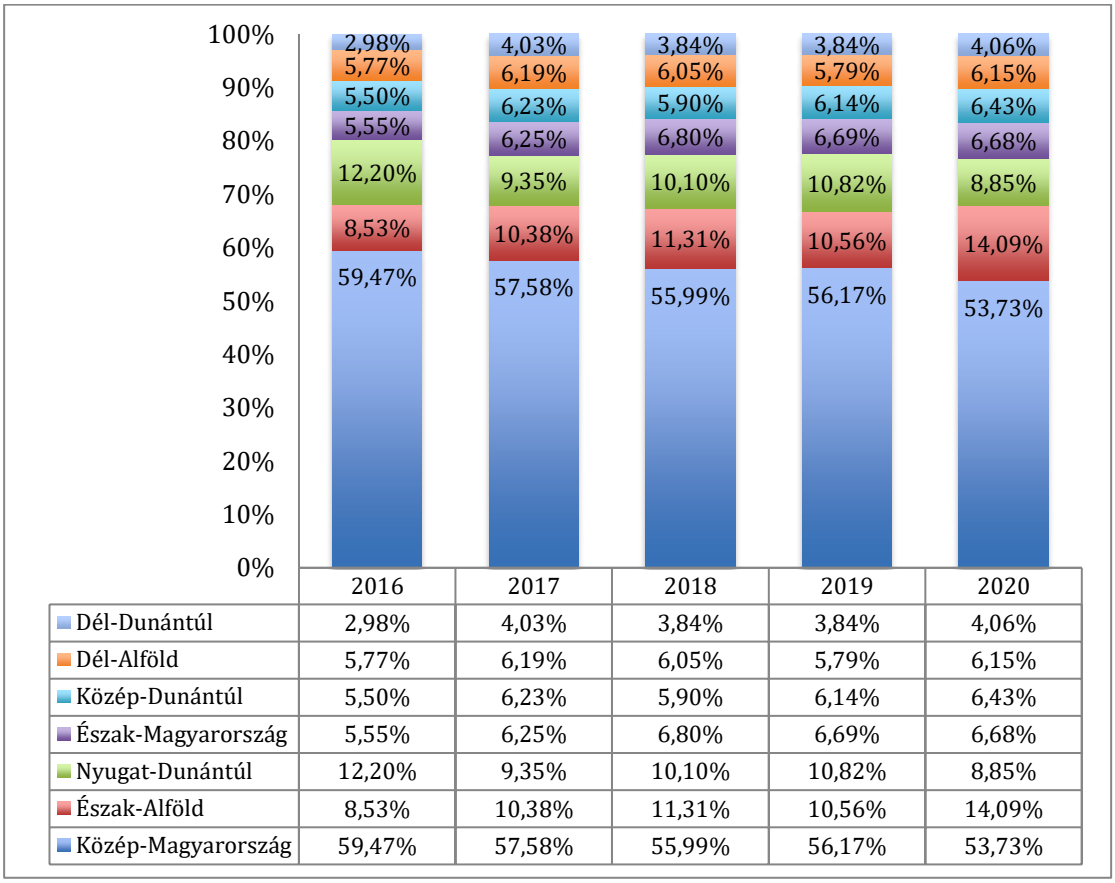
online térbe digitális oktatásra vezette át. Ennek hatása mind az iskolarendszerű mind az iskolarendszeren kívüli képzéseket hirtelen kihívás elé állította, amit a statisztika is szépen mutat, hiszen a korábbi növekedés megtorpant, és bár ha nem is négy évvel azelőtti állapotba, hanem egy két - három évvel azelőtti állapotra veti vissza.

1. tábla: Képzések (tanfolyamok) számának változása 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)

| Képzés jellege | 2016. év | 2017. év | 2018. év | 2019. év | 2020. év |
|---|---|---|---|---|---|
| **A képzések (tanfolyamok) száma összesen** | 52 389 | 60 952 | 71 081 | 85 280 | 65 535 |
| **Bázisviszonyszámok 2016 éves -bázison** | 100,00% | 116,35% | 135,68% | 162,78% | 125,09% |
| **Láncviszonyszámok előző évhez viszonyítva** | 100,00% | 116,35% | 116,62% | 119,98% | 76,85% |

Ha azt a hatást figyeljük, hogy előző időszakhoz (évhez) viszonyítva milyen változás következett be akkor a már az előbb említett növekedés jól látható 2019-ig viszont a 2020 márciusi fordulópont már jellegzetesebben tapasztalható hisz az előző évhez képest 28,15%pontos visszaesés tapasztalható.
Felmerül a kérdés, hogy Magyarország egyes régiói között a bemutatott változások hogy jelentkeztek. Tekintve, hogy Közép- Magyarország (Budapest, Pest megye) a legsűrűbben lakott egyben a Fővárost is magába foglaló régió kézenfekvő eredmény hogy a képzések, tanfolyamok java is itt zajlik. Természetesen nem csak az iskolarendszeren kívüli, de az iskolarendszerű intézmények száma is itt a legjelentősebb, mint más régiókban. Egyben elmondható az is hogy ugyanez a régió az egyik legjelentősebb a munkaerő piacon is.
További két régiót fontos kiemelni, amelyek a második és harmadik legtöbb képzést, tanfolyamot indították Észak – Alföld régiója (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékkel) központjában a nagyon jó hírnevű Debreceni Egyetemmel, amely mind magyar mind idegennyelvű képzéseivel, 14 karával kiemelkedő képzési lehetőségeket, biztosit. Munkahelyek viszonyában a Régió több jelentős multinacionális vállalat központja is.
Nyugat – Dunántúl régiója az ország másik oldalán (Győr- Moson-Sopron, Vas és Zala megyék) ahol szintén elmondható, hogy a jelentős hírnevű Széchenyi Egyetem szintén több nyelven oktat a magyar nyelv mellett. Az egyetem 9 Karral rendelkezik, amiből az egyik kar az Audi Hungária Jármű Mérnöki Kar már eleve a munkaerőpiaci igényre képez. Egyben azt is elmondható, hogy szintén jelentős munkaerőpiaccal rendelkezik.

2. ábra: Képzések (tanfolyamok) megoszlása régionként 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)




| | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|---|---|---|---|---|---|
| Dél-Dunántúl | 2,98% | 4,03% | 3,84% | 3,84% | 4,06% |
| Dél-Alföld | 5,77% | 6,19% | 6,05% | 5,79% | 6,15% |
| Közép-Dunántúl | 5,50% | 6,23% | 5,90% | 6,14% | 6,43% |
| Észak-Magyarország | 5,55% | 6,25% | 6,80% | 6,69% | 6,68% |
| Nyugat-Dunántúl | 12,20% | 9,35% | 10,10% | 10,82% | 8,85% |
| Észak-Alföld | 8,53% | 10,38% | 11,31% | 10,56% | 14,09% |
| Közép-Magyarország | 59,47% | 57,58% | 55,99% | 56,17% | 53,73% |

A következő táblázatban tekinthető át, hogy 2016 és 2020 között képzések közül melyik típus volt a legjellemzőbb közvetlen a pandémiás időszak előtt és a pandémiás időszak alatt. A legjelentősebb arányban az általános felnőttképzés [13] jelenik meg, ami a statisztikai adatszolgáltatás alapján elmondható, hogy ez a kategória egy jellemzően műveltséget támogató az iskolarendszerű képzéseket tartalmazza. Második legjellemzőbb képzés (tanfolyam) típusnak mondhatóak a nyelvi képzések[14] amely esetében a növekedést valószínűsíthetően annak a törvényi kötelezettségnek lehet betudni, hogy 2020 tavaszáig a diploma átvételéhez minimum egy középfokú nyelvvizsga kötelezettség volt kimeneteli követelményként, ennek hatására nagyon sok nyelviskola állt rá az úgynevezett diplomamentő programra (Diplomamentő I program és Diplomamentő II program). Az állami támogatással bíró képzés bár sok hallgatót jutatott

[13] **Általános felnőttképzés:** a szakmai képzések körébe nem sorolható, az általános műveltséget növelő, a személyiség fejlődését, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulását elősegítő képzés. Forrás: Kitöltési Útmutató az OSAP 1665. Számú adatlaphoz https://osap.mer.gov.hu/docs/kitoltesi_utmutato_2021.pdf

[14] **Nyelvi képzés:** az iskolarendszeren kívül folytatott nyelvi képzés.
Forrás: Kitöltési Útmutató az OSAP 1665. Számú adatlaphoz https://osap.mer.gov.hu/docs/kitoltesi_utmutato_2021.pdf

nyelvvizsgához, de függetlenül ettől nagyon sok diploma ragadt bent, az EDULINE honlapján olvasható 2020. júniusi cikke alapján[15] a legnagyobb számban beragadt diplomák többek közt a gazdaságtudományok, a műszaki, a társadalomtudományi területeken voltak. Az először átmeneti intézkedés, ami később meghosszabbításra került 2021. augusztus 31-ig [16] a sikeres államvizsgát tevők számára nagy könnyítést jelent az iskolarendszerű felnőttképzésben végzők számára, hogy a diploma átvehető egyes esetekben nyelvviszga nélkül is. Következő jelentős kategória a statisztikában az állam által elismert OKJ szakképzést adó képzések.[17] Ebben a kategóriában is jelentős változások történtek az elmúlt két évben a Szakképzés 4.0 keretében. Aminek jellemző vonása, hogy a korábbi képzések egy részét a szakképzés szintjére helyezte ez által bekerült a korábbi iskolarendszeren kívüli oktatásból az iskolarendszerű oktatásba. Ezt követi az informatikai[18] képzés, ami tekintve a magasfokú digitális rendszerekre való áttérést egyben az egyes termelő vállalatok magasfokú automatizálását és az ahhoz szükséges informatikai képzettségi igényt támogató képzések. Majd a szakmai továbbképzések[19] illetve a munkakörhöz, foglalkozáshoz nem szükséges OKJ szakképesítést adó[20] képzések következnek amelyek már az egyén szakmai kíváncsiságát illetve a szélesebb látókörhöz való igényt támogatják.

2. tábla: Képzések (tanfolyamok) számának változása 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu , saját készítésű ábra)

| **A képzések (tanfolyamok) számának megoszlása az egyes éveken belül 2016. és 2020 között** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Képzés jellege** | **2016. év** | **2017. év** | **2018. év** | **2019. év** | **2020. év** |
| **általános felnőttképzés** | 12,58% | 13,17% | 15,29% | 19,49% | 28,15% |

[15] Talabér Dominika: Diplomamentés 2020-ban ezeken a képzéseken ragadt be a legtöbb diploma. Eduline 2020.06.12. 08:11 https://eduline.hu/felsooktatas/20200605_bentragadt_diplomak_szama

[16] Csik Veronika: Több ezer diplomát állítottak ki nyelvvizsga nélkül: idén tízből négy végzős kerülne bajba az „amnesztia" nélkül. Eduline 2021.07.06 06:07
https://eduline.hu/nyelvtanulas/20210705_nyelvvizsgaamnesztia_20

[17] **Állam által elismert /OKJ/ szakképesítést adó képzés:** valamely munkakör betöltéséhez, foglalkozás, tevékenység gyakorlásához szükséges, az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ-ben) foglalt szakképesítés megszerzését lehetővé tevő képzés. Forrás: Kitöltési Útmutató az OSAP 1665. Számú adatlaphoz https://osap.mer.gov.hu/docs/kitoltesi_utmutato_2021.pdf

[18] **Informatikai képzések**: mindazon informatikai jellegű képzés, tanfolyam, tréning (pl.: ECDL), mely nem tartozik az Országos Képzési Jegyzékbe. Forrás: Kitöltési Útmutató az OSAP 1665. Számú adatlaphoz https://osap.mer.gov.hu/docs/kitoltesi_utmutato_2021.pdf

[19] **Szakmai továbbképzés:** a szakmai tevékenység magasabb szintű gyakorlásához szükséges szakmai ismeretek elsajátítását lehetővé tevő képzés. A mestervizsgára felkészítő képzések is ide tartoznak. Forrás: Kitöltési Útmutató az OSAP 1665. Számú adatlaphoz
https://osap.mer.gov.hu/docs/kitoltesi_utmutato_2021.pdf

[20] **Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó képzés**: konkrét munkakör betöltéséhez, foglalkozás-, tevékenység gyakorlásához szükséges, a szakképzési tv. hatálya alá tartozó, de az OKJ- ben nem szereplő szakképesítés megszerzését lehetővé képzés pl. halász, horgász, vadász, stb) (SIC!) Forrás: Kitöltési Útmutató az OSAP 1665. Számú adatlaphoz
https://osap.mer.gov.hu/docs/kitoltesi_utmutato_2021.pdf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **nyelvi képzés** | 27,86% | 22,56% | 20,59% | 18,16% | 17,16% |
| **állam által elismert OKJ szakképesítést adó** | 19,86% | 19,34% | 18,28% | 16,16% | 16,40% |
| **informatikai képzések** | 5,46% | 14,38% | 14,53% | 12,53% | 11,92% |
| **szakmai továbbképző** | 13,43% | 13,09% | 13,38% | 15,28% | 9,62% |
| **hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés** | 11,15% | 9,06% | 10,12% | 10,69% | 8,69% |
| **munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó** | 7,34% | 6,12% | 5,11% | 5,41% | 4,33% |
| **elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés** | 0,43% | 0,58% | 0,81% | 0,96% | 1,77% |
| **hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése** | 0,17% | 0,64% | 0,96% | 0,59% | 1,05% |
| **szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés** | 0,69% | 0,87% | 0,66% | 0,50% | 0,59% |
| **bemeneti kompetenciára felkészítő** | 1,00% | 0,15% | 0,24% | 0,16% | 0,31% |
| **megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése** | 0,01% | 0,01% | 0,03% | 0,05% | 0,02% |
| **okleveles könyvvizsgálói képesítés megszerzésére felkészítő képzés** | 0,02% | 0,01% | 0,01% | 0,01% | 0,00% |
| **A képzések (tanfolyamok) számának megoszlása összesen** | **100,00%** | **100,00%** | **100,00%** | **100,00%** | **100,00%** |

## Különböző képzések, tanfolyamok költségháttere

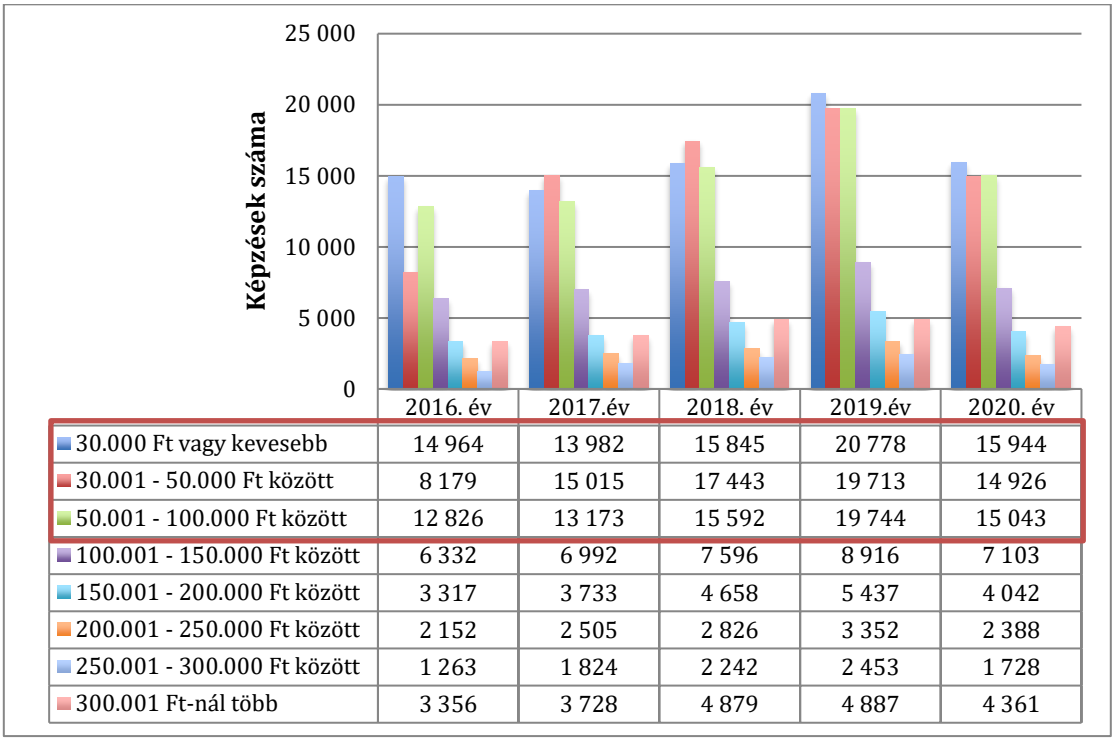
Napjainkban is jelentős hangsúlyt kap a továbbtanulás esetén a finanszírozás kérdése. Ezt két irányból lehet megközelíteni az egyik irány maga az effektív összeg amit ki kell fizetni a másik irány maga a költségviselő. Egy másik érdekes irányvonal lehet az képzések száma mellett a beíratkozott hallgatók száma a képzés jellege és az árfekvés alapján.

### Képzések költsége

A következő ábrán jól látható, hogy a 100.000 Ft alatti képzések indultak döntő többségben nagyobb számban. Megfigyelhető itt is a Pandémiás időszak alatti visszaesés a képzések számában. Az adatok viszont nagyon érdekes képet mutatnak. A három legyakoribb osztályköz közül is a legkedveltebb a 30.000 Ft alattiak majd ezt követően az 50.001 – 100.000 Ft közötti osztályköz és harmadik legtöbb képzést 30.001 – 50. 000 Ft közötti képzések.

3. ábra: Képzések száma teljes részvételi díj alapján 2016 és 2020 között.

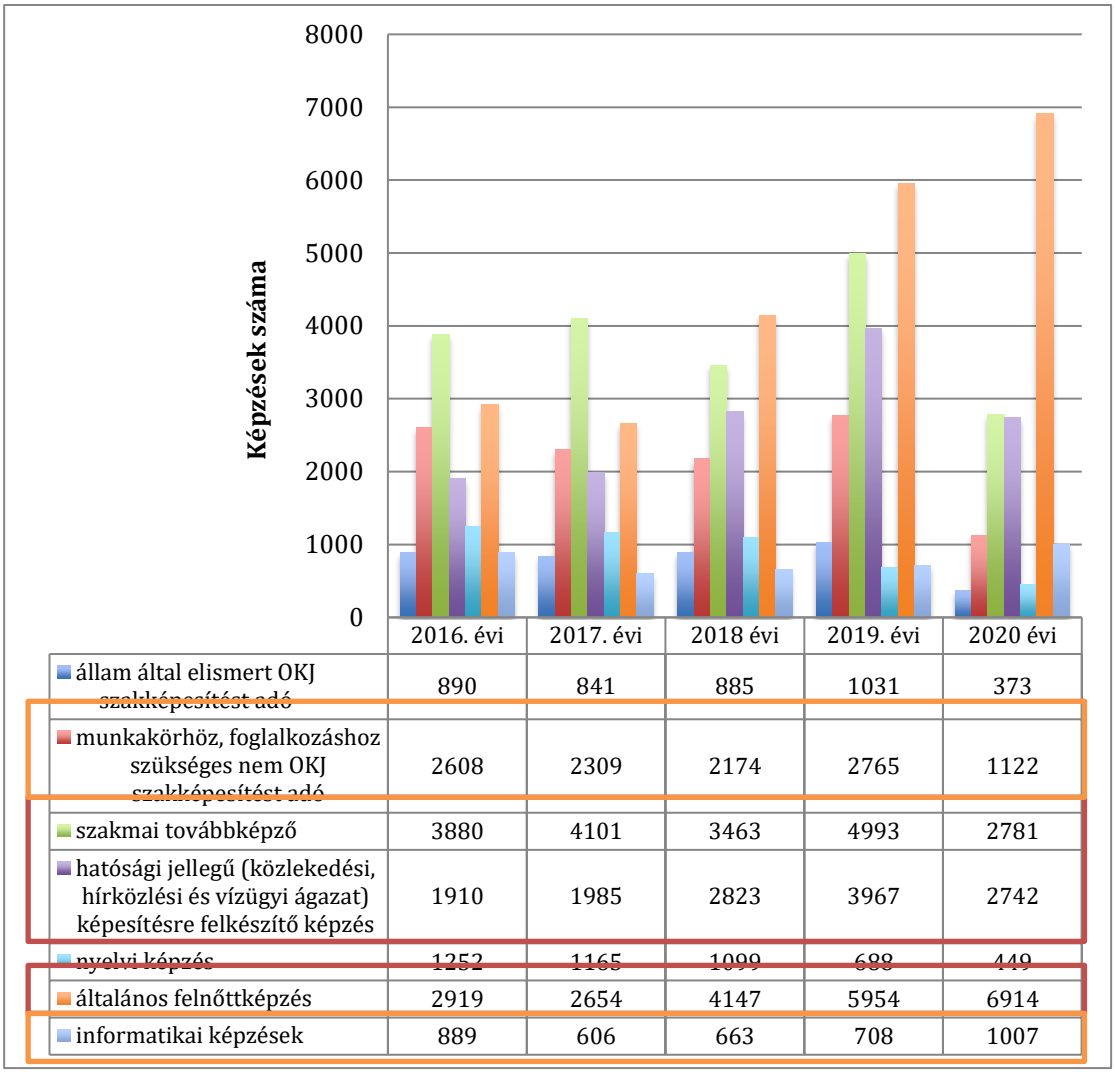
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)




| | 2016. év | 2017.év | 2018. év | 2019.év | 2020. év |
|---|---|---|---|---|---|
| 30.000 Ft vagy kevesebb | 14 964 | 13 982 | 15 845 | 20 778 | 15 944 |
| 30.001 - 50.000 Ft között | 8 179 | 15 015 | 17 443 | 19 713 | 14 926 |
| 50.001 - 100.000 Ft között | 12 826 | 13 173 | 15 592 | 19 744 | 15 043 |
| 100.001 - 150.000 Ft között | 6 332 | 6 992 | 7 596 | 8 916 | 7 103 |
| 150.001 - 200.000 Ft között | 3 317 | 3 733 | 4 658 | 5 437 | 4 042 |
| 200.001 - 250.000 Ft között | 2 152 | 2 505 | 2 826 | 3 352 | 2 388 |
| 250.001 - 300.000 Ft között | 1 263 | 1 824 | 2 242 | 2 453 | 1 728 |
| 300.001 Ft-nál több | 3 356 | 3 728 | 4 879 | 4 887 | 4 361 |

Vegyük rendre a fentemlített sorban az egyes költségek közül is mely képzések voltak a legjelentősebbek. Így elsőként a 30.000 Ft vagy annál kevesebbe kerülő képzéseket vizsgáljuk és azok közül is, legalább 1000 db képzést indító képzés típusokat.

4. ábra: A 30.000 Ft vagy annál kevesebbe kerülő képzések száma 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)

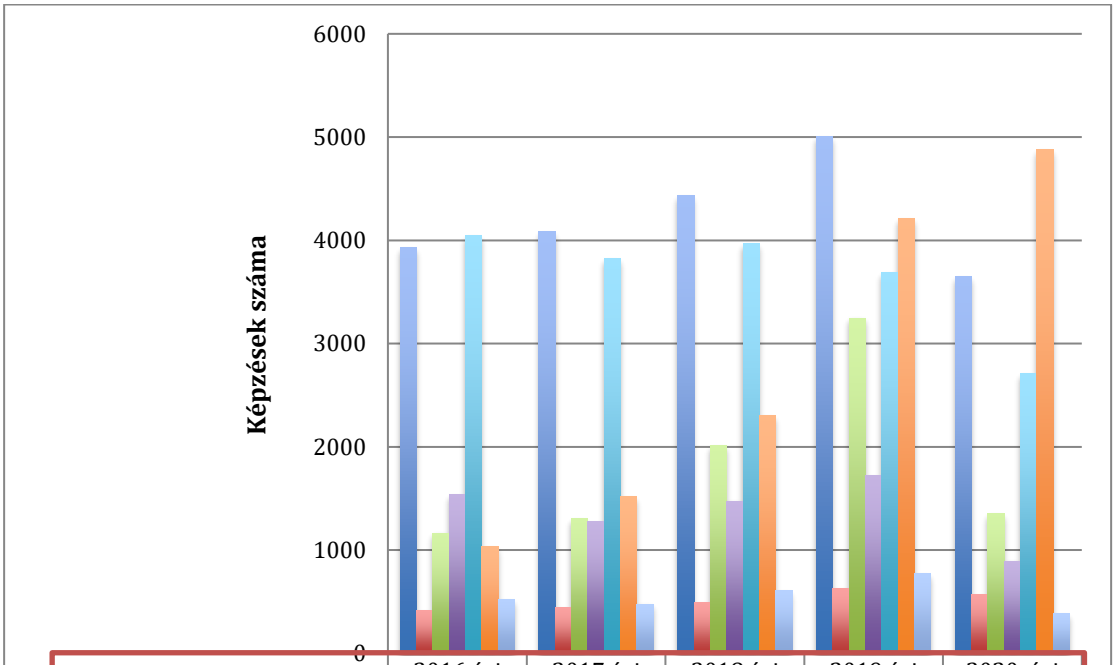



| | 2016. évi | 2017. évi | 2018 évi | 2019. évi | 2020 évi |
|---|---|---|---|---|---|
| állam által elismert OKJ szakképesítést adó | 890 | 841 | 885 | 1031 | 373 |
| munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó | 2608 | 2309 | 2174 | 2765 | 1122 |
| szakmai továbbképző | 3880 | 4101 | 3463 | 4993 | 2781 |
| hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés | 1910 | 1985 | 2823 | 3967 | 2742 |
| nyelvi képzés | 1252 | 1165 | 1099 | 688 | 449 |
| általános felnőttképzés | 2919 | 2654 | 4147 | 5954 | 6914 |
| informatikai képzések | 889 | 606 | 663 | 708 | 1007 |

A legjelentősebb mértékben közvetlen a Pandémiát megelőző évben és a Pandémia első évében a legtöbb képzést általános felnőttképzésben indították, majd ezt követte a szakmai továbbképzés illetve a hatósági jellegű képzések. Eztkövetően jelenik meg a munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó képzések és az informatikai képzések.

Ha fejezet elején említett sorrendben haladva át ugrunk egy osztályközt amit később tárgyalunk. Így a következő nagy csoport az 50.001 Ft és 100.000 Ft osztályköze amelyben már némi átrendeződést tapasztalhatunk a képzési típusok között.

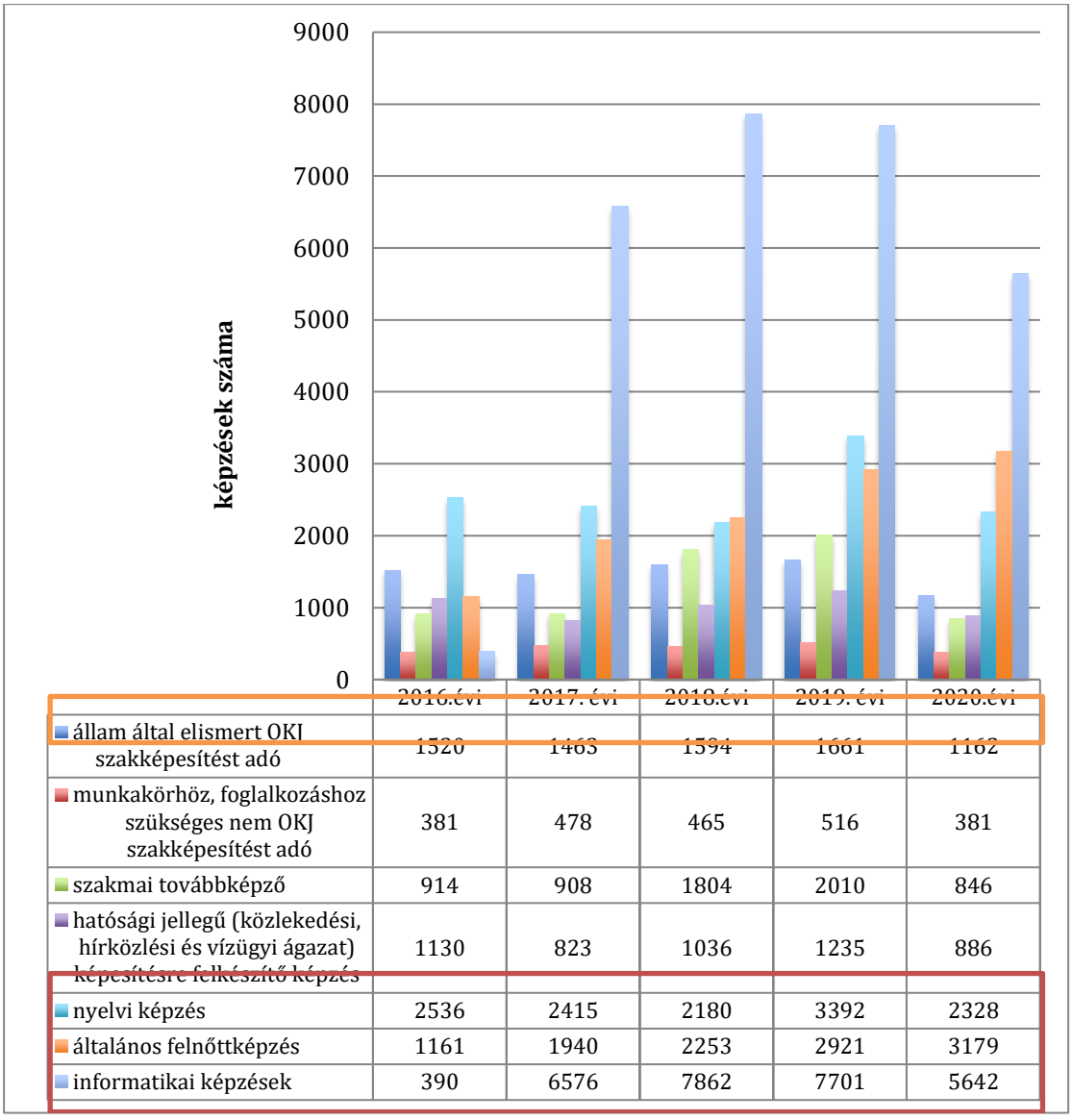
5. ábra: A 50.001 Ft – 100.000 Ft közötti képzések száma 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)




| | 2016.évi | 2017.évi | 2018.évi | 2019.évi | 2020. évi |
|---|---|---|---|---|---|
| állam által elismert OKJ szakképesítést adó | 3930 | 4087 | 4434 | 5006 | 3653 |
| munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó | 415 | 441 | 493 | 630 | 568 |
| szakmai továbbképző | 1166 | 1302 | 2012 | 3248 | 1353 |
| hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés | 1542 | 1278 | 1476 | 1723 | 895 |
| nyelvi képzés | 4049 | 3820 | 3968 | 3689 | 2712 |
| általános felnőttképzés | 1032 | 1522 | 2308 | 4211 | 4883 |
| informatikai képzések | 525 | 477 | 605 | 772 | 385 |

A három elemzésre kerülő csoport legköltségesebb osztályköze az 50.001 Ft és 100.000 Ft közé eső képzések. Mint az korábban itt is legjellemzőbben az általános felnőttképzés és a állam által elismert OKJ szakképzést adó tanfolyamok jelennek meg, majd követi a nyelvi képzés és a szakmai továbbképzés. Amiben szintén jól tükröződik hogy a képzésben résztvevőket még a kicsit jelentősebb összeg sem tántorítja el a tanulástól. A lenti ábra mutatja a harmadik osztányközt a 30.001 és 50.000 Ft közé eső képzések amelyek esetében a már korábban tapasztaltaktól eltérően a leggyakoribb képzések már az informatikai képzések és csak az után következek a már bemutatott szakmára irányuló képzések.

6. ábra: A 30.001 és 50.000 Ft közötti képzések száma
2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)




| | 2016.évi | 2017. évi | 2018.évi | 2019. évi | 2020.évi |
|---|---|---|---|---|---|
| állam által elismert OKJ szakképesítést adó | 1320 | 1463 | 1594 | 1661 | 1162 |
| munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó | 381 | 478 | 465 | 516 | 381 |
| szakmai továbbképző | 914 | 908 | 1804 | 2010 | 846 |
| hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés | 1130 | 823 | 1036 | 1235 | 886 |
| nyelvi képzés | 2536 | 2415 | 2180 | 3392 | 2328 |
| általános felnőttképzés | 1161 | 1940 | 2253 | 2921 | 3179 |
| informatikai képzések | 390 | 6576 | 7862 | 7701 | 5642 |

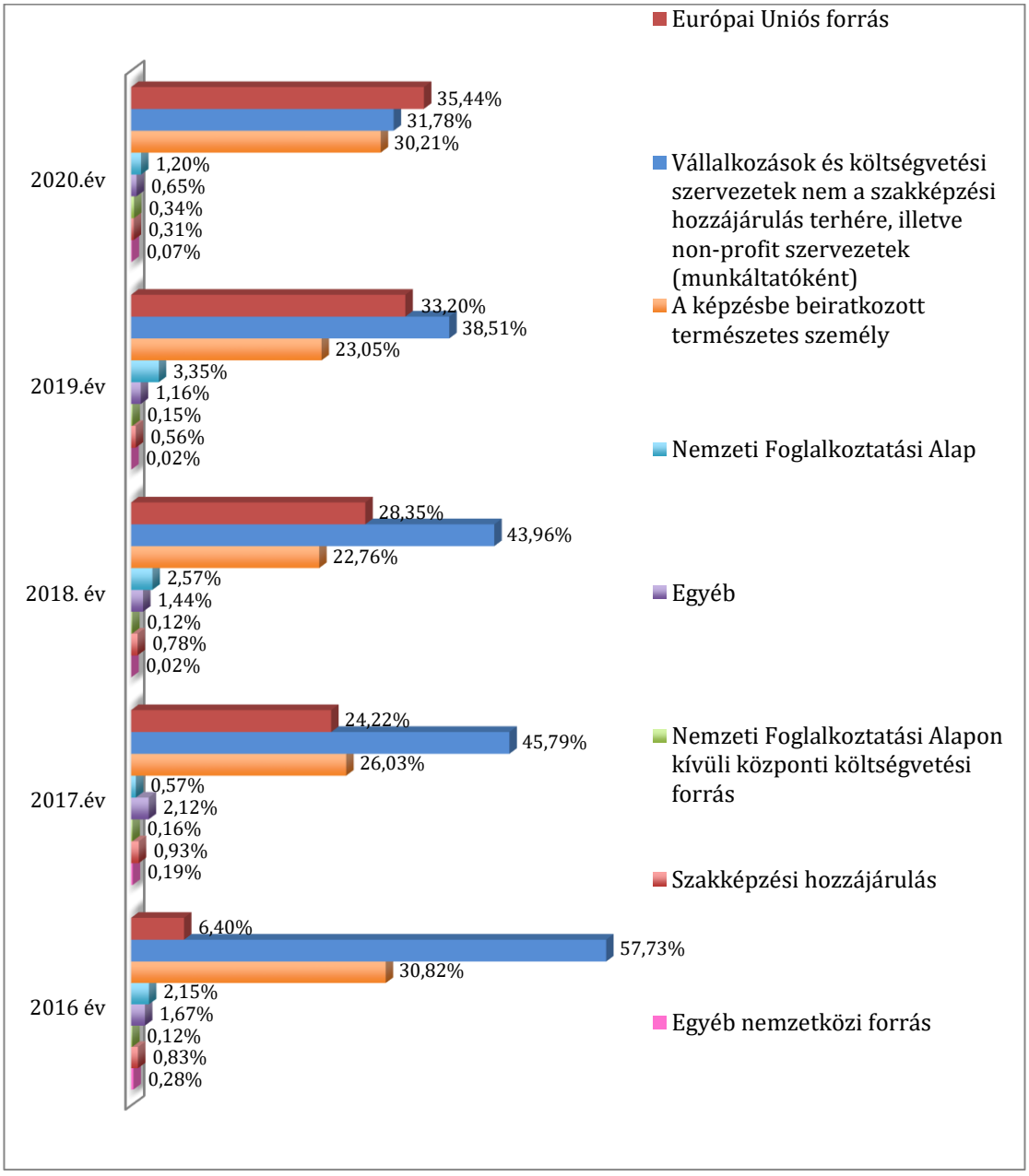
## Költségviselők

Laikusok jellemzően vagy munkahelyi finanszírozásról vagy önfinanszírozásról hallanak jellemzően ha iskolarendszeren kívűli képzés kerül szóba. Természetesen az iskolarendszerű képzés is lehet állami finanszírozott vagy önfinanszírozott, ettől eltérően a finanszírozás több irányból is érkezhet. Ennek fényében kell áttekinteni, hogy a képzésbe beiratkozottak (függetlenül attól hogy a képzés elején vagy közben csatlakoztak) milyen forrásból állták tanulmányaikat. Megfigyelhető, hogy 2020 előtt jellemzően a vállalkozások (Vállalkozások és költségvetési szervezetek nem a szakképzési hozzájárulás terhére, illetve non-profit szervezetek

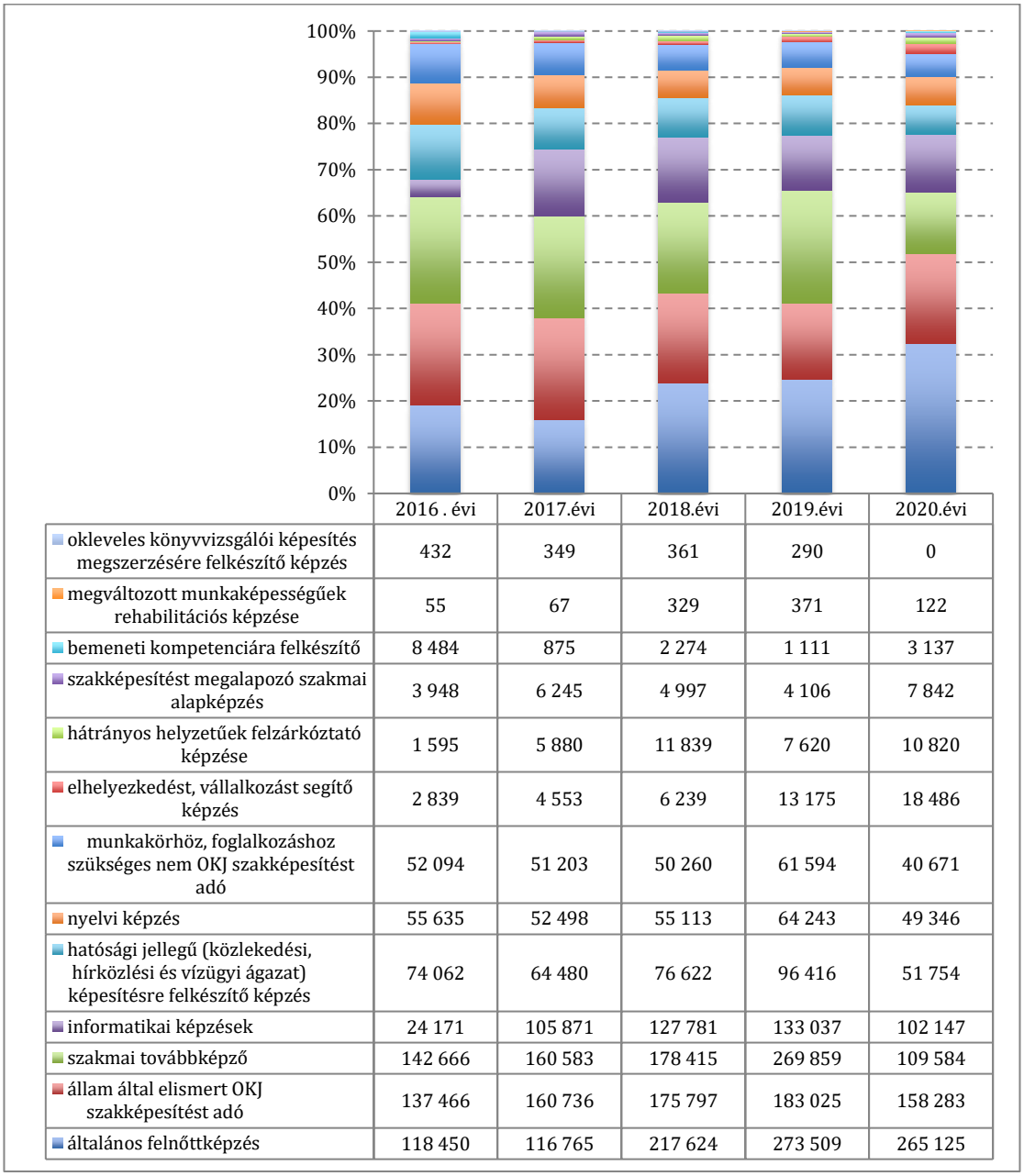
(munkáltatóként) [21]) álltal finanszírozott képzések voltak a dominánsak  amiket a különböző Uniós források követik majd ezt követően jelennek meg az önfinanszírozott képzések. 2020-ban valószínűsítem, hogy a pandémia hatására visszaeső bevételek a korábbi vállalati költségvetéseket megváltoztatva egy költséggazdaságosabb óvatosabb gazdálkodásra intett.  Mindamellett megfigyelhető, hogy viszont magánszemélyek által anyagiakban vállalat képzések a harmadik leggyakoribb finanszírozási forma.  Ha ezt a tényt annak fényében veszük amit a korábbiakban áttekintettünk, hogy a tanulás az elmúlt évben hogyan alakult, mindamellett bár  hogy az egyén a tartalékait is felélte a járvány helyzet, de mindemellett  jutott a képzésre is.

[21] **Európai Uniós forrás:** Az Európai uniós források terhére hazai társfinanszírozással megvalósult képzésekben résztvevők és befizetések tartoznak ide.  Forrás: Kitöltési Útmutató az OSAP 1665. Számú adatlaphoz  https://osap.mer.gov.hu/docs/kitoltesi_utmutato_2021.pdf

7. ábra: Beiratkozott hallgatók teljes képzési költség szerinti aránya 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)



8. ábra: Beiratkozott hallgatók száma képzés típusonként 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)




| | 2016 . évi | 2017.évi | 2018.évi | 2019.évi | 2020.évi |
|---|---|---|---|---|---|
| okleveles könyvvizsgálói képesítés megszerzésére felkészítő képzés | 432 | 349 | 361 | 290 | 0 |
| megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése | 55 | 67 | 329 | 371 | 122 |
| bemeneti kompetenciára felkészítő | 8 484 | 875 | 2 274 | 1 111 | 3 137 |
| szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés | 3 948 | 6 245 | 4 997 | 4 106 | 7 842 |
| hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése | 1 595 | 5 880 | 11 839 | 7 620 | 10 820 |
| elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés | 2 839 | 4 553 | 6 239 | 13 175 | 18 486 |
| munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó | 52 094 | 51 203 | 50 260 | 61 594 | 40 671 |
| nyelvi képzés | 55 635 | 52 498 | 55 113 | 64 243 | 49 346 |
| hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés | 74 062 | 64 480 | 76 622 | 96 416 | 51 754 |
| informatikai képzések | 24 171 | 105 871 | 127 781 | 133 037 | 102 147 |
| szakmai továbbképző | 142 666 | 160 583 | 178 415 | 269 859 | 109 584 |
| állam által elismert OKJ szakképesítést adó | 137 466 | 160 736 | 175 797 | 183 025 | 158 283 |
| általános felnőttképzés | 118 450 | 116 765 | 217 624 | 273 509 | 265 125 |

Ahogy a fenti ábrán látható, a vizsgált időszakban az általános felnőttképzésbe iratkozott hallgatók voltak a legtöbben, ezt követte az OKJ-s szakképzettséget adó képzések illetve a szakmai továbbképzések és az informatikai képzések. Felmerül a jelentős számú hallgatók mellett az, hogy mekkora volt az egyes években a lemorzsolódás milyen költségviselők mellett történt.

## Lemorzsolódás

A lemorzsólódás csökkentése mindig kiemelt figyelemet kapott az oktatás területén. Közelmúlt kimemlt projektjei közé tartozik a GINOP 6.2.2 projekt (GINOP-6.2.2-VEKOP-15-2016-00001 azonosító számú projekt) [22] ami kifejezetten az Európai Unió Európa 2020 stratégiájával épül össze és a „A szakképzést végzettség nélkül elhagyók számának csökkentése“ címet viseli.

## Oktatási támogatás az Unióban [23]

Tekintve, hogy az egyes tagállamok oktatási rendszere, stratégiája szuverén döntésébe tartozik, viszont mint sok minden másban ebben is támogatásokat nyújt, javaslatokat fogalmaz meg az Unió egységes szinten. Oktatás területén célként jelöli meg a minőségi oktatást és azt a jogot hogy a képzéshez való hozzáférést minnél szélesebb palettán érje el az egyén. Ilyen anyagi támogatást nyújtó lehetőségek az Erasmus + program illetve európai struktúrális és beruházási alapok. Ennek a szoros, tagországokkal való együttműködésnek szintén egy pozítív hozadéka a tanulni vágyok illetve a pedagógusok szaktudásának erősítése, fejlesztésének lehetőséget adó mobilitás esélye az egyes országok között. A korábban említett Európa 2020 Statégia, mint olyan szintén szerves részét képezi ennek a komplex mind anyagi mind szakmai támogatása.

## GINOP-6.2.2 projekt (GINOP-6.2.2-VEKOP-15-2016-00001) szerepe

A Projekt elsődleges céljaként ahogy a neve is „A szakképzést végzettség nélkül elhagyók számának csökkentése“ sugalja jellemzően a szakképzést elhagyók számának csökkentését tűzte ki célul. A Projekt igen jelentős anyagi támogatással 2,8 milliárd Ft-tal bír és több mint 5 évet ölel fel. Módszertanában nagyon hasonlóan a magyar NAT-hoz a tanulók alapkompetenciáit kívánja erősíteni. Az NSZFH honlapján olvasható, hogy a projekt ideje alatt kutatások kisérik figyelemmel a megvalósulását ami méri a bemeneti „pillanatban a hallgatók tudását“ 9. osztályban és egy tanév múlva a kimeneti tudást (ez utóbbit a pandémiás helyzet a honlapon leírtak alapján elcsúsztatva egyidőben az őszi bemeneti méréssel fog megjelenni).[24] A program intézményi fejlesztési hátterét segítendő egy kisebb szakértői csoport támogatja a Szakképzési Centrumokban illetve az Agrár Minisztériumi fennatartása alatt lévő intézmények konzorciumában. Egyben informatikai támogatás képpen a KRÉTA rendszer fejlesztése is folyamatosan zajlik. Ezt a komplex folyamatot a következő az NSZFH honlapján megjelent piramis ábra nagyon jól szemlélteti egyben egy ok- okozati összefüggésben, amit könnyen átgondolhat az olvasó.

[22] Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal GINOP-6.2.2 projekt https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=720#system-message-container

[23] Oktatás és képzés az Európai Unióban https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_hu

[24] Harmadik alkalommal mértük a diákok kompetenciáit (2019.11.29) https://jovotformalunk.nive.hu/hirek/harmadik-alkalommal-mertuk-a-diakok-kompetenciait

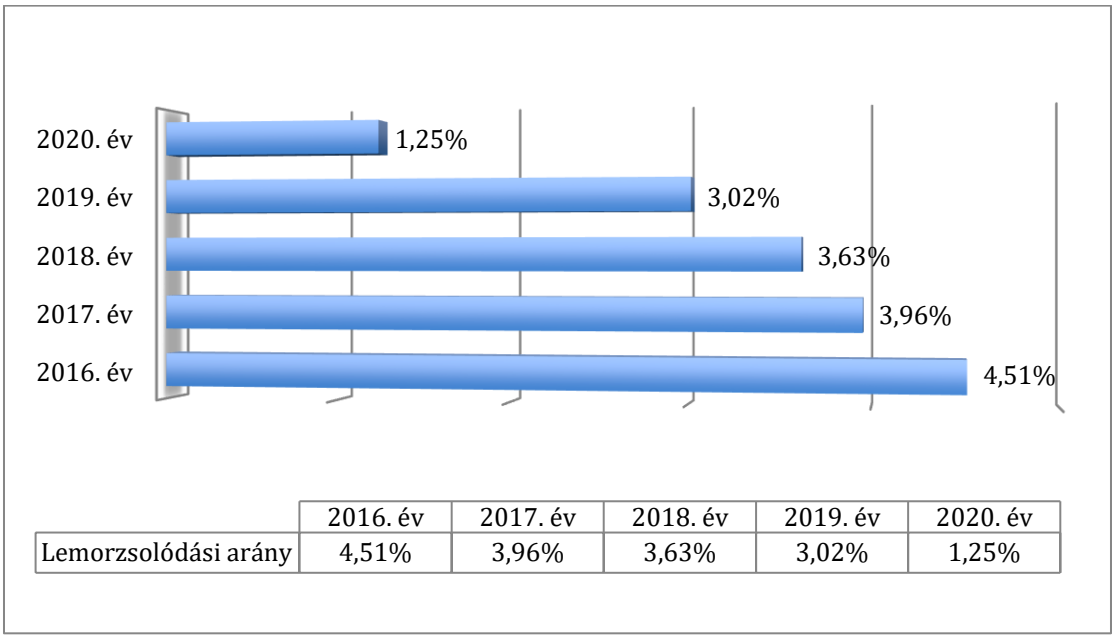
A lemorzsolódás csökkentése által a egyben a oktatás a munkaerő piachoz igazodó képzésekkel egy lehetséges módszer pótolni a szakmájában magas tudással rendelkező szakemberek hiányát. Véleményem szerint ennek a folyamatnak egyenes következménye nem csak a munkaerő piac közvetlen fejődésénél jelentkezik a munkaerő szakmai tudás alapú megversenyeztetése hanem az is, hogy az így kikerülő már szakmai alapokkal bíró hallgatók opcionálisan jobb tudás alappal kezdik meg a felsőfokú tanulmányaikat vagy a szakmai továbbképzésüket Magyarországon vagy külföldön. Tovább gondolva pedagógus oldalról egy szakmailag motívált hallgató érdeklődése jelentős inspirációt ad arra, hogy önmagát is dinamikusabban képezze.

9. ábra: Kapcsolat a lemorzsolódok és a munkaerőhiány közötti összefüggésről (Forrás: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=720#system-message-container , Képernyőfotó részlet)

Bár a GINOP-6.2.2 hatása csak részben tükröződik az OSAP 1665 statisztikáin, hiszen nem kifejezetten csak a szakképzésre vonatkozó adatok jelennek meg benne, viszont úgy gondolom, hogy a projekt kedvező hatása egyben a tanuláshoz kötődő pozitív hatások eredménye képpen egy arányaiban csökkenő tendenciát figyelhetünk meg a lemorzsolódásban független attól, hogy a Pandémia jelentősen visszavetette az indított képzések számát is. A 10. számú ábrán látható a képzést megkezdő (a képzés elején és a képzés alatt beiratkozott) hallgatókhoz viszonyított lemorzsolódási arány, amiből tisztán látszik, hogy a 2016 és 2019 –es évek között enyhe mintegy 0,55 % pont és 0,33 % pontos csökkenés jelentkezik a korábban bemutatott hallgatói létszámnövekedés mellett, ami igen pozitív változásnak mondható. Viszont arányaiban igen jelentős javulás a

lemorzsolódás csökkenésében 2020 évre mondható el. Hogy ennek mi volt a közvetlen indoka azt egy külön kutatás eredménye tudná csak felvázolni, viszont vélelmezem, hogy bár az online oktatási forma mintegy a Járványhelyzetre gyors változást igénylő lépésként jellegéből kifolyólag egyes esetekben rugalmasabb ezzel pozitív hatást ért el a lemorzsolódás csökkenése terén.

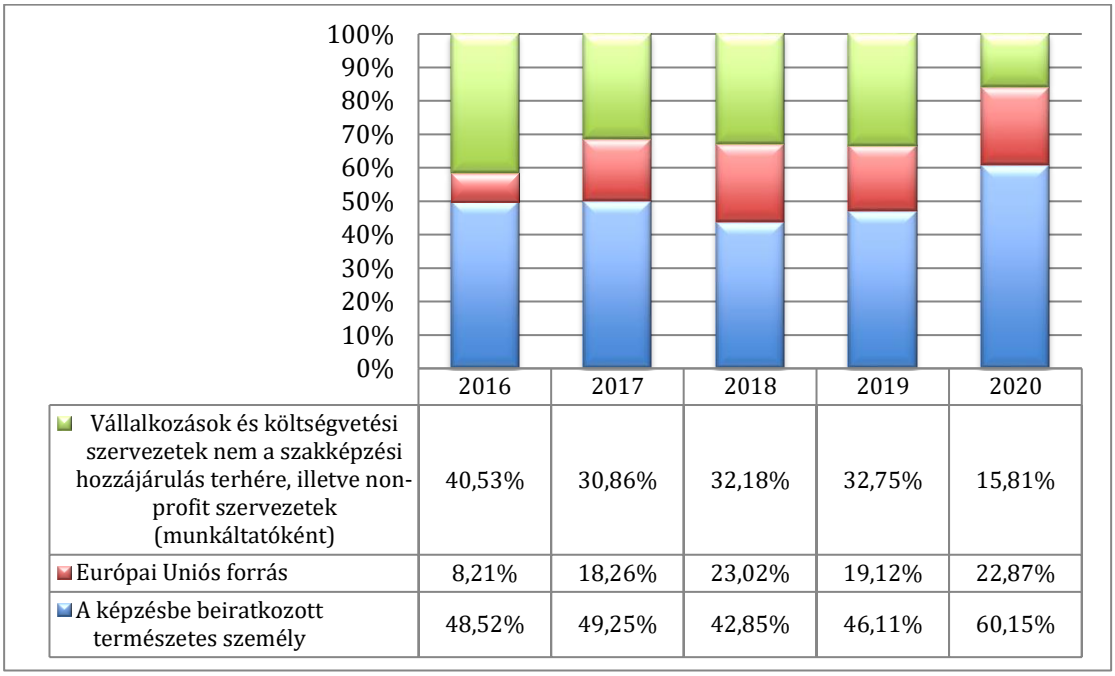
10. ábra: Lemorzsolódási arány a képzést megkezdők arányában
2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)




| | 2016. év | 2017. év | 2018. év | 2019. év | 2020. év |
|---|---|---|---|---|---|
| Lemorzsolódási arány | 4,51% | 3,96% | 3,63% | 3,02% | 1,25% |

Felmerül a kérdés, hogy a csökkenő lemorzsolódás mögött milyen finanszírozás áll, azaz mennyire motiválja a diákot az, hogy ki fedezi a képzés költségét. A lemorzolódáson belül minden vizsgált évben a legnagyobb részarányt az önfinanszírozott képzések adják, ezt követi jellemzően a munkahelyek által finanszírozott képzések és a harmadikként az EU által finanszírozott képzések. Egységében vizsgálva, az így kapott képet egy pozitív képet látunk. Annak a kérdése, hogy ez a Pandémiát követően hogyan változott a 2021-es évben az csak a tanulmány lezártát követően több hónap múlva fog láthatvá válni a statisztikákban és csak részben a szakképzési rendszer átalakítása miatt, hiszen az alap szakmák amik korábban akár iskolarendszeren kívűl is elsajátíthatóak voltak azok átkerültek a szabályzók által az iskolarendszerbe.

11. ábra: Lemorzsolódáson belüli három leggyakoribb finanszírozási forma 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)



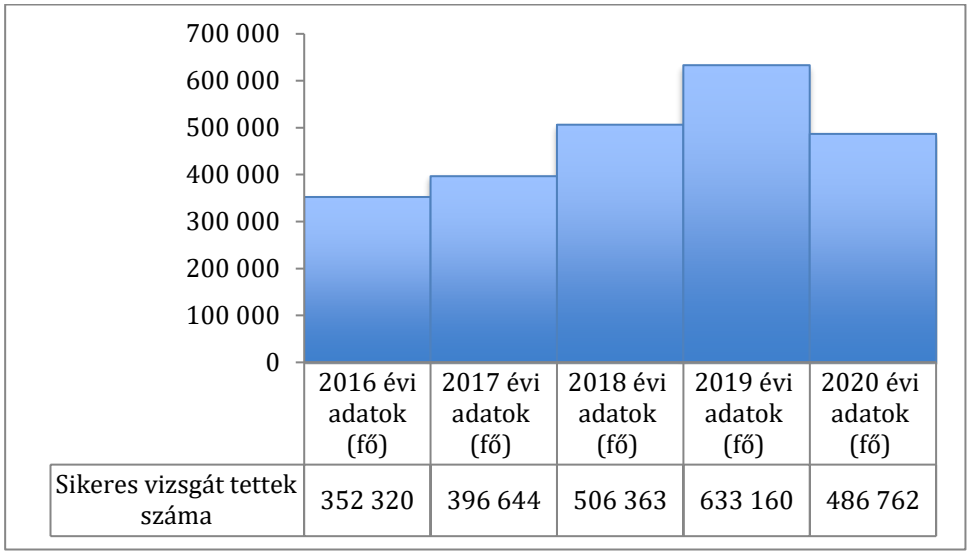

| | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|---|---|---|---|---|---|
| Vállalkozások és költségvetési szervezetek nem a szakképzési hozzájárulás terhére, illetve non-profit szervezetek (munkáltatóként) | 40,53% | 30,86% | 32,18% | 32,75% | 15,81% |
| Európai Uniós forrás | 8,21% | 18,26% | 23,02% | 19,12% | 22,87% |
| A képzésbe beiratkozott természetes személy | 48,52% | 49,25% | 42,85% | 46,11% | 60,15% |

Bár az OSAP 1665 statisztikákon belül a korábbi vizsgálatokba bevonásra kerültek a végzettséggel vizsgával nem záruló képzések, mégis jelentős annak a megfigyelése, hogy a vizsgával záruló képzések milyen mértékű változást mutatnak.

**Végzettséget szerzettek**

Ahogyan az a képzések száma esetében is a végzettségek számában is dinamikus növekedés van 2016 és 2019 között, illetve a 2020 -as évben ebben az esetben is visszaesés tapasztalható, bár ez valószínűsíthető, hogy a Pandémia okozta vizsga elmaradások okozták.

12. ábra: Sikeres vizsgát tettek számának alakulása 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)




A lenti táblázat alapján elmondható, hogy 2016 évhez viszonyítva 2017-re 12,58%.-tal , 2018-ra 43,72%.-tal, 2019-re viszont már 79,71%.-tal növekedett. Ezzel szemben a Pandémia okozta törés itt is megjelennik hiszen 2016-hoz viszonyítva 2020-as évet a korábbi dinamika jelentősen visszaesett és csak 38,16%.-os növekedést mutatott. Ha ugyanezt a gondolatot követve az egyes éveket rendre egymáshoz viszonyítjuk az alábbi tapasztalatot vonhatjuk le. 2017 évről 2018-ra 27,66%.-tal növekedett. Az azt követő 2019-es évre előző évhez viszonyítva 25,04%.-tal növekedett míg a 2020-as év az előző évhez viszonyítva 23,12%.-os esést mutat.

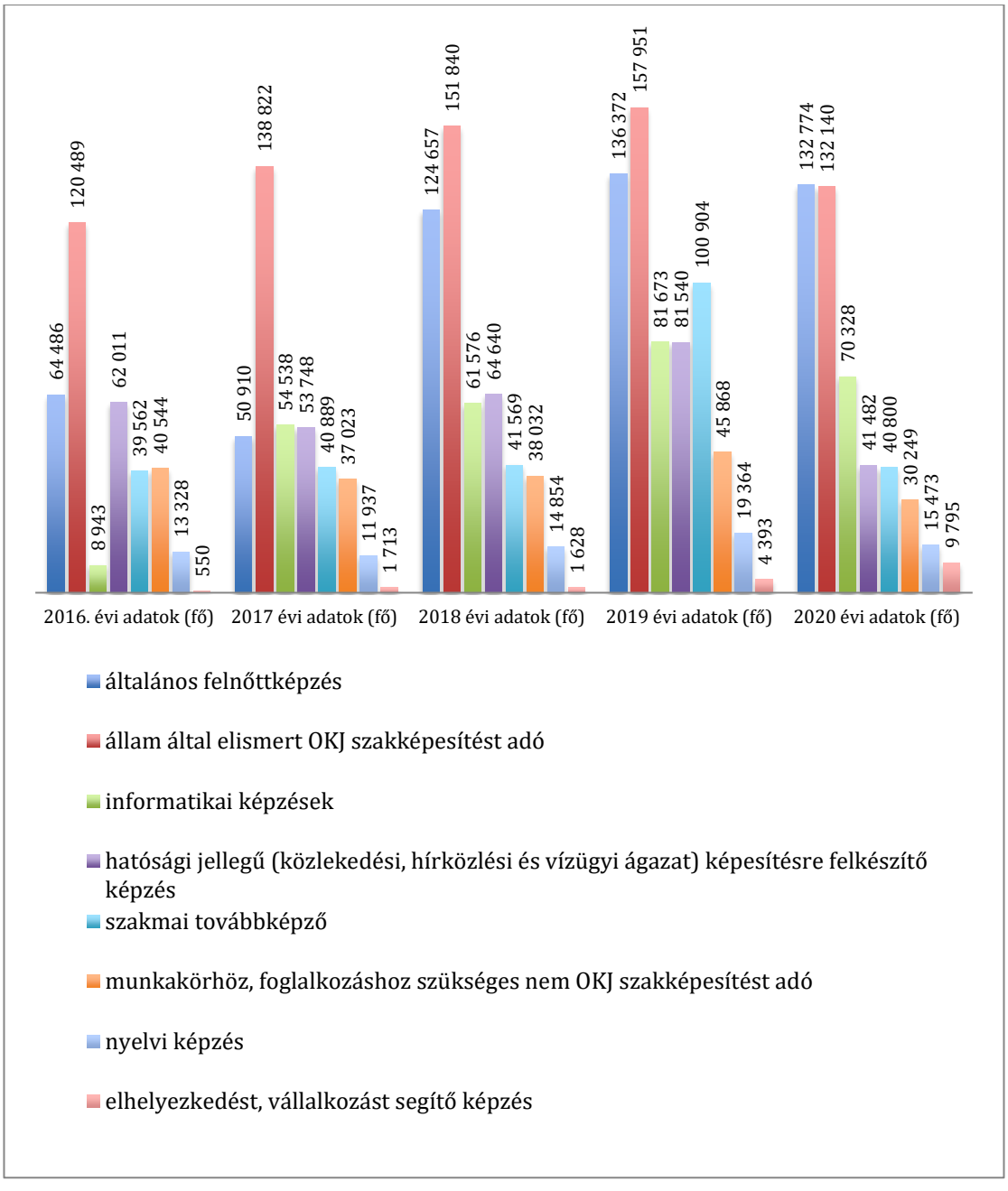
3. tábla: Végzettséget szerzettek számának változása 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)

| | **2016 évi adatok** | **2017 évi adatok** | **2018 évi adatok** | **2019 évi adatok** | **2020 évi adatok** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Végzettséget szerzettek száma összesen:** | 352 320 fő | 396 644 fő | 506 363 fő | 633 160 fő | 486 762 fő |
| **Bázisviszonyszám 2016 év =100%** | 100,00% | 112,58% | 143,72% | 179,71% | 138,16% |
| **Láncviszonyszám** | --- | 112,58% | 127,66% | 125,04% | 76,88% |

A következő ábrán a 2020-as évben közel 10.000 fő végzetségett szerzett képzéscsoportok láthatóak. Megfigyelhető, hogy 2020-ra az általános felnőttképzésben és az államilag elismert OKJ-s képzések voltak a legdominánsabbak majd ezt követte az informatikai képzések kategoriája. Már ebből a három adatból is megfigyelhető, hogy a 2020 évben bár az év java online oktatásban zajlott és a vizsgáztatások is részben

elmaradtak vagy a felnőttoktatás terén a digitális térbe helyeződtek át ez nem jelentett különösebb fennakadást a vizsgázok számára abban, hogy elérjék céljukat és sikeres vizsgát tegyenek. Másrészt fontos azt is megfigyelni, hogy a következő kategóriák között szerepelnek többek között a szakmai jellegű továbbképzések és a munkakörhöz és/vagy foglalkozáshoz szükséges képzések azon csoportja amely államilag elismert végzetséget nem ad illetve a nyelvi képzések. Ezek megjelenése egyenes következtetésként bizonyítja, hogy a különböző képzésbe beiratkozottak nem elsősorban csak a végzettség megszerzésé miatt kezdenek a tanulásban hanem azért is hogy már meglévő tudásukat bővítsék ezáltal is magasabb színvonalú munka elvégzését lehetővé téve.

13. ábra: Sikeres vizsgát tettek számának alakulása a képzés jellege szerint 2016 és 2020 között.
(Forrás: https://statisztika.mer.gov.hu alapján, saját készítésű ábra)



**Összefoglalás**

A tanulmányban bemutatott rövid kutatásomban arra kerestem a választ, hogy mennyire jellemző társadalmunkra a továbbtanulás a folyamatos önképzés, illetve ez mennyire támogatott a minket körülvevő oktatási rendszerben. Vizsgálatomban az OSAP 1665 Minerva rendszeréből kinyert adatokkal dolgoztam a 2016 és 2020 évekre vonatkozóan, továbbá áttekintettem az Unió oktatással kapcsolatos javaslatát, amely tanulva a Pandémia okozta oktatás technológiai kihívásokból, ami az eddig megszokott jelenléti oktatást egy módosult egy részben még kialakulófélben lévő új paradigma szükségességére mutatott rá, a digitális oktatásra. Annak a ténye, hogy ez az oktatás minőségére jó hatással lesz –e vagy sem túlmutat a tanulmányon, viszont ami tény és jól tapasztalható a statisztikákból, hogy az online oktatással kapcsolatos új módszerek bár sok feladatot rónak mind a három szereplőre az intézményekre, a pedagógusokra és természetesen a tanulni vágyókra is. A magyarországi Szakképzés 4.0 stratégia jelentősen fogja változtatni a korábbi egyben vizsgált évek adatait, viszont az már így is láthatóvá vált, hogy 2016 és 2019 között igen jelentős növekedés volt tapasztalható az oktatás területén, amit még a Pandémia sem tudott olyan jelentősen visszavetni, mint esetlegesen más iparágakat. Megfigyelhető hogy bár két és fél évvel korábbi szintre esett vissza a tanulási kedv, motiváció, ugyanakkor jóval tudatosabbá is vált hiszen a lemorzsolódás mértéke jelentősen csökkent a tanfolyamok/ képzések számának visszaesésén túl véleményem szerint ez a digitális oktatás adta rugalmas időbeosztásnak köszönhető részben. A végzettséget szerzettek statisztikájából egyértelműen következtethető az, hogy sokan általános felnőttképzésben vesznek részt, vagy szakmát tanulnak, ami államilag elismert végzettséget ad, de fontos észrevenni azt is, hogy igen jelentős mértékben jelennek meg azok a képzések, amelyek bár végzettséget nem nyújtanak, de mégis szükséges a mindennapi munka elvégzéséhez. Emellett érdekesség hogy a diplomamentő csomagot követően a nyelvvizsga kimeneteli követelmény elengedése mellett is jelentős mértékű volt a nyelvtanulók száma. Személyes véleményem szerint fontos és jó dolog ismereteink folyamatos fejlesztése, de a megváltozott oktatási környezet sok helyen az hibrid oktatás lehetősége egy sokkal felelősségteljesebb tudatosan tanulni akaró réteget kell, hogy kialakítson a jelenlegi tanulni vágyók között, hiszen az így újonnan megnyíló lehetőségek jelentős önálló feladatot rónak rájuk is.

## *Felhasznált irodalom*

Az Európai Unióról szóló szerződés és az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata, Jegyzőkönyvek , mellékletek a Lisszaboni Szerződést elfogadó kormányközi konferencia zárónyilatkozatához csatolt nyilatkozatok , megfelelési táblázatok https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=HU(Megtekintés: 2021.08. 23)

A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_hu (Megtekintés: 2021.08. 23)

Az EU Felnőttkori tanulással kapcsolatos szakpolitikája https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_hu (letöltve: 2021.04.10)

Csik Veronika: Több ezer diplomát állítottak ki nyelvvizsga nélkül: idén tízből négy végzős kerülne bajba az „amnesztia" nélkül. Eduline 2021.07.06 06:07 https://eduline.hu/nyelvtanulas/20210705_nyelvvizsgaamnesztia_20 (letöltve: 2021.04.10)

Debreceni Egyetem hivatalos honlapja https://unideb.hu (Megtekintés: 2021.08. 23)

Digitális oktatási cselekvési terv https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_hu(Megtekintés: 2021.08. 23)

Eurydice honlapja https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_hu(Megtekintés: 2021.08. 23)

GINOP 2.6.6 projekt: https://jovotformalunk.nive.hu/projektbemutato (Megtekintés: 2021.09. 23)

GINOP 2.6.6 projekt: https://jovotformalunk.nive.hu/hirek/gyakorlo-kompetenciameresi-tesztek-erhetok-el-a-diakoknak(Megtekintés: 2021.09. 23)

HÖRICH Balázs, BACSAI Katinka: Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői (Magyar Pedagógia 118. Évfolyam 2 szám 133 -156. P (2008)

http://www.magyarpedagogia.hu/document/Horich_MPed20182.pdf (Megtekintés: 2021.09. 23)

Harmadik alkalommal mértük a diákok kompetenciáit (2019.11.29) https://jovotformalunk.nive.hu/hirek/harmadik-alkalommal-mertuk-a-diakok-kompetenciait (Megtekintés: 2021.09. 23)

IKK honlapja https://szakkepzes.ikk.hu (letöltve: 2021.04.10)

Kitöltési útmutató az 1665. Számú adatlaphoz https://osap.mer.gov.hu/docs/kitoltesi_utmutato_2021.pdf (letöltve: 2021.04.10)

Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlap: Szakképzés 4.0 stratégia (tömör vázlat és letölthető kiadvány) 2019.05.28 13: 51 https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024:szakkepzes-40-strategia&catid=10:hirek&Itemid=166 (Megtekintés: 2021.09. 23)

OFA Országos Foglalkoztatási Közhasznó Nonprofit Korlátolt Felelőségű Társaság https://ofa.hu/diplomamento (letöltve: 2021.04.10)

Oktatás és képzés az Európai Unióban https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_hu(Megtekintés: 2021.09. 23)

Széchenyi Egyetem hivatalos honlapja https://www.uni.sze.hu (Megtekintés: 2021.08. 23)

Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal: Szakképzés 4.0 stratégia (2019.05.28)

https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024:szakkepzes-40-strategia&catid=10:hirek&Itemid=166(Megtekintés: 2021.09. 23)

Molnár György (2015): Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon In: Torgyik, Judit (szerk.) Százarcú pedagógia, Komárno, Szlovákia : International Research Institute pp. 403-409. http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/72MolnarGyorgy.pdf

Molnár, György(2017): Fenntartható hazai stratégiai irányvonalak és lehetőségei a felsőoktatásban, különös tekintettel az innovatív technológia háttérre, In: Fodorné, Tóth Krisztina (szerk.) Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása : Higher Education, Lifelong Learning and Implementation of UN Sustainable Development Goals MELLearN Egyesület, pp. 198-209.

Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal GINOP-6.2.2 projekt https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=720#system-message-container (Megtekintés: 2021.09. 23)

Oktatás és képzés 2020 munkacsoportok
https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_hu (letöltve: 2021.04.10)

Oktatás és képzés az Európai Unióban https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_hu (Megtekintés: 2021.09. 23)

Talabér Mónika: Diplomamentés 2020-ban – ezeken a képzéseken ragadt be a legtöbb diploma https://eduline.hu/felsooktatas/20200605_bentragadt_diplomak_szama (letöltve: 2021.04.10)

Tót Éva, Borbély-Pece Tibor Bors, Szegedi Eszter: Egész életen át tartó tanulást támogató eszközrendszer
(2013)https://tka.hu/docs/palyazatok/lllt_tamogato_eszkozrendsz_issuu_xs.pdf (Megtekintés: 2021.09. 23)

Táblázatok forrása: https://statisztika.mer.gov.hu

OSAP kérőívek és kitöltési útmutató

https://www.ksh.hu/2020_evi_eves_adatgyujtesek_kerdoivei

https://osap.mer.gov.hu/?oldal=adatlapok

https://osap.mer.gov.hu/docs/kitoltesi_utmutato_2021.pdf

**Horváth Mariann**

# *Gamifikáció és szakmai eszköztárbővítés a PPKE BTK hallgatóinak részvételével*

A Covid-19 különleges helyzetbe hozta egyetemünket. A közös karácsonyi és húsvéti készülődést online térbe helyeztük, így számos ország különleges adventi és húsvéti szokásait ismerhették meg óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóink. Mindkét program célja az ismeretszerzésen túl az is volt, hogy a távolléti oktatás alatt a hashtag.school felületén keresztül minden nap online ötleteket kapjanak, melyeket a későbbiekben munkájuk során felhasználhatnak.

## A gamifikáció

A gamifikáció, azaz a játékosítás fogalmát többen is leírták. Zichermann-Linder nyomatékosítja, hogy a játékosítás nem pusztán a pontszámok, jelvények, szintek elérése, hanem egyfajta elköteleződés. Egy jó és értelmes élmény átélése játékos keretek között (Zichermann-Linder 2013: 41-42). Jaskóné Gácsi Mária kiemeli, hogy a játékon alapuló tanulás nem minden esetben értendő gamifikációnak, mivel a visszacsatolás, értékelés nem biztos, hogy egy az egyben átváltható egy pontrendszerre. Lényeges az, hogy ezt az eszközt a későbbiekben majd a tanuló hogyan tudja alkalmazni más problémák, feladatok megoldása estén (Jaskóné 83-90). Csikósné Maczó Edit szerint a Z generációnak szüksége van arra, hogy az IKT-eszközök használatával motiváltabbá váljanak, pozitív élményeket szerezzenek a tanulási folyamatban (Csikósné 2019: 24.)

## A projektek előkészületei

A projektek célja azt volt, hogy a COVID-19 járvány ellenére virtuális térben is közösen, játékos módon készülődhessünk az ünnepekre. Az online kvízkérdéséket a https://hashtag.school/ honlapon tettem közzé. Ez a felület nem volt ismeretlen egyetemünk polgárai számára. A téli felhívásra 29, míg a tavaszira 17 fő regisztrált.
A honlapra előzetesen feltöltöttem a kérdéssorokat. A felület előnye az, hogy a kérdésekre adott válaszlehetőségek véletlenszerű sorrendben jelennek meg, valamint a válaszról rögtön visszajelzést is kaphat a kitöltő. Minden egyes „teszt" végére odamásoltam az aznapi feladatlap vagy játék elérési útvonalát. Sajnos azt nem lehetett beállítani, hogy közvetlenül a Google drive mappában lévő fájlhoz jussanak a résztvevők, így külön fel kellett hívni a figyelmet arra, hogy a böngészőjükbe másolják át a linket és töltsék le a meglepetést.

A felületen mindenki nyomon követhette, hogy hol tart a játékban és éppen hány ponttal hányadik helyen áll. Az is külön kiemelendő, ha valaki éppen egy napot kihagyott a játékból, akkor másnap pótolhatta az elmaradását.

## Adventi utazás a Föld körül

Az adventi készülődés ötlete a Hueber Kiadó 2017-es adventi kalendáriumán alapult. A 24 napig tartó kvíz az eredeti koncepcióban egy kérdést és arra való választ tartalmazott, mely egy keresztrejtvényben teljesedett ki.
A virtuális feladatsoromban minden nap egy rövid bevezető szólt az adott országról, városról, melyhez egy kérdés tartozott. Ezt követően még további 3, 4 vagy 5 kérdést kaptak a hallgatók. A helyes válaszokat a megadott lehetőségek közül kellett kiválasztaniuk. A rejtvények megfejtéséhez bármilyen segédeszközt használhattak.
A karácsonyi készülődés során az alábbi országokba utazhattunk el virtuálisan (lásd 1. táblázat):

1. táblázat: Adventi utazás a Föld körül c. kvízben szereplő országok listája (saját forrás)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. nap | Németország | 8. nap | Lengyelország | 15. nap | Portugália |
| 2. nap | Brazília | 9. nap | Finnország | 16. nap | Szlovénia |
| 3. nap | Görögország | 10. nap | Ausztrália | 17. nap | Csehország |
| 4. nap | Törökország | 11. nap | USA | 18. nap | Olaszország |
| 5. nap | Horvátország | 12. nap | Franciaország | 19. nap | Lettország |
| 6. nap | Spanyolország | 13. nap | Mexikó | 20. nap | Anglia |
| 7. nap | Peru | 14. nap | Oroszország | 21. nap | Svájc |

A fenti országok lakosai igen változatosan, néha nagyon furcsa módon ünneplik meg a karácsonyt, valamint a körülötte lévő időszakot.

### Adventi kvízkérdések

Az ünnepkörhöz kapcsolódó kérdések helyszínekhez, hagyományokhoz, szokásokhoz, ételekhez kötődnek. Néha előfordulnak szimbólumok, személyek is, bár ezek száma elenyésző.
A fejezetben a 118 kérdés helyes válaszait aláhúzva, valamit félkövér szedéssel emeltem ki.

**1. nap**
*Egy királyi karácsonyfa*

Ez a királyi kastély a Világörökség része. A történelmi épület mellett állítják fel ezen európia főváros karácsonyfáját.
Itt szenteste hagyományosan tizenkét fogásos menüvel ünnepelnek. Aki, ezután az ünnepi menü után már nem húst, hanem édességet kíván, az kóstolja meg a helyi különlegességet, a pierniki-t.

1. Melyik városban állítják fel ezt a karácsonyfát?

**Varsó** London Párizs Minszk

2. Mi a pierniki?

**mézeskalács** perec cukorka fagylalt

3. Milyen babona kötődik a lengyelországi karácsonyhoz?

**nem szabad kölcsön kérni vagy kölcsön adni semmit sem**
nem szabad fekete macskával találkozni
nem szabad éjfélkor misére menni
nem szabad cipőt pucolni

4. Milyen dalokat énekelnek karácsonykor Lengyelországban?

**kolindákat** mai slágereket semmit oplatkánokat

5. Mi a különleges a lengyel karácsonyi vacsorában?

**egy terítékkel többet tesznek** böjtölnek
kézzel esznek csak ostyát esznek

**2. nap**

*Álmatlan karácsony*

Minden év november végén itt rendezik meg a Macy's Hálaadás napi felvonulást, ezután érkezik meg ide a Mikulás Rudolf nevű rénszarvasával. Már kezdődhet is a nagy karácsonyi buli!
Színes lámpafüzérek, nagy gondossággal feldíszített kirakatok, lélegzetelállító fényshow-k és természetesen a világ leghíresebb karácsonyfája a Rockefeller Centernél minden látogatót elbűvölnek.

1. Melyik város nem alszik sohasem az karácsonyi időszakban?

**New York** Mexikó Sydney Tokió

2. Mikor állították fel az első amerikai nemzeti karácsonyfát?

**1923-ban** 1999-ben 1844-ben 1888-ban

3. Milyen díszítések kellettek 2018-ban a tökéletes amerikai nemzeti karácsonyfához?

**több mint 400 kg-os óriáscsillag** **8 km hosszú égősor**

6 tonna angyalhaj 12 mázsa szaloncukor

4. Hány ember keresi fel évente a Rockefeller-épület előtt álló karácsonyfát?

**naponta 750.000** összesen 7 milliárd
karácsony szenteste 6 millió senki, mert lezárt területen helyezkedik el

5. Ki hozza karácsonykor az ajándékokat az Államokban?

**Santa Claus** Krampusz Jézuska angyalok

**3. nap**

*Szépséghibás karácsonyfa*

Ebben a városban a karácsonyfának van egy kis szépséghibája, nem is gondolnák, ugye? Akkor győződjenek meg erről saját maguk és nézzék meg a fát az Október téren (eredeti nevén: Кастрычніцкая плошча). Pontosan a Köztársaság Palotája mellett találják a karácsonyi időszak ezen pompás példányát.

1. Melyik városban áll decemberben az Október téren (eredeti nevén: Кастрычніцкая плошча) ez a túl nagyra nőtt karácsonyi gömb?

**Minszk** Leningrád Bukarest Baku

2. Milyen furcsa tárgyat világítanak ki Minszk főterén karácsonykor?

**MAZ teherautót** Volga személygépkocsit
matrjoska babákat Sztanicja Luhanszka hídját

3. Milyen karácsonyi hagyományt ápolnak a gyerekek a belorusz falvakban?

**búzaszórást** fonott szíveket készítenek
cigánybált mirhát főznek

4. A fehéroroszok többsége ortodox keresztény. Mikor ünneplik a karácsonyt?

**december 24-26 között** január 6-10 között

**4. nap**

*A szerelmesek karácsonya*

Karácsony a szerelmesek és az eprek időszaka. Japánban szenteste nem a jézuska vagy a mikulás hozza az ajándékokat, hanem a párunk. Itt legszívesebben kettesben ünnepelnek egy édes epertortával.

Azonban ebben a városban is találunk karácsonyfákat, valamint még számos látnivalóban gyönyörködhetünk, többek között a pompásan kivilágított Port Tower kikötőben….

1. Melyik ez a város?

**Kobe** Róma Barcelona Marseille

2. Milyen ételt fogyasztanak a japánok karácsonykor?

**sült csirkét** sült pulykát sushit garnélát

3. Milyen sütemény kerül karácsonykor a japán asztalokra?

**Kurisumasu keeki** Christmas cake Stollen bûche de Noël

4. Kiknek ad a japánok többsége év végén ajándékot?

**tanároknak** postásoknak ápolóknak
**munkatársaknak** rendőröknek takarítóknak

5. Mi jellemzi a karácsonyi utcaképet Japánban?

**mindent kivilágítanak** feldíszítik a cseresznyefákat
minden ablakot besötétítenek Pokémont tesznek az ablakokba

**5. nap**

*Milliók karácsonyfája*

Úgy tűnik, hogy betlehem csillaga még a mai világban is nagy hatást gyakorol ránk: minden évben turisták milliói özönlenek a keresett európai fővárosba. Talán a Teyn-templom előtt álló szép karácsonyfa miatt… vagy inkább azért, hogy Hradzsin híres várát megcsodálják.

1. Melyik városba özönlenek a világ minden pontjáról a turisták karácsonykor?

**Prága** České Budějovice Plzeň Ankara

2. Mi a cseh Mikulás fonat?

**kelt tésztából készült koszorú** a Mikulás egy hajtincse
marcipánfigura a rénszarvasok gyeplője

3. Milyen jelmezeket, kosztümöket öltenek fel a csehek advent és karácsony idején?

**Szent Miklós** **Szent Luca** Keresztelő Szent János
**Szent András** Mária Napkeleti bölcsek
**Szent Borbála** József

4. A néphagyomány szerint mit kell tennie karácsonykor egy cseh hajadon lánynak, ha a következő évben férjhez akar menni?

**kilenc fonott kalácsnak a végét kell összegyűjtenie**
be kell öltöznie Máriának
el kell zarándokolni a Hradzsin várába
az orrára hét tiszta hópelyhet kell tennie

5. Milyen állat jelenik meg sütemény formájában a cseh karácsonyi asztalon?

**sün** rénszarvas bárány hal

**6. nap**

*Tánc a karácsonyfa körül*

Az ünnepi karácsonyi menü – vagyis a Julbord, a Julskinka és Glögg – elfogyasztása után kezdődik a hagyományos karácsonyi tánc a Jubockkal, angyalhajjal és zászlókkal feldíszített karácsonyfa körül. A család otthon közösen dalokat is énekel.

Hogy táncolnak és énekelnek-e a svédek a színpompás Stortorget téren felállított karácsonyfa körül? Azt nézze meg mindenki saját maga!

1. Melyik városban található ez a fa?

**Stockholm** Svédország Helsinki Koppenhága

2. Milyen állatot készítenek szalmából vagy fából karácsony előtt a svédek és állítják be a lakásba?

**bakkecskét** elefántot egeret sarki rókát

3. Mi a svédek kedvenc karácsonyi süteménye?

**pepperkakor** ikea mézeskalács joulupukki

4. Ki hozza a svéd gyerekeknek az ajándékot karácsonykor?

**Télapó** Jézuska Krampusz Manó

**7. nap**

*Karácsonyi ének*

Karácsony tájékán a gazdagon feldíszített karácsonyfa a Syntagma tér ékköve. Itt állt egyszer Európa egyik legmagasabb karácsonyfája.

Ha valaki a tér lakónegyed felőli például Pagrati részénél tartózkodik, az triangulummal és trombitákkal felvonuló gyerekcsoportokkal fog találkozni. A kis kórusok a házak ajtaja előtt Kalanda dalokat énekelnek.

1. Melyik városról van szó?

**Athén** Róma Párizs London

2. A görögök a karácsonytól vízkeresztig tartó időszakot egyetlen ünnepként élig meg. Hogyan nevezik ezt a tizenkét napot?

**dodekameron** oktaéder hexameter pentaton

3. Mi kerül minden görög asztalára szenteste?

**krisztuskenyér** Krisztus vére Mária szelet görög saláta

4. Milyen szerencsejátékot folytatnak a görögök szilveszterkor?

**kártya**

lottó

itt a piros, hol a piros

tilos a szerencsejáték az egész országban

5. Mire emlékeznek a görögök a Fények ünnepén?

**Krisztus megkeresztelkedésére** az első tűzijátékra
Krisztus születésére a Mikulás érkezésére

6. Mi vagy mik bújnak elő karácsonykor a görög legenda szerint?

**kalikandzaroszok** Mikulások óriások unikornisuk

**8. nap**

*Karácsonyfa babákból*

A Museo Histórico Nacional mellett, a Plaza de Armas téren áll a világ egyik legszokatlanabb karácsonyfája. Ezt több száz rongybaba díszíti, amiket a helyi gyerekek készítenek. Egyedülálló a látványa! Ezeket az ügyes gyerekeket Viejito Pascuero december 15-én biztosan megajándékozza!

1. Hol találkozhatunk egy ilyen kreatív karácsonyfával?

**Santiago de Chile** Peking
Románia Washington

2. Hogyan készülnek a chileiek a karácsonyra?

**feldíszítik a házakat kívülről és belülről is**
jégszobrot állítanak a ház elé
hagyományos szárított halat készítenek
kitakarítják az egész utcát, falut, várost

3. Hogyan érkezik meg itt a mikulás az ajándékokkal?

**hangos zenei kísérettel** Mikulásautóval
rénszarvasszánnal teveháton

4. Kik a Mikulás segítői Chilében?

**Miniszoknyás Mikuláslányok** Manók
Krampuszok Rénszarvasok

5. Mi a chileiek klasszikus karácsonyi italának a neve?

**Cola de mono** Chokomo Compostella champégné

**9. nap**

*Egy francia karácsonyfa Amerikában*

Aki az adventi készülődés fáradalmait szeretné kipihenni, az a történelmi belvárosban megfelelő hangulatot talál a Place Royale-n. Az ünneplőbe öltöztetett karácsonyfa az első észak-amerikai kőtemplom, Notre Dame des Victoires előtt csodálható meg. A francia betelepülők miatt itt nem a Santa Claussal, hanem Pére Noel-lel találkozhatunk.

1. Hol található ez a karácsonyfa?

**Québec** Buenos Aires Marseille Lisszabon

2. Mikor van Kanadában az ajándékozás?

**december 25. reggelén** január 6-án éjfélkor
december 6-án este december 26-án este

3. Milyen hagyományos karácsonyi ételeket esznek Kanadában?

**pulyka** **szilvapuding** sült banán füstölt rák

4. Mi a vancouveri Carolship Parade?

**kivilágított hajók éjszakai felvonulása**
közös karácsonyi pecázás
karácsonyi dalok éneklése a város kikötőjében
csillagszórós csónakázás

**10. nap**

*Karácsonyfa csillogó köntösben*

Advent idején Kelet Rómája számos szórakozási lehetőséget is kínál: a december 17-i karácsonyi futásba beletörik a bicskája annak, aki a linzerek miatt pár kilót felszedett. A kevésbé sportosak komótosan tesznek egy kört a belvárosban. A filmvásznak szerelmeit igazi paradicsom várja. Találkozhatnak a katedrális falára kivetített 3D-s karácsonyi mesékkel is. A Szent Stanislaus katedrális előtti téren mindemellett megcsodálhatják a pompás karácsonyfát. Itt könnyű ünnepi hangulatba jönni

1. Hogy hívják ezt az egykori Európa Kulturális Fővárosát?

**Vilnius** Tallin Koppenhága Pozsony

2. Mikor ünneplik a fehéroroszok az ortodox karácsonyt?

**januárban** februárban novemberben sohasem

3. Milyen élelmiszereket tartalmaz az ortodox karácsonyi menü?

**hal** **sütemény** **leves** marhahús alkohol

4. Mit szimbolizál a 12 fogásból álló karácsonyi menü?

**apostolokat** angyalokat jó cselekedetek számát

**11. nap**

*Karácsony = vásárlás!*

A klimatizált bevásárló központok előtt giccsesen feldíszített karácsonyfák állnak. A helyi keresztények alig élhetik át itt a bensőséges, ünnepi készülődést.

Aki inkább a hosszú vásárlási túrákat keresi, mintsem a meghitt karácsonyi hangulatot, az itt biztosan megtalálja: a Petronas Torony előtt eltörpül a felállított karácsonyfa, de legalább annyira fényesen világít, mint a gigantikus szomszédja.

1. Hol emelkedik a magasba ilyen pompás összehangban a város karácsonyfája és a felhőkarcoló?

**Kuala Lumpur** New York Burdzs Kalifa Taipei

2. Mivel szórják tele a bevásárló központokat karácsony idején?

**műhóval** Mikulássapkákkal mézeskaláccsal tűlevelekkel

3. Miért nem ünneplik meg Kuala Lumpurban a karácsonyt?

**nagyon sok nemzetiségű, vallású ember él itt, csak 10% keresztény**
nem élnek keresztények az országban

4. Mit tartanak december 21-én Malajziában?

**a téli napfordulót, vagyis a Donghzi fesztivált**
a király születésnapját, a Yang di-Pertuan Agong -t
a sárkányhajó-fesztivált

**5.** Mi a Pesta Pulau Penang?

**decemberben megtartott programsorozat óriáskerékkel, tűzijátékkal**
ősmaláj nyelven a karácsony neve

**12. nap**

*Világrekorder karácsony*

Itt szinte semmi sem emlékeztet arra, hogy a karácsony közeledik: az Ibirapuera Park fái közül nem emelkedik ki ünnepélyesen díszített karácsonyfa. A déli félteke ezen városában karácsony idején alig találunk égő kályhát vagy halkan ropogó havat a lábunk alatt.
Rekord azonban mégis akad: 2013-ban itt állították fel a világ legnagyobb mikulását, ami szédítően magas, 20 méteres volt!

1. Melyik városról van szó?

**São Paulo** Santiago de Compostela
Madrid Lima

2. Mekkora a világ legnagyobb úszó karácsonyfája, ami Rio de Janeiróban, a Rodrigo de Freitas-tavon található?

**540 tonnát nyom** 8000 zöld gumikacsából formálják meg
120 műfenyőből kötözik össze 300 kg-os

3. Hogyan nevezik a brazil éjféli misét?

**Missa do Galo** Midnight Mass

Spuntino di mezzanotte Kesköine missa

4. Melyek a legkedveltebb karácsonyi ételek Brazíliában?

**mazsolával és farofával (pirított maniókaliszt) ízesített rizs**
**salpicão (majonézes zöldségmix)**
sült banán
ananászos sonkasaláta babbal
marhahús babbal

5. Melyik kedvelt karácsonyi ital származik Brazíliából?

**tojáslikőr** forralt bor caña maté-tea

6. Mi a presépio?

**tradicionálisan felállított betlehem** a 12 napos karácsonyi előkészület

**13. nap**

*Történelmi karácsony*

Az első karácsonyi vásárt 1393-ban említi a városi levéltár. A Római téren azonban csak a 19. századtól állítanak karácsonyfát. Ma a vásár turisták tömegét vonzza, hiszen itt lehet venni: dióból, aszalt szilvából és mazsolából álló figurát (Quetschemännsche-t), hagyományos teasüteményt (Brenten-t) és forró almabort (Ebbelwoi-t) is.

1. Melyik városban találjuk ezt a történelmi karácsonyi vásárt?

**Frankfurt am Main** Bécs Aachen Nürnberg

2. Meddig tart nyitva a frankfurti karácsonyi vásár?

**december 22-ig** január 6-ig reggel 6-ig az éjféli miséig

3. Melyik országban van jelen a frankfurti karácsonyi vásár?

**Nagy-Britannia** Bécs Budapest Svédország

4. Melyik figuta köthető a karácsonyi időszakhoz?

**diótörő** mogyoróropogtató madárijesztő krampusz

**14. nap**

*Jéghideg karácsony*

A gyerekek karácsonykor Father Chirstmas ajándékainak, vagy az előkelőségek a királynő meghívásának örülhetnek. Az edzett úszók és fürdőzők nem késhetnek le a Serpentine Swimming Club karácsonyi úszóversenyéről. Az eseményt 1864 óta rendezik meg december 25-én a klub tagjainak. A résztvevők a Serpentine Lido jéghideg vizében 100 jardot úsznak le.

1. Melyik városban is járunk?

**London** Washington Fokváros Tokió

2. Mibe kapják karácsonykor az angol gyerekek az ajándékokat?

**kötött zokniba** dobozba mikulászacskóba

3. Kinek az ünnepi beszédét közvetíti a televízió karácsonykor Angliában?

**a királynő** a mikulás
a köztársasági elnök a pápa

4. Mik kerülnek hagyományosan a karácsonyi asztalokra Angliában?

**gesztenyével töltött pulyka**
**fűszeres karácsonyi puding**
**párolt kelbimbó**
**sült pasztinák**
narancstorta
eperbor

5. Hol van Anglia legnagyobb karácsonyi vására, a Winter Wonderland?

**Hyde parkban** Kew Garden-ben
Time Sqare-n Piccadilly Circus-on

6. Miről kapta a nevét a Boxing-day?

**ezen a napon ajándékozzák meg a szegényeket egy dobozzal, amiben étel vagy pénz lapul**
ezen a napon dobják ki a karácsonyi ajándékok dobozait
ezen a napon dobozolják ki a szilveszteri parti kellékeit

**15. nap**

*Karácsonyfa a fénytengerben*

November végén a hagyományos Cavalcade of Lights rendezvénnyel kezdőik itt a karácsonyi időszak. A város karácsonyfája a városháza előtti téren pompázik több mint 300 000 Led fényében egy hónapig. A programok között élő zenei koncertek és hatalmas tűzijáték szerepel.

1. Hogy hívják ezt a várost?

**Toronto** London Taipei Újdelhi

2. Hogy hívják a torontói karácsonyi vásárt?

**Toronto Christmas Market**
Great Market Xmas
Toronto Xmas Days

3. Mióta rendeznek Mikulás Parádét (Santa Claus Parade) Torontóban?

**1913** 2020 1476 i.e. 3000

4. A kanadai nemzeti balett-társulat hagyományosan a Diótörőt adja elő karácsonykor. Melyik E.T.A. Hoffmann mesét vette alapul Csajkovszkij balettje?

**Diótörő és egérkirály** Hattyúk tava
Diótörő A kis gyufaáruslány

5. Mennyi időt töltenek el a kanadai önkéntesek évente azzal, hogy a Mikulásnak küldött üzeneteket megválaszolják?

**200 000 órát** 4 hetet 5 napot 8 hónapot

**16. nap**

*Zajos karácsony*

A Catedral Nuestra Señora de la Asunción előtt áll a karácsonyfa ebben a kicsi középamerikai városban. Különleges élmény a Griteria (Máriaünnep), amit az egész országban zenével és tűzijátékkal ünnepelnek december 7-én. Mindenki háza nyitva áll a látogatók előtt, akik szépen felöltöztetett Máriafigurákkal hangosan vonulnak házról házra. A vendégek a házigazdáktól kicsi ajándékokat kapnak.

1. Hogy hívják ezt a várost, ami egy spanyol város neve is?

**Granada** Porto Gibraltár Caracas

2. Mit vásárolnak a spanyolok december 22-én?

**lottót** sorsjegyet bejglit pulykát

3. Ki hozza Spanyolországban a gyerekeknek az ajándékokat karácsonykor?

**Szénégető (Olentzero / Onentzaro)**
Kéményseprő
Mikulás
Jézuska

4. Mikor tartják a spanyolok az „El Día de los Inocentest”-t vagyis a Szent Ártatlanok napját?

**december 28.** december 6. december 24. december 31.

5. Melyek a spanyol szilveszter, La Nochevieja kellékei?

**12 szem szőlő, pezsgő**
1 gyertya, 12 szem mazsola
12 szál macskaszőr és egy szelet sajt

**17. nap**

*Glögi-s karácsony*

A Tamás téren található a város legrégebbi és legszebb karácsonyi vására. A látogatók száznál is több faházikóban vehetnek hagyományosan, kézzel készült termékeket és édességeket. A télies hidegben jól jön egy forró Glögi, ami a helyi forralt bor egy kis vodkával ízesítve. Ha valaki a Glögi után kettőt lát a katedrális lábánál álló karácsonyfából, az jobban teszi, ha már nem iszik többet!

1. Hol kapunk a karácsonyi vásárban Glögi-t?

**Helsinki** Koppenhága Stockholm Tallin

2. Mi a hagyományos finn reggeli december 24-én?

**fahéjas tejberizs** szardíniás szendvics rénszarvaskolbász

3. Hogyan mondják a finnek, hogy boldog karácsonyt?

**Hyvää Joulua!** ¡Feliz Navidad! Buon Natale! Mutlu Noeller!

4. Mit hirdetnek ki december 24-én délben Turkuban?

**karácsonyi békét** adventi áldást újévi fogadalmakat lottószámokat

5. Ki hozza a karácsonyi ajándékokat Finnországban?

**Joulupukki** Jézuska angyalok

**18. nap**

*Mesés kulisszák előtti karácsonyfák*

Télapó és Télanyó trojkán utazik ebbe a keleti-tengeri városba, hogy a gyerekeknek ajándékot vigyenek a karácsonyfa alá. A gyerekek és felnőttek megcsodálhatják a kastélyok és varázslatos régi épületek előtt álló karácsonyfákat. Ezek a pompás karácsonyfák Európa negyedik legnagyobb városában díszelegnek.

1. Hogy hívják ezt a várost?

**Szentpétervár** Bukarest Kijev Varsó

2. Milyen színű az orosz télapó hagyományos öltözete?

**kék** lila fehér fekete

3. Mikor kezdődik a karácsony Oroszországban?

**január 7-én** december 31-én december 6-án január 21-én

4. Az ortodox keresztények a hagyományok szerint karácsony előtt böjtöt tartanak. Hány napos ez a böjt?

**40** 1 12 4

5. Milyen karácsonyi étel a hagyományosan elkészített kolevo ?

**édesség** sült hús

**19. nap**

*A mikulás levelei*

Aki levelet szeretne küldeni Père Noël-nek, az a kis velencei karácsonyi vásáron meg is tudja ezt tenni. Ugyanis itt áll a mikulás postaládája, amiből rendszeresen elviszik neki a házába a leveleket, melyekere mindig saját maga válaszol.

Ha magunk visszük el a postaládába a levelet, akkor érdemes a városkában sétálgatni, hiszen adventkor a jellegzetes házikókon és az utcai karácsonyfákon fényfüzérek világítanak. A látvány szemet gyönyörködtető!

1. Melyik városkában is sétálgathatunk?

**Colmar** München Bécs Helsinki

2. Mit jelképez a karácsonyi francia szokás, a **13-féle desszert hagyománya?**

Jézust és a 12 apostolt **Luca-napját**

3. Mi a hagyományos francia karácsonyi sütemény?

**Bûche de Noël, vagyis a karácsonyi fatörzs**

Stollen

Gofri

4. Melyik hivatalos ünnepnap Franciaországban?

**december 25.** december 24. december 26.

5. Milyen étellel búcsúznak a franciák a karácsonytól?

**Galette des Rois, azaz a királyok kalácsa**

Ratatouille, azaz a francia lecsó

**20. nap**

*Látogass meg karácsonykor, de ne december 25-én gyere!*

A karácsony már december 13-án elkezdődik a karácsonyi vacsorával és a jászol felállításával. Így marad elég idő arra, hogy a barátokat meglátogassuk! De nehogy véletlenül december 25-én akarjunk látogatóba menni valakihez! Az ezen a napon érkező vendég szerencsétlenséget hoz az új esztendőre! Ezen a napon inkább keressük fel a csodálatosan kivitágított és feldíszített karácsofát a Prešeren téren!

1. Melyik városban nem várnak minket szívesen december 25-én?

**Ljubjana** Bratislava Novi Sad Karlovy Vary

2. Hogyan hívják a karácsonyi ünnepkört Szlovéniában?

**božič** velika noč novo letni večer poz imi

3. Mi jellemző a szlovén betlehemekre?

**A figurákat szárított mohára teszik.**

4. A figurák hagyományos szlovén népviseletben vannak.

Csak állatok vannak benne.

5. Hová állították a szlovénok a karácsonyfát a 20. század előtt?

**A plafonra.** A pincébe. Az udvarra.

6. Mikor nem kapnak a szlovén gyerekek ajándékot?

**Január 6-án** December 24-én December 31-én December 6-án

**21. nap**

*Kigyúlnak a karácsonyi gömbök*

Szürkületkor kezdődik a Puerta de Sol -on a karácsonyfa fellépése. Ekkor gyúlnak fel a piros csillagok és zöld fények a hatalmas vasóriáson. Ez igazán egyedi karácsony hangulatot a látogatónak!

A karácsony egyébiránt a szerencse időszaka is: ilyenkor az egész ország lottólázban ég. Az ünnepi hangulatot a spanyolok egy hatalmas nyeremény reményével élik meg. Mi is lehetne csodálatosabb dolog, mint karácsonykor, húsvétkor vagy a születésnapunkon nyerni a lottón!

1. Hol kedvelik az ünnepi szerencsejátékokat?

**Madridban** Palermoban Ankarában Budapesten

2. Mi a hagyományos spanyol karácsonyi ajándék, a cesta de navidad?

**karácsonyi kosár** forralt bor

tradicionális spanyol aprósütemény mikulászokni

3. Mi a turrón?

**Spanyol édesség, mely mézből, cukorból, tojásfehérjéből és apróra vágott vagy darált pirított mandulából vagy egyéb diófélékből készül.**

Leveses rizottószerűség, amely rák-, kagyló- vagy halalaplével készül, a feltét ezeknek a húsa.

4. Milyen állat kötődik a spanyol éjféli miséhez?

**kakas** bika osztriga

5. Ki hozza Vízkeresztkor a spanyol gyerekeknek az ajándékokat?

**Háromkirályok (Los Reyes Magos)**

Mikulás

**22. nap**

*Békés karácsony*

Decemberben ez a város az ünnepek ünnepével dicsőíti a zsidók, a keresztények és a muszlimok békés együttélését az arab Wadi Nisnas városrészben. A hanukát, a karácsonyt és a ramadánt a kulturális, kulináris és társadalmi közösségben együtt ünneplik meg.

1. Hol fér el békésen egymás mellet a karácsonyfa és a zsidó hanuka?

**Haifában** Londonban Kairóban

2. Mi a hanuka?

**a fények, illetve a szentély újjá avatásának ünnepe**
megemlékezés az utolsó vacsoráról

3. Mi a hanuka egyik fontos kelléke, mellyel a gyerekek játszanak?

**trenderli** tarkedli hokedli

4. Mi a ramadán?

**a muszlim hívők 30 napos böjtje**
a Korán lefordításának ünnepe

5. Hová látogatnak el a muszlim hívők ramadán idején?

**mecsetbe** boltba templomba

**23. nap**

*Trópusi karácsony*

Ó, szép fenyő, ó, szép fenyő,
De jó hogy mindig zöldellsz!
Akkor is, ha 30 fok van …,

Lehet, hogy valakiben felmerül az a gyanú, hogy a King George téren a City Hall előtt álló karácsonyfa valójában műfenyő lenne. Nem csoda, hiszen a Föld déli féltekén a nyárias hőmérsékletet csak a hideg légkondi varázsolja fagyossá.

1. Melyik városban áll ez az örökzöld fenyő?

**Brisbane** Fokváros Malaga Los Angeles

2. Hogyan töltik december 25-ét az ausztrálok?

**tengerparton barbecue partival**
a szomszédnál karácsonyfadíszítéssel
a nagyszülőknél tojáslikőrt fogyasztva

3. Miért különleges növény az ausztrál Christmas Bush**?**

**Karácsonykor a fehér virágait piros színűre váltja**
csak karácsonykor nyílik

4. Többféleképpen érkezhet meg a gyerekekhez az ausztrál mikulás karácsonykor. De vajon hogyan?

**<u>szörfdeszkán</u>**
**<u>kenguruk által vonatott szánon</u>**
rénszarvasszánnal
sehogy, mert a Jézuska hozza az ajándékokat

**24. nap**

*Szimbólumokkal teli karácsony*

A város legszebb főterén áll a karácsonyfa, melynek szépsége a Szent Szófia templom harangjával vetekszik.

A házak kevésbé vannak kidíszítve, ellenben sok szimbólumot rejtenek magukban. Karácsony tájékán itt-ott megbújik egy-egy marék széna, esetleg a terítő alatt pár gerezd fokhagyma vagy néhány szem dió rejtőzik. Az ukránok szerint mindez jó egészséget és békét hoz a családra.

1. Melyik városban áll ez a karácsonyfa?

**<u>Kijev</u>** Moszkva Ulánbátor Tbiliszi

2. Mit díszítenek fel az ukránok december 19-én Csodatevő Szent Mihály napján?

**<u>karácsonyfát</u>** ablakokat udvart

3. Szenteste „kutya” elnevezésű fogás kerül az asztalokra? Mik az összetevői?

**<u>méz</u>** **<u>búza</u>** **<u>dió vagy mák</u>** **<u>mazsola</u>** hús

4. Hányféle étel kerül Ukrajnában a karácsonyi asztalokra?

**<u>11</u>** 1 111

5. Miért kerül pók és pókháló az ukrán karácsonyfákra?

**<u>A mese szerint egy szegény családnak pókok díszítették fel a karácsonyfáját, mert nem volt mit rátenniük.</u>**

A monda szerint azerdei állatok nem akarták, hogy kivágják az emberek a fenyőfákat és inkább a pókok beszőtték őket.

**Adventi módszertani ötletsor**

Ebben a fejezetben a letölthető feladatokat, játékokat sorakoztattam fel. Egyes játékok készítését, a hozzá tartozó szabályokat a 4. fejezet tartalmazza, ezt minden esetben jelöltem.

A 24 letölthető ötletet a következő kategóriákba sorolhatók: színező, hajtogató, színező és hajtogató, feladatlap, valamint játék. Részletes összefoglaló a következő (lásd 2. táblázat) táblázatban szerepel:

2. táblázat: Az adventi utazás a Föld körül c. kvízhez kapcsolódó módszertani ötletek összefoglaló táblázata (saját forrás)

| | elnevezés | kategória |
|---|---|---|
| 1. nap | adventi naptár | színező |
| 2. nap | adventi társas* | játék |
| 3. nap | hóember girland | színező és hajtogató |
| 4. nap | Rudolf rénszarvas | színező és hajtogató |
| 5. nap | Mikulás hajtogatás | hatogatás |
| 6. nap | Mikulás színező | színező |
| 7. nap | Mikulás színező és hajtogató | színező és hajtogató |
| 8. nap | Mikulás hajtogatós könyv* | színező és hajtogató |
| 9. nap | hóember mozaik | színező |
| 10. nap | adventi dominó* | játék |
| 11. nap | csillag hajtogatás | hajtogatás |
| 12. nap | 3D angyal | színező és hajtogató |
| 13. nap | téli pop-up képeslap | színező és hajtogató |
| 14. nap | téli különbségkeresős | feladatlap |
| 15. nap | karácsonyi mandala | színező |
| 16. nap | karácsonyi számlálós | feladatlap |
| 17. nap | mézeskalács házikó | színező és hajtogató |
| 18. nap | karácsonyi ajándékkísérő | színező |
| 19. nap | balett-táncos hópehely | hajtogatás |
| 20. nap | harangos színező | színező |
| 21. nap | történetkerék: Jézus születése* | színező |
| 22. nap | karácsonyi bingó* | játék |
| 23. nap | adventi trimino* | játék |
| 24. nap | adventi dobble* | játék |

A megcsillagozott ötletek részletes leírása a következő fejezetben olvasható.

A színezők között volt adventi naptár, mikulásos, hóemberes mozaik, karácsonyi mandala, karácsonyi ajándékkísérő, harangos és egy történetkerék Jézus születéséről. A naptár forrása: https://my.hidrive.com/lnk/wbAKFTKw#file , a mandala letölthető a http://yetanothermomblog.com/downloads/coloring-pages/xmas-mandala-2015.pdf oldalról és a történetkerék Jézus születéséről innen érhető el: https://www.cleverpatch.com.au/documents/ideatemplates/91997L_2.pdf . A többi ötlet a www.krokotak.com oldalról származik.

A hajtogatós feladatok között mikulást, csillagot és balettáncost találhattak. Mindegyiket a www.krokotak.com oldalon találtam.

A kiszínezendő és meghajtogatható ötletek között hóemberes girland, Rudolf rénszarvas, mikulás, mikulásos hajtogatós könyv, egy 3-dimenziós angyal, egy téli pop-up képeslap és egy mézeskalácsházikó szerepelt. A mikulásos hajtogatós könyv angolul itt érhető el:

https://i.pinimg.com/564x/07/b5/40/07b540ad9904a09550454a930de4a06e.jpg. A hallgatók az általam készített, magyar fordítást tartalmazó változatot kapták meg. A többi lehetőség a www.krokotak.com felületről származik.
Itt két feladatlap szerepelt, melyek közül az egyik és különbségkeresős, a másik pedig egy számlálós feladat volt. Mindkettő a krokatak-os oldalról letölthető.
A játékok között 5 különböző ötletet találhattak. Az egyik egy társasjáték volt. A táblát már csak nyomtatni kell és kezdődhet a játék! Természetesen egy dobókocka és a játékosok számának megfelelő számú figurára szükségünk van.
A 15 darab dominót a játék előtt körbe kell vágni. Ha még egy szettet nyomtatnak belőle és képenként felvágják, akkor memóriaként is lehet játszani vele.
A karácsonyi bingó játék tábláit szintén négyfelé kell vágni, mert egy A/4-es lapon 4 különböző tábla szerepel. Mindegyik tábla 4 sorból és 4 oszlopból áll.
A játékhoz azonban még szükség van játékosonként 12 darab számoló korongra vagy kupakra.
A karácsonyi trimino játékot nyomtatni kell és a vonalak mentén háromszögekre kell felvágni. A teljes játék 12 darab képből áll. Ha helyes rakják ki, akkor egy háromszöget fog kiadni. A nagyobb gyerekeknek szánt verzió összesen 30 képből áll. Helyes összeállítás esetén egy hatszöget kapunk.
Az adventi dobble 13 kártyáját is körbe kell vágni, mielőtt elkezdjük a játékot. Itt minden kártyán 4 kép szerepel. A játékot többféleképpen játszhatjuk, az eredeti dobble szabályainak megfelelően (lásd: http://jatekdij.hu/tartalom/tarsasjatek/Dobble.pdf) .

## Nemzetek húsvétja

A húsvéti verseny a karácsonyi forduló mintájára készült. Itt azonban nem volt felvezető szöveg, hanem a résztvevők közvetlenül megtudták, hogy melyik ország szokásaihoz érkeznek a kérdések. A játékban ezekhez az országoknak a húsvéti hagyományait ismerhették meg (lásd 3. táblázat):

3. táblázat: A nemzetek húsvétja c. kvízben szereplő országok listájának összefoglalója (saját forrás)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 22. nap | Németország | 29. nap | Lengyelország | 36. nap | Portugália |
| 23. nap | Brazília | 30. nap | Finnország | 37. nap | Szlovénia |
| 24. nap | Görögország | 31. nap | Ausztrália | 38. nap | Csehország |
| 25. nap | Törökország | 32. nap | USA | 39. nap | Olaszország |
| 26. nap | Horvátország | 33. nap | Franciaország | 40. nap | Lettország |
| 27. nap | Spanyolország | 34. nap | Mexikó | 41. nap | Anglia |
| 28. nap | Peru | 35. nap | Oroszország | 42. nap | Svájc |

**Húsvéti kérdéssor**

A 21 nap alatt összesen 85 kérdést kaptak a játékosok. Egy-egy nemzethez általában 3-4 kérdés tartozott. A legkevesebb tudakozódás – szám szerint 2 – Lengyelországhoz, a legtöbb – azaz 8 – Finnországhoz kapcsolódott. 84 kérdésnél több lehetőség közül jelölhették meg a jó válaszokat, egy kérdésben pedig a megadott információkat kellett megfelelően összepárosítani.

A versenyzők az alábbi a kérdéseket kapták:

1. **nap: Németország**

1. Mit fogyasztottak nagycsütörtök napján vacsorára?

**zöld színű zöldségeket** halat

2. A házakat, kerteket színes dologgal díszítik, például festett tojásokkal, húsvéti nyulakkal és kerti törpékkel.

**igaz** hamis

3. Milyen kelt tésztát sütnek húsvétkor?

**húsvéti kalácsot** kenyeret kuglófot

4. Mely dolgokról mondanak le sokan a böjt idején?

**hús**
**édességek, főleg csokoládé**
**cigaretta**
**alkohol**
almalé

2. **nap: Brazília**

1. Mit terveznek sokan a böjt időszaka alatt?

**a káros szenvedélyeikről le akarnak szokni**
lemondanak a meleg vizes fürdésről

2. Milyen ételt fogyasztanak általában nagypénteken?

**halat, elsősorban tőkehalat**
tojást
tejterméket, leginkább túrót

3. Milyen hagyomány kötődik nagyszombathoz?

**Júdás-bábú égetés**
mértéktelen húsfogyasztás
virágkoszorú kötése

4. Hogyan teszik izgalmassá a húsvéti tojáskeresést?

**kártyákon található rövid feladványokkal, az utolsó rejtvény megoldása adja a meg a tojások pontos helyét**
tojásdobálással

5. Milyen ételek kerülnek még a húsvéti asztalokra?

**Paska, húsvéti kenyér vagy húsvéti torta**
**quibebe, pürés étel**
**kókuszos rizs**
báránycomb
pinca, édes élesztős kenyér

**3. nap: Görögország**

1. Mi fogyasztanak a nagyhéten?

**kenyeret és fokhagymát**
burgonyát és ecetet
káposztát és vizet

2. Hogy hívják Krisztus jelképes sírját?

**Epitafiosz** Triódion

3. Mi történik a nagyszombati éjféli mise után?

**mécsesekkel hazaviszik a fényt** körmenetet tartanak

4. Miből készül a majiríca?

**báránybelsőségből** polipból marhagyomorból

5. Mi a tsoureki?

**édes kalácsszerű sütemény** sós kenyér

**4. nap: Törökország**

1. Mikkel díszítik a cukrászdákat?

**tojásokkal** marcipánfigurákkal
**édes búzakenyérrel** lokummal

2. Milyen hagyomány fűződik Szűz Mária házához?

**mise után meggyújtanak egy szál gyertyát, felírják kívánságainkat egy cédulára és feltűzik a „kívánságfalra”**
innen indul a zarándoklat az Égei tengerhez

3. Hová teszik a színes tojásokat?

**a húsvéti kalácsra** a tojásfára

4. Mit kívánnak egymásnak a törökök húsvétkor?

**Hayırlı Paskalya**! Yumurta bayrami!

**5. nap: Horvátország**

1. Milyen étel kerül hagyományosan a horvát asztalokra húsvétkor?

**bárány** nyúl csiga

2. Milyen anyagokat használnak fel a tojások festésekor?

**hangyasavat** **viaszt** krumplihéjat aszkorbinsavat

3. Kik csapnak lármát Közép-Dalmáciában kereplőkkel nagypénteken?

**gyerekek és fiatalok** özvegyasszonyok juhászok

4. Mit / miket láthatunk Zágrábban és Splitben húsvétkor?

**2 méter magas húsvéti tojásokat**
10 méter átmérőjű töviskoszorút

1 méter magas pálmafaág-rakást

**6. nap: Spanyolország**

1. Kik játszották a katalán falvakban a „tojás keresős játékot”?

**jegyespárok** gyerekek házaspárok

2. Kinek ajándékozzák a keresztapák a „Mona de Pascua” nevű édességet?

**keresztfiuknak** keresztlányuknak plébánosnak

3. Hol kell feltörni a valenciai hagyomány szerint a húsvéti tojásokat?

**a homlokon** a konyhaasztalon az ajtó küszöbén

4. Milyen ruhát hordanak nagypénteken a hívő spanyolok?

**fekete öltönyt és fekete hosszúujjú ruhát**

fehér öltönyt és fehér rövidujjú ruhát

**7. nap: Peru**

1. Kiknek a lábát mossa meg Cusco püspöke nagycsütörtökön?

**12 idős embernek** 12 terhes asszonynak 12 fiatal férfinek

2. Milyen étel a Manjar, amit húsvét vasárnap fogyasztanak?

**tejből és karamellből készült krém**

kukoricából készült köret

3. Mivel ünnepelnek húsvét vasárnapra virradó éjjel?

**tűzijátékkal** locsolkodással

4. Milyen hagyomány kapcsolódik a tojásokhoz?

**tojásszentelés** barkaégetés

**8. nap: Lengyelország**

1. Mit szimbolizálnak a húsvéti bukszussal díszített kosarakban lévő dolgok?

bárány – a feltámadott Jézus szimbóluma
tojás – a születő élet szimbóluma
kenyér – Krisztus testének szimbóluma
torma – az Úr szenvedésének szimbóluma
só – az igazság lényege
sajt – az ember és a természet egységének szimbóluma
kuglóf – az ügyesség szimbóluma

2. Milyen tevékenységeket kell befejezni az ételszentelés előtt?

**minden házimunkát**
**takarítást**
**főzést**
telefonálást
fürdést

**9. nap: Finnország**

1. Milyen növény játszik fontos szerepet virágvasárnap?

**barka** nárcisz

2. Kire emlékeznek a finnek nagyhétfőn?

**a szenvedő Krisztusra** az áruló Júdása

3. Milyen hagyomány kötődik nagykeddhez?

**bicskából pálcikát hasítanak egy fahasábból**

hurkapálcából máglyát raknak

4. Milyen állatokat engedtek a szabadba kolomppal a nyakukban nagyszerdán?

**teheneket** rénszarvasokat

5. Milyen hagyomány kötődik nagycsütörtökhöz?

**máglyagyújtás** barkaszentelés

6. Milyen tevékenységek voltak tiltottak nagypénteken?

**tűzgyújtás** **énekelni**

**vendégségbe menni** hideg ételek fogyasztása

**hajat vágatni** halászhálók javítása

7. Mit festettek hagyományosan nagyszombaton?

**fonalat** tojást

8. Mit nem hordtak a hagyományok szerint húsvét vasárnapján?

**zoknit** fekete ruhát

**10. nap: Ausztrália**

1. Milyen húsvéti csokifigura terjedt el Ausztráliában?

**bilby** nyuszi

2. Miért nem szeretik a nyuszikat?

**nagyon elszaporodtak és rengetek kárt okoznak**

egyáltalán nem is ismerik őket

3. Mikortól száműzték a nyuszikat?

**1991** 2011

4. Hogyan ünnepelnek Ausztráliában?

**fesztiválokkal, rendezvényekkel, partikkal**

mindenki otthoni, családi körben ünnepek

**11. nap: Amerikai Egyesült Államok**

1. Mit honosítottak meg az USA-ban a németek a 18. században?

**tojásfát** locsolkodást

2. Hol rendeznek hagyományos tojásvadászatot, tojásgörgetést?

**Fehér Ház kertjében** NASA űrközpontban

3. Mit rendeznek meg a new york-i Fifth Avenue -n húsvét vasárnap?

**húsvéti felvonulást** pálmafás futást

4. Mi hozza az ajándékot a gyerekeknek?

**húsvéti nyuszi** húsvéti csibe

**12. nap: Franciaország**

1. Kik kapták a hagyomány szerint a legnagyobb tojást?

**királyok** pékek

2. Mik hozták a húsvéti tojásokat régen?

**harangok** nyuszik

3. Mit készítenek hagyományosan húsvét hétfőn?

**hatalmas rántottát több ezer tojásból**

tojássalátát egész Párizsnak

4. Milyen összetevői vannak a húsvéti sonkafőzésnek?

**fehérbor** **tárkony** sör Roquefort

**13. nap: Mexikó**

1. Milyen hosszan ünneplik meg a húsvétot?

**1 hétig** 2 napig

2. Mivel díszítik a templomokat húsvétkor?

**pálmalevelekkel** virágszirmokkal

3. Hány templomot látogatnak meg a hívők nagycsütörtökön?

**hetet** tizenkettőt

4. Mit esznek húsvétkor a mexikóiak?

**lekvárral, csokoládéval töltött kelt tésztát**

csokitojást

**14. nap: Oroszország**

1. Milyen tojásokat adott III. Sándor orosz cár a családtagjainak?

**Fabargé-tojásokat** csokitojásokat piros tojásokat

2. Mi található a Fabargé-tojások belsejében?

**miniatűr paloták vagy pici tyúkok** arany nyakláncok vagy gyűrűk

3. Milyen színűre festik a hagyományos húsvéti tojásokat?

**piros** lila

4. Milyen ételeket esznek húsvétkor?

**kulich, azaz édes húsvéti kenyér**

**paskha, azaz húsvéti túrótorta**

colomba pasquale, azaz édes húsvéti sütemény

koulourakia, a húsvéti vaníliás keksz

**15. nap: Portugália**

1. Mit kérnek a hívek húsvét táján a papoktól?

**házi áldást** gyóntatást

2. A húsvéti áldáskor, a compassokor mit csókolnak meg a hívek?

**a keresztet** a ministráns kezét

3. Milyen édességeket fogyasztanak húsvétkor?

**amêndoas, mandulás édesség**

**folares, kelt tészta**

koulourakia, a húsvéti vaníliás keksz

kulich, azaz édes húsvéti kenyér

4. Milyen növény kötődik húsvét előtti vasárnaphoz?

**olajfaág** pálmalevél

**16. nap: Szlovénia**

1. Milyen hagyomány kötődik a szlovén húsvéthoz?

**tojásdobálás** tojáskeltetés

2. Körülbelül hány méterről kell beledobni a tojást a kosárba úgy, hogy ne törjön össze?

**6-8 méter** 15-17 méter

3. Miket fogyasztanak a hagyomány szerint húsvéti reggeliként?

**kelttésztatekercset tormával töltve, vagyis poticá-t**
**tojást**
**főtt sonkát**
füstölt nyúlfület
báránykolbászt

4. Milyen dísz van a húsvéti asztalon?

**színezett nádlevelekből kötött csokor**
tojásfa

**17. nap: Csehország**

1. Mi jellemző a festett tojásokon kívül a cseh húsvétra?

**pomlázka: fűzfavesszőkből fonott virgács, melyet szalagok díszítenek**
vařená vejce: kifúrt tojások

2. Ki „fenekel el" kit a pomlázkával?

**a fiúk a lányokat** a nők a férfiakat

3. Mivel töltik meg hagyományos nyúl- vagy báránysültet?

**csalánlevéllel** kamillavirággal

**18. nap: Olaszország**

1. Milyen ötlettel rukkolt elő a Santori csokigyár?

**évről évre egyre nagyobb csokitojást készít**
minden évben új töltelékű tojást dobnak piacra

2. Milyen alakú a húsvéti kelttésztából készült sütemény?

**galamb** tojás

3. Hogyan töltik a családok húsvét hétfőt?

**együtt piknikeznek** egész nap táncolnak

4. Hol rendeznek hagyományosan passiójátékokat?

**Grassina** Róma

**19. nap: Lettország**

1. Milyen húsvéti szokásuk van a letteknek?

**hintázás** futóverseny

2. Mi a sorsuk húsvéti után a hintáknak?

**elégetik őket** átfestik őket

3. Milyen versenyt rendeznek?

**tojáskoccintó (az nyer, akinek nem törik el az ütközéskor a tojása)**

tojásfestő (az nyer, aki a legtöbb színt használja)

**20. nap: Anglia**

1. Hogy hívják a hagyományos angol húsvéti édességet?

**Hot Cross Buns** Campanile Peeps

2. Mibe mennek az asszonyok a húsvét vasárnapi misére?

**virágokkal díszített kalapban** fehér ruhában

3. Milyen attrakcióval készülnek a férfiak?

**tavasztánccal** megmártóznak egy folyóban

4. Milyen figurát készítenek hagyományosan a Cadbury csokigyárban?

**tojást**

bárányt

harangot

**21. nap: Svájc**

1. Mit díszítenek fel néhány kantonban?

**<u>szökőkutakat</u>**

tehenek istállóját

2. Milyen címletű pénzzel rendezik meg a Zwänzgerli / Zwängerle tojástörő versenyt?

**<u>20 Eurócenttel vagy 20 Rappennel</u>**

10 Svájci Frankkal

3. Mit gyújtanak meg húsvét szombatjának estéjén?

**<u>gyertyát</u>**

tűzijátékot

## Húsvéti módszertani ötletbazár

A verseny 22 napja alatt többféle feladatot, kreatív alkotós ötletet, játékot tölthettek le a versenyzők. Az ötleteket a következő kategóriákba oszthatjuk: színező, hajtogató, színező és hajtogató, rajzoló, feladatlap és játék. A részletes leírást a 4. táblázat tartalmazza:

4. táblázat: Módszertani ötlettár összefoglalása a húsvéti kvízhez kapcsolódóan (saját forrás)

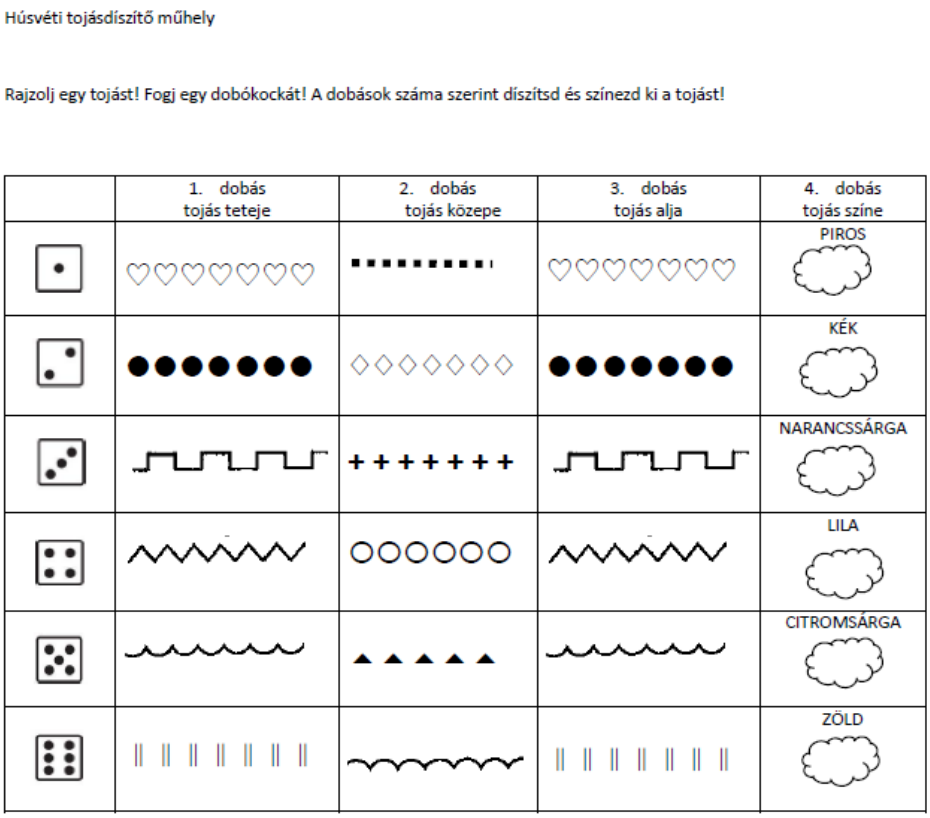
| | elnevezés | kategória |
|---|---|---|
| 5. nap | húsvéti társas* | játék |
| 6. nap | húsvéti tojáskeresős | feladatlap |
| 7. nap | húsvéti papírtojás | színező és hajtogató |
| 8. nap | húsvéti koszorú | színező és hajtogató |
| 9. nap | húsvéti mandalák (16 db) | színező |
| 10. nap | húsvéti labirintusok (20 db) | feladatlap |
| 11. nap | húsvéti képeslapok | hajtogatás |
| 12. nap | húsvéti különbségkeresős (17 db) | feladatlap |
| 13. nap | tojástartó | hajtogatás |
| 14. nap | húsvéti dominó* | játék |
| 15. nap | húsvéti pontösszekötő (24 db) | feladatlap |
| 16. nap | húsvéti tojásdíszítő | rajzoló |
| 17. nap | húsvéti hajtogatós könyv* | színező és hajtogató |
| 18. nap | húsvéti dobj és rajzolj | rajzoló |
| 19. nap | húsvéti alak-háttér kereső (18 db) | feladatlap |
| 20. nap | tangram-tojás | játék |
| 21. nap | húsvéti színezők (70 db) | színező |
| 22. nap | húsvéti nanu* | játék |
| 23. nap | húsvéti sudoku | játék |

| | | |
|---|---|---|
| 24. nap | húsvéti trimino* | játék |
| 25. nap | húsvéti bingó* | játék |
| 26. nap | húsvéti dobble* | játék |

A megcsillagozott elemek részletes leírása a következő fejezetben később található.

A színezők két nagy egységre bontódtak. Egyrészt lehetett tavaszi, húsvéti mandalákat letölteni, összesen 16 különböző képet. Másrészt volt egy 70 darabból összeállított csokor is, mely kizárólag színezőket tartalmazott.
A hajtogatós ötletek közül is kettővel ismerkedhettek meg a résztvevők. Az egyik egy húsvéti képeslap készítését tartalmazta, míg a másik egy tojástartó meghajtogatásának lépéseit írta le részletesen. Mindkét ötlet a www.krokotak.com oldalról származott.
A színezős és hajtogatást igénylő alkotások közül kettő szintén az említett honlapról származik. Az egyik egy húsvéti tojás készítését tartalmazta. Az elkészült papírtojásokat a végén egy tojásfára is fel lehet rakni. A másik egy húsvéti koszorú volt. Itt egy sablont kellett kivágni, kiszínezni, majd a leírásnak megfelelően össze kellett ragasztani, illetve meghajtogatni. A húsvéti hajtogatós könyv az alábbi oldalról tölthető le eredeti, német nyelven: http://kinderspiel-hu.blogspot.com/2015/03/osterhaschen-minibuch-letoltheto.html?spref=fb. A hallgatóknak szánt változat magyar nyelvű fordítását jómagam készítettem és azt tettem közzé.
A két rajzolós feladat ötlete az internetről, a pinterestről származik. A dobj és rajzolj feladatokhoz egy dobókockára és egy instrukciókkal teli feladatlapra van szükség. Az egyik esetében különböző nyuszikat lehet megrajzoni (eredeti ötlet: http://www.housingaforest.com/wp-content/uploads/2013/03/Funny-Bunny-Game-1.pdf), míg a másiknál tojásokat lehet feldíszíteni a nyuszis rajzolóshoz hasonlóan (lásd 1.ábra).

1. ábra: húsvéti tojásdíszítő műhely (saját forrás)




A tavaszi fordulóban összesen 5 feladatlap szerepelt. A tojáskeresősnél egy nagy táblán kellett megkeresni megadott díszítésű és elhelyezkedésű tojásokat. A labirintusos feladatbank összesen 20 különböző lehetőséget tartalmazott. A 17 darab különbégkeresős feladatlapon 7 esetében 5 különbséget, ötnél 7 eltérést, míg 5 ábrán összesen 10 differenciát kellett megtalálni. A pontösszekötős lehetőségek közül összesen 24 darabot szedtem egy csokorba. Az alak-háttér differenciálásához kapcsolódóan 18 különböző feladatlapot sorakoztattam fel.

A tavaszi fordulóban szintén szerepelt társasjáték, dominó, trimino, bingó és dobble. Új ötlet volt a tangramtojás, a nanu és a sudoku. A társasjáték, a dominó és a dobble hasonlított a karácsonyi fordulós ötletekhez. A trimino játék itt csak egy verzióban szerepelt, mert a különböző módon feldíszített tojásokat kellett összepárosítani és egy nagy háromszöget kellett létrehozni a 13 kártyából. A dobble szintén 4 képet tartalmazott kártyánként.

A tangramtojás eredeti alakzatát ( https://mathsticks.com/my/2014/02/egg-tangram/ ) célszerű kartonból vagy dekorgumiból kivágni, majd az összegyűjtött alakzatokat lehet belőlük kitenni. Jó több tojást készíteni, hogy több játékos tudjon egyszerre játszani. Természetesen azt itt felsorolt alakzatokon túl még számos lehetőség adott, melynek csak a képzelőerő szabhat határt.

A Nanu nagyon népszerű memóriajáték, melyet 5 különböző színű nagy kupakkal, egy – lehetőség szerint színkombinációs – dobókockával és rengeteg korong alakú képpel játszhatunk. A játék célja, hogy a képpel felfelé néző korongokat különböző színű

korongokkal letakarjuk és megjegyezzük melyik szín alatt melyik kép rejtőzik. A dobókocka segítségével lehet kisorsolni, hogy a játékos melyik kupak alatti megbújó képet nevezze meg. Az nyer, aki a legtöbb képet gyűjti.
A népszerű japán játék, a sudoku húsvéti változatát is megkapták a résztvevők. A letölthető anyag összesen 8, különböző nehézségi fokozatú táblát tartalmazott. A játék megkezdése előtt természetesen a táblákat és a képeket ki kell vágni. A nehézségi fokozatot például úgy lehet jelölni, hogy eltérő színű lapra nyomtatjuk a fekete-fehér táblákat.

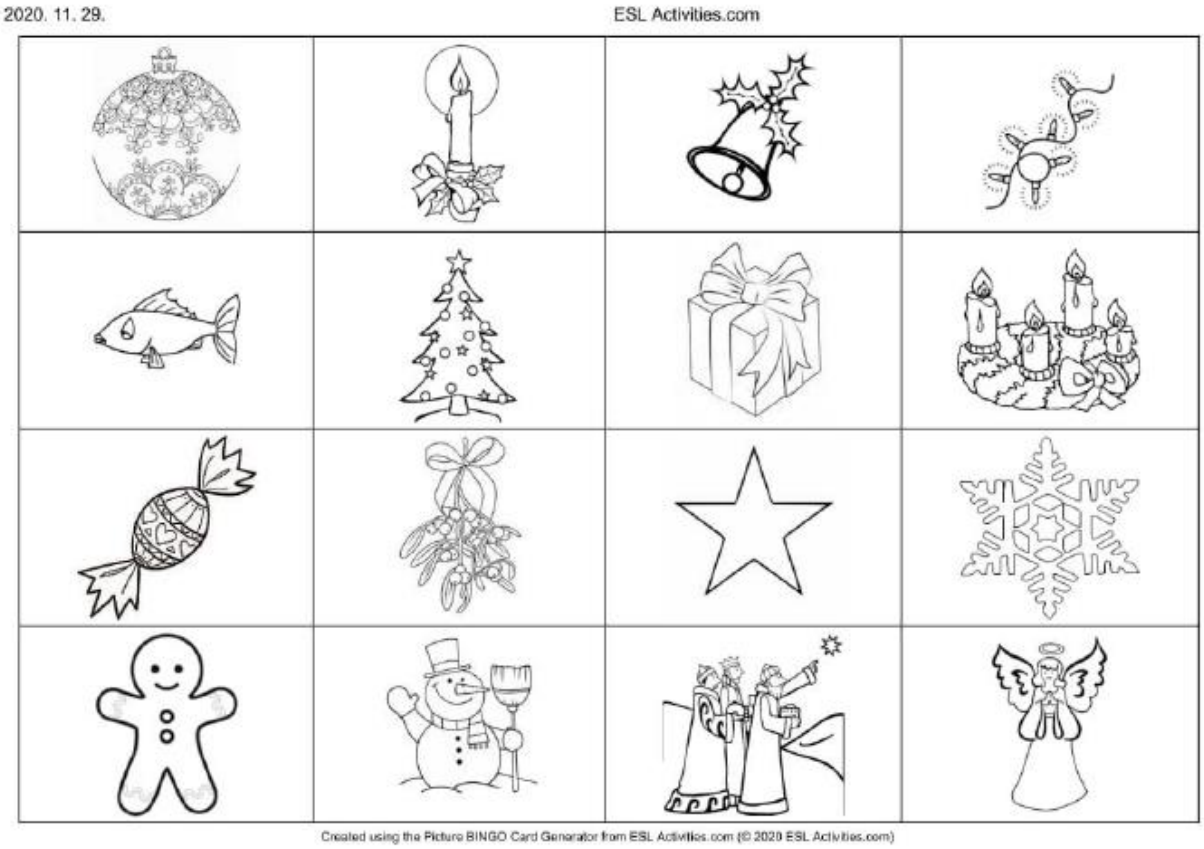
## Módszertani ötletek

A fejezet a két ünnepkörhöz tartozó játékok részletes bemutatását foglalja össze. Ezzel kíván lehetőséget biztosítani arra, hogy ezen ötleteket újra gondolva, más-más témákra adaptálva saját eszközöket lehessen készíteni.

### Bingó

Az angolszász országokban nagyon népszerűségnek örvend a bingó játék 1780-es évek óta. A játék lényege, hogy minden játékos különböző táblát kap. A játékmester elkezdni mondani a játékhoz tartozó témakör, vagyis a táblákon szereplő képek nevét. A játékos, ha a saját tábláján található az elhangzott kép, azt valamilyen módon jelöli azt. Eredetileg pecsétet nyomtak a képre, de bekarikázni és kiikszelni is lehet. Ha a táblát újra fel szeretnénk használni, akkor erre a célra használhatók kupakok, számoló korongok vagy bingócsipszek. Az a játékos nyeri a kört, akinek a tábláján először telik be a sor, az oszlop vagy átló.
A táblák létrehozására többféle felületet lehet használni. Ezek közül kettő olyat emelek ki, melyek egyszerűen használhatók. A kész produktumok pedig ingyenesen letölthetők. Mindkét lehetőség esetében a szerkesztéshez minimális angoltudás szükséges.
A https://www.toolsforeducators.com/bingo/ oldalon 54 témakörhöz kapcsolódó játékot lehet generálni. A tábla nagyságát szintén ki lehet választani a 3x3-es vagy 4x4-es méretek közül. A kisebb táblához összesen 15 képet, míg a nagyobb táblához 18 képet variál a rendszer. A generálás során mindkét esetben 16 táblát hoz létre a felület. A honlap nagy előnye, hogy színes képek közül lehet válogatni, azonban ezek nem minden esetben szép grafikai megjelenésűek.
A másik opció a https://www.eslactivities.com/bingo.php felület. Itt lehetőség van arra, hogy a sorok és az oszlopok számát mi magunk határozzuk meg 2 és 5 közötti terjedelemben (lásd 2. ábra). Emellett a táblára felkerülhet jokerként a bingo szó középre vagy random módon is. Megadhatjuk a tábla méretét is (A4, A5, B5 vagy névjegykártya) továbbá az egy lapon szereplő kártyák számát is (1, 2, illetve 4). Nem csak saját – színes vagy fekete – képeket adhatunk meg, hanem szavakat is beírhatunk. A legnagyobb előnye azonban az, hogy az összes képet, szót egy lapra gyűjti, így könnyítve meg a játékmester munkáját.

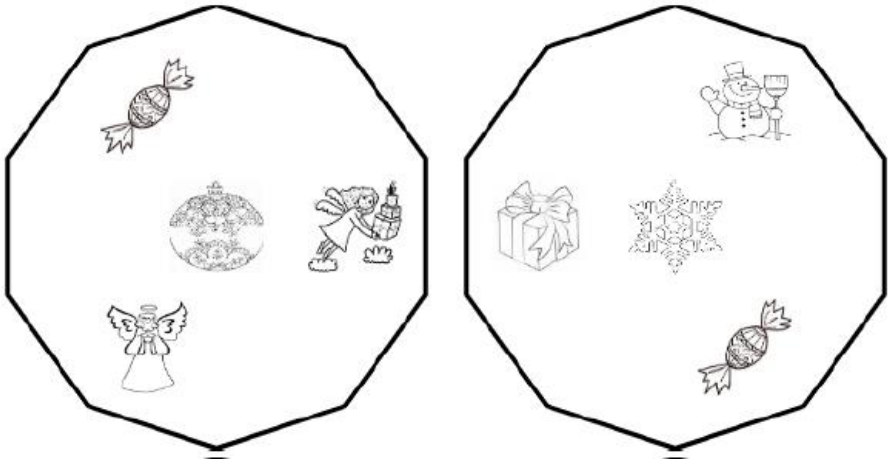
2. ábra: ELS Activities. com oldalon készített bingótábla (saját forrás)




**Dobble**

A népszerű dobble kártyajáték többféle változatban kapható a kereskedelmi forgalomban. A szabálya több nehézségi szintre osztható (lásd részeletesen itt: http://jatekdij.hu/tartalom/tarsasjatek/Dobble.pdf).
Néha jól jön, ha saját magunk készíthetünk egy adott témakörhöz tartozó játékot. Az évek során többféle honlapon találtam lehetőséget, melyek nagy része ma már nem működik. Legutóbb a következő francia honlapot használtam: https://micetf.fr/symbole-commun/. A felületen lehetőségünk van saját képeink használatára, de lehet szöveges kártyákat is készíteni. Ha egy kártyán 4 kép szerepel, akkor összesen 13 képre (lásd 3. ábra), ha 6 kép szerepel akkor 31 képre és 8 kép esetén összesen 57 képre lesz szükségünk. A képek száma megegyezik a generált kártyák számával. A létrehozás előtt azt is megadhatjuk, hogy kör vagy tízszög alakú kártyáink legyenek.

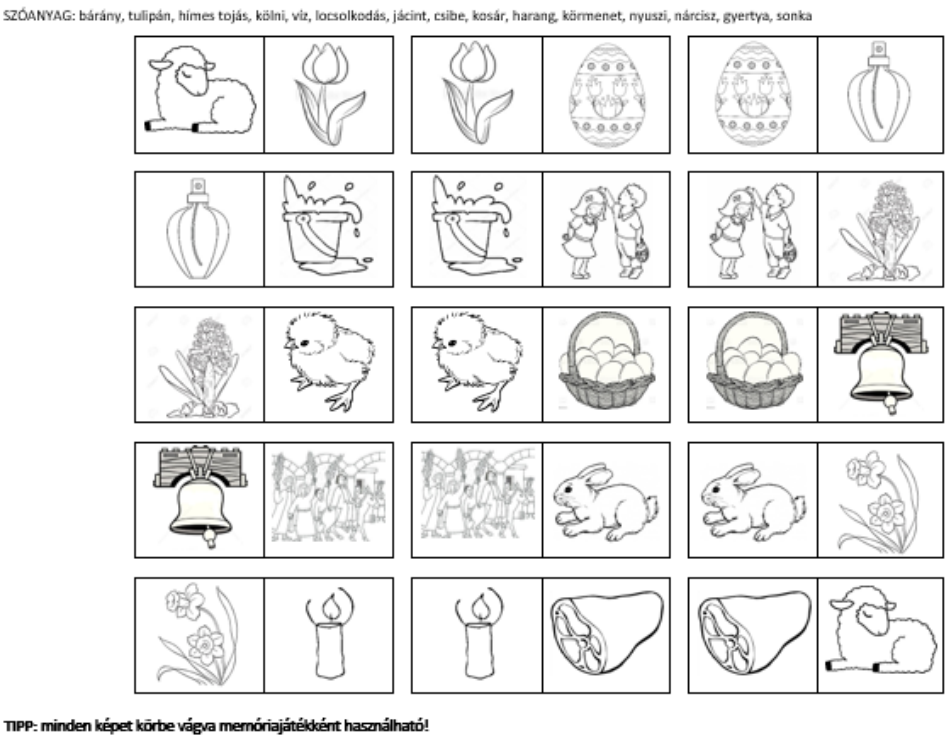
3. ábra: Karácsonyi dobble kártya (saját forrás)



**Dominó**

Dominó játékot készthetünk a https://www.toolsforeducators.com/dominoes/ felületen. 54 témakörből választhatunk. Lehetőség van arra, hogy csak szöveggel vagy a honlapon szereplő képekkel és szöveggel készítsünk dominókat. Itt összesen 10 darab dominót lehet létrehozni.
Ha saját magunk szeretnénk ezt a játékot elkészíteni, akkor egyszerűen egy Word dokumentumban is megszerkeszthetjük (lásd 4. ábra). Arra kell ügyelnünk, hogy minden képnek meglegyen a megfelelő helyen a párja.

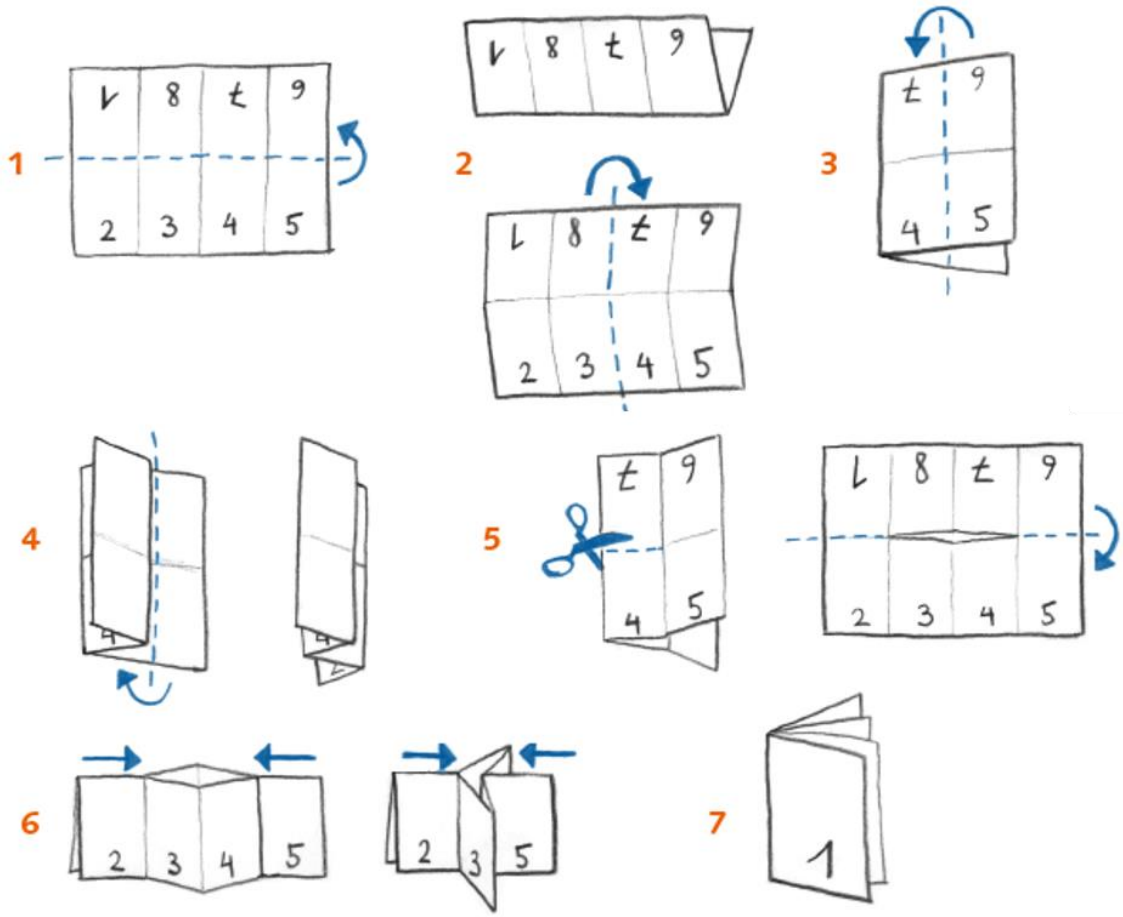
4. ábra: Saját készítésű dominó játék



**Hajtogatós könyv**

Mindkét ünnepkörhöz interneten talált hajtogatós könyvet használtam, azonban nem nehéz egy ilyen eszközt elkészíteni. Csak azt kell tudnunk, hogy milyen sorrendben és hogyan szerepeljenek a képek és máris mi magunk is el tudjuk készíteni ezt a könyvecskét. Ehhez a következő sablon ad segítséget (lásd 5. ábra):

5. ábra: Hajtogatós könyv sablonja (forrás: https://www.easy-hat-methode.at/teachers-to-teachers/unterrichten-mit-minibuechern/ )



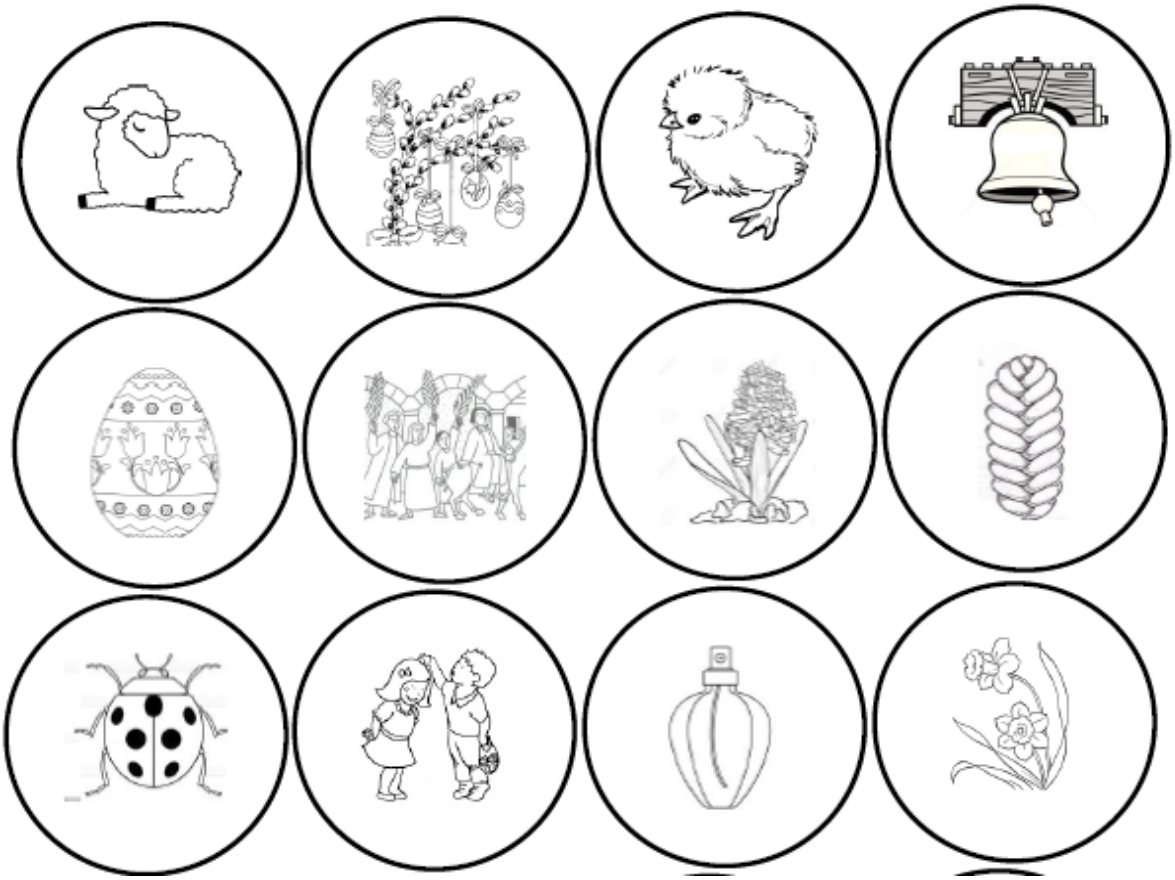

A hajtogatós könyvecske előnye, hogy egy témát, verset vagy mesét röviden, tömören összefoglalhat. Személyre szabható, mert a könyv tulajdonosának nevét, jelét rá lehet rajzolni, sőt egyéni elképzelés alapján a képek, ábrák akár ki is színezhetők. Legjobb tulajdonsága, hogy ragasztás nélkül elkészíthető, kis helyen elfér és bármikor kéznél van.

**Nanu**

Az 1989 óta népszerű memóriajáték eredetileg 24 képet tartalmaz. Emellett 5 különböző színű korong (citromsárga, narancssárga, piros, kék, zöld) valamint egy színes dobókocka

található a dobozban. A dobókocka az említett színeket tartalmazza, 6. oldalán egy bohóc szerepel. A játék szabálya innen érhető el: https://blog.regiojatek.hu/download/tarsasjatek/13333_Nanu_j%C3%A1t%C3%A9kszab%C3%A1ly.pdf
A meglévő képeket jó felfrissíteni. Az interneten sok „kész" kiegészítő sorozat fellelhető, de készíteni sem bonyolult. Egy Word dokumentumban megfelelő átmérőjű köröket kell létrehozni, melyekbe saját magunk által választott képeket tehetjük. Például így (lásd 6. ábra):

6. ábra: saját készítésű Nanu képek



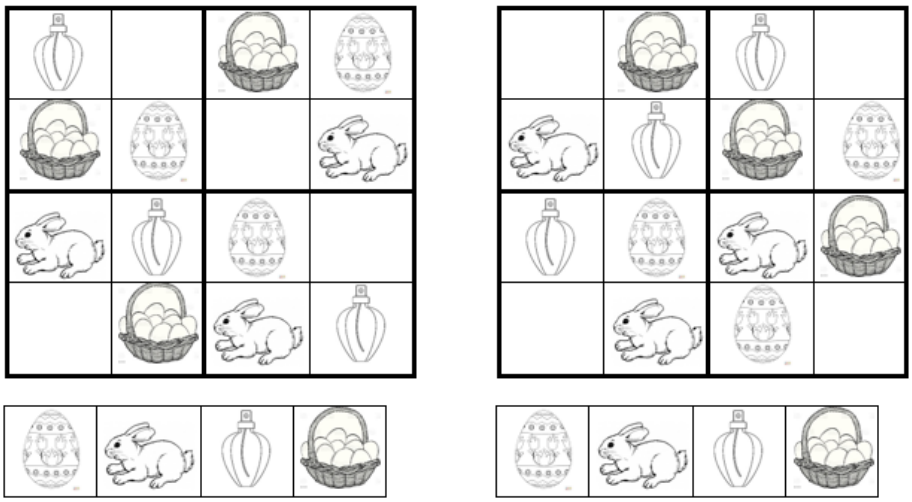
Ha nincsenek meg az eredeti korongok, akkor különböző színű nagy átmérőjű űdítő kupakokat is használhatunk. Ha pedig a színes dobókocka tűnt el, akkor a számokhoz egyszerűen rendeljük hozzá a korongok színét (például 1 = kék, 2 = piros, stb.).

**Sudoku**

A Japánból származó, világot meghódító játékot nem csak számokkal, hanem szimbólumokkal is játszhatjuk. A https://www.abcteach.com/free_sudoku_form.php honlapon több mint 100 megadott témából választhatunk 4x4, 6x6 vagy 9x9 méretű táblát

könnyű, közepes és nehéz fokozattal. Az elkészített tábla letölthető, de a felület mindig csak egy játékot készít nekünk.
A Worddel mi is szerkeszthetünk saját táblákat. A nehézségi szintek szerint is dolgozhatunk. Elegendő egy sablont készíteni, amit folyamatosan át lehet dolgozni (lásd 7.ábra).

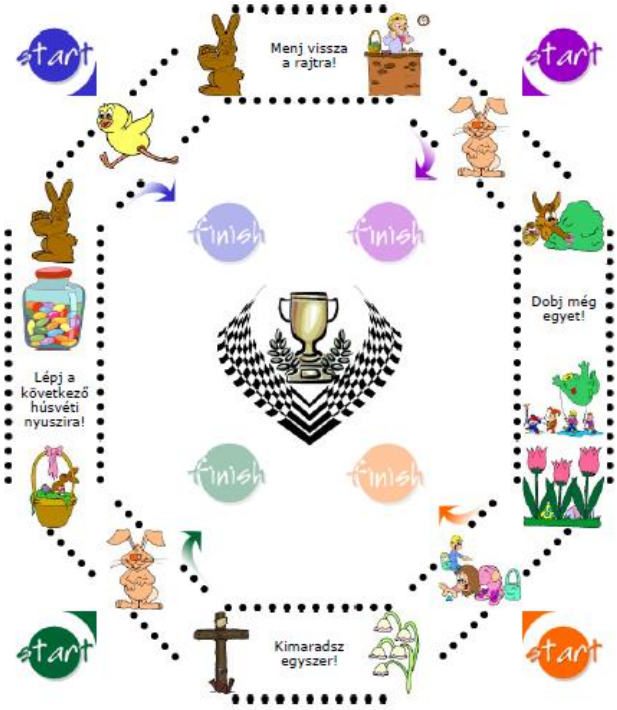
7. ábra: saját készítésű sudoku



**Társasjáték**

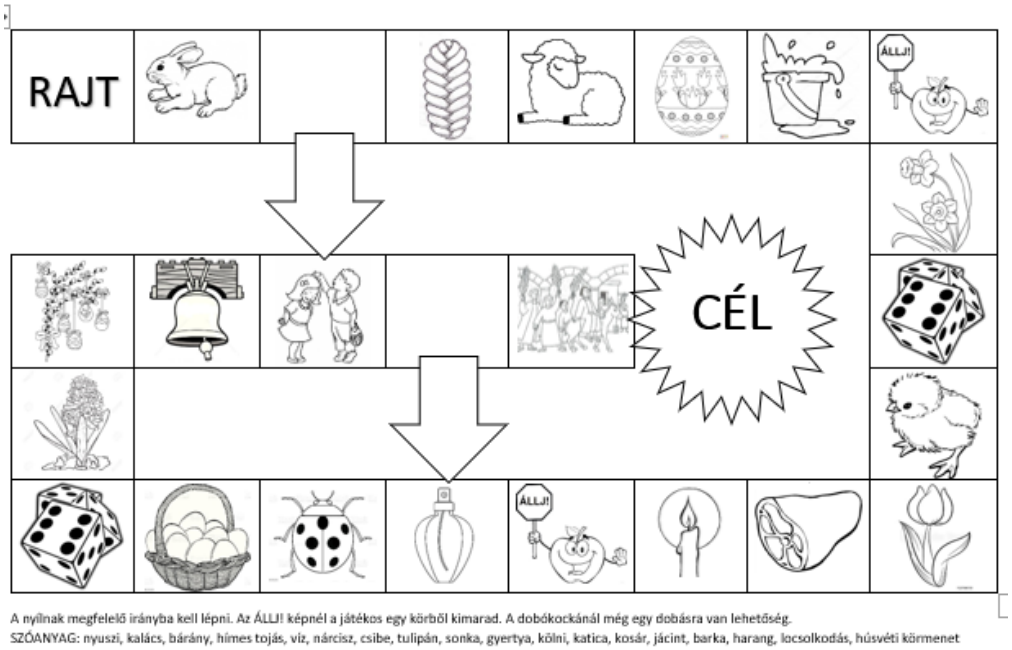
A már ismert honlapon készíthetünk 54 témakörhöz kapcsolódóan képekkel vagy szöveggel rendelkező társasjátékot. A felület innen érhető el: https://www.toolsforeducators.com/boardgames/ Itt kétféle táblatípus áll rendelkezésre. Az egyik egy rajt-cél tábla, melyen egy irányba haladnak a játékosok, míg a másik a *Ki nevet a végén?* című játék szerint épül fel (lásd 8. ábra). Minden játékosnak megvan a saját rajt- illetve célpozíciója. A táblákon összesen 21 mező szerepel.

8. ábra: Ki nevet a végén társasjáték húsvéti témában a toolsforeducators oldalról (saját összeállítás)




Egy társasjáték táblájának összeállítására a szövegszerkesztő is alkalmas. Egy sablont lehet készíteni és azt igény esetén lehet variálni, kiegészíteni (lásd 9. ábra).

9. ábra: saját készítésű társasjáték



## Történetkerék

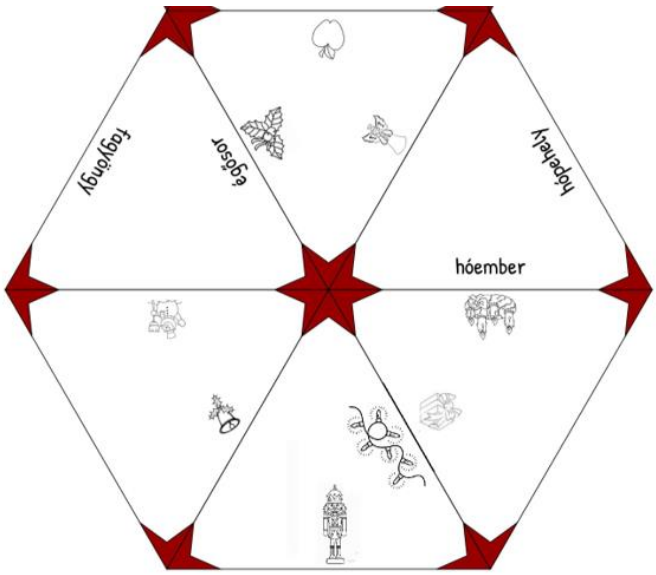
Az illusztráció segítségével való történetmesélés egyik kitűnő eszköze a történetkerék (story wheel). Egy kört megfelelő számú cikkekre kell osztani, majd egy ugyanakkor nagyságú másik kört kell készíteni. Azonban ez utóbbiból egy cikket ki kell vágni. A teljes kör kerül alulra, míg a hiányzó körcikkes lesz felül. Ahhoz, hogy a kettő ne mozdulhasson el egymástól egy jancsiszeggel/miltonkapoccsal kell őket középen egymáshoz rögzíteni.
Egy jó megválasztott sablon után mindenki saját elképzelésének megfelelően gyárthatja a történetkerekeket, melyeket akár ki is lehet színezni (lásd 10. ábra).

10.ábra: kiszínezett történetkerék (forrás: https://nontoygifts.com/wp-content/uploads/2021/03/The-Easter-story-wheel_2700.jpg )

## Trimino

A trimino játék a dominó játékhoz hasonlítható. Ennél azonban nem elég, hogy egy kép párját megtaláljuk, itt a háromszög mindkét oldalán található kép párját kell meglelnünk. A kis háromszög alakú képek, a helyes megoldás esetén egy ábrát adnak.
A játékot online itt készthetjük el: http://schule.paul-matthies.de/Trimino.php . A honlapon első lépésben meg kell adnunk, hogy hány képpel szeretnénk dolgozni (9,12 vagy 24 képpár). Ezek után a betűtípust választhatjuk ki, majd a betű színét és a háromszög szögeinek színét. Ha szeretnénk az elkészült feladatot letölteni, akkor ki kell pipálni a letöltést. Ezek után adhatjuk meg a 9, 12 vagy 24 darab párt. Lehet csak képpárokat, csak szöveges párokat, vagy kép és szöveg kombinációt kérni (lásd 11. ábra). Ha a gyerekek maguk vágják ki a háromszögeket, akkor be lehet jelölni, hogy a háromszögek össze legyenek keverve.
9 kép esetében, ha minden kép a megfelelő helyen van, akkor egy háromszöget kapunk, 12 képnél ez az ábra egy csillag lesz, 24 képnél pedig egy hexaédert kapunk.

11. ábra: saját készítésű trimino




## Összegzés

A 2020/2021-es tanév pandémiás időszakában igyekeztünk hallgatóinkat a közös játék örömében részesíteni. Szerettünk volna, hogyha az online tér adta lehetőségeket maximálisan ki tudjuk használni, valamint céljaink közé tartozott az is, hogy módszertani ismereteiket a jelenléti oktatás hiányában is bővítsük.
Az itt bemutatott két projekt és a módszertani ötlettár lehetőséget kívánt biztosítani minden résztvevőnek abban a kihívásban, hogy közös élmények gyűjtése hiányában is szakmai ismereteiket bővítsék, kedvüket az új eszközök készítésére és ezek kipróbálására meghozzák. Bízunk abban, hogy a jövőben ezen módszertani eszköztárat már a személyes alkalmakkor közösen kipróbálhatjuk, sőt kívánjuk, hogy a továbbfejlesztett, hallgatók által készített ötleteket közösen kipróbálhassuk.

## *Felhasznált irodalom*

CSIKÓSNÉ Maczó Edit: A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. Képzés és gyakorlat, 2019. (17. évf.) 3–4. sz. 23–32. old.

JASKÓNÉ Gácsi Mária: Gamifikáció a pedagógiában. In: Mesterséges Intelligencia, 2020. (2. évf.) 1. sz. 83-91. old.

ZICHERMANN, Gabe – LINDER Joselin (2013) Gamification. Játékosítás. Z-Press Kiadó. Miskolc

**Internetes források**


http://ausztralia.network.hu/blog/ausztralia-szerelmesei-hirei/husvet-ausztraliaban (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

http://finnorszag-unkari.hu/index.php/home/elet-finnorszagban/145-husveti-szokasok-finnorszagban-paasiaisen-perinteet (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

http://gorogmania.hu/2016/04/26/husvet-gorogorszagban/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

http://jatekdij.hu/tartalom/tarsasjatek/Dobble.pdf (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

http://kinderspiel-hu.blogspot.com/2015/03/osterhaschen-minibuch-letoltheto.html?spref=fb (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

http://schule.paul-matthies.de/Trimino.php (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

http://www.housingaforest.com/wp-content/uploads/2013/03/Funny-Bunny-Game-1.pdf (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

http://yetanothermomblog.com/downloads/coloring-pages/xmas-mandala-2015.pdf (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://andiesadam.wordpress.com/2016/04/18/husvet-mexico-ban/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://archiv.evangelikus.hu/unnep/boejt-es-husvet/husvet-a-nagyvilagban/usa (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://blog.regiojatek.hu/download/tarsasjatek/13333_Nanu_j%C3%A1t%C3%A9kszab%C3%A1ly.pdf (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://capoeirahungria.com/2018/03/30/husvet-braziliaban/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://f21.hu/vilag/husveti-szokasok-a-vilag-korul/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://francianyelv.net/francia-tanulas-blog/husvet-franciaorszagban (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://hu.ianstravels.com/91409-easter-in-russia-1502223-70 (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://i.pinimg.com/564x/07/b5/40/07b540ad9904a09550454a930de4a06e.jpg. (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://latina-press.com/news/260432-ostern-in-peru-braeuche-und-traditionen-von-cusco-bis-chachapoyas/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://lettlandinfos.eu/news/lettisches-osterfest-2020.html(utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://mathsticks.com/my/2014/02/egg-tangram (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://micetf.fr/symbole-commun/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://my.hidrive.com/lnk/wbAKFTKw#file (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://nagy-britannia-kincsei.blog.hu/2017/04/17/a_hot_cross_buns_es_nehany_kedvenc_brit_husveti_szokas (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://nargourmet.blog.hu/2016/03/22/isztambul_ahol_egy_honapig_tart_a_husvet (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://nontoygifts.com/wp-content/uploads/2021/03/The-Easter-story-wheel_2700.jpg (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://portugalosdolgok.reblog.hu/nagypentek-szunnap-husvet-hetfo-nincs-keresztcsokolasra-fel (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://spanyolonline.cafeblog.hu/2020/04/10/vigyazz-a-fejedre-husveti-szokasok-spanyolorszagban/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://turkinfo.hu/aktualis/hirek/torokorszag-es-a-husvet/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.abcteach.com/free_sudoku_form.php (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.andalusien360.de/magazin/ostern-spanien (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.astronet.hu/tenyek-talanyok/vallasok/hogyan-unneplik-a-husvetot-a-vilagban-38079/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.beol.hu/szines/ezoteria/husvet-peruban-296528/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.cleverpatch.com.au/documents/ideatemplates/91997L_2.pdf (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.consulting-agentur.ch/hu/husveti-szokasok-svajcban (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.dein-slowenien.de/slowenien-urlaub/kultur/ostern/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.deutsch-als-fremdsprache-lernen.de/deutsche-traditionen-ostern-in-deutschland/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.easy-hat-methode.at/teachers-to-teachers/unterrichten-mit-minibuechern/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.eslactivities.com/bingo.php (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.hueber.de/adventskalender/2017/tuer?day=1 (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.insider.com/easter-food-traditions-world-2017-4#greece-tsoureki-10(utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.italien.de/info/ostern (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.kandil.de/kids/tuerkische-ostern (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.kroatien-liebe.com/5-osterbraeuche-in-kroatien/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.lengyelorszag.travel/hu/aktualitasok/lengyel-husveti-hagyomanyok-es-szokasok (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.lust-auf-kroatien.de/kroatien-alle-regionen/ostern-in-kroatien-ostertraditionen-und-braeuche/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.termalfurdo.hu/utitars/hogyan-unneplik-a-husvetot-a-nagyvilagban-6180 (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.theology.de/kirche/kirchenjahr/osterbraeucheeuropaweltweit.php#usa (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.toolsforeducators.com/ (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.travelo.hu/tavol/20160326-husvet-a-vilagban.html(utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

https://www.visitczechrepublic.com/de-DE/de4312b0-fece-4299-82f3-e287cd4aa0e0/article/n-czech-easter (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

www.krokotak.com (utolsó letöltés: 2021. 10. 28.)

**Koltai Zoltán**

# *Online nyelvi képzések a gyakorlatban*

A Pécsi Tudományegyetem térítésmentes, online angol és orosz nyelvtanulási lehetőséget biztosít a Közép-Duna Menti Térség településein, illetve Bonyhádon és Dombóváron élő felnőttek számára. A program célja a térségben lakók vagy dolgozók felkészítése a paksi beruházás megvalósítására érkező külföldi munkavállalókkal és családtagjaikkal való eredményes kapcsolattartásra. A képzések lebonyolításába az egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara (BTK), valamint a Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kara (KPVK) által biztosított nyelvtanárok kapcsolódnak be. A tanulmány keretében bemutatásra kerülnek a programmal kapcsolatos szervezési folyamat főbb lépései, kiemelt figyelmet fordítva az online megvalósítással kapcsolatos kihívásokra, valamint elért eredményeinkre is.

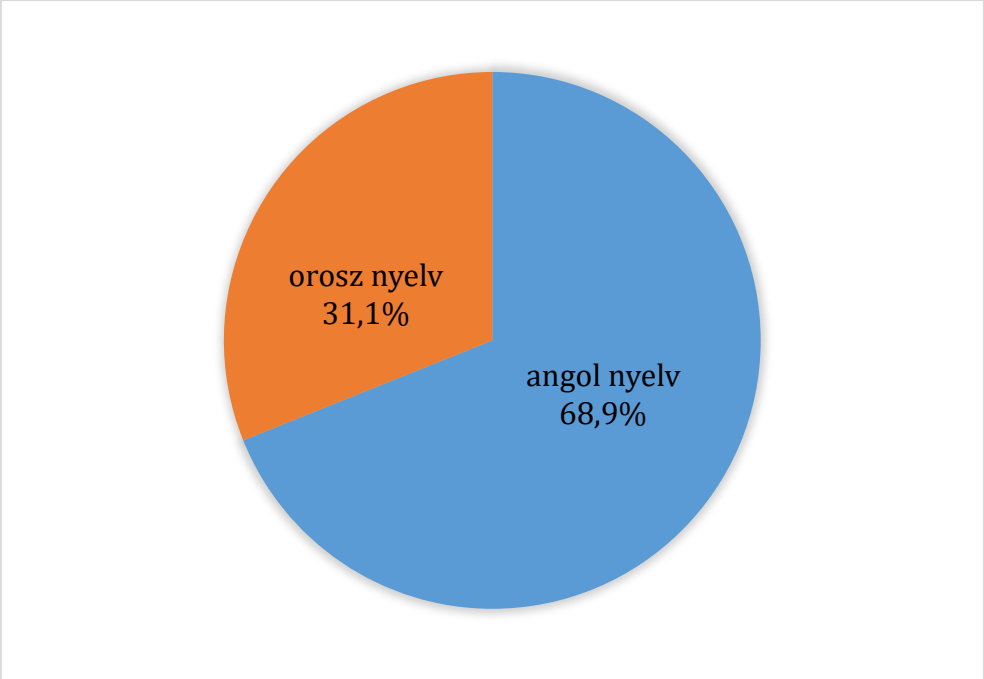
## A képzés előkészítő fázisa

A potenciális érdeklődők először 2021. áprilisában, majd júniusában jelezhették részvételi szándékukat, melynek során az online nyelvi szintfelmérők kitöltése is megtörtént. Szintén ekkor nyílt lehetőség az adott napon belül preferált időszak bejelölésére, megadva a választás lehetőségét a munkaidőn belüli délelőtt, délután és munkaidő utáni idősávok között. Köszönhetően a hatékony toborzási folyamatnak, melynek során a térség mintegy 100 önkormányzatát, az érintett megyék kamaráit, különböző médiumokat, valamint meghatározó vállalati és egyéb egyetemi partnereinket is tájékoztattuk a képzési lehetőségről, összesen 82 településről érkezett hozzánk regisztráció, nagyobb részben az angol nyelvet preferálva (1. ábra).
A nyelvi program megvalósítása során természetesen kiemelt figyelmet fordítottunk a felnőttképzés alapvető sajátosságaira (Nemeskéri – Pataki 2007):

- felnőttképzésre csak erre felkészült képzők alkalmasak (ezért döntöttünk a PTE BTK és KPVK által delegált, tapasztalt nyelvtanárok mellett),
- fontos a motiváció megerősítése, a résztvevők folyamatosan győződjenek meg a képzés hasznosságáról (a képzés tartalmi követelményeit úgy állítottuk össze, hogy az minél inkább illeszkedjen a részvevők elvárásaihoz),
- a felnőttek megalapozottabb önértékeléssel rendelkeznek, ezért abban kell támogatást kapniuk, amiben valóban fejlődniük szükséges (ezt a célt szolgálta az ötfokozatú képzési szint),
- időkorlátok és terhelhetőség figyelembevétele (a jelentkezők napi időbeosztásához legjobban illeszkedő csoportbeosztást készítettünk),
- igény a visszajelzésre a képzés során (a résztvevői elégedettséget saját kérdőívünkkel mértük fel).

Véleményünk szerint, a jól végig gondolt képzési terv amellett, hogy figyelmet fordít a megbízói elképzelések és az egyéni ambíciók összhangjára, rögzíti a képzési célok megvalósításához leginkább illeszkedő módszereket, és a szükséges erőforrásokat is (Karoliny – Poór 2017).

1. ábra: A tanult nyelvek megoszlása



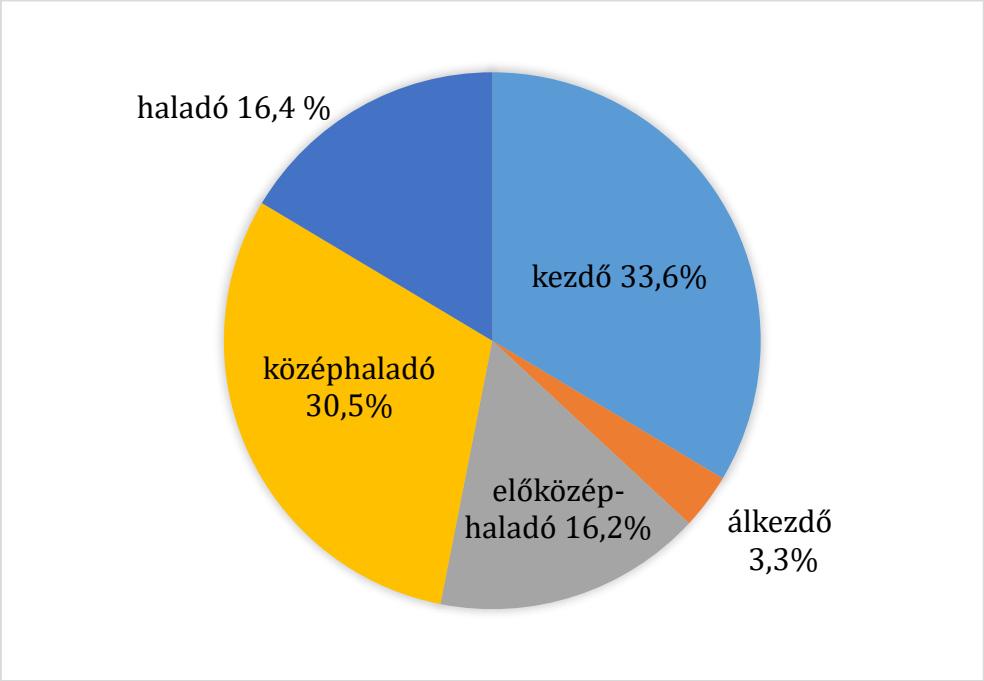

Előkészítő munkánk fontos részét képezte az oktatók és a résztvevők online hozzáférésének biztosítása, ezzel kapcsolatos felkészítésük. A jelenléti oktatással szemben nehezítő tényezőnek számított az érintettek körében előforduló digitális kompetencia hiány, valamint a nem megfelelő informatikai eszközellátottság. A jelentősen differenciált digitális háttérfeltételek egyaránt visszavezethetők életkori, iskolai végzettségből vagy munkaerő-piaci pozícióból eredeztethető magyarázatokra (Juhász 2020, Cseh – Egervári – Horváth – Pankász 2017). Oktatóink figyelmét külön is felhívtuk a tanórák rögzítésének fontosságára, ezzel is elősegítendő, hogy a hiányzók könnyebben tudják majd bepótolni a kimaradt órákat.

## A program megvalósítási fázisa

Az online képzések 40 órás modulokban, heti 2x2 órában, jellemzően 10 héten keresztül történtek, a Pécsi Tudományegyetem által biztosított Microsoft Teams program közvetítésével.
A csoportok kialakítása során elsődleges szempontunk a meglévő nyelvtudás volt, ezzel is törekedve arra, hogy minél egységesebb legyen az egy csoportban tanulók tudásszintje. Az aktuális nyelvismeret mellett figyelembe vettük, hogy a képzés munkaidőben vagy azon túl valósulhat meg, így részben reggeli, részben koradélutáni, részben munkavégzést

követő kezdési időpontokkal indultak csoportjaink munkanapokon, 8-18:30 óra között. A rendelkezésre álló információink alapján minden érdeklődőnek megküldtük a számára javasolt csoportot, egyben azt az egyéb csoportot is, ami alternatívaként állt rendelkezésére, biztosítva ezzel az esetleges változtatás lehetőségét. A leginkább preferáltnak a munkaidőn túli időszak bizonyult, csoportjaink 2/3-a ugyanis ekkor működött.

2. ábra: A résztvevők tudásszint szerinti megoszlása (angol, első modul)

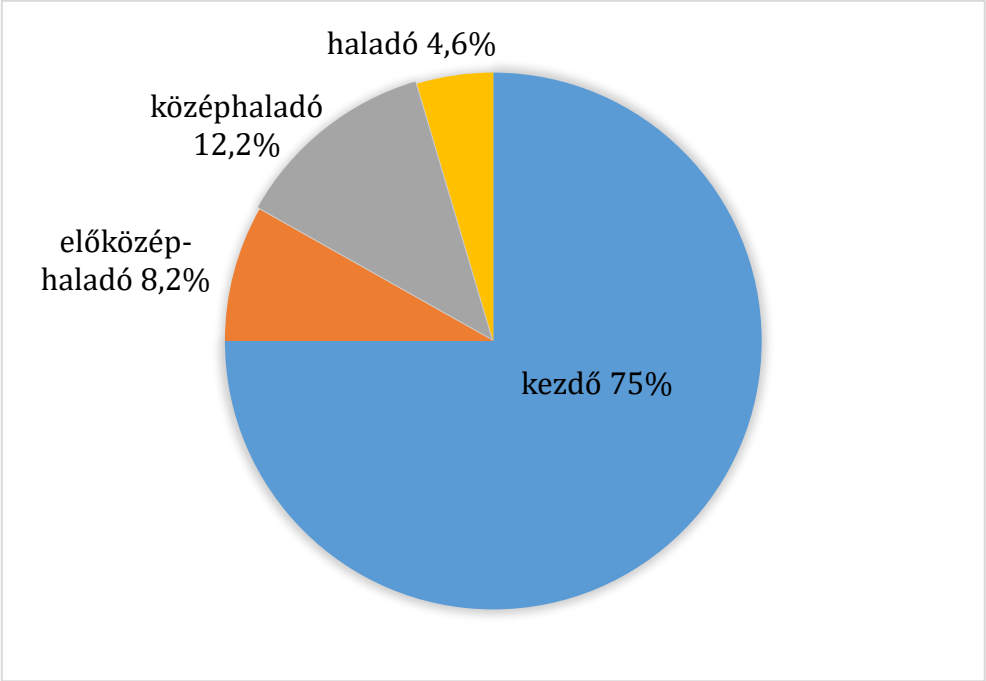



A tavaszi és nyári beiskolázás keretében összesen 5 nyelvi szinten (kezdőtől a haladóig) zajlottak képzéseink. Egyik legfontosabb célkitűzésünk, miszerint több szemeszteren keresztüli, folytatólagos részvétel mellett valósuljon meg a program, sikeresen teljesült. Jól példázza mindezt, hogy míg az első, tavaszi modulban az angol kezdő tanulók száma volt a legszámosabb (33,6%), addig ennek köszönhetően a második, nyári csoportképzésre közel ötszörösére nőtt a korábbi álkezdő résztvevőink száma. Hasonló tendenciákat tapasztaltunk a tavasszal középhaladó szinten tanulók magas száma (30,5%), és a nyáron már haladó szintre jelentkezők viszonylatában (2. ábra). Az orosz nyelv esetében ugyan mindkét beiskolázás során a kezdő csoportok voltak a legszámosabbak (75-77,6%), de a haladó szintre jelentkezők száma nyárra már itt is megduplázódott (3. ábra). A résztvevők nyelvi szintek szerinti tagozódása egyértelművé tette számunkra, hogy míg oroszból a nyelvi alapok (újra)elsajátítása, addig angol nyelvből legalább ennyire hangsúlyosan a meglévő nyelvi kompetenciák megerősítése számított alapvető motivációnak a jelentkezés során. A modulok végén tanúsítványt állítottunk ki a sikeres részvételről.

## Értékelési fázis

Elfogadva a tényt, hogy a képzési tevékenység akkor hatékony, amennyiben tervezett és értékelt folyamatként igazodik a megbízó szervezet stratégiai céljaihoz, valamint az érintettekkel való folyamatos egyeztetésen alapul, kiemelt figyelmet fordítottunk a résztvevői visszacsatolásokra. Természetesen nem hagytuk figyelmen kívül, hogy a képzés sikere nem csak a program kialakításán és lebonyolításán múlik, de legalább ennyire meghatározók a résztvevői tapasztalatok is (Karoliny – Poór 2017, Szirmai – Klein 2009). A program jellegéből adódóan a képzések eredményességi értékelésének lehetséges szintjei közül (1. résztvevői elégedettség, 2. az elsajátított ismeretek értékelése, 3. a munkafeladat megoldásának értékelése, 4. a szervezeti eredményekre gyakorolt hatás, 5. a befektetés pénzbeli hozamának becslése) kizárólag az első szint értékelésére volt lehetőségünk a modulok végén kitöltésre kerülő kérdőívünk segítségével (Nemeskéri – Pataki 2007).

3. ábra: A résztvevők tudásszint szerinti megoszlása (orosz, első modul)




Az alábbi kérdéseket tettük fel a program résztvevőinek:

- Mennyire elégedett az elvégzett képzés oktatójával?
- Mennyire elégedett a képzés során használt tananyaggal?
- Mennyire elégedett a képzés színvonalával?
- Mennyire elégedett a képzésen alkalmazott módszerekkel?
- Mennyire feleltek meg elvárásainak a tudása ellenőrzésére alkalmazott módszerek?
- Mennyire elégedett a távoktatási formával?
- Mennyire elégedett a képzés megszervezésével?
- Mennyire felelt meg elvárásainak a képzés összességében?

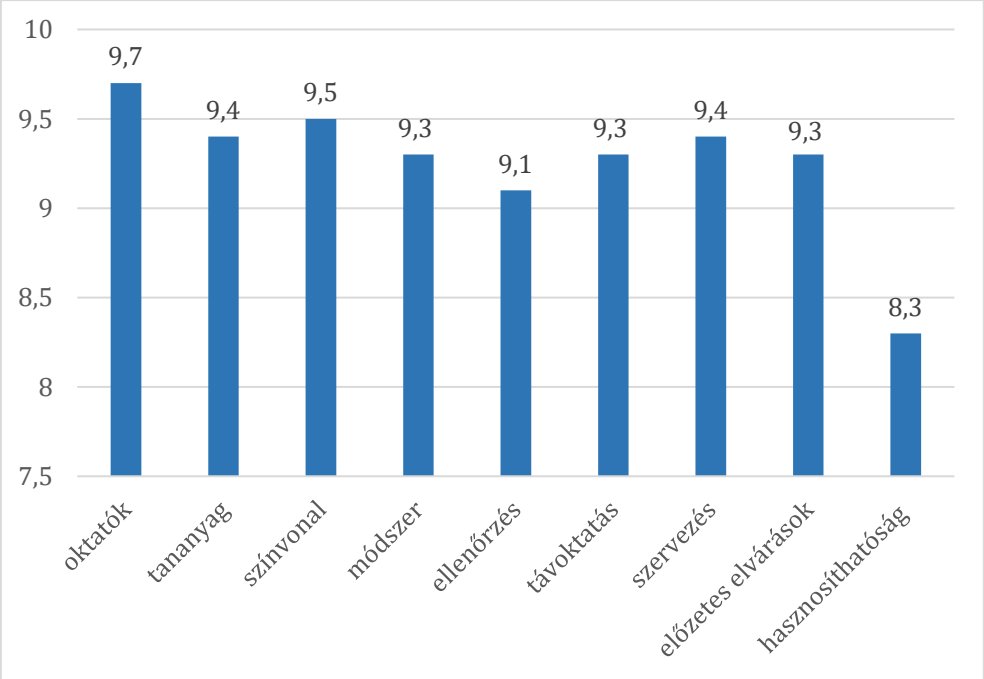
- Mennyire tudja hasznosítani a képzésen tanultakat a napi kapcsolattartás során?

Az 1-10 pont közötti skálán kimondottan magas, 9,5 pontot kapott képzésünk színvonala (4. ábra). Az oktatók 9,7-es, a tananyag és a szervezés 9,4-es, míg a távoktatási módszer 9,3-as pontértéket értek el. A tanultak hasznosíthatóságára adott érték (8,3) is jónak mondható, melyen belül az angol valamivel magasabb (8,7) értéket képvisel, mint az orosz (7,8).

## Összegzés

Egy program ingyenessége mindig magában hordozza a magas lemorzsolódás veszélyét, amit sikeresen elkerültünk. Azt gondoljuk, a kiemelkedően kedvező elégedettségi adatok, a több modulon keresztüli aktív részvétel egyértelmű visszajelzése a nyelvi képzés létjogosultságának, ami az érintett két kar példás együttműködésének, képviselőik és az általuk felkért oktatók magas színvonalú munkájának közös eredménye. Végezetül álljon itt egy anonim résztvevői vélemény: „Nagyon köszönöm a lehetőséget a támogatóknak, valamint a korrekt és profi szervezést. Nagyszerű kezdeményezésnek tartom, amit munka mellett online is meg tudunk csinálni. Óriási lehetőség rejlik abban is, hogy az órákat fel lehet venni és később újra át tudjuk venni ismét. Dóri (Kiss Dóra) egy nagyszerű tanárnő, kiválóan ért a felnőttekhez is és nagyszerű érzékkel nyúl olyan témákhoz, amelyek nagyon hasznosak. Nem tudom szükség van-e egy kis reklámra, de én magam részéről támogatnám, hogy kapjon nagyobb visszhangot a dolog, hiszen nagyon sokan jutottak lehetőséghez ezáltal."

4. ábra: Résztvevői elégedettség



## *Felhasznált irodalom*

CSEH Judit – EGERVÁRI Dóra – HORVÁTH Judit – PANKÁSZ Balázs (2017): A 21. század digitális munkaerő-piaci kihívásai. In: Tudásmenedzsment, 1., 103-110. p.

JUHÁSZ Tímea (2020): Digitális kompetencia a mindennapjainkban. In: Új munkaügyi szemle, 3., 44-53. p.

KAROLINY Mártonné – POÓR József (2017): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások. Budapest, Wolters Kluwer.

NEMESKÉRI Gyula – PATAKI Csilla (2007): A HR gyakorlata. Budapest, Ergofit Kft.

SZIRMAI Péter – KLEIN Sándor (2009): Üzleti tervezés – Üzleti gondolkodás. Induló vállalkozások tervezése. Budapest, Edge 2000 Kiadó.

- .

**Szőke-Milinte Enikő**

# *A digitális tanulás alapelvei*

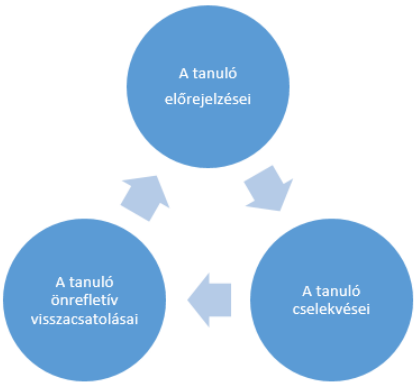
A tudományos megismerésben az alapelvek a megismerés integrált szintjét képviselik, olyan törvényszerűségek általánosított formái, melyek a tanulmányozott jelenség teljes gyakorlatát meghatározzák (Ferenczi-Fodor, 1996).
A digitális tanulás és tanulásszervezés számára megkerülhetetlen a kérdés megválaszolása: vannak-e a digitális megismerés egészét szabályozó törvények? A kérdés megválaszolásához, vizsgáljuk meg azt a tanuláselméletet, melyre a digitális megismerés és tanulás alapozható.

## A digitális tanulás elméleti kerete: a konstruktivizmus

A konstruktivizmus gondolata először Jean Piaget, majd tanítványa Jerome Bruner tanuláselméletében jelenik meg. Bruner szerint, a tanulás egy aktív társadalmi folyamat, amelyben a diákok új ötleteket vagy koncepciókat építenek fel a jelenlegi ismereteik alapján (Bruner 1974). A tanuló kiválasztja az információkat, hipotéziseket állít elő és döntéseket hoz, miközben felépíti saját mentális konstrukcióit tapasztalatainak a meglévő mentális struktúráiba való integrálása során. Kognitív struktúrájának megszervezésével, sémák és mentális modellek kidolgozásával, a megismerő személy értelmet ad a tapasztalatainak, élményeinek és ez több mint puszta információszerzés.

A konstruktivizmus tanuláselmélete szerint a tanuló tudást maga építi fel (konstruálja) (Nahalka István 2002). A tanuló meglévő tudása és fogalmi hálója fontos szerepet játszik a tudáskonstruálásban, hiszen az új információkat mindig a már meglévő tudásához próbálja illeszteni. A meglévő tudás minősége meghatározza, „előrejelzi" a konstruálás minőségét is. A konstruktivizmus a tanulás folyamatát állandó körforgásként értelmezi, hiszen meglátása szerint, előzetes elmélettől mentes empíria nem létezik (Nahalka 2002, 52), ezért a tanulás folyamata a következő modellel ábrázolható (1. ábra):

1.ábra: A tanulás konstruktivista szemlélete (saját szerkesztés)




A mindenkori tanuló előzetes konstrukciókkal lép be a tanulási folyamatba (ezt nevezi Nahalka előrejelzésnek), ezt követően történik meg az információ(k) befogadása, a megismerés, vagyis a cselekvés. Végül, a tanuló elemzi a cselekvés eredményeit, és a visszacsatolás során addigi tudása megváltozhat, átalakulhat az új információ(k) függvényében.

Az építkező, „állványozó" szemlélet – ahogy Bruner megfogalmazza - lehetővé teszi hogy a mindenkori tanuló minden helyzetet és benne minden biológiai és kulturális eszközt tudásépítésre használjon. Vagyis minden olyan szituáció, melyben a tanuló korábbi mentális struktúrája lehetővé teszi, hogy felismerje és feldolgozza a helyzetben az új információkat, problémákat potenciálisan tanulási helyzetként értelmezhető. A hangsúly a meglévő mentális struktúrák fejlettségén van, a tanulás pedig az új információ kontextusba, értelmi sémába rendezése által történik. A szűkebb és a tágabb társas környezetünkkel való kapcsolatba kerülést és interakciót behatárolják a kognitív képességeink, ugyanis ezek meghatározzák az általunk kezelhető kapcsolathálózatok méretét és a kapcsolattartás módját (Dunbar: 1993). Ezért vannak különbségek a tanulói együttműködések terén és erre a tanulászervezés során tekintettel kell legyen a pedagógus.

**Tudáskonstruálás a digitális tanulási környezetben**

McLuhan médium-felfogásában közlési eszköznek tekint minden olyan dolgot, amely az emberi tevékenységek és társulások méretét, formáját alakítja és ellenőrzi, vagyis kommunikációs médiumként kezel minden emberi terméket, a hardvereket (a fizikailag előállított tárgyakat) éppúgy, mint a szoftvereket (az eszméket és gondolatokat). Gondolatmenete szerint a kultúra alakítására nézve a domináns, kommunikációt közvetítő médium természete a lényeges, abból a szempontból, hogy használójának hány érzékszervére és pontosan mely érzékszerveire hat. McLuhan úgy véli, hogy minden közlési eszköz speciális érzékszerv-használati arányokat alakít ki az ember szenzoriális rendszerében (bizonyos érzékszerveket fokozott információ-felvételre késztet, mások működését háttérbe szorítja), ezért egy sajátos irányban torzított percepciós mintát hív

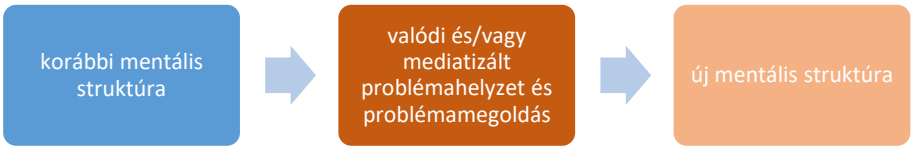
életre, amely torz gondolkodási és viselkedési mintákat generál, hiszen az egyén nem a valósághoz, hanem annak valóságosnak hitt, ám valójában torzított másához alkalmazkodik. Az adott társadalomban uralkodó médium, jelen esetben az internet a közösség minden tagja esetében ugyanazt a torz észlelési és gondolkodási modellt hívja életre, ezáltal meghatározza a kultúra vonásait. A kultúra és a társadalom alakításában Mc Luhan tehát a médium felelősségét hangsúlyozza (Mc Luhan: 1964 – idézi Varga: 1999).
McLuhan okfejtéséhez igazodva az is megállapítható, hogy az interneten végzett online tanulási környezetben az érzékszerveket nagy mennyiségű és a valóságos tapasztalathoz képest összetettebb és (bizonyos célok mentén) szelektáltabb információk érik, tehát az emberi megismerést ez a nagyfokú mennyiségi és minőségi ingergazdagság meghatározza. A digitális világ saját szabályszerűségek és törvényszerűségek szerint, a valósággal párhuzamosan alakul és működik, teret és lehetőséget biztosítva a tapasztalatszerzésre, a megismerésre. Ha elfogadjuk, hogy az egyes médiumok által közvetített kép is a valósághoz képest torzított, úgy az integrált (mozgó)képekkel operáló digitális médiumok esetében sincs ez másként, azzal a különbséggel, hogy a digitális médiumok képei sokszorosan integráltak, szelektáltak, manipuláltak. A digitális megismerés ezáltal olyan előre megtervezett algoritmusok szerint történik, melyeknek a legtöbb esetben nincs is tudatában a befogadó. Az algoritmusok által kiváltott befogadói cselekvések, tevékenységek úgy mint a folyamatos görgetés, kattintás, kommentelés, lájkolás, a multitasking, a folyamatos keresés stb. kiszervezik az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a digitális térbe. Akkor is ez történik, amikor az iskolai tanulásba bevonva a különböző digitális felületeket (Socrative, Redmenta, Mentimeter, Edubase stb.) egy előre algoritmikusan megtervezett megismerési úton vezeti végig a tanulót a felület: a kognitív folyamatokat a koponyaüregből a digitális térbe, a virtuális valóságba helyezi át. Ebben a folyamatban a megismerés lépéseit már nem a megismerő tervezi és szervezi, hanem az algoritmus, ami alapján a felület működik.
Mivel a digitális reprezentáció túlnőtte azokat a kereteket, amelyet külső reprezentációk mostanáig betöltöttek: a valóság helyett is „virtuális valóságként", a hagyományos értelemben vett kommunikáció helyett „újmédia kommunikációként" tünteti föl önmagát és az algoritmusok által az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség szerepében mutatkozik meg.

**Hogyan konstruálhatja a megismerő önmaga tudását a digitális megismerésben?**

Más megismeréssel foglalkozó kutatások is hangsúlyozzák, hogy a környezet is meghatározza a gondolkodásunkat és a viselkedésünket, hatással van ránk. Az objektumok, a terek részesei a megismerési folyamatoknak – nem pusztán semleges objektumok, használati tárgyak –, elválaszthatatlan részei a gondolkodásunknak és a tanulási folyamatainknak (Salomon – Perkins: 1998).
A kérdést, hogy a technológia képes-e valaha is átalakító hatást gyakorolni a tanulásra **(**pl. Clark: 1994) két féle képpen is megválaszolhatjuk. Az egyik adható válasz a kérdésre, hogy a technológia átalakító hatása a tanítás-tanulásban csak a meglévő gyakorlatok funkcionális javítását vagy nagyobb hatékonyságát jelenti. A tanításban-tanulásban

használatos digitális felületek (Socrative, Redmenta, Mentimeter, Edubase stb.) a tanár által tervezett, algoritmizált megismerési utakon nem teszi lehetővé a tudáskonstruálást, sőt nem alakítja érdemben át a megismerést, sokkal inkább annak hatásfokát képes az ismétlések számának növelésével, a versenyeztetéssel, a játékosítással és az azonnali visszajelzéssel biztosítani. Egy klasszikus értelemben vett operáns kondicionálási helyzetet teremt a tanuló számára digitális környezetbe ágyazva. Egy másik lehetséges válasz azt hangsúlyozza hogy bekövetkezik a technológia használata során egy olyan fordulópont, ahol a hatékonyság olyan látványos lesz, hogy az új gyakorlatokat már csak a hatékonyság terén nem lehet megkülönböztetni a régitől. A pedagógiai gyakorlatot átalakító technológia kutatása manapság központi kérdés a neveléstudományokban, új tudományterület alakult ki ennek vizsgálatára, a digitális pedagógia területe (Kimmons, R., Graham, C., és West, R.: 2020).
Eszerint, a megismerő egyén mint tudáskonstruáló csak bizonyos készségeinek kialakítására és megszilárdítására használja ún. operáns kondicionált üzemmódban a felületeket. A valódi megismerési tevékenység számára, egy a pedagógus által koordinált, tutorált és facilitált **komplex problémamegoldás** lesz. A virtuális valóság által megkettőzött környezet olyan komplex problémákat kínál a megismerő számára, melyek megoldása egyszerre történik a valódi, a mentális és a virtuális környezetben (2.ábra)

2.ábra: Komplex problémamegoldás mint tudáskonstruálás (saját szerkesztés)




Bruner tanuláselméletében a megismerés során létrejövő reprezentációk alapján három különböző tanulási módot különböztet meg (Bruner: 1974):
a) az enaktív tanulási mód (amely konkrét tárgyi cselekvéseken, illetve kézzel végzett aktív manipulációkon és műveleteken alapul),
b) az ikonikus tanulási mód (amely mindenekelőtt vizuális mentális képek, képzetek kialakításának alapján, a percepciós szerveződések szabályai által irányítottan
és a dolgok konkrét manipulációját már nem igényelve ölt testet) és
c) a szimbolikus tanulási mód (amely alapvetően konvencionális jelek, tömörítéseket és sűrítéseket lehetővé tevő elvont szimbólumok és eszmék, lényegében szavak, illetve a nyelv alapján zajlik le).

Az enaktív tanulás során az objektumok és terek különös jelentőséggel bírnak, azaz meghatározzák azt a megismerő folyamatot, melyben funkciójuk van. A szakaszok Bruner szemléletében követik egymást, azaz a szimbolikus tanulás nem előzheti meg az enaktív tanulást, de a felnőttkori tanulásban integráltan jelennek meg ezek a tanulási módok. Ezért látványos a különbség azok között a gyermekek megismerése között, akik korán találkoznak a digitális eszközökkel, és azok között, akik valamilyen okból mellőzik ezeket. A digitális eszközök által közvetített képek integráltan hordozzák az ikonikus és a szimbolikus sajátosságokat, komplex problémahelyzet elé állítva a befogadót. E képek feldolgozása komplex értelmi tevékenységet feltételez, melyet segítség hiányában nem képes a kisgyermek egymaga elvégezni. Megfelelően megtervezett tanulási helyzetben, a komplex ikonikus és szimbolikus képeket kiválogatva, azok feldolgozását kis lépésekre bontva, a feldolgozás folyamatát támogatva kísérheti végig a pedagógus a megismerőt a megismerés útján. Ezután már egymaga is képessé válik a digitális képek által hordozott információk feldolgozására, befogadására.

A kontruktivista tanulásszemléletben a **problémamegoldás** kitüntetett helyet kap, nincs ez másként a digitális pedagógiában sem, ahol mediatizált komplex problémákkal találkozik a megismerő az algoritmizált tanulástámogató felületek mellett. Vegyük például, amikor magyar nyelv órán azt a feladatot kapják a tanulók, hogy gyűjtsenek példákat az online térben, majd a disputa módszerével vitassák meg a következő állítást: „...egy nemzet sem tehette addig magáévá a bölcsességet, mélységet, valameddig a tudományokat a maga anyanyelvébe bé nem húzta. Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.”Bessenyei György
Ahhoz, hogy a feladatot elvégezzék, a tanulóknak fel kell ismerniük, hogy egy 21. századi problémával találják szemben magukat: mit jelent hatékony információszerzés, a megismerés?
A felkészülés során fel kell kutatniuk a tanuláselméleteket, példákat kell találniuk arra, hogy különböző nemzetiségű tudósok mely nyelveken képesek tudományokat művelni, interjúkat, melyben a tudósok megszólalnak és arról beszélnek, hogy hogyan építették fel saját tudásukat, esetleg maguknak is meg kell kérdezniük ilyen embereket (ímél, online interjú), kutatási adatokat kell keresniük, melyekkel alátámaszthatják állításaikat, majd a disputa módszerével 3 fős csoportokban a vitát le kell folytatniuk.
Komplex problémahelyzetben találják magukat, melyben felismerik, hogy a meglévő tudásrendszerük és a megoldandó probléma által igényelt tudás között ellentmondás feszül, melyet problémamegoldással lehet feloldani, azaz hipotézis állítással, ezek igazolásával vagy elvetésével. Cél, hogy a probléma és annak megoldása illeszkedjen egy nagyobb, általánosabb fogalomrendszerbe, tudásrendszerbe: a megismerő személynek markáns és bizonyítékokon alapuló véleménye alakuljon ki a problémáról (a bemutatott példában: hogyan határozza meg az anyanyelv a megismerést) és annak megoldásáról. A probléma megoldásának menete és eredménye mint új gyakorlat nem egyszerűen hatékonyabb mint az, hogy a pedagógus kifejti saját álláspontját a problémával kapcsolatban, hanem egy új tanulási stratégiát és módszertant, új tanulási színteret valamint pedagógusi és tanulói együttműködést hoz létre. **A digitális megismerés során,**

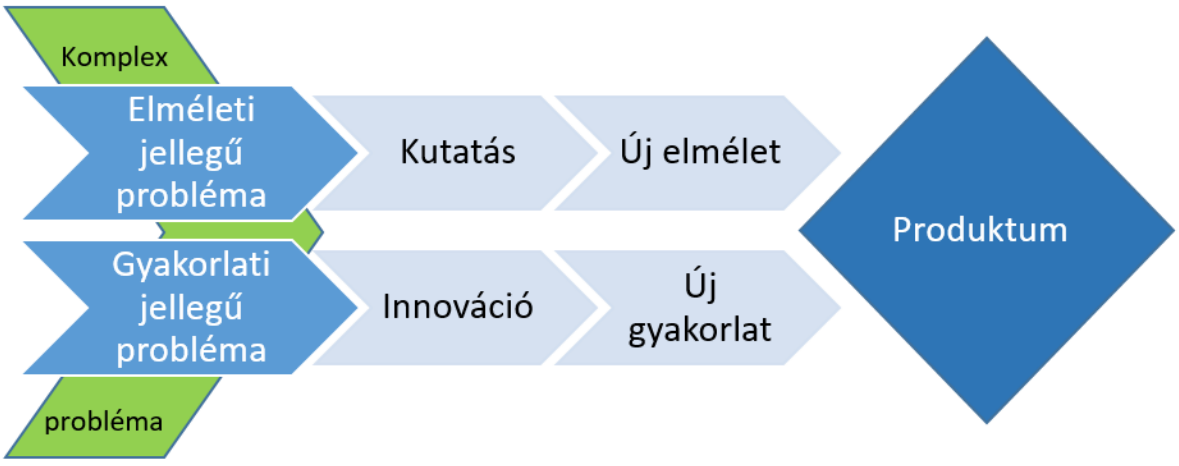
**a tudáskonstruálás színterei az online platformok, ahol a legváltozatosabb kapcsolatok kialakítására van lehetőség, a tudáskonstruálás stratégiája a mediatizált és pedagógus által facilitált problémamegoldás.** A problémamegoldás során a hipotézisalkotás és a hipotézisek igazolása egyre tökéletesebb innovációs és problémamegoldó gondolkodást feltételeznek és eredményeznek, melynek mozgósítását és működését a pedagógus támogathatja.

A konstruktivista problémamegoldás összecseng a kognitív terheléselmélet **genézis elvével**, mely úgy fogalmaz, hogy a problémamegoldás során egy generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni, és azok hatékonyságát tesztelni (Schweller: 2009; Schweller et al.: 2019). A generálási eljárás a hipotézis alkotásnak és a hipotézisek igazolásának vagy elvetésének, a tesztelési eljárás az ezt követő reflexiónak feleltethető meg.

A problémamegoldás tehát egy olyan alkotó, új információt „teremtő", létrehozó megismerési stratégia, mely a digitális oktatásnak is kitüntetett stratégiája, új szerepet jelöl ki a mindenkori tanuló számára: az új tudás „teremtőjévé" nevezi ki. Természetesen ez egy ún. tacit tudást jelent, mely azonban kiállhatja a nyilvánosság próbáját és explicit tudássá válhat (Nonaka – Konno: 1998).

A tudásalkotás folyamata a probléma felismerésével, megfogalmazásával kezdődik. A probléma természete függvényében a megoldás lehet kutatás alapú vagy innovációra, invencióra irányuló alkotás alapú (3. ábra). A kutatás alapú problémamegoldás eredménye a hipotézisek igazolásán vagy elvetésén túl egy új „elmélet" alkotása. Az alkotás alapú problémamegoldás eredménye egy új gyakorlat. Azoknál a problémáknál, amelyeknek elméleti és gyakorlati aspektusai is vannak komplex eredmények születnek a tanulás eredményeként, melyek egyszerre rendelkezhetnek új elméleti és gyakorlati aspektussal, valamint konkrét kézzelfogható produktumként is megmutatkoznak.

3. ábra: A tudásalkotás folyamatai (saját szerkesztés)



A digitális tanulás során, a pedagógus segít felismerni, megfogalmazni a problémát, és támogatja a tanulót a megoldás felismerésében, kidolgozásában a következő szakaszok szerint (4. ábra):

4.ábra: Az alkotás és a kutatás alapú tanulás szakaszai (saját szerkesztés)

| **Alkotás alapú tanulás**<br>**ITEC project**<br>http://itec.eun.org/web/guest | **Kutatás alapú tanulás**<br>**Pedaste és mtsai. 2012, 2015** | |
|---|---|---|
| Mi a probléma? | Orientáció | |
| Mi az előzetes tudásod a problémáról? Idézd fel! | Koncepcióalkotás | Kérdésmeghatározás |
| Mi a felismerésre váró ismeretlen? Mi a válaszra váró kérdés? – Fedezd fel! | | Hipotézisalkotás |
| Melyek a lehetőségek a kérdés megválaszolására? – Álmodd meg! | tanulmányozás | Feltárás |
| Mit kell létrehoznod, elkészítened? – Alkoss! Tevékenykedj! Működj együtt! | | Kísérlet |
| Mit lehetne/kellene változtatni? - Gondold újra! | | Adatelemzés |
| Próbáld ki mit hoztál létre? – Reflektálj! | következtetés | |
| Mutasd be! | Megvitatás, értelmezés | Közlés, kommunikáció |

A konstruktivista tanulásszemlélet problémamegoldó paradigmájából a digitális pedagógia számára több lényeges alapelv is levezethető, ezek közül tekintek át néhányat a továbbiakban.

**A célirányosság elve**

A célok fontosságát a megismerésben, tanulásban mind a pedagógiai mind a pszichológiai tanuláselmélet már a 20 században felismerték.
A pedagógiai tanítás- és tanuláselméletek a 20. század elejétől kezdődően nagy jelentőséget tulajdonítottak a céloknak. Egyrészt, a pedagógiai tevékenység társadalmi elvárásoknak való megfelelése motiválta a célok hangsúlyozását, másrészt a cselekvéslélektan tanulásszemléletének megjelenése az oktatás elméletében, mely szerint a tanulás tevékenység, az emberi tevékenységre pedig a célra irányultság jellemző. A célok

megismerésben betöltött szerepének megértését a célkitűzés-elmélet (Latham–Locke: 1991; az elmélet összefoglalásáról lásd Fejes: 2011). központi tételéből vezethetjük le, miszerint minden emberi tevékenység célvezérelt tevékenység.

A véges befogadói és értelmezési kapacitásunk (figyelmünk), érdeklődésünk miatt azonban szelektálnunk kell a bennünket körülvevő – információban gazdag hálózatok különböző csatornáiból érkező – ismereteket fontosságuk, hasznosságuk és relevanciájuk szerint. A célirányosság lehetővé teszi, hogy a leginkább lényeges problémákat válasszuk ki és a megoldásukat a leginkább segítő információkkal és információfeldolgozási stratégiákkal operáljunk.

A két szempont, nevezetesen a társadalmi és a tanuláslélektani, az iskolai megismerést gyakran olyan kihívások elé állította, melyben szükségszerűen eltértek egymástól az oktatás és a tanulás céljai. Az oktatás céljai a társadalmilag meghatározott embereszmény és annak oktatási szintekre, területekre és évfolyamokra bontott követelményeit jelentetik elsajátítandó ismeretek, kialakítandó képességek és attitűdök formájában. A tanuló tanulási tevékenysége csak ritkán és fejlődésének magas fokán esik ezekkel a célokkal egybe. Az ő céljai a konkrét tanulási tevékenységhez kötődnek: a biológiai, irodalmi, történelmi stb. probléma megoldásához.
A célra irányultság ahogyan a pszichológiában, úgy a pedagógiában sem jelenti automatikusan azt, hogy tudatos tevékenységről van szó. A tanuló célja nem feltétlenül a saját tanulási tevékenységének a javítása, hanem inkább az adott tanulási helyzetben végzett tevékenység eredményének elérését tudja célként megnevezni. Például, ha egy szöveges matematikai feladaton dolgozik, és megkérdezzük tőle mi a célja, azt fogja válaszolni, hogy a jó megoldás megtalálása. A pedagógus azonban tudja, hogy a valódi cél, a tanuló formális matematikai gondolkodásának fejlődése.
A célkitűzés-elmélet rámutat arra, hogy a teljesítmény lineáris kapcsolatban van a cél nehézségével: a jól körülhatárolt, egyértelmű célok pozitívan befolyásolták a teljesítményt, szemben az általános célokkal (pl. „Tanulj logikusan") (Locke és Latham 1999). Továbbá „a rövid távú (közeli), konkrét és mérsékelt kihívást jelentő célok kitűzése jobban növeli a motivációt, mint a hosszú távú (távoli), általános és túl nagy kihívást jelentő céloké" (A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve az alap- és középfokú oktatásban munkacsoport a pszichológiáért az iskolákban és az oktatásban, 22. https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf.)
Pedagógiai szempontból tehát egyáltalán nem közömbös, hogy ki nevesíti a célokat (pedagógus vagy a tanuló), milyen részletességgel teszi ezt, hogyan jeleníti meg (pl. felírják a füzetbe) és hogyan csatolnak vissza a célok megvalósulására a tanulási folyamat végén.
A célok kiválasztása és tevékenységgé formálása igen nehéz, és fejlett kognitív és akarati tevékenységet feltételező folyamat. A pedagógiai tanulástámogatás azt jelenti, hogy a pedagógus segíti a célok kiválasztását, kitűzését, megfogalmazását és támogatja a megvalósításukhoz szükséges tevékenység megtervezését és kivitelezését. A tanulók

önismeretének énképének támogatásán keresztül, ahhoz tudja a pedagógus hozzásegíteni a tanulókat, hogy reális, megvalósítható célokat válasszanak, ugyanakkor, kompetenciáik, képességeik ismeretében merjenek hosszú távú, nagyobb kihívást jelentő célokat is megfogalmazni. (Latham–Locke: 1991).

Az elsajátítandó tartalmakhoz valamint az egyes részfeladatokhoz pontosan körülhatárolható célok megfogalmazása átláthatóvá, kiszámíthatóvá és szabályozhatóvá teszi a tanulók számára a tanulási folyamatot. Az algoritmuson alapuló digitális platformok feladatainál is fontos tudatosítani a tanulókban, hogy mi a célja az egyes feladatoknak, de a problémamegoldás folyamatában is meg kell fogalmaztatni a tanulókkal a célokat és a részcélokat.

A szakirodalomban leginkább az elsajátítási célokat (mastery goal) és a teljesítménycélokat különböztetik meg a kutatók (performance goal) (Harackiewicz – Linnenbrink: 2010; Ryan–Pintrich–Wolters: 2003).

Az elsajátítási célok abban segítik a tanulókat, hogy saját tanulásukra és annak hatékonyságára koncentráljanak, arra, hogy a feladatot, a tananyagot megértsék és közben fejlődjenek. Ezek a tanulók könnyebben kérnek segítséget, ha szükségük van rá. A legtöbb kutatás az elsajátítási céloknak hatékonyabb pedagógiai szerepet tulajdonít, mint a teljesítménycéloknak (Senko–Miles: 2008), hiszen ezek a kompetencia, a tudás, a tanulás, a készségek, képességek fejlesztésére szolgálnak és a feladatok mélyebb megértését segítik elő (Pintrich, 2003; Wolters-Benson, 2013). A teljesítménycélok versenyre ösztönzik a tanulókat, arra, hogy másoknál jobbak legyenek, kivívják mások elismerését.

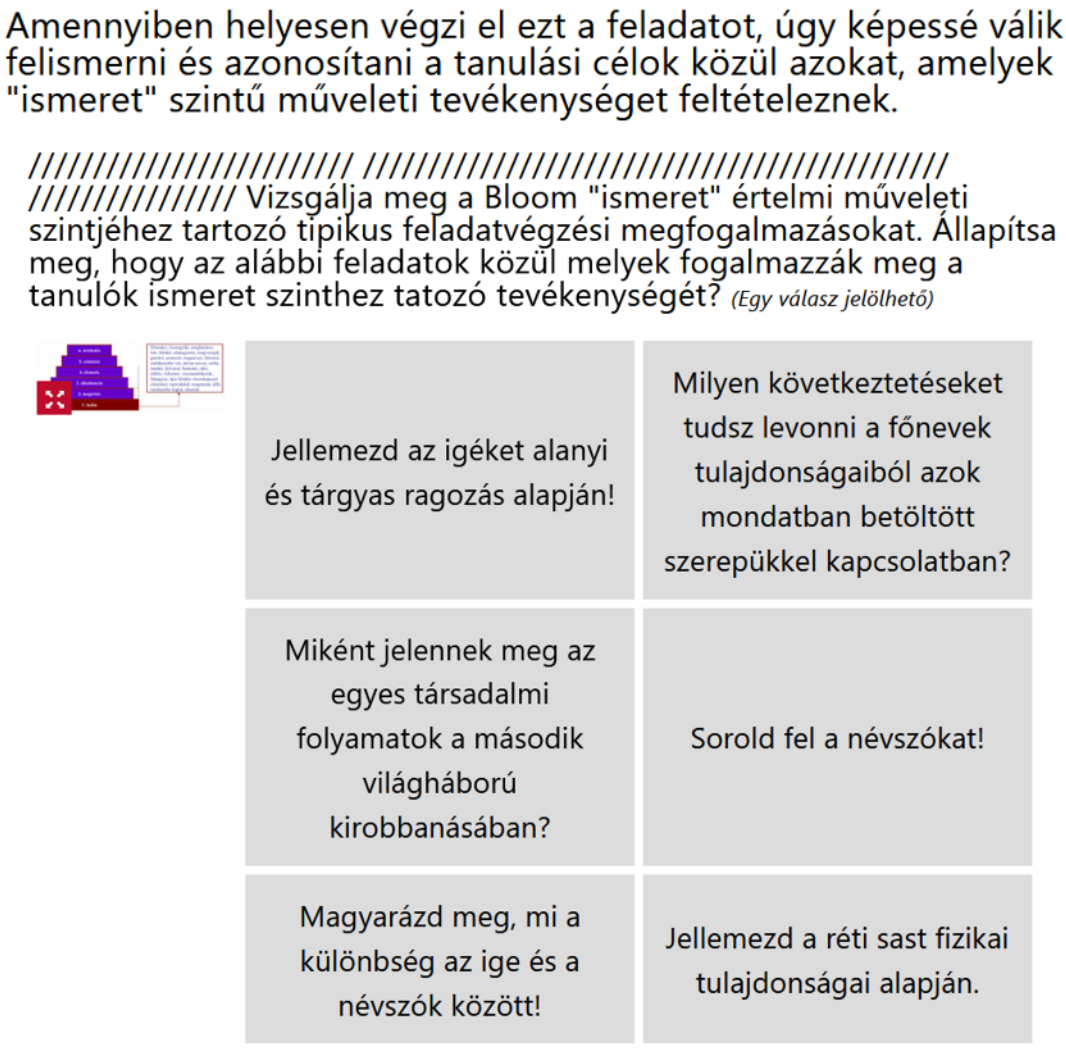
Az elsajátítási cél a tanulás önszabályozását is lehetővé teszi: az ilyen célokat kitűző tanulók mélyebb és hatékonyabb tanulási stratégiákat alkalmaznak, kérdéseket tesznek fel maguknak tanulásuk során, és ha úgy érzik, hogy nem értik az anyagot, más tanulási stratégiát alkalmaznak vagy megpróbálják más úton megközelíteni a problémát, azaz szabályozzák a kogníciójukat (D. Molnár: 2014).

A célkitűzés motivációs hatása abban rejlik, hogy a megismerő személy összehasonlítja aktuális teljesítményét a célban megfogalmazott eredménnyel. Így, a célok szabályozzák a megfelelő tevékenység kiválasztását, a tanulási tevékenység irányát, intenzitását és időtartamát, továbbá azt, hogy mekkora energiát és erőt mozgósít a megismerő személy a feladat nehézsége és az idő függvényében (Latham – Locke: 1991). Amennyiben a célkitűzés az egyén állandó sajátosságává válik, úgy az megalapozza az élethosszig tartó tanulás attitűdjét. A célok eléréséhez való hozzáállást célirányultságnak nevezi a szakirodalom, mely magába foglalja a feladat megközelítését, a feladat végrehajtását és az elért teljesítmény értékelését (Pintrich: 2000).

A digitálispedagógia számára fontos elv a célirányosság. A digitális felületeken az egyes tanulási egységek elején fel kell tüntetni a tanulási egységhez kapcsolódó célokat, tanulási eredményeket, mert ezek ismeretében tudatosul a tanulóban a tevékenységének az értelme, az eredménye. Az is fontos, hogy a részcélok teljesülését vizuálisan is megjelenítse a felület a tanulók számára, mintegy motiválva a további tevékenységre. Végül, a tevékenység végén, ismét tudatosítani érdemes mit tanult az adott feladatok elvégzése során a tanuló, milyen tanulási eredményeket (Learning outcomes) ért el. A

tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy a diák mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenyég eredményeképpen. (Jenkins –Unwin: 1996).
Adam szerint a tanulási eredményeket úgy kell megfogalmazni, hogy a célokat és a célokból számaztatott követelményeket magukba foglalják: a tudást, a készségeket, az attitűdöket (5.ábra). A rosszul megfogalmazott tanulási eredmények nem funkcionálnak megfelelően, azaz nem töltik be motiváló, szabályozó funkciójukat (Adam: 2006).

5.ábra: A tanulási eredmények, mint követelmények egy tanárszakos hallgató feladatában (saját szerkesztés)




A digitális tanulás során a megfogalmazott és vizuálisan megjelenített követelmények:

- segítik a tanulókat, hogy hatékonyabban tanuljanak
- nyilvánvalóvá teszik, hogy miben fejlődhetnek a tanulók
- segítik a pedagógusokat, hogy tudatosabban tervezzék a tanulási tevékenységet (tanulási egységek, tanulási stratégiák, tanulási módszerek, tanulói feladatok, munkaformák stb.)

- segítik a pedagógusokat a követelmények pontos meghatározásában és a számonkérés megfelelő módszerének és tartalmának a megválasztásában.

**Tervezettség elve**

Az emberi tevékenységre általában jellemző sajátoság a célra irányultság mellett a tervezettség, a terv éppen a cél megvalósítsa miatt kerül kidolgozásra. Nincs ez másként a tanítási-tanulási tevékenység esetében sem.
Az egyik legismertebb modell a tanítás-tanulás tervezésére Gagné - Briggs és Wager (1992) modellje, akik a didaktikai tevékenységek tervezéséről mint „oktatási design"-ról gondolkodtak, és elsősorban a tanári tevékenység előzetes pontos megtervezését értették a tanítás során. Elgondolásuk szerint, a didaktikai tervezés magában foglalja a célrendszer kimunkálását, a tananyag tartalmának meghatározását, a tanulásra szánt tartalmak didaktikai feldolgozását, a leckék vagy modulok megállapítását, az alkalmazásra kerülő módszerek, technikák, kellékek, eszközök, források kiválasztását, valamint a teljesítmények mérésének és értékelésének megtervezését.
Gagné, Briggs és Wager (1992) a didaktikai tevékenységek tervezésének távlatában nyolc általános szakasz bejárását javasolják:

- az oktatási célok meghatározása;
- a célok eléréséhez szükséges tanulási lépések azonosítása;
- a tanulók fejlettségi szintjének és sajátosságainak megállapítása;
- a célok műveletesítése;
- az oktatási módszerek kiválasztása;
- az oktatási anyagok és eszközök összeszervezése;
- a formatív értékelés eljárásainak kidolgozása;
- a szummatív értékelés eljárásainak kidolgozása.

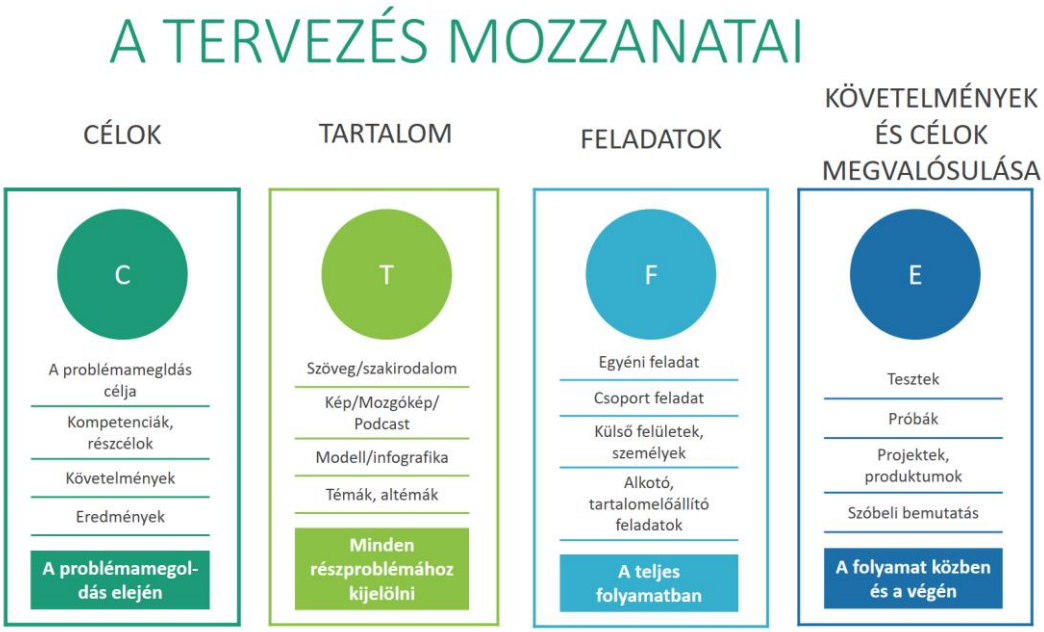
Egy másik modellben, Morrison, Ross és Kemp (Morrison- Ross - Kemp - Kalman: 2010) kilenc lépésben írja le a tanítás-tanulás tervezését:
1.Az oktatási problémák azonosítása, a célok meghatározása
2.A tanulók meglévő tudásának megismerése
3. A tartalom és a feladatok célokhoz igazítása
4. A tanulók tanulási céljainak meghatározása
5. Az oktatási tartalmak logikai elrendezése
6. A tanítási-tanulási stratégiák megtervezése
7.Üzenettervezés
8. Az eszközök tervezése az oktatás támogatásához
9. Teljesítményértékelés a célok elérésének megállapításához

A bemutatott modellek főként a tanár tevékenységére fókuszálva mutatják be a tanítás-tanulás tervezését, melyben a jól megtervezett tanulási út a tanuló fejlődésének garanciája. Amennyiben a tanulást konstruktivista szemléletben problémamegoldó folyamatként értelmezzük, a tervezettség a problémamegoldás folyamatának a tanár és a

tanuló általi közös tervezését jelenti, melyben a pedagógus elsősorban facilitálja a tanuló tervező tevékenységét. A digitális tanulás során a tervezés nem más, mint a digitális platformok nyújtotta lehetőségek kihasználásával a problémamegoldás folyamatának ütemezése, a célok és részcélok tervezése és mérföldkövekhez igazítása, majd a tartalmak megtervezése, a feladatok és az ellenőrzés módszereinek, eszközeinek tervezése, ütemezése.

Komplex problémamegoldás során, a tervezés lépései a problémamegoldás lépéseit képezik le, mely tervezésben a főszerep a tanulóé, a pedagógus támogatja a tervezést és a kivitelezést a következő lépések szerint (6.ábra):
1.Mi a probléma? Mi a problémában rejlő ismeretlen? Hogyan definiálható a probléma?
2.Mi a problémamegoldás célja, mit kívánunk elérni, megoldani, megvalósítani? Milyen kompetenciák birtokában (mire lesz szükségünk)?
3.Melyek a témák, a résztémák, az alproblémák? Milyen tartalmakra lesz szükség ezek megoldásához (szöveg, kép, mozgókép stb.)?
4.Milyen elvégzendő egyéni és csoportos, alkotó feladatok esedékesek?
5.Milyen eredményekre számítunk (tesztek, produktumok, előadások stb.)?
6.Hogyan próbálhatjuk ki az elért eredményeket? Hogyan alkalmazhatjuk a mindennapi életvitelünkben a problémamegoldások eredményeit?

6.ábra: A digitális tanulás tervezése (saját szerkesztés)




A tartalmak tervezése során fontos figyelembe venni a tanuláspszichológiai elveket is:
**többszörös ábrázolás elve**: hatékonyság szempontjából az a célravezető, ha több csatornán is megjelenítjük a tanuló számára az információt, mert így két féle reprezentációt épít fel magában (pl. egy verbálisat és a vizuálisat), és a kettő között kapcsolatot is tud teremteni

**egyidejűség elve**: az egyes csatornákon az információkat együtt („egy időben”) érdemes megjeleníteni, nem külön-külön, mert a két információnak egy időben kell jelen lennie a munkamemóriában ahhoz, hogy a tudáskonstrukció létrejöjjön
**megosztott figyelem elve:** ne terheljünk túl egyetlen csatornát sem, miközben a másikat nem használjuk.
Amennyiben digitális keretrendszert használunk (Moodle) a tanulók ún. operáns kondicionált tanulásszervezéséhez, úgy a tervezés az alábbi szekvenciák szerint alakul (7.ábra):

7.ábra: A tanulástervezés menete digitális platformon (saját szerkesztés)

**Differenciálás elve – Egyéni tanulási utak biztosítása**

<u>A differenciálás mint az egyéni különbségekhez való alkalmazkodás</u>

A differenciálást szűkebb értelemben az egyéni képesség-, fejlettségi szint és a személyiségbeli tulajdonságok eltéréseihez igazodó differenciált tevékenységek szervezését, fejlesztő módszerek, szervezési formák alkalmazását jelenti az oktatás folyamatában. A differenciálás során az ismeretelsajátítás, ismeret feldolgoztatás igazodik a fejleszthetőség és taníthatóság egyéni különbségeihez. A differenciált tanulásszervezés célja eljuttatni a tanulókat az egyéni képességek szerint az általuk elérhető ismeretelsajátítási szintre (Lappints: 2002, Nádasi: 1986).
Lappints Árpád szerint, a differenciálásnak kettős pedagógiai funkciója van:
Minden tanulót, függetlenül fejlettségétől, egyéni lehetőségeitől, el kell juttatni egy egységes műveltségi alapszinthez (ez a NAT-ban meghatározott minimum követelmények szintje).

A differenciálás segítségével a tanulók személyiségét lehetőségeik felső határáig kell fejleszteni (Lappints: 2002).

A differenciálás, mint szemléletmód

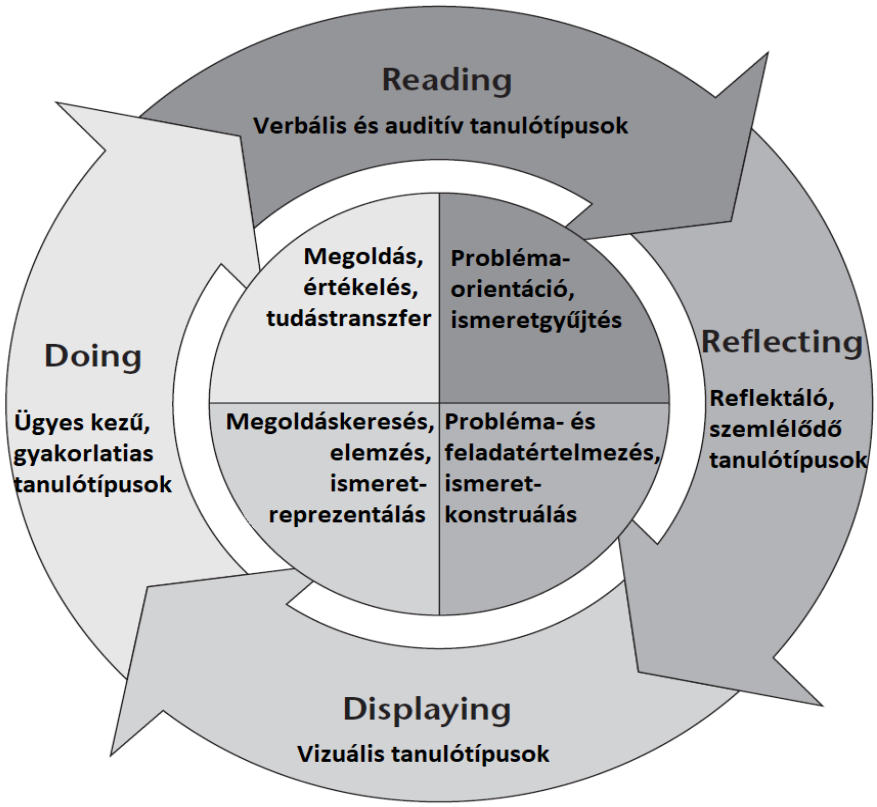
Ferenczi és Fodor (1996) a differenciálást alapelvként kezeli, olyan paradigmatikus kategóriaként, mely alapvető oktatási-nevelési szemléletmódot hordoz. Alapvetően határozza meg a pedagógiai alapelveket és ezen belül a differenciálás elvét az, hogy miként gondolkodjunk adott helyen és időben az oktatásról-nevelésről. Már a Comenius-i pedagógiában is fellelhető a differenciálás gondolata, ám a pedagógiájából csupán az életkori sajátosságok figyelembevételét jelentette, ami főként a szemléltetésben konkretizálódott, az egyéni sajátosságokhoz való igazodás a reformpedagógiák, majd a 20. század végi konstruktivista tanuláselméletek hatására került be a pedagógiai gondolkodásba (Ferenczi – Fodor 1996: Nahalka: 2002). Az életkori és az egyéni sajátosságokhoz való igazodást új terminus technikussal írja le a pedagógiai szakirodalom, az adaptivitás fogalmával.
Amennyiben a differenciálás mint pedagógiai szemlélet megjelenik a pedagógiai gondolkodásban, értelemszerűen a pedagógia gyakorlatra is hatást gyakorol. Báthory szerint, a differenciálás szemlélete a pedagógus érzékenységét fejezi ki a tanulói különbségek felé, a differenciálás gyakorlata a különbségekhez való illeszkedést (adaptálást) próbálja megvalósítani (Báthory: 2005).

A reformpedagógiai irányzatok iskoláiban, továbbá az alternatív pedagógiai irányzatok szemléletében és napi gyakorlatában megfigyelhető az a szemlélet miszerint az iskolát és a tanítást kell jobban illeszteni (adaptálni) a tanulókhoz, s nem a tanulót a nevelési célokhoz idomítani. Így kap szerepet a személyre szabott fejlesztés, az individualizált oktatás, az egyéni életutat, életpályát megalapozó célirányos képességfejlesztés és az ehhez kapcsolódó differenciált követelményrendszer és ellenőrzés. Halász Gábor szerint, a differenciált tanulásszervezés során a siker kulcsa a tanulók motivációja, mivel azt és olyan módon tanulják, amihez kedvük van, vagy amire a jövő elképzeléseik szerint szükségük lesz (Halász: 2002).
Az adaptivitás egy tudatosan felépített pedagógiai folyamat, amelynek része a változatos módszerek alkalmazása, de az önmagában nem elégséges. Olyan alkalmazkodva fejlesztés, fejlődés, amely egyaránt tekintettel van az egységesség és a differenciáltság szempontjaira, akár az egyének, akár a csoportok, akár az intézmények igényei felől vizsgáljuk, és az érintettek kölcsönös alkalmazkodását feltételezi egymáshoz és a körülményekhez (M. Nádas: 2010). Olyan rugalmas pedagógiai tevékenységrendszerről van tehát szó, amely törekszik arra, hogy egyszerre vegye figyelembe az oktatási rendszer valamennyi szereplőjének az igényeit (Dávid: 2015).
Rapos Nóra és Lánárd Sándor az adaptivitást és a differenciálást megkülönbözteti egymástól. Meglátásuk szerint, az adaptivitás és a köré épülő tanulásszervezési eljárások a megelőző szemléletet valló pedagógiákat jellemzője, míg a differenciálás gyakoribb a

deficiteket, hiányosságokat kereső és azok javítását előtérbe helyező, a felzárkóztatásra, ko8penzálásra figyelmet fordító pedagógiákra (Rapos-Lénárd: 2008).
A differenciálás az intézményes nevelés különböző szintjein megvalósítható. Az iskolarendszer szintjén, a bemeneti feltételek meghatározása kapcsán, az osztályokba sorolás kritériumainál, valamint a konkrét tanítás-tanulásszervezéi eljárások alkalmazásánál is. A differenciálás mint pedagógiai alapelv az oktatási rendszer legkülönbözőbb szintjein is meg kell jelenjen ahhoz, hogy a gyakorlatban megvalósíthatóvá váljék: az oktatási célok differenciálásával (kerettantervek, helyi tantervek), a tartalom differenciálásán át (kötelező és kiegészítő tartalmak) a pedagógusok differenciált tanulásszervezésre való felkészítéséig.
Akár a differenciálásról, akár az adaptivitásról van szó, a Z generáció tanítás-tanulásszevezéséhez nélkülözhetetlen pedagógiai szemléletről és gyakorlatokról beszélünk. Ahogyan azt a kognitív terheléselmélet leírja, a Z generációs fiatalok megismerő tevékenységük és memorizálási folyamataik támogatását, együttműködést, és alkotó részvételt igényelnek a megismerésben (Schweller és mtsai: 2019).
Ennek értelmében, a kódolás folyamatát úgy kell megszervezni, hogy az ingereket olyan formává alakítsuk, amelyet a memória könnyedén elfogad. A kódolás történhet vizuálisan, képi formában, akusztikusan, hang formájában és szemantikusan, jelentés, értelem alapján.
A memorizálásnak viszont egyéni sajátosságai vannak: a különböző érzékszervek által felvehető információk hatékonysága egyénenként változik.
Az információk bevésése függ a feladat típusától (alkotó feladat során jobban bevéződnek az információk), az ismétlések számától, személyes sajátosságainktól (motiváció, érzelem, hangulat, akarat, érdeklődés stb.), együttes érzékszervi hatásoktól (pl. audiovizuális tanulás), az előzetes ismeretektől, tapasztalatoktól. Kitüntetett oktatási feladat a hallgatók munkamemóriájának támogatása a kimerülés és pihenés ciklusaihoz igazított vizualizációs és egyéb oktatási technikákkal (Oberauer – Eichenberger: 2013)
A bevésés és az előhívás hatékonyabb lesz, ha az információkat kisebb egységekre darabolva kapja a tanuló, megelőzve a munkamemória túlterhelését; ha a pedagógus alkalmaz olyan stratégiákat, amelyek elősegítik a mélyebb feldolgozást, annak érdekében, hogy az információtranszfer (a hosszútávú memóriába) könnyen létrejöjjön; ha az információt különböző módokon teszi elérhetővé a pedagógus azért, hogy ezzel támogassa a feldolgozást és a hosszútávú memóriába történő transzfert (Ally: 2004). Ezekhez az egyéni sajátosságokhoz igazodva kellene a Z generáció számára differenciáltan felkínálni a tananyagot.
Ehhez kapcsolódik a Curtis J. Bonk és szerzőtársa, Ke Zhang (2008) alkotta R2D2 modell, amelyben integrálják azokat a tanulótípusokat, melyeket leggyakrabban említ a szakirodalom. Ezek a tanulótípusok alapvetően abban különböznek egymástól, hogy mely információk hozzáférhetőbbek számukra. A modellnek azért van jelentősége, mert a tanulási stílussal foglalkozó kutatások egyértelműen igazolták, hogy a különböző tanulási stílusok számára különböző típusú információk és különböző tanulási tevékenységek vezetnek eredményre (Kolb tanulási ciklusai 1984; McCarthy 4MAT rendszere 1987;

Fleming és Mills VARK tanulási stílus modellje 1992 – idézi Curtis J. Bonk és Ke Zhang 2008).
A modell szerint a tanulók egy része hallani szereti a tananyagot, mások inkább elolvassák, s vannak, akik gyakorlati úton, tevékenységek révén sajátítják el az ismeretet, míg a tanulók egy része elmélkedéssel. A nyilak arra figyelmeztetnek, hogy a négy tanulótípus nem elszigetelten van jelen, azaz a legtöbb tanulóra egy-egy tanulási fázisban vagy életkorban jellemző mindegyik típus, mégis van, ami nagyobb hangsúlyt kap egy-egy tanulási tevékenységben. A szerzőpáros nem tartja tanítási-tanulási modellnek az R2D2 modellt (6. ábra), sokkal inkább egy olyan keretnek, mely alapján megszervezhető elsősorban az online tanulási környezet. Ehhez 100 olyan sajátos tanulási tevékenységet is összegyűjtenek és bemutatnak, amelyek az egyes tanuló típusok számára optimális tanulási környezetet biztosítanak.

8.ábra: R2D2 modell saját szerkesztés Curtis J. Bonk és Ke Zhang nyomán




A modell szerint a verbális-auditív típusú tanulók előnyben részesítik a szóbeli vagy írott magyarázatokat, a vizuális típusúak kedvelik a vizuális, képi információkat, úgy mint diagramok, fogalomtérképek, folyamatábrák, idővonalak, képek, filmek, bemutatók és infografikák. A mozgásos tanuló típusok a taktilis és kinezikus típusú tanulást részesítik előnyben, míg a reflektív, szemlélődő típusúak előnyben részesítik a kifejező, reflexív, megfigyelő, látható tanulási formát. Szeretnek egy dolgot több nézőpontból szemlélni úgy, hogy abba belefoglalják saját megfigyeléseiket.

A tanulási környezet az információ szervezője és összekapcsolója, ezért nem közömbös milyen tanulási környezetet szervezünk a tanulók számára. A tanulási környezetbe beleértendő az elvégzendő feladat, a rendelkezésre álló információk és eszközök, az együttműködő társak és a pedagógus valamint az interneten föllelhető tudáshordozók (személyek, könyvtárak, wikik stb.) Akár személyes jelenléti, akár online tanulási környezetet tételezük kijelenthető, hogy a tanulási környezet meghatározza a benne tanuló egyént, behatárolja a gondolkodását, viselkedését (Salomon – Perkins: 1998).
Ugyanakkor, a tanulási környezettel való kapcsolatba kerülést meghatározzák a kognitív képességek, hiszen ezek alapján kapcsolódunk a feladatokhoz, azok megoldásához, a társak hálójához (Dunbar: 1993). A kreativitást igénylő feladatok sajátos tanulási környezet teremtenek, mert ezekben a meglévő ismereteket újszerű módon kell felhasználni, vagyis a különböző helyeken tárolt különböző típusú információkat, reprezentációkat kell újra felhasználni, újraszervezni, összekapcsolni (Szőke-Milinte: 2020).
Pedagógiai szempontból, helytelen, ha a különböző tanulási stílussal rendelkező gyermekek számára egyforma tanulási környezetet teremtünk, hiszen mindig lesz olyan tanuló, aki számára az adott cél, feladattípus vagy módszer nem hozzáférhető. Ebben a felismerésben gyökerezik a differenciálás szemlélete, ezért törekszik arra a pedagógus, hogy a tanítás-tanulás folyamatában minél változatosabb feladatokkal, minél változatosabb módon dolgoztassa fel a tananyagot a tanulókkal. „A korai diagnózisra épülő differenciált fejlesztés az iskolai kudarcok, a tanulási lemaradások, valamint a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésének egyik leghatékonyabb eszköze lehet, és kiemelkedő mértékben hozzájárulhat az iskolai teljesítmények átfogó javításához.”, a differenciált fejlesztés az általános iskola első szakaszában fejlesztési koncepció szerzői szerint (2017). A koncepció kidolgozta a diagnosztizálás és a differenciálás tartalmi kereteit, módszereit, eszközeit valamint a differenciált teljesítményértékelés kereteit és módszereit. A dokumentum egyértelművé teszi, hogy az oktatásban lévő teljesítménybeli egyenlőtlenségek csak a differenciált tanítás-tanulásszervezés révén orvosolható.

A digitális oktatás lehetőségei a differenciált tanulásszervezésben

A 2016-ban elkészült a Digitális oktatási stratégia (1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat) hivatása, hogy „felkészítse az oktatás és képzés rendszerét a digitális társadalom és gazdaság igényeinek megfelelő nevelési, oktatási és képzési feladatok ellátására.” A stratégia szándéka szerint a „jövőben senki nem hagyhatja el úgy az oktatási és képzési rendszert, hogy a munkaerőpiac által elvárt digitális alapkészségekkel ne rendelkezne”. A DOS „minden oktatási és képzési szervezettől elvárja, hogy biztosítson online felületet is a tanuláshoz; továbbá biztosítja az egyenlő hozzáférés és az inkluzív oktatás lehetőségét a digitális eszközökön és szolgáltatásokon keresztül;” (1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat 27.o.).
A DOS-ban megfogalmazott elv, az egyenlő hozzáférés és az inkluzív oktatás lehetőségének a biztosítása a digitális eszközökön és szolgáltatásokon keresztül, ez azonban mégsem tudott megvalósulni maradéktalanul a magyarországi iskolákban. Sok

esetben az eszköz- és az internet hiány, más esetekben az alapvető digitális készségek hiánya, de legtöbbször az oktatásmódszertani és digitális pedagógiai felkészültségek hiánya akadályozta a differenciálást és az adaptivitást a digitális távoktatásban.
Online környezetben több lehetőség kínálkozik a különböző tanuló típusok számára a tanulásszervezésben. A teljesség igénye nélkül, néhány, a Curtis J. Bonk és Ke Zhang szerzőpáros által bemutatott, tanuló típusok szerint rendszerezett tevékenységi forma (1. táblázat):

1.táblázat:saját szerkesztés Curtis J. Bonk és szerzőtársa, Ke Zhang nyomán (2008)

| Reading | Reflecting | Displaying | Doing |
|---|---|---|---|
| online webszeminárium<br>online beszélgetés a téma szakértőjével<br>virtuális osztálytermi prezentációk<br>wikik szerkesztése/olvasása, ebook könyvtárak, online olvasmányok<br>online szinkron és aszinkron webes számonkérés stb. | webportálok megismerése, értékelése<br>személyes és szakmai blogok<br>önellenőrző tevékenységek, kérdések, vizsgák<br>social networking szakmai csoportok/ labor megfigyelések<br>online forráskönyvtárak<br>múzeumlátogatás | videóblog<br>infografikák videóval támogatott szakmai ismeretterjesztés<br>kollaboratív munka<br>animációk<br>diagramok, folyamatábrák, táblázatok<br>fogalomtérkép<br>idővonal<br>virtuális terek/túrák | webalapú kutatás tanulók által<br>készített videók, hanganyagok<br>digitális történetmesélés<br>online fogalomtár játékok (pl.Kahoot)<br>online szerepjáték<br>online tutorálás, mentorálás<br>szimulációs játék<br>online szerepjáték |

Bármely formájáról van is szó a differenciálásnak, bármely tanuló típushoz igazodó tartalom- és tanulásszervezésről is legyen szó, annak gyakorlati megvalósítása a pedagógusok szakmai felkészültségétől és szemléletmódjától függ.

**Visszajelzés, értékelés, szabályozás elve**

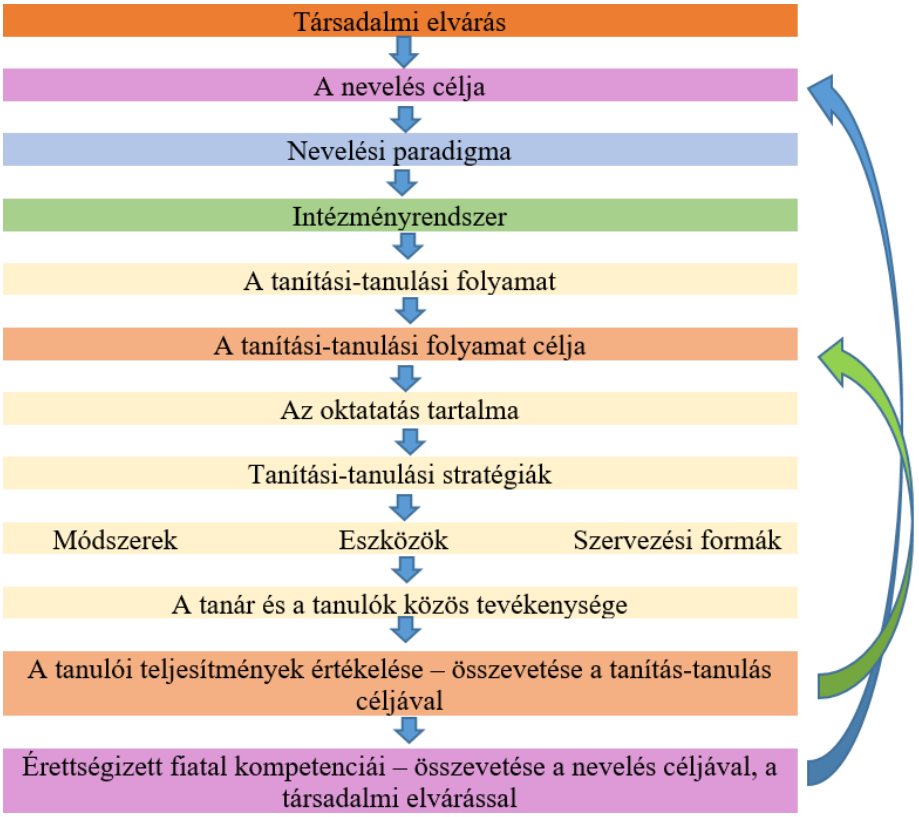
Az értékelés természetét tekintve az emberi tevékenység szerves része. A hétköznapokban is, a tevékenység kezdetén megfogalmazott cél a tevékenység végén elért eredménnyel kerül összevetésre, és amennyiben a kitűzött cél és az elért eredmény jelentős mértékben egybeesik az elvégzett tevékenységet eredményesnek ítéljük. Az értékelés a mért vagy becsült teljesítmény alapján történő visszajelzés eredménye, és a teljesítmény célokhoz való viszonyítása biztosítja a tevékenység szabályozását is.
Nincs ez másként a tanulás esetében sem, különösen, ha konstruktivista szemlélettel közelítünk a tanulás folyamatához, és azt feltételezzük, hogy a tanuló maga konstruálja saját tudását, ismereteit. Aktív cselekvőként, a tevékenysége kezdetén célként

megfogalmaz valamit, majd, a tevékenysége végén ennek alapján mérlegeli, mit sikerült megvalósítania, azaz visszajelez önmaga számára és ha szükséges, korrigálja tevékenységét.

A pedagógiában, a tanulási tevékenység értékelését és az erről való visszajelzést az értékelés mikroszintjeként tartjuk számon. Kezdetben a pedagógus segít a célokat megfogalmazni és az elért eredményeket értékelni a célok függvényében – erre való a számonkérés különféle formája–, később a tanuló maga is képesség válik önértékelésre. A tevékenység teljes időtartamában a kitűzött célok függvényében történik meg annak folyamatos szabályozása, azaz nemcsak a végeredményt vetjük össze a kitűzött céllal, hanem a részeredményeket is felülvizsgáljuk és ezek alapján szabályozzuk a tanulási tevékenységet. A tanítási-tanulási tevékenységben az értékelés egy didaktikai feladat – amennyiben a megismerés hagyományos ismeretelméleti logikája szerint a megismerési tevékenység fontos lépése -, továbbá egy módszer is, amennyiben konkrét tanítási-tanulási feladat elvégzésének minőségéről tájékozódunk (Golnhofer: 2003, Báthory: 1987; Szőke-Milinte: 2013). Tyler szerint, az értékelés a nevelés-oktatás szerves része, a nevelés-oktatás egyes szakaszainak a végén megjelenő, viszonylag elkülönült tevékenység. Szerepe van a tervezésben, magában a folyamatban és a folyamat befejező szakaszában is (Tyler: 1970 idézi Golnhofer: 2003).

A pedagógiai értékelés makroszintjéről van szó akkor, amikor a köznevelési rendszer szintjén tájékozódunk a rendszer működéséről. Amennyiben rendszerszemléletben a társadalmi elvárást, mint elérendő célt tekintjük a köznevelési rendszer bemeneti tényezőjének, akkor az érettségizettek eredményeit összevetve a társadalmi elvárással, tájékozódhatunk a rendszer működéséről, eredményességéről. Az értékelés tehát a nevelés-oktatás központi rendszerszabályozó eleme, visszajelzést ad a pedagógusok és a tanulók eredményességéről országos, regionális és helyi szinten. A pedagógiai értékelésnek tehát szabályozó, visszacsatoló, megerősítő funkciója van (Báthory: 1992). Akár mikró-, akár makroszintű értékelésről beszélünk, az értékelés lehetővé teszi az eredményesség és a hatékonyság növelését, a diagnosztizálást, a fejlesztést, a minősítést és a szelektálást is (9. ábra).

9.ábra: A pedagógiai értékelés makro –és mikroszintje (saját szerkesztés)




A digitális technika oktatási célú felhasználása lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy a tanulók tanulási tevékenységét folyamatosan értékeljék és szabályozzák. Az előzőekben bemutatott online differenciált tevékenységek eredménye (Curtis J. Bonk és Ke Zhang: 2008), de maga a tevékenység is alkalmas arra, hogy differenciáltan értékelje a pedagógus a tanulók munkáját. Minden tanulási egység elején, a tanulás közben és a végén is van arra mód, hogy változatos platformokon, olyan feladatsorokat készítsenek a pedagógusok a tanulóknak, melyek valós időben tájékoztatják mind a pedagógust, mind a tanulókat az aktuális tanulási eredményeikről. Ehhez mérten, a pedagógus megtervezheti a következő tanulási tevékenységet a tanuló számára, azaz differenciáltan kínálhatja a tananyagot, a tanuló pedig szembesülhet saját teljesítményével, önreflektív módon megtervezheti saját tanulási tevékenységét. Az előnye a digitális platformok segítségével történő értékelésnek, hogy valós időben, azonnal kaphatnak visszajelzést mind a tanulók, mind a tanárok az aktuális tanulási eredményekről. Ennek feltétele, hogy a pedagógus ismerjen megfelelő digitális platformokat és legyen képes a tantárgytesztek, feladatlapok, felmérések szakszerű elkészítésére.

A teljesség igénye nélkül bemutatott digitális pedagógiai alapelvek hozzájárulnak ahhoz, hogy eredményes legyen a tanítás és tanulásszervezés a digitális oktatás során. Az alapelvek gyakorlatba ültetése nagy kihívás a 21. századi pedagógusok számára, leginkább csapatmunkában megvalósítható. A csapatnak nem csak pedagógus, hanem informatikai és tananyagfejlesztési tapasztalatokkal rendelkező tagjai kell legyenek.

## *Felhasznált irodalom*


A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve az alap- és középfokú oktatásban munkacsoport a pszichológiáért az iskolákban és az oktatásban, 22. o. https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf

ADAM S. (2006): An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area https://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf

ALLY, M. (2004): Foundations of educational theory for online learning. In: Anderson, Terry (ed.): The theory and practice of online learning. Edmonton, Athabasca University Press, 15- 44.
https://ufdc.ufl.edu/AA00011700/00001

BÁTHORY Zoltán (1992): Tanulók, iskolák-különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Budapest, Tankönyvkiadó.

BÁTHORY Zoltán (2005): Differenciálás a tanulásszervezésben In: Balogh László és Tóth László Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből, Budapest, Neumann Kht.

BONK,C.J. –ZHANG, K.(2008): EmpoweringOnline Learning:100+ActivitiesforReading,Reflecting, Displaying, and Doing. San Francisco , CA: Jossey-Bass. 2008.
https://www.academia.edu/5349294/_Bonk_C_J_and_Zhang_K_2008_Chapter_1_The_R2D2_Model_Read_Reflect_Display_and_Do_pages_1_14_Empowering_Online_Learning_100_Activities_for_Reading_Reflecting_Displaying_and_Doing_San_Francisco_CA_Jossey_Bass_Sample_book_chapter_with_permission_from_publisher_

BRUNER, Jerome (1974): Új utak az oktatás elméletéhez. Budapest, Gondolat.

CLARK, R. E. (1994): Media will never influence learning. Educational Technology Research and Development, 42(2), 21–29.
https://doi.org/10.1007/BF02299088

DÁVID Mária (2015): Speciális igényű hallgatók/tanulók a felsőoktatásban és a felnőttképzésben. Eger.
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/index.html

Digitális Oktatási Stratégia (2016): https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarorszag-digitalis-oktatasi-strategiaja

D. MOLNÁR Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete. Budapest, MTA

Pedagógiai Tudományos Bizottság, pp. 29-54.
http://real.mtak.hu/28312/1/2_D%20Moln%C3%A1r%20%C3%89va_0528.pdf

DRON, J. és ANDERSON, T. (2014): Teaching crowds: Social media and distance learning: Athabasca: AU Press.
https://www.aupress.ca/app/uploads/120235_99Z_Dron_Anderson-Teaching_Crowds.pdf

DUNBAR, R. I. M. (1993): Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. Behavioral and brainsciences, 16. 4. 681-735.
https://www.uvm.edu/pdodds/files/papers/others/1993/dunbar1993a.pdf

FEJES József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. Magyar pedagógia 111. Évf. 1. Szám 25–51. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Fejes_MP1111.pdf

FERENCZI Gyula – FODOR László (1996): Oktatáselmélet és oktatásstratégia. Kolozsvár, Studium Könyvkiadó.

FLEMING , N. D. , & MILLS , C. ( 1992 ): VARK: A guide to learning styles . Retrieved October 11, 2005, http://www.vark-learn.com

GAGNÉ, M. Robert – BRIGGS, L. J. – WAGER, W. W.(1992): Principles of Instructional Design (4th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Gagn%C3%A9-Briggs-e-Wager-1992.-Principles-of-Instructional-Design.pdf

GOLNHOFER Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés In. Falus Iván (szerk.) Didaktika. Budapest, Tankönyvkiadó.

HALÁSZ, Gábor (2002): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma In: Mayer, József; Singer, Péter; Vedovatti, Anildo (szerk.) Kihívások és válaszok: új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás : Felnőttoktatási Akadémia: Gyula, 2001 Budapest, Magyarország : OKI Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, (2002) pp. 9-26. , 18 p.

HARACKIEWICZ J. M. - LINNENBRINK E. A. (2010): Multiple Achievement Goals and Multiple Pathways for Learning: The Agenda and Impact of Paul R. Pintrich, 75-84 | Published online: 08 Jun 2010,
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep4002_2

JENKINS A. – UNWIN D. (1996): How to write learning outcomes
http://ncgia.ucsb.edu/units/format/outcomes.html

KIMMONS, R., GRAHAM, C. R.,WEST, R. E. (2020): The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 20(1), 176-198.

https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation/ (2021.06.01.)

KOLB , D. A. ( 1984 ): Experiential learning:Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice - Hall .

LAPPINTS Árpád (2002): Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai. Pécs, Comenius Bt.

LATHAM, G. P.–LOCKE, E. A. (1991): Self-regulation through goal setting. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50. 212–247. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190021K

LOCKE, E. A.–LATHAM, G. P. (1999): Célkitűzés-elmélet. In: O'Neil, H. F.–Drillings, M. (szerk.) Motiváció. Elmélet és kutatás. Budapest, Vince Kiadó. 21–41.

M. NÁDAS Mária (2010): Adaptív nevelés és oktatás. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_r22_net.pdf

MCCARTHY , B. ( 1987 ): The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques (Rev. ed.). Barrington, IL : EXCEL .

MORRISON, G. R., ROSS, S. M., KEMP, J. E., - KALMAN, H. (2010): Designing effective instruction (6th Ed.). New York: John Wiley & Sons. https://books.google.com.tj/books?id=ygIbaClN3KMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

NÁDASI András (1986): Oktatáselmélet és technológia, Eger. http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html

NAHALKA István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest, Tankönyvkiadó.

NONAKA I. – KONNO N. (1998): The concept of „BA": Building a Foundation for Cnowledge Creation. - https://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf

OBERAUER, K. – EICHENBERGER, S. (2013): Visual working memory declines when more features must be remembered for each object. Memory & Cognition, 41(8), 1212–1227.

PINTRICH, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.–Pintrich, P. R.–Zeidner, M. (szerk.) Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego, 452–503.
http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf

PINTRICH, P. R. (2003): A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology, 95. 4. sz. 667–686.
https://tlc.iitm.ac.in/PDF/Student%20motivation.pdf

RAPOS Nóra-LÁNÁRD Sándor (2008): Adaptivitás – módszer vagy szemlélet? In. Rapos Nóra-Lánárd Sándor (szerk.) Adaptív oktatás Szöveggyűjtemény1. kötet Az adaptivitás szemlélete. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

RYAN, A. M.–PINTRICH, P. R.–MIDGLEY, C. (2001): Avoiding seeking help in the classroom: Who and Why? Educational Psychology Review, 13. 2. sz. 93–113. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44450/10648_2004_Article_292341.pdf?sequence=1

SALOMON, G., PERKINS, D. N. (1998): Individual and social aspects of learning. Review of research in education, 23. 1. sz. 1-24.
https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.1907&rep=rep1&type=pdf

SCHWELLER J. – JEROEN J. G. VAN M. – PAAS F. (2019): Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. Educational Psychology Review 10, 251-296.

SENKO, C.–MILES, K. M. (2008): Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. Contemporary Educational Psychology, 33. 561–583.
https://www.researchgate.net/publication/223260532_Pursuing_Their_Own_Learning_Agenda_How_Mastery-Oriented_Students_Jeopardize_Their_Class_Performance

SZŐKE-MILINTE Enikő (2013): Elmélet és gyakorlat a kommunikációs tankönyvekben In: Balázs, László; H, Varga Gyula (szerk.) A hatékony kommunikáció. Budapest, Hungarovox Kiadó.

SZŐKE-MILINTE Enikő (2020): Információ –(Média)tudatosság – Műveltség. A Z generáció tanulása. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház.

TYLER, R. W. (1970): Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, The University of Chicago Press

VARGA Barbara (1999): Manuel Castells és a McLuhan galaxis halála. In. Jel-Kép. Kommunikáció, közvélemény, média. MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. Osiris.
http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm (2019.03.06.)

WOLTERS C. A. - BENZON M. B. (2013): Assessing and Predicting College Students' Use of Strategies for the Self-Regulation of Motivation. The Journal of Experimental

Education. Vol. 81, No. 2 (2013), pp. 199-221
https://www.jstor.org/stable/pdf/26594376.pdf?refreqid=excelsior%3Ad547a6814e4f7491d3e27abc6abe2f38

**Kovács Edina**

# *Informatikaoktatás online környezetben – tapasztalatok és lehetséges módszerek a felsőoktatásban*

## Absztrakt

A Covid-19 pandémia jelentős kihívás elé állította az oktatás minden szintjét. A felsőoktatás területén ugyan már korábban megjelentek a különböző e-learning és MOOC rendszerek, mégis a hagyományos oktatási modell volt korábban túlsúlyban. Ebben a helyzetben a különböző típusú előadások és kurzusok online környezetben való implementálásának módjai jelentős különbséget mutathatnak. Az előadás célja az informatika és számítástechnika-oktatás online környezetben való megvalósításának módszereinek, modelljeinek bemutatása. A számítástechnika tudományterülete rendkívül szerteágazó, és a felsőoktatásban megjelenő kurzusok heterogén volta predesztinálja, hogy különböző típusú tanóraszervezési és tananyagszerkesztési metódusok szükségesek ahhoz, hogy hatékonyan valósulhasson meg a tananyag átadása egy elméleti központú és egy korábban gyakorlati, laborkörnyezetben megvalósuló kurzus esetén. Az elmúlt 1 év során szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy az online tanulástámogató rendszerek nagyszabású eszközrendszere számos területen tudja támogatni a gyakorlati típusú informatikaoktatást is, azonban a hallgatók motiválása, a nagyobb létszámú csoportok koordinálása hatékonyabban valósítható meg hagyományos vagy blended-learning típusú oktatási környezetekben.

## Bevezetés

### A kutatás célja, társadalmi beágyazottsága

2020 tavaszán a COVID-19 koronavírusjárvány megrengette nem csak az egészségügyet, hanem a gazdaság, a társadalom, és az oktatás minden szintjét. Magyarországon a pandémia okozta járványügyi intézkedések (Nahalka 2020:26) következtében a pedagógusoknak, oktatóknak pár napjuk, vagy maximum egy hetük (a felsőoktatásban esedékes tavaszi szünet miatt) volt átállni online oktatásra. Bár az átállás során rengeteg online segítő közösség jött létre a különböző közösségi platformokon, ahol az oktatók megoszthatták egymással tapasztalataikat, a sikeres átállást nagyban meghatározta az, hogy az adott intézmény, és egyes oktatók milyen előzetes ismeretekkel rendelkeztek az e-learning, és az elektronikus tananyagkészítés követelményeivel, folyamatával kapcsolatban.
Az átállás során több tényezőt is mérlegelni kellett:

- megfelelő online platformot választani, ahol a hallgatókkal való kommunikáció megvalósulhat

- a hagyományos tankönyvek, segédanyagok digitalizálása szükséges-e az adott tantárgy esetén
- milyen módon valósulhat meg a számonkérés online környezetben?
- milyen tananyagszervezési módosításokat kell végrehajtani, hogy az online tanóra hatékony legyen?
- Gyakorlati kurzusok esetén megvalósítható-e a munka az online térben?

A tanulmány célja annak bemutatása, hogy az elmúlt 1,5 év tapasztalatai alapján milyen módszerekkel, és modellek mentén valósítható meg felsőoktatásban, elsősorban bölcsészet- és társadalomtudományi tudományterületen különböző informatikai jellegű kurzusok oktatása online környezetben. Kiemelt cél annak azonosítása, milyen különbséget mutatkoznak a különböző kurzusok között, illetve ezek alapján milyen módszerek segítségével adaptálható a korábban jelenléti oktatás keretei között megvalósított kurzus. A számítástechnika tudományterülete rendkívül szerteágazó, és a felsőoktatásban megjelenő kurzusok heterogén volta predesztinálja, hogy különböző típusú tanóraszervezési és tananyagszerkesztési metódusok szükségesek ahhoz, hogy hatékonyan valósulhasson meg a tananyag átadása egy elméleti központú és egy korábban gyakorlati, laborkörnyezetben megvalósuló kurzus esetén. Ennek megállapításához szükséges az e-learning felsőoktatásban való szerepének áttekintése, különös tekintettel az informatikai kurzusok jelenlétére, szerepére. E mellett fontos szerepet tölt be az értekezésben a különböző metodikai kérdések tisztázása az informatikaoktatáshoz kapcsolódó tananyagok online oktatása során, illetve annak tisztázása, hogy a felsőoktatásbeli informatikaoktatás milyen szerepet kell hogy betöltsön a bölcsész- és társadalomtudományi területek esetén. Ez utóbbi határozza meg ugyanis alapvetően azt, hogy milyen céllal készítünk tananyagot online platformra, milyen tudást szeretnénk átadni a hallgatóknak, és ez determinálja, hogy milyen módszerrel fordulunk egy tananyag online megvalósításához.

## E-learning a felsőoktatásban

A hálózatok, és az internet korai előzménye, mint technológia az 1960–as években elsősorban hadügyi célokra készült el, azonban már rögtön a kezdetekkor több kutatási és oktatási központ illetve több egyetem is alkalmazni kezdte ezt az új technológiát. Az elektronikus platformokon megjelenő, számítógéppel segített hálózati oktatás a kezdetekben csupán arra irányult, hogy az addig hagyományos formátumban elérhető tananyagokat digitalizálják, és az elektronikus platformon keresztül távolról is elérhetővé tegyék.

A World Wide Web megjelenésével, a szoftvertechnológia fejlődésével, és a személyi számítógépek elterjedésével az 1980-as ’90-es években egyre másra jelentek meg azok az elektronikus tanulási keretrendszerek (Learning Management sSystems – LMS) melyek az oktatás során felmerülő mélyebb igényeket szerették volna kiszolgálni, komplex megoldást nyújtani és lehetőséget biztosítani többek között a különböző tananyagok online formában való megjelenítésére. Ezen platformok váltak a távoktatás

elterjedésének zászlóshajóivá, azonban e terület mellett a hagyományos felsőoktatás területén is rendkívül jól használhatóvá váltak.
Napjainkra már Európa minden területén találkozhatunk online képzésekkel, képzési központokkal, a felsőoktatási intézmények mindennapjaivá vált az online elektronikus oktatási környezetek használata, és rengeteg online kurzus elvégzésére nyílik lehetőség. Érdekesség, hogy ilyen képzéseket nem csak felsőoktatási intézmények, hanem az új technológiákat létrehozó vállalatok is hirdetnek, így valósulhat meg az új tudományos ismeretek azonnali átadása, új szakemberek képzése. (Felvégi, 2005)
A mai magyar felsőoktatásban kevésbé terjedtek el a tisztán online formátumban elérhető kurzusok (MOOC – Massive Open Online Course), ehelyett különböző típusú elektronikus, virtuális, vagy akár hálózatos tanulási környezetek alkalmazásával találkozhattunk már a pandémiát megelőzően is. Sok felsőoktatási kurzus esetén tapasztalhattuk azt, hogy nem vegytisztán vagy a hagyományos, vagy az elektronikus oktatást használták egy adott tantárgynál, hanem ezek kombinációját, úgynevezett„blended" learning-et, kevert típusú oktatási környezetben.

## Informatikaoktatás a felsőoktatásban

Az informatika, mint tudományterület az elmúlt egy évszázadban jelentős változáson ment keresztül. Maga az informatika kifejezést 1965-ben használták először az UCLA szimpóziumán. (Papp,2003) Az azóta eltelt több mint 50 év alatt a kezdetekben inkább az információtudományhoz, illetve a kibernetikához köthető tudományterület egyre inkább az alkalmazott informatika, valamint számítástechnika tudományterülete felé mozdult el. A köznyelv gyakran szinonímaként utal a két fogalomra. A fogalom változásának, képlékeny voltának oka lehet a tudományterület erősen interdiszciplináris jellege.
Az informatika tudományterülete két fő területre osztható, az elméleti és az alkalmazott informatikára. Az ACM (Association for Computing Machinery) és az IEEE Computer Society társaságok 2020-as jelentésükben (https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf) az oktatás területén a következő fő kulcsterületeket emelték ki:

- Informatika
- Számítástechnika
- Kiberbiztonság
- Információs rendszerek
- Információs technológia
- Szoftverfejlesztés

Az informatika tanításának módszertana speciális tudományterület révén, határterületet képez az információtudomány és a pedagógia között. Előzményének tekinthető a számítástechnika oktatása, és annak módszertana, azonban mivel fiatal tudományterületről beszélünk, ezért kevesebb előzetes ismeret áll rendelkezésre e területen.(Nyéki,2000)Az informatikaoktatás didaktikai és szakmódszertani kérdéseivel

kapcsolatban ugyan számos szakirodalom áll rendelkezésre azonban ezek elsősorban a köznevelésre, az általános iskolai és a középfokú oktatás területére fókuszának.
A felsőoktatásban zajló informatikaoktatás területén is beépíthetőek, és beépítendőek a különböző didaktikai alapelvek, mint például az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának elve, a tudományosság és szakszerűség elve, azonban az alapvető didaktikai szabályok és módszerek követése mellett elengedhetetlen a szaktárgyspecifikus követelmények mentén történő óratervezés.
E mellett nem tekinthetjük a felsőoktatás területén zajló informatikaoktatást egységesnek, hiszen más típusú informatikaoktatás zajlik egy műszaki karon, természettudományi karon, mint egy társadalomtudományi vagy bölcsészettudományi karon. Más fókusza van az oktatásnak azon intézményekben, ahol informatikus képzés zajlik (2005 óta a Bologna folyamat kezdetén a következő három szak kerül meghatározásra: mérnök informatikus, gazdaságinformatikus, programtervező informatikus szak), mint egy olyan szakon, ahol kiegészítő elemként jelenik meg az informatika diszciplina, például egy társadalomtudományi vagy bölcsészképzésben.
Kutatásom szempontjából speciális szaknak tekinthető az informatikus könyvtáros képzés, ahol a hallgatók *„könyvtárosi ismeretekre és korszerű informatikai tudásra tesznek szert, melynek birtokában képesek a különböző típusú könyvtárak, valamint a tájékoztatási, információ feldolgozási és közvetítési feladatokat végző szervezetek gyakorlati szaktudást igénylő munkaköreinek betöltésére. Képesek tudás-, információ- és kultúraközvetítő tevékenységre, segítség nyújtására a digitális írástudás, az információs műveltség elsajátításában, az egész életen át tartó tanulás folyamatában”* (https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/42/szakleiras Letöltve: 2021. október 30.) Az ezen a szakon történő oktatás során a mintatanterv szerves részét képezi az informatika, számítástechnika oktatása.
E mellett a felsőoktatásban zajló képzés során a mintatanterv és a szakok képzési és kimeneti követelményei mellett az egyes kurzusokon zajló munkát nagyban befolyásolja az oktató személye, az ő korábbi képesítése, tapasztalatai, pedagógiai és didaktikai ismeretei.

## Online oktatás a felsőoktatásban a pandémia idején

A 2020-as évben a felsőoktatás is online oktatási környezetre állt át, az első hullám idején szinte kizárólagosan, a második hullám esetén pedig a tanév egy részében. Ez nagy kihívás elé állította az oktatókat, hiszen a korábban jól működő oktatást kellett új alapokra helyezni. Az informatika oktatása speciális olyan szempontból, hogy sok esetben laborkörnyezetet igényel, így nagyobb az eszközigénye, mint más kurzusoknak.
A következő részekben azt szeretném bemutatni, hogy milyen módszerekkel valósult meg online több, korábban kontakt környezetben, illetve blended környezetben megvalósított informatikához kapcsolódó felsőoktatási tantárgy a pandémia ideje alatt, illetve milyen fejlesztési lehetőségek rejlenek még az ilyen típusú kurzusokban.A kurzusok mindegyike a Pécsi Tudományegyetem Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézetében valósult meg, a kurzusokat látogató hallgatók informatikus könyvtáros,

közösségszervezés, illetve osztatlan tanár szakot végző hallgatók, tehát elmondható, hogy a kurzusokat alapvetően bölcsészet-és társadalomtudományi érdeklődési körrel rendelkező hallgatók végezték el.
A bemutatásra kerülő kurzusok a következőek:

- Adatbázis-kezelés és -építés
- Információelmélet
- Információs rendszerek -Hálózati ismeretek,
- Informatika
- Internet erőforrások előállítása
- Az internet dinamikus tartalomszolgáltatási lehetőségei

Az internet dinamikus tartalomszolgáltatási lehetőségei kurzus kivételével (ami egy mesterképzésben megvalósuló kurzus), az összes többi az alapképzésben kötelezően elvégzendő kurzus a hallgatók számára.
A pandémia előtt a kurzusok alapvetően hagyományos módon kerültek megtartásra, azonban egyes kurzusok esetén már korábban is beépültek blended learning, illetve e-learning elemek az oktatásba. (Adatbázis-kezelés és építés, illetve Informatika kurzusok esetén.) A többi kurzus esetén a tananyagok, gyakorlatok és előadások anyagai elérhetőek voltak a hallgatók számára elektronikus platformon (Neptun, illetve Coospace felületen), azonban más elektronikus tanulástámogató rendszer nem került korábban bevezetésre.

**Adatbázis-kezelés és -építés**

Intézetünkben a kurzus informatikus könyvtáros hallgatók számára kerül meghirdetésre. Célja az adatmodellezés alapjainak átadása mellett gyakorlati képzés keretein belül adatbázisok elkészítési módjainak és az SQL lekérdező nyelv szemléltetése. A kurzus tematikája alapján a kurzus két fő részre bontható, egy elméleti központú részre, ahol a különböző adatmodellek ismertetése, és az adatbázisok normalizálásának elmélete kerül bemutatásra, valamint egy gyakorlati központú részre, ahol a hallgatók adatbáziskezelő szoftver segítségével valósítanak meg egyszerűbb adatbáziskezelési feladatokat.
Mivel két markánsan különböző típusú tananyagrészről beszélünk, ezért elmondható, hogy más és más oktatásmódszertani elemek alkalmazhatóak az egyes tananyagrészek oktatásakor.
A pandémia kezdete előtt a kurzus blended oktatási környezetben valósult meg, a kontaktórák alkalmával elsősorban a gyakorlati ismeretek átadása került fókuszba, az elmélethez kapcsolódó tananyagok elektronikus formában a Moodle LMS rendszerben voltak elérhetőek a hallgatók számára. A kontaktóra felépítésekor a hangsúly az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazásának bemutatásán, az implementálási lehetőségek csoportmunka keretein belül való végrehajtásán volt. A 90 perces tanóra a következőképpen épült fel:

- új elméleti tananyag megismerése (30 perc)
    - előzetes tudás mérése Kahoot tesztek segítségével
    - rövid prezentációval kísért bemutató az új elméleti anyagról

- gyakorlatú fókuszú digtális kompetencia fejlesztése az adatábáziskezelés ismereteinek elsajátításával összhangban (30 perc) csoportmunka keretein belül
    - adat,információkeresés, értékelés
    - adat, és információ feldolgozása, reprezentálása
    - moodle felületen feladatmegoldás
- gyakorlati feladatok adatbáziskezelő rendszerben (30 perc)
    - digitális kompetenciához/problémához kapcsolódó feladatok megoldás
    - gyakorlati feladathoz kapcsolódó adatok gyűjtése, értéke

Már a tanóra alkalmával is változó arányban volt jelen a hagyományos előadáselemek és a hallgatók online aktivitása, legyen szó online feladatmegoldásról Kahoot segítségével, vagy a Moodle felületen elhelyezett feladatok megoldásáról. E mellett a tananyagok digitális formában a Moodle felületen elérhetőek voltak a hallgatók számára, melyet az előadás után online környezetben tudtak mélyebben elsajátítani. A Moodle felületén gamification jelleggel különböző kitüntetések elnyerésére volt lehetőség az egyes feladatok elvégzéséhez kapcsolódóan.

Ezt a blended oktatási környezetet váltotta fel 2020 márciusában az online oktatás.

Mivel a kurzushoz kapcsolódóan már létezett egy elektronikus tananyagok tárolására és feladatok megosztására használt felület (a Moodle), ezért a megoldásra váró feladat a kontaktórák online környezetben való megvalósítására irányult.

Mivel a Moodle elektronikus tanulástámogató rendszere nem rendelkezik olyan funkcióval, mellyel szinkron, élő tanórák megtartására lenne lehetőség, e miatt szükséges volt egy másik szoftver alkalmazása. Fontos elmondani, hogy a már korábban létező elektronikus elméleti tananyag a kontaktórán ismertetett tananyagok elmélyítésére szolgált, a már megismert tudás kibővítésére jött létre, nem azzal a céllal, hogy teljesen online, önszabályozó módon sajátítsák el a hallgatók az elméleti ismereteket. E miatt nélkülözhetetlen volt a korábbi előadások online környezetben való megvalósítása, valamilyen videókonferenciára alkalmas platformon.

A szinkron kurzusalkalmak a WebEx videókonferencia szoftver segítségével valósultak meg. A WebEx teljes ingyenes hozzáféréssel segítette az oktatók munkáját a pandémia első hullámában 2020 tavaszán. (https://blog.webex.com/video-conferencing/cisco-webex-supporting-customers-during-this-unprecedented-time/), melynek keretein belül 100 fős előadások megtartására nyílt lehetőség időkeret nélkül. A szoftver böngészőből és kliens programon keresztül is elérhető volt a hallgatók számára. A képernyőmegosztás funkció segítségével nemcsak az előadások megosztása valósult meg, hanem a hallgatók is aktívan részt tudtak venni az órai munkában.

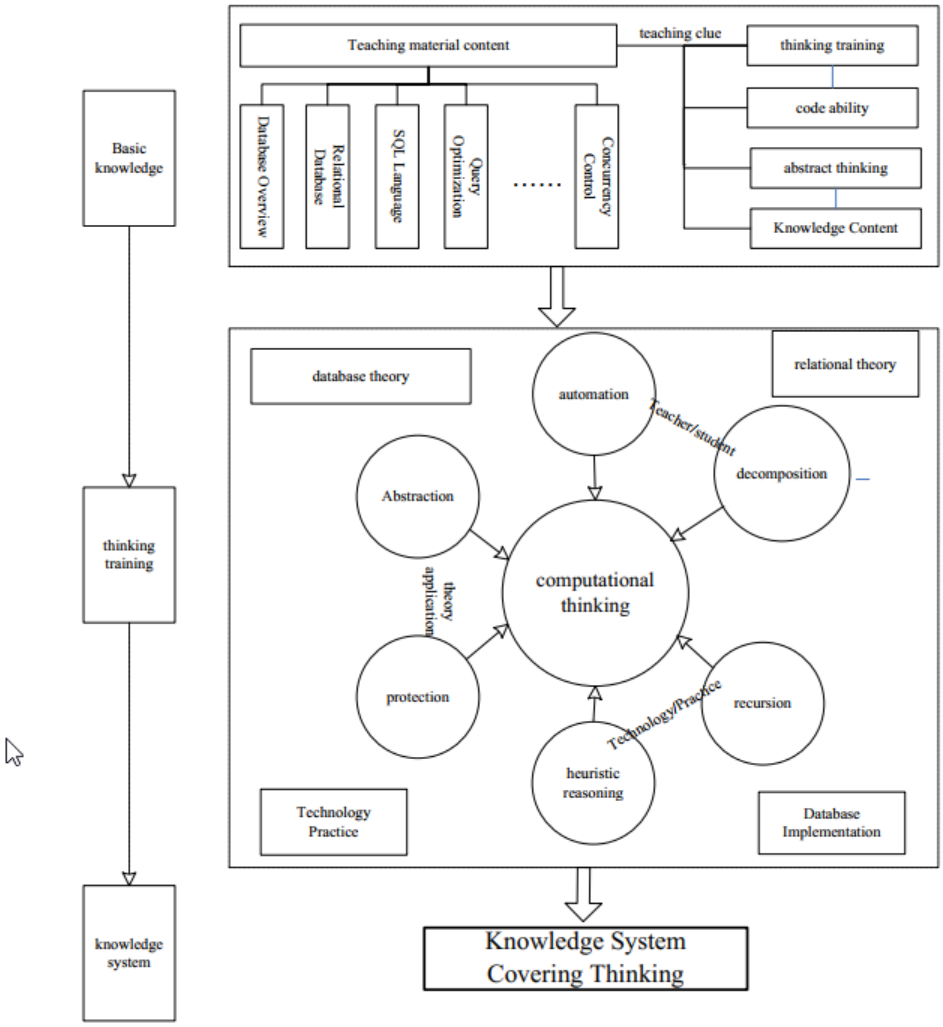
Az online órák alkalmával a hallgatói aktivitás fenntartására a Kahoot platformja adott lehetőséget, melyet már korábban is alkalmaztunk a blended oktatási környezetben. Ennek segítségével valósult meg az előzetes tudásmérés. Az óra második részét képező “gyakorlati fókuszú digitalis kompetencia fejlesztés” a hallgatók digitalis térben való kollaborációjára épített. A korábban élőben megvalósuló interakció az online térben a Webex Whiteboard funkciója által, illetve a Padlet plaformon tudott megvalósulni. A hallgatók csoportmunka keretein belül kapott feladataikat órán kívül nem ezen a platformon oldották meg, saját korábban használt kommunikációs platformokat

használtak. (Facebook, Messenger). A kurzus harmadik eleme, a "gyakorlati feladatok adatbáziskezelő rendszerben" a képernyőmegosztás segítségével megvalósítható volt, azonban hátráltató tényező volt az internetkapcsolatok instabilitása, valamint az, hogy nem minden hallgatónak volt lehetősége minden alkalommal számítógéppel bejelentkezni a kurzusra, illetve problémát okozott a mikrofon, fülhallgató hiánya is.
Elmondható, hogy a Adatbáziskezelés és -építés kurzus megvalósítása online környezetben kevés nehézségbe ütközött, ez köszönhető annak, hogy a blended oktatási környezet már a korábbiakban is rendelkezésre állt.
A kurzus online környezetben való fejlesztésére azonban lehetőség kínálkozik a következő területeken:

- hallgatók digitális kollaborációjának ösztönzése LMS rendszer keretein belül (fórumok, chat-ek használata) a tanórák alkalmával, és azon kívül is
- egyes tananyagtartalmak videóformátumban való rögzítése, melynek segítéségével a hallgatók a kontakt online alkalomra már előzetes ismeretekkel érkezhetnének, illetve a tananyag ismétlésekor is segítséget nyújthat
- a Moodle felületen tárolt tananyagok optimalizálása, interaktívabbá tétele
- online csoportmunka beépítése az online előadásokba „breakout" szobák segítségével, erre már több videókonferencia rendszer is lehetőséget biztonsít (WebEx, Teams, Zoom)
- adatmodellezést segítő szoftverek használata (GitMind, Gliffy, LucidChart,…)

Mivel erős a kurzus gyakorlati fókusza, ezért ennek fejlesztéséhez a korábban használt Access adatbáziskezelő szoftver megismerése mellett virtuális gépek használatával, opensource környezetben lehetőség nyílik más adatbáziskezelő szoftverek (Mariadb, Mysql) megismerésére, kihasználva a cloud technológia előnyeit teljesen online környezetben is.
A kurzus jelenleg a digitális kompetencia fejlesztését helyezi az adatbáziskezelés mellett a fókuszba, azonban megfontolandó más, már az adatbáziskezelés területén a felsőoktatásban használt, jó gyakorlat beépítése, mint például az 1. ábrán is látható számítógépes gondolkodás, CT (Huang, 2019).

1. ábra Adatbáziskezelés oktatási modell CT alapokon
(Forrás: Huang, 2019:66)




## Információelmélet

Az információelmélet, mint tudományterület rendkívül sokrétűnek tekinthető, hiszen 1948-as első említése óta (Weaver, 1948, Komenczi, 2011) ahol elsősorban matematikai és hírközlési elméletként definiálták, egyre több tudományterülettel került kapcsolatva, tehát interdiszciplináris tudományterületként definiálható. Mivel az információval, mint új ismeretté konvertált adattal foglalkozó tudományterületről beszélünk, ezért informatikus könyvtáros, közösségszervező, és tanár szakos hallgatóink számára is fontos tudományterület.
Az információelmélet diszciplina az informatika, számítástechnika területén belül az Elméleti informatika tárgykörébe tartozó tudományterület.
Intézetünkben az oktatott tantárgy célja, hogy a hallgatók megismerjék az alapvető információelméleti, számelméleti és logikai alapfogalmakat, a kijelentéslogika és

preditikátumlogika alapjait, illetve az informatikai és infokommunikációs eszközöket, módszereket, technikákat.
Mivel erősen elméleti orientáltságú a kurzus is, ezért az online oktatás során ezt hangsúlyozottan figyelembe kell venni. A pandémiát megelőzően a jelenléti oktatás során előadások keretein belül ismerkedhettek meg a hallgatók az információelméleti tudáselemekkel, e mellett pedig az előadások kivonatai, elektronikus formátumban, prezentáció formájában elérhetők voltak a hallgatók számára a Neptun dokumentumtárában.
Az online oktatásra való átállás után az óra első félévben a WebEx, második félévben a Teams felületén került megvalósításra, a két platform közötti elsődleges különbség abból adódik, hogy a WebEx tisztán videókonferencia platform, míg a Teams lehetőséget ad az online tanulástámogatáshoz kapcsolódóan fájlok tárolására, a kurzus hallgatóinak egy csoportban való kommunikációjára, csoportmunkához kapcsolódó feladatmegoldásra, sokkal komplexebb szoftver. (Az azóta eltelt időben megjelent a Webex Teams is, hasonló funkcionalitással)
Bár alapvetően előadásközpontú tantárgyról beszélhetünk, a tematika tartalmaz olyan tananyagelemeket, melyek gyakorlati feladatok megoldásához kapcsolódnak, és hallgatói aktivitás kapcsolódik hozzájuk, ez a tananyag körülbelül 30-35%-át teszi ki. Elsősorban ezek online megvalósítása tekinthető kihívásnak egy online tanulási környezetben. Korábban kontaktórák keretein belül a hallgatók feladatmegoldása részben önállóan, részben közösen történt, clipboard-on vagy táblán. Online óra keretein belül ugyan van lehetőség (mint a WebEx, mint Teams) a platformon különböző táblák, Whiteboard-ok használatára, azonban ezek kezelése speciális digitális toll és digitális rajztábla hiányában nehézkes. A kurzus során ezek hiánya elsosorban a kijelentéslogikai értéktáblák elkészítésekor és a predikátumlogikai halmazábrák elkészítésekor merült fel problémaként.

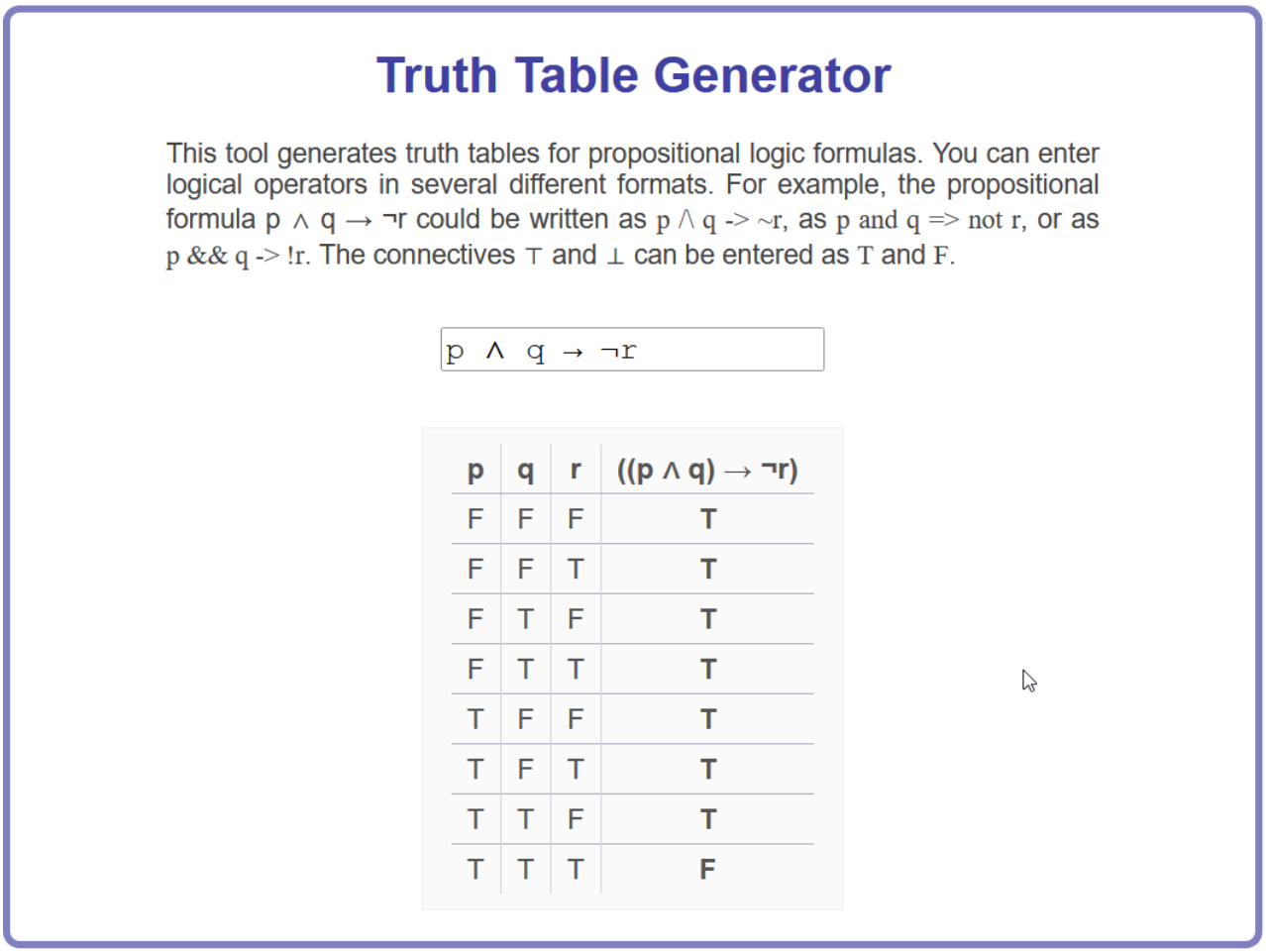
2.. ábra Példa igazságtáblára
(Forrás: saját szerkesztés)

| \|p\| | \|q\| | \|p→q\| |
|---|---|---|
| I | I | I |
| I | H | H |
| H | I | I |
| H | H | I |

Ahogy az a 2. ábrán is látható egy logikai értéktábla különböző szöveges karakterekből (kijelentésváltozók), logikai műveleti jelekből (∧,→, stb.) épül fel, és egy táblázatban kerül elhelyezésre. Amennyiben optimalizálni szeretnénk az ilyen típusú feladatok megoldását, olyan szoftverre van szükségünk, mely hatékonyan támogatja egy ilyen típusú táblázat

elkészítését. Kézenfekvő megoldásként merül fel egy táblázatkezelő szoftver (pl. Microsoft Office Excel) használata, azonban ezen szoftverek nem tartalmaznak minden olyan szimbólumot, amely logikai műveletek esetén használatos. Lehetőség van a negáció jelének (¬) beillesztésére, azonban a konjukció műveleti jele (∧) nem található meg egy alap táblázatkezelőben. Ugyanez igaz egy szövegszerkesztő programra is, ahol szintén lehetőség van táblázat elkészítésére, de a megfelelő szimbólumok nem érhetőek el.
E miatt válik szükségessé speciálisan erre a célra készült szoftverek használata.
A Stanford egyetem böngészőből elérhető igazságtábla generátora automatikusan elkészíti a megadott logikai művelethez kapcsolódó értéktáblát, és megjeleníti az eredményt is. Az online szoftver az egyetem „Mathematical Foundations of Computing" című kurzusához készült, azonban bárki számára ingyenesen elérhető és használható.

3. ábra Igazságtábla generátor
(Forrás: https://web.stanford.edu/class/cs103/tools/truth-table-tool/)

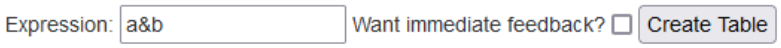



A szoftver segíti a feladat megoldása során az eredményének ellenőrzését, így a hallgatók az otthoni feladatmegoldás során, zárthelyi dolgozatra, vizsgára készülve hatékony és gyors önellenőrzésre alkalmas megoldásként használhatják.
Szükség van azonban egy olyan eszközre is, amelynek a segítségével a hallgatók az online tanóra során is gyakorolni tudják az igazságtáblák elkészítését, tehát egy olyan szoftverre,

amely nem generálja le a megoldást, csupán egy üres táblázatot készít el, és lehetőség szerint ellenőrzi a hallgatók megoldását.
Erre nyújt megoldást a University of Texas at Austin Computer Science College of Natural Science kara által üzemeltett open source igazságtábla generátor. (https://www.cs.utexas.edu/~learnlogic/truthtables/) Ennek segítségével interaktív igazságtáblát készíthetünk. Az alkalmazásnak két működési módja van: azonnali visszajelzés és „teszt" mód. Az azonnali visszajelzés során a program azonnal jelzi, ha rossz választ adtunk meg, míg teszt módban nem árulja el, hányszor hibáztunk, amíg le nem adjuk a próbálkozást. E mentén azonnali visszacsatolást is kaphat a hallgató a tudásáról, illetve vizsgára készülés során is hasznos lehet teszt üzemmódban használni a programot.

4. ábra Igazságtábla készítő
(Forrás: https://www.cs.utexas.edu/~learnlogic/truthtables/)

| Operator | What to Type |
|---|---|
| ∨ | \| |
| ∧ | & |
| → | -] |
| ← | [- |
| ¬ | ! |
| ≡ | = |
| XOR | X |
| NAND | D |
| NOR | R |




A program előnyének tekinthető, hogy open source szoftverről van szó, tehát ha valamilyen funkciót be szeretnénk építeni a programba, akkor ezt a szerzők hozzájárulása után megtehetjük, így specifikusan a kurzus tematikájához illeszthető a szoftver, kiegészíthető akár más logikai műveletekkel, illetve e mellett előnye, hogy online számonkérés esetén is használható szoftvernek tekinthető.

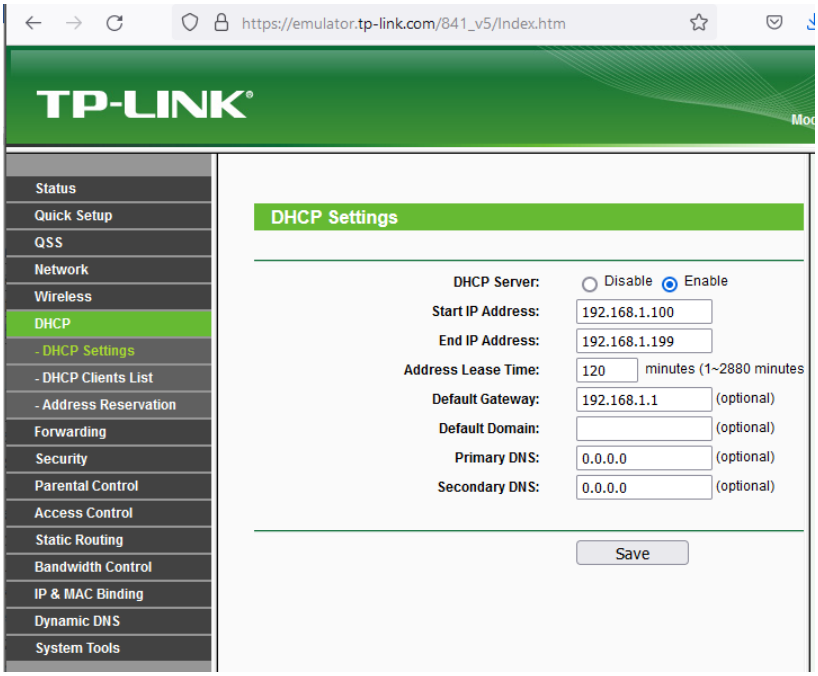
A kurzus során felmerülő többi igény (online óratartás, számonkérések megvalósítása, online tananyagok megosztása, hallgatók motiválása) mind megvalósítható a már korábbi kurzusnál (Adatbáziskezelés és -építés) említett szoftverekkel, eszközökkel, így vált az Információelmélet kurzus hatékonyan implementálhatóvá online környezetben.

**Információs rendszerek -Hálózati ismeretek**

A hálózati ismeretek kurzus alapvető célja a számítógéphálózatok tudományterületén használt alapfogalmak megismertetése a hallgatókkal. E mellett olyan gyakorlatban is használható tudás átadása, melyet későbbi tanulmányaik során, mindennapi életükben, és munkahelyükön is hasznosítani tudnak a hallgatók, valamint az információs rendszerek és hálózatok telepítése, üzemeltetése és használata során elsősorban könyvtári környezetben vagy más kulturális intézményben.
A kurzus informatikus könyvtáros és könyvtárostanár szakos hallgatók számára elérhető. Bár hangsúlyos cél a téma gyakorlatias megközelítése, speciális laborkörnyezet nem áll rendelkezésre a tanultak kipróbálására, például router, switch konfigurálásra, így a kurzus jelenleg elméleti alapokon nyugszik.

A kurzushoz kapcsolódó előadások anyaga évek óta elérhető volt a Neptun felületén, és már a pandémia előtt is a Moodle LMS rendszerben, ahol a különböző tananyagtípusok alkalmazával, tesztek megoldásával színesítettük a tanórát.
Az óra eszközrendszere nem korlátozódik azonban az előadásokra, bemutatásra és szemléltetésre. A hallgatók érdeklődésének fenntartására és motivációjának felkeltésére csoportmunka keretein belül megoldandó projektfeladatok szolgáltak a hagyományos oktatás során, illetve a hallgatók előzetes tudásmérésére, és az új ismeretek elmélyítésére az órák első felében online tesztek (Kahoot felületen), játékos, a gamification eszköztárába tartozó feladatok (hálózati ismereteket tartalmazó keresztrejtvény, puzzle) szolgáltak. Ezek beépítése a pandémia időszakában is hasznosnak bizonyultak az órai munka során. E mellett a közös feladatmegoldásra adott lehetőséget az online kollaborációt támogató funkciók a Teams felületén, pl. Whiteboard alkalmazása, Breakout kiscsoportos szobák alkalmazása, valamint más közös dokumentumkészítést támogató online szoftverek használata. (Google Docs, Padlet, Miro)
Az online oktatás adta meg a lehetőséget arra, hogy a korábbi jelenléti kurzusban felmerülő hiányosságokat pótolni tudjuk. Ahogy az már említésre került, a gyakorlati géptermekben nincs lehetősége a hallgatóknak routerkonfigurálásra, saját hálózatok létrehozására. Léteznek azonban olyan szoftverek, melyek ebben segítséget tudnak nyújtani. Az online felületre való átállás hozadéka ezen elemek beépítése a tematikába.
Az OPNET Network Simulator (https://opnetprojects.com/opnet-network-simulator/), segítségével modellezni lehet különböző típusú hálózatok viselkedését és működését. Előre definiált protokoll és eszközkészletet kínál, és lehetővé teszi különböző típusú hálózati topológiák létrehozását és szimulációját. A szoftver nyílt elérésű, ingyenes szoftver.
Haladó kurzusok esetén hasznos lehet a Az OMNeT++ keretrendszer használata, amely egy C++ alapú szimulációs könyvtár és keretrendszer hálózati szimulátorok készítéséhez. Az OMNeT++ (https://omnetpp.org/) ingyenesen használható nem kereskedelmi célú szimulációkhoz, tehát oktatáshoz is felhasználható. Mivel C++ alapú, emiatt is elengedhetetlenek a hallgatók programozási előismeretei a használathoz.
E mellett vannak olyan gyártók, akik online emulátorokat biztosítanak a felhasználóknak, a különböző konfigurációk előzetes megtekintéséhez, ilyen pl. a TP-LINK (https://www.tp-link.com/hu/support/emulator/) Más gyártók pedig akár tanulási környezetet biztosítanak a számítógéphálózati ismeretek elsajátításhoz, mint pl. a Cisco Packet Tracer szoftvere. (https://www.netacad.com/courses/packet-tracer)Ezek mind alkalmasak az elméleti ismeretek gyakorlatba való átültetése során.

5. ábra TP Link router emulátor
(Forrás: https://www.tp-link.com/hu/support/emulator/)




A gamification eszköztárához jól alkalmazható a CS4G Netsim elnevezésű böngészőből indítható szimulátorjáték (https://netsim.erinn.io/), amelynek célja, hogy megtanítsa a számítógépes hálózatok működésének alapjait, különös tekintettel a biztonságra. A hallgatók megtanulhatják a segítségével, hogyan zajlanak a különböző internetes támadások, így a digitális kompetencia internetes biztonság szegmensét a gyakorlati oldalról is megismerhetik ezáltal.
A fenti szoftverek mellett az alapvető hálózati ismeretek elsajátításhoz pedig bármikor alkalmazható egy virtuális gép kezelő szoftver (pl. Oracle Virtualbox), melyre valamilyen Linux disztribúciót telepítve a hallgatók a közös munka során megismerkedhetnek az IP címekkel, alhálózatokkal, DNS névfeloldás folyamatával. A hallgatók egy ilyen típusú online konzultáció során nagyobb mértékben bevonódnak az órába, nagyobb sikerélményt érnek el, és ez által a tananyag rögzülése is hatékonyabban tud megvalósulni.

**Informatika**

A kurzus célja alapvető számítástechnikai alapfogalmak ismertetése, szoftveres és hardveres ismeretek átadása, valamint a hallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztése.
Az eddig ismeretett kurzusokkal ellentétben ez a kurzus nem egy speciális részterületre koncentrál az informatika, számítástechnika területén belül, hanem átfogóan közelíti meg a tudományterületet, áttekintést próbál nyújtani a hallgatóknak az elméleti informatika területétől kezdve az alkalmazott informatikán keresztül az informatikatörténet egyes

állomásainak bemutatása mellett a jelenlegi gyakorlati alkalmazásokig és a lehetséges trendek bemutatásáig.
Mivel rendkívül komplex, és sokrétű tematikát ölel fel a kurzus, ezért módszertanilag is más elvet követve épülnek fel a tanórák.
Egy alapozó kurzusról beszélünk, mely több szak számára is kötelező kurzus az első félévben, ezért magasabb hallgatói létszám jellemzi a kurzust, ami miatt csoportbontás keretein belül valósulnak meg a laborgyakorlatok. Ezzel párhuzamosan az elméleti ismeretek elsajátítása Moodle keretrendszer keretein belül történik különböző típusú elektronikus tananyagok segítségével. A platformon szöveges, képi és videótartalmak mellett interaktív tananyagok segítik a tananyag megértését. A kurzus során elsajátítandó elméleti ismeretek önszabályozó tanulás útján ezen a platformon kapnak helyet, itt történik meg a számonkérés ezen része is, a tananyagra szervesen integrált tesztek segítségével. A Moodle platformon digitális kompetencia fejlesztéshez kapcsolódó feladatok is helyet kapnak. Ez a típusú blended oktatási környezetben 2019 szeptemberében került bevezetésre, akkor, amikor még a felsőoktatásban személyes jelenlétben kezdtük meg a félévet.
Ez a módszertan segítséget tudott nyújtani akkor, amikor teljesen online oktatásra állt át a felsőoktatás, hiszen a kurzus ezen része már korábban is teljesen e-learning keretein belül valósult meg.
A korábbi laborgyakorlatok a Teams felületén valósultak meg, mely platform megfelelő volt a gyakorlati ismeretek bemutatására (szövegszerkesztés, táblázatkezelés, infografika készítés, digitális dokumentumok szerkesztése), a hallgatók bevonására képernyőmegosztás által, azonban a hallgatók személyes eszközeinek korlátai néha akadályozták a gördülékony munkát. E mellett nehézséget okozott azon hallgatók elérése egy ilyen típusú környezetben, akik személyiségükből adódan kevésbé hajlamosak nagyobb közönség előtt a munkájuk bemutatására, esetleges problémáik ismertetésére. Ez jelenléti kurzus esetén könnyebben megvalósítható volt, mint online tanórák alkalmával. Ennek a problémának kiküszöbölésére online fogadóóra állt a hallgatók rendelkezésére, ahol négyszemközt is lehetőség volt a problémák megbeszélésére.
Ezen kurzus esetén az online tanulástámogató rendszerek jól kiegészítik a korábbi Moodle felületen helyett kapott e-learning platformon, a hallgatók digitális kollaborációjának fejlesztése, és a hallgatók motiválására volt elsődlegesen alkalmazható az „online laborgyakorlatok” megvalósítása mellett.

## Internet erőforrások előállítása, Az internet dinamikus tartalomszolgáltatási lehetőségei

E két kurzus célja a weboldalak szerkezetének elméleti alapismeretein túl konkrét webes tartalmak létrehozása, publikálása, vagy már meglévő tartalmak szerkesztésének képessége, illetve a dinamikus tartalomszolgáltatás céljainak, körülményeinek, sajátosságainak és műfajainak megismerése, eltérő megközelítésekből szemlélve.
A kurzusok az alkalmazott informatika tudományterületéhez tartozó kurzusok, a tematika nagy része webprogramozási ismeretek elsajátításán alapul. E miatt a

laborgyakorlatok teszik ki a félév kb. 80%-át, a fennamaradó 20% foglalkozik az elméleti ismeretek feldolgozásával. Az erős gyakorlati hangsúly határozta meg a kurzus óraterveinek elkészítését is. E kurzus esetén nem állt rendelkezésre LMS rendszerbe integrált online tananyag, az előadások elektronikus formátumban azonban a hallgatók rendelkezésére álltak.
Az online oktatás (Teams felületen) bevezetésével a kurzus kisebb módosításokon esett át, a gyakorlati ismeretek elsajátítása a korábban böngészőből történő tartalomkezelő rendszer telepítés, és hagyományos webprogramozási környezetben zajló HTML és CSS nyelv oktatása mellett virtuális gépeken való munka épült be a tananyagba.
Az Oracle Virtualbox nevű virtuálizációs szoftver segítségével a hallgatók egy virtuális webszervert készítettek el, ahol egy CentOS operációs rendszert futtató virtuális szerveren Apache webszervert, MariaDb adatbáziskezelő rendszer üzemeltetésével egészült ki az addigi Wordpress tartalomkezelő rendszer kezelése, és a webprogramozás megvalósítása.
Ezzel egy sokkal valóságközelibb, gyakorlatközpontúbb, a későbbi munkahelyi elhelyezkedés során nagy előnyt jelentő tudást szerezhetnek meg a hallgatók. A hallgatói visszajelzések alapján egy ilyen típusú környezetben hasznosabbnak érzik az elvégzett munkát, jobban motiválja őket a témában való elmélyülésre.

## Összegzés

A fentebb ismertetett online felsőoktatási kurzusok tapasztalatai alapján elmondható, hogy az alkalmazott módszerek markánsan elkülönülnek a mentén, milyen típusú tanórákról és tudományterületekről beszélünk az informatika területén belül.
Amennyiben meghatározzuk, hogy az általunk oktatott kurzus mely csoportba tartozik, ez segítséget nyújt ahhoz, milyen módszerekkel, milyen szoftverekkel tudunk eredményesen tudást átadni a hallgatóknak.
A következő három kurzustípus markánsan elkülöníthető:

- Elméleti fókuszú kurzus
- Alkalmazott informatika fókuszú kurzus szoftverszükséglettel
- Alkalmazott informatika fókuszú kurzus hardverszükséglettel

Elmondható, hogy szükséges egy komplex tananyagkezelő, tanulást támogató felület, ahol megvalósítható az oktatás, és a tanulás is egyaránt. Egy olyan szoftver ideális, ahol e-learning tananyagok használata mellett integráltan lehetőség van videókonferencia szervezésére, digitális kollaborációs eszközök használatára, a hallgatók számonkérésére, kompetenciafejlesztésre, és a hallgatók motiválására, aktivitásuk növelésére, gamification beépítésére is.
Minden kurzusnál fontos a kötelező irodalom vagy tananyag online formában való eljuttatása a hallgatóknak. Ideális esetben ez egy speciális LMS rendszerben lévő optimalizált, interaktív, különböző tanulói, tanulási utakat tartalmazó tananyag.
E mellett minden kurzusnak vannak olyan elemei, melyek specifikusak, amikhez diszciplinaspecifikus támogató környezet, szoftver szükséges. Ide tartozik az is, hogy szükséges-e virtualizációt alkalmazni a kurzus esetén, megoldható-e böngésző

segítségével az adott igény, van-e ingyenesen elérhető szoftvermegoldás az adatott témakörrel kapcsolatban. Az alábbi táblázat ezen elemeket foglalja össze az ismeretett tantárgyak vonatkozásában.

1. táblázat

Forrás: saját szerkesztés

| Kurzus neve | Kurzus típusa | Tananyagspecifikus támogató szoftverek | Virtualizáció szükséges-e? | Virtualizáció megoldható-e |
|---|---|---|---|---|
| Adatbáziskezelés és -építés | Alkalmazott informatika fókuszú kurzus szoftverszükséglettel | GitMind, Gliffy, LucidChart | Igen | Igen Virtuálizációs szoftverrel szimulálható egy adatbázisszerver |
| Információelmélet | Elméleti fókuszú kurzus | Truth Table Generator Truth Table Creator | Nem | - |
| Információs rendszerek – Hálózati ismeretek | Alkalmazott informatika fókuszú kurzus hardverszükséglettel | OPNET Network Simulator OMNeT++ CS4G Netsim Cisco Packet Tracer | Igen | Igen (Hardvereszközök virtualizációjával helyettesíthető a jelenléti oktatásban hiányzó eszközkészlet) |
| Internet erőforrások előállítása, Az internet dinamikus tartalomszolgáltatási lehetőségei | Alkalmazott informatika fókuszú kurzus szoftverszükséglettel | Gimp Oracle Virtualbox W3C Markup Validation Service | igen | Igen Virtuálizációs szoftverrel szimulálható egy webszerver, DNS szerver, komplex tartalomkezelő rendszer |
| Informatika | Elméleti fókusz + Alkalmazott informatika | Irodai szoftverek | Nem szükséges, de a | Igen, virtualizációs szoftverrel |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Információs rendszer szimuláló szoftverek Digitális tartalomkészítő szoftverek (infografika készítés: Piktochart) | tananyag kibővíthető virtualizáció beépítésével. | |

Természetesen az online felsőoktatásban felmerülhetnek olyan problémák, mint a hallgatók digitális kompetenciaszintjében tapasztalható eltérések, a passzív hallgatók motiválásával kapcsolatos problémák, az internetkapcsolat instabilitása, a hallgatók eszközhiánya, de amennyiben sikerül a korábban felsorolt funkciókat implementálni, nagy eséllyel elmondható, hogy hatékonyan tudjuk online oktatási környezetben megvalósítani a korábban jelenléti oktatásban tanított kurzust.

## *Felhasznált irodalom*


FAHAD Alturise: Difficulties in Teaching Online with Blackboard Learn Effects of the COVID-19 Pandemic in the Western Branch Colleges of Qassim University.In: IJACSA. 11(5). 74.81 p.

FELVÉGI Emese (2005): Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. In: Új pedagógiai szemle, 55. (12.) 92-99. p.

GAL Ezer, Judith, HAREL David. (1999): Curriculum and Course Syllabi for a High-School CS Program. In: Computer Science Education. 9. 114-147. p. 10.1076/csed.9.2.114.3807.

Huang, Xue-peng, Jing Leng(2019): Design of Database Teaching Model Based on Computational Thinking Training. In: International Journal of Emerging Technologies in Learning. 14. (8.) 52.69. p.

LOKONATH Mishra, Tushar Gupta, Abha Shree (2020): Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic, In: International Journal of Educational Research Open, 1 https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012

Armoni M., Benaya T., Ginat D., Zur E. (2010) Didactics of Introduction to Computer Science in High School. In: Hromkovič J., Královič R., Vahrenhold J. (eds) Teaching Fundamentals Concepts of Informatics. ISSEP 2010. Lecture Notes in Computer Science, vol 5941. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-11376-5_5

NAHALKA István (2020): Koronavírus és oktatáspolitka. In: Educatio, 30.(1.), 22-35. p.

NAGYNÉ HALÁSZ Zsuzsanna, GUBÁN Miklós: (2018): IT szakmák és kompetenciák a felsőoktatás szemszögéből. In: Logisztika. 3.(1.) doi: 10.29177/

NYÉKI Lajos (2000): Az informatika oktatásának módszertana. Győr, SZIF Universitas Kft.

PAPP István, HE Shaoyi: Az informatika fogalma. In: Tudományos és műszaki tájékoztatás, 50. (9-10) 419-420. p

RIABOV, Vladimir. (2017): Teaching Online Computer-Science Courses in LMS and Cloud Environment. In: International Journal of Quality Assurance in Engineering and Technology Education. 5. 12-41. p. 10.4018/IJQAETE.2016100102.

YUELAN Liu, YIWEILiao, HUANG Huang, YUEFAN Liu (2011): Study on Teaching Methods of Database Application Courses. In: Procedia Engineering. 15, 5425-5428. pl

Online források:

MOSS Keith: Database Teaching Tools
http://www.ieec.uned.es/investigacion/educon2010/searchtool/EDUCON2010/papers/2010S11D01.pdf (Letöltve: 2021.10.31.)

https://blog.webex.com/video-conferencing/cisco-webex-supporting-customers-during-this-unprecedented-time/ (Letöltve: 2021.10.29.)

https://www.cs.utexas.edu/~learnlogic/truthtables/)

https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/42/szakleiras (Letöltve: 2021.10.30)

http://genius-ja.uz.ua/sites/default/files/csatolmanyok/soos-kalman-osztondijprogram-jegyzettamogatasi-palyazat-nyertesei-546/beregszasziistvan-informatikatantargypedagogia.pdf (Letöltve: 2021.10.30)

https://netsim.erinn.io/),(Letöltve: 2021.10.30)

https://omnetpp.org/ (Letöltve: 2021.10.30)

https://opnetprojects.com/opnet-network-simulator/, (Letöltve: 2021.10.30)

https://www.tp-link.com/hu/support/emulator/(Letöltve: 2021.10.30)

https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf (Letöltve: 2021.10.22.)

https://www.netacad.com/courses/packet-tracer(Letöltve: 2021.10.30)

https://web.stanford.edu/class/cs103/tools/truth-table-tool/)(Letöltve: 2021.10.30)

# *Az oktatás kihívásai és jelenségei a COVID-19 hatására a pandémia időszakában – fókuszban az előző időszakok empirikus vizsgálatai*

**Molnár Katalin – Zsolt Péter**

# *Egy alkalmi tanárpáros a hallgatói visszajelzések tükrében*

## Egyedül nem megy

Az e tanulmányban elemzett 2020/2021-es tanév első félévében sorra kerülő Társadalmi és kommunikációs ismeretek című tantárgy (TKI) oktatásához a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karának Rendészeti Magatartástudományi Tanszéke az Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karának Társadalmi és Kommunikációs Tanszékének két trénerétől kapott segítséget, akik összesen három tanulócsoport oktatásában működtek közre.
E tanulmány egyik szerzője – a rendőrhallgatókkal meglévő csaknem három évtizedes tapasztalata okán – a másik szerző mentora lett. Ez a viszony korábban éppen fordítva volt: másikunk tanulta egyikünktől az integritás alapjait, még 2013-ban. Azóta kisebb-nagyobb képzési projektekben együtt dolgozunk. Ezeknek a munkáknak a fókuszában mindig az ember áll, legyen szó annak pszichéjéről, mentális képességeiről, erkölcséről. Kommunikációs készségek fejlesztése, ügyfélszolgálati munka, konfliktuskezelés, integritás, szociálpszichológia, erőszak, manipuláció, média – ennyi mindennel foglalkozunk külön-külön és együtt is. Ezt mind volt szerencsénk ismét összeadni ennek a tantárgynak a keretei között.

## Pályaszocializáció vendégelőadókkal

Korábban is volt már arra példa, de ebben a félévben végre kellő idő is jutott rá, hogy vendégeket hívjunk a hallgatókhoz. Minden vendégségbe érkező rendészeti szakembert személyesen ismerve, és terepen is látva őket dolgozni, úgy ítéltük meg, hogy tökéletesen alkalmasak arra, hogy szaktudásukat, hivatásszeretetüket személyesen megmutatva jól tudják motiválni a tisztjelölteket. Sikerült egy pszichiáter, két pszichológus, egy addiktológus, két javítóintézeti nevelő és egy civil áldozatvédelmi szakember együttműködését is elnyerni, akik a hallgatóknak sok olyan ismeretet igyekeztek átadni, amelyeket későbbi pályájukon hasznosítani tudnak majd. Vendégünk volt egy filmrendező is, akinek jelenléte azért szolgált különleges eseményként, mert az adott probléma – történetesen a bűn, a büntetés és a bűnhődés egyszerre etikai, pszichológiai és kriminalisztikai kérdésköre – egy művész alkotásán és szemüvegén keresztül vált számukra láthatóvá, ami nem mindennapi élmény[1]. Vendégeink egy része kisebb csoportjainkhoz érkezett, illetve a félév utolsó előtti foglalkozását egy tanszéki szervezésű, azaz a teljes évfolyamot érintő szakmai napnak szenteltük. Itt összesen hét

[1] Molnár Katalin: Tanórának álcázott közönségtalálkozó. http://www.nyelvilektoralas.hu/tanoranak-alcazott-kozonsegtalalkozo/

előadót hallhattunk saját szakterületükről beszélni. A szakmai nap meghívóját az 1. sz. melléklet tartalmazza, egy szubjektív beszámolót a napról pedig egy blogbejegyzésben[2] lehet olvasni.
A feltételezésünk be is jött. Kinek egyikük, kinek másikuk tetszett jobban (ennek részletezését lásd később), de a hallgatók számára példa értékű volt a meghívott szakemberekkel való találkozás és beszélgetés.
Természetesen a hallgatóinknak nemcsak a vendégekről alkotott véleményére voltunk kíváncsiak, hanem arra is, mit gondolnak az egész kurzusról. Ezért egy kisebb kutatásba kezdtünk, amelyet a következőkben mutatunk be.

## A kutatás

### A kutatás ötlete és célja

A TKI tantárgy 60 órájából 36-ot még tanteremben tölthettünk, de hozzá kell tenni, hogy a COVID-19 járvány veszélye miatt azt is arcmaszkban és kellő távolságtartással, vagyis nehezített terepen. Novemberben aztán egy oktatásmentes hét után – ez 6 tanóra elmaradását okozta – már csak online formában találkozhattunk a hallgatókkal, és a fennmaradó 18 órát így kellett megtartanunk. Párhuzamosan ugyanabban az idősávban 2-2 tanulócsoportot kaptunk, célszerű volt tehát összedolgoznunk. A jelenléti órák közül mindössze két alkalommal, vagyis 6-6 órára váltunk szét kisebb létszámú csoportokra, vagyis a jelenléti foglalkozások döntő többségét – 30 órát – közösen szerveztük meg.
Már az első alkalom után megfogalmazódott bennünk az az igény, hogy amikor majd lezárul a félév, valamilyen formában összegezzük az együtt végzett munkát. De ne csak mi reflektáljunk egymásra, hanem kérjük meg a csoportjainkba járó diákokat is, hogy mondjanak véleményt.
Így magunknak azt találtuk ki, hogy egyikőnk szakmai honlapjának vendégblog rovatában megírjuk élményeinket[3]. A hallgatók számára pedig összeállítottunk egy rövid kis kérdőívet, s az utolsó órán, amikor már az értékelésükön is túl voltunk, megkértük őket, hogy töltsék ki.

### A kutatás célcsoportja

A Rendészettudományi Kar első évfolyamos tisztjelöltjei összesen nyolc tanulócsoportban dolgoznak. Kettőnkhöz a négyéves tisztjelölt évfolyamon tanulók közül a bűnüldözési, kiberbűnözés elleni és közlekedési szakirányos hallgatók kerültek. Velük találkoztunk tíz héten át minden kedden és csütörtökön 3 x 45 percet. Ugyanezen napok

[2] Molnár Katalin: Szakmai nap – embertől emberig. http://www.nyelvilektoralas.hu/szakmai-nap-embertol-emberig/
[3] Molnár Katalin – Zsolt Péter: Digitális vendégnaplók 3. rész http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-digitalis-vendegnaplo-3/

délutánján ugyanennyi időtartamban pedig a hároméves évfolyamon tanuló biztonsági és migrációs szakirányú hallgatókkal foglalkozhattunk.
A kérdőívek kitöltésére az utolsó órától, 2020. december 3-ától 2020. december 20-áig tartó két és fél hétnyi időtartamban volt lehetőségük a hallgatóknak. A négy tanulócsoport összlétszáma 51 volt, és közülük 42 fő (82%) töltötte ki a kérdőívünket.

## A kutatás módszere

Mivel tanári kompetenciáink fejlesztési igénye folyamatosan munkál bennünk, fontosnak tartottuk, hogy ne csak a hallgatók által nyerjünk képet féléves munkánkról. Ezért először saját önreflexióinkat összegeztük röviden, mégpedig két szempontból: szakmailag-tartalmilag és módszertanilag.
A hallgatói vélemények összegyűjtését valamelyest strukturáltuk, de szerettünk volna teret hagyni meglátásaik szabadabb kifejtésére is. Véleményeiket az alábbi három kérdéskör mentén csoportosítottuk:

1. A kurzus szakmai tartalmára vonatkozó vélemények
2. A tananyag feldolgozásának módszereire vonatkozó vélemények
3. A félig jelenléti, félig online módon zajló kurzusra vonatkozó vélemények

Ezeket a szempontokat elegendőnek gondoltuk ahhoz, hogy kiderítsük, mit tanultak, mit találtak hasznosnak, érdekesnek a tananyagból, illetve mit szóltak a témák feldolgozásának módszereihez. A harmadik kérdést az élet szülte: 2020. november 24-étől át kellett térnünk a jelenlétiről az online oktatásra, így adódott a lehetőség a kétféle platform összehasonlítására is.
A rövidebb, táblázatos formában adott válaszokat, ahol lehetett, kvantitatív módszerrel is elemeztük, az adott osztályzatokat kiátlagoltuk.
A hosszabb szöveges válaszokat viszont kvalitatív módon összegeztük. Az intézményi minőségbiztosítás jegyében végzett formalizált és számszerűsített, táblázatokba foglalt visszajelzéseket ugyanis nem tartjuk elegendőnek. Ellenben a nyitott kérdések haszna sok mindenben megmutatkozik. Az egyik, hogy általuk megteremthetjük azt a kétoldalú bizalmat, amelyet folyamatosan építve, növelve egy olyan, partneri viszonyon alapuló humán tanulási környezetet alakíthatunk ki, amelyben a tanuló és tanár közötti folyamatos kommunikáció támogatóan hat a tanulásra. A felsőoktatásban – a nappali tagozaton is! – ráadásul felnőttek tanulnak, ezért joggal várják el, hogy annak is tekintsük őket. Ez csakis kölcsönös interakcióban valósulhat meg. Ennek fontos részét képezik a visszajelzések. Azaz egyfelől nyilvánvaló, hogy a tanulásban való előrehaladás megítélése a tanár dolga. De ugyanennyire fontos, hogy a hallgatók is adjanak értékelést tanáraik munkájáról. Ez egyre inkább gyakorlat a felsőoktatásban.
Sőt, mára már azt is tudjuk, hogyan nem volna szabad csinálni. Elterjedt módja a tanári munka hallgatók általi értékelésének az osztályozás. A számokban történő kifejezés azonban rideggé teszi az értékelést, a hallgatók hamar rájönnek, hogy az egész formális, kiüresedett, ezért nem is veszik komolyan. Sokszor csak nagyon kevesen töltik ki az

értékeléseket, mert érzik, tudják, hogy egyrészt számukra sincs semmi tétje, de ami még rosszabb, hogy véleményük hatására úgysem történik semmi: a véleményeik vagy el sem jutnak az értékelt személyhez, vagy ha igen, nem érdeklik őt, ő sem veszi komolyan.
Etikailag és módszertanilag is igen kényes és nehéz dolog a tanári munka minőségi értékelési kultúrájának kialakítása és elterjesztése. Ám határozott véleményünk, hogy feltétlenül megéri. Sokan ismerik az ún. Mark My Professor[4] felületét. Nagy hiba volna azonban az ott adott osztályzatokból komoly következtetéseket levonni bármelyik oktatóra. A módszertani hiba itt a torzult mintavételből adódik. A visszajelzők vagy eleve nem kedvelik az adott oktatót, és itt állnak rajta személyes bosszút, vagy a másik szélsőséges esetben szerelmesek belé, így pozitívan elfogultak vele. Esetleg maguk olyan karakterek, akik valószínűleg az élet más területén is túlpörögnek, netán nárcisztikusak stb.
Probléma adódik akkor is, ha a minősítést jutalomhoz kötjük, mert ilyenkor a megadott szempontok alapján, de őszintétlenül pontozhatják az oktatót, hiszen a cél, a jutalom – pl. egy jobb jegy, a Neptunba való feljelentkezés megkönnyítése stb. – lebeg a szemük előtt. (A tanulmányi osztály így a kitöltők számát illetően felmutat ugyan valamennyi eredményt, de tartalmilag könnyen bizonyíthatók a tévedések. A beérkező adatok fals válaszai miatti felháborodáshoz elegendő a büfékben a tanárok között erről beszélgetést kezdeményezni. Ez pedig haragot, cinizmust szül, és joggal elkedvetlenítő.)
Nem csak a mintavételnek kell tehát minél teljesebbnek lennie, de azt is el kell érni, hogy a hallgató odafigyeljen a feladatra és etikusan álljon hozzá, továbbá természetesen ne kényszerből töltse ki az oktatót és a félévet értékelő kérdőívet. Előbbit könnyű ellenőrizni, hiszen ha nem mi veszünk mintát a hallgatók közül, ahogyan az egy szociológiai kutatásban történik, akkor elegendő megnézni, hogy a teljes sokaság (azaz az órát látogató diákok) legalább 70%-a válaszolt-e. A mi kitöltőink aránya több volt, mint 80%.
A másik célt vagy úgy lehet elérni, hogy a hallgatók lelkére beszélnek a kitöltés előtt, vagy úgy, ha a pontozásukkal kapcsolatosan szöveges indoklást is várunk. Mi a kutatásunkban ez utóbbi mellett döntöttünk.
A szöveges indoklás arra is lehetőséget ad, hogy a pontok kiértékelésekor megnézzük, hogy azok adekvátak-e a szöveges indoklással. Szélsőséges esetekben az így kapott eredmény a kvantitatív kiértékelés során még némileg korrigálható. Maga a szöveges indoklás pedig észrevétlenül is ráveszi a hallgatót, hogy alaposan átgondolja a válaszát, és végül is lelkiismeretes legyen. Tudomásul kell vennünk, hogy „rábeszélő” világunkban a kérdőívkitöltések egyre felületesebbek, mindebből pedig mások minősítését elvégezni komolyabb hiba, mint ha nem csináltunk volna hallgatói értékeltetést. A szociálpszichológia már feltárta, hogy túlterheltek vagyunk a minket érő rábeszélésekkel, teszteléssel[5], nem véletlen tehát, hogy ezzel szemben a felszínes befogadással védekezünk.

[4] http://www.markmyprofessor.com/
[5] Pratkanis, Anthony R. – Aronson, Elliot (2012): Rábeszélőgép. Ab Ovo Kiadó

**Ahogyan mi láttuk**

Saját szerepünket két szempontból – tartalmi és módszertani megközelítésből – vizsgálhatjuk.
Ami a szakmaiságot illeti, kettőnk találkozása kifejezetten szerencsésnek mondható. Mindkettőnk érdeklődésének középpontja az ember. Egyikőnk elsősorban pszichológusként, szociálpszichológusként, szociológusként, másikunk nyelvészként, kommunikációs szakemberként közelíti és szemléli a világot, amely tudományterületeknek meglehetősen nagy a találkozási felületük. Egyikünkön csak civil szemüveg van, másikunk látásmódja viszont – köszönhetően a csaknem három évtizednyi rendészeti képzési szubkultúrában eltöltött időnek – kettős. Magunk közt abban bíztunk, hogy amit egyikünk nem tud, azt majd tudja a másik és fordítva – és ez nagyrészt igaznak is bizonyult. Az egyes témák felvezetésekor, kifejtésekor, magyarázatakor, a hallgatóknak kiadott feladatok értékelésekor csak folytatnunk kellett azt a gondolatot, amit a társunk elkezdett. Az egyénről, a társadalomról, annak közösségeiről, szabályokról, jogról, erkölcsről, bűnről – vagyis mindazokról a jelenségekről, amelyek tárgyai ennek a kurzusnak – nagyon hasonlóan vélekedünk, értékrendünk szinte azonos. Az együttoktatásnak számos modellje közül mi a Friend és Cook[6] által leírtak közül főként a csapattanítást alkalmaztuk. Ennek lényege, hogy mindkét tanár közösen van jelen az órán, és felelős az óra egészéért. Mindketten oktatnak, egymásra is reflektálnak, aktívan beszélgetnek, és nem előadásokat tartanak. Együtt ösztönzik a hallgatók beszélgetését vagy adnak olyan feladatokat, melyekben mindenkinek részt kell vennie. A figyelem koncentrációjának fenntartásában is együtt vesznek részt, aminek hatékony eszköze az is, ahogyan egymásra hangolódva, egymással vitatkozva példát mutatnak az érdemi párbeszédre.
Módszertanilag is jól illeszkedünk egymáshoz. Tanári attitűdünk, folytonos kíváncsiságunk, tanulási motivációnk és játékos kedvünk nagyon hasonló, és ez is megkönnyíti a közös munkát, így hát a tananyag megalkotásához szükséges kreativitásunk felszabadultan szárnyalhatott. Mindkettőnknek közel harmincéves (közigazgatási és rendészeti) felsőoktatási tanári tapasztalata van, és másfél évtizede képződünk és gyakoroljuk magunkat trénerként is ugyanezeken a szakterülteken. Érdekes volt minden együtt és külön töltött pillanata is ennek a tanulásnak – mert sokat tanultunk egymástól és egymásról is. És talán kettőnk közös értékrendje, de határozottan más-más stílusa a hallgatóknak is tanulságos lehetett.
Amire itt igazán szükségünk volt – a célok világos megfogalmazása és ezeknek alárendelve a tananyag egymás közti felosztása, majd a hozzájuk leginkább illő oktatási módszerek megtalálása –, azt elég hamar elvégeztük. Didaktikai meggyőződéseink nagy hasonlóságot mutatnak, így semmiféle diszharmóniát nem éreztünk az egy térben töltött 30 tanórában. Az online üzemmódra való áttéréskor egyeztettünk néhány lehetséges megoldást, de ezeket az órákat mindenki maga oldotta meg. Két kivétel volt: 3-3 órát a tanszék közös

[6] Cook, Lynne – Friend, Marilyn (1995): „Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices" Focus on Exceptional Children. 28 (3)

szervezésében egy szakmai nap keretében vendégelőadók meghallgatásával töltöttünk. A legutolsó alkalommal pedig az óra második felében közös játékos számonkérésre hívtuk egybe a csoportjainkat.
Az online oktatással kapcsolatos kihívásainkról az egyikünk által vezetett Digitális napló című blogsorozatban lehetett olvasni, ennek 3. részében pedig konkrétan a TKI-csoportjainkkal kapcsolatos közös élményekről is[7].

## Ahogyan a hallgatók látták – a kutatás eredményei

Az 1. kérdésblokk – A kurzus szakmai tartalmára vonatkozó vélemények

A diákok számára a fenti szellemben készítettük el a kérdőívünket, tehát nem csak kvantitatív osztályzást, de kifejtést is kértünk. Az instrukció így szólt:
*„A félév során feldolgozott mely témákról gondolja úgy, hogy szakmai élete során hasznosak lesznek? Kérjük, nevezzen meg három ilyet, fontossági sorrendben! Mindegyikről fejtse ki 3-4 mondatban, hogy miért tartja fontosnak, hasznosnak!"*
Mivel nem voltak felsorolva a témák, a hallgatók saját emlékezetükre kellett hagyatkozzanak a felidézésben. Az első megfigyelésünk az, hogy bár lényegesek az egyéni különbségek, de mindegyik általunk a kurzusra behozott témát említették. A felidézett témaköröket aztán csoportokba szedtük. A legtöbb említést a csoportmunkák kapták. Megismerhették a Café, illetve a Mozaik módszert. Ilyen csoportos munkavégzés zajlott, amikor az integritásról szóló feladatot kaptak, és etikai kérdésekről kellett egymással vitatkozniuk. Könnyen felidézték és későbbi pályafutásuk számára is hasznosnak tartották a konfliktuskezelési elméleteket, melyeket szintén csoportos módszertannal dolgoztak fel. A dobogó tetejére került még a meghívott vendégek közül a rendőr és a polgárőr páros, akik együtt szerepelve szintén konkrét és hiteles szakmai tanácsokkal tudtak szolgálni, személyes tapasztalatuk alapján történeteket és hatékony kommunikációs megoldásokat ismertettek. Ezek a témák alighanem identitásépítő elemekként sokakban rögzültek, és nem csak felidézni tudták őket, de könnyen érveltek is amellett, hogy miért tartották hasznosnak.
A dobogó második helyére kerültek az önismereti tesztek és megbeszélésük, a konformitásról és a szocializációról szóló elméleti témák, valamint a pszichiáter előadónk, aki közkívánatra az antiszociális személyiségről beszélt.
Több filmet is megnézhettek a hallgatók, ezek feldolgozása, noha csoportosan történt, a népszerűségi listán mégis a harmadik helyre került. Az említések számából látszott, hogy nyomot hagytak, különösen – és érthetően – az, amelyiknek a rendezője is eljött egy beszélgetésre. Nem tartjuk lehetetlennek, hogy az így szerzett ismeretek hosszabb távon jobban rögzülnek, ugyanis a filmek több érzékszervünket is lekötik, átbeszélésükkel pedig alighanem erősen el is raktározzuk az emlékezetünkben mindazt, amiről szólnak.

[7] Molnár Katalin – Zsolt Péter: Digitális vendégnaplók 3. rész
http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-digitalis-vendegnaplo-3/

Összességében a válaszok alapján az első három legnépszerűbb módszernek a csoportmunka, a vendégelőadások és a filmek megtekintése és feldolgozása bizonyult.

A 2. kérdésblokk – A tananyag feldolgozásának módszereire vonatkozó vélemények

A legnagyobb mennyiségű és a leggazdagabb tartalmú, illetve pedagógiai módszertani szempontból számunkra a legfontosabb információkat ettől a kérdéstől reméltük – és kaptuk is. A táblázatos formában történő válaszadási lehetőség a hallgatóknak megkönnyítette a dolgát, hiszen a témák feldolgozásához kapcsolódó módszerek mentén strukturálhatták gondolataikat, véleményeiket. A válaszaik összesítését nyilvánvalóan ugyanezen szempontok mentén végeztük el. Nem mellesleg azt is feltételezzük, hogy a tanultak ilyen – módszertani alapokon történő – utólagos áttekintése segít a tanulóknak a tartalom (mit tanultunk?) és a módszerek (hogyan tanultunk?) rendszerezésében, tudatosításában, ezek által pedig – meggyőződésünk szerint – a tanulás hatékonyabb lesz. Hogy valamelyest számszerűsíteni is tudjuk a felsorolt módszerekkel kapcsolatos értékeléseiket, ötfokozatú osztályzatokat is kértünk a hallgatóktól, amelyeket az 1. táblázatban mutatunk be, statisztikai módszerrel egyszerűen kiátlagolva a kapott osztályzatokat.

1. táblázat: Az alkalmazott módszerek / meghívott vendégek értékelése

| **Kérdés sorszáma** | **Alkalmazott módszer / meghívott vendégek** | **Osztályzatok átlaga** |
|---|---|---|
| fc) | Sófi Gyula | 4,92 |
| a) | Tanári magyarázat / ppt | 4,80 |
| h) | Tanórai készségfejlesztő gyakorlatok | 4,80 |
| fb) | Szilágyi Omer és Fuksa Ágnes | 4,68 |
| e) | Hallgatói kiselőadások | 4,66 |
| fd) | Mahlaj Róbert és Nagy Tamás | 4,61 |
| fa) | Gerő Marcell | 4,55 |
| j) | Kvízkérdések | 4,50 |
| b) | Csoportos órai filmfeldolgozás | 4,42 |
| c) | Café módszer | 4,26 |
| i) | TKI szakmai nap előadásai | 4,17 |
| g) | Házi feladat | 4,03 |
| d) | Mozaik módszer | 3,94 |
| k) | Egyéb észrevétel, kiegészítés | - |
| | **Összesített osztályzat** | **4,48** |

Izgalmasabb azonban válaszaik szöveges összefoglalása. Ebben egy leíró módszert alkalmaztunk, azzal, hogy a válaszok tartalmát a bennük megjelenő szempontok mentén csoportosítottuk.
Az egyes kérdésekre adott válaszok száma rendkívül változó, hiszen nem volt ritka, hogy a tanulók karantén miatt egyik-másik óráról hiányoztak. Ezért minden kérdésnél jelezzük a válaszadók számát, amiből valamelyest következtetni lehet a válaszok reprezentativitására.

**Szöveges hallgatói vélemények**

**a) Tanári magyarázat / ppt**

A tanórákon nyilvánvalóan szerepelnie kell a tanárnak, de nem mindegy, hogyan. Természetesen sokat beszéltünk a hallgatókhoz, előadtunk, prezentáltunk, magyaráztunk, kérdéseikre válaszoltunk, kérdeztük őket, moderáltuk a beszélgetéseiket. Nézzük, hogyan ítélte meg mindezeket *a 42 válaszadó (azaz az összes megkérdezett)*.
Az órák tartalmára, a tananyag érthetőségére, követhetőségére, befogadhatóságára vonatkozó véleményeik az alábbiak voltak: Egy-egy diák így fogalmazott: „Voltak jó gondolatok", „jó volt, hogy mindig képben voltam az órán", „de néha nekem sok volt az információáradat", „sajnos néha soknak éreztem a magyarázatot". Két válaszadó jegyezte meg az alábbit: „Többnyire értettem szerintem, mire gondolt a Tanárnő, Tanár Úr, de néha nem találtam egyértelműnek a magyarázatot"; „sokszor először nem értettem, mi is lesz egy-egy témának/gondolatnak a vége." Ugyanakkor az „érthető" jelzőt tizenhárman használták, az érdekes-t négyen, egy valaki használta a „figyelemfelkeltő" szót.
Egyszer-egyszer fordultak elő a következő kifejezések: könnyen feldolgozható tananyag, új, hasznos és fontos ismeretek, amelyek elsajátítása által „többek lettünk", szakszerű és lényegre törő, gyakorlatias példák.
Két hallgató kiemelte, hogy bármikor lehetőségük volt kérdezni, és választ is kaptak. A válaszok szerintük a tanulói kérdéseket remekül kielégítették, tartalmasak, részletesek, bőségesek és mindenre kiterjedőek voltak. A magyarázatokat követhetőnek, lendületesnek, logikusnak, kiválónak, észszerűnek, megfelelőnek, hárman jónak tartották. És az „interaktivitás különösen segítette a megértést."
Különösen jóleső megfogalmazás a tanári előadásokkal kapcsolatban az alábbi: „kifejtve, de nem tömör 5-ös betűmérettel, megmagyarázva. Ahogy kell lennie." Illetve: „A tananyag átadása közérthető nyelven folyt, a szükségesnél nem több szakmai szakszóval. Úgy gondolom, így sokkal érthetőbb és befogadhatóbb volt."
A tanórákra pedig így tekintettek utólag: „családias hangulat, remek beszélgetésekkel".

**A tanárok személye**

A hallgatók trénerekről adott visszajelzéseit is a 2. kérdésblokk 1. kérdésére adott válaszok alapján gyűjtöttük össze, és kétfelé kell bontanunk őket.

Az egyik részt azok a visszajelzések teszik ki, amelyek azon órák alapján születtek, amikor a két tréner együtt irányította a jelenléti tanulást. Közös megítélésünk ilyen lett: „Én nagyon szerettem a TKI órákat, jók voltak az előadók. Látni lehetett, hogy hozzáértőek; kiváló előadók és segítőkészek." „Tetszett, hogy a tanárok nagyon részletesen és odaadóan adták elő mindig az anyagot, odafigyelve arra, hogy mindenki értse."
A másik rész pedig a nevesítve rólunk írt véleményekből áll: „A kommunikáció során már óriási különbség van a mi és a felettünk lévő generációk között. A tanárnő igyekezett ezt a különbséget megoldani, és szerintem meglehetősen jól kezelte a helyzetet, de egy-egy alkalommal, amikor talán ő és mi is fáradtabbak voltunk, volt, hogy elveszett az összhang." „Főleg így az online tanulás kapcsán jöttem rá arra, hogy bár a Tanárnő elmagyarázott számunkra dolgokat, amiket nem értettünk, mégis inkább a mi véleményünkre, álláspontunkra volt kíváncsi. Azt éreztem, hogy nem egy órán ülök, hanem jó emberekkel beszélgetek, komolyabb, néha kevésbé komolyabb dolgokról, és azt, hogy a Tanárnő abszolút partnerként kezel minket." „Molnár Katalin Tanárnő mesélve magyaráz, emiatt nagyon élvezetes és egyből megragad. Otthon mindig elmeséltem, hogy miket csináltunk az órán, és mindenki nagyon érdekesnek találta." „Nagyon tetszett, ahogy (főleg) a Tanárnő elmagyarázta az anyagot, az adott témát, és válaszolt mindig a kérdéseinkre." „Tetszettek a szóra bírni szándékozó módszerek, és az is, hogy amikor mi végképp nem voltunk hajlandóak megszólalni, a Tanárnő segített, elmagyarázott nekünk dolgokat, és beindította a beszélgetést." „Szerintem Tanárnő rengeteg tapasztalata sokat segít ebben, és megfelelően át tudja adni az anyagot." „A Tanár úr kísérletei nagyban színesítették az órákat."

### b) Csoportos órai filmfeldolgozás

Ehhez a módszerhez *36 hallgató* fűzte hozzá a véleményét.
A filmek megnézésére és közös feldolgozására nyolcan használták az érdekes jelzőt, négyen a hasznost, ketten-ketten az izgalmast, illetve az élvezetest, de egy-egy válaszadó nevezte változatos programnak, elgondolkodtatónak, jó hangulatúnak is a beszélgetéseket.
Hatan hangsúlyozták valamiképpen azt, hogy mennyire jó volt hallani a különféle véleményeket a társaktól és a tanároktól is, és azokat összevetni a sajátjával. Ezáltal „a feldolgozás egyszerűbb lehet". „A csoportmunka közelebb hozta a szakasztársakat egymáshoz." Sőt, a fejlesztés nem titkolt szándékát is meglátta benne valaki: „Értelmes gondolatokat és remek kritikákat hallhattunk egymástól, ezzel is fejlesztve kommunikációs képességeinket."
Négyen a csoportmunka közösségi élményét hangsúlyozták, ám van, aki éppen ellenkezőleg gondolja: „Nem szeretem az ilyesfajta feladatokat. Szerintem önmagában elég a filmet megnézni együtt, és mindenki saját magában értelmezze."
Van, akinek „személy szerint ez (a módszer) volt a kedvence", más általában „szeret filmeket nézni tanórákon". Ketten konkrétan nevesítették a Káin gyermekei című filmet, ami nagyon tetszett nekik, egyikük pedig a Balczó Andrásról készült filmet emelte ki, tanulságosnak nevezve azt.

Arra is kitért valaki, hogy mire jó a csoportos filmelemzés: „Talán ez tette igazán különlegessé az órákat. Jobban megmaradnak bennünk bizonyos tanulságok így, hogy tudjuk hová kötni." „Olyan elemek fontosságára is rávilágítottak az adott film elemzése során, amit magamtól észre sem vettem." Van, aki ebből a típusú tanulásból többet szeretne: „Úgy gondolom, a rendvédelemmel, rendészettel, büntetés-végrehajtással kapcsolatos filmekből lehetne az órán több."
Valaki bevallotta, hogy neki egészen egyszerűen nem tetszettek a filmek. „A filmfeldolgozások érdekesek voltak, de számomra a filmek maguk egészen érdektelenek/ nehezen érthetőek voltak." Más nehezen tudott figyelni: „Számomra volt egy kis negativitása annak, hogy a filmek általában nagyon hosszúak voltak, és mivel nem könnyű filmeket dolgoztunk fel, folyamatosan figyelni kellett, így néha már koncentrálni se tudtam."
Két embernek a filmek ugyan nem tetszettek, de a róluk szóló beszélgetések igen. „Kicsit unalmasnak találtam a filmeket, de alapjában véve tetszettek a témájukat értelmezve." „Jó volt, rengeteget beszéltünk róla, csak sajnos a film (kis túlzással) nem tetszett." Illetve: „Az első filmnél a film közben kellett kérdésekre válaszolni vagy keresni kulcsszavakat, és az annyira szerintem nem volt érdekes, mint a második filmnél a film megnézése utáni csoportos munka."
Négyen éppen fordítva voltak vele, vagyis a filmek tetszettek nekik, a feldolgozás módja azonban nem igazán: „Nagyon tetszett a film, és örültem, hogy a feladat témáját jól fel tudtuk dolgozni, de az nem tetszett, hogy a többi csapat elég tágan beszélt." „Számomra csak annyi volt a probléma, hogy az előttünk sorra kerülők már annyi oldalról megközelítették a témát, hogy nem nagyon lehetett újdonságokat mondani." „Szerintem a filmek terén nem maradt sok kivetni való, mert nekem nagyon tetszettek a látottak. A feldolgozása folyamán néha azonban kicsit döcögősnek tartottam a rendszert." „A film jó volt. De mindenki ugyanazt a kérdést kapta, így ugyanazokat ismételtük."
Két válaszadót zavart a csoporttársak hozzáállása: „Őszintén szólva nálam hagyott maga után kívánni valót, mert a csoporttagok nem egyenlő intenzitással tettek bele munkát." „Annyi kivetni valóm volt csak a feldolgozásával, hogy elég sok volt a komolytalan megjegyzés a film közben." A visszajelzésekből azt a következtetést is levonhatjuk, hogy nem mindig kell a filmeket végig lejátszani, elég részletekkel illusztrálni a témát.

### c) Café módszer

A World Café egy Juanita Brown által eredetileg szervezetfejlesztésre kidolgozott és világszerte alkalmazott kollektív alkotótechnika[8]. Mint a hatékony együttműködést lehetővé tévő módszer, természetesen bármilyen, a közösséget érintő probléma feltárására, elemzésére és a megoldások közös kialakítására is alkalmazható. Nyilvánvaló, hogy a tanulásban is. Már a magyarországi rendészeti felsőoktatásban ezzel a módszerrel

[8] Lásd a World Café honlapját. http://www.theworldcafe.com/

szerzett tapasztalatokról is lehet olvasni[9]. A TKI órákon is kipróbáltuk ezt a módszert, és *24 hallgató* osztotta meg ezzel kapcsolatos véleményét.
Akik számára a Café technika új volt, azok közül hárman az érdekes jelzővel illették, egy valaki szerint „hasznos volt, mert új ismereteket sajátítottak el". Valaki „megfelelő tanulási módszernek" tartja, amely „sokban segít megértetni az anyagot". És egy árnyaltabb vélemény: „Korábban már voltam részese hasonló módszernek, de most jobban megismertem, és nagyon megtetszett. Kifejezetten elnyerte a tetszésemet."
Összesen nyolc vélemény emelte ki a munka során tapasztalható jó hangulatot, légkört, amely elősegítette a hatékony kollektív tanulást. Hárman „a csoportmunka új és hatékony módját ismerték meg benne". Egy közülük azzal magyarázta ezt, hogy „látta mindenki arcát."
Valaki nem emlékezett pontosan, mit is jelent ez a módszer, viszont egészen jól körülírta: „Szerintem azt, hogy egy nagyon pozitív légkörben, közösen beszéljük meg az adott témákat." Két diáknak „tetszett a tanulás ezen, beszélgetős módja", és az, hogy „a feladat feldolgozásához a csapattal együtt tudtunk ötletelni". Szintén a hangulatot ragadja meg az alábbi vélekedés: „Szerintem ez egy családias módszer, először idegen volt. Nem voltam hozzászokva, hogy idegenek előtt komoly témákról mondjak véleményt." Az is biztató, hogy volt, aki meglátta a Café alkotótechnika és információfelhalmozó jellegét: „Ez a módszer nagyon tetszett, szerintem mindenkiből kihozta a kreatív énjét, és emiatt egyre több és több kulcsszó jutott eszünkbe az adott témáról." Két válaszadó emelte ki a módszer hatékonyságát, praktikusságát: A „csoportok által többfajta gondolatmenetre, véleményre rövid idő alatt lehet fényt deríteni. Egyszerűbbé teszi a feladat feldolgozását."
Mindig különösen érdekes, ha valaki azt írja, nem igazán emlékszik egy adott módszerre. A Caféra ketten nem emlékeztek, de az sajnos nem derül ki, hogy azért, mert nem voltak jelen azon az órán, vagy mert annyira feledhetőnek tartották, ami történt. Ennél hihetőbb, hogy valaki azt írta, számára „nem volt annyira kézenfekvő", vagy az, hogy valakinek „ez a tanulási módszer túl bonyolult, sokkal egyszerűbben" tanul magától.
Egy valaki a Café és a Mozaik módszert együtt jellemezte: „Érdekes volt, bár úgy gondolom, már kialakultak mindenkinek a személyes, jól bevált módszerei. Mindenesetre egy érdekes megoldásnak látom ezeket is, de nem alkalmaznám." Más épp ellenkezőleg, azt állítja, használni fogja később is. Sőt, ilyen vélemény is volt: „Így kellene lennie minden munkahelyen! Ahány ház, annyi szokás. Annyi ötletet tud belerakni."

### d) Mozaik módszer

A mozaik módszer Elliot Aronson nevéhez köthető. Ahogy telnek az évek, egyre több hallgatónk akad, aki a középiskolában már találkozott vele. Aronson eredetileg az előítélet csökkentésére, a különböző kulturális háttérrel, képességgel rendelkezők

[9] Molnár Katalin – Uricska Erna (2019): A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. Magyar Rendészet 2019/4. szám, 69–80. o.

együttműködésére fejlesztette ki, később az agresszió, a frusztráció, a szörnyű iskolai tragédiák megelőzésére is ajánlotta[10].
A *28 válaszadó* közül hárman fejezték ki nemtetszésüket: „Őszintén, nekem valahogy ez a módszer nem jött át." „Túl bonyolultnak találom ezt a módszert is." Két válaszadó számára „nem volt annyira kézenfekvő, nehezebben ment át a lényege, ennek ellenére szerintem ez is nagyon hasznos".
Jó jelnek vehetjük, hogy volt, aki már általános iskolás korából ismerte ezt a módszert, de szerinte „ezeknek a témáknak a feldolgozása nem volt a legjobb ezzel a módszerrel". Másnak „az nem tetszett annyira, hogy nem feltétlenül a valódi lényeget foglaltuk össze, mivel minden csoport számára esetleg más jelenthette a lényeget az adott témánál." Más hátrányait is észlelte egy diák: „Volt, aki nem igazán vett aktívan részt a csapatmunkában, és volt, aki csak a saját igazát hangoztatta."
Hatan használták az érdekes, egy valaki a megfelelő jelzőt a tanulási módszerre, és egy ember mondta, hogy „kreatív gondolkodásra ösztönzött". Egy ember szerint „sokban segít megértetni az anyagot", és hárman tartják hasznosnak. Egyikük ezt „a részletes információk pontos megjegyzésével", másikuk az új ismeretek könnyebb elsajátításával" magyarázta.
Hárman kitértek a Mozaik módszerrel feldolgozott konkrét tananyagra is (megjegyezzük: az előítéletek, a nácizmus kialakulása volt a tananyag). Volt, akinek teljesen új volt a téma, valaki szerint a feldolgozott szöveg rendben volt, más szerint kissé „fura". Mivel ez utóbbihoz nem fűzött magyarázatot a hallgató, nem tudjuk, ezen mit érthetett.
Heten emelték ki a módszernek a kollektív erejét, hogy jobb és hatékonyabb „együtt dolgozni". „Nagyon tetszett, hogy a Tanárnő nem elmondta a válaszokat, hanem együtt, közösen okoskodtuk ki őket. Sokkal izgalmasabb és érdekesebb volt így a számomra." „Sok kicsiből összeáll egy értelmes egész." „Ha egymásnak mondtuk, úgy érthetőbb volt, mert mindenki leegyszerűsítve beszélt." „Gyengébb képességű diákok könnyebben felzárkózhatnak." „Érdekes volt, hogy ennél a módszernél megszüntethető illetve csökkenthető a személyek közti versengés." „Nagyon érdekes volt, tetszett az egész kísérlet. Hasznosnak főleg abból a szempontból tartom, hogy megtanultam kissé türelmesebb lenni a társaimmal." „Én korábban nem hallottam erről a módszerről, viszont több iskolának kéne alkalmaznia."

### e) Hallgatói kiselőadások

Ezt a módszert *30 diák* véleményezte.
Ketten érdekesnek találták, szintén ketten figyelemfelkeltőnek, egy-egy diák pedig az érdekfeszítő és a színes, illetve a kreatív és a vicces jelzőt használta.
Heten hangsúlyozták valamilyen formában a tanulás intenzitását, hatékonyságát, az elsajátított tudás színvonalát, mélységét: „Sok munkát fektetett bele mindenki, ezért

[10] Aronson, Elliot (1980): A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. A módszert közérthetően és röviden ismerteti Hollósy-Vadász Gábor az alábbi helyen: https://pszichologuskereso.hu/blog/mozaik-modszer

színvonalas volt." „Mélyebben beleástuk magunkat egy adott témába." „Jó dolognak tartom, ha előadást kell tartanunk egy témában, mivel azzal annak a témakörnek a tudásanyagát, amelyről tartjuk az előadást, magas szinten elsajátíthatjuk." Mivel minden hallgató készült, ezért sokkal mélyebben belementek a dolgokba, így többet tanulhattunk." A saját előadásunk szempontjából nagy élmény volt így belemélyülni egy érdekes témába, számos hasznos eljárást tanulhattunk a kutatómunka során." „Ezek által jobban megmaradt bennünk a kiadott téma. „Olyan dolgokat hallottam, amiket nem vagy tévesen ismertem eddig."
A kiselőadások mögötti közös készülés és a csoportmunka, valamint az egymás véleményének megismerése is értékes nyolc hallgató szerint: „Egymásra kiemelten figyelünk." „Érdekesnek találtam a többiek véleményét egy adott témáról." „Szintén érdekes volt hallani másokat, hogy ők éppen hogy értelmezték a feladatokat." „Számomra mindig érdekes tud lenni az, hogy más emberekből mit váltanak ki az adott témák, és hogy fejezik ezt ki." „Többségében tetszettek a hallgatótársaim által tartott kiselőadások." „Jó saját gondolatainkat vagy másokét megosztani." „Tetszett, mert összedolgoztunk és vicces volt." „Kell ilyen is szerintem az órákon. A tanárhoz minden esetben máshogy viszonyul egy hallgató, mint a társához."
Az órai kiselőadások, szereplések készségfejlesztő hatását hatan hangsúlyozták: „Nagyon fontos, hogy képesek legyünk emberek elé kiállni." „Segített az önbizalmam növelésében." „Szerintem ezen előadások alkalmával mi, hallgatók elég sok mindent tudhattunk meg magunkról." „Fontos, hogy fejlesszük az előadókészségünket, és megtanuljuk váratlan helyzetben is összegezni a gondolatainkat." „Ahogy Tanárnő is mondta, a mi szakmánkban fontos, hogy jól tudjunk beszélni, fontos az előadóképesség fejlesztése. Amit úgy gondolom, a többi órán is lehetne gyakoroltatni velünk." „Jól összegezték a feladatot." „Ügyesek voltunk, bár még van hová fejlődnünk."
És álljon itt három kissé kritikusabb észrevétel: „Jó volt, csak nem annyira érdekes témájúak voltak." „Ugyanakkor volt, hogy ezeknél a feladatoknál nagy kavalkád keletkezett, akár az idő hiánya miatt, és ezekben a helyzetekben kicsit furának éreztem az egészet." „Tetszett, viszont nem tudtuk, mire számítsunk és azt se, hogy pontosan mik az elvárások."

### f) Vendégelőadók

Szeretnénk emlékeztetni arra, hogy a válaszadás pillanatában már az összes vendégelőadón túl voltunk, hiszen a félév utolsó óráján adtuk ki a kérdőívet a hallgatóknak. Vagyis válaszaikat úgy lehet értelmezni, hogy tudjuk: volt alkalmuk összehasonlítani valamennyi előadót, legalábbis azokat, akiket hallottak, láttak. Fontos, hogy nem minden tanulócsoport vagy hallgató találkozott minden előadóval, ami a válaszadók számából kiderül.

## fa) Gerő Marcell rendező

A hallgatóknak levetítettük a Káin gyermekei című dokumentumfilmet, amely a Bebukottak című, 1984-ben készült alkotás kvázi folytatása. Hogy miért tartottuk a tananyagba illeszkedőnek, azt egyikőnk egy blogbejegyzésben hosszabban kifejtette[11]. Különlegesen ritka alkalom, amikor egy-egy film rendezőjét meghívhatjuk a hallgatókhoz beszélgetni, és erre most lehetőségünk adódott. A teljes nappali tagozatos első évfolyam számára állt rendelkezésre a rendező két órán keresztül. A hallgatók véleményét erről is megkérdeztük.

Összesen *14-en válaszoltak* erre a kérdésre, és kivétel nélkül mindannyiuknak tetszett és pozitív élményt jelentett a találkozás. Nagyon érdekesnek (4), hitelesnek, tanulságosnak találták, bár egyikük megfogalmazta: „Ugyan kevesebb pszichológiai témát érintett, mint egy rendes tanóra, de ettől függetlenül élveztem."

Magáról a filmről ilyeneket írtak: „A film különleges témát feszeget, ami szinte tabu. Jó volt meghallgatni, hogy mi motiválta a rendezőt." „Sokkal jobban átéreztük a filmben lévők helyzetét." „A film amúgy is felkeltette az érdeklődésem, mert olyan embereket láthattunk benne, akiknek ismertük a háttér sztoriját és reménykedtünk, hogy legalább egyiküknek jóra fordult a sorsa. Jó volt erről az egészről attól hallani, aki megálmodta, hogy a jelenjüket is bemutassa, és valóban megismerhette azokat az embereket."

Az előadóról ezt: „Nekem az előadó választása és maga az előadó is nagyon szimpatikus volt."

A találkozásról, a beszélgetésről pedig ezeket: „Jobban értékeltem volna, ha többet tud érvényesülni, és a kielemzése az általa mondottaknak vagy szemléleteknek későbbi időpontra kerül, mert szerintem így kissé háttérbe szorult." „Pozitív élmény volt számomra egy magyar rendező tapasztalatait hallgatni, hogy mi mindenből áll egy adott elképzelés (film) megvalósítása." „Nagyon tetszettek a történetek, amiket a rendező mesélt a film készítésének folyamatával és előzményével kapcsolatban." „Nagyon jó volt hallani a bekésztédzs-ből a filmnek a folyamatát. Sok kérdésemre válaszolt a rendező, aminek köszönhetően teljesen más a véleményem a filmről." „Érdekes részleteket tudhattunk meg a film elkészítésével, valamint a film szereplőivel kapcsolatban." „A filmkészítés és rendezés mindig is érdekelt, és hogy egy rendezővel beszélgethettünk, izgalmassá tette az előadást."

## fb) Szilágyi Omer és Fuksa Ágnes

Összesen *35 hallgató* tisztelte meg visszajelzésével ezt a vendégelőadó párost. Egyetlen kivétellel, akinek „valamiért annyira nem sikerült azonosulnia ezzel az órával", mindenki szuperlatívuszokban nyilatkozott róluk együtt is, külön is.

Két főnek ez volt a kedvenc órája, egy szerint a legérdekesebb volt, további öten jellemezték érdekesként. Ketten-ketten használták a tanulságos, izgalmas, hasznos,

[11] Molnár Katalin: Tanórának álcázott közönségtalálkozó. http://www.nyelvilektoralas.hu/tanoranak-alcazott-kozonsegtalalkozo/

élvezetes jelzőket, egy-egy előfordulása volt a megragadó, figyelemfelkeltő, fantasztikus, értékes, zseniális, maradandó élmény szavaknak.
Az „informális, az életből hozott szituációikkal, remek sztorikkal, személyes tapasztalatokkal dús előadás – körbe fogva érzékenyítéssel – nagyon tetszett" a hallgatóságnak, és az előadók „segítettek a munkát megismerni".
Öten neveztek meg egészen konkrét szakmai hozadékokat az alábbiak szerint: „Betekintést kaphattunk a rendvédelmi szerveken belüli kommunikációs helyzetekbe és azok kihívásaiba." „Korábban nem gondoltam volna, hogy a polgárőrök ilyen nagy szerepet töltenek be, valamint ilyen szoros az együttműködés a rendőrséggel." „Jó volt hallani személyes tapasztalatokat egy rendőr és egy polgárőr közös és egyéni munkáiról." „Jó volt betekintést nyerni a polgárőri szolgálatba, ahogy ők is elmondták, sokszor a rendőrök előítéletesek a polgárőrökkel szemben. Ahogy talán én is az voltam az elején. De hála nekik, teljesen megfordult a nézőpontom." „Teljes mértékben célba ért a mondanivalójuk, jó volt betekintést nyerni a rendőrséget segítők munkájába."
A vendégeket hárman fantasztikus embereknek nevezték, nagyon jó előadóknak, attraktívaknak, példaértékűeknek, szimpatikusaknak és együtt remek párosnak tartották. Szilágyi Omer természetesen – mint bárhol, ahol „fellép" –, vitte a pálmát, lehengerlő személyisége hat diáknál érdemelt külön említést is, egyiküknek főleg egy gyermekotthoni esete nyerte el a tetszését.
Az alábbi vélemények szó szerinti felidézést is megérdemelnek: „Jó volt hallani, ahogy mindegyikük tiszta szívből mesél a hivatásáról, és közben csak reméltük, hogy egyszer majd mi is ekkora beleéléssel végezzük a munkánkat." „Nagyon jó volt két olyan emberrel találkozni, akik ennyire a munkájuknak/hivatásuknak élnek. Milyen odaadással csinálják azokat a feladatokat, amik már a mindennapi életük részévé váltak." „Jó volt látni, hogy vannak, akik tényleg társak a munkában, és közben barátok is, és élvezik, amit csinálnak."

### fc) Sófi Gyula

A *23 válaszoló*, akinek erről a vendégről volt élménye és azt meg is osztotta velünk, egyöntetűen elismerően nyilatkozott a vele töltött két és fél óráról. Hozzá kell tenni, hogy ez két okból sem volt igazán meglepő. Talán a fontosabb, hogy a pszichopátia jelensége a hallgatók kívánságára merült fel mint lehetséges előadási téma. A másik – és itt jön a szerencsés egybeesés –, hogy a téma szakavatottan és élvezetesen előadó professzionalistáját, dr. Sófi Gyula igazságügyi pszichiáter szakértőt a jó személyes viszonynak köszönhetően nem volt nehéz vendégségbe hívni. Nyugodtan mondhatjuk, hogy egyfolytában csüggtek rajta a hallgatók, még szünetre is alig-alig akartak kimenni.
Indítsunk a kifejezetten rajongó véleményekkel, amelyekből gyönyörűen kiviláglik az is, miért akartak a rendőrtanulók erről a témáról hallani: „Ez az előadás tetszett a legjobban, mindig is érdekelt a pszichopata jelenség." „Úgy gondolom, egy felejthetetlen előadás volt. Mindig is érdekelt az igazságügyi szakértők munkája. Sikerült megérteni, milyen fontosak is a rendvédelemben, hiszen adott esetben rengeteg élet múlhat rajtuk. Mindemellett nagyon hasznos egy rendészeti területen dolgozó embernek is nagyjából ismerni a pszichopata személyiségtípust." „Minden pillanata nagyon tanulságos és érdekes volt.

Bemutatója, a képeket is beleszámítva, szerintem egy nagyon jó érzékenyítés, felkészítés volt a hivatásunk lelkületére, a lelki teherbírás fejlesztésére." „Lebilincselő élmény volt." „Nagyon megdöbbentő volt, amiket mondott, de érdekes. Úgy gondolom, ő volt az egyik legemlékezetesebb előadó, aki nálunk járt."
Az alábbi vélemények a téma iránti fokozott érdeklődést mutatják: „Mindig is foglalkoztatott, hogy mi zajlik le az emberek fejében, miközben olyat tesznek, amire egy átlagos ember józan paraszti ésszel nem lenne képes. Bár az előadás az elképzelésemhez képest más irányba haladt, mégis nagyon tanulságos volt számomra." „Mindig is érdekeltek a témák, amiket a pszichiáter úr kifejtett. A sorozatgyilkosoktól kezdve az öngyilkosokig. Nagyon tetszett, hogy személyes tapasztalatokat is hallhattunk." „Ez a másik kedvenc előadásom, mindig is érdekelt a pszichiáteri munka, és rávilágított sok érdekes dologra." „Engem személy szerint kifejezetten érdekelt a pszichiátriai téma."
A következő vélemények viszont kifejezetten az előadó személyes hitelességéről árulkodnak: „A pszichológia (sic!) igazából annyira nem érdekel engem, de az ő előadása számomra mégis nagyon érdekes volt, és nagyon sok kérdésemre is választ kaptam." „A pszichopata emberekről szinte semmit nem tudtam, de ez az óra sokat javított rajta." „Nagyon érdekes volt a téma, amit az előadó személye még érdekesebbé tett." „A legjobb előadó volt szerintem." Más szerint: „Érdekes és élvezhető előadás volt, de nekem személy szerint nem volt annyira szimpatikus az előadó beszédstílusa."
Az előadást hatan illették az érdekes, nagyon érdekes jelzővel, egy-egy válaszadó érdekfeszítőnek, jónak, hasznosnak, izgalmasnak, élvezhetőnek tartotta. Az átadott információ és ismeret mennyiségét és minőségét az alábbi formákban méltatták: „Rengeteg kérdésemre választ kaphattam. Itt is sok mindent tanulhattunk, sokat tanulhattunk tőle." „Nagyon izgalmas történeteket hallgathattunk, és a bemutatott képekkel még valódibbnak láthattuk ezeket az eseteket." „Minden kérdést megválaszolt az úr. A ppt-ből kb. két diát mutatott, a többi diskurzus volt közötte és a hallgatók között."

### fd) Mahlaj Róbert és Nagy Tamás

Ezen az online órán szintén két vendégünk volt, de csak egyikünk csoportjában, mert ott volt releváns a jelenlétük. A kiberbiztonsági és a bűnüldözési szakirányos hallgatók számára volt ugyanis fontos, hogy találkozzanak a saját szakterületükön jártas szakemberekkel. A fogadtatás egyáltalán nem volt meglepő, és magukat az előadókat is meghatotta. Írtak is mindketten egy-egy visszajelzést[12].
A *16 válaszadó* közül az elhangzottakat négyen nevezték érdekesnek, ketten tanulságosnak, és egyszer-egyszer használták az értékes, hiteles, jó, megfontolandó jelzőket is a hallott gondolatokra, tanácsokra, amelyeket kaptak. Örültek a „rengeteg új információnak első kézből"; annak, hogy a vendégek „betekintést nyújtottak a szakmába." „Sokat kaptunk, illetve okosodhattunk a vendégek saját tapasztalataiból, mert jobban beláthattunk a rendőri munka rejtelmeibe." Valaki megfogalmazta, hogy felismerte azt a

[12] Molnár Katalin – Fuksa Ágnes – Szilágyi Omer: Kedves vendégelőadók Pécsről. http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-kedves-vendegeloadok-pecsrol/

nem titkolt szándékunkat, miszerint „ez lényegében egy szakmai motivációs esemény volt, rendkívül hasznosnak találtam."
Talán az sem túlzó állítás, hogy a vendégelőadók személyisége lenyűgözte a hallgatóságot. Érdemes itt is szó szerint idézni, miket írtak róluk: „Ha lehetne, most adnék 6-os pontot. Számomra a legjobb maradt a végére. Szakmai és emberi példaképek, akikre évek múltán valamilyen szinten hasonlítani szeretnék."
„Én őket vártam talán a legjobban. Nagyon kedves emberek voltak. Én a szolgálatom során az életellenes bűncselekményekkel szeretnék foglalkozni, és nagyon jó volt találkozni egy olyan emberrel, aki ebben benne van. Talán a legjobb tapasztalat, és amire mindig is kíváncsi voltam, hogy milyen is egy ilyen ember, aki ilyen dolgokkal foglalkozik. Mindig is féltem attól, hogy ha sikerül ilyen téren elhelyezkednem, akkor megváltoztat az egész. De jó volt látni, hogy valaki büszkén és odaadóan tud mesélni róla."
„Mahlaj Róbert előadása különösen izgalmas volt nekem, mert olyan dolgokról is mesélt, amiket csak filmekben vagy sorozatokban láttam és mindig is nagyon érdekeltek."
„Számomra nagyon érdekfeszítő és izgalmas előadásokat hallhattunk a két úriembertől, és úgy gondolom, nagyon sokat tanulhattunk tőlük. Legalábbis jó tanácsokat biztos. Mindketten nagyon tapasztaltak és elkötelezettek a munkájuk iránt. Látszott, hogy élvezik, amit csinálnak, évek után is élvezettel tudnak róla beszélni, ami számomra nagyon inspiráló volt."
Természetesen ez az alkalom (vagy inkább csak a formája?) sem jött be mindenkinek: „Bevallom őszintén, engem ez az előadás annyira nem kötött le, talán azért, mert az online térben tartották."

### g) Házi feladatok

A házi feladattal szemben – tapasztalatainkon alapuló feltételezésünk szerint – a hagyományos oktatási rendszerben általános az ellenérzés a diákok körében. A *30 válasz* azonban ezt a véleményünket jelentősen módosította.
Ami az órán kívül elvégzendő feladatok mennyiségét illeti, azt egyáltalán nem tartották soknak. Miközben mindketten hiszünk abban, hogy a diákoknak nemcsak a tanórákon kellene foglalkozniuk a témákkal, igyekeztünk eltalálni az arányát a házi feladatoknak. Összesen 18 válaszadó utalt valamilyen módon arra, hogy „egyáltalán nem volt megterhelő/túlzottan sok" azok mennyisége, „nem kellett velük sok időt tölteni", és ennek kifejezetten örültek.
Érkeztek vélemények a házi feladatok minőségére, tartalmára, értelmére, hasznosságára is. Akik kedvelik az órán kívül végzendő feladatokat, azok az alábbi jelzőkkel illették azokat: hasznos/a későbbiekben használható, ismeretterjesztő, elgondolkodtató, érdekes (3), attraktív, készségfejlesztő, sokszínű, (egyszerűen) megoldható. Írták még azt is, hogy a feladatok „segítettek rávezetni az óra témájára", „segítették a tananyag rögződését, jó gyakorlásnak bizonyultak", „általuk jobban megmaradt az anyag", vagy „segítettek elmélyülni az anyagban".
Érdekes, hogy azok is mennyire árnyaltan látják a házi feladatok értelmét, szerepét, hasznosságát, akik alapvetően nem kedvelik ezt a műfajt. A teljes tagadástól a

differenciáltságon át az elfogadáson keresztül szinte a kedvelésig van itt minden. A válaszok sorrendjével megpróbáljuk érzékeltetni a fokozatokat: „Nem szeretem a házi feladatokat." „Sohasem szerettem a házi feladatokat, mivel rengeteg időt vesz el az igazi tanulástól, ami fontos lehet 1-1 dolgozatra." „Diákhoz illően ezek kevésbé jöttek be számomra." „Személy szerint jobban szeretem az olyan feladatokat, amiket órán közösen meg tudunk csinálni." „Van, hogy érdekes dolgokat találok egy-egy házi feladattal kapcsolatban." „Azt hiszem csak egyszer kaptunk. Szerintem annyira ehhez a tárgyhoz nem fontos. Mármint elég aktívnak és hasznosnak éreztem az órákat házi nélkül is." „Az elején nem értettem, hogy miért kell nekünk ebből a tárgyból házi feladatot csinálnunk, de aztán rájöttem, hogy mennyire értékesek voltak azok a beszélgetések, amelyekhez a házi feladatokat hívtuk segítségül."„Korrektek voltak."
Végül az alábbi két vélemény konkrétan is felidéz egy-egy feladattípust, az egyik pozitív – „Tetszettek a Tanárnő írásai és az, amikor egy rendőrös történetet kellett mesélni." –, a másik negatív előjellel: „A filmes házi feladat az, amire emlékszem. Én nem szeretem a filmfeldolgozásokat, szerintem más véleményét formálja."
Összességében azt vontuk le magunknak tanulságképpen, hogy ha a házi feladatok nem öncélúak, az arányukat és tartalmukat elég jól sikerül eltalálni, akkor alapvetően elfogadják, sőt, szívesen foglalkoznak velük a diákok.

### h) Tanórai készségfejlesztő gyakorlatok

A kérdésre *37 válasz* érkezett, kivétel nélkül pozitív előjelűek.13-an fogalmazták meg azt, hogy olyan dolgokat tanultak vagy gyakorolhattak ezeken a foglalkozásokon, amelyeket majd hasznosíthatnak. Érdekesnek és az újdonság erejével hatónak ketten-ketten tartották a gyakorlati órákat.
Ami a hangulatot illeti, öten nevezték élvezetesnek, ketten-ketten szórakoztatónak és a kedvenc óráiknak, egy-egy vélemény szerint kellemes időtöltés, vicces, jó kedvvel végezhető munka folyt, izgalmas volt így eltölteni az időt, ami feldobta a napjaikat.
Négyen fejezték ki, hogy egyértelműen jónak, de kevésnek tartják az efféle órákat, szívesen és sokszor részt vennének hasonlón.
A tanórai készségfejlesztő gyakorlatok nevükben hordják céljukat. Ennek megvalósulását, legalábbis annak kezdeteit egyértelműen érzékelték a fiatalok. Kilencen nyilatkoztak erről konkrétan: „Sokat segített." „Sokat fejlődhettem.", „Ami fejlesztő gyakorlat, az mindig fontos." „Fejlesztő hatásuk volt rám nézve is." „Nagyon tetszett, hogy megismerhettük, milyenek a készségeink, és hogy hogyan lehet ezeket fejleszteni." „Nagyon tetszettek a gyakorlatok is, hogy fejlesztettük magunkat. Véleményem szerint eredményük a jövőben érezhető lesz." „A Tanárnő által tartott beszélgetős vagy épp játékos foglalkozásokat nagyon építőnek éreztem." „Úgy gondolom, hogy az önismeretünkben nagyon fontos szerepük volt ezeknek a gyakorlatoknak." „Jó gondolkodni és aktívan részt venni az órán."
Ami az ilyen foglalkozásokon szintén a fő célok egyike – a csoportkohézió, az együttműködés erősítése, a bizalom építése a résztvevők között –, az öt válaszadó véleményében jelent meg egyértelműen: „Szerintem a csapatot is jobban összehozták." „Számomra adott egy kis önbizalmat itt az új közegben, és jobban megismerhettük

egymást." „Jó volt a szakasztársaimmal együtt végigcsinálni", a feladatokat „csapatként megoldani". „Ilyenkor legalább közösen is csináltunk valamit."
Konkrét kedvenc feladatokat is megneveztek. Három elismerő említést kaptak a szóbeli és vizuális memóriagyakorlatok („Vettem is egy könyvet emiatt. Emlékezz mindenre."), kettőt és egyet egy-egy másik csoportos logikai játék. A Mozaik módszer itt is szerzett egy rossz pontot, mert valaki szerint ez „nem érte el a kellő célját". Ennek okáról a módszer külön értékelésénél már elgondolkodtunk.

### i) TKI szakmai nap előadásai

2020. december 1-jén a délelőtti és a délutáni tanórákat is felhasználva, az összes tanulócsoportot bevonva a Rendészeti Magatartástudományi Tanszék egész napos szakmai napot szervezett. Mi magunk is végignéztük a programot, egyikőnk élménybeszámolót is írt róla[13]. A vendégelőadók sora ezen a napon összesen héttel gyarapodott. Vagyis egyetlen napon több előadást hallhattak a tanulók, mint addig összesen. Természetesen róluk, illetve az egész szakmai napról is külön megkérdeztük a véleményüket. Nézzük az erre a kérdésre *34 hallgatótól* érkezett visszajelzéseket.
A válaszadók kb. 80%-ban pozitív véleménnyel voltak az eseményről. Íme néhány általános vélemény: „Azzal, hogy hozzánk közel álló téma volt, így még érdekesebb volt és szélesítette a látókörünket." „Örültem, hogy számunkra szerveztek ilyet. Jó lehetőség volt élettapasztalt személyek előadását hallgatni." „Ismeretterjesztő előadásokkal találkozhattunk, és rendkívül hasznosnak találtam a személyes tapasztalatokat az egyes témákban a szakmai napon." „Nagyon le tudtak kötni ezek az előadások, és sok információt meg lehetett tudni például bizonyos szervezetek működéséről is."
Volt, aki konkrétan nevesítette, hogy neki a függőségről szóló előadás tetszett nagyon, egy másiknak más: „Nem mindegyik előadó témája vagy előadásmódja fogott meg, de az öngyilkosságról szólót kár lett volna kihagynom."
Az érdekes jelző 18-szor szerepel a véleményekben. Egy válaszadó bőségesnek nevezte a témakínálatot, ketten írták, hogy sok új információval, ismerettel lettek gazdagabbak, négyen pedig azt, hogy a hallottak „kibővítették/kitágították a látókörüket, a világképüket". Az előadásokat ketten nevezték színvonalasnak, egy-egy válaszadó jónak, hasznosnak, nem mindennapi témájúnak, nagyon sokszínűnek, hitelesnek.
Az előadókat ketten nevezték hitelesnek, egy-egy válaszadó szerint pedig valamennyien a téma szakértői és jó előadók is.
Azért persze írtak kevéssé elismerő véleményeket is: „Kár, hogy fáradt voltam rajta és nem fogott az agyam rendesen. Viszont hosszú volt ez egy napra, nem minden perce kötötte le a figyelmemet."
Volt, aki csak az utolsó három előadást nézte meg, de szerinte a „lehető legjobb témák voltak." Más bevallotta: „sajnos nem adtam át magam az előadásnak teljes mértékben, de amennyire tudtam, figyelemmel kísértem és azok tetszettek." De volt, aki csak két

[13] Molnár Katalin: Szakmai nap – embertől emberig. http://www.nyelvilektoralas.hu/szakmai-nap-embertol-emberig/

előadáson tudott részt venni, „a függőségekkel foglalkozón és a gyermekvédelmin. Számomra nem volt érdekes a függőséges előadás, bár szerintem az inkább az előadó miatt lehetett, viszont a másik előadás igazán érdekes volt." És ketten kertelés nélkül válaszoltak: „Már bevallottam a Tanárnőnek, hogy nem figyeltem." „Sokat tudhattunk meg azon a napon, de annyi információt megkaptam aznap, hogy másnapra semmi sem maradt. Egész nap fel voltam csatlakozva, de sajnos egyik előadás sem fogott meg kellőképpen." Ő 2-es osztályzatot adott az egész napra.
Az utóbbi öt válaszból nem nehéz arra a következtetésre jutni, hogy az egész napos online konferencia nem ennek a generációnak a műfaja. Érdekes ellenmondást látunk egyébként aközött, hogy ők tipikusan digitális nemzedékként az internet és a technikai eszközök függői, ám ha nem az általuk választott tartalmon, ráadásul nem interaktívan „lóghatnak", akkor untatja őket az online fórumon zajló egyirányú kommunikáció. Hiába akartuk a szakmai napba belesűríteni a legértékesebb ismereteket és meghívni ehhez a leghitelesebb szakembereket, szándékunk nem valósulhatott meg maradéktalanul. Viszont az egy foglalkozásra, kisebb csoportokhoz meghívott egy-két vendég, akikkel aktívan lehet beszélgetni, egyértelműen sikert arat. Talán ismét igaz a mondás, hogy a kevesebb több lehet.
Egy valaki technikai nehézségeket is említett, ami néhol az előadó gyakorlatlansága miatt valóban tapasztalható volt, de zavarónak – végignézvén az egész napos előadássorozatot – mi magunk semmiképpen nem neveznénk.

### j) Kvízkérdések

Az utolsó órán a Kahoot kvízkérdésekkel történő számonkérést összesen *38-an értékelték*. Ami a kérdések tartalmát illeti, azokat szakmainak, sokrétűnek, színesnek, helyenként nehéznek tartották, de sok újat (új szavakat) tanultak belőle. Öten hangsúlyozták, hogy a kérdések segítették jól összefoglalni az anyagot, és az egész módszer nagyon hatékony volt.
Valakinek elég nagy meglepetés volt a kvíz, volt, akit kicsit váratlanul ért, sőt, szerinte senki sem számított rá – hozzátesszük, hogy jó előre elmondtuk, hogy ilyen módon lesz a számonkérés az utolsó órán –, de még szerintük is teljesen rendben voltak a jól összeállított, korrekt kérdések.
A számonkérésnek ezt a módját az alábbi beszédes jelzőkkel illették: nagyon jó, élvezetes/élvezhető; interaktív (2), izgalmas (3), üdítő, érdekes, szórakoztató (3), játékos (2), ötletes, helyenként becsapós/beugratós. Ez mind szándékos hatáskeltés volt a részünkről, mert nemcsak a tanulás, de a számonkérés kreatív megoldásaiban is hiszünk. Sőt, abban is, hogy a tanár önreflexiója is nagyon hatékony. A kérdések közé becsempésztük egyikőnk nevét, s egy valaki vissza is jelezte a jótékony hatást: „Vicces volt, hogy a Tanár úr is szerepelt benne."
A játék megmozgatta a hallgatók fiatalokra jellemző versenyszellemét is, amit az alábbi módokon fejeztek ki: „Nagyon tetszett, főleg mert első lettem." „Személy szerint nekem nagyon tetszett, mivel első helyezést értem el, de ettől eltekintve is kellemes, játékos számonkérési formának tartom." „Számomra kiemelkedően sikeres teszt volt, amit

nagyon élveztem." „Volt 1-2 kérdés, ami nehéz volt számomra, na meg persze nem én nyertem."
Többeknél hangsúlyt kapott az önreflexió is, ami minden számonkérésnek célja volna. Ezt szó szerint így fogalmazták a válaszadók: „Nagyon élveztem a játékot, bár volt benne pár kérdés, amit nem igazán értettem." „Remek visszajelzés volt számomra, hogy órán miket sajátítottam el." Illetve: „Jók voltak nagyon. Sikerült rájönnöm, hogy gyorsabban kellene reagálni dolgokra, és megismertem egy újabb online felületet. Van még mit tanulnom, ez a következtetésem." „Meglepődtem azon, hogy mennyi minden ragadt rám az órák során, ha nincs ez a játék, lehet, nem veszem észre, hogy ennyi mindent tanultam." „A tudásomat is felmértem (ellenőrizhettem)."
Azt, hogy a kvíz végeztével egyesével végigmentünk a kérdéseken és a helyes válaszokon, illetve magyaráztuk a tipikus hibákat, kiegészítettük a hiányosságokat, helyre tettük a tárgyi tévedéseket, kifejezetten díjazták a tanulók: „Némelyik kérdés becsapós volt, de sokat tanultunk belőlük, főleg miután megbeszéltük a helyes válaszokat." „Nekem sok ismeretlen fogalom volt benne, de jó volt, hogy a végén ezeket átbeszéltük." „Tanultunk belőle."
Ketten csak azért pontozták le (2-esre, illetve 3-asra) a számonkérésnek ezt a módszerét, mert bár a kérdések jók voltak, de nem szeretik a Kahoot-ot. Egyikük ki is fejtette, hogy azért, mert középiskolában rengeteget használták, ezért szinte már megutálta a felületet. Ez – sajnos – mindig benne van a pakliban, de az ilyen előjelű válaszok elenyésző aránya nem tántorít el bennünket a modern és játékos digitális számonkérési módszerektől.

### k) Egyéb észrevétel, kiegészítés

Arra is lehetőséget adtunk, hogy a válaszadók szabadon kifejthessék egyéb véleményüket is, amivel összesen kilencen éltek. Ezeket a gondolataikat nem illesztették be a konkrét kérdések mellé, fontosnak tartották inkább külön kiemelni azokat. A leghitelesebb, ha ezeket is szó szerint idézzük.

„Néha nagyon hosszúak voltak az órák egyben. Kevés volt a szünet."
„Rengeteg hasznos információt és dolgot kaptunk. A baj az, hogy a nap végén voltak mindig az órák, amikor már kevésbé voltam éber szellemileg, de azért így is odatettem magamat. Tanulási módszereket szívesen tanultam volna."
„Számomra a gyakorlati foglalkozások sokkal hasznosabbnak látszottak, mint az elméletiek. Ebbe nem értem bele a vendég előadókkal töltött úgymond elméleti időt."
„Mindegyikről az a véleményem, hogy sok-sok hasznos információval gazdagodtunk és rengeteget fejlődtünk."
„Én kedveltem a TKI órákat, szerintem sokban hozzájárultak ahhoz, hogy jobban beleláthassunk a szakmába, illetve az ehhez szükséges készségek fejlesztésébe is."
„A vendégekhez összességében: Számomra mindegyik vendég érdekes volt, előadásuk mindig gondolkodást vont maga után. Más-más világszemlélet bemutatása jó hatással volt mindenkire."

„5-ösre értékelném azt az órát, amikor a tanárnőnek kellett »beszólni«, nem az tetszett, hogy végre igazán tényleg megkaphatja egy tanár, amit a diák mondani akar neki (sohasem gondoltam egyik volt tanáromról sem rosszat, sohasem kerültem velük vitába, ezzel az előző gondolattal csak »általánosítottam«), furcsa volt ilyet átélni, de jó volt látni, hogy vannak ilyen remek tanárok is."
„Nagyon élveztem az órákat, mindig vártam a napnak azon pontját, amikor mehettünk órára."
„Köszönjük."

A 3. kérdésblokk – A félig jelenléti, félig online módon zajló kurzusra vonatkozó vélemények

A harmadik kérdés így szólt: *„Kérjük, hasonlítsa össze 5–6 mondatban a félév során átélt jelenléti és online oktatási periódust. Válaszában térjen ki arra, melyik volt könnyebb/nehezebb, jobb/rosszabb, hatékonyabb/kevésbé hatékony az Ön számára és miért!"*
Itt arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók hogyan ítélték meg a félév jelenléti és online oktatási szakaszait. Mint mondtuk, a 60 órás kurzusból 36 óra zajlott jelenléti formában, 18 pedig online módon. Ez – bár természetesen a véletlennek köszönhető – kutatás-módszertani szempontból nagyon szerencsés helyzet volt, hiszen alkalmat adott a kétféle oktatás összevetésére. (Két alkalom, azaz 6 óra az egyhetes rektori oktatási szünet miatt egyszerűen elmaradt.)
Bár különösebb előfeltevésünk nem volt, a válaszok némileg meglepőek. Úgy tűnik, a diákok több mint felét megviselte az online oktatás. Kétharmaduk is erősen online-ellenes. Akiknek egyikkel se volt bajuk, azokat az online oktatást kedvelők közé is soroltuk.
Mindössze a válaszolóink 10%-a preferálta jobban a digitális platformot. A szokásos érvek az otthon kényelmére vonatkoztak: óra közben fel lehet állni, lehet mást is csinálni, nem kell korán kelni, nem kell „alakizgatni", nem kell utazni, tehát időgazdálkodás szempontjából is praktikusabb. De elhangzott két érdekes érv is. Az egyik szerint több figyelem jutott egy emberre az online térben. Ezt egyébként tanárként is így éreztük: a kis csoportok esetén mindenkit szerepeltettünk. A másik, hogy az online szereplés azért volt kevésbé stresszes, mert megnyilvánulásaik során társaik reakciója nem látszott. Ezt tanárként is megfigyelhettük: a hallgatók többet nyilvánultak meg és hosszabban beszéltek az éterben, mint a tanteremben. És ezzel kapcsolatban kissé hasonló a tanári élmény is. Bár előzetesen azt gondolhatnánk, hogy a közösség visszajelzése igen fontos, de egy idő után az előadó maga is belejön saját hangjának hallgatásába.
Akiknek az online fórum „nem jött be" – és mint mondtuk, ez volt a döntő többség –, ők is megdicsérték a tanári munkát, amellyel a kényszerű helyzetből kihoztuk a lehető legtöbbet. A meglepő az volt, hogy a válaszkifejtésekből kiderült: voltaképp megszenvedték a diákok az online helyzetet, vagyis pontosabban a jelenlétiség hiányát. Három okot említettek. Személyes jelenlétkor több inger éri őket, és ezt nem tudja pótolni a digitális csatorna. A másik a csoporttársak és a közösség hiánya. A harmadik pedig az

órák módszertanának problémái. Jelenlét során minden módszer működik, online viszont kevesebb a játékvariáció – mondják. Sokan említették a figyelem lankadását, ami a tanteremben nem volt jellemző. A tanári magyarázatok komplexitásának csökkenésében a kommunikáció korlátait látják okként, és ezt is kiemelték.
Eszünkbe sem jutott rákérdezni arra, hogy a karantén időszakában a diákok miként élték odahaza a hétköznapjaikat, hogyan alakult a magánéletük, pedig ez is befolyásolhatja az online oktatásról alkotott véleményüket. Általában is érdekes lenne tudni, hogy az egyetemi hallgatókat mennyire viseli meg a koronavírus következtében kialakult bezártság. Mára több kutatás is rendelkezésünkre áll, melyekből a negatív hatások tűnnek jelentősebbnek. Pszichológiai szempontból mindenképpen hátrányokat szenvedhet el az ember, miközben etikailag találhatunk pozitívumokat. Joggal feltételezhetjük, hogy hallgatóinkat nem csak az online platform okozta korlátozott tanári kommunikáció érintette negatívan, hanem – ahogyan ők maguk kiemelték – az egyetemi-közösségi élet hiánya is. Nem jelezték, de tudjuk, hogy mindez motivációcsökkenést eredményez, hiszen mind a versengés, mind pedig az együttműködés csakis a kommunikáció teljessége által tud kibontakozni. Granovetter hálózatelemzéséből tudjuk, hogy az ember számára az erős kapcsolatokon kívül az ún. gyenge kötések is fontosak[14]. A karantén visszakényszeríti a diákokat (is) az erős kapcsolataikba, gyenge kötéseik el-eltünedeznek. Márpedig későbbi fejlődésük, érzelmi intelligenciájuk kibontakozása szempontjából és aztán sikerességük érdekében[15] ez az az életkor, amikor a legfogékonyabbak. Valamelyest pótolhatjuk ezt, ha az online órákon is véletlen párokat alakítunk ki, kisebb csoportokban foglalkoztatjuk őket, és így készíttetünk velük prezentációkat, de a családba való visszaszorulást és az itt kialakuló konfliktusokat kezelni már nincs módja az oktatónak. Ezzel kapcsolatban éppen rendelkezésünkre állnak egy friss kutatás eredményei.[16]
A diákok fent kifejtett hiányérzeteiből adódik egy további kutatási kérdés: Lehetséges, hogy a rendőrtisztképzésbe eleve olyanok jelentkeznek, akik jobban igénylik a közösségi életet, mint más szakok hallgatói? Hátha ez is oka annak, hogy az online képzéssel kapcsolatban kevésbé elégedettek, mint mi, tanárok azt gondoltuk.

## Következtetések és javaslatok

A hallgatói véleményeket összegyűjtő és elemző munkánk alapján az alábbi következtetésekre jutottunk:

A tanulók megkérdezése az általuk átélt tanulási folyamatról mindig hasznos, mert válaszaikból fontos információt nyerhetünk módszereink hatékonyságára.

[14] Granovetter, Mark S. (1973): „The Strength of Weak Ties." *The American Journal of Sociology*. 78 (6): 1360–1380.
[15] Csíkszentmihályi Mihály – Schneider, Barbara (2016): Életre hangolva – A felnőtté válás útvesztői, Libri Kiadó, Budapest
[16] Herendy Csilla – Zsolt Péter – Bayer Judit (2021): Háztartásimunka-megosztás és családi élet a 2020-as első COVID-pandémia idején. Pro Publico Bono (megjelenés alatt)

Az egésznek csak akkor van értelme, hogy az így szerzett tapasztalatokat beépítjük a következő kurzusok tervezésébe, és ezt a minőségigényt folyamatosan fenntartjuk magunkban, vagyis nyitottak maradunk a saját fejlesztésünkre.
Ha érdemi és őszinte visszajelzést szeretnénk kapni az őket ért hatásokról, a tanulás eredményességéről, akkor mindig egyedi, a tantárgyra és a tanulócsoportra szabott kvalitatív módszereket érdemes használni. A centralizált, formalizált, uniformizált, egyszerűen számszerűsíthető pontozásos kérdésekből levont következtetések sokkal kevésbé érdemiek, viszont manipulálhatóak és félreértelmezhetőek.
Komoly hatása az értékelésnek akkor van, ha az a tanár belső önreflexiójából ered, így a saját szakmai lelkiismeretéből táplálkozó motivációját segít ébren tartani. Így a kiégés megelőzhető. Márpedig valljuk, hogy másokat tanulásra motiválni csak az képes, aki erre maga is motivált. A tanári önreflexió remekül motiválja a résztvevőt, a tanulót a tanulásra. Különösen akkor, ha az önreflexiós igények, az önkritika fejlesztését célnak tekintjük. Márpedig a TKI tantárgycsoporton belül ez egyértelműen cél.
Az általunk alkalmazott utólagos, valamelyest mégis csak formalizált felmérésen túl a fenti követelményeknek megfelelőnek tartjuk a tanulási folyamatba is beépített Café és az Open Space technikákat. Az egy-egy kurzus lezáró szakaszában alkalmazott Café módszert, elsősorban M(A)ester Café néven, egy a rendészeti felsőoktatásban alkalmazható motiválási módszertani lehetőségekről szóló tanulmányban[17] is bemutattuk. Az Open Space technikáról itt csak említést teszünk, az interneten rengeteg leírás[18] és példa elérhető, használata a tananyag átismétlésére, összefoglalására is ajánlott.
Tudomásunk van más magyarországi felsőoktatási intézmények hasonló szellemben végzett kísérletéről is. Például a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen a tanárok egy új, terjedő gyakorlat keretében közvetlenül saját hallgatóikkal egyeztetik a szorgalmi időszak végén a kurzus tapasztalatait, mi tetszett nekik és mi nem, mi működött jobban, mi kevésbé, és az oktatók hallgatói véleményezésének intézményi szabályozása alapján ebből készítenek emlékeztetőt a maguk számára; a tanulságokat gyakran megbeszélik kollégáikkal, feletteseikkel is.
Álláspontunk szerint módszertanilag az volna igazán jó, ha egy tanulási folyamat hatását egy előzetes és egy utólagos felmérés segítségével lehetne kimutatni. Ha ehhez még a tanulási alkalmak hosszabb távú hatását is vizsgálni volnánk képesek, az még teljesebb képet adna. Az ilyen vizsgálatok nem(csak) az elsajátított tananyag mennyiségéről adnak információt, hanem – ami a szociális készségek fejlesztését elérni szándékozó tárgyak esetén lényegesebb – a tanulók értékrendjének, attitűdjének, gondolkodásának változásaira, azok irányára és intenzitására is értékes következtetéseket lehetne levonni

[17] Molnár Katalin (2019): A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In: Hegedűs Judit (szerk.): A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest, 2019., 89–101. o.
[18] https://facilitator.hu/cikkek/open-space

belőlük. Egy ilyenre példa a 2013–14-es országos közszolgálati integritásmenedzsment tréningsorozat Zsolt Péter által végzett hatásvizsgálata[19].
Ezek a felmérések azonban egyrészt nagyon sok előkészítő és utólagos elemző munkát igényelnek, amire sokszor nincs sem idő, sem forrás, sem kapacitás. Másrészt pedig – mivel az értékelések szöveges kifejtése során a résztvevőktől eléggé őszinte véleményekre lehet szert tenni –, feltétlenül szükséges az értékelt tanár magasan fejlett önreflexiója, amellyel ezt az őszinteséget elviseli.
Mindent összevetve, rendkívül tanulságosnak és hasznosnak bizonyult számunkra az elsőéves hallgatóinkkal zajló féléves munka és annak ilyen módon történő értékelése. E helyütt is köszönjük nekik, hogy nemcsak a tanulásban, de ennek az értékelésnek az elvégzésében is partnereink voltak.

## *Felhasznált irodalom*


ARONSON, Elliot (1980): A társas lény. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. A módszert közérthetően és röviden ismerteti Hollósy-Vadász Gábor az alábbi helyen: https://pszichologuskereso.hu/blog/mozaik-modszer

COOK, Lynne – FRIEND, Marilyn (1995): „Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices" Focus on Exceptional Children. 28 (3)

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály – Schneider, Barbara (2016): Életre hangolva – A felnőtté válás útvesztői, Budapest, Libri Kiadó

GRANOVETTER, Mark S. (1973): „The Strength of Weak Ties." The American Journal of Sociology. 78 (6): 1360–1380. p.

HERENDY Csilla – ZSOLT Péter – Bayer Judit (2021): Háztartásimunka-megosztás és családi élet a 2020-as első COVID-pandémia idején. Pro Publico Bono (megjelenés alatt)

http://www.markmyprofessor.com/

http://www.theworldcafe.com/

https://facilitator.hu/cikkek/open-space

MOLNÁR Katalin – FUKSA Ágnes – SZILÁGYI Omer: Kedves vendégelőadók Pécsről. http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-kedves-vendegeloadok-pecsrol/


[19] Zsolt Péter (2015): A magyar közszolgálati „Etika és integritás", valamint az Integritásmenedzsment tréningek hatásvizsgálata. Pro Publico Bono, 2015/1., 150–166. o. http://real.mtak.hu/92603/1/2015_1.150-166..pdf

MOLNÁR Katalin – URICSKA Erna (2019): A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. Magyar Rendészet 2019/4. szám, 69–80. p.

MOLNÁR Katalin – ZSOLT Péter: Digitális vendégnaplók 3. rész http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-digitalis-vendegnaplo-3/

MOLNÁR Katalin (2019): A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In: HEGEDŰS Judit (szerk.) (2019): A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, 89–101. p.

MOLNÁR Katalin: Szakmai nap – embertől emberig. http://www.nyelvilektoralas.hu/szakmai-nap-embertol-emberig/

MOLNÁR Katalin: Tanórának álcázott közönségtalálkozó. http://www.nyelvilektoralas.hu/tanoranak-alcazott-kozonsegtalalkozo/

PRATKANIS, Anthony R. – ARONSON, Elliot (2012): Rábeszélőgép. Ab Ovo Kiadó

ZSOLT Péter (2015): A magyar közszolgálati „Etika és integritás", valamint az Integritásmenedzsment tréningek hatásvizsgálata. Pro Publico Bono, 2015/1., 150–166. o. http://real.mtak.hu/92603/1/2015_1.150-166..pdf

***1. sz. melléklet***

**A Rendészeti Magatartástudományi Tanszék**
**Szakmai napja**

**2020. december 1.**

**Kedves Kollégák, Hallgatók!**

Szeretettel invitáljuk Önöket rendhagyó szakmai napunkra, melyet – tekintettel a jelenlegi helyzetre – online tartunk meg 2020. december 1-jén. Erre az alkalomra olyan előadókat hívtunk meg, akik a rendészethez kapcsolódó aktuális magatartástudományi témakörökre reflektálnak. Az előadások a Teams-en keresztül zajlanak.

**Tervezett program**

| | |
|---|---|
| 11.00–12.20 | Oriold Károly (Lélekben Otthon Alapítvány): A Lélekben Otthon Alapítvány tevékenysége az öngyilkosság megelőzése érdekében |
| *12.20–12.30* | *szünet* |
| 12.30–13.15 | Kósi Viktória (Fehér Gyűrű Egyesület): A bűncselekmények áldozatainak segítési lehetőségei |
| 13.15–14.00 | Juhász Péter – Páger Pál (Budapesti Javítóintézet): Fókuszban a Budapesti Javítóintézet |
| *14.00–14.30* | *szünet* |
| 14.30–15.15 | Petke Zsolt (Nyírő Gyula Kórház): A függő gondolkodás |
| 15.15–16.00 | Nagygyőr Csilla (ORFK): Rendészet és gyermekvédelem |
| *16.00–16.10* | *szünet* |
| 16.10–17.40 | Malét-Szabó Erika (BM): Az alkalmassági vizsgálatok aktuális változásai 2021. január elsejétől |

**Kolacsek Sándor**

# *Vélemények a COVID-19 hatására bevezetett digitális és online oktatásról*

## Bevezetés

Harminc évvel ezelőtt már történtek lépések az Egyesült Államokban a felsőoktatás elmozdítására az online oktatás felé. A pedagógusok fenntartásokkal fogadták. Ismeretlen volt még a számítógépeken keresztüli kommunikáció, közvetlen személyes kontaktus nélkül(Zimmermann, 2020). Három évtized elteltével azonban alkalmunk adódik bizonyítani, vagy cáfolni az elgondolást, amely az online lehetőségéről szól. Ahhoz, hogy ezt a fajta oktatást közelebb hozzuk magunkhoz, az egyik lehetőség az, hogy egy SWOT elemzés segítségével feltárjuk annak előnyeit, erősségeit, lehetőségeit, de leírjuk veszélyeit és gyengeségeit is. A 2020 tavaszán kialakult pandémiás helyzet miatt számos intézmény kényszerült átállni az online, illetve a digitális oktatásra, Magyarországon és szerte a világban. Ezáltal lehetőségünk nyílt tesztelni, hogy vajon előnyt, vagy hátrányt jelentett a diákoknak, valamint a pedagógusoknak ez a fajta oktatási mód. A múlt esztendőben, a szakoktatásban résztvevők, éles helyzetben kellett, kipróbálják a saját tudásukat és alkalmasságukat, amire gyakorlás hiányában nem voltak kellően felkészítve /felkészülve. Az online oktatást a szakképzésben korábban még nem alkalmazott, vagy csak nagyon alacsony szinten, kevés, leginkább informatikus tanárok által használt formái voltak. A felsőoktatásban évek óta egyre elterjedtebb ez a mód, azonban a középiskolákban nem nyert teret ezidáig, mivel sem a személyi, sem pedig a tárgyi feltételei nem voltak biztosítottak. A szakképzésben dolgozó pedagógusok többsége IKT. eszközök használatát is mellőzte, nem találta szükségesnek, mert nem voltak adottak a feltételek, illetve a felkészültségük sem tette ezt lehetővé. Főleg az idősebb generációhoz tartozó pedagógusok mellőzik ezeknek az eszközöknek a használatát, pedig sok tanulmány, szakkönyv, online felület foglalkozik napjainkban is az alkalmazásuk által nyújtott lehetőségekkel ( Tóth-Mózer Sz. Misley H. 2004).

## A digitális oktatás bevezetésének előzményei

2020. március 16.-án hétfőn a magyar pedagógiában egy nagyon fontos és érdekes helyzet állt elő. A döntéshozók március 13.-i hatállyal elrendelték a digitális munkarend kialakítását és ettől az időponttól az általános iskolás és középiskolás tanulók nem látogathatták a közoktatási intézményeket. Az intézmények távoktatási formában voltak kötelesek biztosítani a tanulási és a tanulmányi követelmények elsajátításának lehetőségeit. Ezt megelőzően a felnőttképzésben és a felsőoktatásban volt hagyománya a távoktatásnak. Azon pedagógusoknak, akik a frontális óratartás módszerével kívántak élni és nem szívesen használtak digitális technikákat, ez a lehetőség nagy kihívást

jelentett. Átalakult az oktatásszervezés, a pedagógiai módszertan, a számonkérés, ellenőrzés, valamint az időgazdálkodás. Jelenleg a szakképzésben tanuló diákok azt a korosztályt képviselik, akik a „Z" generációhoz tartoznak. Ők az Úgynevezett „digitális bennszülöttek" (M. Prensky 2001). Számukra az okos eszközök, az internet használata napi rutin. Nem jelent kihívást számukra az online térben való mozgás (Bessenyei I. 2010). Az idősebb generációkat képviselő pedagógusoknak viszont sok esetben jelentett és jelent a mai napig kihívást az internetes platformok, valamint az okos eszközök használata.

Az intézmények vezetőinek beavatkozása előtt, még nagy volt a zavar, az alkalmazott internetes platformok felhasználását, alkalmazását illetően. Minden oktató a számára szimpatikus és ismert felületeken kommunikált a diákjaival. A Facebook, a Messenger, Skype vegyesen volt fellelhető a repertoárban, ami a diákok részére vált kezelhetetlenné, mert minden pedagógus más felületet használt. Az informatika tanárok, mérnökinformatikusok, rendszergazdák segítségükre voltak, nagy terhet vettek le a vállukról azzal, hogy oktató videókkal, magyarázó szövegekkel kiegészítve segítették a TEAMS, MOODLE, OFFICE használatát a hiányos/nem elegendő ismerettel rendelkező oktatókat. Ebből adódóan sok nehézséggel kellett szembenézni a szakképzésben oktatóknak, az intézmény vezetőknek és a diákoknak egyaránt (Kolacsek S. 2021). Szükség volt egy egységes, mindenki által kezelhető rendszerre, ami már évek óta a felsőoktatásban is működött. Miután a rendszergazdák, az intézményvezetők utasítására a már meglévő és mindenki által elérhető felületek kezelésére felkészítették a kollégákat, már nem volt akadálya, azok alkalmazásának. Azok a tanárok, akik semmilyen infokommunikációs eszközt sem használtak előtte, el tudták sajátítani a kezelését. Ezekről a nehézségekről, tapasztalatokról, javaslatokról gyűjtöttünk vizsgálatunkban információt. A kutatás tervezésekor személyesen, strukturált interjú formájában beszélgettünk a kollégákkal, valamint a diákokkal. Jelenleg, a második vizsgaidőszakra készülünk, még mindig teszt „üzemmódban". Az elmúlt iskolai évben, az online, illetve digitális oktatás alacsony minősége miatt az intézmények kénytelenek voltak „lebutított" vizsgákat végrehajtani. A szakmai tárgyak, valamint a gyakorlati vizsgák minősége magasan alul múlta az előző évek, évtizedek vizsga színvonalát, a statisztika adatokat, illetve az előző évek vizsgakövetelményeit figyelembe véve. A koronavírus megjelenése után rövid időben kormányzati döntésre a nevelési és oktatási intézmények (először a felsőoktatásban, majd a köznevelés és közoktatás minden intézményegységében) digitális távoktatásra tértek át. E döntésre a sikeres és eredményes tanév teljesítése szempontjából volt szükség, egy kényszerhelyzet alkotta. Elméletileg az oktatók, diákok és az intézmények megfelelő számú informatikai eszköz birtokában várhatták az online oktatás megjelenését. A technikai háttér megléte, illetve hiányossága jelentette az egyik legnagyobb problémát. Eszköz nélkül kivitelezhetetlen az online, vagy a digitális oktatás, természetesen. A diákok eszközhiányán enyhített a Dunaferr Iskola vezetőségének a gyors reakciója. A felszabadítható számítógépeket kiosztottuk a diákok között. Ebben segítségünkre volt, olyan vállalkozó, aki esti képzésben tanul az intézményben és felajánlott PC. konfigurációt. A pedagógusok is sok esetben a technikai háttér, pontosabban az otthoni adatforgalom korlátai miatt ütköztek nehézségekbe. Otthon egy

időben egy, két, online órába becsatlakozó gyermekkel problémát jelentett a saját foglalkozásuk megtartása. Áthidaló megoldás, a mai napig, hogy az iskola tantermeiből adják le az óráikat. Szigorító intézkedések megszüntették a kontaktórák tartásának a lehetőségét. A kollégák körében fókuszcsoportos beszélgetést folytattunk, a diákokkal, pedig online, a TEAMS rendszeren keresztül beszélgettünk el, interjú keretében. A tapasztalatainkat, a kutatási kérdéseinkre kapott válaszokat a következőkben ismertetem.

## A kutatás módszertani felépítése

A kutatást, a pandémia helyzet miatti lehetőséghez kellett igazítani. Szerettünk volna a diákokkal is fókuszcsoportos beszélgetést folytatni, mivel a tapasztalatok azt mutatják, hogy a személyes beszélgetések alatt, másként nyílnak meg. A személyes beszélgetés helyett digitális felmérést végeztünk, ahol a diákok anonim mondhatták el a véleményüket. A pedagógus kollégákkal adott volt a lehetőség a fókuszcsoportos beszélgetésre, mivel sokan az intézmény tanári szobájából, illetve tantermekből tartottak online órát. A kutatást megelőzően, a pedagógus kollégákkal is és a diákokkal is több alkalommal beszélgettünk a digitális és online oktatásban rejlő lehetőségekről, hiányosságokról, ezért már kialakult egy kép a várható eredményről előre. A kutatásba bevont személyek kiválasztásánál a lehetőség korlátozott volt. A diákok tekintetében az online oktatásban elérhető osztályok tanulóit lehetett megkérdezni Azokat a diákokat, akiket a felmérés idejében személyesen tanítottam (automatikai technikus 13. évfolyam, mechatronikai technikus 13. évfolyam, rendvédelmi 12. évfolyam), összesen: 347 fő alapsokaságból, 34 fő. A pedagógust, a Dunaújvárosi SZC. Dunaferr Technikum és Szakiskola (műszaki és közismereti tárgyakat oktató) összesen: 75 fő alapsokaságból, 11 fő. A kutatás lehetőségei korlátozottak voltak, a kialakult helyzet miatt, ezért kellett a diákoknál az online kérdőívet alkalmazni.

## Kutatás

A kutatás célja volt, hogy átfogó képet kapjunk a digitális és online oktatás pedagógusokra, szülőkre, diákokra gyakorolt hatásáról, a végrehajtás feltételeiről, lehetőségeiről, valamint az oktató és a befogadó szereplők átadó és befogadó képességéről. Vizsgálatunkhoz, minden tudás és feltétel rendelkezésre állt. A megfelelő eszközparkkal, szoftverezettséggel és kompetenciával rendelkeztek a pedagógusok. Az oktatott tárgyak alkalmasak voltak arra, hogy online módon oktassák a diákokat. Volt-e elképzelés, stratégia, hogy milyen felületen, felületeken és milyen tartalmakat szükséges/elégséges közvetíteni. Ezeket a témákat jártuk körül a kutatásban, amelyben pedagógusok és diákok fejthették ki a véleményüket egy felmérés keretein belül. A pedagógusok, információ átadási képessége mellett, szerettünk volna képet alkotni, hogy a szülők miként élik meg az adott helyzetet, hiszen az elektronikus és az nyomtatott sajtóban eléggé ellentétes információk jelennek meg a témával kapcsolatban .Természetesen nem feledkezhetünk el megemlíteni a szülők által vállalt szerepet.

Főbb kérdések:

Szülők

- vajon képesek-e arra, hogy támogassák gyermekük tanulását?
- alkalmasak-e arra, hogy támogassák a gyermekük tanulását?
- tudják-e követni, hogy mi folyik az online térben
- megvannak-e/megvoltak-e az eszközök ahhoz, hogy a szülők otthoni munkavégzése mellett a gyermekek tanulhassanak?
- van-e idejük arra a szülőknek, hogy támogassák a gyermekeik tanulását?

Pedagógusok

- birtokában vannak-e az online, illetve digitális oktatáshoz szükséges ismeretanyaggal?
- rendelkeznek-e a szükséges technikai háttérrel?
- képesek-e online platformokról, valamint általuk összeállított tananyagból folyamatos online tanmenet elkészítésére?
- saját gyermek mellett, van- e lehetősége az otthoni oktatásra?

Diákok

- képes-e jelenléti oktatás nélkül a tananyag elsajátítására?
- rendelkezik-e technikai eszközökkel?
- befogadja-e az online, digitális órák által nyújtott információt?
- megtanult-e önállóan tanulni?

E kérdések csak egy részét alkotják azoknak, melyekre válaszokat vártunk és kaptunk. Egy dolog tény: nem gondolta senki azt, hogy a digitális távoktatást ilyen gyorsasággal szükséges lesz majd egyszer bevezetni. Mind a tanulókat, mind a pedagógusokat váratlanul érte az, hogy át kell álljanak e rendszerekre és minden tudásukat, támogatásukat személyes kontaktus nélkül kell átadják tanítványaiknak. A diákok digitális tudatossága, mentális és testi egészsége megfelelt ennek a terhelésnek. Az online tér és a személyes kapcsolatok arányának egészséges mederben tartása komoly kihívást jelent. A közösségi média és a videótartalmak korlátlan hozzáférése, a személyes kapcsolatok, a valódi, szóbeli kommunikáció, a társadalmi beilleszkedés alapvető elemei sokszor háttérbe szorulnak (Habók-Czirfusz 2001).

## A vizsgálat eredményei

Szent-Györgyi Albert gondolata : „*az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen a tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, és megtalálja a munkát, amit szeretni fog*"

## Hozott anyagból dolgozunk

A pedagógus kollégákkal, valamint a diákokkal folytatott interjú választ adott a kérdésekre. A kutatás során a fókuszcsoportos és online interjút használtuk, a vírus által kialakult helyzet miatt. Az alapsokaság véleményének a megismerésére nem volt lehetőség, csak egy kiemelt és elérhető csoportot (osztályt), illetve a pandémia időszakában is az intézményben tartózkodó kollégákat lehetett kikérdezni. Összességében 11 fő pedagógussal nyílt lehetőség az interjúra és három osztályból, 34 diákkal az online felmérésre. A kérdéseinkre született válaszok alapján, a fiatalok önálló tanulási képessége nem hogy fejlődött, inkább romlott az elmúlt évtizedek során. Az előző iskolai évben végrehajtott vizsgák tapasztalatai azt mutatják, hogy az otthoni tanulás, a csak online, illetve digitális módon leadott tananyag nem elegendő a kellő szintű felkészítésre. A pedagógusok, rengeteg házi feladattal látják el a diákokat. A tanmenetet követni kell . Ezt a terhelést nem tudják a diákok feldolgozni.

### Az önálló tanulás képessége

A vélemények és a tapasztalatok azt bizonyítják, hogy nagyon kevés diák képes önállóan, hatékonyan elsajátítani a tananyagot, kellőképpen utána olvasni a szakirodalomnak. A megkérdezett diákok, feltétel nélkül bíznak a különböző internetes oldalak hitelességében, amely pedagógiai szakmai szempontból tudjuk, hogy hátrányos számukra. A személyes jelenlét alkalmával is nagyon sok hiányosságot tapasztalunk a szakoktatásban. A szakmai, illetve az általános műveltséghez elengedhetetlen irodalmi anyagok nem, vagy csak a legszükségesebb időtartamig kötik le a diákok figyelmét. Ezáltal, a háttér hiányzik. Nincs meg a diákokban a használható anyagok, források felkutatásának, értelmezésének a képessége.

### Tanár is ember

A középiskolai oktatók feladata a hatékony tanulási módszerek elsajátíttatása, de a pedagógusoknak magas a leterheltsége. Jelen esetben az online illetve a digitális oktatás nagyon sok plusz terhet ró a tanárokra is. A fiatalabb generációhoz tartozó pedagógusok az otthonról végzett munka mellett az előkészítéssel, a feladatok összeállításával, sok esetben „lebutításával" is dolgozniuk kell és a korukból adódóan a saját gyermekük iskolán kívüli tanításába is bele kell segíteniük. Ezek a többlet feladatok, olyan terhet rónak a pedagógusokra, amivel a tűréshatáruk végére kerültek. Természetesen, ha több évre előre gondolkodunk, tervezünk, akkor az ismétlődő tananyagok, segédanyagok, amik a tanmenettel egyeztethetők, nem kell, hogy ismételten kidolgozásra kerüljenek, hanem frissítéssel, naprakésszé tétellel, már egyszerűbbé tehetik az otthoni munkavégzést. A szülők egyértelműen olyan feladattal találták szemben magukat, amelyre semmilyen felkészülési idejük nem volt (Diákok elmondásai alapján).

## Szülőből pedagógus

A szülők, ha nem online dolgoznak, akkor a munkába járás mellett kell megoldani a gyermekeik otthoni oktatását, több esetben a felügyeletét, hiszen egy kilencedik évfolyamos diák, még megkívánja a kontrolt. Nem várható el egy szülőtől sem, hogy minden tantárgyi területen tökéletesen megfeleljen egy, az erre a tárgyra szakosodott pedagógussal szemben támasztott követelménynek. Sok feladat ellátásában jelenthet segítséget az okos eszközök használata. A háttérinformációk, a tanulást, esetleg az adott tananyag megértését támogató web.-es felületek használata az okos eszközökkel, hatékonyabbá és egyszerűbbé tehetik a megértését a témának. Az online oktatás korlátozott lehetőségeket ad a szaktanár kezébe, ehhez mindenképpen szükséges valamilyen háttértámogatás. A digitálisan feltöltött tananyag, feladat önmagában kevés. Az intézmények lehetősége még nincs meg, a digitális „írótáblák" beszerzésére és nem várható el, hogy minden tanár önerőből szerezze be. Ezek az eszközök, valamint az előre elkészített videó felvételek az iskolák saját szaktantermeiben, műhelyeiben, segítséget nyújthatnak a könnyebb megértésben. Természetesen nem tökéletes megoldás és a személyes gyakorlást nem helyettesítheti. Az internet lehetőségeit okosan használó diák, akinek a szülői háttér adott, hogy segítse, kalauzolja a rengeteg információ megszűrésében, előnyre tehet szert. Mind, ezek mellett a tanár és a diák részéről meg kell lenni a szakmai feltételeknek .Ha a szaktanár nem tudja sem személyesen, sem online formában átadni a tananyagot, akkor nem beszélhetünk a feltételek meglétéről, ami a sikeres oktatás alapfeltétele. Lehet valaki jó szakember, ha nem képes a tudását, hasznosíthatóan átadni. Természetesen a befogadó, jelen esetben a diák is képességekkel kell, hogy rendelkezzen a szakanyag befogadására. És ez a személyes jelenlét, illetve az online oktatás formájára is igaz.

## Tanárnak is kell segítség

A fiatalabb tanár generáció készségszinten, rutinból használja az IKT. eszközöket, a WEB-es felületeket. A korosabb kollégák, nehezebben birkóznak meg a feladattal (Személyes tapasztalat, valamint intézményen belüli beszélgetések alapján). Az elmúlt évben bevezetett oktatási mód, sokunknak jelentett kihívást, mivel felkészületlenül érte az oktatókat. Nagyon sokan az okos táblák, a projektor használata adta lehetőségeket sem élvezik ki. Természetesen, ahogy ez az interjúból is kiderült, többen gondolják, hogy az oktatási rendbe beillesztett továbbképzéssel a helyzet orvosolható. A válaszadásokból következik, hogy az esetlegesen, a saját szabadidő terhére tervezett továbbképzés nem alternatíva. Ennek megfelelően a munka/óra rendbe kell valamilyen módon beilleszteni a tanárok ez irányú felkészítését. A Dunaferr iskola igazgatója, szervezett célirányos foglalkozásokat, ahol az egyik mérnök-informatikus tanár részletes bemutatót tartott több alkalommal, ahol lépésről, lépésre követhető volt a TEAMS, valamint a MOODLE használata. Oktató anyagot töltött fel, ami minden pedagógus számára elérhető és végig vezet a szükséges lépéseket .

**Felmérés**

A tanárokkal lefolytatott fókuszcsoportos online felmérés, valamint a diákokkal végrehajtott online beszélgetés, egyértelműen igazolta, hogy nem tartják alkalmasnak a digitális és az online teret a szakma tanítására. A közismereti tárgyakat oktató tanárok könnyebben alkalmazzák ezt a lehetőséget. Nekik inkább érzelmi okokból hiányzik a személyes jelenlét. Hamarabb átálltak az oktatási formára, könnyen vissza tudtak kérdezni, írott és szóbeli formában a tananyagból. A műszaki tanárok, szakoktatók véleménye szerint nem elegendő az online, illetve a digitális oktatási forma a szakma tanításához. Személyes jelenlét nélkül lehetetlen a gyakorlati képzés. (A fókuszcsoportos, online felmérés természetesen anonim volt, de a válaszokból kikövetkeztethető volt a válaszadó által képviselt oktatási terület) A gyakorlati fogások, az eszközök sikeres és szabályszerű használata, a különböző szakmai területek által alkalmazott kapcsolások összeállítása elképzelhetetlen a gyakorlati képzés nélkül .A tanárok, oktatók egyértelműen a hibrid, un. Blended- learning oktatásban látják a jövő szakképzését. Ebben szoros az egyetértés a diákok részéről is. A diákok is a hibrid oktatást preferálják, mivel nem tartják megfelelőnek az online oktatás adta lehetőségeket. Ők a szakmaiság hiánya mellett érzelmi oldalról is közelítettek a kérdéshez. Fontos számukra az iskolai környezet, a közvetlen kapcsolat a tanárral és a diáktársakkal. Hiányolják a táblai feleleteket. A gyakorlati képzést, a vizsgákra és a szakmára való felkészítést lehetetlen feladatnak érzik. A közismereti tárgyak esetében a Blended learning a számukra járható út.

## Összegzés

Összességében a vizsgálat az általunk várt eredményt hozta. Az informális csatornákon szerzett adatok alapján megerősítést nyert, hogy a szakképzésben a digitális és az online oktatásra való áttérés nem biztosítja az adott területen a szakmaiság tökéletes átadását.. Nem lehet szakmai tárgyakat tanítani, oktatni ezen a módon. Természetesen a világjárvány lezajlása után sem kell megválni a rövid idő alatt elsajátított oktatási módszertől, hiszen a felsőoktatásban évtizedek óta tökéletesen beillesztett a mindennapokba. A későbbiekben a tanárok és a diákok továbbképzésére kell nagyobb súlyt fektetni. Szinten kell tartani a megszerzett ismereteket, valamint különbséget kell tenni a személyes jelenlétet követelő tanítás és az online, vagy digitális oktatást elégségesnek ítélő képzésformák között. És a feladatnak megfelelő órát kell betervezni és megtartani. Erre pedig a megfelelő megoldás a Blended learning. A hibrid oktatásnak természetesen előnyeivel és a hátrányaival is számolni kell. Az előnye között említendő, a járulékos költségek ( utazás, szállás, adminisztráció) csökkenése. A bárhol, bármilyen formában elérhető tananyag. A tanulás egyénre szabható ütemezése, valamint a tudáshoz való Globális hozzáférés lehetősége. A hátrányai sem mellőzhetők. Nincs személyes kontaktus a tanár-diák, diák-diák között. A szükséges, hogy kialakuljon a kornak megfelelő attitűd. Minden korosztálynak fontos a szociális kapcsolat fejlesztése, a kommunikáció az azonos generáció tagjaival. Az iskola az a közösségi tér, ahol kontrol alatt sajátíthatják el a gyerekek a közösségi viselkedési formákat. A digitális átállás

jövőképe kapcsán meg kell vizsgálnunk, hogy módszertani szempontból mi várható a területen. Ennek során röviden összefoglaljuk, hogy a tartalom, a támogató rendszerek és a humánerőforrás kompetenciáinak vonatkozásában, az infokommunikációs eszközök hatására milyen fejlesztési irányok várhatók, az adott területen milyen jó gyakorlatok jellemzőek, illetve ezek fejlesztése hogyan folytatódik ( Racsko R. 2017). Napjainkban, fontos, hogy az iskola nevelje, szocializálja a gyermeket közösségi szellemben. Nincs, vagy csak nagyon csekély lehetőség van arra, hogy olyan közösségbe kerüljön a fiatal, ahol zártabb környezetben tapasztalja meg a csapat építő, támogató jellegét. Ezen felül, azonban a diákoknak az önálló tanulás tudományát is el kell sajátítani. Nagyon sokrétű feladat hárul a pedagógusra. Természetes, hogy az idősebb korosztályhoz tartozó tanároknak, oktatóknak nagy kihívást jelent, de a már említettek szerint, továbbképzéssel, önképzéssel csökkenthető a lemaradás. De, mint minden területén az életnek, itt is a legfontosabb a „life long learning!" A napi oktatási feladatba beillesztett eszközök használatának az elsajátítása, mint a különböző infokommunikációs eszközök, illetve online felületek alkalmazása.

SWOT

| Erősségek (Strengths) | Lehetőségek (Opportunities) |
|---|---|
| Az iskolavezetés támogatja az IKT eszközökkel segített oktatást<br>A pedagógusok nagy része motivált az IKT eszközök használatában, nem zárkózik el, igényli<br>Az internet elérés biztosított az intézmény egész területén<br>Az iskolai honlap rendszeresen frissül | Továbbképzéseken, konferenciákon való aktív részvétel<br>Digitális módszertár, módszertani ötletgyűjtemény megismerése, megosztása internetes felületeken<br>Iskolai IKT –tananyagbázis létrehozása, tudásmegosztás<br>Pályázati források a továbbképzéshez, az eszközbeszerzéshez<br>Kapcsolattartás a szülőkkel, a digitális technológia segítségével a tanulási folyamat nyomon követésének biztosítása |
| Gyengeségek (Weaknesses) | Veszélyek (Threats) |
| Meglévő technikai eszközök egy része elavult, cseréje szükséges<br>Az interaktív táblák, projektorok, laptopok karbantartása nem rendszeres<br>A rendelkezésre álló sávszélesség nem elegendő, valamennyi tanterem ellátásához<br>Nem minden pedagógus használja rendszeresen az IKT eszközöket | Az eszközhasználatra helyeződik a nagyobb hangsúly, módszertanilag nem indokolt használat a tanórán, vagy azon kívül<br>Az adatvédelem hiányosságai, az internethasználat kockázatai<br>Az eszközbeszerzési források korlátozottsága |

| | |
|---|---|
| Az adminisztratív teendők kiváltásához nem alakult ki a megfelelő gyakorlat Rendszergazda leterhelt | Esetleges szülői ellenérzés, negatív kritika az iskolai IKT-használattal, újfajta értékeléssel szemben |

## *Felhasznált irodalom*


BESSENYEI I. (2010): A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola http://issuu.com oktatás-informatika folyóirat/ELTE 2010.1.-2. szam(2021.07.)

DEÉS Sz. (2020): Hallgatói vélemények a Covid-19 világjárvány hatására bevezetett online oktatásról(2021.09.) https://www.edutus.hu/cikk/hallgatoivélemények (DOI:10.47273/AP.2020.20.26-39 )

HABÓK L-CZIFRUSZ D (2013): Információ csere a digitális korban (2021.08.) https://www.oktatas-informatika.hu (2013/11)

Magyarország Kormánya (2016): Magyarország Digitális Stratégiája (2021.07.)https://digitalisprogram.hu/hu/tartalom/DOS

MALATYINSZKI Sz. (2020): Digitális oktatás megélése DOI: 10.13140/RG.2.2.36400.38408

MISLEY H.-TÓTH-MÓZER Sz. (2019): Digitális eszközök integrálása (2021.09.) http://mindenkiiskolaja.elte.hu

MOLNÁR Gy. (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jeleneéhez és jövőjéhez (2021.08.) http://real.mtak.hu/id/eprint/86246

RACSKÓ R. (2017): Digitális átállás az oktatásban (Gondolat Kiadó Budapest)

Századvég (2021) Hogyan zajlott a digitális átállás (2021.09.) https://szazadveg.hu 2021/03/29 Digitális átállás a köznevelésben.

KOLACSEK S.(2021) Vélemények a COVID-19 hatására bevezetett digitális és online oktatásról (MeLLearN Konferencia 2021.05.)

**Füzesi Brigitta - Kálmán Anikó**

# *A COVID-19 hatása az élethosszig tartó tanulás alakulására – különös tekintettel a felsőoktatás és a vállalati szféra összehasonlításában*

## Absztrakt

A COVID-19 járvány sokkolta az egész világot, és szinte nincs egyetlen olyan társadalmi vagy gazdasági szegmens, amelyet a pandémia ne befolyásolt volna már eddig is alapvetően. Ebben a helyzetben az élethosszig tartó tanulás szerepe, fontossága, hiányának mértéke vagy éppen az erre való motiváció meghatározó lehet az egyes szektorok és társadalmi csoportok átalakulása és fejlődése szempontjából.
Az élet első szakasza a tanulásról szól, a tudás megszerzése a cél, amelynek platformja az oktatási rendszer, ahol az alapvető és primer feladat a tudás megszerzése, átadása. Itt a legfontosabb szempont a folytonosság, hiszen maga az egész rendszer egymásra épített tanrendekből áll össze. Az egymásra épülés miatt rendkívül rugalmatlan, a változásokra nem tud gyorsan reagálni, mert különben saját magát rombolná le. A COVID-19 hatására az oktatási rendszeren belül két ellentétes erőnek kellene megvalósulnia: saját magán egy gyors és hatékony változás végrehajtására van szükség a folyamatosság fenntartásával egyidőben.
A gazdaságilag aktív korosztály számára a tanulás a gazdasági haszon elérésének eszköze. Az elsődleges motiváció nem a tudás megszerzése, hanem a minél hatékonyabb értékteremtés vagyis a pénzszerzés. Tanulás nélkül ebben az életszakaszban az egyén nem tudja elvégezni a feladatát, ezért létkérdés számára a folyamatos képzés.
A versenyszférában a gyors alkalmazkodás a dolgok megszokott rendjéből adódik, ami nem más, mint a folyamatos változásokhoz való idomulás. Ebből a szempontból a COVID-19 is csak egy a sok kihívás közül (gazdasági válság, természeti katasztrófa, kormányváltás stb), bár kétségkívül minden eddiginél nagyobb hatású és a korábbiakhoz képest alapvetően másfajta átrendeződést kikényszerítő nyomás. Ettől függetlenül a versenyszféra szereplői a profitabilitás fenntartásának kényszere miatt azonnal reagálnak a változásokra.
A tanulmányban két felmérés keretében azt vizsgáltuk hogyan reagált az oktatási szféra és a vállalati szféra a pandémiás folyamatra. Milyen változásokat kellett bevezetniük az oktatóknak a felsőoktatásban? (COVID-19 Survey) Mit jelent a vállalati szféra válaszreakciói a változásokra?

## Bevezetés

A COVID-19 járvány villámcsapásként érte az egész világot, és szinte nincs egyetlen olyan társadalmi vagy gazdasági szegmens sem, amelyet a pandémia ne befolyásolt volna már eddig is alapvetően. Ebben a helyzetben az élethosszig tartó tanulás szerepe, fontossága, hiányának mértéke vagy éppen az erre való motiváció meghatározó lehet az egyes szektorok és társadalmi csoportok átalakulása és fejlődése szempontjából.
Dolgozatomban az élethosszig tartó tanulás COVID-19 által módosult motivációit, megnyilvánulásait, elő-vagy éppen háttérbe kerülését vizsgálom az oktatási rendszer és a vállalati szféra, mint két alapvető érintettségű, azonban teljesen eltérő iniciatívájú, egyértelműen megkülönböztethető terület aspektusából.
A felsőoktatási intézmények felépítése és működése számos szempontból hasonlatos egy vállalkozás felépítéséhez és működéséhez, és az alapvető feltételek megléte teszi lehetővé mindkét terület számára céljaik elérését. Az egyértelmű különbség a két terület között tevékenységük céljában határozható meg: a felsőoktatás a nonprofit alapú tudásátadás, míg a vállalati szféra a minél magasabb profit elérésében érdekelt.
A két terület dolgozatomban történő párhuzamos vizsgálatát azonban mindenekelőtt az indokolja, hogy a vállalati szféra inputját a felsőoktatás termeli meg. Vagyis a munkaerő-piacra újonnan bekerülő munkaerő tudása és képessége – amelynek biztosítása a felsőoktatás feladata - a bekerülés első szakaszában alapvetően befolyásolja a vállalatok hatékonyságát. A továbbiakban a munkavállalók tudásának versenyképesen tartásáról a vállalatok gondoskodnak. Tehát hallgatói oldalról a felsőoktatással szembeni legfontosabb elvárás a versenyképes tudás megszerzésének biztosítása. Ennek hiányában csökkenő kereslet várható a felsőoktatás által kínált szolgáltatás iránt, amely már rövid távon is érezhető hatást eredményez finanszírozási oldalon.
Mindezek alapján nagyon fontosnak gondoltam annak feltárását, hogy ebben a szimbiózisban a megváltozott világrend milyen új trendeket teremt a munkaerő-piacon és hogy az átalakulás ritmusát vajon milyen mértékben, milyen mélységben tudja felvenni, és mennyi időn keresztül tudja tartani a felsőoktatási szféra?
A COVID-19 hatására teljes mértékben átalakult világrenden belül a munka és az oktatás továbbra sem állt le, azonban szinte teljesen átalakult. A távmunka és a távoktatás lett egyik pillanatról a másikra a tömegesen alkalmazott megvalósulási forma. Dolgozatomban arra kerestem a választ, hogy egyrészt a megváltozott munkarendnek hatékonyság szempontjából vizsgálva van-e létjogosultsága a pandémia utáni visszarendeződés során, tehát alkalmas-e arra, hogy teljesen vagy részben továbbra is fenntartható legyen? Másrészt ezzel összefüggésben a jelenlegi felsőoktatás vajon képes-e arra, hogy a megszokott színvonalon készítse fel a hallgatókat a megváltozott munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelően? A vizsgálandó kérdések megválaszolása érdekében további kérdésként merül fel, hogy ez a megváltozott működés – vagyis a távmunka és távoktatás - vajon hogyan hatott a két szféra – a vállalati és felsőoktatás – pénzügyeire és hatékonyságára?

## A kutatás módszertana

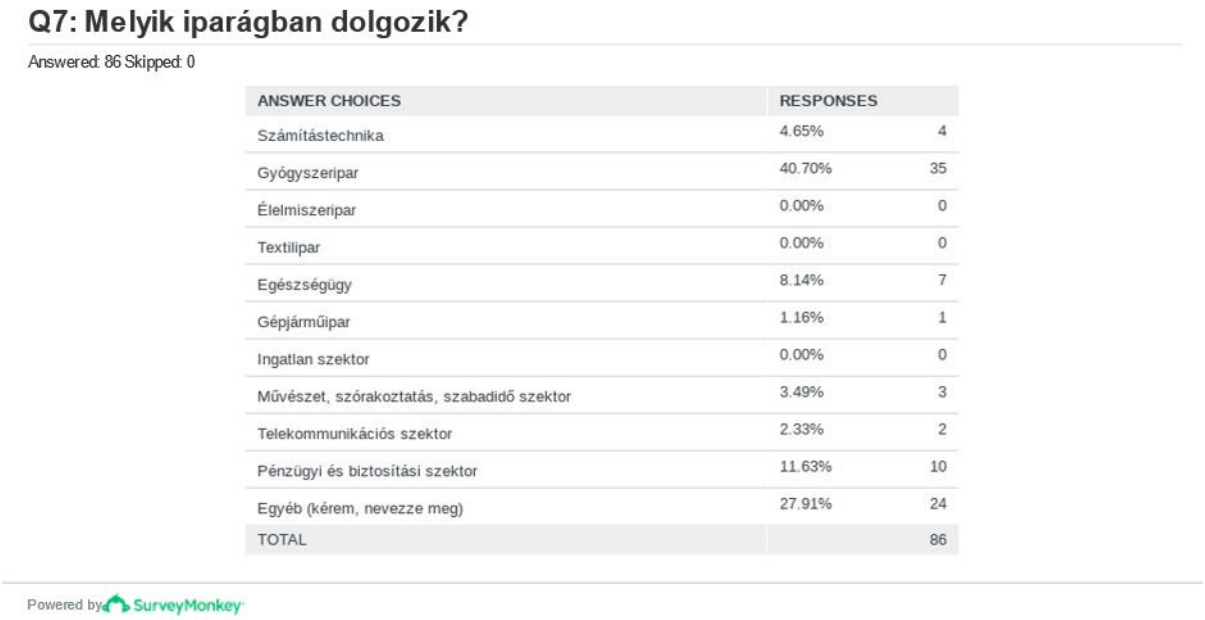
A COVID-19 világjárványhoz kapcsolódó kutatásom célja az volt, hogy összegezni lehessen a vállalati szféra és a felsőoktatási szakma tapasztalatait és javaslatait a koronavírus időszakkal kapcsolatos változások fényében Mindkét területen kvantitatív kutatást végeztem saját kérdőívek segítségével. A kérdőíveket a Survey Monkey online kérdőív készítő rendszerben állítottam össze, linkjeik emailen keresztül kerültek kiküldésre.
Az adatforrások tekintetében és a kérdőív kérdéseinek összeállításához szekunder adatforrások is felhasználásra kerültek, amelyekhez a téma nemzetközi eredményeit összegző elemzések, valamint egy Európai Unióban összesített kérdőív főbb szempontjai szolgáltak alapul.
A kérdőívekben szereplő legtöbb kérdés zárt kérdés volt, vagyis a megkérdezetteknek a megadott válaszlehetőségek közül kellett választania. A zárt kérdések között egyaránt voltak alternatív és feleletválasztásos kérdések.
A helyzettől függően szerepeltek félig zárt kérdések, ha a felkínált válaszlehetőségeken kívüli visszajelzést kívánt adni a megkérdezett.
Az intenzitáskérdések alkalmazásával a válaszadók megadott szempontok mentén értékelhették az intézményükre illetve vállalatukra vonatkozó kijelentéseket, amely lehetőséget teremtett arra, hogy valós kép alakuljon ki mind a hazai felsőoktatás, mind pedig a vállalati szféra helyzetéről.
Az otthoni munkavégzést vizsgáló kérdőív összeállításánál az alábbiakat tűztem ki célul:

- tájékozódás azzal kapcsolatban, hogy a vállalati vezetők hogyan tudják biztosítani a hatékonyságot és a jólétet az online munka során, amikor nincsenek sem földrajzi, sem időbeni korlátok
- tájékozódás a munkavállalók saját tapasztalatairól a távmunkával kapcsolatban
- a távmunkával kapcsolatos eddigi tudásunk alapján megfogalmazott kérdések összeállítása
- a felvetett kérdéskör minél komplexebben körbejáró, de mégis viszonylag rövid, maximum 15 perc alatt megválaszolható kérdőív összeállítása

A harminckilenc kérdésből álló kérdőív kitöltésére 2021. március 15 - 22. között került sor online formában. Összesen 86 értékelhető válasz érkezett. Értékelhető válasznak a 100%-san kitöltött kérdőívek minősültek, hiányosan kitöltött kérdéssor nem érkezett vissza.
Valamennyi válaszadó teljes munkaidőben távmunkában dolgozott a 2020. tavaszi karantén óta. A kitöltő munkavállalók 95%-a Magyarországon dolgozik a kereskedelem különböző szektoraiban.

Benne a képek/ábrák/táblázatok elhelyezésénél középre zárt kép/ábra/táblázat fekete-fehérben vagy színesben, felette szám és cím, illetve amennyiben forrása van, akkor pontos hivatkozással az is szerepel az előző hivatkozási móddal a cím alatt. A példa az alábbi (1. ábra):

1. ábra: Válaszadók iparáganként



**Q7: Melyik iparágban dolgozik?**

Answered: 86 Skipped: 0

| ANSWER CHOICES | RESPONSES | |
|---|---|---|
| Számítástechnika | 4.65% | 4 |
| Gyógyszeripar | 40.70% | 35 |
| Élelmiszeripar | 0.00% | 0 |
| Textilipar | 0.00% | 0 |
| Egészségügy | 8.14% | 7 |
| Gépjárműipar | 1.16% | 1 |
| Ingatlan szektor | 0.00% | 0 |
| Művészet, szórakoztatás, szabadidő szektor | 3.49% | 3 |
| Telekommunikációs szektor | 2.33% | 2 |
| Pénzügyi és biztosítási szektor | 11.63% | 10 |
| Egyéb (kérem, nevezze meg) | 27.91% | 24 |
| TOTAL | | 86 |

Powered by SurveyMonkey

A felsőoktatást vizsgáló kérdőív összeállításánál az alábbiakat tűztem ki célul:

- tájékozódás azzal kapcsolatban, hogy a felsőoktatás hogyan tudja működtetni a folyamatosságot és a megszokott színvonalat az online oktatás során
- tájékozódás az oktatók saját tapasztalatairól a távoktatással kapcsolatban
- a felvetett kérdéskör minél komplexebben körbejáró, de mégis viszonylag rövid, maximum 15 perc alatt megválaszolható kérdőív összeállítása az európai uniós összesített kérdőív adaptálásán keresztül

A negyven kérdésből álló kérdőív felsőoktatási intézmények oktatói és az intézmények egyéb területein dolgozó munkatársai számára kerültek kiküldésre. A kitöltésére 2020. szeptember 20. és október 4. között került sor online formában. Hat különböző városban található hét magyarországi felsőoktatási intézmény munkatársai adtak választ a kérdésekre.

Összesen 57 válasz érkezett, amelyből 26 válasz volt értékelhető. Értékelhető válasznak a 100%-san kitöltött kérdőívek minősültek, így a nem teljesen kitöltött kérdéssorok válaszai a kutatás szempontjából elvesztek.

2. ábra: Válaszadók az intézmények földrajzi elhelyezkedése szerint

**Q2: Város, ahol az Ön intézménye található**

Answered: 57 Skipped: 7

| ANSWER CHOICES | RESPONSES | |
|---|---|---|
| Budapest | 42.11% | 24 |
| Eger | 0.00% | 0 |
| Debrecen | 7.02% | 4 |
| Győr | 0.00% | 0 |
| Pécs | 7.02% | 4 |
| Szeged | 38.60% | 22 |
| Veszprém | 0.00% | 0 |
| Other (please specify) | 5.26% | 3 |
| TOTAL | | 57 |

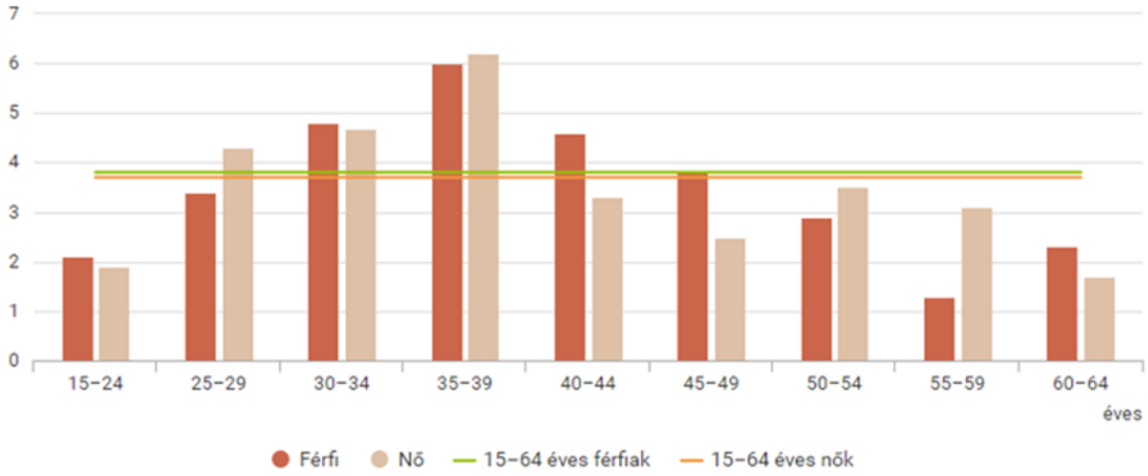
Powered by SurveyMonkey

## A vállalati szféra – fókusszal a kereskedelemre

A gazdaságilag aktív korosztály számára a tanulás a gazdasági haszon elérésének eszköze. Az elsődleges motiváció nem a tudás megszerzése, hanem a minél hatékonyabb értékteremtés, vagyis a pénzszerzés. Tanulás nélkül ebben az életszakaszban az egyén nem tudja elvégezni a feladatát, ezért a folyamatos képzés számára létkérdés.
A versenyszférában a gyors alkalmazkodás a dolgok megszokott rendjéből adódik, ami nem más, mint a folyamatos változásokhoz való idomulás. Ebből a szempontból a COVID-19 is csak egy a sok kihívás közül (gazdasági válság, természeti katasztrófa, kormányváltás stb), bár kétségkívül minden eddiginél nagyobb hatású és a korábbiakhoz képest alapvetően másfajta átrendeződést kikényszerítő nyomás. Ettől függetlenül a versenyszféra szereplői a profitabilitás fenntartásának kényszere miatt azonnal reagálnak a változásokra.
Mind az oktatásban, mind a vállalati szférában jelentős pénzügyi nehézségeket okozott a COVID-19. Azonban a vállalati szféra a nehézségeket egyebek között több és jobb oktatással próbálja megoldani (tehát át-és tovább képzik a dolgozókat) minden eszközt megragadva a versenyelőny megszerzése érdekében.
A helyzet paradoxonja az, hogy a kialakult gazdasági nehézségeket a gazdasági élet szereplői oktatással, az oktatási élet szereplői viszont állami szubvencióval törekszenek megoldani.
A COVID-19 következményeként a vállalati szférát érintő egyik legjelentősebb változás a home office munkavégzés bevezetése volt. Ez a változás bizonyos szempontból a felsőoktatás online oktatásra való áttéréséhez hasonlítható, hiszen mindkét esetben szinte egyik napról a másikra történt a tömegeket érintő, alapos előkészülettel, felkészültséggel és korábbi tapasztalattal nem rendelkező kényszerszülte megoldás. Ezen gondolatsor alapján kézenfekvő feltételezésként fogalmazódott meg a vállalati szférával kapcsolatban az a hipotézisem, amely szerint

A COVID-19 miatti távmunkára (home office) történt átállás csökkentette a vállalati szféra hatékonyságát / teljesítményét.
A világszintű karantén a becslések szerint 2,7 milliárd ember munkavégzési körülményeit, vagyis a globális munkaerő 80 százalékát érintette (ILO Monitor, 2021). Ez a helyzet azonban nemcsak problémákat, hanem lehetőségeket is teremtett. A korábbi statisztikák ugyan mutatnak némi emelkedést, a vállalkozások döntő többségénél eddig azonban nem igazán támogatták a home office-hoz hasonló alternatív foglalkoztatási lehetőségeket. A pandémia hatására azonban ez a munkaforma a mindennapi élet részévé vált, hiszen az egészségügyi és gazdasági válság és a járvány terjedését megelőző intézkedések számos vállalat számára nem hagytak más lehetőséget a távmunka (home office) széleskörű bevezetésén kívül. Ennek köszönhetően az elmúlt hónapokban a home office hatékonyságáról is pontosabb képet kaptak a cégek. A távmunka alkalmazásában rejlő termelékenység és jólét előnyeinek maximalizálása érdekében a cégek vezetésének elő kellett mozdítaniuk a vállalkozások és a munkavállalók fizikai és vezetői kapacitásába történő befektetéseket.
Tekintettel arra, hogy a COVID-19 járvány kitörése előtt az Európai Unióban foglalkoztatottak mindössze 15% -a dolgozott valaha távmunkában, nagyszámú munkavállaló és munkaadó egyaránt hatalmas kihívásokkal szembesült a hirtelen home office-ra való áttérés kezelésében. (ILO Monitor, 2021) A nehézségek mértéke azonban jelentősen változik olyan különböző tényezők függvényében, mint például a távmunkával kapcsolatos korábbi tapasztalatok szintjétől.
A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján egyértelműen látszik, hogy mindössze három évvel ezelőtt az otthonról történő munkavégzés lehetősége szinte utópisztikusnak tűnt. 2018 I. negyedévében az alkalmazottak 3,7%-a, 144 ezer fő dolgozott távmunkában Magyarországon (KSH, 2020). A távmunkát végző alkalmazottak 23%-a a munkáltatója kérésére dolgozott így, míg a többségüknek (55%) a munkakörük teljes mértékű önállósága miatt volt rá lehetősége.
A foglalkozási főcsoportokat vizsgálva szembetűnő, hogy míg a szellemi foglalkozásúak 7,9%-a (133,5 ezer fő) dolgozott távmunkában, addig a fizikai foglalkozásúaknak mindössze a 0,5%-a (10,6 ezer fő), ami megerősíti azt az elképzelést, hogy a távmunka döntően szellemi munkavégzés esetén lehetséges. (KSH, 2020)

3. ábra: A távmunkában dolgozók aránya az alkalmazottakon belül, korcsoportok és nemek szerint, 2018. I. negyedév
(Forrás: KSH)




Az iskolai végzettséggel együtt nő a távmunkában dolgozó alkalmazottak aránya. Amíg az alapfokú végzettségűek 0,5%-a, addig a felsőfokú végzettségűek 9,7%-a dolgozott távmunkásként 2018-ban. Az összes távmunkást tekintve a legtöbb munkavállaló a felsőfokú végzettségűek közül kerül ki (69%), az érettségizettek aránya 27%, az érettségi nélküli középfokú végzettségűeké és az alapfokú végzettséggel rendelkezőké pedig elenyésző (KSH, 2020).

4. ábra: A 15 – 74 éves távmunkában dolgozók megoszlása településtípus és iskolai végzettség szerint (2018)
(Forrás: KSH)

A fenti tendenciákat a kérdőíves kutatásom eredményei is igazolták: a kitöltők 89,53%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezett.

5. ábra: A válaszadók iskolai végzettsége

**Q6: Az Ön legmagasabb iskolai végzettsége**

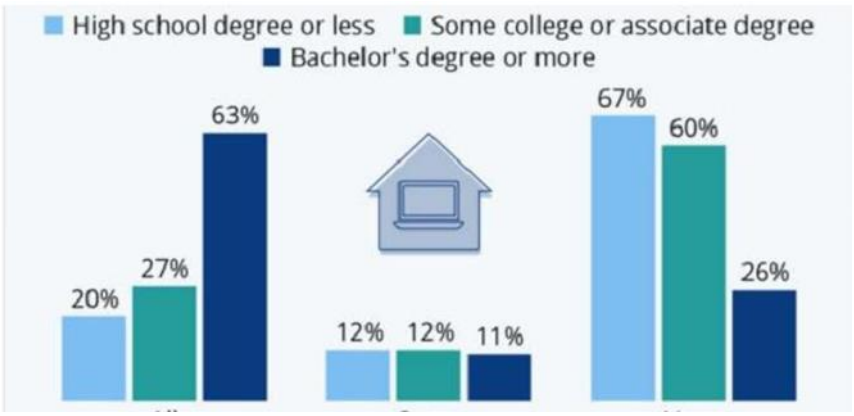
Answered: 86 Skipped: 0

| ANSWER CHOICES | RESPONSES | |
|---|---|---|
| Általános iskola | 0.00% | 0 |
| Középfokú iskola érettségi nélkül | 1.16% | 1 |
| Érettségi | 9.30% | 8 |
| főiskolai diploma | 34.88% | 30 |
| egyetemi diploma | 54.65% | 47 |
| TOTAL | | 86 |

Powered by SurveyMonkey

Ez a fajta munkavégzési forma tehát elsősorban a magasabb végzettségű alkalmazottakra jellemző, míg az alacsony végzettséggel rendelkezők többnyire nem tudják ezt igénybe venni. Más kutatások szerint is a felsőfokú végzettséggel rendelkezők járnak a legjobban a home office munkavégzéssel. Az Egyesült Államokban a Federal Reserve (The Federal Reserve Board, 2020) azt vizsgálta meg, hogy vajon hogyan függ össze a dolgozók végzettsége a home office-ban végzett munkával a járvány alatt. Az eredmények alapján készült alábbi grafikonon is jól látható, hogy a főiskolai végzettséggel rendelkezők (sötétkék oszlopok) 63%-a otthonról, teljes munkaidőben dolgozott, míg a középfokú végzettséggel rendelkezők (világoskék) mindössze 20%-a tehette meg ugyanezt. (The Federal Reserve Board, 2020)

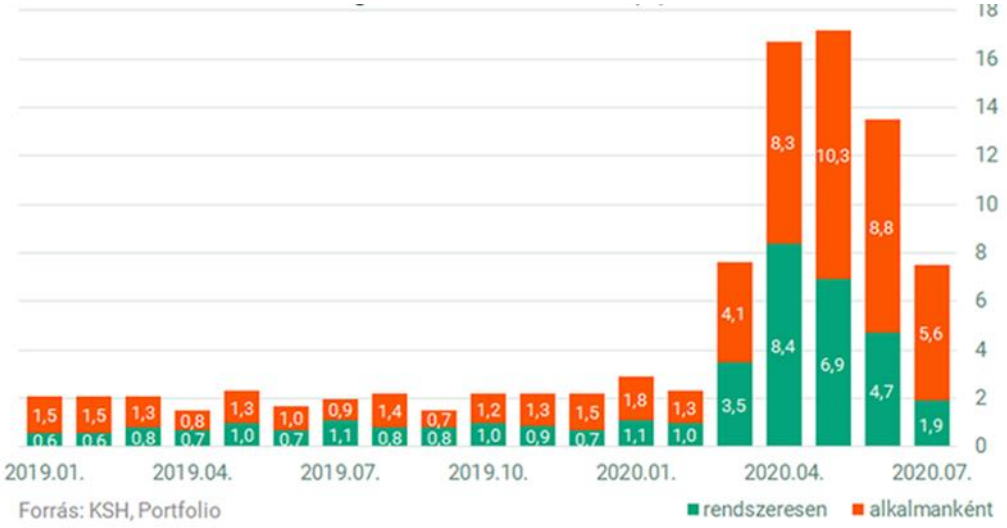
6. ábra: Az iskolai végzettség és home office
(Forrás: Federal Reserve)




Ennél a pontnál szükséges tisztázni a távmunka és a home office fogalmát, valamint jelen dolgozatban történő alkalmazásukat.

A távmunka és a home office a magyar munkajogi nyelvezetben nem azonos fogalmak. A távmunkavégzés a Munka Törvénykönyve (Mt.) definíciója szerint „olyan tevékenység, amit a munkavállaló a munkáltató telephelyétől elkülönült helyen, rendszeresen, számítástechnikai eszközzel végez, és annak eredményét elektronikusan továbbítja." Munka Törvénykönyve (2012) Távmunkavégzés csak akkor folytatható, ha erről a felek munkaszerződésben megállapodtak.
Ettől eltérően a home office intézményének nincs jogszabályi definíciója, azonban az élő gyakorlatban tulajdonképpen egyfajta részleges távmunkavégzést jelent, és bármely munkaköri feladat ellátható ennek keretében. A gyakorlatban a home office keretében a munkavállaló a heti munkanapjainak egy részén - pl. heti 1-2 nap - otthonából dolgozik, erről a felek gyakran írásban is megállapodnak, egyes munkáltatóknál pedig egyoldalú munkáltatói szabályzat teszi lehetővé és határozza meg a szabályait.
A két fogalom tehát nagyon hasonló, gyakran összemosódik, azonban alapvetően jól megkülönböztethető. A home office (otthoni munkavégzés) – ahogy a nevéből is következik – a munkavállaló saját otthonában történő munkavégzést jelenti. A távmunka ennél tágabb jelentéssel bír, vagyis a munkahelyen, a munkáltató által biztosított területen kívüli helyről történő munkavégzés, amely akár lehet a munkavállaló otthona is. Tehát a home office a távmunka, mint alternatív munkavégzési forma egyik fajtája.
A COVID-19 világjárvány kirobbanása előtt a távmunka valamennyi formája elsősorban a szellemi foglalkozású munkavállalók számára pozitív lehetőségként felmerülő opció volt. A pandémia következményeként olyan sajátos helyzet alakult ki, amelyre korábban még soha nem volt példa. A törvényi szabályzások és egészségügyi előírások miatt a vizsgált időszakban a távmunka alatt szinte kizárólag az otthonról történő munkavégzés volt lehetséges, ezért mind a kérdőívben, mind a jelen dolgozatomban a két fogalmat szinonimaként használom.
A pandémiás helyzet különlegességét a KSH statisztikája remekül szemlélteti, amelyet a saját kutatásom is alátámaszt:

7. ábra: Távmunkában vagy home office-ban dolgozók aránya a foglalkoztatottakon belül (%)
(Forrás: KSH, Portfólió)




8. ábra: A válaszadók korábbi tapasztalatai a távmunkával kapcsolatban

**Q11: A járvány előtt volt-e tapasztalata a távmunkában?**

Answered: 86 Skipped: 0

| ANSWER CHOICES | RESPONSES | |
|---|---|---|
| Igen, rendszeresen dolgoztam ebben a formában. | 13.95% | 12 |
| Időnként dolgoztam ebben a formában. | 22.09% | 19 |
| Csak néhány alkalommal dolgoztam ebben a formában. | 23.26% | 20 |
| Soha nem dolgoztam korábban ebben a formában. | 40.70% | 35 |
| TOTAL | | 86 |

Powered by SurveyMonkey

A megkérdezettek 64% soha, vagy mindössze néhány alkalommal dolgozott távmunkában a járvány előtt. Ez egy kényszerhelyzet, amely egyben azt is jelenti, hogy a munkavállalóknak számos új képességet, készséget, ismeretet és módszert kellett elsajátítaniuk úgy, hogy mindeközben folyamatosan dolgoznak és előre meghatározott eredményeket szükséges elérniük.
A helyzetből adódó problémák kezelése nem könnyű feladat, hiszen egyrészt még nem áll rendelkezésre elegendő tapasztalat és jó gyakorlat, másrészt sok nehézségre az egyén szintjén kell mindkét fél számára elfogadható megoldást találni. A Oracle and Workplace Intelligence felmérése szerint a globális munkaerő-állomány 78 százalékának, az otthon dolgozók 85 százalékának okozott mentális károsodást a világjárvány és annak hatásai

(Oracle and Workplace Intelligence LLC. A, 2020). A qualtrix.XM által kezdeményezett ezer főt megkérdező amerikai kutatás arról számolt be, hogy a home office-ban dolgozók 52%-a jobban szorong odahaza, mint a munkahelyén – és ez csak részben írható a járványügyi helyzet számlájára. Az otthoni munka során komoly stresszfaktort jelentenek többek között a körvonalazatlan munkahelyi elvárások, a családi kötelezettségek és a szintén otthonról dolgozó házastárs vagy partner. (Qualtrics, 2020)
Egy másik, a Quantified.Company által az otthoni munkavégzéssel kapcsolatban készült anonim kutatás keretében a kis-, közepes, vagy nagyvállalatnál állásban lévő alkalmazottak és vezetők az alábbi két nyitott kérdésre válaszolhattak: melyek a home office legnagyobb kihívásai, illetve milyen gyakorlati eszközök és megoldások működnek az otthoni munkavégzés során. Véleményük, tapasztalataik megosztása mellett szavaztak is arról, hogy mennyire értenek egyet a többi résztvevő válaszaival. (Quantify.Company, 2020)
Abból kiindulva, hogy a home office munkavégzés milyen hatalmas kihívást támasztott a vállalatokkal szemben, azt feltételeztem, hogy az ezeknek való megfelelés rontotta a vállalati hatékonyságot.
Hipotézisemet, amely szerint a vállalati szféra hatékonyságát csökkentette a COVID-19 miatti tömeges home office munkavégzésre való átállás, a fent idézett kutatásokra alapozva kilenc problémás területet azonosítottam, és ezekre vonatkozóan végeztem a saját kérdőíves felmérést. Ebben egyrészt megvizsgáltam a hazai munkavállalók válaszait a nemzetközi kutatások problémafelvetéseire, másrészt további kérdéseket tettem fel a vállalati hatékonyságra vonatkozóan.
A kilenc problémás terület:

1. Elszigeteltség
2. Egyéni munkarend
3. Időgazdálkodás
4. Munka - magánélet egyensúlyának sérülése
5. Munkatársi kapcsolatok minősége
6. Az otthoni iroda megteremtésének nehézsége
7. Fókusz vs megszakítások
8. Testi – lelki egészség
9. A szükséges ismeretek és készségek hiánya

Mindenekelőtt fontos annak meghatározása, hogy mit tekintünk vállalati hatékonyságnak.
A hatékonyság fogalma gyakran összemosódik és keveredik a jövedelmezőség, eredményesség, versenyképesség, termelékenység, nyereség fogalmakkal, ezáltal meglehetősen vegyes tartalmat jelent sokak számára. A hatékonyság a dolgozatomban vizsgált aspektus szempontjából történő legmegfelelőbb megközelítése érdekében a magyar és külföldi szakirodalom néhány meghatározását vettem alapul.
„Közgazdasági értelemben a gazdaság akkor termel hatékonyan, ha nem lehet senki jólétét anélkül fokozni, hogy valaki más ne kerülne kedvezőtlenebb helyzetbe. Másként megfogalmazva: „A veszteségek kizárása, vagy másként a gazdasági erőforrások olyan

felhasználása, amely a gazdasági szereplők maximális jólétéhez vezet az adott erőforrásmennyiség és technológiai színvonal mellett. Tömör kifejezés az allokációs hatékonyságra." (Samuelson – Nordhaus, 2016)
„Gazdasági értelemben a hatékonyság a gazdálkodás eredményességének kifejeződése. Mérése a ráfordítások és az eredmény egybevetésével történik." (Czékus, 2004)
A külföldi szakirodalom a képlet szerinti megfogalmazást részesíti előnyben. „A hatékonyságot (Efficiency) az output és az input viszonyának tartja. A technológiai hatékonyság a hozam és a ráfordítás viszonya, a gazdasági hatékonyság a termelési érték és a termelési költség aránya." (Castle, 1992)
Mindezek alapján a vállalkozás szempontjából a hatékonyságot legáltalánosabban az eredmény és a ráfordítás viszonyaként fejezhetjük ki (E/R), ahol az eredmény, vagy a ráfordítás pénzben kifejezett értéket jelent.
A fent említett hatékonyság értelmezéseken túl a környezettudatosság előretörésével új hatékonyság értelmezésként jelenik meg az öko-hatékonyság. Az öko-hatékonyság fogalma 1992-ben definiálódott először és rövid idő alatt rendkívüli népszerűségre tett szert. Ez a hatékonyság definíció az előzőekhez képes abban új, hogy a gazdasági hatékonyságot kiegészíti a káros környezeti hatások minimalizálásával, szem előtt tartva a fenntarthatóság kritériumát is. (Nábrádi – Pető, 2004)
„Az öko-hatékonyság a vállalati érték maximalizálását jelenti a káros környezeti hatás minimalizálása mellett. Azaz a vállalkozás a termékeit és a szolgáltatásait olyan módon hozza létre, hogy a vállalati teljesítmény egy egységre eső környezeti terhelését minimalizálja. Az öko-hatékonyság a következő 7 kulcsfontosságú tényezőből áll:

1. Termékek és szolgáltatások anyagigényének csökkentése
2. Termékek és szolgáltatások energiaigényének csökkentése
3. Toxikus kibocsátások csökkentése
4. Használt anyagok újrahasznosíthatóságának növelése
5. Természeti erőforrások fenntartható használatának maximalizálása
6. Termékek tartósságának növelése
7. Termékek és szolgáltatások szolgáltatási igényének növelése

Ez a megközelítés a környezet és a gazdasági szereplők részére egy win-win megoldást kínál a fenntarthatóságra, hiszen a gazdálkodók egyre nagyobb értéket állíthatnak elő, egyre kisebb környezeti hatással. Az öko-hatékonyság így összességében egyben a gazdaság és a környezet érdekeit is szolgálja. Tehát a hatékonyság ökológiai és egyben ökonómiai értelemben jelenik meg. Öko-hatékonyságuk javításával a vállalatok jövedelmezőbbé válhatnak, és kis lépést tehetnek a fenntarthatóság irányába." (JÖRG, 2004)
Az öko-hatékonyság kiemelt fontossággal bír a COVID-19 pandémia által felgyorsult távmunkafolyamatok kapcsán, hiszen az otthon és a munkahely között jelentősen redukálódott – sőt sok esetben szinte teljesen megszűnő – ingázás korábban soha nem tapasztalt mértékű légszennyezés csökkenést eredményezett.
„Gazdasági hatékonyság": A ráfordítások értékének és az elért eredmény értékének aránya két lehetőség összehasonlítása során. A hatékonyság alapvetően gazdasági fogalom. A gazdasági szereplők leggyakrabban termelési eredményekben, vagy pénzben

mérik a hatékonyságot, mert céljuk többnyire a hozamok és ráfordítások pénzben is mérhető különbségének a maximalizálása. Nincs abszolút értelemben vett hatékonyság. A mikroökonómiai modellekben mégis rendszerint azt feltételezzük, hogy a profit maximalizálása a szereplők célja, mert a profit kétségtelenül a legfontosabb hajtóerő, s egyben domináns cél a piacgazdaságban.". (Bacsi, 2013) Hipotézisem vizsgálata során ezen megközelítés alapján értelmeztem a hatékonyságot.
A hatékonyság vizsgálatának során ki kell egészítenünk a vállalati hatékonyság fent leírt megközelítését egyéb gazdaságossági szempontokkal.

- Az otthoni munkavégzés szignifikáns, a munkába járáshoz kapcsolódó költségcsökkentéssel jár együtt, hiszen a munkáltató számára jelentősen enyhülnek az üzemanyaggal, gépkocsi flotta fenntartásával, parkolással, szervízeléssel kapcsolatos költségek.
- A fenntartott iroda költségei is csökkennek, hiszen alapvetően megváltozik mindenekelőtt a korábbi helyigény, de nem elhanyagolható mértékben csökkenhet a bútor és a munkavégzéshez szükséges eszközigény is.
- Az irodai munkavégzéssel együtt járó fogyasztással kapcsolatos változó költségek (világítás, víz, ásványvíz, kávé stb) is csökkennek.

Bár várhatóan elengedhetetlen lesz, hogy a munkáltató, az otthoni munkavégzéssel járó költségek legalább egy bizonyos részét átvállalja, költséghatékonyság szempontjából mindenképpen nyilvánvaló, hogy a vállalatok számára az otthoni munkavégzés kedvezőbb.

A fenti eredmények alapján tehát kijelenthető, hogy a vállalati szférával kapcsolatban megfogalmazott azon hipotézisemet, mely szerint „a COVID-19 miatti távmunkára (home office) történt átállás csökkentette a vállalati szféra hatékonyságát / teljesítményét" sem a nemzetközi, sem a saját kutatásom eredményei nem támasztották alá, a megfogalmazott feltételezés nem igazolódott be.
A felhasznált hazai és nemzetközi távmunkával kapcsolatos vizsgálat által eredményezett kilenc legjelentősebb problémát megvizsgálva saját kutatásom eredményei alapján valamit ez utóbbiból származó összefüggések elemzése egyértelművé tették, hogy a vállalaton belüli sikeres együttműködést a korábban alkalmazott gyakorlaton kívüli módokon is meg lehet valósítani, és ezzel együtt kijelenthető, hogy önmagában a személyesség nem garantálja a hatékonyságot.
Ha megvan a kölcsönös bizalom, a munkavállalók megfelelő mennyiségű tapasztalattal és folyamatosan megújuló tudással rendelkeznek, és mindezt egy jól szervezett támogató szervezeti légkör segíti, akkor a felmerülő helyzetek többségét sikeresen, sőt akár a korábbi lehetőségeknél is sokkal sikeresebben tudja kezelni a vállalat közössége. A vegyes munkarend kialakításával a vállalat számára dupla hatékonyság érhető el motiváltabb és képzettebb munkavállalókkal a home office munkaforma csökkentett felmerülő költségei mellett.

## Az élethosszig tartó tanulás

Az élethosszig tartó tanulás mindazon tanulási folyamatra utal, amely egész életünkön át zajlik. A gyakorlatban leginkább az önkéntes, önmotivált és folyamatos tanulást jelenti, amelyre elsősorban a formális oktatás befejezése után kerül sor, tehát az egyén karrierje és élete során zajlik - az elsőtől az utolsó foglalkozásig.
A pandémia következményeként kialakult helyzet megerősítette, hogy az élethosszig tartó tanulás nélkülözhetetlen a vállalati szférában.
Az élethosszig tartó tanulás mindazon tanulási folyamatra utal, amely egész életünkön át zajlik. A gyakorlatban leginkább az önkéntes, önmotivált és folyamatos tanulást jelenti, amelyre elsősorban a formális oktatás befejezése után kerül sor, tehát az egyén karrierje és élete során zajlik - az elsőtől az utolsó foglalkozásig.

Az egész életen át tartó tanulás három alapvető szempontból jelentős:

1. Azok számára, akik tanulnak, fejleszti tudásukat, készségeiket, ezáltal növeli foglalkoztathatóságukat a jövőbeli munkákhoz, és kielégíti a tanulás és fejlődés iránti vágyukat.
2. A szervezetek számára ez az innováció fontos forrása, amely segít abban, hogy képesek legyenek lépést tartani a környezetük változásával.
3. A társadalom szempontjából növeli annak valószínűségét, hogy az olyan kulcsfontosságú kihívások, mint a szegénység, az egyenlőtlenség és az éghajlatváltozás, megoldhatók legyenek.

A munkaerő folyamatos képzése a versenyképesség, a piaci változásokra adott válaszok alapját jelentette a pandémia előtti időkben is, hiszen ez mutatta a technika és a technológia változásával együtt járó fejlődés képességét a vállalatok szintjén.

A COVID-19 miatt megváltozott gazdasági és üzleti környezetben a kérdőíves felmérésből is kiderült, hogy a vállalati versenyképesség és hatékonyság fenntartása érdekében új stratégiák és gyakorlatok váltak szükségessé, hiszen a válság mindössze néhány hónap leforgása alatt több évnyi változást eredményezett - ágazattól függetlenül – szinte minden vállalat életében.
Az erősen digitalizált cégek esetében, ahol már korábban rutinná vált a mobilitás, a távoli munkát támogató eszközök használata, a home office-ra való átállás kisebb mértékben akadályozta a mindennapi munkavégzést. A digitális képzések területének komoly erősödést jelezték a kutatások már a járvány előtt is. 2017-ben 46 milliárd dolláros bevétele volt az e-oktatásnak, 2025-re pedig 325 milliárd dolláros piacot prognosztizáltak. Egyre több cég ismeri fel, hogy a leállások idején a munkatársak képzésébe való befektetés a vállalkozás stabilitását jelzi, ami csökkenti a munkavállalói bizonytalanságot, és piaci versenyelőnyt is eredményezhet. (ARTudásmenedzsment, 2020)
Az online képzések és tréningek jóval költséghatékonyabbak a hagyományos, frontális oktatásnál, hiszen megszűnik a fizikai oktatás során felmerülő utazás- és szállásköltség, jelentősen csökken a kieső munkaidő, mérhetőbbé válnak a képzési folyamatok,

egyszerűsödik az adminisztráció és könnyebb lesz az ismétlés, és tartósabb az elsajátított tudás.
A home office-ra való áttérés miatt sok vállalat számára sürgős szükségletté vált számos olyan készség kifejlesztése, amelyek az addigi jelenléti és irodai munkavégzést online módon, a virtuális térben is lehetővé tették.
A vállalatok működésére a járvány elsősorban a fizikai kontaktusok korlátozásán keresztül hat. A személyes jelenlétet igénylő megbeszéléseket telefonkonferenciával és videómegbeszélésekkel helyettesítik, de egyben lehetőség nyílik akár a dokumentumok közös szerkesztésére vagy a képernyő megosztására a munkatársakkal, amelyekhez új alkalmazások (zoom, teams stb) használatának elsajátítása szükséges.
A személyes kontaktusok minimalizálása ugyanakkor nem csak a háttérfolyamatokat érinti, hanem az ügyfélkapcsolati tevékenységeket is, amelyek egyre inkább telefonos és online csatornákra tevődnek át.
A tömeges otthoni munkavégzés bevezetésével az eljárásrendek felülvizsgálata is szükségessé vált. A szokatlan helyzet új folyamatokat, szabályokat követel meg, melyek érintik a jogosultsági szinteket, hozzáféréseket, de ezekhez a legtöbb esetben új ismeretek és készségek elsajátítása szükséges. Különleges helyzetekben rendkívül fontos a belső kommunikációs stratégia, mely biztosítja, hogy a távolról dolgozó kollégák felelős és hiteles forrásból kapják meg a számukra fontos információkat. Ezt alátámasztja a saját kutatásom is, hiszen 36,05% számára számos új ismeret elsajátítására volt szüksége.

9. ábra: Új készségek elsajátításának szükségessége

**Q37: Szüksége volt e új készségek elsajátítására annak érdekében, hogy megfelelően ellássa feladatait a távmunka során?**

Answered: 86 Skipped: 0

| ANSWER CHOICES | RESPONSES | |
|---|---|---|
| Nem jellemző | 63.95% | 55 |
| Számos új készséget el kellett sajátítanom | 36.05% | 31 |
| TOTAL | | 86 |

Powered by SurveyMonkey

A konkrét ismeretek elsajátítására történő fókuszálás egy meglepőnek is tekinthető eredményt hozott: a munkavállalók számára egyáltalán nem volt nyilvánvaló, hogy milyen jelentős mennyiségű új készséget sajátítottak el a mindennapi munkavégzésük során. A munkavégzés kapcsán történő új készségek és ismeretek elsajátítása a munkafolyamat része, ami sokszor nem is tudatosul a munkavállalóban, hanem egy automatikus tanulási folyamatként valósul meg. Ez látható abból, hogy amikor általánosságban kérdezünk rá az

új ismeretszerzésre, akkor a munkavállalóknak csak egyharmada válaszolt igennel, viszont amikor részletes szempontok alapján történt a kérdésfelvetés, akkor szinte minden szempontnál a munkavállalók többségénél szinte valamennyi szempontnál új ismeretek elsajátítására volt szükség illetve történt meg.
Az üzleti környezet folyamatosan változik, ezért a vállalatoknak stratégiai alapon kell átgondolniuk munkavállalóik fejlődését és az ebben betöltött szerepüket. Azoknak, akik versenyképesek akarnak maradni és céljuk, hogy megtartsák a magasan képzett munkaerőt, rendkívül fontos, hogy felvegyék a ritmust a változásokkal. Az egész életen át tartó tanulás fontossága akkor válik nyilvánvalóvá, amikor láthatóvá válnak a szervezet számára biztosított előnyök.
A COVID-19 világjárvány kikényszerítette tömeges otthoni munkavégzés nyilvánvalóvá tette, hogy pusztán kiváló szakképzettséggel rendelkező munkavállalók alkalmazása ma már nem elegendő a hosszútávon hatékony vállalati működéshez. Olyan munkavállalókra van szükség, akik képesek a változó körülményekhez alkalmazkodni és új eszközöket használni. A szakmai tudás mellett az információtechnológia által kialakított új világrendbe – a 4.0 Ipari forradalom - is be tudjanak illeszkedni és el tudják sajátítani az ehhez szükséges eszközök használatát. Vagyis akik számára az élethosszig tartó tanulás karrierjük természetes velejárója. Tehát a hipotézis - A pandémia következményeként kialakult helyzet megerősítette, hogy az élethosszig tartó tanulás nélkülözhetetlen a vállalati szférában – igazoltnak tekinthető.

## Oktatási rendszer – fókusszal a felsőoktatásra

Az élet első szakasza a tanulásról szól, egy tudásszint elérése a cél, amelynek platformja az oktatási rendszer, ahol az alapvető és primer feladat a tudás megszerzése, átadása. Itt a legfontosabb szempont a folytonosság, hiszen maga az egész rendszer egymásra épített tanrendekből áll össze. Az egymásra épülés miatt rendkívül rugalmatlan, a változásokra nem tud gyorsan reagálni, mert különben saját magát rombolná le.
A COVID-19 világjárvány terjedésének következtében az országok egymás után hozták meg a korábban példa nélküli döntéseiket, amelyek természetesen érintették a felsőoktatást is. Az intézkedések következtében szinte egyik napról a másikra szűnt meg a jelenléti oktatás, és világszerte közel 20,000 felsőoktatási intézmény mintegy 200 millió hallgatója kényszerült táv-tanulásra váltani. (Salmi, Jamil, 2020) Ezen intézmények közül azonban nagyon kevesen voltak felkészülve erre a kényszerű változásra, hiszen mindössze néhány napos felkészülési idő állt rendelkezésükre az online munka élesben történő elindításához. Anant Agarwal professzor, az edX alapítója és vezérigazgatója szavai szerint: "A világ 1 vagy 2 vagy 3 százalékos online tanulásból száz százalékos online tanulásra váltott".
Ebben az új helyzetben a felsőoktatási intézményeknek teljesen új, addig szinte ismeretlen módon kellett folytatniuk működésüket újratervezést igénylő költségvetés mellett, felfüggesztve valamennyi, az online oktatáson kívüli egyéb tevékenységüket is.

Ezen alapvető változások már egy hónappal a bevezetésük után is számos kutatást indukáltak, amelyek az elemzéseken kívül a jó gyakorlatok feltérképezését, továbbfejlesztését és az egyes irányok meghatározását alapozták meg.
A felsőoktatáshoz kapcsolódó hipotéziseim – mely szerint a COVID-19 miatti digitális átállás következtében az oktatás színvonala nem csökkent – alátámasztása érdekében négy nemzetközi kutatás eredményeit vizsgáltam meg, és ezeket alapul véve saját kérdőív összeállításával mértem fel és hasonlítottam össze a hazai felsőoktatás néhány intézményének helyzetét ebben a megváltozott világrendben.
A COVID-19 hatására az oktatási rendszeren belül két ellentétes erőnek kellene megvalósulnia: saját magán egy gyors és hatékony változás végrehajtására van szükség az új körülményekhez való alkalmazkodás érdekében, azonban mindezt egyidőben a folyamatosság fenntartásával. Jelenlegi információs társadalmunkban a tartós versenyképesség és a magas életminőség elérése nem képzelhető el megfelelő oktatási rendszer, fenntartása pedig az élethosszig tartó tanulás nélkül.
Saját felmérésemhez az alábbi nemzetközi kutatások eredményei szolgáltak alapul:

- Perspektívák: COVID-19 és a felsőoktatás jövője (Khalil M., Afifi M., 2020) A több mint 600 különböző intézményben dolgozó 800 amerikai felsőoktatási oktató és adminisztrátor megkérdezésével végzett kutatást a Bay View Analytics irányította hat vezető akadémiai szervezettel együttműködve
- Válasz a COVID-19 válságra: felsőoktatási vezetői felmérés (Inside Higher Ed and Hanover Research, 2020) 172, állami vagy magán intézményben dolgozó rektori és vagy kancellári válasz alapján készült elemzés.
- COVID-19 hatásvizsgálat (American Council on Education, 2020): a 192 egyetemi rektor megkérdezésével zajlott kutatást az Amerikai Oktatási Hivatal végezte
- EDUCAUSE COVID-19 gyorsfelmérés (Brooks D. C., 2021): A válaszadók 312 különböző intézményt képviseltek és összesen 13 kérdésre kellett felelniük, amely a válaszadók többségénél két percet vett igénybe.

A 2020. márciustól zajló online oktatás nem önként vállalt és nem megfelelően előkészített munka eredménye, bár fontos különbség a köz- és a felsőoktatás között, hogy az utóbbiban jóval nagyobb hagyománya és szerepe volt már a koronavírust megelőzően is az online jelenlétnek: a hallgatók eddig is sokszor kaptak online tananyagokat, írtak digitális teszteket, és a tantermi órákon is elterjedtebb volt a digitális szemléltető eszközök használata.
A COVID-19 kikényszerítette online képzés a felsőoktatás területén a jelenlegi a formában egyáltalán nem volt általánosan elterjedt gyakorlat sem Magyarországon, sem nemzetközi téren. Bár az egyetemi online kurzusok a hazai hallgatók körében is egyre ismertebbé váltak, azonban mindezidáig kevés ilyen képzés volt elérhető itthon. Ezek olyan kurzusok, amelyeket teljes egészében online lehet elvégezni, vagyis az előadások - csakúgy, mint a számonkérés is - a világhálón keresztül zajlanak. Sikeres vizsgát követően a kurzus elvégzéséről a rendszer egy elektronikus igazolványt állít ki.
Az online egyetemek (online degree) ennél jóval komplexebb, szervezettebb képzést nyújtanak, amelyek időtartama akár három év is lehet. Ezek az online egyetemi képzések az elmúlt évtizedben jelentek meg, amelyet egyrészt a technika fejlődése, másrészt a

tanulni vágyók megváltozott oktatási igénye tett lehetővé. A munka mellett végzett tanulás egyre kevésbé képzelhető el jelenléti oktatással, így nem meglepő a növekvő érdeklődés az online egyetemi képzések iránt.
A kérdőíves felmérésben megkérdezett magyarországi oktatók több mint egyharmadának (34,62%) azonban korábban még soha nem volt tapasztalata a távoktatásban, és mindössze 11,54%-a alkalmazta azt rendszeresen.

10. ábra: A válaszadók távoktatásban szerzett tapasztalata

**Q10: A járvány előtt volt-e tapasztalata a távoktatásban? Jelölje be a felsorolásból azt az állítást, amely a leginkább jellemző önre.**

Answered: 26 Skipped: 38

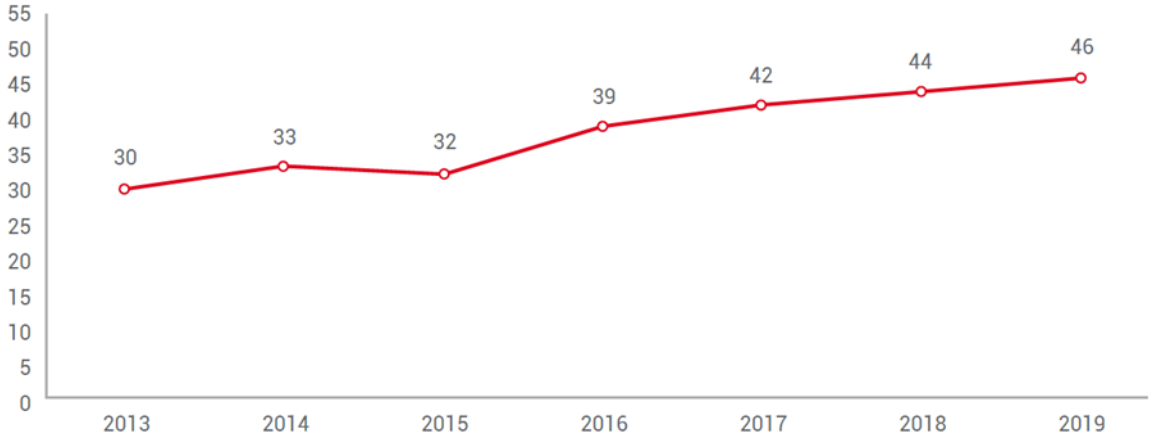
| ANSWER CHOICES | RESPONSES | |
|---|---|---|
| Igen, rendszeresen alkalmaztam | 11.54% | 3 |
| Időnként alkalmaztam | 30.77% | 8 |
| Ritkán alkalmaztam | 23.08% | 6 |
| Soha nem alkalmaztam | 34.62% | 9 |
| TOTAL | | 26 |

Powered by SurveyMonkey

Mindez azért is meglepő eredmény, mert egyrészt mind az egyetemek, mind a hallgatók részéről adottak a technikai feltételek. Másrészről a folyamatos fejlesztések következtében a különböző technikai megoldások mára már egyre egyszerűbbé, szinte mindenki számára kezelhetővé, sőt esetenként nélkülözhetetlenné válnak. Az IKT (információs és kommunikációs technológia: olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ-és kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik) felhasználói szintű ismerete és alkalmazása középiskolai tananyag.
A 4.0 ipari forradalom idején zajló technológiai fejlődés és az IKT eszközök egyre szélesebb körű alkalmazása véleményem szerint azt feltételezné, hogy a felsőoktatásban tanítók az elsők között használják mindazon innovációt, amely elősegíti a hatékony oktatást. Ennek némiképp ellentmond a kérdőív válaszaiból körvonalazódó, az online oktatás iránti érdeklődés hiánya.
A 2019-ben az Inside High Ed és a Gallup közös felmérést végzett a felsőoktatás területén a technológiához való hozzáállással kapcsolatban. (Inside Higher Ed – Gallup, 2019) A kutatás célja az volt, hogy feltérképezze a felsőoktatásban dolgozók véleményét az online oktatásról és az ahhoz használt technológiáról. Az adatok azt mutatták, hogy az amerikai oktatók – akár muszájból, akár lelkesedésből – növekvő mértékben vesznek ugyan részt benne, egyre kevésbé akarták az online oktatás arányát tovább növelni. Az online módon

oktatók aránya folyamatosan emelkedik – 2018-ban 44%, 2119-ben 46%, amely a 2013-as 30%-os arányhoz képest 50%-os növekedést mutat a 6 év alatt.

11. ábra: Online tanításban tapasztalt felsőoktatási oktatók aránya (USA)
(Forrás: Inside Higher Ed – Gallup (2019))




Ezt a dinamikusnak nem nevezhető növekedést igazolják az alábbi tények is:

- 2019-ben tíz oktatóból közel négyen (39%) állították, hogy teljes mértékben támogatják az oktatási technológiák fokozott használatát, szemben a 2018-as 32% és a 2017-es 29%-kal.
- Mind az oktatók, mind a digitális oktatás adminisztrációjában dolgozók úgy gondolták, hogy az online tanulás csak abban az esetben költséghatékonyabb a jelenléti oktatásnál, ha az oktatásra vagy a hallgatói támogatásra fordított kiadásokat csökkentik.
- Az oktatók véleménye szerint a tankönyvek túl drágák, és alternatívaként támogatják a nyílt oktatási források felhasználását; ugyanakkor azonban egyrészt nem szívesen helyezik az árat a minőség elé, másrészt nem mondanak le az oktatási anyagok kiválasztása feletti kontrollról.
- Tízből hat oktató úgy véli, hogy az online oktatás során gyakoribbak a csalások, mint a jelenléti oktatás esetében.

Az online oktatással kapcsolatban tanulmányi területtől függően változik a technikai felszereltség igénye. A nemzetközi eredmények alapján nagy biztonsággal leszögezhető, hogy a klinikai orvoslás, az állatorvosi tanulmányok és a jelentős laboratóriumi hozzáférést igénylő tudományágak esetében a gyakorlati képzést nem lehet online módon megoldani. Ugyanez igaz számos kreatív területre is, mint például a művészetekre, a zenére vagy a formatervezésre is, mivel a hallgatók otthonról nem tudnak jól teljesíteni, mert nincs hozzáférésük a szükséges felszerelésekhez. Tehát még olyan intézményekben, ahol bár az online oktatást és tanulást lehetővé tevő technikai infrastruktúra megbízható, és ahol a tantestület kész alkalmazkodni és megváltoztatni az oktatás módját, az oktatás minőségének fenntartása nagyban függ a különböző tanulmányi területektől. A technikai

felszereltségi igény témája azonban nagyon összetett kutatási terület, amit az általam összeállított kérdőív nem vizsgált.
Bár a jelenléti oktatás korábban megszokott színvonala egyelőre nem minden esetben garantálható az online módon zajló oktatás során, az mindenképpen kijelenthető, hogy a COVID-19 okozta krízishelyzetben a digitális módra való áttérés minden hiányosságával együtt is sokkal jobb volt, mintha az oktatás felfüggesztésre került volna.
Valamennyi kutatás eredménye azt mutatja, hogy a pandémia okozta vészhelyzet következtében bevezetett távoktatás minősége nagyon változó; alapvetően függ a meglévő infrastruktúrától, az online tanításhoz való oktatói alkalmazkodóképességtől és a tanulmányi területtől.
Bár a saját felmérés nem tért ki rá, a nemzetközi elemzések hangsúlyozzák, hogy azok a felsőoktatási intézmények, amelyek megbízhatatlan infrastruktúrájú területeken működnek, nagyobb nehézségekkel szembesültek a válság során. Hasonlóképpen a jelenlegi helyzet azokat a hallgatókat érinti a legsúlyosabban, akik nem rendelkeznek a szükséges internet és online kommunikációs eszközökhöz való hozzáféréssel. A COVID-19 okozta válság minden bizonnyal tovább fogja súlyosbítani a már meglévő egyenlőtlenségeket.A felhasznált kutatási eredmények és összefüggések vizsgálata alapján kijelenthető, hogy a felsőoktatásra vonatkozó azon hipotézisem, mely szerint „a COVID-19 miatti digitális átállás következtében az oktatás színvonala nem csökkent, nem igazolható. Ennek oka egyértelműen nem a technikai infrastruktúra vagy a hallgatói készségek hiányában keresendő. A világjárvány kirobbanása előtt nem álltak rendelkezésre a frontális oktatáshoz hasonló, minden szempontból bevált és kiválóan működő jó gyakorlatok sem intézményi, sem oktatói szinten, amelyek alkalmazhatóak lettek volna az online oktatásban. A hagyományos oktatásban az általánosan elfogadott módszerek kialakítása hosszú idő és rengeteg tapasztalat eredménye, és azok, mint jó gyakorlat, rendszer szinten tudnak működni. Az elmúlt egy év túlságosan rövid idő volt ahhoz, hogy egyrészt kialakulhassanak valóban jó gyakorlatok, másrészt az egyelőre elszigetelten működő jól alkalmazható technikák és módszerek megismeréséhez, teszteléséhez és azok általános elfogadásához több időre van szükség.
A felsőoktatás színvonalának megőrzése bizonyos szempontból az intézmények további működésének feltétele is. Ehhez azonban további fejlesztésekre és befektetésekre van szükség, amelynek biztosítása komoly finanszírozási feladat, főleg olyan helyzetben, amikor a tervezett bevételek - az egész világot sújtó megváltozott körülmények miatt – is bizonytalanná váltak.

## Összegzés

A dolgozatomban talán kissé rendhagyó módon, a bevezetőben indokoltak miatt vizsgáltam meg és bizonyos szempontok mentén hasonlítottam össze a vállalati és a felsőoktatási szférát a COVID-19 világjárvány okozta változások fényében, különös tekintettel a megváltozott működés hatékonyságára, finanszírozására és az ezekkel összefüggő várható hatásokra.

A kutatások és vizsgálatok azt vetítik előre, hogy a továbbiakban a munkaerő-piacon vegyes munkavégzés lesz az általános elterjedt nagyon sok munkakörben, amelyben a távmunka valamennyi formája – így a home office is – alapvető szerepet kap. Ez az irány mind a vállalati, mind a munkavállalói oldalról jelentős támogatást élvez számos előnyének köszönhetően. A home office formában történő munkára a felsőoktatásból kikerülők a leginkább alkalmasak, mert ők azok, akik képesek átállni a távmunkára, tudásuk és képességeik megfelelnek a produktív és önálló munkavégzéshez, és esetükben nem csökken a munkavégzés hatékonysága.
A vállalatok számára az élethosszig tartó tanulás és a folyamatos továbbképzés alapvető fontosságúnak bizonyult versenyképességük megőrzése vagy akár erősítése érdekében, ezért a távmunka mellett jelentős hangsúlyt kapott az online képzéseket fenntartása.
A hallgatók egy szignifikáns hányada a világjárvány következtében olyan nehézségekkel szembesült, amelyek miatt szüneteltetni vagy akár félbehagyni kényszerült tanulmányait. Az ennek hatására csökkenő, ám magasabb elvárásokat támasztó kereslet miatt feltételezhető, hogy a jövőben a korábbiaknál is fontosabb szempont lesz a hallgatók számára a felsőoktatási képzés ár – érték aránya, amely erősödő versenyt, nagyobb rugalmasságot és minden szempontból magas színvonalat feltételez.
Mindeközben, a felsőoktatás - ahonnan a legtöbb home office-ban hatékonyan és jól dolgozni tudó munkavállaló kikerül – egyelőre még nem tudott megfelelően alkalmazkodni ahhoz, hogy távoktatásban képezze azokat, akik az első kutatás eredménye alapján a jövőben nagy valószínűséggel legalábbis vegyes munkarendben, de leginkább távmunkában fognak dolgozni. Jelen pillanatban nyilvánvaló, hogy a felsőoktatás nincs arra felkészülve, hogy a majdan távmunkában dolgozókat távoktatás formájában képezze ki az elvárt minőségben.
Számomra nagy kérdés, hogy a felsőoktatásban ki fog-e alakulni a vállalati szférához hasonló, azt kiszolgálva és azzal párhuzamosan jól működő, általánosan elterjedt online oktatás? Úgy gondolom, hogy jelenleg egy lélektani pillanatban vagyunk: a távmunkavégzés a járvány előtt már elért bizonyos mértéket, a COVID hatására hatalmasat nőtt, és biztosra vehető, hogy már soha nem fog visszatérni a pandémia előtti szintre. Vajon a felsőoktatás követni fogja-e ezt a tendenciát vagy megpróbál visszarendeződni az eredeti állapotába, miközben a munkaerő-piac egy teljesen más irányt vesz? Rendkívül nehéz és összetett ez a kérdés, azonban megválaszolásánál nem szabad figyelmen kívül hagyni azt az alapvető szempontot, hogy a felsőoktatás legfontosabb feladata a járvány hatására sem változott: továbbra is annak az outputnak az előállításáról kell gondoskodnia, amelyre a munka világának szüksége van.

## *Felhasznált irodalom*

Állami Számvevőszék (2021) Távmunka, otthoni munkavégzés, lehetőségek, kockázatok – Elemzés Letöltve: file:///C:/Users/Brigi/AppData/Local/Temp/tavmunka_20210108.pdf (Utolsó letöltés 14/03/2021)

American Council on Education (2020) Pulse Point Survey of College and University Presidents on COVID-19: Letöltve: https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Senior-Leaders/College-and-University-Presidents-Respond-to-COVID-19-April-2020.aspx (Utolsó letöltés: 19/03/2021)

ARLING CARLSON, P. A. (2004) The Impact of Telework on Performance: A Social Network Approach Letöltve: file:///C:/Users/Brigi/AppData/Local/Temp/The_Impact_of_Telework_on_Performance_A_Social_Net-1.pdf (Utolsó letöltés 14/03/2021)

ARTudásmenedzsment (2020) A vállalti oktatás új korszaka Letöltve: https://www.itbusiness.hu/technology/cegvilag_n/jot-tehet-a-digitalis-oktatas-fellendulese-a-ceges-kepzesnek (Utolsó letöltés: 18/03/2021)

AUCEJO, E. M., FRENCH J., UGALDE ARAYA M. P.,, ZAFA B., (2020) The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey Letöltve: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7451187/ (Utolsó letöltés: 19/04/2021)

BACSI Zsuzsanna (2013) Közgazdasági ismeretek Debreceni Egyetem TÁMOP-4.1.2. A/1-11/1-2011-0029. sz

BJURSELL, C. The COVID-19 pandemic as disjuncture: Lifelong learning in a context of fear (2020) International Review of Education 66, 673–689 (2020) Letöltve: https://doi.org/10.1007/s11159-020-09863-w (Utolsó letöltés: 04/15/2021)

BONFIELD C. A., SALTER M., LONGMUIR A., BENSON M. & ADACHI C. (2020) Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age, Higher Education Pedagogies, 5:1, 223-246, DOI: 10.1080/23752696.2020.1816847

BROOKS D. C. (2021) EDUCAUSE QuickPoll Results: Student Success Technologies Letöltve: https://er.educause.edu/articles/2021/4/educause-quickpoll-results-student-success-technologies (Utolsó letöltés: 14/04/2021)

CZÉKUS Mihály (2004) Tőzsdelexikon. Szukits Könyvkiadó p 58.

Digiméter kutatási projekt (2020) A koronavírus hatása a vállalkozások működésére és digitális innovációs lehetőségeire Letöltve: https://digimeter.hu/wp-content/uploads/2020/07/Digimeter_koronavirus-1.pdf (Utolsó letöltés: 14/04/2021)

Dr. KAMOURI – LISTER (2020) Global Work from Home Experience Survey Letöltve: https://globalworkplaceanalytics.com/whitepapers (Utolsó letöltés: 18/03/2021)

European Comission (2020) Eurostat Database Employed persons working from home as a percentage of the total employment, by sex, age and professional status Letöltve:

https://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node_code=lfsa_ehomp (Utolsó letöltés: 18/03/2021)

Felvi AVIR kézikönyv (2019) Vezetői döntéshozatal és felsőoktatási menedzsment Letöltve: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR_kezikonyv/AVIR_kezikonyv_1_Fejezet.pdf (Utolsó letöltés: 19/03/2021)

FORGÁCS Tamás (2009) A távmunka elmélete és gyakorlati alkalmazásának lehetőségei doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi kar Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola

FORGÁCS Tamás (2011) A távmunka elméleti vizsgálata Vezetéstudomány XLII. ÉVF. 2011. 11. sz. p. 49. ISSN 0133-0179

GAJENDRAN és HARRISON (2007) The good, the bad, and the unknown about telecommuting: meta-analysis of psychological mediators and individual consequences The Journal of Applied Psychology 2007 Nov;92(6):1524-41. doi: 10.1037/0021-9010.92.6.1524

GREEN, C., MYNHIER, L., BANFILL, J. (2020) Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability. International Review of Education 66, 857–879 Letöltve: https://doi.org/10.1007/s11159-020-09878-3 (Utolsó letöltés: 04/15/2021)

HALLEY Sutton (2021) COVID-19 accelerates online learning trends, need for portable credentials Dean & Provost, Volume 22, Issue 6, p. 1 – 4.

ILO Monitor (2021) COVID-19 and the world of work. Seventh edition Copyright © International Labour Organization 2021 Letöltve: https://www.greengrowthknowledge.org/sites/default/files/downloads/resource/wcms_738753.pdf (Utolsó letöltés: 14/04/2021)

Inside Higher Ed – Gallup (2019) Faculty Attitudes of Technology Survey Letöltve: https://www.insidehighered.com/booklet/2019-survey-faculty-attitudes-technology (Utolsó letöltés: 19/03/2021)

Inside Higher Ed and Hanover Research (2020) Responding to the Covid-19 Crisis:A Survey of College and University Presidents Letöltve: https://edservices.wiley.com/wp-content/uploads/2020/04/Wiley_IHE_COVID-19_SurveyofPresidents_20200327.pdf (Utolsó letöltés: 19/03/2021)

International Association of Universities (2020) Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education Letöltve: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf Utolsó letöltés: 19/03/2021)

JENKINS, A., VIGNOLES, A., WOLF, A., & GALINDO-RUEDA, F. (2001) The determinants of labour market effects of lifelong learning London, Centre for the Economics of Education 22 – 29 p. ISBN 0 7530 1481 5

JUHÁSZ, P. (2004) Az emberi erőforrás értékelési kérdései Műhelytanulmány Budapesti Közgazdaságtudományi és Közigazgatási Egyetem 36. sz. p. 3 - 8 HU ISSN 1786-3031

KÁLMÁN, Anikó Tanári szerepek – tanulási stílusok : a felnőtt-tanulás folyamata Budapest, Magyarország : OKKER Kiadó (2006) , 120 p. ISBN: 9638088168 OSZK

KHALIL M., AFIFI M. (2020) The New Shape of Global Higher Education in COVID-19 Era SPC Journal of Education, 3 (2) p. 92-95 Letöltve: file:///C:/Users/Brigi/AppData/Local/Temp/-31052.pdf (Utolsó letöltés: 19/03/2021)

Key Media (2020) Remote Work Survey Letöltve: https://www.hrreporter.com/focus-areas/culture-and-engagement/remote-work-popular-but-isolation-a-challenge-survey/330766 (Utolsó letöltés: 18/03/2021)

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2020) Felértékelődött a távmunka a Covid19 árnyékában Letöltve: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/koronavirus-tavmunka/index.html (Utolsó letöltés: 18/03/2021)

MACKAY, J. (2020) The Remote Worker Survey Letöltve: https://blog.rescuetime.com/remote-work-productivity-survey-2020/ (Utolsó letöltés: 19/03/2021)

MARINONI G., LAND H., JENSEN T. (2020) The impact of COVID-19 on higher education around the world IAU Global Survey Report Letöltve: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (Utolsó letöltés: 19/03/2021)

MARINONI G., VAN'T LAND H., JENSEN T. (2020) The impact of COVID-19 on Higher Education around the World, France, International Association of Universities ISBN:978-92-9002-212-1

McKinsey (2020) Global Survey February, Letöltve: https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/beyond-hiring-how-companies-are-reskilling-to-address-talent-gaps (Utolsó letöltés: 18/03/2021)

Microsoft Corp., (2021) The Next Great Disruption Is Hybrid Work — Are We Ready? Work Trend Index 2021 micso Letöltve: https://www.microsoft.com/en-us/worklab/work-trend-index/hybrid-work (Utolsó letöltés: 14/04/2021)

Munka Törvénykönyve (2012) Netjogtár Letöltve: https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200001.tv&targetdate=&printTitle=2012.+%C3%A9vi+I.+t%C3%B6rv%C3%A9ny (Utolsó letöltés: 16/03/2021)

PETER J. MUSCOVITE P. J. (2004) a The New Knowledge Workplace. Executive Perspectives, PriceWaterHouse Coopers

NÁBRÁDI, András és PETŐ, Károly (2009) Különböző szintű hatékonysági mutatók In: Tartamkísérletek a mezőgazdaság szolgálatában. Debreceni Egyetem Kutató Központja, Debrecen, pp. 1-21. ISBN 978-963-473-292-1

Oracle and Workplace Intelligence LLC. A (2020) As Uncertainty Remains, Anxiety and Stress Reach a Tipping Point at Work Letöltve: https://www.oracle.com/a/ocom/docs/oracle-hcm-ai-at-work.pdf (Utolsó letöltés: 16/04/2021)

PwC (2021) US Remote Work Survey Letöltve: https://www.pwc.com/us/en/library/covid-19/us-remote-work-survey.html (Utolsó letöltés: 14/04/2021)

Qualtrics (2020) How ready are we to work from home? Letöltve: https://www.qualtrics.com/blog/ready-to-work-from-home/ (Utolsó letöltés: 18/03/2021)

Quantify.Company (2020) Letöltés: https://medium.com/@QuantifiedCo/remote-work-challenges-and-best-practices-edf45ebf5911 (Utolsó letöltés: 16/04/2021)

SALMI, Jamil (2020) COVID's Lessons for Global Higher Education Letöltve: https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2020/11/covids-lessons-for-global-higher-education.pdf (Utolsó letöltés: 19/03/2021)

SAMUELSON, Paul A. – Nordhaus, William D. (2016) Közgazdaságtan Akadémiai Kiadó Budapest ISBN: 978 963 05 9781 4

SCHIFF F.W. (1979) Working at Home Can Save Gasoline The Washington Post Letöltve: https://www.washingtonpost.com/archive/opinions/1979/09/02/working-at-home-can-save-gasoline/ffa475c7-d1a8-476e-8411-8cb53f1f3470/ (Utolsó letöltés: 19/03/2021)

SOSTERO M., MILASI S., HURLEY J., FERNÁNDEZ-MACÍAS E., BISELLO M. Teleworkability and the COVID-19 crisis: a new digital divide? Seville: European Commission, 2020, JRC121193 Letöltve: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/jrc121193.pdf (Utolsó letöltés: 03/04/2021)

SZABÓ Katalin – BECSKY András (2003) Önmegvalósítás vagy digitális magány? A távmunka elterjedésének ösztönzői és akadályai Magyarországon Vezetéstudomány XXXIV. ÉVF. 2003. 12. sz. p. 2.

Talent LMS (2020) Upskilling and Reskilling Research Letöltve: https://www.talentlms.com/blog/reskilling-upskilling-training-statistics/ (Utolsó letöltés: 18/03/2021)

The Addeco Group (2020) Survey on Working post-Covid Letöltve: https://www.adeccogroup.com/future-of-work/latest-insights/we-asked-8000-people-how-they-want-to-work-post-covid-19-here-are-5-things-they-told-us-that-will/ (Utolsó letöltés: 18/03/2021)

The Federal Reserve Board (2020) Economic Well-Being of U.S. Households April, 2020 Letöltve: https://www.federalreserve.gov/consumerscommunities/shed.htm (Utolsó letöltés: 16/04/2021)

The Harris Poll (2020) Survey on Remote working March 26 – 30, 2020 Letöltve: https://theharrispoll.com/half-of-employed-americans-or-working-america-just-started-working-from-home-so-hows-it-going/ (Utolsó letöltés: 16/04/2021)

TSURUGANO S., NISHIKITANI M., INOUE M., YANO E. (2021) Impact of the COVID-19 pandemic on working students: Results from the Labour Force Survey and the student lifestyle survey Letöltve: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1348-9585.12209 (Utolsó letöltés: 19/04/2021)

Weick K. E. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems Administrative Science Quarterly Vol. 21, No. 1 (Mar., 1976), pp. 1-19 (19 pages)

**Csufor Lilla - Fabók Noémi - Györgypál Anikó - Moharos Réka**

# *Flow jellegű élmény kimutatása a digitális oktatásban*
## Az OTP Fáy András Alapítvány stream programjainak hatásmérése

A Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének első éves levelezős hallgatóiként, Módszertani alapismeretek tárgyhoz kapcsolódó kutatási terv eredményeként valósítottuk meg az OTP Fáy András Alapítvány stream programjainak hatásmérését. A COVID-19 járvány következményeként mi is átéltük a „távolról" tanulás állapotát, ezért is volt izgalmas egy egyedi módszertannal dolgozó intézmény válasza a változó helyzetre.

## Összefoglaló

A flow és az oktatás kapcsolatának korábbi kutatásai alapján a pozitív pszichológia szemléletét figyelembe vevő oktatási módszertan flow élményt idézhet elő, amely által a tanulási folyamat hatékonyabban működhet. A kutatás célja az OTP Fáy András Alapítvány stream programjainak hatásmérése. A hipotézis szerint a pozitív pszichológia szemléletével kialakított digitális oktatási programok nagyobb mértékben képesek flow jellegű élményt előidézni egy átlagos iskolai távoktatási órához képest.
A vizsgálat kvantitatív módszerrel történt, online kérdőíves kutatás formájában, 358 résztvevői kitöltéssel. A mérőeszköz a flow állapot kérdőívre (FÁK) épült (Magyaródi et al. 2013). A kutatás vonatkoztatási alapja a kétfajta képzési tapasztalat összevetése az egyéni megélésben. A kérdés felvetését egy ugyanazon oktatási intézményben végzett 2016-os empirikus kutatás előzte meg. A kérdőívek a programok megvalósulása utáni héten kerültek kitöltésre online formában, független helyszínen és időpontban. Ennek köszönhetően a különböző típusú módszertannal működő tudásátadást kellő távolságtartással kezelhették a visszajelző diákok saját megélésük alapján, ezzel is növelve a válaszok objektivitását.
Az eredmények azt mutatják, hogy a stream programon résztvevők átlagos elégedettsége magasabb, mint egy átlagos iskolai távoktatási óra esetén. A visszajelzések megoszlása szerint jelentősen többen értékelték magasabb számmal az alapítványi programokat, így feltehetően inkább megélték a pozitív élményeket. Ezt igazolja az is, hogy szignifikánsan nagyobb értéket mutatott a kitöltők hangulata a stream program után, mint előtte. A flow állapot kérdőív itemeit vizsgálva is látható, hogy mindegyik állítás esetében jobb értékelést kapott a stream program az átlagos iskolai távoktatási órán tapasztaltakhoz képest.

*Kulcsszavak*: digitális oktatás, tanulás, pozitív pszichológia, flow

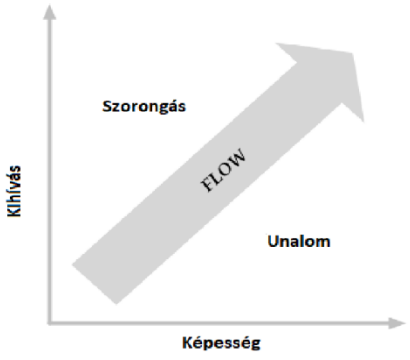
## Bevezetés

A pozitív pszichológia újabb keletűnek tekinthető irányzat, alapjait Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály fektette le a 2000-es évek elején, de gyökerei egészen a humanisztikus pszichológiáig nyúlnak vissza. „A pozitív pszichológia annyiban hasonlít a korai humanisztikus pszichológiához, hogy hisz az emberi képességek mind jobb kibontakozásában, annyiban viszont különbözik tőle, hogy az empirikus módszerek jelentőségét hangsúlyozza" (Atkinson et al. 2005: 41).
Elsősorban az emberek erényeire és erősségeire, azaz a fejlődési lehetőségekre koncentrál a korábbi paradigmáktól eltérően.
Csíkszentmihályi Mihály pozitív pszichológiához kapcsolódó flow elmélete az utóbbi években nagy népszerűségnek örvend. A fogalom olyan jelenségre utal, amely során az ember képes adott tevékenységben olyannyira elmélyülni, hogy elveszíti a kontrollt és az időérzékét úgy, hogy maga a folyamat válik jutalommá/élménnyé. Az állapot legfőbb jellemzői:

- cselekedet és figyelem összeolvadása,
- felkészültséget igénylő feladat,
- világos célok és folyamatos visszacsatolás,
- feladatra való összpontosítás,
- kontroll paradoxon,
- éntudat elvesztése,
- idő átalakulás,
- autotelikus, vagyis önmagában jutalmazó (Csíkszentmihályi 2010).

Csíkszentmihályi szerint egy embernek nyolc különféle lelkiállapota lehet: szorongás, apátia, arousal, aggodalom, unalom, relaxáció, kontroll és a flow. Utóbbi egy erőfeszítéssel megvalósítható állapot, amely a képességek és a kihívások egyensúlyi helyzetén alapul. Amennyiben nincs kihívás egy feladatban, a résztvevőnél unalom lép fel. Túl magas elvárások esetén pedig szorongásos állapot jelenik meg, mert a képességei nem elegendőek a probléma megoldáshoz (Csíkszentmihályi et al., 2010).

1. ábra: Képesség – kihívás egyensúly
(Forrás: Csíkszentmihályi 2010)



Az érzelmi hangulatváltozás és a tanulással kapcsolatos teljesítmény ilyen értelemben összefügghet, amire Csíkszentmihályi Mihály korábbi kutatásaiban is kitért. Elég csak a tanulás során működő tudásszerző folyamatot vizsgálni. Ebből adódóan az irányzat lényege, hogy a tudás megszerzéséhez érzelmi viszonyulás is társul. A boldog érzések serkenthetik a folyamat eredményességét. A tanulás az az aktív erőfeszítést jelentő tevékenység, amely önmagában jutalmazó az egyén számára. Az ösztönös motiváltság, a célorientáltság egy olyan idő nélküliséghez vezet, ahol a képességek egyensúlyban vannak a kihívásokkal és a cselekvés összeolvad a figyelemmel (Csíkszentmihályi et al. 2010).
Ha a tanuló flow állapotba kerül az oktatás alatt, akkor nem szembesül számára túl nehéznek ható kihívásokkal, tehát nem alakul ki ennek következtében a szorongás. Ugyanakkor a képességei sem túl magasak a kihíváshoz mérten, így nem kalandozik el a tanulás helyett, tehát nem is unatkozik (Csíkszentmihályi 2010).
Ezen a ponton találkozik a pozitív pszichológia a neveléstudománnyal, vagyis a kutatásban vizsgált oktatási intézménnyel: az OTP Fáy András Alapítvánnyal. Az Alapítvány szakmai tevékenységét 1992 óta végzi. Modern technikai eszközparkkal felszerelt oktatóközpontjaiban élőerős módon és online, valamint utazó trénerei támogatásával külső terepen tart ingyenes pénzügyi, gazdasági, gazdálkodási és életvezetési edukációs programokat az érdeklődőknek. Eddigi célcsoportja a fiatal generáció, főként általános és középiskolás diákok. Ugyanakkor az Alapítvány a felnőtt lakosság pénzügyi műveltségének fejlesztését is fontosnak tartja, így a felelős szülőknek és pedagógusoknak szóló tananyagok mellett a jelenleg fejlesztés alatt álló felnőttképzési programmal is kiegészíti tevékenységét, hogy hozzájáruljon a magyar társadalom és gazdaság fejlődéséhez a gazdálkodási ismeretek, készségek és képességek erősítésével, amelyek a 21. századi sikeres élet feltételei.
Az OTP Fáy András Alapítvány oktatási tevékenységének középpontjában a szórakozva tanulás áll, ennek jegyében alkalmazza inspiratív eszközökre építő módszertanát. Az OK Oktatási Módszertan interdiszciplináris megközelítésben, különböző szemléletmódokat szintetizálva működik a tanuló-tanító szervezetben. A maga komplexitásában, a benne fellelhető pedagógiai irányok mellett, több szakterület hatott rá, de a dolgozat tartalmát tekintve a pozitív pszichológiai keretezés emelhető ki leginkább.
A boldogság, az élmény, a flow megjelenése kulcsfontosságú szempont az Alapítvány programjain, ugyanakkor nem kezelhetjük őket összevonható fogalmakként hiába jelenik meg mind célként a tananyagok fejlesztése közben. Élőerős tréningjei és digitális oktatási lehetőségei során nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a résztvevők mindezt megéljék, bízva a hatékonyabb tudásátadásban. A programok a tanulásból származó öröm elérését célozzák meg, feltételezve azt, hogy ha a diákok jól érzik magukat tanulás közben, akkor a tananyag is jobban rögzül.
A pénzügyi ismeretek mindenki számára elengedhetetlenek a hétköznapokhoz (pl. pénzkezelés, megtakarítás, befektetés), mégis 3-ból 1 ember rendelkezik alapvető pénzügyi tudással (Klapper et al. 2014). A minél biztosabb jártasság kiépítéséhez szükség van olyan pénzügyi, gazdasági és gazdálkodási programokra, amelyek képesek megszólítani a résztvevőket. A közoktatási intézmények rögzített tantervébe kevéssé fér bele az említett ismeretek oktatása, pedig a hétköznapi életvitel fenntartásához

szükségesek (pl. fogyasztói jogok, öngondoskodás, kockázatvállalás). A diákok az alapítványi programok során olyan tudást szerezhetnek, amelynek a hétköznapokban gyakorlati haszna van. Martin Seligman (2002) szerint ezt értelemnek vagy élet értelmének lehet nevezi, ahogy azt említi is 5 komponensű modelljében (PERMA). Ennek elemeivel elérhetőnek tartja a tartós és tudatos boldogságot.[1]

Az Alapítvány képzéseinek célja is az, hogy eleget tegyen az említett kihívásoknak és ezért próbál újszerűen közelíteni a diákokhoz. Az OK Oktatási Módszertan úgy lett kialakítva, hogy a résztvevők aktívan be tudjanak kapcsolódni a programokba. Ennek eredményeképpen, elérhetik a pozitív pszichológiában áramlatnak, áramlatélménynek nevezett állapotot. Ezt támogatja az élőerős tréningek során például az is, hogy kis csoportokban valósulnak meg. A programok alatt a tudásanyag átadása gyakorlatokon keresztül történik, ezt egészítik ki színes (interaktív táblás) prezentációk. A hagyományos iskolai rendszerben megszokottól eltérően alakul a csoportvezető és a résztvevők kapcsolata. A résztvevők aktivitását az inspiratív eszközökkel elért nyitottságuk és érdeklődésük adja a csoportvezető elvárása vagy az elérhető osztályzat helyett. A tudásanyag a korosztály igényeihez és érdeklődéséhez igazított, hogy a résztvevők minél inkább be tudjanak vonódni az aktuális kihívásokba, és ezáltal sikeresebb legyen az ismeretek átadása.

A flow elmélet alkalmazását helyezte értekezése egyik fókuszába Dr. Schrankó Péter doktori disszertációjában, amelyben az OK Oktatási Módszertan szemléletével kialakított tréningekkel kapcsolatban is végeztek empirikus kutatásokat. A 2016-ban készült kutatás 1376 fő részvételével valósult meg, 1244 érvényes kitöltővel, 14 és 19 év közötti diákokkal. A vizsgálat egy részében a pénzügyi, gazdasági, gazdálkodási tréningek hatékonysága és élményszerűsége került a középpontba. A kutatás összehasonlította azt is, hogy az iskolában vagy az OTP Fáy András Alapítvány tréningjein jelenik meg inkább a vizsgált csoport körében a flow jellegű hatás. Az értekezés egyik hipotézise szerint az OK Oktatási Módszertannal tanuló diákok a tanulás során flow élményt élnek át, ezért olyan hatékony az oktatás. (Mint ahogy azt korábban a Corvinus Egyetem longitudinális kutatásai is igazolták.) Mindez a kutatás legfőbb eredményeként igazolódott, az OTP Fáy András Alapítvány programjain résztvevő gyerekek mélyen bevonódnak a tanulásba függetlenül attól, hogy milyen tanulók. Továbbá megtapasztalják a flow élményt az oktatás során, sőt, a tréningeken résztvevők 96%-ban még új információkat is szereztek a pénzügyekről. Mindebben a kutatás alapján nemcsak a módszertan játszik szerepet, hanem a környezet (jelen esetben az OK Oktatási Központ) és a tudás átadásáért felelős tréner is (Schrankó 2017).

Ahogy az a korábbi kutatásból is jól látható, az OTP Fáy András Alapítvány arra törekszik, hogy a képzéseken résztvevőket a lehető leghatékonyabb módon oktassa a pénzügyi, gazdasági, gazdálkodási és életvezetési ismeretek elsajátítására. A cél eléréséhez a 2020-

[1] Martin Seligman (2002) boldogság elmélete könnyen párhuzamba hozható az OTP Fáy András Alapítvány tréningjeivel. A pozitív érzelmek kiváltása, a résztvevők elköteleződése, az emberi kapcsolatokra való építés, a tudás gyakorlati haszna mint az értelem, vagy akár az eredmények kiemelt helyen való kezelése a boldogság és a flow kiváltását támogató sajátosságok. A flow állapot leginkább az elmélyülés fogalmával rokonítható (Seligman 2011).

ban bekövetkező változások hatására a pandémia által ellehetetlenített élőerős oktatás kiegészítéseként hozta létre a Fáy Digitális Oktatási Programot. A távoktatási videókat, e-learning anyagokat és stream programokat (élő online közvetítéseket) tartalmazó platform megoldást kínált az aktuális járványügyi helyzetre, az iskolák bezárására és az OK Oktatási Központokba való látogatások korlátozására. Az Alapítvány programjába témában és módszertanban is illeszkedő tartalmak hiánypótló tananyagoknak bizonyulnak az online térben, így indokolttá vált annak korábbi kutatáshoz hasonló alapokon nyugvó még szűkebb körű mérése is. Az élőerős tréningeken korábban bebizonyosodott, hogy az OK Oktatási Módszertan képes a flow élmény elérésére, kérdésként merült fel, hogy az alapítványi stream programok során is megvalósul-e ilyen jellegű élmény.
Jelen kutatás hipotézise szerint a pozitív pszichológia szemléletével kialakított digitális oktatási programok nagyobb mértékben képesek flow jellegű élményt előidézni egy átlagos iskolai távoktatási órához képest.

## Módszerek

A kutatás a diákok flow élményét annak nem konkrét definíciója szerint mutatja ki, inkább a flow jellegű hatások megjelenésének rekonstruálására törekszik a stream programokkal kapcsolatban. Ezen a ponton ki kell emelni, hogy a flow állapot teljeskörű elérése több időt és hosszabb kifutást igényelne, mint amire a vizsgált stream program lehetőséget nyújt, pontosan ezért annak szigorúan vett meghatározása szerinti alapvető jellemzők megvalósulására ilyen értelemben nincs lehetőség.
Az élménnyel kapcsolatos felmérés szempontjából fontos a vonatkoztatási alap, így egy átlagos iskolai távoktatási óra (teljes közoktatási tapasztalat) és egy hasonló időtartamú, a vizsgált oktatási intézmény által fejlesztett pénzügyi, gazdasági, gazdálkodási és életvezetési témájú edukációs tartalommal bíró stream program kerül összehasonlításra a megélt tapasztaltok mentén úgy, ahogy a hivatkozott megelőző kutatásban is történt, ezek élőben megvalósuló formájában. (Tulajdonképpen kétfajta képzési tapasztalat összevetése zajlik az egyéni megélésben.)
Kérdésként fogalmazódhat meg a teljes digitális közoktatási tapasztat egyszeri stream élménnyel való összevethetősége is, amelynek indokoltsága ellenére nem sikerült találni olyan referencia intézményt, amelyben hasonló működéssel, témákkal, pedagógiai szempontokkal lehetne megmérettetni a megéléseket. Pontosan ezért a Dr. Schrankó Péter disszertációjában megjelenő megelőző kutatás módszertani mintáját követve valósult meg a vizsgálódás. Ezzel a későbbiekben akár lehetővé válhat a 2016-os élő tréningek és közoktatás összevetéséből származó eredmények, valamint a 2021-es online stream programok és digitális közoktatás összevetéséből származó eredmények összehasonlíthatósága a flow jellegű hatás kimutatásának szempontjából is. Ilyen értelemben az is kiderülhet, hogy a pozitív pszichológia szemléletével kialakított új kihívásokra reagáló digitális stream programok is képesek-e kiváltani azt a flow jellegű élményt, ami az OK Oktatási Módszertanban alapvetésként szerepel.

Jelen kutatásban a megélt módszertani élmények összehasonlíthatóságát támogatja, hogy a kérdőívek többnyire a stream programok megvalósulása utáni héten kerültek kitöltésre online formában, független helyszínen és időpontban. Ennek köszönhetően a különböző típusú módszertannal működő tudásátadást kellő távolságtartással kezelhetik a visszajelző diákok saját megélésük alapján, ezzel is növelve a válaszok objektivitását.

## Résztvevők

A vizsgálat kvantitatív módszerrel valósult meg, online kérdőíves kutatás formájában, 358 kitöltővel. A toborzás során a mintavételben azon középiskolás diákok voltak érintettek, akik részt vettek a Fáy Digitális Oktatási Programban elérhető stream programokon 2021. márciusában és már hónapok óta távoktatási formában tanulnak a vírus helyzet miatt.
A kitöltés önkéntes alapon működött, az egyes válaszadók beazonosítására nincs lehetőség. A diákok a kérdőív kitöltésével jelezték, hogy mindezt tudomásul veszik és részt kívánnak venni a kutatásban.
A kérdőív összesen 357 érvényes kitöltést tartalmaz, amelynek demográfiai jellemzői szerint a kitöltők 66%-a nő, 34%-a férfi. A tanulók átlag életkora 17,09 év. A kérdőívet nagyjából azonos arányban töltötték ki 9-10-11. évfolyamosok: 31%-32%-35%.

## Vizsgálati eszközök

A mérőeszköz a 2016-os megelőző kutatáshoz hasonlóan a flow állapot kérdőív volt (FÁK), amelyet Magyaródi Tímea, Nagy Henriett, Soltész Péter, Mózes Tamás és Oláh Attila fejlesztett ki. A FÁK kialakításakor Csíkszentmihályi Mihály flow definícióját vették figyelembe annak érdekében, hogy a flow alapdimenzióit empirikusan is mérhetővé tegyék akár egy Likert-skála támogatásával (Magyaródi et al. 2013). Az online kutatás kiegészítésre kerül a programra irányuló és egyéni kérdésekkel is.
A FÁK 20 itemes és kétfaktoros. A kettő faktor Csíkszentmihályi elméletéből kiindulva a flow élmény két alapvető tényezőjét vizsgálja, és több dimenziót is magában foglal (pl. tiszta cél, kontroll, koncentráció, időérzékelés kérése). Ugyanakkor a szerzők eredményei szerint ez a két faktor mutatja ki leginkább az áramlatélményt. Az egyik faktor a flow méréséhez a „kihívás-készség egyensúly", amelyhez 20 item tartozik, a másik faktor pedig az „egybeolvadás a feladattal", amely 9-ből áll (Magyaródi et al. 2013).

## A vizsgálat leírása

Az OTP Fáy András Alapítvánnyal ismerettség révén (munkatársi viszony) vettük fel a kapcsolatot, ahol az oktatás-szakmai igazgató, Gróf Henrik Balázs beleegyezését követően kezdődött a kutatás megszervezése. A stream programokra jelentkező pedagógusok és diákcsoportjaik is kaptak további tájékoztatást a Szegedi Tudományegyetem hallgatóinak kutatásáról.

A kérdőívek az alapítványi munkatársakon (oktatásmenedzsment, stream programot tartó trénerek) és a kapcsolattartó pedagógusokon (saját diákcsoportjukat programra regisztráló tanárokon) keresztül jutottak el az érintettekhez Google űrlap megosztási linkjeként. A link az adott stream leírásában is szerepelt és a programot tartó tréner is tájékoztatta a résztvevőket róla a zárás során. A kutatási kérdőív diákok számára is látható változata a dolgozat 2. számú melléklete.

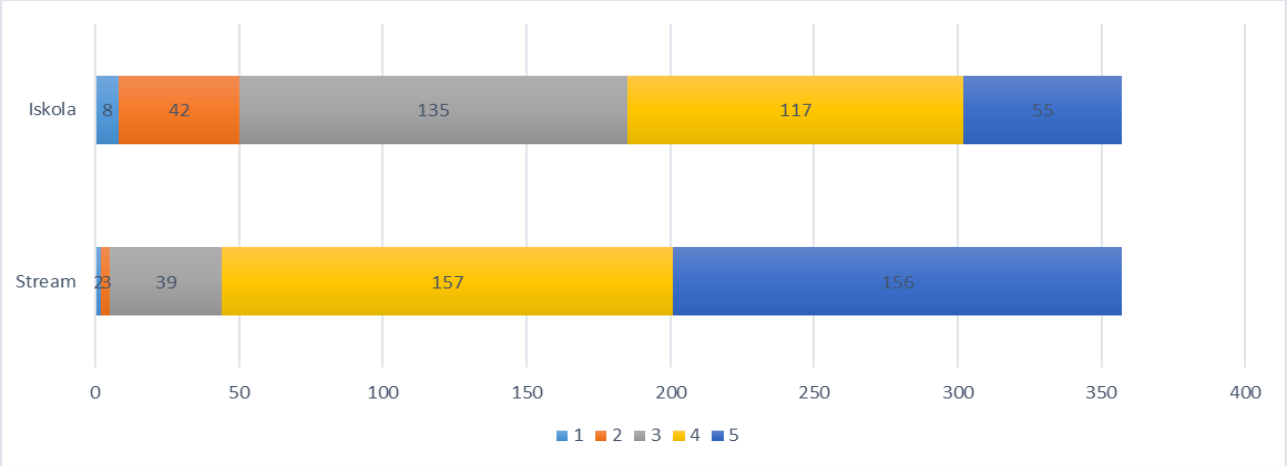
## Eredmények

A kutatási eredmények bemutatása során a dolgozat részletezi a program értékelésével összefüggésben lévő eredményeket.

### A program értékelése

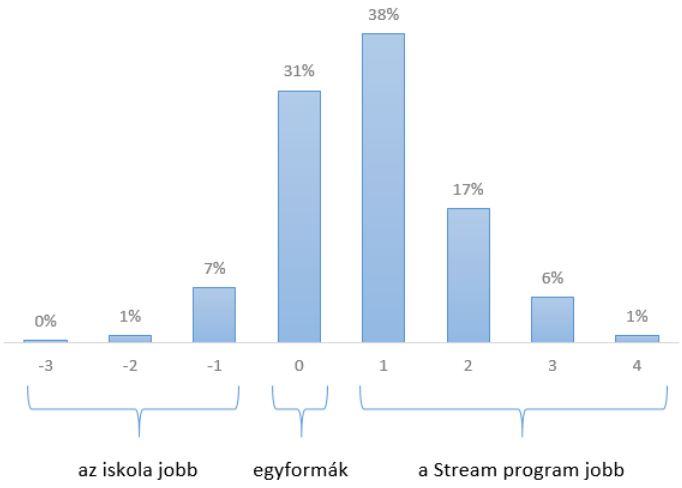
A kutatásban résztvevők diákok az elégedettségüket 5-fokú skálán jelölték a kérdőívben, ahol az 1 elégtelent, vagyis teljes elégedetlenséget jelölt, az 5 pedig kiválóságot, vagyis a programmal való teljes elégedettséget. Az átlagos elégedettség a stream program esetén 4,29, egy átlagos iskolai távoktatási óra esetén pedig 3,47.
Az értékelések megoszlása szerint jelentősen többen értékelték minimum 4-esre a stream programot, mint a hagyományos távoktatást (88% vs. 48%), ami egyértelműen indokolja a stream program magasabb átlagos értékelését is.
A stream programmal való elégedettség mértéke egy átlagos iskolai távoktatási órával való elégedettséggel összehasonlítva látható a következő ábrán.

2. Ábra: A stream programra és egy átlagos iskolai távoktatási órára adott pontok számának összehasonlítása




A 3. ábra a stream program és egy átlagos iskolai távoktatási óra elégedettségének különbségét mutatja be.

3. Ábra: A stream programra és egy átlagos iskolai távoktatási órára adott pontok számának különbsége




A kitöltők 8%-a értékelte magasabbra az átlagos iskolai távoktatási órát, mint a stream programot, 31% azonos pontszámot adott mindkettőnek, míg a többség, 61%, a stream programot értékelte jobbra.
A kutatásban résztvevők neme nincs hatással sem a stream program ($p = 0,495$), sem az átlagos iskolai távoktatási óra értékelésére ($p = 0,355$). A kor szintén nincs szignifikáns hatással a stream ($p = 0,666$) vagy az átlagos iskolai távoktatási óra értékelésére ($p = 0,072$).

**A diákok előzetes érdeklődése**

Az elégedettség mértékének és a diákok előzetes érdeklődésének összevetése is érdekes eredményeket hozott. A kitöltendő űrlapban szerepelt a kérdés, hogy a tanulókat mennyire érdekelte korábban az érintett téma. 5 fokú skálán jelölhették válaszukat, ahol az 1 azt jelölte, hogy egyáltalán nem érdekelte az érintett téma, az 5 pedig azt, hogy már korábban is nagyon érdekelte a program témája. Összességében az előzetes érdeklődés 3,69-es átlagot mutat.
Eredményünk alapján közepesen erős, pozitív irányú korreláció figyelhető meg az előzetes érdeklődés és a stream program értékelése között: akinek témával kapcsolatos korábbi érdeklődése nagyobb volt, az a stream programot is magasabbra értékelte. ($r_s(355) = 0,36$, $p < 0,001$.) Ilyen értelemben a stream értékelését tehát a téma iránti korábbi érdeklődés megléte befolyásolja még akkor is, ha feltételezhetően többnyire nem a diákok, hanem pedagógusaik választják ki, hogy melyik programba kapcsolódnak be.
Az elégedettség mérése alapján a stream program pontszáma általános elégedettséget fejezi ki. Egy átlagos iskolai távoktatási órának az elégedettségével összehasonlítva pedig

kiderül, hogy a diákok jobban érezték magukat, feltehetően inkább megélték a pozitív élményeket a stream programokon.

### A diákok hangulata

A diákok a kutatási kérdőívben arra is választ adtak, hogy milyen hangulatban kezdték a stream programot és milyen hangulatban voltak a stream program után. Az 5 fokú skálán az 1 a nagyon rosszat, az 5 pedig a nagyon jót jelöli. Ezzel a kérdéssel szintén a stream programmal való résztvevői elégedettség mérését lehet vizsgálni.
A stream program előtti átlagos érték 3,56, utána pedig 4,03. Szignifikánsan jobb volt a kitöltők hangulata a stream program után, mint előtte ($T = 2004{,}00$, $p < 0{,}001$). Ezt az átlagok is alátámasztják.
Az eredmények tekintetében arra is rá lehet mutatni a stream program előtti és utáni hangulatok összefüggéseit vizsgálva, hogy a stream program előtti hangulat és a stream értékelése pozitív irányú, alacsony mértékű korrelációt mutat, azaz minél jobb volt valakinek a hangulata a program előtt, annál magasabbra értékelte végül azt. ($r_s(355) = 0{,}31$, $p < 0{,}001$.)
Amennyiben a két vizsgálandó változó a stream program utáni hangulat és a stream program értékelése, akkor pozitív irányú, nagy mértékű korreláció van a két változó között, azaz minél jobb volt valakinek a hangulata a program után, annál magasabbra értékelte végül azt. ($r_s(355) = 0{,}61$, $p < 0{,}001$.)
Az érdeklődés és a hangulat közötti összefüggéseket vizsgálva az is kimutatható, hogy a korábbi érdeklődés és a megelőző hangulat között pozitív irányú, alacsony mértékű korreláció látható, azaz minél inkább érdeklődött valaki a hasonló témák iránt, annál jobb volt a program előtt a hangulata. ($r_s(355) = 0{,}31$, $p < 0{,}001$.) Míg a korábbi érdeklődés és stream program utáni hangulat esetén pozitív irányú, közepes mértékű korreláció van a két változó között, azaz minél inkább érdeklődött valaki a hasonló témák iránt, annál jobb volt a program után a hangulata. ($r_s(355) = 0{,}45$, $p < 0{,}001$.)

### Újdonság élmény

A stream program eredményességének bizonyítéka, hogy tanultak-e valamit alatta a résztvevő diákok. A kutatás keretein belül nem volt lehetőség ennek külön tesztelésére, így a kérdőíven belül, saját megélésük szerint válaszolhattak igennel vagy nemmel a kérdésre.
A kitöltők 91%-a saját bevallása szerint tanult újat a program során, míg 7% nem tanult semmi újat. (1% érvénytelen választ adott). Ebben az esetben az, hogy férfi vagy nő résztvevőről van szó, nem befolyásolja szignifikánsan az újdonság élményre adott választ ($\chi^2(2) = 2{,}10$, $p = 0{,}349$). A korábbi érdeklődés szintén nincs szignifikáns hatással arra, hogy a kitöltők úgy érezték-e, hogy tanultak újat a program alatt ($\chi^2(8) = 13{,}57$, $p = 0{,}094$).

### Flow jellegű élmény átélése

A kutatás fő szempontja az volt, hogy az OTP Fáy András Alapítvány stream programjai során kiváltható-e a flow jellegű élmény – annak korábban összefoglalt korlátok közötti értelmezésében – egy átlagos iskolai távoktatási órához viszonyítva.
Ahogy az már korábban is rögzítésre került, a FÁK 20 itemes kérdéssora a „kihívás-készség egyensúly" (a kérdőívben K kóddal jelölt kérdések) és az „egybeolvadás a feladattal" (a kérdőívben E kóddal) faktorokat méri (Magyaródi et al. 2013).
Első lépésként ellenőriztük a flow kérdőív kérdéseinek belső megbízhatóságát. A flow kérdőív összes (20) állítására lefuttatva a tesztet a Cronbach's alpha értéke 0,9 a stream programokkal kapcsolatos válaszok esetén, míg 0,92 egy átlagos iskolai távoktatási órára vonatkozó kérdések esetén, ami nagyon magas korrelációt jelez a kérdőív elemei között mindkét esetben. (A teszt kiemeli, hogy az „egybeolvadás a feladattal" faktort vizsgáló kérdések közül kettő (E3 és E7) kérdések negatívan korrelálnak a többi kérdéssel, ami a kérdések tartalmából adódik, így ez nem jelent hibát.) Külön-külön futtatva a tesztet az egyes kategóriákra a flow kérdőíven belül („kihívás-készség egyensúly" K-val jelölve, illetve „egybeolvadás a feladattal" faktorok E-vel jelölve), a következő Cronbach's alpha értékek kaphatóak: stream kérdéssor: K: 0,91, E: 0,73 (az említett negatív korreláció miatt két kérdés esetén, ezek nélkül 0,91); iskola kérdéssor: K: 0,93, E: 0,79 (az említett negatív korreláció miatt két kérdés esetén, ezek nélkül 0,92). Vagyis az egyes részeket külön vizsgálva is elmondható, hogy a kérdőív kérdései között erős korreláció van, tehát ugyanazt a kérdést vizsgálják.
A 20 állítást tartalmazó kérdőívet először a stream programokra, majd egy átlagos iskolai távoktatási órára vonatkozóan töltötték ki a résztvevők. Az itemeket 5 fokú skálán értékelhették, ahol az 1 jelentése, hogy egyáltalán nem illik a kitöltőre, az 5 jelentése pedig, hogy nagyon illik a kitöltőre. A továbbiakban ezek összehasonlításainak eredményei olvashatók.
A stream program összes faktor pontszámának átlaga: 3,50, egy átlagos iskolai távoktatási óra összes faktor pontszámának átlaga: 3,21. Az állításokat páronként vizsgálva az látható, hogy egy állítás kivételével („Éreztem, hogy én kontrollálom a helyzetet.") mindegyik állítás esetében szignifikánsan jobb értékelést kapott a stream program. A nem szignifikáns állítás esetében is valamivel magasabb a stream program értékelése.
A próbák eredményét, illetve az egyes állítások értékelésének átlagát az 1.táblázat és 4. ábra foglalja össze. Az ábrán a két negatív állítás esetében is a stream program kapott jobb értékelést, amit ezeknél az állításoknál értelemszerűen az alacsonyabb átlagos pontszám jelez.

1. táblázat: A stream programok és egy átlagos iskolai távoktatási óra FÁK eredményeinek összehasonlítása (A táblázatban a Kódok oszlop alatt a K betűvel kezdődő állítások a „kihívás-készség egyensúlyt”, az E állítások pedig az „egybeolvadás a feladattal” itemeit jelölik.)

| Kódja | Állítások | Próba eredménye | Szignifikáns? |
|---|---|---|---|
| E1 | Mindvégig izgalmas kihívást jelentett számomra. | T = 4724,50, p < 0,001 | IGEN |
| E2 | Az idő gyorsabban ment, mint ahogy gondoltam. | T = 25925,50, p < 0,001 | IGEN |
| E3 | A figyelmemet egyáltalán nem kötötte le, amit csinálni kellett. | T = 17856,50, p < 0,001 | IGEN |
| E4 | Érdekesnek találtam. | T = 20439,00, p < 0,001 | IGEN |
| E5 | Egybeolvadtam a feladattal. | T = 11810,50, p = 0,002 | IGEN |
| E6 | Teljes mértékben lekötötte a figyelmemet. | T = 20036,50, p < 0,001 | IGEN |
| E7 | Számomra unalmas volt. | T = 6251,00, p < 0,001 | IGEN |
| E8 | Megfeledkeztem az idő múlásáról. | T = 19198,50, p < 0,001 | IGEN |
| E9 | Megfeledkeztem a közvetlen környezetemről. | T = 10756,00, p < 0,001 | IGEN |
| K1 | Az elmém és a testem tökéletes összhangban működött. | T = 13044,00, p < 0,001 | IGEN |
| K2 | Kézben tartottam az eseményeket. | T = 12832,50, p < 0,001 | IGEN |
| K3 | Ez a feladat nem volt túlzottan nehéz. | T = 15541,00, p < 0,001 | IGEN |
| K4 | Pontosan tudtam, mit kell tennem, és azt is tettem. | T = 5654,00, p < 0,001 | IGEN |
| K5 | Azt éreztem, hogy az, amit csinálni kell, jól illik a készségeimhez. | T = 12116,50, p = 0,003 | IGEN |
| K6 | Úgy éreztem, meg tudok felelni a helyzet által támasztott követelményeknek. | T = 12042,00, p < 0,001 | IGEN |

| | | | |
|---|---|---|---|
| K7 | Éreztem, hogy én kontrollálom a helyzetet. | T = 10456,00, p = 0,079 | NEM |
| K8 | A képességeim egyensúlyban voltak a tevékenység nyújtotta kihívásokkal. | T = 11902,00, p < 0,001 | IGEN |
| K9 | Lépést tudtam tartani a kihívásokkal. | T = 11634,00, p < 0,001 | IGEN |
| K10 | Nem igényelt tőlem erőfeszítést, hogy jól teljesítsek. | T = 19742,50, p < 0,001 | IGEN |
| K11 | Tudtam, hogy képes vagyok a feladat megoldására. | T = 10305,50, p < 0,001 | IGEN |

A legmagasabb pontszámot a stream program esetén az az állítás érte el, hogy „Tudtam, hogy képes vagyok a feladat megoldására” (átlag: 4,07), míg egy átlagos iskolai távoktatási óra esetében az, hogy „Pontosan tudtam, hogy mit kell tennem, és azt is tettem” (átlag: 3,72). A két negatív állítás kivételével mindkét kategória esetében a legalacsonyabb pontszámot az az állítás kapta, hogy „Megfeledkeztem a közvetlen környezetemről” (átlag stream: 2,71, átlag iskola: 2,49). (Érdekes vizsgálati kérdés lehetne, hogy a jelenlegi vírus helyzet okozta változások és az otthoni tanulás kihívásai mennyiben játszanak szerepet az állítás/állítások értékelésében.)

4. ábra: Páronkénti eltérés a stream programokon és egy átlagos iskolai távoktatási órán átélt flow állapotot mérő itemek átlagos válaszai között

**Flow faktorok**

A FÁK itemeiből 11 állítás alkotja a „kihívás-készség egyensúly” és 9 állítás pedig az „egybeolvadás a feladattal” faktorokat.
Az előbbi faktor a feladatokra értendő, a kontroll és a célok mérését teszi lehetővé. Ha a kihívás és a készség egyensúlyban van, akkor van valószínűsége a flow élmény (ebben az esetben a flow jellegű élmény) megélésére. Utóbbi faktor az élmény átélését méri, azon belül is a bevonódást, a minőséget és a kísérő tényezőket (Magyaródi et al., 2013). Az összetartozó itemek összeadásának eredménye két index. Az egyik a kihívás flow index, amelynek elméleti maximuma 55 pont, elméleti minimuma pedig 11 pont. A másik pedig az egybeolvadás-flow index, amelynek elméleti maximuma 45 pont, elméleti minimuma 9 pont. Az indexek magas pontszámai esetén jön létre a kihívás és az egybeolvadás flow élménye. Ebből adódóan az indexek összegei adják ki az összesített flow élmény faktort, ilyen értelemben ennek elméleti maximum pontszáma 100, elméleti minimum pontszáma 20 (Schrankó 2017).

2. táblázat: A stream programokon és egy átlagos iskolai távoktatási órán átélt flow élmény intenzitását mérő pontszámok eloszlásának összehasonlítása

| | Elemszám | Elméleti max | Elméleti min | Minimum | Maximum | Átlag | Szórás |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kihívás flow faktor a stream programon | 357 | 55 | 11 | 21 | 55 | 42.04 | 7.71 |
| Kihívás flow faktor az iskolában | 357 | 55 | 11 | 11 | 55 | 38.71 | 8.53 |
| Egybeolvadás flow faktor a stream programon | 357 | 45 | 9 | 17 | 45 | 28.69 | 5.76 |
| Egybeolvadás flow faktor az iskolában | 357 | 45 | 9 | 9 | 45 | 26.10 | 6.15 |
| Összesített flow faktor a stream programon | 357 | 100 | 20 | 39 | 100 | 70.73 | 12.04 |
| Összesített flow faktor az iskolában | 357 | 100 | 20 | 20 | 100 | 64.80 | 13.28 |

A „kihívás-készség egyensúly” és az „egybeolvadás a feladattal” összesített faktorok esetében is szignifikánsan magasabb a stream programra adott válaszok átlaga, mint egy átlagos iskolai távoktatási órán kapott értékek (stream: $t(356) = 8,17$, $p < 0,001$, iskola: $t(356) = 8,57$, $p < 0,001$). Az összesített flow értékek esetében is igaz, hogy szignifikánsan magasabb értékelést kapott a stream program, mint egy átlagos iskolai távoktatási órán tapasztalt élmény ($t(356) = 9,40$, $p < 0,001$).
A korábbi érdeklődést vizsgálva elmondható, hogy szignifikáns, pozitív irányú korreláció figyelhető meg a flow faktorok összesített értékével mind a stream program (közepes erősségű, $r_s(355) = 0,37$, $p < 0,001$), mind egy átlagos iskolai távoktatási óra esetében (alacsony mértékű, $r_s(355) = 0,26$, $p < 0,001$). A korábbi érdeklődés tehát pozitívan befolyásolja a megélt flow élményt mindkét esetben.
A program előtti hangulattal való korreláció szintén szignifikáns, pozitív irányú, közepes erősségű a flow faktorok összesített értékével mind a stream program ($r_s(355) = 0,38$, $p < 0,001$), mind az egy átlagos iskolai távoktatási óra esetében ($r_s(355) = 0,32$, $p < 0,001$).

Azaz minél magasabbra értékelte valaki a program előtti hangulatát, annál magasabb értéket ért el a megélt flow élménye mindkét esetben.
A megélt flow élmény pozitív, közepesen erős korrelációt mutat a program értékelésével ($r_s(355) = 0{,}41$, $p < 0{,}001$).
Összességében elmondható, hogy a faktorokat vizsgálva az átlagok mindegyik esetben szignifikánsan magasabbak a stream programra vonatkozóan. A minimum értékek pedig mindegyik kategóriánál magasabbak az átlagos iskolai távoktatási óráénál.

## Megvitatás

A vizsgálódás célja az OTP Fáy András Alapítvány által fejlesztett távoktatási keretrendszerben megtartott stream programok hatásmérése. Elemzésre került, hogy a tervezetten 35-40 perces pozitív pszichológia szemléletével kialakított digitális tananyagok mennyiben képesek előidézni a képzés során a flow jellegű élményt.
A kutatás hipotézise, amely szerint a pozitív pszichológia szemléletével kialakított digitális oktatási programok nagyobb mértékben képesek flow jellegű élményt előidézni egy átlagos iskolai távoktatási órához képest többnyire igazolódni látszik. Tehát az új kihívásokra reagáló digitális stream programok az élőerős tréningekhez hasonlóan megfelelnek az OK Oktatási Módszertanban megfogalmazott alapvetéseknek.
Az eredmények tekintetében a stream programon résztvevők átlagos elégedettsége magasabb, mint egy átlagos iskolai távoktatási óra esetén. Várható módon a stream értékelését a téma iránti korábbi érdeklődés megléte is befolyásolta pozitív irányba. A kitöltők 91%-a saját bevallása szerint tanult újat a program alatt. Az értékelések megoszlása szerint jelentősen többen értékelték magasabb számmal az alapítványi programokat, így feltehetően inkább megélték a pozitív élményeket. Ezt igazolja az is, hogy szignifikánsan magasabb értéket mutatott a kitöltők hangulata a stream program után, mint előtte.
A flow állapot kérdőív itemeit vizsgálva egyértelműen látható, hogy egy állítás kivételével mindegyik állítás esetében szignifikánsan jobb értékelést kapott a stream program. A nem szignifikáns állítás esetében is magasabb az értékelés az átlagos iskolai távoktatáshoz képest.
A „kihívás-készség egyensúly” és az „egybeolvadás a feladattal” összesített faktorok esetében is szignifikánsan magasabb a különbség, valamint ebből adódóan az összesített flow értékeknél is igaz, hogy szignifikánsan magasabb értékelést kapott a stream program, mint egy átlagos iskolai távoktatási órán tapasztalt élmény. A megismert flow élmény pozitív, közepesen erős korrelációt mutat a program értékelésével.
A kétfajta képzési tapasztalat összevetése vonatkoztatási alapot adhat a flow jellegű élmény megélésének kimutatásához, ugyanakkor a stream program keretei egyértelműen nem teszik lehetővé a flow teljes átélését. Ilyen értelemben annyi biztosan kijelenthető, hogy az átlagos iskolai távoktatási órákhoz képest a kutatás résztvevői érdekesebbnek érezték a stream programot és lekötötte a figyelmüket, valamint megfelelő kihívásokat támasztott eléjük, így nem váltak unalmassá. Ami a tanulási folyamat és az eredményesség

szempontjából is biztató irányokat mutat csakúgy, ahogy a megelőző 2016-os kutatás az élő programokra vonatkozóan tette azt.
Ahogy már korábban is említésre került, az OTP Fáy András Alapítvány a 2020-as pandémia okozta új kihívásokra reagálva alakította ki digitális keretrendszerét. Ennek sikeressége lehetővé teszi a közoktatásban aktív szerepet betöltő pedagógusok számára a megjelenő módszertani eszközök felhasználását, ezzel is támogatva az élmény alapú távoktatási lehetőségeik kiegészítését.
A vizsgálat folytatásával, az OK Oktatási Módszertan digitális felületen megvalósuló változatának pontos kielemzésével, a stream programok megfigyelésével, a stream programot tartó trénerek személyének és magának a platformnak flow jellegű élményre való hatásával, a résztvevők mélyinterjúztatásával, valamint bemeneti és kimeneti tudásméréssel pontosítható a kutatás eredménye. Ilyen értelemben a dolgozat további kutatásokat előlegez meg.

## *Felhasznált irodalom*


ATKINSON, R. C., HILGARD, E. R., SMITH, E. E., NOLEN-HOEKSEMA, S., FREDRICKSON, B. L., & LOFTUS, G. R. (2005). Pszichológia. Budapest, Osiris Kiadó.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2010). Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest, Akadémiai Kiadó.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., RATHUNDE, K., WHALEN, S. (2010). Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában. Budapest, Nyitott Könyvműhely.

KLAPPER, L., LUSARDI, A., OUDHEUSDEN, VAN P. (2014). Financel Literacy Around the World: insights from the standard & poor's ratings services global financial literacy survey. (online). Letöltve: 2021. 04. 11., https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/3313-Finlit_Report_FINAL-5.11.16.pdf

MAGYARÓDI, T., NAGY, H., SOLTÉSZ, P., MÓZES, T., & OLÁH, A. (2013). Egy újonnan kidolgozott flow állapot kérdőív kimunkálásának és pszichometriai jellemzőinek bemutatása. In: Pszichológia, 33(1), 15–36.

SELIGMAN, M. (2011). Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése. Budapest, Akadémiai Kiadó.

SELIGMAN, M. (2002). Authentic Happiness - Developing a Positive Emotional Life (online). Letöltve: 2021. 04. 11., http://www.kdheks.gov/hcf/healthquest/download/DevelopingAPositiveEmotionalLifeTranscript.pdf

SCHRANKÓ, P. (2017). A tanító-tanuló szervezet szinergiáinak modell- és hatékonyság-vizsgálata: A tudás-szerzés szervezeti kontextusa és pozitív pszichológiai modellje. Doktori Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskola. Letöltve: 2021. 04. 11., https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/40624?show=full

**Koltai Zsuzsa**

# *A COVID-19 múzeumi tanulásra gyakorolt hatása*

## Absztrakt

A múzeumi tanulás szempontjából innovatív múzeumok már korábban is számos módon tették lehetővé a látogatók online bevonását, élményszerű tanulását és kutatási tevékenységét, azonban a COVID-19 által okozott krízishelyzet kapcsán az elmúlt közel két évben elképesztő gyorsasággal és mértékben jelentek meg az innovációk az online múzeumi tanulás területén. A múzeumok jelentős része proaktívan reagált az intézmények kényszerű zárvatartására és változatos online szolgáltatásokkal igyekezett kompenzálni a hagyományos múzeumi programok hiányát. A tanulmány a COVID-19 okozta krízishelyzet múzeumokra gyakorolt hatását feltáró nemzetközi kutatások eredményeinek és szakmai fórumok tapasztalatainak elemzése révén határozza meg az online múzeumi tanulás területén az elmúlt egy évben megjelent trendeket és innovációkat.

## A pandémia múzeumi tudásközvetítésre gyakorolt hatása az ICOM nemzetközi felmérései és fórumai tükrében

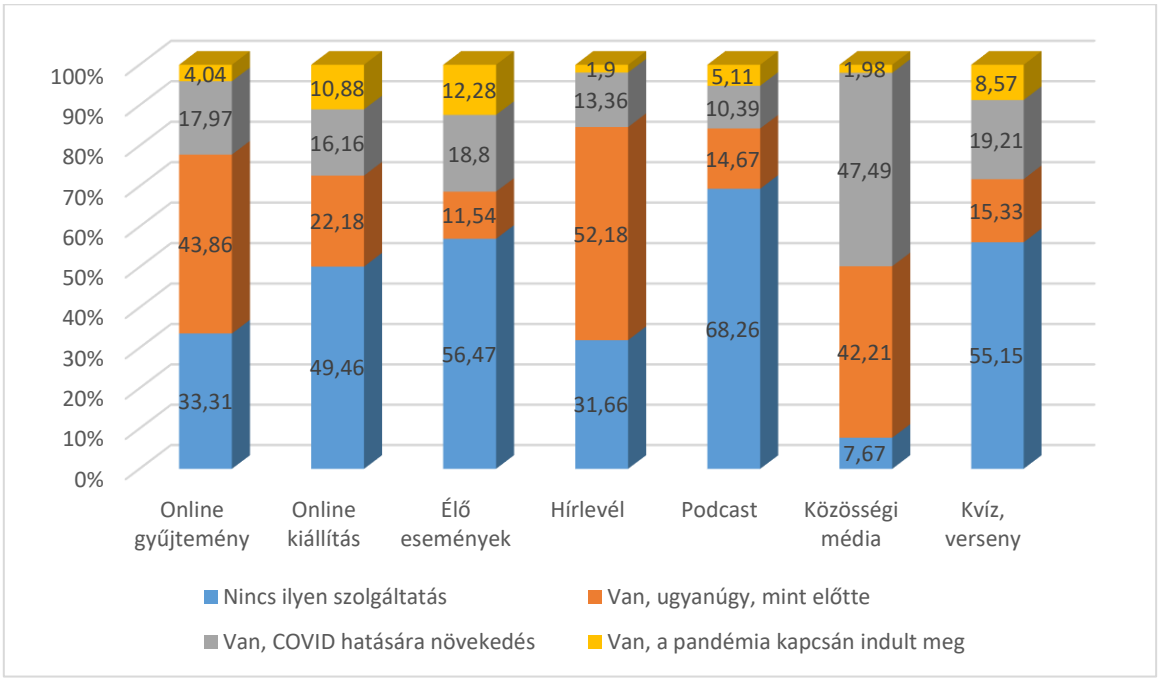
A Múzeumok Nemzetközi Tanácsa (International Council of Museums, a továbbiakban ICOM) a pandémia első hulláma kapcsán szükségessé vált lezárásokat követően pár héten belül lebonyolította első nemzetközi felmérését a COVID-19 múzeumokra gyakorolt hatásáról. A 2020. április 7. és május 7. között lebonyolított első felmérés keretében 107 ország 1600 múzeumának pandémiára adott reakcióját, illetve a pandémia múzeumi munkára gyakorolt hatását vizsgálták meg.

Az ICOM 2020. szeptember 7. és október 18. között, 900 múzeumi szakember megkérdezésével megismételte a felmérést. A 2020 őszén végzett kutatás alapján a vizsgált múzeumok 21,8%-ban alkalmaztak teljes munkaidőben kollégát a digitális tevékenységek elvégzésére. Míg a múzeumok 56,8%-a bár rendelkezett a digitális feladatok elvégzésére megbízott kollégával, de az nem teljes munkaidőben foglalkozott ezzel a feladattal, a múzeumok 21,5%-ban pedig egyáltalán nem dolgozott olyan kolléga, akinek a munkaköri leírásába beletartozott volna a múzeum digitális tevékenységével való foglalkozás (ICOM, n.d.-b).

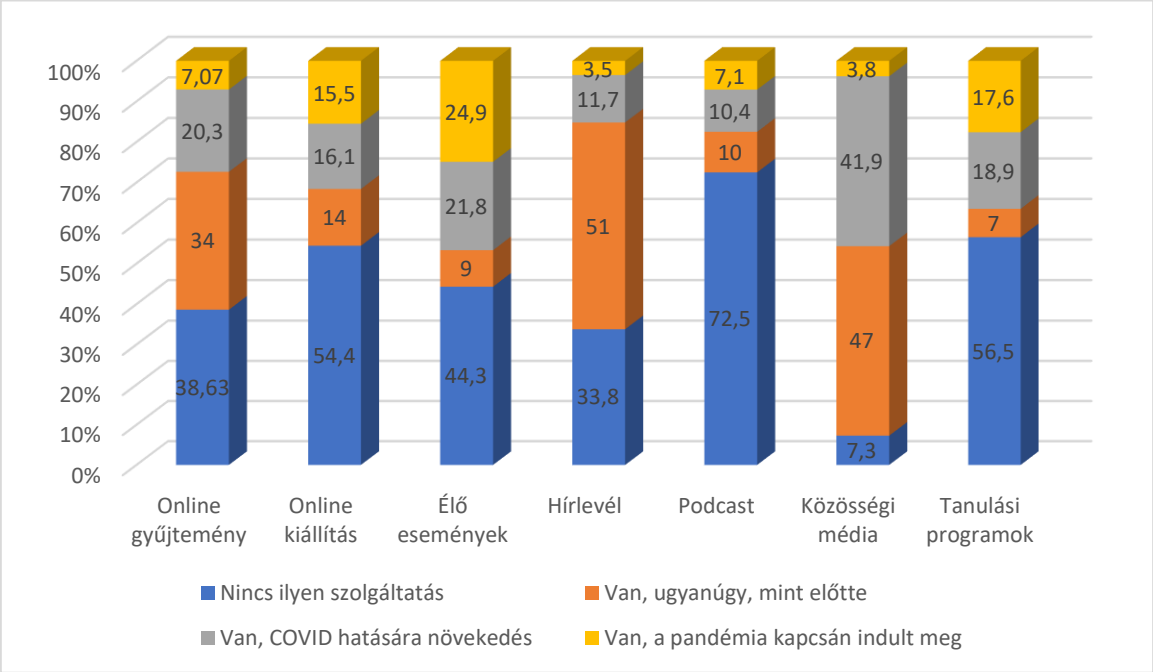
A múzeumi digitális szolgáltatások területén a legjelentősebb növekedés a közösségi média platformok használatában, illetve az online élő események kapcsán volt tapasztalható 2020 őszén. Míg a vizsgált múzeumok 24,9%-ban kifejezetten a COVID-19 okozta lezárásokat követően indult csak meg a digitális élő események közvetítése, 21,8%-uk esetében az ilyen jellegű programok növekedése volt tapasztalható.

Bár a különböző minta és elemszám okán messzemenő következtetéseket nem lehet levonni, a trendek feltárása érdekében mégis érdemes összevetni egymással az ICOM 2020 tavaszi és őszi kutatásának a múzeumok által nyújtott digitális szolgáltatásokra vonatkozó eredményeit:

1.ábra: A múzeumok digitális szolgáltatásainak változása a COVID-19 miatt, Az ICOM 1. nemzetközi felmérése, 2020. április-május
(Forrás: ICOM, n.d.-a, p.10., saját fordítás)



2. ábra: A múzeumok digitális szolgáltatásainak változása a COVID-19 miatt, Az ICOM 2. nemzetközi felmérése, 2020. szeptember-október
(Forrás: ICOM, n.d.-b, p.17., saját fordítás)




A két kutatási eredmény között a legszembetűnőbb különbség az élő streamelt programok területén tapasztalható. Míg 2020 tavaszán még csak a válaszadók 12,28%-a nyilatkozott úgy, hogy kifejezetten a pandémia okán indított el ilyen digitális szolgáltatást, fél évvel később, 2020 őszén ez az arány már 24,9% (ICOM, n.d.-a; ICOM n.d.-b).
Az ICOM számos publikációt tett közzé honlapján azzal kapcsolatosan, hogy a múzeumok miként csökkenthetik a koronavírus okozta kényszerhelyzet negatív hatásait. Az Interpollal közösen megfogalmazott, a kulturális örökség zárlat alatti megóvásával kapcsolatos ajánlásoktól kezdve (Interpol- ICOM, n.d.), a közönséggel való kapcsolattartás fenntartását és előmozdítását célzó javaslatokon (ICOM, n.d.-c) át, a múzeumok újranyitására vonatkozó javaslatokig (ICOM, n.d.-d) bezárólag az ICOM számos területen kínált támogatást a múzeumok és a múzeumi szakemberek számára. Az ICOM javaslatot fogalmazott meg azzal kapcsolatosan is, hogy a múzeumok miként erősíthetik a közösségek rezilienciáját a COVID-19 krízishelyzet alatt és után (ICOM, 2020-a).
Az ICOM a fentiek mellett 2020-ban egy webinarium-sorozattal is segítette a világ múzeumi szakembereit a pandémia okozta nehézségek kezelésében. A webinariumok elsősorban a krízis által nagymértéken befolyásolt múzeumi munka és a közönséggel való kapcsolattartás olyan aktuális és jövőbeli kérdéseire fókuszáltak, mint a múzeumok digitális átállása, a múzeumi emberi erőforrás menedzsment vagy éppen a múzeumok újranyitására való felkészülés (ICOM, 2020-b.; ICOM, 2020-c; ICOM, 2021).

## A pandémia online múzeumi szolgáltatásokra gyakorolt hatása a NEMO kutatásai alapján

Az Európai Múzeumi Szervezetek Hálózata (Network of European Museum Organisations, továbbiakban NEMO) 2020. október 30-tól november 29-ig lebonyolított, 48 ország, több, mint 600 múzeumát bevonó kutatása[1] alapján a pandémia okán az intézmények 93%-a növelte meg vagy indította el online szolgáltatásait, továbbá 75%-uk vagy növelte aktivitását a közösségi médiában vagy új közösségi média felületet kezdett el használni a közönséggel való kapcsolattartás érdekében. Jelentős növekedés volt tapasztható a múzeumok által megosztott videótartalmak kapcsán is, hiszen a kutatás eredményei alapján a múzeumok 53%-a kifejezetten a pandémia miatt kezdett el videós tartalmakat gyártani vagy kezdte el növelni a megosztott videók számát. Ugyanakkor a vizsgált múzeumok csupán 7%-ban vettek fel új alkalmazottat a megnövekedett online tevékenységek ellátására. A kutatás további figyelemreméltó eredménye, hogy a válaszadó múzeumi szakemberek 40%-a úgy nyilatkozott, hogy vagy nem követte nyomon vagy pedig nincs ismerete az online látogatók számának változásáról (NEMO, 2021).

A NEMO kutatása alapján a pandémia megindulása óta „*a múzeumok közösségi média felülete majdnem 60%-kal, a videós tartalmak megosztása 42%-kal, a virtuális túrák pedig 28%-kal váltak népszerűbb online szolgáltatássá, mint az azt megelőző időszakban*". (NEMO, 2021, p. 5.)

A NEMO kutatása alapján a virtuális túrák (29%), az online tanulási programok (27%), a megosztott videós tartalmak (24%), az online kiállítások (22%), továbbá az online kvízek és versenyek, valamint az élő online múzeumi programok (19-19%) azok az online múzeumi szolgáltatások, amelyeknek megindítását leginkább inspirálta a pandémia 2020 végéig. A már a pandémia előtt is létező múzeumi online szolgáltatások közül leginkább a közösségi média posztok (67%) és a megosztott videós tartalmak (39%) számában, valamint az online gyűjtemény újabb tárgyakkal való kibővítése (31%) kapcsán volt tapasztalható a legjelentősebb növekedés (NEMO, 2021, p. 14.).

## A Museum Booster felmérései és prognózisai a múzeumi online szolgáltatásokról

Az új digitális technológiák múzeumi, illetve egyéb kulturális intézményekben való alkalmazásának lehetőségeit és trendjeit kutató, bécsi székhelyű Museum Booster által 2020 decembere és 2021 májusa között lebonyolított, mintegy 39 ország 200 múzeumát vizsgáló nemzetközi kutatás alapján a közeljövőben tovább növekedik majd az online szolgáltatások jelentősége a múzeumi kultúraközvetítésben. Felmérésük szerint míg jelenleg a vizsgált múzeumok csupán 19%-a tesz közzé podcastot, 46%-uk a közeljövőben tervezi ezen online szolgáltatás nyújtását. A kutatás eredményei alapján jelentős

[1] A kutatásban 27 Európai Uniós ország 522 múzeuma, továbbá az EU-n kívüli országokból további 86 múzeum vett részt.

mértékben fog növekedni az élő streamelt programok jelentősége, illetve elterjedtsége is, hiszen míg jelenleg a vizsgált múzeumok 34%-a kínál élő streamelt programokat, a közeljövőben 63%-uk tervezi azt, hogy az intézmény ilyen szolgáltatást nyújtson. Végül növekedés várható a múzeumi applikációk területén is, hiszen míg a kutatásba bevont múzeumok 49%-nál találkozhatunk ezzel az online szolgáltatással jelenleg, a jövőre vonatkozó tervek között a válaszadók mintegy 70%-a nyilatkozott úgy, hogy szeretne ilyen online szolgáltatást nyújtani. A felmérés eredményei közül kiemelendő továbbá az, hogy bár a kutatásba bevont múzeumoknak csak 3%-a alkalmaz chatbotot a látogatókkal való kommunikációban, a közeljövőben a válaszadók mintegy 14%-a tervezi kommunikációs gyakorlatában alkalmazni ezt a kommunikációs formát. A COVID-19 múzeumi tudásközvetítésre gyakorolt legfontosabb hatásait a digitális átállásban, az új, digitális bevételi források megteremtésében, a munkakörülmények és a feladatok megváltozásában, a kollégák és a múzeumi szervezetek részéről érvényesülő támogatásban és szolidaritási hullámban, a múzeumok társadalmi igazságosság érvényesítésében vállalt szerepében, illetve az új látogatók bevonásában, múzeumok iránti elköteleződésében összegezte a kutatási jelentés (Tykhonova & Widmann, 2021).
A múzeumi tudásközvetítés területén érvényesülő trendek, illetve a múzeumok digitális átalakulásának támogatása érdekében a Museum Booster és a Fraunhofer IAO 2020 októbere és 2021 márciusa között mintegy 1000 fő bevonásával kutatást bonyolított le a múzeumokkal kapcsolatos, pandémia alatti, illetve az azt követő időszakra vonatkozó igényeik és elvárások feltárása érdekében. A múzeumi digitális kínálat fejlesztési irányvonalainak meghatározása kapcsán fontos eredmény, hogy a kutatásba a világ különböző részeiből bevont mintegy 1000 válaszadónak bár 69%-a részt vett már virtuális múzeumi túrán, csupán 35%-uk volt elégedett a szolgáltatással. A múzeumoknak érdemes fontolóra venniük a múzeumi applikációk ki-, illetve továbbfejlesztése során, hogy a válaszadók leginkább a múzeumi szakemberekkel és szakértőkkel való kapcsolattartásban kívánják alkalmazni a múzeumi applikációkat (58%), valamint, hogy csupán 7%-uk nyilatkozott úgy, miszerint a múzeumi applikációt a többi látogatóval való kapcsolattartásra vagy további szolgáltatások igénybevételére kívánná felhasználni (Future Museum, n.d.)

## A Múzeumok Amerikai Szövetségének pandémiával kapcsolatos kutatásai és ajánlásai

A Múzeumok Amerikai Szövetsége (American Alliance of Museums, a továbbiakban AAM) már 2020 márciusában közzétette javaslatait a múzeumokat a pandémia által sújtó helyzet könnyítésére vonatkozóan. Az AAM az alábbi területeken közvetít forrásokat és javaslatokat:

- *„A sokszínűség, a méltányosság, a hozzáférhetőség és a befogadás középpontba helyezése*
- *Pénzügyi segítség és támogatás keresése (magánszemélyek és intézmények számára)*

- *Vezető a válság idején*
- *A múzeumi kiválóság fenntartása a COVID-19 idején*
- *A múzeumi karrier irányítása*
- *Felkészülés a bezárásra vagy újrazárásra*
- *Felkészülés az újranyitásra*
- *Erőforrások múzeumokat kiszolgáló cégek számára*
- *A személyzeti és adminisztratív szabályzatok felülvizsgálata*
- *A közönséggel való kapcsolattartás fenntartása" (American Alliance of Museums, 2020)*

Az AAM a fent felsorolt területek számos aspektusára vonatkozóan tett közzé javaslatokat és hasznos információkat weboldalán. Az AAM ún. Oktatási Bizottsága (EdCom) összeállított egy listát a múzeumok által kínált távoktatási programokról. Az adattár nem csak a múzeumok földrajzi elhelyezkedése, valamint a felhasználók életkora és érdeklődési köre alapján kínálja fel a keresési feltételek szűrését, hanem az oktatási anyaghoz szükséges időintervallummal (fél órás programtól kezdve a több napos távoktatási programig bezárólag különféle időintervallumok közül választhatnak az érdeklődők), a tanulási folyamat irányítására és strukturálására vonatkozó igényekkel, továbbá a forrás/program típusával kapcsolatosan is. Az adattárban az alábbi programtípusok közül választhatnak a múzeumi távoktatás iránt érdeklődő online tanulók: 1. letölthető oktatási anyagok; 2. élő streamelt programok; 3. online kurzusok; 4. online interaktív tanulás; 5. letölthető olvasmányok és képek; 6. videók; 7. videókonferenciák; 8. virtuális túrák. Az adattár létrehozásától kezdve folyamatosan bővül, 2022 januárjában legnagyobb számban letölthető oktatási anyagokat és videókat, továbbá interaktív online tanulási lehetőségeket érhetünk el. Az adattár kiváló segítséget nyújt pedagógusok és szülők számára egyaránt, hiszen az oktatási folyamat irányítására vonatkozó szelekciós lehetőségek között megjelenik külön a tanári, illetve a felnőtt irányítással ajánlott programok felsorolása is. Ugyanakkor a weboldal lehetőséget nyújt arra is, hogy a legkisebbek idősebb gyerekek felügyeletével vagy akár felügyelet nélkül is használhassák az ajánlott tanulási platformokat. Az adattár 7 életkori csoportot emel ki célcsoportként, az óvodásoktól kezdve, az általános és középiskolás korosztályon át a felnőttek/ egyetemisták célcsoportjáig bezárólag részletes életkori bontásban kínál oktatási segédleteket, távoktatási anyagokat. Külön célcsoportoként határozzák meg a családokat, valamint külön bontásban elérhetőek el azok a távoktatási anyagok, melyek többféle korosztály számára is alkalmasak (EdCom, n.d.).

Az AAM 2021 áprilisában, több, mint 1000 múzeumigazgató bevonásával lebonyolított felmérése alapján az USA-ban aktív módon támogatják a múzeumok a közösségeket a pandémia idején. 2020 márciusa és 2021 áprilisa között az amerikai múzeumok átlagosan 28 hétig voltak zárva. A felmérés idején a válaszadó múzeumok közel harmada (29%-a) még zárva volt a nyilvánosság előtt. A kutatás eredményei szerint a pandémia kezdete óta az amerikai múzeumok 90%-a kínált online vagy a fizikai távolságtartást biztosító jelenléti programokat. A múzeumok 66%-a biztosított az oktatás igényeihez igazodó, tanulást és tanítást támogató forrásokat, ezzel segítve a pandémia időszaka alatt a közoktatást, továbbá 48%-uk osztott szét tanulási/ szabadidős tevékenységhez

használható készletet, 18%-uk adott otthont egészségügyi és wellness tevékenységeknek. Az AAM kutatási beszámolójából további, az amerikai múzeumok által, a közösségek támogatása érdekében alkalmazott kreatív és innovatív megoldásokat ismerhetünk meg. Találunk példát arra, hogy múzeum sürgősségi gyermekfelügyeletet biztosított vagy a Vöröskereszttel partnerségben véradásokat szervezett, de még arra is, hogy a múzeum nyilvános termelői piacot működtetett vagy melegedő központként szolgált. Emellett a múzeumi szféra szerepet vállalt a művészek segélyezésében is (American Alliance of Museums & Wilkening Consulting, n.d.).

Míg az AAM által, 2012 óta évente kiadott TrendsWatch kiadvány rendszerint a társadalmi, gazdasági, kulturális és technológiai változások múzeumokra gyakorolt hatását és az ezek alapján kibontakozó új múzeumi trendeket prognosztizálja az elkövetkező évek, évtizedek viszonylatában, 2021-ben a dokumentum rendhagyó módon a jelenre, illetve a múzeumok aktuális kihívásaira fókuszált annak érdekében, hogy a szervezet hozzásegítse a múzeumokat ahhoz, hogy „minimalizálják a pandémia által a múzeumi közösségekben okozott károkat, illetve, hogy biztosítják saját túlélésüket". (Merritt, 2021, p. 2.) A dokumentum hangsúlyozza, hogy a pandémia hosszútávú hatást gyakorol a múzeumok digitális tevékenységére. Az előrejelzések alapján az amerikai múzeumok 7-30%-a végleg bezárhatja kapuit a pandémia következtében. A digitális technológiák megfelelő múzeumi alkalmazása ugyanakkor nagy szerepet játszhat a látogatók megtartásában, valamint a bevételek biztosításában. A dokumentum külön fejezetben foglalkozik azzal, hogy a múzeumok milyen módon támogathatják a pandémia által leginkább sújtott társadalmi csoportokat, közösségeket, egyéneket. Az idősebb korosztály nem csupán egészségügyi szempontból határozható meg a pandémia által különösen veszélyeztett célcsoportként, hanem azért is, mert a kényszerű lezárások és fizikai távolságtartás okán az izoláció leginkább az idősebbeket sújtotta és sújtja jelenleg is. Továbbá ilyen különösen veszélyeztett rétegnek tekinthetőek azok családok is, ahol problémát jelent a közoktatásban tanuló gyermekek felügyeletének megoldása az iskolák kényszerű lezárásának időszakában, illetve akik nem rendelkeznek az online oktatáshoz szükséges eszközökkel vagy megfelelő sebességű internettel (Merritt, 2021). Ugyanakkor kiemelendő, hogy a pandémia 2020-as kirobbanása óta jelentős javulás tapasztalható a közoktatásban tanuló gyermekek otthoni internetellátottsága tekintetében. Az EdWeek Research Center kutatásai alapján 2021-re a közoktatásban tanuló amerikai gyerekek 75%-a rendelkezett otthonában az online oktatáshoz szükséges, megfelelő sebességű internetkapcsolattal. A kutatásba bevont pedagógusok mintegy 50%-a szerint minden diákjuknak rendelkezésére állnak az online tanuláshoz szükséges eszközök, egyharmaduk pedig úgy nyilatkozott, hogy a diákjaik háromnegyede rendelkezik ilyen technikai háttérrel (Lieberman, 2021). A 2021-es múzeumi trendeket feltáró kiadvány a fentiek mellett külön fejezetben foglalkozik azzal, hogy a múzeumok miként támogathatják a pandémia által szintén jelentős mértékben sújtott felsőoktatást, illetve a felsőoktatásban tanuló vagy éppen a tanulmányaikat a pandémia miatt megszakító hallgatókat (Merritt, 2021).

Az online múzeumi tanulás, illetve a közönséggel való online kapcsolattartás megnövekedett jelentőségét mutatja az is, hogy a 2021-ben az AAM weboldalán közzétett

10 legnépszerűbb blogbejegyzés közül három is ilyen jellegű témákkal foglalkozott. Az egyik blogbejegyezés az akadálymentes múzeumi weboldalak kialakításával kapcsolatos ajánlásokat összegzi, a másik a virtuális múzeumi tanulmányi kirándulás /terepmunka múzeumi előnyeit és lehetőségeit tárja fel, a harmadik pedig a virtuális múzeumi önkéntesség egy jó gyakorlatát ismerteti. (O'Neill, 2021). A National Air and Space Museum 2020-ban bevezetett innovatív virtuális önkéntes programja keretében –a fizikai távolságtartás biztosítása érdekében – az önkéntesek élő formában, ám képernyőkön keresztül, virtuálisan válaszolnak a látogatók kérdéseire az információs pultban és a kiállítási tárgyakhoz kapcsolódóan, továbbá történetmeséléssel segítik elő a látogatók múzeumi tanulását. A virtuális önkéntesség bevezetésének egyik előnye, hogy lehetővé teszi az olyan idősebb, illetve mozgásában korlátozott egyének önkéntesként való bevonását, akik a hagyományos jelenléti önkénteskedést fizikai állapotuk miatt nem tudnák vállalni. A múzeum a virtuális önkéntes programját nem csupán a pandémiás időszakban alkalmazott, a hagyományos önkénteskedést helyettesítő megoldásként értékeli, hanem a közönséggel való kapcsolattartásban új utakat nyitó, a jövőben is alkalmazandó innovációként tekint rá (Kosarin, 2021). Az online múzeumi tanulmányi kirándulás/ terepmunka előnyeként határozható meg az úti-és szállásköltség, valamint az utazásra fordított idő megspórolása, a széleskörű hozzáférés biztosítása, továbbá az, hogy olyan, földrajzilag távol eső múzeumokat is felfedezhetnek a diákok, amelyek megismerése hagyományos, fizikai jelenlétre épülő múzeumi óra keretében az időbeli, földrajzi és anyagi korlátok következtében nem valósulhatna meg. A poszt mindemellett kiemeli, hogy a virtuális múzeumi programok a nyelv tekintetében is növelik a hozzáférhetőséget azáltal, hogy a különböző online platformok mint a youtube vagy a zoom lehetőséget biztosítanak az élő szöveg feliratozására. Ezáltal mind a hallásukban korlátozott, mind az adott nyelvet nem anyanyelvi szinten beszélő látogatók nagyobb eséllyel profitálhatnak a múzeumi programból. A poszt hangsúlyozza, hogy a virtuális múzeumi órák természetesen nem válthatják ki a hagyományos múzeumlátogatásokat, azonban számos módon gazdagíthatják a tantermi oktatást, illetve a múzeumi óra előkészítésében és összegzésében fontos szerepet kaphatnak a pandémiás időszakot követően is (Duskin, 2021).

## A hazai múzeumi szervezetek szerepe az online múzeumi tudásközvetítés fejlesztésében

Bár már a pandémiát megelőzően is megvalósult több innovatív kezdeményezés hazánkban az online múzeumi tudásátadás fejlesztése kapcsán (pl. a Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ által létrehozott online tudástár és a Múzeumi á la carte), szélesebb körben csak az elmúlt két évben fejlődtek a múzeumi online szolgáltatások és a múzeumi tanulást támogató online tartalmak. Amellett, hogy számos múzeum a nemzetközi trendeket követő módon fejlesztette online múzeumi szolgáltatásait és kezdte el alkalmazni a különféle közösségi média platformokat, a szakmai szervezetek áthelyezték országos konferenciáikat, megbeszéléseiket és szakmai fórumaikat az online térbe. Ezek közül innovatív jellege kapcsán kiemelendő a Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi

Egyesület Múzeumandragógiai Tagozata, az EPALE – a Felnőttkori Tanulás Elektronikus Európai Platformja, valamint a Magyar Nemzeti Múzeum és JPM Csontváry Múzeum által 2020 októberében 5 napon keresztül lebonyolított ún. „Múzeumandragógiai műhelynapok/ délutánok" kezdeményezés, mely az online tér által nyújtott térbeli és időbeli rugalmasságot felhasználva a korábbi egy napos program helyett egy öt különböző témát körüljáró (Témakörök: A múzeumi inklúzió jó gyakorlatai; Szenior közösségek a „múzeumi családban"; Művészeti élmény szerepe az önmegismerésben; Múzeumok és a fenntartható fejlődés; Múzeumandragógiai innovációk), teljes programsorozattá válhatott. A programsorozat 5 napja alatt mintegy 128 múzeumi szakember és érdeklődő kapcsolódott be a műhelymunkákba (Kriston-Vízi, 2020). A tudásátadás online innovációi kapcsán mindenképpen kiemelendő még a Pulszky Társaság –Magyar Múzeumi Egyesület „Múzeumi távlatok" címmel, 2021 februárja és júniusa között lebonyolított, 10 alkalomból álló webinarium-sorozata. Az ingyenes online programok a múzeumokhoz való hozzáférés témájától kezdve, a múzeumi közösségszervezésen és kommunikáción át, a múzeumok fenntarthatóságban betöltött szerepéig bezárólag a múzeumi tudásátadás számos aspektusát érintették (Pulszky Társaság- Magyar Múzeumi Egyesület, n.d.-a).
Online formában került lebonyolításra a Pulszky Társaság Múzeumandragógiai Tagozata, a Savaria Megyei Hatókörű Városi Múzeum, valamint a Múzeumi és Oktatási Módszertani Központ közös szervezésében megvalósult 2021. évi, „Belső erők és kölcsönhatások a kortárs múzeumi világban" címet viselő IX. Országos és V. Nemzetközi Múzeumandragógiai Konferencia is. A kurrens témákat feltáró plenáris- és szekcióelőadások mellett kerekasztal beszélgetés és műhelymunka biztosította azt, hogy valós interakciók jöjjenek létre az online térben is.
A Berényi Marianna által 2021. május-júniusban lebonyolított, „Múzeumi munkatársak tevékenysége, munkakörülményei a világjárvány alatt" című kutatás alapján hazánkban a múzeumi tudásközvetítésben érintett szakemberek leginkább online játékokkal, Facebook-csoportok keretében, virtuális tárlatvezetéssel, valamint online múzeumi programok szervezésével próbálták elérni, megszólítani és tevékenységükbe bevonni a lakosságot (Berényi, 2021).
Az online múzeumi tudásközvetítés kiemelt fontosságát jelzi az is, hogy a Magyar Nemzeti Múzeum a korszerű muzeológiai gyakorlat és az intézmény nemzetközi elismertségének növelése mellett az online térben megvalósított sokszínű, hatékony ismeretátadási tevékenységével érdemelte ki 2021-ben az Év Múzeuma megtisztelő címet (Pulszky Társaság- Magyar Múzeumi Egyesület, n.d.-b).

## Összegzés

A pandémia a sok kihívás és nehézség mellett számos újítást és fejlesztést hozott a múzeumi tudásközvetítés területén. Az elmúlt közel két év kényszerű lezárásai következtében általánossá váltak a közönséggel való kapcsolattartás, illetve a tudásátadás olyan online formái, melyek pár éve még csak a múzeumi tanulás trendjeit meghatározó, leginnovatívabb múzeumok gyakorlatában jelentek meg. Az online térben megvalósuló

múzeumi tudásközvetítés és kommunikáció új normalitássá, általános elvárássá vált a COVID-19 okozta krízis következtében.
A múzeumpedagógia és múzeumandragógia nemzetközi gyakorlatában az élő streamelt és online tanulási programok, valamint az online kiállítások jelentek meg legnagyobb arányban új tudásközvetítési formaként. A már a pandémiát megelőzően is használt online platformok közül pedig a múzeumok közösségi médiafelületeinek aktivitásában volt tapasztalható a legjelentősebb növekedés. Hazánkban az online tanulási lehetőségek és oktatási segédletek múzeumi honlapokon való közzététele, valamint az online múzeumpedagógiai foglalkozások meghirdetése mellett leginkább a közösségi médiában vált sokkal aktívabbá az online múzeumi tudásközvetítés a koronavírus okozta krízis megindulása óta.

## *Felhasznált irodalom*


American Alliance of Museums (2020. március 5.). *Information for the Museum Field on the COVID-19/Coronavirus*. https://www.aam-us.org/2020/03/05/information-for-the-museum-field-on-the-covid-19-coronavirus/

American Alliance of Museums & Wilkening Consulting (n.d.). *National Snapshot of COVID-19 Impact on United States Museums. Fielded April 6–30, 2021.* American Alliance of Museums. https://www.aam-us.org/wp-content/uploads/2021/05/2021_Third-Snapshot-Survey-on-the-Impacts-of-COVID19-on-the-Museum-Field.pdf (Letöltés dátuma: 2021. december 18.)

BERÉNYI, M. (2021). Online szálakkal összevarrva – múzeumi közösségek a világhálón. *Tudásmenedzsment, 22* (2. különszám), 165-188.

EdCom (n.d.). *Museum Distance Learning. Distance Learning Database*. American Alliance of Museums. https://sites.google.com/view/museum-distance-learning/home (Letöltés dátuma: 2021. december 22.)

Future Museum (n.d.). *Future museum visitor survey results*. https://www.future-museum.com/news/future-museum-visitor-survey-results/ (Letöltés dátuma: 2022. január 22.)

DUSKIN, H. (2021. augusztus 18.). *Why Teachers Want Virtual Field Trips to Stay*. American Alliance of Museums, Alliance Blog. https://www.aam-us.org/2021/08/18/why-teachers-want-virtual-field-trips-to-stay/

ICOM (n.d.-a). *Report. Museums, museum professionals and COVID-19*. https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf (Letöltés dátuma: 2021. december 22.)

ICOM (n.d.-b). *Report. Museums, museum professionals and COVID-19: follow-up survey*. https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/11/FINAL-EN_Follow-up-survey.pdf (Letöltés dátuma: 2021. december 22.)

ICOM (n.d.-c). *How to reach your public remotely*. https://icom.museum/en/covid-19/resources/how-to-reach-your-public-remotely/ (Letöltés dátuma: 2021. december 18.)

ICOM (n.d.-d). *Museums and end of lockdown: Ensuring the safety of the public and staff*. https://icom.museum/en/covid-19/resources/museums-and-end-of-lockdown-ensuring-the-safety-of-the-public-and-staff-2/ (Letöltés dátuma: 2021. december 22.)

Interpol & ICOM (n.d.). *Ensuring cultural heritage security during lockdown: a challenge for museum professionals and police services*. International Council of Museums. https://icom.museum/en/covid-19/resources/ensuring-cultural-heritage-security-during-lockdown-a-challenge-for-museum-professionals-and-police-services/ (Letöltés dátuma: 2021. december 18.)

ICOM (2020-a., április-május). *Museums and the COVID-19 crisis. 8 steps to supporting community resilience*. https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/10/CommunityResilience_UpdatedArticle_EN_final_20200930.pdf

ICOM (2020-b., október 26). *ICOM Webinar | Keeping in touch: digital transformation for museums in the time of COVID-19*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=WTlXLgopm4s

ICOM (2020-c, június 29.). *ICOM Webinar | Preparing for the Reopening of Museums: The Aftermath of a Pandemic - 24 June 2020.* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=gWXxxLGGwA0

ICOM (2021. február 15.). *ICOM Webinar | Recover and Recreate: Stimulating Employment in the Museum Sector*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=0dhnF5KgMvY

KOSARIN, E. (2021. január 12.). *How the National Air and Space Museum Took Volunteering Virtual*. American Alliance of Museums, Alliance Blog. https://www.aam-us.org/2021/01/12/how-the-national-air-and-space-museum-took-volunteering-virtual/

KRISTON-VÍZI, J. (2020. október 28.). *II. Országos Múzeumandragógiai Műhelynap (2020). Múzeumi univerzoom felnőtt módra… Beszámoló a II. Országos Múzeumandragógiai Műhelynapról. 2020. október 12-16*. Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ. https://mokk.skanzen.hu/20201028ii-orszagos-muzeumandragogiai-muhelynap-2020

LIEBERMAN, M. (2021. április 20.). *Most Students Now Have Home Internet Access. But What About the Ones Who Don't?* EducationWeek. https://www.edweek.org/technology/most-students-now-have-home-internet-access-but-what-about-the-ones-who-dont/2021/04

MERRITT, E. (2021). *TrendsWatch. Navigating a Disrupted Future*. American Alliance of Museums, Center for the Future of Museums. https://www.aam-us.org/wp-content/uploads/2021/02/2021_TrendsWatch_V1_full_draft_Hyperlinked_v3.pdf

NEMO (2021. január). *Follow-up survey on the impact of the COVID-19 pandemic on museums in Europe. Final Report*. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_FollowUpReport_11.1.2021.pdf

O'NEILL, J. (2021. december 22.). *The Top Ten Alliance Blog Posts of 2021*. American Alliance of Museums, Alliance Blog. https://www.aam-us.org/2021/12/22/the-top-ten-alliance-blog-posts-of-2021/

Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület (n.d.-a). *Múzeumi távlatok. Webinárium-sorozat a Pulszky Társaság 30. évfordulója alkalmából*. https://pulszky.hu/wp-content/uploads/2021/02/muz_tavl_program.pdf (Letöltés dátuma: 2021. december 18.)

Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület (n.d.-b). *Az Év Múzeuma 2021-Eredményhirdetés.* https://pulszky.hu/promobox/az-ev-muzeuma-2021-eredmenyhirdetes/ (Letöltés dátuma: 2021. december 18.)

TYKHONOVA, O. & WIDMANN, S. (Eds.) (2021). *Museum innovation barometer 2021.* Museum Booster. https://museumbooster.com/wp-content/uploads/2021/08/Museum-Innovation-Barometer-2021.pdf

**Mangné Kardos Zita – Juhász Tamás**

# *A COVID-19 világjárvány hatása a műszaki felsőoktatásban tanuló hallgatókra*

## Bevezetés

A globalizáció elterjedésével a kockázatok is jelentősen megnövekedtek. A 2020. márciusában kitört Covid-19 világjárvány az élet minden területét gyökeresen átalakította, és ez alól az oktatás sem jelentett kivételt. A felsőoktatási intézményekben a jelenléti oktatási formát nem jelenléti oktatássá kellett alakítani, amire az intézményeknek csupán egy hetük állt rendelkezésre. Az intézkedés mögött az az alapelv húzódott meg, hogy a járvány alatt a személyes gyülekezések súlyos egészségügyi kockázatot jelentenek az állampolgárok egészségére. A felsőoktatásban a campusok bezárása óriási hatással van az országok versenyképességére, valamint arra, hogy miként képesek az intézmények ilyen módon elősegíteni a korszerű készségek átadását. A Bologna-folyamat egyik központi eleme a mobilitás, ennek korlátozása illetve megszűnése szintén nagymértékben befolyásolja a felsőoktatási intézmények lehetőségeit. A nemzetközi hallgatók magas tandíjai jelentős mértékben hozzájárulnak a felsőoktatási intézmények finanszírozásához, aminek csökkenését az állami költségvetésnek kell pótolnia. Az intézményeknek a távolléti oktatás kialakítására kellett tehát törekedniük, ami több-kevesebb sikerrel járt. Számos globális probléma került a felszínre, ilyen volt például az erős internet hiánya számos országban, a jó minőségű internet magas ára, illetve maguknak a digitális eszközöknek a hiánya vagy esetleg korszerűtlenebb színvonala, ami a távolléti oktatás alapjául szolgál. Ugyan a nagy informatikai cégek, mint a Microsoft rendelkezett már régóta olyan internetes platformmal, ami ezt a fajta oktatást támogatja, a hirtelen nagy számú felhasználó megjelenése sok esetben a rendszer összeomlását eredményezte.

Nehéz megjósolni a hirtelen fellépő változás hosszútávú hatásait, azonban számos probléma azonnal a felszínre került. Sok hallgató számára a bizonytalanság azt is jelentette, hogy nem tudták, hogyan hat a mindennapi életükre, az anyagi helyzetükre és a tanulmányaik folytatására a nem jelenléti oktatás. A helyzet a sérülékenyebb társadalmi rétegű hallgatókat érzékenyebben érintette, hiszen számukra ez nehezebb körülményeket eredményezett. Sokuk számára nem állt rendelkezésre a digitális oktatáshoz szükséges eszközpark, vagy nem volt kellő motivációjuk vagy képességük ahhoz, hogy önállóan tanuljanak. Azokban a családokban, ahol a szülők kevésbé képesek támogatni az iskolán kívüli tanulást, a tanulók tanulási vesztesége nagyobb lesz, mint az előnyösebb helyzetben levő társaiké, így megnő a lemorzsolódás és a társadalmi egyenlőtlenségek további növekedésének a veszélye. A mindennapi rutin átalakítása különösen azon hallgatók társadalmi-érzelmi egyensúlyát borította fel, akik az elszigetelődést nem tudták feldolgozni (OECD, 2020).

Ezen nyilvánvaló problémák mellett olyan akadályokkal is kellett számolni, hogy nem mindenkinek volt arra lehetősége, hogy otthonában elszigetelten oktasson vagy tanuljon, illetve a hosszú távú bezártság súlyos lelki-egészségügyi problémákat okozott főleg azoknál az oktatóknál és hallgatóknál, akik egyedül élnek, vagy az otthonuktól távol tartózkodnak. Jelentős akadály volt az is, hogy a távolléti oktatás kedvezőtlenül hatott a korszerűbb oktatási módokra, mint a csoportmunkára, az interaktív projekt munkákra vagy a csoportos megbeszélésekre. A gyakorlatigényes képzéseknél, mint például a műszaki felsőoktatás, a gyakorlati és a labor órák kivitelezése korlátozottan lehetséges. Ugyan számos megoldási javaslattal próbálkoztak, a végső és egyben legmegfelelőbb forma a jelenléti oktatás. Számos oktatónál hiányoztak azok a készségek, amik ezt az oktatási formát támogatták, ennek oka pedig az volt, hogy az átmeneti időszak alatt lehetetlen lett volna a képzők képzését megvalósítani.

## A kutatás bemutatása

A nyilvánvaló nehézségek és megoldási lehetőségeik felmérésére kutatócsoportunk egy internetes alapú kérdőívet állított össze. A kérdőívben nyitott és zárt kérdések szerepeltek, a pályaorientációra és a Covid-19 világjárvány következtében bevezett nem jelenléti oktatás hallgatói tapasztalataira vonatkozóan. A kérdőívet egy műszaki felsőoktatási intézmény magyar és angol nyelvű képzéseiben részt vevő, nappali és levelező tagozatos hallgatók tötötték ki. A minta elemszáma (N) 399 fő volt, ebből 347 fő magyar és 52 fő külföldi hallgató volt. A képzés típusa szerint a hallgatók az alapképzésben (271 fő magyar, 26 fő külföldi), a mesterképzésben (44 fő magyar, 11 fő külföldi), az osztatlan képzésben (14 fő magyar, 15 fő külföldi), a felsőoktatási szakképzésben (5 fő magyar), és szakirányú továbbképzésben (13 fő magyar) tanulnak, ebből 298 fő (magyar és külföldi) nappali, míg 100 fő (magyar és külföldi) levelező munkarendű. A magyar hallgatók 84,4%-a (292 fő) állami támogatott, míg 15,6%-a (54 fő) költségtérítéses finanszírozási státuszban van, míg a külföldi hallgatóknál 57,7% (30 fő) a Stipendium Hungaricum ösztöndíj segítségével finanszírozza tanulmányát és 42,3%-a (22 fő) önköltséges. A magyar hallgatók 46,4 %-nak (159 fő) van munkaviszonya a képzés mellett, ezen belül 63,7%-ának (120 fő) a munkája a tanulmányaihoz kötődik, avval kapcsolatos. Ez az arány jóval kevesebb a külföldi hallgatók esetében, közülük csupán 15,38% (8 fő) rendelkezik a képzés mellett munkaviszonnyal.

A pályaorientáció vonatkozásában arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók pályaválasztása során mely személy(ek) volt(ak) a legnagyobb hatással a mérnöki pálya iránti elköteleződésben. Feltételezésünk szerint ebben a korban leginkább már a saját döntés a legnagyobb motivációs tényező, hiszen a fiatal felnőtteknél erre a korra már kialakul az a fokú pályaválasztási érettség, ami reálisnak tekinthető. Rókusfalvy (1969) szerint a pályaérettség a szakmai képzést követően már hitelesnek tekinthető, azonban a pályán való megfelelés folyamata, a szakmai beilleszkedés csak ezt követően indul el. Super (1952) nézetei szerint ez a korosztály a felfedezési stádium átállási vagy átmeneti szakaszában van, és döntési folyamataikban a realitás már nagy szerepet játszik. A vizsgálat eredményeiből megállapítottuk, hogy a magyar hallgatók 71%-ánál (244 fő), míg

a külföldi hallgatók 53,84%-ánál (28 fő) teljes mértékben a saját elképzelés bizonyult meghatározónak a mérnöki pálya kiválasztásában. A második legmeghatározóbb tényező a szülők és egyéb személyek voltak. A külföldi hallgatók esetében szintén a szülők szerepeltek a második helyen, ellenben az iskolatársak és barátok is a szülőket követő sorrendben, a harmadik helyen befolyásolták őket.
Az oktatási intézmény kiválasztásánál megállapítottuk, hogy a magyar hallgatókat elsősorban két tényező motiválta: a képzés minősége (26,58%) és a jó elhelyezkedési lehetőség (26,3%). A külföldi hallgatók esetében elsősorban a felsőoktatási intézmény jó hírneve (30,76%) és a későbbi továbbképzés lehetősége (26,92%) játszott fontos szerepet.
A továbbiakban öt-fokozatú Likert-skála segítségével végeztünk attitűd-vizsgálatokat arra vonatkozóan, hogy a hallgatók motiváltságára, a tudás elsajátítására, a tanulási hatékonyságra, az énhatékonyságra és az önértékelésre milyen mértékben hatottak a megváltozott oktatási körülmények, vagyis a nem jelenléti oktatás, továbbá arra, hogy milyen mértékben mondható sikeresnek vagy sikertelennek az oktatás alkalmazkodása, illetve az előre elkészített oktatási segédanyagok milyen mértékben képesek helyettesíteni a személyes kontaktórákat. Nyitott kérdéseinkben arra szerettünk volna választ kapni, hogy a hallgatók milyen megoldási javaslatokat tudnak megfogalmazni a gyakorlati és laborórák kivitelezésére, hiszen a mérnökoktatásban a gyakorlati képzés rendkívüli jelentőséggel bír. A nem jelenléti oktatás körülményei között megvalósuló gyakorlati és laborórák egyetlen lehetséges kivitelezési módja az oktatóvideók feltöltése, az előre felvett, az oktató által végrehajtott laborgyakorlatokról szóló videók bemutatása, esetlegesen az oktató gyakorlati tevékenységének valós időben történő közvetítése (streamelés). Ugyancsak nyitott kérdésben vártuk a megkérdezett hallgatók válaszát a nem jelenléti oktatás előnyeinek és hátrányainak ismertetésére és az esetleges változtatási javaslatokra. Meghökkentő érdekességként tapasztaltuk, hogy a járványügyi biztonságot csekély számú hallgató (2,6% a magyar hallgatók, míg 15,38% a külföldi hallgatók esetében) tartja a nem jelenléti oktatás előnyének. Feltételeztük, hogy a személyes kontaktusok, a szocializáció hiánya, valamint az evvel együtt járó negatív emocionális hatások, mint az elszigetelődés, motiválatlanság, ellustulás a főbb negatívumok között fog szerepelni. A kutatás eredményei megerősítették, hogy a válaszadók közel felének (46,74% a magyar hallgatók és 46,15% a külföldi hallgatók esetében) ezek a problémák jelentették a legnagyobb kihívást a nem jelenléti oktatásnál. További érdekességnek tekinthető, hogy a magyar hallgatók csupán 2,02%-a, míg a külföldi hallgatók 5,76%-a kíván visszatérni a jelenléti, személyes oktatási formára.

## A kutatás összegzése

A kutatás pályaorientációra vonatkozó szegmenséből igazoltnak bizonyult az a feltételezésünk, amely szerint a mai pályaválasztó korosztály elsősorban a saját elképzeléseire hagyatkozva választja ki a neki leginkább megfelelő szakmát. Ehhez a döntésükhöz valószínűsíthetően az is hozzájárul, hogy mind a felsőoktatási intézmények, mind a vállalkozói szféra egyre nagyobb hangsúlyt fektet a különféle szakmai programok

megszervezésére, célzottan e korosztály számára, amelyek során a fiatalok direkt módon megismerkedhetnek az egyes szakmacsoportok tevékenységével, ún. hands-on élménnyel gazdagodva tudatosabban meg tudják fogalmazni, mivel szeretnének szakmai pályafutásuk alatt foglalkozni. Legyen szó akár szakmai üzemlátogatásról, tudományos rendezvényekről, pályaorientációs napokról, szakmai kiállításokról, vagy a tudományos élményközpontok programjairól, a fiataloknak egy hiteles és hathatós segítséget nyújt abban, hogy az érdeklődési irányuk megfelelően orientálódjon. Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagyni a család (elsősorban a szülők) és az iskola szerepét sem, hiszen az önismeret formálásában a reális, az erősségekre és a lehetőségekre irányuló támogatásuk nélkülözhetetlen szerepet játszik. A család szerepe ezenkívül abban nyilvánul meg, hogy milyen értékrendet vallanak, illetve képviselnek a család tagjai, mi a szülők végzettsége, milyen a szülők nevelési stílusa, valamint a gyermek milyen szerepet és helyet tölt be a családban. A szülői elvárás a gyermek pályaválasztását illetően jelentős irányultságot eredményezhet, de a tudatos felkészítés az iskolára hárul.

A pályaorientációra vonatkozó második vizsgálat a képző intézmény kiválasztásának okára irányult. A kapott eredmények elemzése során más prioritási szempontokat tapasztaltunk a magyar és a külföldi hallgatók esetén. Míg a magyar hallgatóknál a képzés minősége és a jó elhelyezkedési lehetőség egyaránt kitüntetett elsődlegességet élvezett, addig a külföldi hallgatók a választás során az intézmény hírnevét és a későbbi továbbtanulási lehetőségeket vették alapul. Más hazai és nemzetközi kutatások is hasonló eredményekhez jutottak. Csuka Gyöngyi és Banász Zsuzsanna 2009 és 2014 között végzett kérdőíves felmérésének célja a hazai felsőoktatási intézményválasztás szempontjainak rangsorolása volt. Az eredmények alapján megállapították, hogy elsődleges intézményválasztási szempont a minőségi oktatás, amely évről évre egyre nagyobb hangsúlyt kapott, valamint a jó elhelyezkedési lehetőség (Csuka-Banász, 2014). A külföldi hallgatók pályaválasztási motivációinak vizsgálata során Roga – Latina – Müürsepp (2015) hasonló eredményekre jutottak, miszerint a hallgatók számára elsődleges fontosságú az intézmény hírneve.

A kutatás másik szegmense a nem jelenléti oktatás hallgatói oldalról történő értékelése volt. Az eredményekből megállapítható, hogy mind a magyar, mind a külföldi hallgatók összességében elégedettek a nem jelenléti oktatási formával, és szívesen maradnának továbbra is az online platformokon keresztüli oktatásnál. Véleményük szerint az oktatás színvonala lényegében nem csökkent, mind az intézmény, mind a benne oktató tanárok többé-kevésbé sikerekkel vették az akadályokat, ami jelentős eredménynek mondható, hiszen a felsőoktatási intézményeknek a Covid-19 világjárvány kitörésekor csupán egy hetük volt arra, hogy a tananyagot, a számonkérési módot és az oktatási módszerüket egy addig viszonylag ritkán alkalmazott formára változtassák át. Ez jelentős többletráfordítást követelt meg mind az intézményektől, mind az oktatóktól, intézményi oldalról az informatikai háttér biztosítása volt a legnehezebb feladat. Megállapítható továbbá, hogy a gyakorlati és laborórák kivitelezése a korlátozott lehetőségek között is viszonylag sikerrel megtörtént, azonban hallgatói oldalról is szembesültünk mind informatikai, mind hálózati problémákkal. Az is kiderül, hogy a hallgatók jelentős része szeretné ezen oktatási forma egyes vívmányait, például a kontaktórákról történő felvétel

készítését és ezáltal az órák visszanézhetőségét a jövőben is, a jelenléti oktatási forma keretei között tovább vinni.

## További lehetőségek

Jelen kutatás számos további vizsgálat lehetőségét indukálja. A hallgatói oldalról történő felmérést célszerű lenne egy oktatói oldalról történő felmérésnek is követnie, és ezáltal egy sokkal tisztább kép körvonalazódhatna a nem jelenléti oktatás általános tapasztalatairól. Ugyan a nem jelenléti oktatás ideiglenes oktatási forma, hiszen kényszerű megoldásként próbálta áthidalni a Covid-19 világjárvány okozta lezárásokat, hatásai és a vele kapcsolatos tapasztalatok több lehetséges irányvonalat is kijelölhetnek. A digitális tanulási módszerek előtérbe kerülésével a jövő modern oktatási lehetőségei kirajzolódtak. Mint a kutatásból is kiderült, a legfőbb hátrányt a hallgatók számára a szociális kapcsolatok és terek beszűkülése, az elszigeteltség okozta bezárkózás jelentette, addig előnyként az órák rögzítését, oktatóanyagok és oktatóvideók feltöltését és a modernebb tananyagot tartották elsődleges fontosságúnak. Amennyiben rendelkezésre áll egy oktatói oldalról is elkészített felmérés, mérlegelhető lenne az ún. „blended learning", azaz „vegyes tanulás" bevezetése. A „blended learning" a két képzési forma, a hagyományos jelenléti és a nem jelenléti oktatás olyan kombinációja, amely mindkettő előnyeit megfelelően tudná hasznosítani. A jelenléti oktatás keretei között a gyakorlatok, a laborgyakorlatok és egyéb, gyakorlatorientált kurzusok megtarthatóak, miközben a személyes jelenlét a megfelelő szociális kapcsolatokat biztosítaná. Ugyanakkor a távol lévő, bármilyen okból az órákon részt venni nem tudó hallgatók számára lehetőség nyílna a valós időben történő részvételre, csatlakozásra a digitális platformokon keresztül. Az informatikai háttér már rendelkezésre áll, idő- és költséghatékonysága pedig jelentős lenne.

További lehetőségként kínálkozik a kutatás ismételt, félévenkénti elvégzése, amely során nyomon követhetőek lennének a változások, illetve a kutatás eredményei indukálta változtatások hatásai, és ezáltal az oktatási intézmény egy olyan jelentős értékű visszacsatoláshoz jutna, ami a minőségbiztosításához nélkülözhetetlen segítséget nyújtana.

## *Felhasznált irodalom*

CSUKA, Gyöngyi – BANÁSZ, Zsuzsanna (2014): Lehetőségek és döntések. Educatio 2014/4. pp. 616-631.Budapest, Educatio Nonprofit Kft.

OECD (2020): The Impact of Covid-19 on Education – Insights from Education at a Glance 2020, https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf, (letöltés ideje: 2020.03.05.)

ROGA, Renate. – LAPINA, Inga. – MÜÜRSEPP, P. (2015): Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution. In: Procedia – Social Behavior Science. Vol. 213. pp. 925-930.

RÓKUSFALVY, Pál (1969): Pályaválasztás, pályaválasztási érettség, Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat

SUPER, Donald E. (1953): A Theory of Vocational Development. American Psychology, 8, pp. 185-190

**Szekeres Diána**

# *Az áldozatsegítés és a sport kapcsolódási pontjai tárgy oktatási vetületei a COVID-19 vonatkozásában tréning módszertan online felülethez történő átalakításával*

*Mottó: „Úgy gondolom az áldozattá válás többféleképpen történik és több esetben könnyen megelőzhető lenne. Az első lehetséges esete a megállításnak, ha maga a (későbbi) áldozat veszi észre és állítja azt le. Ezt már említettem fentebb, hogy nem enged a kísértésnek és nem hagyja eluralkodni magán a félelmet, hogy „mi lesz, ha... ezt és ezt nem teszem meg?". „Vajon akkor is van-e még előre és képes vagyok-e erre egyedül?". Sajnos tapasztalataim alapján erre a kérdésre a válasz nagyobb arányban nemleges. Nem hiszik el magukról – sok bajnok sportoló sem – hogy ők igenis képesek arra, amire eddig is, mondjuk az adott edző vagy bárki más nélkül. Ennek a gondolkozásnak a megváltoztatása sok helyen és helyzetben vissza tudná szorítani, hogy mondjuk az adott bajnok áldozatként definiálja magát és, későbbiekben esetlegesen ez tegye tönkre, vagy ez akadályozza meg abban, hogy karrierje csúcsára jusson. A másik opció, ha a környezet ismeri fel a helyzetet és avatkozik bele vagy legszerencsésebb esetben előzi meg azt. Ez egy nagyon nehéz dolog, hiszen a legtöbb emberen nem lehet észre venni, hogy a baj felé sodródik, ha valaki nem keresi konkrétan ezeket a jeleket vagy nem jártas a témában. Mégis úgy gondolom, hogy egy kis odafigyeléssel és beszélgetéssel, a közvetlen környezetünkben észre lehet venni, ha valakit elkezd felemészteni egy ilyen dolog. Legkésőbb akkor, amikor már megtörtént a baj. Ám itt kapcsolódik be a mi kurzusunk címe is, hogy képesek legyünk ilyen helyzetben megfogni valaki kezét és elvezetni a következő és megfelelő segítő kézig." (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)*

Elsőként az 2019/20-as tanév I. félévében került akkreditálásra az Áldozatsegítés-Áldozatvédelem és a sport kapcsolódási pontjai c. tárgy a Testnevelési Egyetemen a mester szakos képzési követelmény szerinti, nappali iskolarendszerű képzésben jelenléti formában. Pilot jelleggel valósult meg a tárgy oktatását életrehívó elképzelés kiscsoportos Hallgatói foglalkozásként elméleti jelleggel. Ez teremtette meg a lehetőségét annak, hogy az időközben elsajátított kompetencialapú tréneri végzettségnek köszönhetően, tréning elemekkel hívjam életre a tárgyat 2019/20-as tanév I. félévében immár BA és BSc. képzésre formálva levelező tagozatos munkarendben is. A tárgy tematikák KKK a tekintetében változtak, az elmélet és a gyakorlati szintű tudásanyag elsajátításának speciális szükségletei vetették fel a tematizált kurzus szükségességét.
A speciális érzékenyítő jellegű oktatási tananyag tréning- elemekkel összekapcsolt oktatásának kiemelt, megvalósítandó célja az érzékenyítés és a prevenció volt. A tantárgy tematikájának kidolgozásának, megalkotásának és oktatásba történő bevezetésnek a célja

elsődlegesen a tájékoztatásnyújtás, a témakör iránti érzékenyítés lehetőségének megteremtése és felsőoktatásba történő beintegrálása volt. Az elméleti (de gyakorlati módszertannal is megvalósuló) képzés során a fakultatív tárgyat felvevő hallgatók képet kaphatnak a potenciálisan veszélyeztetettekről (különleges bánásmódot igénylő sértettek-a gyermekek, fiatalkorúak, szépkorúak sérelmére elkövetett bűncselekmények jellemzői) az áldozattá válás vonatkozásában, valamint arról, hogy az áldozattá válást hogyan is lehet megelőzni, illetve, ha valaki már áldozattá vált, hová is fordulhat segítségért.
A bűncselekmények áldozatainak segítéséről és az állami kártérítésről szóló 2005. évi CXXXV. törvény értelmében az áldozat többek között azon természetes személy, aki Magyarország területén elkövetett bűncselekmény, vagy tulajdon elleni szabálysértés közvetlen következményekénthátrányt, így különösen testi, vagy lelki sérülést, érzelmi megrázkódtatást, vagyoni kárt szenvedett el. Az áldozatok megsegítésének lehetőségei jogi szabályozás alatt állnak, figyelembe véve az áldozati státuszból fakadó jellemző jegyeket, valamint az ezekből fakadó igényeket is. Az áldozatvédelem és az áldozatsegítés folyamatát el kell különíteni egymástól, hiszen, amíg az áldozatvédelem passzív, magához a büntetőeljáráshoz szorosan kapcsolódó minden igazolt áldozat számára biztosított segítségnyújtási forma, addig az áldozatsegítés egy ún. aktív szolgáltatás, kifejezetten az áldozat kérésére nyújtott egyéniesített, jellemzően ingyenes formában. Ez pedig alapvetően nem úgy jelenik meg, mint a büntetőeljáráshoz kapcsolódó feladat, hanem az áldozatvédelemmel ellentétben a büntetőeljáráson kívüli jogok biztosítását tűzi ki célul. A szolgáltatás nyújtása hangsúlyozottan személyes jellegű, az áldozat nem egy tipikus közigazgatási ügyfél. Az áldozatot személyesen, feltehetően érzelmileg mélyen érintő kérdések bontakoznak ki, így a bizalmi viszony és a támogató-segítő légkör kialakítása nélkülözhetetlen a szolgáltatás nyújtásával. Az áldozat igényeinek megfelelően különböző formákban nyújtott szolgáltatásként az áldozatsegítés magában foglalja: az érdekérvényesítés elősegítését, a tájékoztatás, a jogi tanácsadás, vagy érzelmi segítségnyújtás biztosítását, az áldozati státusz igazolását, valamint szükség esetén az azonnali pénzügyi segélyt, a védett szálláshely biztosítását, a tanúgondozást és igazolt körülmények fennállása esetén az állami kárenyhítés biztosítását is.

Az áldozattá válást érintő lelki kérdésekkel érintőlegesen is foglalkozik az elméleti rész. A tárgy megalkotásának célja kiemelten az volt, hogy ne közvetítsen szegregációt és csökkentse a csoportokra vonatkozó esetlegesen fennálló, meglévő előítéleteket.
Így aztán az Intézmény jellegéből adódóan is kiemelten támogatni kívánta a sporttevékenység folytatásával kapcsolatos jogszerűség alkalmazását és azzal kapcsolatos tevékenységet végző személyek speciális áldozati jogi ismeretének elsajátítását.
Az Áldozatsegítés-áldozatvédelem fakultatív tárgy maga a jogszabályok, az ellenérdekű fél, eshetőlegesen a bírói döntések, a társadalom szellemének tiszteletét, a csapatszellemet és a lojalitást is támogatja, csakúgy, mint a sport. A sport fejleszti a szociális kompetenciát, hozzájárul a szabálykövető magatartás elsajátításához, az

együttműködéshez, az odafigyeléshez, az alázathoz és a győzelem megéléséhez ezáltal is támogatja a következetes áldozatsegítő-áldozatvédő szabályháló elsajátítását.

1. ábra:
(Forrás:Szekeres D. , 2019. :oldalszám)

A Sport, közösség, bűnmegelőzés c. tárgy az alábbi célkitűzés mentén valósult meg a Testnevelési Egyetemen összekapcsolva a sportot és a bűnmegelőzés témakörét. *„A sport (…) bűnmegelőzési elemek nélkül is képes bűnmegelőzési célokat szolgálni. Szabálykövetésre, kitartásra, együttműködésre, odafigyelésre, koncentrációra, részvételre, állandóságra, következetességre, a lemondások és kudarcok elviselésére, alázatra, a győzelem megélésére tanít."*[1]
A jegyzet, ami a tárgyhoz készült *„arra tesz kísérletet, hogy egy tanóra, egy edzés vagy éppen egy edzőtábor menetrendjében elhelyezze a bűnmegelőzési tartalmak közvetítésének lehetőségét."*[2] A tárgy elsődleges célja véleményem szerint a felkészítés*:* bűnmegelőzési foglalkozások megtartására, támogató segítségnyújtásra válhatnak alkalmassá a hallgatók. Ez adta számomra az ötletet, - mivel a bűncselekmény azon cselekmény, amelyet a jogalkotó a társadalomra való veszélyessége miatt büntetni rendel és minimálisan két alanya van: a sértett és az elkövető; - a resztoratív igazságszolgáltatás eszközrendszereinek bemutatásával trénig-elemek segítségével tegyem lehetővé az Áldozatsegítéssel összefüggő információk biztosítását.
Ehhez kapcsolódik a Magyar Rektori Konferencia ajánlása, miszerint *„egyetemi tananyag lesz a bűnmegelőzés."* Kilenc magyar egyetem, a Magyar Rektori Konferencia, valamint a Nemzeti Bűnmegelőzési Tanács együttműködési megállapodást írt elő a bűnmegelőzés előtérbe kerülése céljából.
*„A Bűnmegelőzés az iskolában c. tantárgy célja, hogy a hallgatókat felkészítse bűnmegelőzési foglalkozások és osztályfőnöki órák tartására, felkészítse a leendő*

[1] Diószegi Judit – Dr. Molnár István Jenő: Sport, közösség, bűnmegelőzés 8. oldal
[2] Diószegi Judit – Dr. Molnár István Jenő: Sport, közösség, bűnmegelőzés 43. oldal

*pedagógusokat arra, hogy milyen probléma esetén kiktől kérhetnek segítséget, hová irányíthatják a gondokkal küzdő diákokat. A kurzus elvégzésével olyan elméleti és gyakorlati ismereteket sajátíthatnak el a leendő tanárok, amelyek által az elkövetővé és áldozattá válás témájában önállóan tudnak majd órát tartani, és a gyakorlatközpontú képzés során személyes tapasztalatot szerezhetnek a konstruktív pedagógiai módszerek alkalmazásában is. Megismerik a szükséges jogi fogalmakat, valamint az áldozattá és az elkövetővé válás leggyakoribb módjait. A tanárjelöltek, akik gyakorlati jegyet szereznek a tárgyból, képesek lesznek csoportfeladatokat szervezni és lebonyolítani. Meg tudják tervezni egy osztály bűnmegelőzési oktatását."*

Az Áldozatsegítéssel összefüggő fakultatív tárgyak tematikájának elméleti és gyakorlati modulja: Bűnmegelőzési alapismeretek, Az áldozatvédelem alapjai, Az áldozatsegítés alapjai, Tipikus áldozati helyzetek, különösen sebezhető vagy sérülékeny áldozatok (EQ szerepe), Megelőzési stratégiák (Kompetenciafejlesztés és alapkompetenciák szerepe ), A bűncselekménnyel okozott kár megtérülési formái (Állami kárenyhítés, kompenzációs lehetőségek), Kommunikációs technikák, szituációs helyzetgyakorlatok, Csapatépítés-együttműködés, Konfliktuskezelési technikák, mediációs esetgyakorlatok (lásd. saját kutatási eredmények), Stresszkezelés, Jogi esetmegoldás az áldozatsegítés területén (saját esetpéldák segítségével).

2. ábra:
(Forrás:Szekeres D. , 2019. :oldalszám)

A fenti 2. számú ábra az áldozatsegítés és az áldozatvédelem közötti alapvető különbséget érzékelteti, amelynek értelmében a büntetőeljáráshoz kapcsolódó, valamint az azon túl létező jogosultságok képezik a fogalmi meghatározások közötti megkülönböztetés kulcsát.

*„A Nemzeti Bűnmegelőzési Stratégia (2013-2023) egy olyan komplex stratégiai dokumentum, amely a jelenlegi magyar és nemzetközi helyzet, valamint a prognosztizálható*

*jövőbeli trendek alapján meghatározza a következő tíz év jogalkotási, szervezetfejlesztési, képzési, szemlélet- és tudatformálási feladatait, valamint a szükséges össztársadalmi fellépés elősegítésének lehetőségeit a bűnmegelőzés területén."*[3] A mesterképzés nappali tagozaton megvalósuló Áldozatsegítés-Áldozatvédelem és a sport kapcsolódási pontjai című tantárgy bevezetésének célja tehát: a résztvevő hallgatók, eshetőlegesen érintettek részére széles körű tájékoztatást nyújtani az áldozattá válást jelentő kockázati tényezőkről, veszélyekről, valamint egyúttal prevenciós támogatást is biztosítani. E támogatásokon túl az áldozatvédelem és áldozatsegítés hatályos intézményrendszeréről, a biztosított szolgáltatásokról szükséges a részletes hatásköri-illetékességi útmutatás, a helyreállító igazságszolgáltatás szellemiségében.

Az alábbiakat támasztja alá az alábbi hallgatói visszacsatolás is: *„Mint minden rossz dologgal kapcsolatban a világon, legyen ez betegség, baleset, bűntény, vagy áldozattá válás, a prevenció, a megelőzés a prioritás. Hiszen egy kialakult rossz helyzetet mindig sokkal nehezebb, mint a létrejöttét megakadályozni. Nyilván ezt nagy előrelátással kell végezni, széles társadalmi körökben. Az első számú feladata a tájékoztatás, az információ áramlás, az embereknek arról való tájékoztatása hogy milyen helyzetekbe kerülhetnek, amiket milyen módon lehet megelőzni, valamint hogyha már belekerült, akkor hol és hogyan talál segítséget ideje korán mielőtt a helyzete még jobban elmérgesedik. …" (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)*

Az anyagi, a jogi, valamint a szociális kompenzáció, az eshetőlegesen szükséges terápiás kezelés biztosítása is a fentiek közé sorolható. A hallgatók számára biztosított tréning-alapokat is magában foglaló jelenleg egy féléves képzés (BA./BSc. szintre konvertálása) folyamán szükséges volt a megfelelő kompetenciák, készségek kialakítása, azzal a céllal, hogy felismerhessék az áldozatokat a sport vonatkozásában és azzal való összefüggésben és így részükre iránymutatást tudjanak adni a szolgáltatórendszerhez történő hozzáféréshez. Ez pedig, mint kimenti cél lehetővé teheti a társadalmi előítéletekkel kapcsolatos biztonságos fellépés lehetőségét, a segítő, támogató szemlélet kialakítását.

*„…bizonyos jellegű bűncselekményeknél az áldozatnak lehetnek közös vonásaik személyiségi jegyekben, családi háttérben, szociális helyzetükben, gyakori az, hogy az aki áldozattá válik, önbizalomhiányban szenved, alacsony az intelligencia szintje, hiszékeny, tájékozatlan, kapcsolatrendszerében egyedül marad, az anya-gyermek kapcsolatában esetleg kötődés hiánya jellemző volt, eleve bántalmazott személy, ami azt jelenti hogy már eleve áldozatként kerül egy következő olyan helyzetbe ahol újra áldozattá válik. Azok, akik a virtuális világban élnek és a valóságtól elszakadnak, sokszor áldozattá válhatnak. Olyan személyek is léteznek, akik nincsenek annak a a tudatában, hogy áldozattá váltak, ők nyilvánvalóan nem is kérnek segítséget. Valamint léteznek azok az áldozatok is, akik saját választásuk alapján váltak áldozattá, ott valószínűleg olyan élethelyzetben vannak ahol az általuk ismert lehetőségek közül ez a legkisebb rossz. Gyakran előfordul, hogy ezek az emberek tájékozatlanok, vagy hiszékenyek ezért az általuk ismert lehetőségek is korlátozottak. …Mivel a társadalomnak van egy ilyen stigmatizáló jellemzője, így szégyenként élik meg az áldozattá válást és az ennek következményeként létrejövő mentális betegségét is szégyenfoltként kezeli és nem*

[3] Forrás: https://bunmegelozes.info/ (letöltés dátuma: 2021.07.06.)

*akarja megosztani a nyilvánossággal. Ebből az következik hogy nem keres megoldást és állapota is romolhat. Ha a nyilvánosságra hozná segíthetne sok más embernek akik hasonló cipőben szenvednek, a rendőrségnek is az esetleges nyomozásban valamint azt az információt is megkaphatná, hogy az áldozatsegítő szervek miként tudnák őt talpra állítani. Az áldozattá válásnak millió másik következménye is lehet, például anyagilag lehetetlen helyzetbe kerülhet, fizikailag megsérülhet, akár tartós sérülést is szenvedhet illetve végső esetben meg is halhat."* (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)
Véleményem szerint az áldozatsegítés fogalmi elkülönítése tanulható, de az áldozatsegítő működés, az áldozattal való bánásmód és így a szekunder viktimizáció elkerülése kizárólag a témakör iránti érzékenyítéssel és attitűdformálással alakítható ki. Ennek lehetséges eszközeként pedig esetemben jogpedagógiai módszertanként a tréning szolgálhat. A jó tréner a résztvevőket a legjobb tudás, tapasztalat szerint segíti és látja el tanácsokkal, ahhoz, hogy fejlődjenek elérjék, az elérni kívánt célt és megszerezzék a szükséges kompetenciákat.
A tréner a tréningen nem tanár, a főszerepet a résztvevők alkotják, azaz a hallgatók. *„A tréner nem alkalmazhatja a hagyományos oktatói tekintélyelvűséget, sokkal inkább egy módszertani segítő, tanácsadó, aki együttműködő partnerként támogatja a tréningen zajló folyamatokat."*[4] Ahogyan a tréner esetén is fontos az előadásmód, a beszédtechnika, a személyiség, a stílus, úgy a kölcsönös információátadás szempontjából az aktív közreműködés a hallgató részéről nélkülözhetetlen.

A fogalmi gondolkodás megértéséhez fűződő kiindulási alapot a kontinentális jogrendszer fogalmakban gondolkozó római jogi alapú felismerése és megértése biztosítja. A fogalomalkotás mellett nélkülözhetetlen a gyakorlati alkalmazási lehetőség is, így a legfontosabb mondanivaló talán az elhangzott ismeretek rögzítéséhez hozzásegítő fontos tartalmak különféle módszerekkel történő megjelölése.
Egyik legjelentősebb kihívás a jogi tárgyak tréningközpontú elsajátíttatása során az, hogy aktívvá váljon és érdeklődjön is a hallgató és érdekelt legyen abban, hogy ténylegesen tanulni is kívánjon. Ezért is kiemelten fontos a folyamatos nyomon követes, visszacsatolások bevárása, tisztázó kérdések feltevése szükség szerint. Azaz a tréning-módszertannal működő órák részét képezi a tanár általi hallgatóközpontú rákérdezés, mint például:

- Ön hogyan döntene adott szituációban?
- Ön vajon tisztában van-e a döntés felelősségével, jogi, etikai értelemben?
- Ön megosztaná a döntés felelősségét társaival? Mit gondol egyszerűbb lenne közös ún. csoportdöntést hozni? (lásd „ grand jury" az angolszász jogban, precedensek kapcsán)
- Mit gondol érdemes lenne meggyőződni arról, hogy a többség milyen döntés iránt lenne inkább elkötelezett?

[4] LÉGRÁDINÉ LAKNER Szilvia: Tréningmódszer a felsőoktatásban., Tudásmenedzsment, 1. szám,2006. 64. oldal (60-67)

- Önre befolyással lenne a közösségi döntés, változtatna saját álláspontján az alapján?

Így a saját bevonódás és a döntési szabadság segítségével akár élményként is felfoghatóvá válik a tárgy tanulása, amelyet nyilván a tréneri módszertant alkalmazó oktató kreatív hozzáállása is támogat. Az oktatás során valójában egy kollektív ún. csoportdöntés megszületésére is kell sarkallnia az oktató-trénernek, amely ténylegesen a demokrácia jogi gyakorlásához kötődhet. Ugyanez a helyzet állhat fenn az ítélethirdetések gyakorlásánál is a csoportdöntés meghozatalakor. A tréning típusú módszertan legfontosabb célkitűzése a hallgatók eladás során történő aktív bevonása, ellentétben a hagyományos frontális oktatás módszerével.
Általános tapasztalat- bár ez generáció-és személyiségfüggő is talán-, hogy hallgatók sokszor, ha tudják is a választ, akkor sem mernek jelentkezni. Nagyon fontos, hogy ilyen esetben a hallgatókat akár egyénileg, akár csoportosan is fel/megszólalása bírjuk. A hallgatóknak hozzá lehet szokni gamifikált módon a véleményalkotás szükségességéhez és annak a kinyilvánításához fűződő pozitív hatáshoz.

Részemről azért is alakult ki a szabadon választható tárgy tekintetében ezen speciális oktatási stílus, hogy kontrasztot tudjak teremteni a joggal szembeni „szárazság", valamint a tréning-szemlélettel kapcsolatos nyitottság és „életszerűség" között. Így a két módszernek, a tartalomnak az ötvözésével és a tréneri-oktatói kalap átvételével igyekszem motiválni hallgatóimat az adott játékosított ismeretek elsajátítására.
Ilyen módszer például a mind-mapping, ahol a jobb és a bal agyfélteke összehangolásával, színekkel képekkel lehet az ismereteket és a tanulnivalót elsajátítatni. A Hallgató az értelmezés során nemcsak az oktatóval, hanem a hallgatótársakkal is át tudja beszélni a kisebb projektmunka során vagy akár az elképzelt tárgyalás (jogi esetmegoldás alkalmazása) kitűzésekor az esetek megoldását, amelyre például az említett szerepjáték is lehetőséget teremthet.
Ami a tréning módszerrel történő tanításban való segítséget számomra biztosítja, az az, hogy megfelelő segédanyagot (ami nem előadásvázlat) lehet a hallgatók rendelkezésére bocsátani. Visszaigazoló kérdéseket lehet biztosítani a hallgatóknak, példának okáért feltárni, miért is fontos az adott ismeretrendszer elsajátítása a hallgató számára, hogyan is tudja összekapcsolni az eddigi tudásanyagot az új ismeretekkel.
Fontos kérdésként merül fel, hogy milyen készség, milyen képességfejlesztés lesz az, amire szert tehet a hallgató az anyag elsajátításával. Én többek között arra is törekszem, hogy jegyzetelési technikával (pro-kontra érvelés) is rá tudjam vezetni a hallgatókat a specifikus gondolkodásmódra. Ezeket a jegyzeteket később adott tréning feladatként, esetbemutatásként akár fel lehet használni. A jog egyébként is előtérbe helyezi a jogesetközpontú megközelítést.
Rendhagyó módon saját hallgatóim készség és képességfejlesztő képzéséhez irányadó gyakorlati foglalkozásokon alkalmazott tréning-elemeit szeretném elemezve anonimizált Hallgatói visszacsatolások segítségével bemutatni. Arra a kérdésre, hogy hogyan is épül fel egy tréning-megközelítésű óra összességében, arra az alábbi válasz adható:

Kellően figyelemfelkeltő és figyelemfenntartó témaspecifikus, de mindazonáltal a tematikához kötődő jogesetmegoldással kezdődik az anyag elsajátítása. Ez pedig erősíti a motivációt és peres ügyek (pl. Lars Koch pilóta esete- Ferdinand von Schirach: Terror c. darab, Az erőszakkal vádolt edző esete, az A-athlete stb.) bemutatásával a problémamegoldó gondolkodást is, így pedig a pro és kontra érvelés elsajátításához járul hozzá. Ezt a jogi esetkört egészítheti ki egy kisebb terjedelmű videofilm, vagy audio vizuális technikával megjelenített és hozzáolvasott jogeset. Később pedig sor kerülhet a kulcsszavak csoportos feltérképezésére, a jogi nyelvezet átbeszélése után pedig témaspecifikus vázlatként a táblára (jelenléti oktatásnál-online térben a TEAMS biztosította chat felületre) történő felrögzítésre.

„*Indításként mindenki bemutatkozhatott, ezzel összébb tudott kovácsolódni a csapat és ezt követően könnyebben osztotta meg mindenki a véleményét a másikkal hisz tudtuk – vagy nagyjából képben voltunk – kinek is mondjuk azt, még akkor is, ha a jelenlegi kamerás-mikrofonos helyzet csak nehezíti a dolgunkat. Ezután nagyjából letisztáztuk mit is jelent maga a fogalom, hogy „áldozatsegítés" és hogy mit is fog ez jelenteni most nekünk. Nagyon érdekfeszítő történeteket mesélt el a Tanárnő - természetesen névtelenül -, amiken keresztül közelebb érezhette magát az is ehhez a dologhoz, aki nem élt még át ilyet … . Mindenki nagyon hamar rájött arra, hogy az ő környezetében is van példa hasonló dolgokra és ha kicsit jobban figyel észre is veheti azokat, vagy akár meg is tudná előzni."* (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)

A téma specifimumára történő utalás is megjelenik az ononim Hallgatói vélemények között:

*Sportolói környezetben mozgunk mindannyian, a hierarchia az egyik legfontosabb tényező mindannyiunk életében. A különbség vagy probléma ott kezdődik, ha valaki úgy próbálja magát feljebb küzdeni a hierarciai láncon belül, hogy ehhez az alatta lévőn „gázol át". Ennél is rosszabb és súlyosabb eset, ha valaki kihasználja „felsőbbrendűségét", fentebb valóságát, státuszát. Rengetegen vannak, akik ha ilyen helyzettel találkoznak, azzal nem tudnak mit kezdeni és úgy gondolják az egyetlen út az előre. És itt jön el az a pillanat, hogy áldozattá válnak, áldozattá teszik saját magukat."* (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)

*„Szerintem a módszertani jártasságnak az egyik legfontosabb eleme akkor válik láthatóvá, amikor valaki képes adaptálni és kicserélni a módszereit a tréning folyamán."* / (Thorsten Gonska tapasztalatai/ Saját oktatási feladatvállalásom során azt tapasztalom, hogy az általam oktatott tárgy nem szaktárgyként a szabadon választott tárgyak között sajnos jelentős hátrányból indul, hiszen meg kell küzdenie a tárgy és általa a jogász oktató elfogadásával és azzal, hogy a hallgatók megértsék a feladat adta lehetőséget a sportjogi eszköztár és a sportviktimológia vonatkozásában. A hallgatók alapvetően elmondható, hogy sokkal motiváltabbak a saját szakirányhoz kötődő tárgyak tanulásában, hiszen azok hasznosságát közvetlenül érzékelik, sok esetben az ott elsajátított ismeretanyag a középiskolából hozott szaktudásra épülhet és részben az egyetemi oktatásban is ezekre építve haladhat a hallgató előre.

A módszertan vonatkozásában megemlíteném, hogy a jogi eszköztár összekapcsolódik az élménypedagógiai eszköztárral, amely pedig e tekinetben összefügg a neveléstudományi, módszertani, pedagógia-pszichológiai eredményekkel. Audiovizuális környezetben, eshetőlegesen mind-mapping módszertannal, lehetőség szeint papír alapon, vagy vitruális mind mapping készítő programok segítségével lehet a jogi ismereteket a hallgatók felé közvetíteni. Az online módszertanra történő átállás a nagy online TEAMS tréningcsoportok mellett kiscsoportok, a TEAMS rendszerben alkalmazott ún. Break out roomok segítségével valósult meg.

Elsődleges módszertani kérdéskörökként az oktatás-tanulási folyamatba történő bevonás (motiváció növelése), érzelmi azonosulás és az anyaggal történő foglalkozás jelent meg. Az irányítás végig a tanár, „kvázi tréner" irányítása alatt maradt, miközben jelentős kvázi facilitátorként szerepet játszott a hallgatók aktív órai részvételére történő ösztönzése is.

A 2019/2020. tanév második félévében indult meg a képzés, levelező tagozatos hallgatók számára BA., BSc. szinten Áldozatsegítés és a sport tématerületen két csoportban 25-26 fővel. Az átadandó anyag mennyiségét a Pilot MSc. programot követően a rendelkezésre álló négy képzési alkalomhoz kellett igazítani, valamint ki kellett dolgozni a tréning módszertannal történő megvalósíthatóság kritériumrendszerét. A biztonságos jeelnléti tréningfoglalkozás lefolytatásához segítségemre volt trénertársként Jászkútiné dr. Veress Szilvia. A megvalósítást nehezítette a COVID-19 világjárvány, mivel az első jelenléti alkalmat követően online platformra kellett áthelyezni az oktatást, mely nagy kihívást jelentett, különös tekintettel az óra jelenléti, tréning elemeket is felhasználó képzési módszertanára. Az oktatás online felületre történő áthelyeződésével a törekvés arra irányult, hogy a tréning elemek is megtartásra kerülhessenek, mindamellett pedig ki kellett tudni használni az online oktatás lehetőségeit is. A Hallgatói egyéni véleményeket folyamatos kérdőíves monitorizálással oldottuk meg, a kitöltés interaktívan történt (pl. redmenta felületen), az eredményeket pedig anonim módon, online megadva hozták az oktatók tudomására a résztvevők. A csoport egészét jellemző összetettség így is felhasználható volt pedagógiai, reprezentáló célra. Ez a módszer lehetővé tette többek között az egyes bűncselekménytípusokkal kapcsolatos alapvető tudásszint felmérését is.
Az átmeneti időszakban a jelenléti és az online órák közötti átmenetben a 2018/19-es Tanév II. féléve során az online órák hallgatói visszacsatolása nem volt mérhető a személyes jelenléttel megtartottakhoz képest, sajnos az órák a személyességből adódó érzékenyítő-szenzitivizáló hatásukból veszíthettek, amellyel szemben azonban előtérbe kerülhettek olyan lexikális ismeretek, amelyek órán történő feldolgozása a tréning módszertan mellett nehezebben valósulhatott volna meg. Értve ez alatt az elméleti ismeretanyag saját önálló feldolgozását, az egyéni tanulásba kifejtett aktivizációt.

Oktatóként is folyamatosan a hallgatói visszajelzésekből, visszacsatolásokból és a félév nehézségeként kialakuló helyzetből is tanulva a következő félév során a 2020/21-es tanév I. félévében újra, a már pilot Áldozatsegítés-Áldozatvédelem és a sport kapcsolódási pontjai c. tárgy mester szakos képzési követelmény szerinti, de levelező iskolarendszerű

képzésben jelenléti formában kiscsoportos tréningformában egyéni tréneri-mentorizációval került megvalósításra. Az Egyetem a félévet az ún. levelező, azaz K-heteken is igyekezett minél tovább jelenléti képzési formában megtartva kivitelezni. Ez négy alkalommal megvalósítható volt és pozitív Hallgatói visszacsatolás érkezett. A 2020/21-es tanév II. féléve azonban ismételt kihívás elé állította az online oktatás bevezetésével a megvalósíthatóságot. Időközben a tárgyat jegyző oktatóként Facilitátor képzés – a jóvátételi eljárás levezetése, online képzés elsajátításával összefüggő végzettség megszerzésével is igyekeztem színesíteni az általa vezetett online tréningalkalmakat. Ezen irányvonal mellett került véglegesítésre a tárgy tartalma BA. BSc. képzési szinten nappali tagozaton 13 hét vonatkozásában, levelező tagozaton pedig a 4 levelező, azaz K-hét vonatkozásában.

Alapvetésként az alábbiakból indultam ki:
Fontos a tréning-elemekkel történő oktatási gyakorlat kialakítása során az oktatási szabályok, csoportszabályok alakítása, amelynek kitűzése irányított beszélgetésvezetéssel történik. Ennek eredményeként kerülhet sor a hallgatókkal történő szerződéskötésre. Fontos elem az értékfeltárás, amelynek folyamán kiderül, hogy melyik csapat, csoport miben is jó igazán. Ez függ nyilván az adott szakspecifikus jellemző jegyektől is (mint pl. BA. edző szakos Hallgató, BSc. rekráció szakos hallgató-sportszervező).
Kiemelt jelentőségű a feltár értékrendszerből adódó értékleltár készítése, abból adódóan, hogy kiderüljön a tárgy fontossága, az életben betöltött szerepe, helyre kell tenni, hogy mi a hallgatói motiváció és miért is ez a sorrend, amely a hallgató számára domináns.
Fontos ismérvként merülhet fel még, hogy mennyire sikerül mások érveit meghallgatni és azokra vonatkoztatva releváns ellenérvrendszert hozni. Ehhez egy olyan feladat került kialakításra, amely a Villamos Dilemmából fakadóan az alábbi helyzetet feltáró feladat, amelyre vonatkozóan az alábbi anonim Hallgatói visszacsatolás érkezett:
*„Az első órát kíváncsian vártam, nem tudtam pontosan mire számíthatok. Azt hiszem egyértelműen kimondhatom, hogy pozitívan csalódtam. A családias légkör mindenkinél azt eredményezte, hogy bátran hozzá merte tenni a saját véleményét az adott témához és közös gondolkozással egész hosszú, hasznos és izgalmas gondolatmeneteken mentünk végig. Személy szerint az én kedvencem rögtön az első alkalommal elhangzott vadászpilóta esete volt…"* (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)
*„A nagysikerű színdarab erkölcsi, jogi, pszichológiai és etikai kérdéseket egyaránt felvet, a gyakorlat keretin belül az ezekkel kapcsolatos álláspontjainkat volt lehetőségünk összevetni, eközben pedig az áldozatvédelem számos alapfogalma is megbeszélésre, értelmezésre került."* (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)
Az oktató a *„Terror című színházi darabot hozta el nekünk melynek lényege az volt egy 164 utast szállító repülőgépet eltérítenek egy teltházas stadion felé. Egy vadászpilóta engedélyt kér arra hogy lelője a repülőgépet, parancsnokától azt nem kapja meg ,viszont mégis lelövi. Ezzel a 164 utas biztos, hogy nem éli túl viszont egy teltházas stadiont, tízezrek életét megmenti. Kérdés az hogy helyesen döntött-e. Az eset nagyon hasonlít a villamos dilemma koncepciójához, viszont kicsit bonyolultabb a történet. Szaktársaim szintén segítettek egy*

*másik oldalról is megvilágítani a problémát, hiszen mindannyian máshogy gondolkozunk, más jut először az eszünkbe, ezért tartom olyan hasznosnak és felemelőnek együtt gondolkozni. A kurzus segített egy érzékenyebb, etikai és morális oldalról is megismerni kicsit a világot. Etikai kérdéseket vitattunk meg, mint például a villamos dilemma…Így hogy lelőtte a gépet sajnálatos módon nagyon sok ember vesztette életét de sokkal több élte túl. Valamint, ha nem cselekszik nagy esély lett volna arra, hogy a balesetben a stadionban lévők és a repülőn utazók is elveszítsék életüket. Szomorú, de a nehéz döntéseket is meg kell hozni a nagyobb jó érdekében. A színdarab egy nagyon komoly és elgondolkodtató témát hordoz magában…"* (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)

Van egy bevezető feladat, amely a társadalom normativitásából indul ki, a jogi norma kialakulásának gyökereit tárja fel. A feladat előkészítése során választ kaphatunk arra a kérdésre, hogy „Mit is jelent valójában a jog?" Tisztázni lehet a jogi értékrendszert, feltárhatók az erkölcs, az etika, a jog határai, érvényesülnek a peremterületek és hozzá tartozó kapcsolódási pontok, átkötések az egyes jogágak és a társdiszciplínák között.

Legfontosabb feladataim tréner-oktatóként: a feladatok előkészítése, levezetése és utógondozása (szorgalmi feladat, beadandó dolgozat-értékelés) során: a motiváció fokozása, az eltérő módszertan elsajátításának képességében történő támogatás, az élethosszig történő tanulásra való felkészítés.

Példa gyakorlati jogi esetpélda történetbemutatásra és feldolgozásra videó alapján hallgatói viszacsatolással:
*„A történet arról szólt, hogy az edzőnek szembe kellett néznie azzal a váddal, hogy megerőszakolta egy tanítványát, egy 16 éves lányt. A lány annyi idős volt, mint az edző lánya és csapattársak voltak. A történet előrehaladtával kiderül, hogy a lány ajándékokat kapott és különórákra járt az edzőhöz, amin csak kettesben voltak. A lányról az is kiderült, hogy terhes. A vád, hogy az edző megerőszakolta nem csak a dzsúdóklubban terjed és a családban (az edző felesége is ott edzősködik), hanem az újságban is lehozták a hírt. Az egyesület ezzel veszélybe került, fennmaradása kétségessé vált, hiszen mindenki eligazolt, alig maradt, aki oda akart járni edzeni – vagy akit a szülei engedtek volna, hogy ott eddzen. Ahogy a rendőrség elkezd nyomozni, szépen sorjában fény derül az igazságra. A lány valóban terhes, de nem az edzőtől, hanem a barátjától. Valamint bevallja, hogy az edző nem nyúlt hozzá egy ujjal sem, kitalálta csak a történetet. Nos, ez több szempontból is problémát vet fel, amiket nagyon jól át is beszéltünk órán…. A történet végén az edző és családja hitelrontás miatt jelentkezik ügyvédnél, ami miatt sérelemdíjat követelnek a lány családjától és üzletkárosítás miatt egy kártérítési pert is a nyakukba varrnak. Ami az egész történetet végig kísérte a rendőrség – és főleg a nyomozók – oldaláról az az ártatlanság vélelme volt, vagyis mindenkit ártatlannak kell addig tekinteni, amíg be nem bizonyosodik bűnössége. Ami a rendőrök és az edző helyzetét jeleni az első és legfontosabb dolog, hogy kérdezzünk! Mindig, mindenkit, mindenről... Főleg mielőtt következtetéseket vonunk le. Ezt a lánynál is felemlegethettem volna…"* (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)

Kimelt hangsúlyt fektetve az oktatás során arra törekedtem, hogy Hallgatóimmal fiktív, vagy valós, de anonimizált sporthoz kötődő büntető és szabálysértési esetpéldák alkalmazásával hozzam közelebb a jogi szabályozás megismerését:
*„…a sportjog büntető vonatkozásainak témakörét dolgoztuk fel. Olyan eseteket vizsgáltunk, melyekben valamilyen bűncselekmény valósult meg. Elemeztünk többek között szexuális erőszakkal és visszaéléssel, hivatalos személy elleni erőszakkal, valamint rendbontással kapcsolatos eseteket, áttekintve és megismerve a vonatkozó jogszabályi hátteret a különböző bűncselekmények és szabálysértések esetében. Áttekintettük ezen kívül azokat a különböző bűncselekményeket és szabálysértéseket is, amelyek a megbeszélt esetekben megjelenőkön kívül előfordulhatnak a sporttal kapcsolatban."* (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)

## Edzők Etikai Kódexe

A kuzus kiemelt figyelmet fektet továbbá az Edzői etika, a helyes edző- tanítvány viszonyrendszer, a jogok és kötelezettségek vonatkozásaira. A Hallgatói visszacsatolások értelmében: „edzőnek pedagógusnak is kell lennie, illetve tanítványai számára egy követendő példát is kell állítania. … az edző felismerje, megismerje tanítványait, mint érzelmileg mint szakmailag egyaránt, hiszen így lehet a legsikeresebb a közös együttműködés." (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)
Az Edzők Etikai Kódexe (https://magyaredzo.hu/wp-content/uploads/2018/11/edzok-etikai-kodexe-magyar-edzok-tarsasaga.pdf, letöltve: 2021.08.09.) maga sem tűr szakmai megalkuvást a sport és a tanítványok érdekében élen járva. Kimeli, hogy az edző és tanítvány kapcsolat akkor sikeres, amennyiben az az őszinteségre és kölcsönös bizalomra épül, ez pedig nyilvánvaló, hogy mind a két fél számára határokat kell, hogy kijelöljön.
Ehhez kapcsolódhat az alábbiakban ismertetett és feldolgozott anonim Hallgatói visszacsatolás: „a Vércsék című rövidfilmet néztük meg. A filmben szintén férfi edző foglalkozott kamasz lányokkal, akinek a részéről egy meglehetősen problémás kommunikációt figyelhettünk meg a sportolók felé, ami a csapat dinamikáját is negatívan befolyásolta. A film végén arra is fény derült, hogy az edző romantikus kapcsolatot ápolt az egyik kiskorú sportolóval. A történet jogi és pszichológiai értelemben egyaránt problémás és érdekes. Megjelenik a hatalmi helyzettel való visszaélés, a verbális bántalmazás, az edzőtől és a pozíciójuk elvesztésétől való félelem pedig egy kivételével az összes lányban erősebb, mint a változás kiharcolásának vágya. Természetesen ez nem egyedi jelenség, a film által bemutatott edzői stílus a legtöbb sportágban, a csapatsportok esetében kiemelten, jelen van, sok edző véli úgy, hogy a játékosok megszégyenítése, szidalmazása jobb teljesítményre motiválja őket, összekeverve a szigort és következetességet a verbális bántalmazással. Itt ismét előkerül az a tény, hogy az edző nem csak a játékosai sportteljesítményéért felel, hanem testi és lelki egészségük megőrzéséért és fejlesztéséért is. Míg egy felnőtt, kialakult személyiséggel rendelkező sportoló talán könnyebben, hamarabb feláll egy ilyen helyzetben,
nem tolerálja a megalázást, addig a kiskorú sportolók ennél sokkal kiszolgáltatottabb helyzetben vannak, így gyakorlatilag áldozatnak tekinthetők, hiszen rendszeresen lelki

sérülést szenvednek el az edző minősíthetetlen kommunikációja által." Ez pedig az a tendencia, ami ellen minden esetben küzdeni kell, a legfontosabb oktatói törekvés pedig a figyelemfelkeltés és az információátadás lehet a téma iránti folyamatos érzékenyítés mellett. Akár sportszakemberként, akár az áldozatsegítő munka során igencsak hasznos lehet az asszertív kommunikáció alkalmazása és a saját kommunikációs stílus megfelelő igazítása a beszélgetőpartner preferenciáihoz.

Végezetül pedig Hallgatói visszacsatolásként álljon itt egy kurzust összefoglaló átfogó vélemény: „Véleményem szerint a kurzus olyan elméleti és gyakorlati ismeretekkel gazdagította a részt vevő hallgatók tudástárát, amely a sportélet bármely területén dolgozva, de azon túl gyakorlatilag bármilyen szakmában és a hétköznapi életben is hasznunkra válhat." (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)
„Mint jövendőbeli edző, nekem személy szerint sokat segített ez a tárgy, abban, hogy milyen kapcsolatot kell ápolni a játékosokkal, illetve abban is, hogy az esetleges jeleket, amelyek testi-, lelki sérülésekre utalhatnak, hogyan tudom észrevenni. Bár az órákon vett esetekből is látszik, hogy ez egy eléggé nehéz feladat, mégis törekedni kell arra, hogy védelmezzük és segítsük a játékosainkat és embertársainkat." (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)

„Az alkalmazott interdiszciplináris szemléletmódnak köszönhetően lehetőségünk nyílt az áldozatsegítés, az áldozatvédelem és a sport kapcsolatát több tudományterület szempontjából is megvizsgálni, megvitatni. Megismerhettük az áldozattá válás jogi vonatkozásait, az áldozatsegítés jogi szabályozottságát, a különböző bűncselekmények és szabálysértések következményeit, ugyanakkor több esetben pszichológiai szempontok is bevonásra kerültek, ezzel is hangsúlyozva a téma érzékenységét. Biztos vagyok benne, hogy további tanulmányaim és munkám során is alkalmazható, értékes tudást szereztem, az órák jó hangulata pedig élvezetessé tette a tanulást. Bátran ajánlanám a kurzust hallgatótársaimnak." (Anonim hallgatói visszacsatolás 2020/21. Tanév II. félév)

## *Felhasznált irodalom*

BENEDEK András (szerk.): Digitális pedagógia 2.0, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Typotex kiadó, 2013. ISBN: 978-963-2798-07-3

BIBOK Ágnes- KASZPER Blanka (szerk.): TRÉNERI KÉZIKÖNYV, Erasmus Plus Stratégiai partnerség a szociális érzékenység fejlesztésért, Érzékenyítő tréningek elmélete és gyakorlata, 2015–1-HU01KA201-013623

BIBOK Ágnes- KASZPER Blanka (szerk.): TRÉNERI KÉZIKÖNYV, Erasmus Plus Stratégiai partnerség a szociális érzékenység fejlesztésért, Érzékenyítő tréningek elmélete és gyakorlata, 2015–1-HU01KA201-013623, 15.o.

CIARROCHI, J. & FORGAS, J.P. & MAYER, D. J. (2001) Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben. Győr, Kairosz Kiadó, ISBN 963 9406 84 8., 30. o.

DIÓSZEGI Judit – Dr. MOLNÁR István Jenő: Sport, közösség, bűnmegelőzés, Forrás: https://mek.oszk.hu/19200/19280/19280.pdf (letöltés dátuma: 2021.10.29.)

FARAGÓ Boglárka: Tanulói Aktivitás, aktív tanulás és tevékenység online környezetben, In: LÉVAI Dóra, PAPP-DANKA Adrienn (szerk.) Interaktív Oktatásinformatika, ELTE, Eötvös Kiadó, Eger, 2015., ISBN:978-615-5297-74-8, Forrás: http://kathaz.hu/wp-content/uploads/2018/09/Treningkonyv.pdf

FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (szerk.): – informális – autonóm tanulás. Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2009. 237-243. p.

https://magyaredzo.hu/wp-content/uploads/2018/11/edzok-etikai-kodexe-magyar-edzok-tarsasaga.pdf, (letöltés dátuma: 2021.10.29.)

LÉGRÁDINÉ LAKNER Szilvia: Tréningmódszer a felsőoktatásban., Tudásmenedzsment, 1. szám,2006. 64. oldal (60-67)

LÉVAI Dóra, PAPP-DANKA Adrienn (szerk.) Interaktív Oktatásinformatika, ELTE, Eötvös Kiadó, Eger, 2015., ISBN:978-615-5297-74-8

PETE Nikoletta: A tréning vezetése és a tréner. In: FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (szerk.): – informális – autonóm tanulás. Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2009. 237-243. p.

SZEKERES Diána (2016): Az igazságügyi szolgáltatások büntetőjogi vetületei. Bűntetőjogi Tanulmányok, 17, pp. 267–287.

SZEKERES Diána (2016): Jogi segítségnyújtás – közvetítés – áldozatpolitika, Budapest, HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft.

SZEKERES Diána (2016): Jogi segítségnyújtás, közvetítés, áldozatpolitika. Budapest: HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft.

SZEKERES Diána (2017): „Az áldozatsegítést érintő projekt-tevékenyég elemző bemutatása". , pp.1–147.

SZEKERES Diána (2018): Egyes speciális, személyre szabott, áldozatokat segítő szolgáltatások Magyarországon az uniós jog tükrében. Európai Jog: Az Európai Jogakadémia Folyóirata, 18(1), pp.18–26.

SZEKERES Diána (2019): Megújulás a sportjogban és a szabályozás új tendenciái szekció, Áldozatvédelem és áldozatsegítés új lehetőségei és kihívásai a sportban. In III. Sport és innováció: nemzetközi konferencia : 2019. október 2-3. Budapest. pp. 56–57.

VEREBICS János: „Élménypedagógia”- Elektronikus környezetbe ágyazottan, 133-153., In: BENEDEK András (szerk.): Digitális pedagógia 2.0, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Typotex kiadó, 2013. ISBN: 978-963-2798-07-3

**Arany-Nagy Zsuzsanna**

# *Könyvtárak a digitális térben: a könyvtár- és információkeresés által kiváltott szorongás leküzdése a könyvtárak hagyományos szolgáltatásainak átalakításával*

A 21. század társadalma a digitális átmenet tanújaként vonul be a történelembe. A változás eredményeként az információk – a hagyományos, nyomtatott megjelenés mellett – digitális formában, online térben válnak bárki számára elérhetővé. A környezet, amely hozzáférést biztosít, összetettebb bármely eddigi, információszolgáltatás céljából használt megoldásnál. Az információhordozók típusai megváltoztak, a kommunikáció csatornái átalakultak. A személyi számítógépek, egyéb mobil eszközök, a hálózatosodás és az internet elterjedésének következtében a nyomtatott források kizárólagossága megszűnt, megkezdődött az információk homogenizálódása.

A digitális világban az elérhető információk mennyisége ugrásszerű növekedésnek indult, amely köszönhető többek közt a gyorsabb publikálás lehetőségének, valamint az információk szerzőségi és fogyasztói szerepe összemosódásának.

Ennek következtében napjainkban nem ritka a rendelkezésre álló túlzott mennyiségű információ okozta betegségek feltűnése. A 21. századi információs betegségek – könyvtári szorongás, információs szorongás, információs túlterheltség – a félelem, a szorongás egy fajtáját jelölik, amelyet eddig elsősorban felsőoktatásban tanuló hallgatóknál mértek és mutattak ki. A könyvtárhasználattól való félelem, az információtól való szorongás gyakran olyan erős, hogy a hallgatók tanulásban nyújtott teljesítményét is negatívan befolyásolja.

Az információs túlterheltség, a rendelkezésre álló túlzott információ okozta szorongás érzése nem újkeletű, sokkal inkább örökérvényű dolog. A könyvnyomtatás megjelenése és elterjedése óta beszélhetünk róla, az olvasó emberben ugyanis ekkor merült fel először a gondolat, hogy sokkal több információ áll rendelkezésre a világban, mint amennyit egy átlagos fogyasztó élete során fel tud dolgozni.

Kutatásomban, amelynek témája a könyvtár által kiváltott szorongás, kiemelt szerepet szentelek az iskolai könyvtáraknak. A téma kidolgozását inspirálta többek közt az, hogy iskolai könyvtárosként tapasztalataim szerint a felső tagozatos és gimnazista, azaz a 10-20 éves korosztályt a legnehezebb a könyvtárhasználat vagy az olvasás kapcsán megszólítani.

Tanulmányomban célom a rendelkezésre álló szakirodalom teljességre törekvő vizsgálatával rávilágítani és megoldási javaslattal szolgálni az információs- és könyvtári szorongás problémájára. Iskolai könyvtárosként a köznevelési intézmények könyvtárainak feladatkörére és a probléma megoldásában való szerepvállalására helyezem a hangsúlyt, az információkeresés folyamatát, a könyvtárhasználatot és az információs társadalom által elvárt kompetenciák tanítását ugyanis mint tudjuk, már kisgyermekkorban érdemes elkezdeni.

Kutatásomban arra a kérdésre keresem a választ, miért lehetséges az, hogy a 5-13. évfolyamon tanuló, azaz 10-20 év közötti diákok nem szívesen használják az iskola könyvtárát. Kérdés az ő hozzáállásuk, illetve az, milyen okai lehetnek annak, hogy kifejezetten ellenzik a könyvtár használatát. A könyvtár által kiváltott szorongást többízben tanulmányozták már, ám ezek a külföldi felmérések leginkább az egyetemista és a diplomaszerzés előtt álló, a köznevelésből már kilépett tanulókat célozták meg, az általános- és középiskolás korosztály körében tudomásom szerint még nem végeztek ehhez hasonló kutatást.
A témában fellelhető szakirodalom részletes tanulmányozása után egy kérdőíves felmérést készítettem, amelyben felső tagozatos és középiskolás tanulók könyvtárakkal – és az iskolai könyvtárral – kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltam.
Kutatások igazolják, hogy a könyvtár által kiváltott szorongás akadályokat állíthat a diákok könyvtárhasználati készségeik elé.
A könyvtár által kiváltott szorongást az iskolai könyvtárosoknak is meg kell érteniük, ugyanis ők is azok közé a szakemberek közé tartoznak, aki nap mint nap interakciókba lépnek a diákokkal, könyvtári környezetben.
Kutatásom jelenleg még az elején jár, így messzemenő következtetések helyett a fellelhető szakirodalom alapján szeretném bemutatni az információs betegségeket, valamint a könyvtár- és információkeresés által kiváltott szorongást.

## Az információs betegségek

Az információs betegségek elemzése közben figyelembe kell vennünk, hogy ezek a problémák a 21. században valósak, de nem újak és nem lehet értük csak és kizárólag a szélessávú internet megjelenését és elterjedését felelősségre vonni.
Az információs betegségeket két csoportba oszthatjuk:

- az információ mennyiségével kapcsolatban, vagy
- az információ minőségével kapcsolatban léphetnek fel ezek a problémák.

Az információk mennyiségével és minőségével kapcsolatos kritériumok, valamint az ebből fakadó problémák szintén nem újkeletűek. Már a 19. század előtt is probléma volt, hogy a megjelent irodalmat a mennyisége miatt még egy szűkebb tudományterületen is lehetetlen volt teljes egészében elolvasni. Ez a 19. századot követően, az elérhető irodalom ugrásszerű növekedésének következtében még égetőbb probléma lett. Ekkor tűnt fel először a napjainkban már információs túlterheltségként ismert jelenség. A szükséges mennyiségű releváns információ továbbra is központi problémaként jelenik meg, amely az internet elterjedésének és a rendelkezésre álló, elérhető információk mennyiségi növekedésének köszönhetően napjainkban egyre inkább az információs társadalom központi kérdésévé válik.

## Az információs szorongás

Az információs szorongás koncepciójának megszületése Sir Francis Bacon munkájához, egészen 1605-ig vezethető vissza, ő volt az ugyanis, aki rávilágított, hogy a növekvő tudás a szorongás növekedését okozza.
A problémát Wurman definiálta először 1989-ben.
Wurman munkája és az elérhető információ mennyisége alapján kimondhatjuk, hogy minél több információ van birtokunkban, úgy tűnik, az egyén annál kevesebb tudást birtokol. Ő ezt folyton szélesedő szakadék képével illusztrálja, amely az egyén által ténylegesen birtokolt tudás és az egyén által birtokolni vélt tudás között helyezkedik el.
Az információs szorongás oka lehet, hogy az egyén képtelennek érzi magát arra, hogy megtalálja a számára szükséges és releváns információkat az elérhető, mérhetetlen mennyiségű információ között.
Wurman a másik oldalról rávilágít arra, hogy a túl sok elérhető információ mellett a túl kevés elérhető információ is vezethet információs szorongáshoz, amely ugyanúgy szervesen hat az egyén információkereséssel kapcsolatos készségeire és teljesítményére.
A szükséges információk megtalálása és megértése mellett a Wurman által létrehozott információs szorongás fogalma magában foglalja az információk túltelítettségét (túl sok információt), az információk létezésének ismeretét és az információkhoz való hozzáférést, mint lehetséges kiváltó okot. (Naveed and Anwar, 2020)
A könyvtár által kiváltott szorongás kutatása az 1970-es években különböző egyetemek hallgatóinak segítségével kezdődött, ám nevet csak Constance Mellon 1986-ban publikált tanulmányában kapott.
Koltay Tibor munkájában (2009) említi, hogy az információval kapcsolatos szorongás akkor jelenik meg, amikor az egyén nem képes elérni, megérteni vagy felhasználni a számára szükséges információkat. Ezt okozhatja az információs túlterhelés vagy a rendelkezésre álló információk rendezetlensége, de okozhatják a szegényesen bemutatott vagy félreértett információk is.

## A könyvtár által kiváltott szorongás

A könyvtár által kiváltott szorongás (library anxiety) fogalmát ahogyan már említettem, Constance Mellon használta először 1986-os tanulmányában a tanulók által átéltél érzelmek és félelem leírására, amely akkor lépett fel, amikor tanulmányaik során az egyetemi könyvtárat első alkalommal, kutatás céljából kellett használniuk. (Carlile, 2007)
Mellon kutatásában a félelem, a zavartság, az elnyomottság, az elveszettség, a tehetetlenség és rettegés érzéseit fedezte fel a diákokban, amikor kiderült, a könyvtárat kutatás céljával kell használniuk. (Koltay, 2009)
A tanuló, akinél fennál a könyvtár által kiváltott szorongás gyakran látja a készségeit a könyvtárhasználatra alkalmatlannak, amely sok esetben vezet el egészen addig, hogy egyszerűen fél segítséget kérni a könyvtárostól, aki, tegyük hozzá, nem mellesleg többek közt azért van a könyvtárban, hogy segítse az olvasókat.

Mellon kutatásában karakterizálta a könyvtár által kiváltott szorongás jelenségét, amelyet az alábbi jellemzőkkel ismertetett.

- lesújtva érzi magát a könyvtár mérete miatt
- nem tudja, hol találja meg a számára szükséges információt és fogalma sincs a könyvtár elrendezéséről
- nem tudja, hogy működik a könyvtár
- önbizalomhiány a kutatás elkezdésével kapcsolatban
- önbizalomhiány a könyvtár helyes használatával kapcsolatban
- félelem és alkalmatlanság érzése a segítségkéréssel kapcsolatban (Carlile, 2007)

A Mellon kutatásában (1986) legyakrabban előforduló szavak és kifejezések, amelyeket a tanulók használtak a könyvtárhasználattal kapcsolatban:

- Érzelmek: zavaros, kusza (confused), zavart, feszélyezett (embarrased), frusztrált (frustrated), lesújtott, elnyomott (overwhelmed), elveszett (lost)
- Főnevek: félelem (fear), fóbia (phobia), aggodalom (worry), idegesség (nervousness)
- Negatív, önmegsemmisítő gondolatok: alkalmatlan (inadequate), inkompetens (incompetent), bizonytalan (unsure)

## Mit tehet a könyvtár a könyvtár által kiváltott szorongás leküzdése érdekében?

A helyes könyvtárhasználat és információkeresés tanítása gyakran az egyetemi könyvtárak könyvtárosainak felelőssége, ami azért nehézség, mert kapcsolatuk a hallgatókkal és az oktatókkal a legtöbb esetben korlátozott, az oktatás megszervezése pedig nehézségekbe ütközi.

A könyvtárosok felelőssége ugyanakkor, hogy a könyvtár által kiváltott szorongás mértékét csökkentsék, amelyet akkor érhetnek el a legkönnyebben, ha biztosítják a könyvtárhasználókat arról, a kutatással kapcsolatos félelem, amit éreznek teljesen normális. Semmi esetre sem szabad arra várni, hogy a tanuló kérjen segítséget, a könyvtárosnak fel kell ajánlania azt. Ha így cselekszik, azzal az emberi kapcsolatokat is erősíti a tanulókban jelen levő szorongás csökkentése mellett.

Keefer összegzése szintén számos 2000-res években végzett kutatáson alapszik. A könyvtárosok viselkedése, a nonverbális kommunikáció lehetséges átalakítása szignifikáns változásokat hozott a diplomaszerzés előtt álló hallgatók könyvtárhasználatában és könyvtár által kiváltott szorongásának csökkentése terén. A legtöbb esetben elég egy mosoly, de az ellenőrző táblák és feliratok több nyelven történő elhelyezése, valamint az idegen nyelven magabiztosan beszélő kollégák foglalkoztatása bizonyíthatóan csökkenti a külföldi hallgatók szorongásának mértékét.

Fontos tényező a barátságos, hívogató és biztonságos környezet megteremtése a könyvtár számára, mivel kutatásuk kimutatta a tanulási környezet nagy hatását a tanulás hatékonyságára és a felhasználói szorongás szintjére. (Cleveland, 2004)

Joggal merül fel a kérdés, mit tehet egy közoktatási intézmény könyvtára, hogy a könyvtárlátogatás inkább szórakozás, mint stressz forrása legyen.
Ennek kézenfekvő megoldása az, hogy már óvodáskorban elkezdjük tanítani a könyvtárhasználatot, és rendszeres könyvtári látogatásokat tervezünk a könyvtárhasználati órák és a speciális osztályok, csoportok, valamint az osztályfőnöki órák tananyagához.
Az összes felhasználó igényeinek megfelelő szolgáltatás biztosításához fontos megérteni a könyvtári szorongás forrásait, azonosítani, ki hajlamos rá, és tisztában kell lenni azzal, hogy mit lehet tenni annak negatív hatásainak minimalizálása érdekében. (Carlile, 2007)
Hosszú távú terveim között szerepel a kérdőíves felmérés adatainak részletekbe menő elemzése. A felmérés eredményeinek felhasználásával javaslatokat fogok kidolgozni a közoktatásban jelen lévő 10-20 éves gyermekek – az 5-13. évfolyamon tanulók – könyvtár okozta szorongásának leküzdésére és a könyvtárakkal szembeni pozitív hozzáállás kialakítására.

## *Felhasznált irodalom*


CARLILE, Heather (2007): The Implications of Library Anxiety for Academic Reference Services: A Review of Literature. In: Australian Academic & Research Libraries, 2., 129-147 p. https://doi.org/10.1080/00048623.2007.10721282 [2021. október 26.]

CLEVELAND, Alison (2004): Library anxiety: a decade of empirical research. In. Library Review, 3., 177-185 p. https://doi.org/10.1108/00242530410526583 [2021. október 26.]

KOLTAY Tibor (2009). Az információ árnyoldalai: az információs túlterhelés, az információ okozta szorongás és más ellentmondások, patológiás jelenségek. In. Könyvtári Figyelő, 3., 485-489 p. http://epa.oszk.hu/00100/00143/00072/pdf/kf_00143_2009_03_485-489.pdf [2021. október 26.]

MELLON, Constance A. (2015): Library Anxiety: A Grounded Theory and Its Development. In. College & Research Libraries, 3.,160-165 p. https://doi.org/10.5860/crl.76.3.276 [2021. október 26.]

NAVEED, Muhammad Asif - MUMTAZ Ali Anwar (2020): Towards Information Anxiety and Beyond. In. Webology, 1., 65-80 p. https://www.webology.org/2020/v17n1/a208.pdf [2021. október 26.]

**Arató Balázs**

# *Olvasók a kapuk előtt: a COVID-19 hatása a szakkönyvtári szolgáltatásokra egyetemi könyvtári példák nyomán*

Tanulmányomban igyekszem bemutatni, általános ismérvek és gyakorlati példák alapján, hogy a COVID járvány hogy alakította át a felsőoktatási könyvtárak szolgáltatásának általános képét. Öt európai könyvtárt választottam ki, melyeket 1-1 rá jellemző, új szolgáltatással, vagy valamelyik hagyományos szolgáltatásának a pandémia által előidézett átalakulásával illusztrálnék. Az öt könyvtárból három, a Masaryk Egyetem, a Potsdami Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem (későbbiekben: PTE), az Európán átívelő EDUC együttműködés tagjai, míg a Middlesex Egyetem és a Groningeni Egyetem a PTE Közgazdaságtudományi Kara (KTK) társegyetemeiként kerültek a fókuszba.

A fent említett EDUC célja, az Európai Bizottság kezdeményezéseként, az európai felsőoktatás megújítása és versenyképessé tétele, melynek keretében ún. európai egyetemi szövetségek jöttek létre. A sok globális kihívás közül az egyik legnagyobb a nemzetköziesítés, mely a Pécsi Tudományegyetem kiemelt stratégiai céljai között szerepel, így a konzorciumban a nemzetköziesítési koncepció fejlesztését koordinálja. Az Európai Bizottság 5 millió eurós támogatásával indul útjára az ún. European Digital UniverCity (EDUC) projekt. A konzorcium vezetője a University of Potsdam (Németország). A tagok: University of Cagliari (Olaszország), Masaryk University (Csehország), University of Rennes 1 (Franciaország), University Paris Nanterre (Franciaország), Pécsi Tudományegyetem (Magyarország). A szövetségben részt vevő felsőoktatási intézmények egy új, moduláris és rugalmas irányítási rendszert fognak kiépíteni, valamint összehangolják és átjárhatóvá teszik a saját képzési struktúráikat.[1]

2020 első negyed évében kitört a COVID-19 (COVID) járvány, ami a kulturális intézmények, így a könyvtárak számára is paradigmaváltással felérő változásokat hozott. Általánosságban elmondható, hogy a legtöbb könyvtár, függetlenül attól, hogy köz- vagy felsőoktatási, korábban is rendelkezett valamilyen formában online szolgáltatásokkal, de a COVID szervezett, jól kommunikált portfóliókat alakított ki, és elmondhatjuk, ha volt pozitív hozadéka a járványnak, akkor ez az online szolgáltatások egyszerű, frappáns világa felé történő elmozdulás mindenképpen annak tekinthető.

Ami a helyben elérhető könyvtári szolgáltatásokat illeti, sürgősen reagálni kellett a járvány terjedésére, így általánossá váltak a könyvtári front officeokban a plexiüvegek, illetve, hogy általános szabályozással mind az olvasók, mind a dolgozók kötelezően védőmaszkot kezdtek hordani. Egészen addig, amíg már olyan súlyossá vált a járványhelyzet, hogy a könyvtáraknak is be kellett zárniuk. Hogy feladataikat ebben a megváltozott helyzetben is képesek legyenek ellátni, a felsőoktatási könyvtáraknak alapvetően 3 irányban kellett megoldásokat keresniük:

[1] https://pte.hu/hu/educ letöltve: 2021.10.20.

Tanulástámogatás: Az egyetemi hallgatók számára elsődleges fontosságú szolgáltatás, a könyvkölcsönzés. Ennek helyi, személyes jelenlét melletti formáját ideiglenesen ki kellett váltani, amire a könyvtárak különböző módon reagáltak. A későbbiekben bemutatok pár konkrét példát, az egyszerű megoldásoktól az egészen kreatívakig.
Oktatástámogatás: Az oktatók, tanítványaikhoz hasonlóan, a zárt könyvtárak miatt nem, vagy csak nehezebben tudtak hozzáférni azokhoz az információkhoz, dokumentumokhoz, melyek elengedhetetlenek voltak az oktatáshoz. Felértékelődtek azok a szolgáltatások, melyek a könyvtári állomány digitalizálásához és annak a könyvtár által kontrollált formában történő megosztásához kötődtek. Fontos kiemelni a könyvtári kontrollt, mert bár a járványhelyzet kétségtelenül sajátos helyzetet teremtett, a szerzői jogot még így sem lehetett megkerülni.
Kutatástámogatás: A felsőoktatásban zajló kutatások elsődleges forrásai is a szakkönyvek, így a fentiek mellett ezen a területen is kifejezetten fontossá vált ennek a kiváltása. A könyvtárak már egy ideje kiemelt szerepet szánnak az online tartalmak szolgáltatásának, így a különböző adatbázisok, e-könyves tartalmak a pandémia alatt fokozatosan felértékelődtek.

Új szolgáltatások a COVID-19 hatására
Általánosságban elmondható, hogy a könyvtárak az alábbi szolgáltatáscsoportok valamelyikével reagáltak a járványra. Az egyes könyvtárak bemutatásánál konkrét példákkal is szolgálok majd.

- Könyvek megrendelése/ összekészítése/könyvátvevő pontok/könyvfutár
- Digitalizálás
- Információs oldalak
- Online segédletek
- Webináriumok
- Adatbázisok elérése otthonról

Új munkarend

- Home office és hibrid munkavégzés

A járvány felfutásával a zárvatartás mellett is el kellett látni a feladatokat, így kialakult a home office munkavégzés rendje. A PTE EK TK-ban a kollégák „mozdítható”, otthonról is elvégezhető munkákat láttak el, pl. adatrögzítés, könyvrekordok analitikus feltárása, fordítás, lektorálás stb. A hibrid munkavégzés abból állt, hogy osztályonként jellemzően 2 „team” alakult, akik váltott héten, személyes illetve home office munkarendben dolgoztak, ezáltal is minimalizálva az esetleges megfertőződés lehetőségét.

- Ügyeleti rend

A zárvatartás mellett is szükség volt arra, hogy a Könyvtár ne csak online, de valamilyen formában személyesen is elérhető legyen, így nyitvatartási időben mindig elérhető volt egy kolléga telefonon, intézve a betelefonáló olvasók kéréseit.

## PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont

5. ábra. www.lib.pte.hu

- Chat a könyvtárossal
- Kérdezze a könyvtárost
- Digitália (www.digitalia.lib.pte.hu)

A Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont digitális gyűjteményének, a 2002-ben alakult KlimoTheca-nak megújult felülete.
A PTE EK TK küldetésével összhangban főbb céljai közé tartozik, hogy:

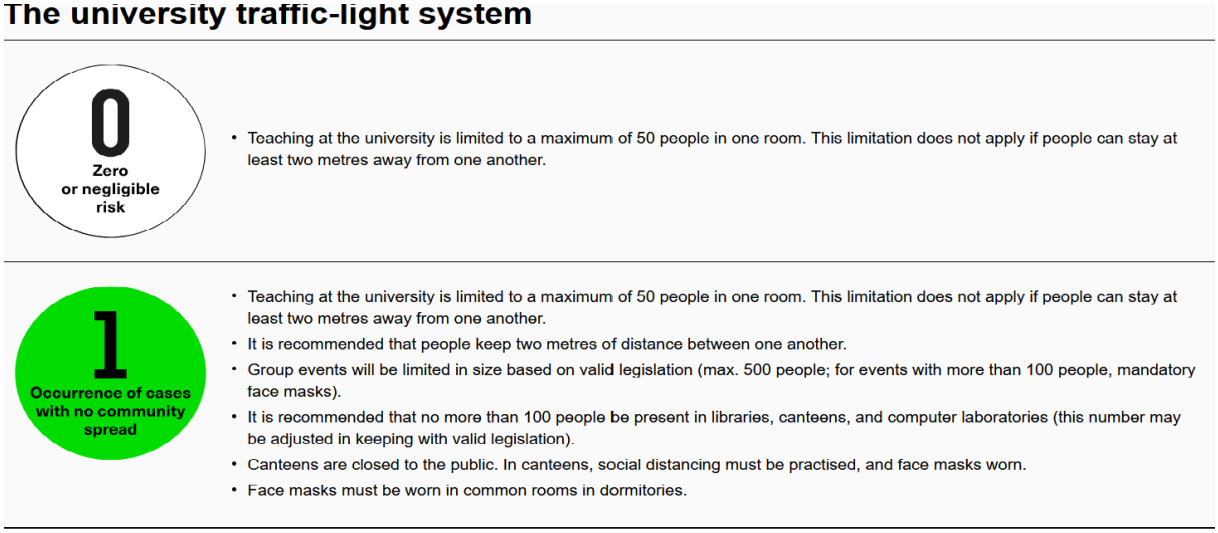
- a honlapon található dokumentumok szabadon olvashatók legyenek,
- a digitális tételek személyes használatra, oktatási célra valamint kutatás céljából felhasználhatóak legyenek,
- a Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont kulturális értékei széleskörűen elérhetővé váljanak,
- a gyűjtemény az egyetemen folyó oktatást, kutatást, gyógyítást és művészeti tevékenységet segítse,
- a szaktudományos tájékozódás igényével fellépő valamennyi olvasó számára felhasználóbarát közösségi tér legyen a virtuális világban.[2]
- Adatbázisok, e-könyvek távoli elérése
- Könyvátvevő pontok
- Digitalizálás az oktatóknak
- ISBN, ISSN, DOI szolgáltatás
- MTMT (Magyar Tudományos Művek Tára www.mtmt.hu)

[2] https://digitalia.lib.pte.hu/static/info letöltve: 2021. 10.21.

## *Masaryk University Könyvtár*

The university traffic light system (UTLS)

6. ábra https://www.muni.cz/en/coronavirus/the-university-traffic-light-system




A Masaryk Egyetem leglátványosabb járványügyi innovációja, egy 4 szintből álló rendszer, melyben minden szint meghatározott intézkedési köröket takar, és a járványhelyzet súlyosságának mentén rendelhető el, lényegében az időjárásban ismert riasztásokhoz hasonlítható. A rendszer jól átlátható, egyértelmű, könnyen követhető előírásokat tartalmaz az egyetemi polgárság számára, az egyetemi honlapokra kattintva mindig egyértelmű, hogy "mihez kell tartania magát" a polgárságnak. Bár a különböző szintek összegyetemi előírásokat tartalmaznak, érdemesnek láttam összefoglalni az egyes szintek közötti általános eltéréseket és a rendelkezések szigorodását.

**FEHÉR:** Semmilyen, vagy elhanyagolható kockázat: 50 főre limitált személyes, jelenléti oktatás engedélyezett, a létesítmények abban az esetben használhatók, ha a 2 méteres távolság biztosítható.

**ZÖLD:** Esetek megjelenése, a vírus közösségi terjedése nélkül:

Az egyetemen legfeljebb 50 főre limitált továbbra is az oktatás. Ez a korlátozás nem érvényes, ha az emberek legalább két méterre tartózkodhatnak egymástól.

Javasolt, hogy az emberek tartsanak két méter távolságot egymás között.

A csoportos rendezvények mérete korlátozott az érvényes jogszabályok alapján (max. 500 fő; 100 fő feletti rendezvények esetén kötelező arcmaszkok).

Javasolt, hogy legfeljebb 100 ember tartózkodjon a könyvtárakban, étkezdékben és számítógépes laboratóriumokban (ez a szám az érvényes jogszabályoknak megfelelően módosítható).

Az étkezdék nyilvánosak. A menzákban a társadalmi távolságtartást kell gyakorolni, és arcmaszkot kell viselni.

A maszkokat a kollégiumok közös helyiségeiben is viselni kell.

**SÁRGA:** Közösségi terjedés kezdete:

A nem egyetemi polgárnak tilos belépnie az egyetem épületeibe.

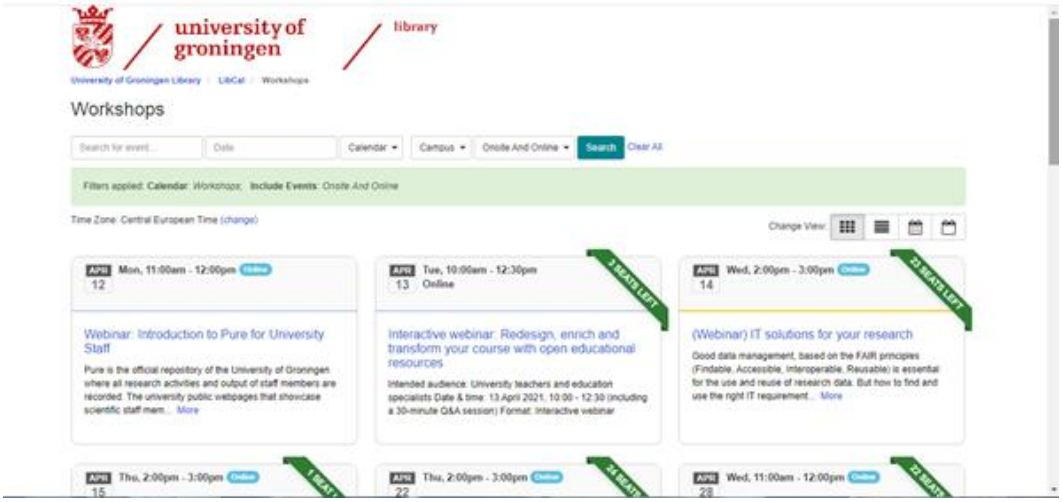
Az egyetem épületekben az FFP2 / KN95 légzőkészüléket/maszkot kell viselni, a hatályos kormányzati előírásoknak megfelelően.
A kurzusokat a jelenlegi kormányzati intézkedéseknek megfelelően távolról tartják. Minden kar meghatározza a tanfolyamok oktatásának módját. A hallgatók szabadon találkozhatnak tanáraikkal vagy más alkalmazottaikkal konzultációs vagy tanácsadási szolgáltatások céljából anélkül, hogy tesztelniük kellene őket. Gyakorlati, klinikai, laboratóriumi, kísérleti és művészeti órák megengedettek. Az osztály maximális létszáma 25 (oktatókkal együtt). A hallgatóknak tesztelniük kell a jelenleg érvényes kormányzati intézkedéseket.
A hallgatók a jelenlegi kormányzati intézkedéseknek megfelelően gyakorlatokat végezhetnek az egyetemen kívüli szervezeteknél.
Személyes vizsgák (és a kurzusok teljesítésének egyéb formái) megengedettek. Legfeljebb tíz ember lehet jelen. A hallgatókat a jelenlegi kormányzati intézkedéseknek megfelelően kell tesztelni.
A számítógépes laboratóriumok és a dolgozószobák zárva vannak.
A beltéri sportlétesítmények zárva tartanak. A szabadtéri sportlétesítményekben jelenlévők száma korlátozott, és a hatályos jogszabályoknak megfelelően korlátozások vannak érvényben a létesítmények bérlésére. A sport és a testnevelés a jelenlegi kormányzati intézkedéseknek megfelelően a szabadban zajlik. A kötelező testnevelés órákat továbbra is online tartják.
A könyvtárak nyilvánosak. Az egyetemi vezetés javaslata, hogy a könyvtárak távoli kölcsönzésre álljanak át. Személyes kölcsönzési szolgáltatások lehetségesek, de a könyvtárakhoz való hozzáféréssel kapcsolatos minden döntést az egyes karok hoznak a hatályos jogszabályoknak megfelelően.
Az étkezdék a jelenlegi jogszabályoknak megfelelően nyitottak.
A társasági rendezvények és összejövetelek a kollégiumokban a közös helyiségekben tilosak (az edzőtermek és a közös helyiségek zárva vannak). A kollégiumoknak be kell tartaniuk a hatályos jogszabályokat.
A tudományos szertartásokat csak kivételes esetekben lehet megtartani, és azoknak összhangban kell lenniük a jelenlegi kormányzati intézkedésekkel.
Az egyetemi vezetés azt javasolja az alkalmazottaknak, hogy otthon dolgozzanak, vagy ha irodájukban dolgoznak, annak biztosítására, hogy egyszerre csak egy személy legyen egy irodában; a tesztelés kötelező.
A kutató laboratóriumokban egy időben jelen lévő emberek száma az érvényes jogszabályok alapján korlátozott.
Külföldi üzleti út megengedett, de a jelenlegi szabályozásnak meg kell felelnie. Ezeket a munkavállaló közvetlen vezetőjének is értékelnie és jóváhagynia kell.
**PIROS:** Emelkedő tendenciájú, vagy állandó közösségi terjedés
Minden épület el van zárva a nyilvánosság, az alkalmazottak és a hallgatók előtt. Kivételek vannak a létesítmény- és laboratóriumi vezetők, az épületekbe belépő tanárok és a programok hallgatói számára, amelyekre a kormány engedélyezte a személyes órákat.
A jelenlegi kormányzati intézkedéseket követően tilos a hallgatók jelenléte az órákon és a vizsgákon, ha a vizsgákon 10-nél többen vannak jelen. Személyes klinikai és gyakorlati

foglalkozások megengedettek az általános orvoslás, a fogászat, a gyógyszerészet és más orvosi és oktatási programok hallgatói számára.
A legtöbb vizsgát online intézik. Egyszerre legfeljebb 10 fő tehet személyes vizsgát.
A könyvtárak – megfelelő járványügyi előírások mellett – csak könyvek kölcsönzése és visszaküldése okán lehetnek nyitva, tanulás céljából nem.
A kollégiumok és étkezdék a szállás- és vendéglátó-ipari szolgálatok és az MU sürgősségi bizottsága által kiadott szabályok alapján működnek, a jelenlegi járványügyi helyzetnek megfelelően. Azok a hallgatók, akik részt vehetnek a személyes foglalkozásokon, visszatérhetnek a kollégiumokba, ha van helyük lefoglalva. A nemzetközi diákokat az MU hálótermeiben lehet elhelyezni.
Minden számítógépes laboratórium, sportcsarnok és tanulószoba zárva tart.
Az alkalmazottaknak tilos belföldi vagy nemzetközi üzleti útra indulni.
A laboratóriumokban jelenlévők számát a jelenlegi jogszabályok korlátozzák.
A tapasztalatok azt mutatták, hogy az UTLS fényesen bevált, az egyértelmű szabályozás nagyban hozzájárult ahhoz, hogy az egyetemen és azon belül a könyvtárakban is sikeresen tudták kezelni a járvány okozta nehézségeket.

## University of Groeningen Könyvtár

- Workshopok

7. ábra https://libcal.rug.nl/calendar/workshops/?cid=7380&t=g&d=0000-00-00&cal=7380&inc=0



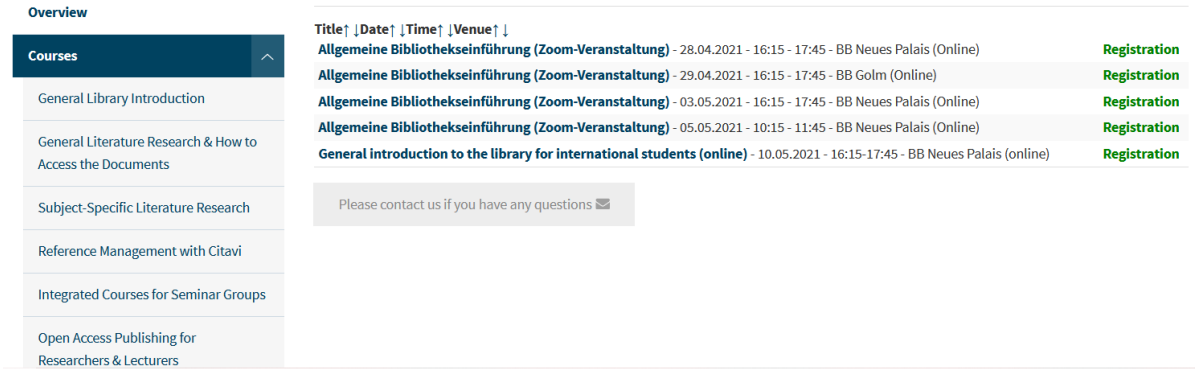

A holland egyetemi könyvtár kulcsfontosságúnak vélte, hogy az olvasói körét, elsősorban az oktatókat és a hallgatókat dedikált módon elérje a járvány ideje alatt, ezért különösen részletes, sokoldalú workshop-webinar portfóliót alakítottak ki pl. „open access publikáció”, „(kutatási) adatmenedzsment”, „keresési fortélyok” valamint „szerzői azonosítás ORCID azonosítóval” témákban. Ezek az események rendszerint magas érdeklődés mellett zajlottak, a könyvtár számtalan, a jövőre nézve is fontos, tapasztalattal lett gazdagabb általa. Fontos megjegyezni, hogy bár elsősorban az egyetemi polgárság

számára hirdették ezeket a programokat, azok nyitottak voltak a civil lakosság felé. Előfordult, hogy bizonyos webináriumokat, vagy webshopokat eleve nem-egyetemi szereplők tartottak meg, ami így még színesebbé tette a palettát és nagyban hozzájárult az egyetem citizen engagement/citizen scince küldetéséhez. Groeningenben felismerték, hogy az egyetemi hallgatók tanulmányaik során először szembesülnek az akadémiai-tudományos szakirodalommal. Elengedhetetlen, hogy megtanulják, mi az, hol találják meg és hogyan használják azt helyesen. Ennek sikeréhez új készségeket, az információs műveltséget kell kifejleszteniük. Ezek a készségek részét képezik azoknak az akadémiai készségeknek, amelyeket az egyetemi képzés során tanítanak majd nekik.
A Könyvtár kifejlesztett egy online tanfolyamot, amelyben az információs műveltség legtöbb aspektusát elmagyarázzák. Ezen felül biztosítanak bizonyos tantárgyakhoz speciális információs műveltség kurzusokat is.

## University of Potsdam Könyvtár

- Online kurzusok

8. ábra https://www.ub.uni-potsdam.de/de/kurse-beratung/index




A német egyetem holland társához hasonlóan online oktatási platformot hozott létre. A Zoom felület keretein belül, előre regisztrációval széles tematikájú webinarokat hirdetett meg az egyetemi hallgatóság számára. Rendkívül ötletes formában, egy „kérdések és feleletek” felület keretében lehet jelentkezni a különböző tartalmú online kurzusokra:

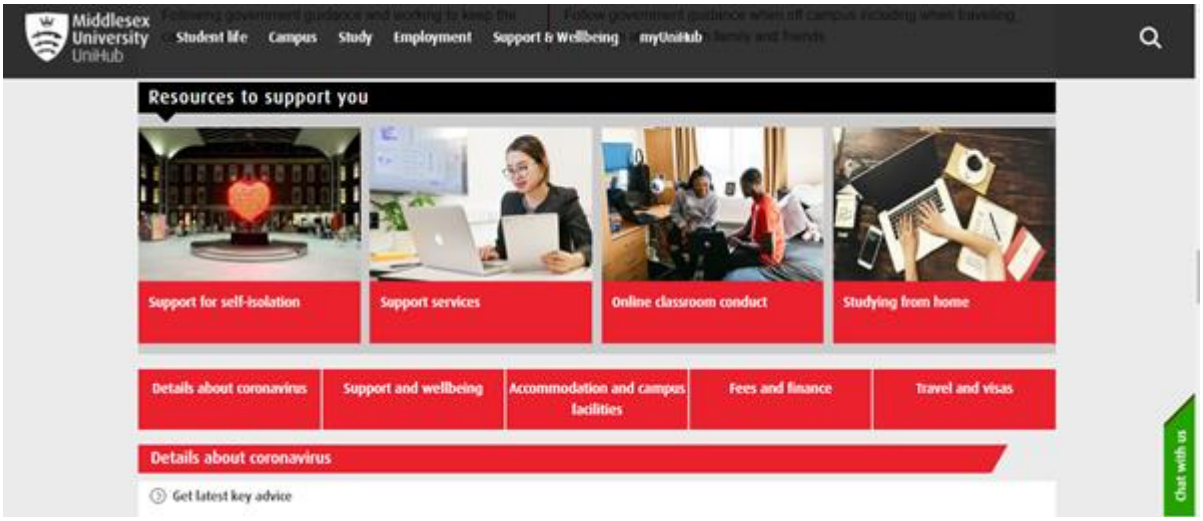
- Az első félévében jár, és szüksége lenne a könyvtár általános bemutatására?
- Az első esszéjét kell beadni, és meg kell szereznie az alapvető ismereteket az irodalomkutatás stratégiáiról?
- Keresi a hivatkozások kezelésének módjait, pl. a diplomamunkában vagy a doktori disszertációban?

A kérdésekre adott válaszok alapján a rendszer felajánlja a hallgatónak a megfelelő kurzust, ahol megválaszolják a kérdéseit. A könyvtáros szakemberek kapacitása lehetővé

teszi, hogy a hallgatók számára tartott online kurzusokat egész szemeszterben, több időpontban is megtartsák, így aki szeretne, semmiképp se maradjon le róla.

## Middlesex University Könyvtár

9. ábra https://unihub.mdx.ac.uk/study/library




A PTE KTK társegyetemének könyvtára iskolapéldája, a gyors és rendkívül sokoldalú szolgáltatás-reagálásnak a járvány kitörése után. A könyvtár honlapján dinamikusan változó Coviddal kapcsolatos információs oldalt tartanak fenn, ahol a mindenkori szigorításoktól kezdve, a betegség részletes leírásán át oltási tanácsokat, regisztrációs felületet, tematikus "Gyakori Kérdések" szolgáltatást stb. üzemeltetnek. Ezen felül szakterületekre lebontott ún. LibGuidokkal segítik a hallgatókat, témákhoz és szakterületekhez dedikált könyvtárosokkal működik a "kérdezze" és a chat felületük, illetve megkülönböztetett figyelemmel és külön szolgáltatáskörrel fordulnak a fogyatékkal élő egyetemi polgárság felé.
E-tankönyvek: Az egyetemi könyvtár, együttműködésben a Kortext/JS Csoporttal ingyenes személyre szabott e -tankönyveket biztosít minden diáknak, aki beiratkozott egyetemi vagy posztgraduális képzésre a londoni Hendon campuson vagy a Mauritius campuson. A Kortext által fejlesztett applikáción keresztül a hallgatók személyes azonosítást követően tudnak belépni a felületre, mely egyfajta tárhelyként funkcionál a saját e-tankönyveik számára. Tanulmányi modulonként egy ingyenes e-tankönyvet kapnak - évente átlagosan 4-et. Ezeket a tankönyveket megtarthatják időbeni korlátozás nélkül, és hozzáférhetnek az egyetemi pályafutásuk és későbbi karrierjük során is.

A technológia forradalmának hála mára a könyvek tudománya is nagyrészt „digitálissá" vált, ami nagyban megkönnyíti az összes munkafolyamatot, amiből a könyvtárosság áll és egyben lehetőséget biztosít arra, hogy egyáltalán fennmaradjon az emberi kultúra ezen darabja. A COVID járvány rámutatott, hogy mennyire törékeny és veszélyben lévő kulturális fenomén, ami hosszú távon csak úgy maradhat fenn, ha mind inkább azonosul

a technológiai forradalommal. Szerencsére a könyvtárak felvették a kesztyűt és az általam hozott példák is kiválóan bizonyítják, hogy mindezt sikeresen is tették.

## *Felhasznált irodalom*

EGERVÁRI Dóra (2009): A XXI. század társadalmi jelenségei az információtudomány tükrében avagy az információs társadalom, az információs műveltség és az információs kompetenciák összefüggései In: Tudásmenedzsment 10/1 98-104 p.

NAGY, Andor, BÉKÉSINÉ BOGNÁR Noémi Erika, VASTAGH Zoltán (2021): Innováció vagy kényszerújítás? Digitalizálódó szolgáltatáskínálat a koronavírus-világjárvány idején In: Könyvtári Figyelő 2021/67. 812-855 p.

**Noémi Erika Békésiné Bognár - Andor Nagy**

# *Development of library services during a pandemic*

## Introduction

The pandemic in early 2020 and subsequent restrictive measures made it difficult to ensure free access to information. The basic institution of which, according to Act 140 of 1997, is the library in society. According to our surveys, library services were not suspended during the period of forced closure. Libraries have taken measures that have not only stood out for their novelty, but many of them are setting new directions that will greatly influence the library service of the future.

In January 2021, we conducted a survey at the Research and Analysis Department of the Hungarian Library Institute. In it, we examined how the individual library services and background activities changed during the pandemic, so we received feedback on the current operation of libraries in Hungary. This paper summarizes the antecedents, goals, methods used, and results of the research.

The coronavirus epidemic has presented us all unprecedented human and professional challenges. Working conditions for both librarians and readers have changed. At the time of the restrictions, it was mainly students, pupils, educators, teachers, and adults working from home, who had to be served. In Hungary, library services were also needed during the emergency. Thus, domestic libraries tried to seize all available tools to serve library users. For most of the period since March 2020, libraries have been forced to close their physical spaces, but this has not meant a loss of service. The traditional ways of communicating with readers and the usual service order could no longer work. Previously, making certain services, events and information sources available online was only an option for libraries, but in the years 2020-2021 it became an essential condition for them to be able to fulfill their mission even during the period of closure, which is to preserve and make human culture accessible, ensuring equal opportunities in information.

Due to the extraordinary circumstances, the librarians rethought their role and tasks, the service processes, the physical and virtual spaces of the services, as well as the forms and means of communication used to deliver documents and information. Most libraries have managed to respond well to this unexpected situation. Their services have been reorganized or new ones developed. They have found ways to support their users in accessing both analogue and digital content despite the closure. During this period, remote content delivery and secure library use became more valuable.

**The role of the Hungarian Library Institute in investigating the impact of coronavirus on libraries.**

With the emergence of new waves of the pandemic, the full opening and return to the previously usual operational and service order is slow. The staff of the National Széchényi Library and the Hungarian Library Institute, including us, strive to help educate both the librarianship and readers during and after the pandemic in various ways, therefore since March 2020 we have been monitoring the impact of the coronavirus pandemic on libraries.
Our research presented in our current study was preceded by several shorter surveys: in April 2020, after the appearance of the coronavirus, we conducted a questionnaire survey, and in the summer of 2020, we also collected and shared experiences of reopening libraries (3). In order to expand the knowledge, for a deeper and more forward-looking analysis, in January 2021, we conducted another, representative survey on the adaptation of Hungarian libraries to the pandemic situation. The reason for this was that, so far, few representative, quantitative publications have been published, but rather summary and qualitative ones.

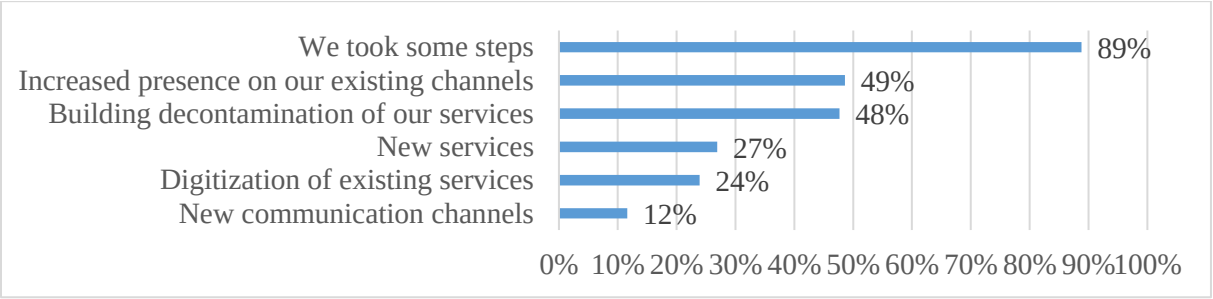
## The aim, questions and methods of the research

We also asked library managers what services they thought were missing from readers, how they perceived the changed forms of services in terms of sustainability, and how the working time and human resource expenditure in libraries changed during the closures. We also examined these issues in terms of library types. We asked in more detail about the remote and online services provided by Hungarian libraries during the epidemic period, and we also examined the national spread of the examined services. In our research, we also looked for the answer to what steps libraries took to help, reach and retain users. How they were able to support digital education, home learning and work, and what changes have taken place in libraries in terms of the operation and quality of services due to the epidemic situation.
The data collection took place during January-February 2021 in the form of an online questionnaire. We addressed all libraries and library service locations included in the library statistics for 2019. A total of 689 responses could be used in the analysis. Non-response biases in the sample were corrected for weighting by library function and administrative region. Data were evaluated using SPSS and PSPP programs.

## Research results

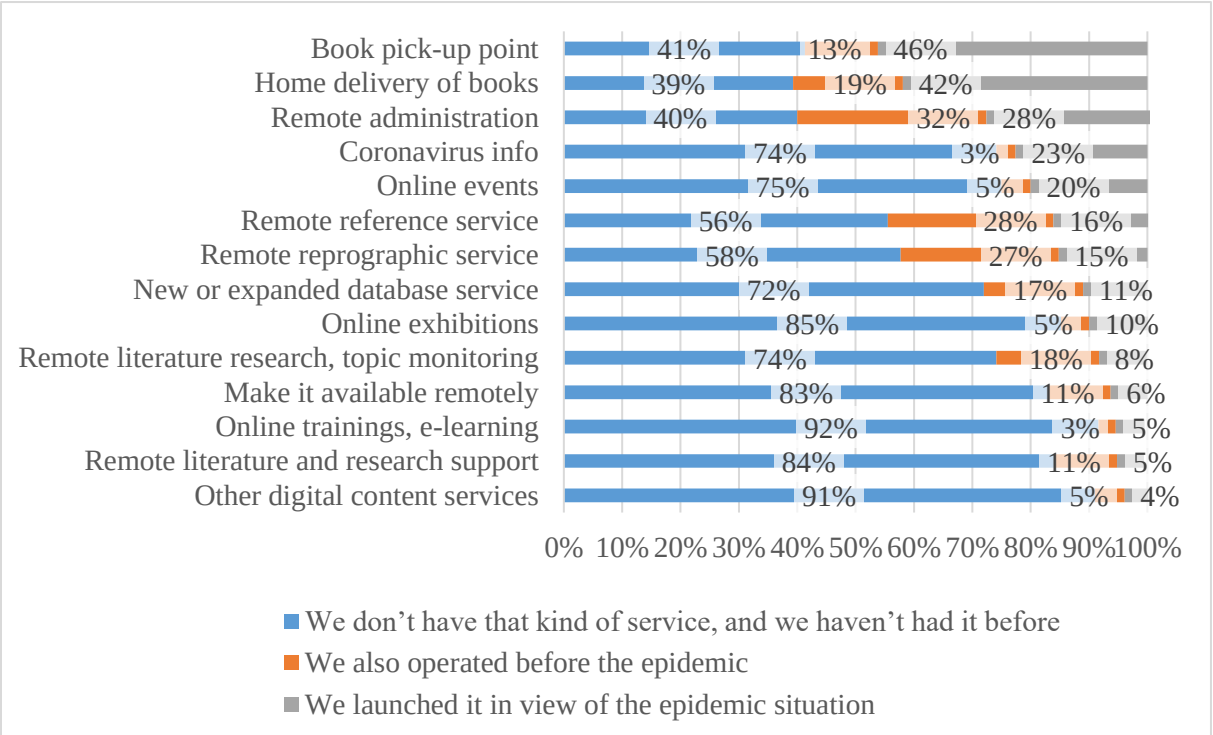
In our research, we collected the measures taken during the pandemic that readers may have encountered. We formed groups of these and asked the respondents which of them were used to reach and retain users after March 2020.

1. figure: Steps to reach and retain users



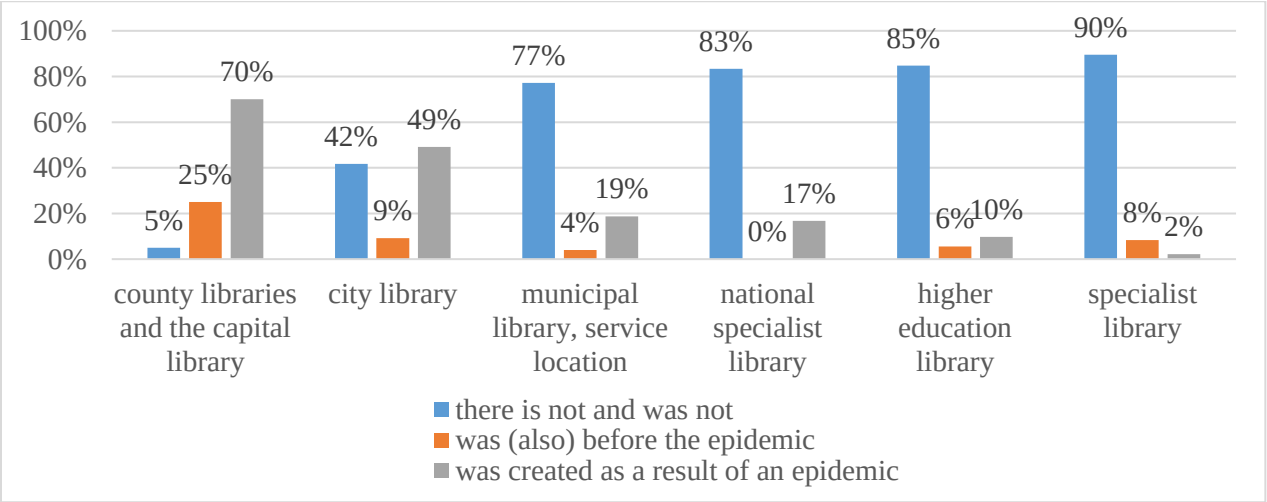

Based on the responses received (Figure 1), 89% of libraries improved their services or communication during this period, and only 11% did not take any action in this direction during the pandemic. Most of them tried to increase their presence through their existing communication channels, as well as try to make their services building independent.
According to our survey, building-independent service accounted for 46% of external book collection points (Figure 2). These are handover points located outside the library building, where readers can borrow books with proper precautions. Librarians pre-compile the books and readers just have to take them over. Returned books are quarantined for a few days. In addition, 42% of libraries have launched a book delivery service, under which librarians take home their loans mainly to their elderly or disabled readers. Nearly a third of the libraries introduced the possibility of remote administration as a result of the epidemic, but it should be noted here that this mode was available in many more libraries, the value obtained only applies to those libraries for which it was a new service.

2. figure: Changes in the operation of services



For years, it has been very spectacular that libraries are organizing more and more events. According to national library statistics, the number of these already exceeded 122,000 in 2019 and attracted more than 4.5 million visitors. These include IT courses, writer-reader meetings, storytelling afternoons, mommy-and-baby clubs, and even robotics classes.
The pandemic has significantly reduced the number of events. However, according to our survey, some libraries continued to hold events, but in different proportions by library type. This proportion varies for each library type (Figure 3), with more than 70% of county-level city libraries, including the capital library, and more than 49% of city libraries starting to organize online events after closure. Of course, there are libraries outside of them that have held online events, but in their case we are not talking about a new service, as they have organized programs in this form before (see Figure 3).

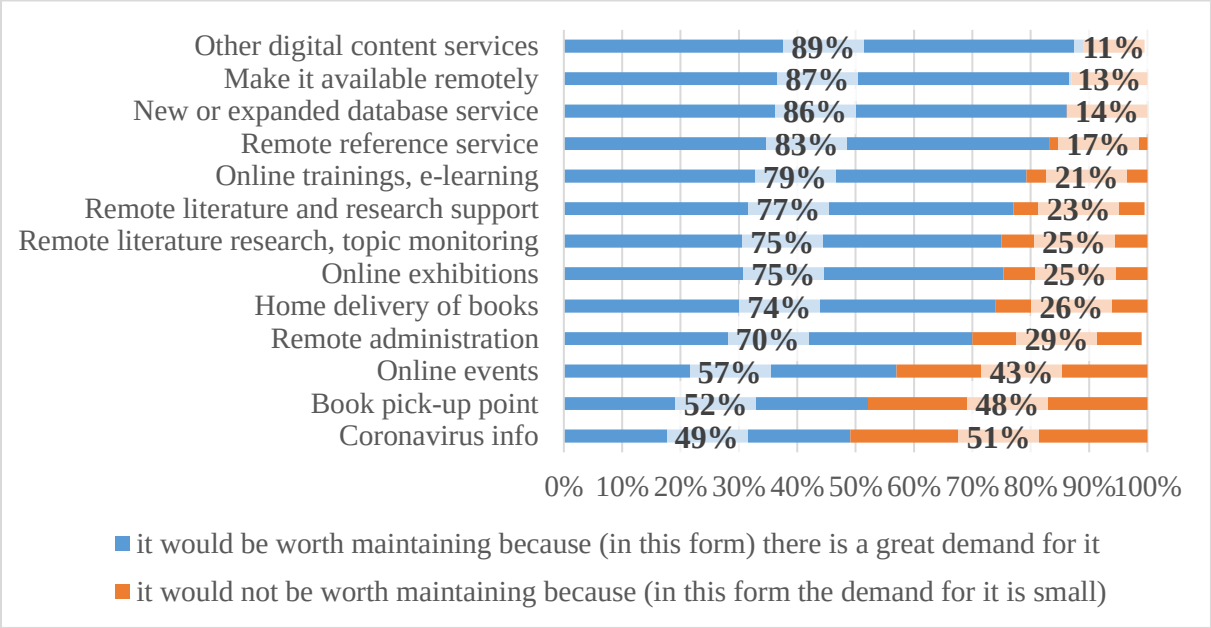
3. figure: Online events in libraries




Even before the pandemic, it was a well-observed process that more and more areas of life are being digitized. So either existing services are moving into the digital space or completely new ones are being created. The pandemic has significantly accelerated this process, but in many cases it is a forced solution. These may not remain permanently available to readers. We asked the library managers who completed our questionnaire what they thought about this. We listed the most popular library services in operation at the time of the pandemic and asked them to decide what their fate would be after the pandemic.

90% of respondents believe that relatively new digital content services (e.g. blog, podcast) will be worth keeping because they are in high demand (Figure 4). They share a similar view about the possibility of remote access (primarily the ability to access content via VPN and proxy) and database services built by libraries. However, in terms of positive perception, remote reprographic, research support, and reference services, as well as online training, are not far behind.

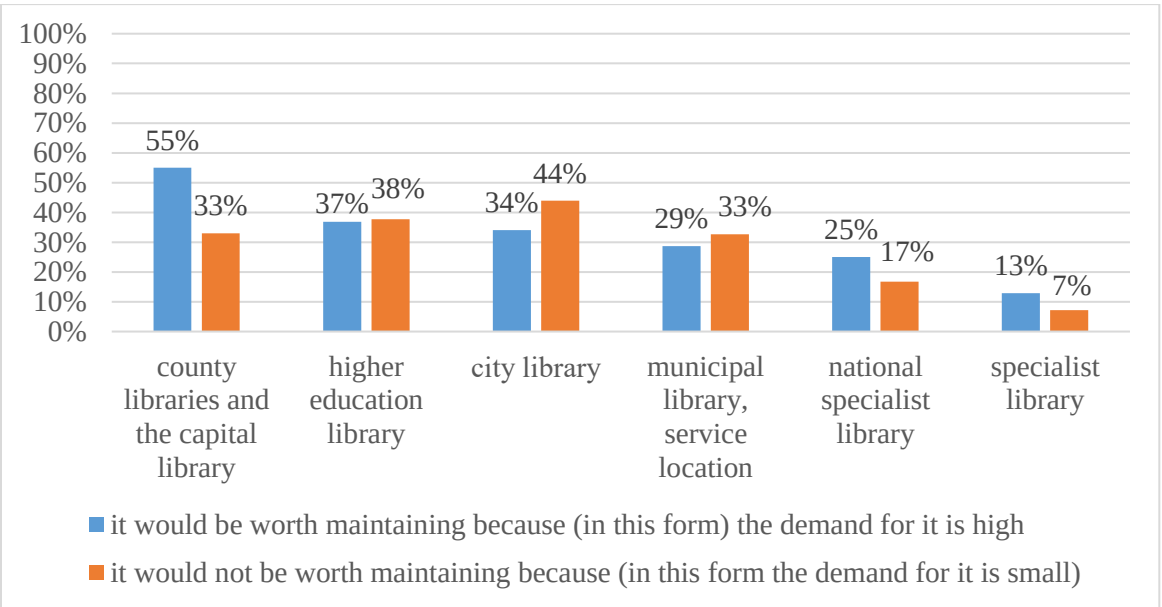
4. figure: Do you think it would be worthwhile to maintain the services listed below in your library in their current form even after the pandemic has passed?




Perhaps the most tangible epidemic of services was the external book collection points and book delivery services. According to our survey, there is a good chance that these services, although created due to forced closures, will remain in some libraries even after the pandemic.

Regarding book collection points, the largest proportion of county libraries and capital city library think so (55%). But, as shown in Figure 5, responses were received from all library types that suggest that the service will be available in many places in the future.

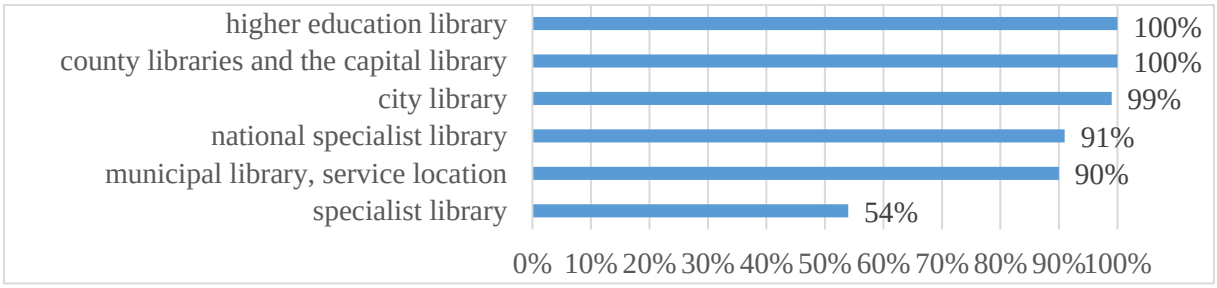
5. figure: Would it be worth maintaining book pick-up points?



Comparing the assessment of all services, therefore, it seems that many librarians who already have experience with remote and online services consider them valuable services in the long run.

With regard to libraries, an important question was how they would be able to support education, learning and work during the pandemic. This role of libraries is significant, in addition to providing formal and non-formal education, providing space for learning, working, and supporting this with their other services. According to our survey, a significant proportion of libraries sought to help with home teaching, learning, and work. As shown in the diagram (Figure 6), 100% of higher education libraries as well as county-level urban and metropolitan libraries responded that they had taken steps in this direction. They were followed 99% by the city libraries and the capital library, the next in line were the national specialist libraries, then the municipal, city libraries, and finally the other specialist libraries. From the responses, we can see that most of them provided information about learning interfaces, digitized documents and expanded their existing content delivery interfaces.

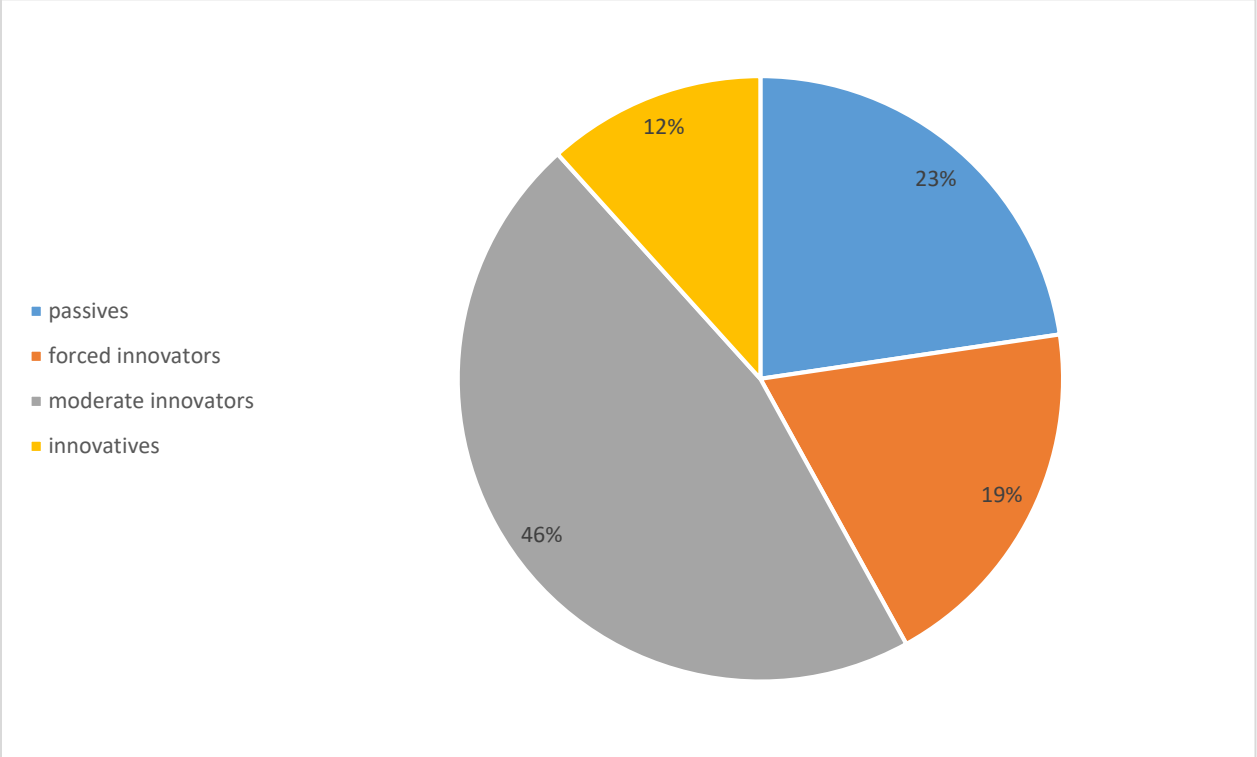
6. figure: We have taken steps to support online learning and working.




Another interesting point in our survey dealt with how the transformed situation affected work organization and background work. We asked our respondents how much time was spent on background work during the forced closure, and based on the responses, it can be said that there was no activity for which significantly less time was devoted. However, there were some that got more. Such were herd management, herd augmentation, plowing, and inventory, so they are typically activities that are easier to do when there are no readers in the building.

In the course of the research, we also created a typology for determining the activity of libraries, which illustrates not only the reactions of libraries to the epidemic situation, but also their previous activity in creating remote and online services (based on their answers to the questionnaire and extended services). We distinguished four theoretical types: passive, forced innovators, moderate innovators, innovative.

7. figure: Activity of libraries in the field of remote and online services




According to this (Figure 7), 46% of libraries in Hungary are moderately innovative. So, some remote and online services were provided before the pandemic. But their number has been supplemented by the introduction of up to 2 new services as a result of the pandemic. It is less characteristic of libraries that none of the remote or online services we listed were provided before the pandemic. As a result of the pandemic, only a maximum of two were started (passives, 23%). It is also less typical that three or even more were launched as a result of the pandemic (forced innovators, 19%). In the smallest percentage, we can say that libraries are innovative (12%) (at least 3 services were provided before the coronavirus pandemic, but in response to the challenges of the changed environment, their number was expanded with at least 3 new introductions).

## Summary

The spillover effects of the pandemic appear to have accelerated the spread of remote and online services. Libraries were encouraged to create new services that would have been created only much later or not at all. In order for libraries to be able to reach and serve their readers even during closed hours, they have greatly enhanced their online communication. In addition, they tried to make rental and related administration building-independent and digitized a significant part of their traditional services. In addition, it is important to note that although libraries have invested considerable energy into developing their new types of services, some of their functions have inevitably been undermined. These are primarily community functions, and to serve library users for

whom ICT tools and the Internet are not accessible, or only to a limited extent. A good example of this is that the library buses responsible for library services in small villages did not run during a significant period of the pandemic. The current situation will certainly have positive side effects in the long run, but the full provision of basic library functions is not possible solely through the provision of remote services.

## *References*

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről, 2021. Access: 2021. 10. 05.
https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700140.tv

BÉKÉSINÉ BOGNÁR Noémi Erika [et al.]: A könyvtárak és a világjárványhullámai: gyorsjelentés a magyarországi és a határon túli könyvtárak szolgáltatásairól. Access: 2021. 10. 05.
https://ki.oszk.hu/sites/default/files/hirfajlok/a_konyvtarak_es_a_vilagjarvany_hullamai.pdf

A könyvtárak újranyitása a koronavírus-járványt követően. Access: 2021. 10. 05. https://ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/covid_ujranyitas_0.pdf

Országos könyvtári statisztika, 2020. Access: 2021. 10. 05.
https://ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/stat19hiv.xlsx

**Uricska Erna**

# *COVIDictionary – A virolingvisztika és az angol egynyelvű járványszótár*

## Absztrakt

2020 márciusában Magyarországon is hivatalosan megjelent a koronavírus-járvány, és a világ legtöbb országához hasonlóan az oktatási intézmények távolléti formában folytatták tevékenységüket. Rendészeti szaknyelvet oktató tanárként hamar megfigyelhető, hogy új szavak és kifejezések jelennek meg a nyelvhasználatban. A közösségi oldalak nyelvoktatásban történő alkalmazása kiváló lehetőség ennek felmérésére, ezért a Survio panel segítségével saját kérdőívet állítottunk össze, és azt vizsgáltuk, hogy a távoktatás mennyire rendezi át a hallgatók hétköznapjait, tanulási szokásait, ezen belül nyelvtanulási szokásait, és milyen változások következtek be elsősorban az idegennyelv-használatukban. A vizsgálat során a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karának angol rendészeti szaknyelvet tanuló, első- és másodéves nappali tagozatos hallgatók (N= 60) körében küldtük ki a kérdőívet, melyre 50 hallgató válaszolt. A kérdőíves kutatás eredményeképpen 150 szó és kifejezés érkezett a hallgatóktól, majd 2020 nyarán a kutatást kiterjesztettük egy közösségi oldalon regisztrált ismerősi körre. A két módszer alkalmazása után összegyűlt 400 szót és kifejezést definíciókkal is kiegészítettük, és a kutatás eredménye szótár formájában *COVIDICTIONARY* néven 2021 januárjában jelent meg.

*Kulcsszavak*: koronavírus, felsőoktatás, távoktatás, nyelvoktatás, közösségi oldalak

## Abstract

In March 2020, Hungary was officially hit by the coronavirus epidemic and educational institutions continued their teaching activities through distance learning in most of the countries of the world. As an ESP teacher of law enforcement, I quickly noticed that new words and expressions appeared in the language use while applying social networking sites in language teaching, so I created a questionnaire with the help of the Survio panel, to investigate how distance learning rearranges the students' everyday life, their learning habits, including their language learning habits, and what changes have occurred in their foreign language use. I sent out a questionnaire to my first- and second-year full-time students (N= 60) at Faculty of Law Enforcement, University of Public Service, to which 50 students responded. The questionnaire survey resulted in 150 words and phrases from the students and I extended the survey to a group of friends registered on a social networking site in the summer of 2020. The 400 words and phrases collected using these

two methods were then supplemented with definitions and the results of the research were published as a dictionary, under the name of COVIDICTIONARY in January 2021.

*Keywords*: coronavirus, higher education, distant learning, language teaching, social network sites

## Bevezetés

Az elmúlt tanévekben a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán az angol szaknyelvi órák keretében jelentős szerepük volt a különböző infokommunikációs technológiai eszközök (a továbbiakban: IKT-eszközök) által támogatott oktatásnak, illetve a rendészeti közösségi oldalakon (Barnucz–Uricska 2020) is közzétett információknak. A rendészeti közösségi oldalak szaknyelvoktatásban történő alkalmazása során igyekeztünk a hallgatók digitális olvasás- és írástudását is fejleszteni.
2019 novemberében a kínai Wuhan tartományban megjelenő, majd világszinten elterjedő koronavírus-járvány átrendezte a világ utazási és hétköznapi szokásait. A járvány a nyelvhasználatra is hatással volt és van, a vírusnyelvet vizsgáló nyelvészeti diszciplína megnevezésére Istók és Lőrincz (2020, 2021) a virolingvisztika vagy vírusnyelvészet terminust használja.
2020 márciusában Magyarországon hivatalosan is megjelent a koronavírus-járvány, és a világ legtöbb országához hasonlóan a köznevelési és felsőoktatási intézmények is távolléti formában folytatták tevékenységüket.
A koronavírus-járvány első hulláma és távoktatási időtartama alatt a Survio panel segítségével egy kérdőívet állítottunk össze, azt kutatva, hogy a távoktatás mennyire rendezi át a hallgatók hétköznapjait, tanulási, ezen belül nyelvtanulási szokásait, és milyen változások következtek be elsősorban az idegen nyelvi nyelvhasználatukban. A kérdőív az online és offline információszerzés és kommunikáció lehetőségeit és hasznosságát vizsgálta, kitöltése mindösszesen 10 percet vett igénybe.
A vizsgálat során az első- és másodéves nappali tagozatos hallgatók (N=60) körében küldtük ki a kérdőívet, melyre 50 hallgató válaszolt. Hipotézisünk az volt, hogy a hallgatók magyar és angol nyelvhasználatában új nyelvi elemek jelentek meg a megváltozott körülmények hatására. A válaszok kiértékelése után az eredmények azt mutatták, hogy az említett hallgatói csoport körében még mindig a Facebook az elsődleges információszerzési platform, és a felület használata pozitív hatással, azaz szókincsbővüléssel járt az anyanyelvük és az angol nyelvi szóhasználatukra egyaránt.

## Elméleti háttér

A kutatás elméleti hátteréhez illeszkedik a Patyi-féle *„egyetemi háromszög" modell* (URL1)[1], amelyet Patyi és Barnucz (2020) közös tanulmányban fejtettek ki részletesen, illetve a szakszótár elkészítéséhez Paavola és Hakkarainen (2005) *trialogikus modellje* is

[1] NKE IFT 2015-2020, https://bit.ly/2WFesl4 (Letöltés ideje: 2021. 08. 22.)

jól illeszthető és aktualizálható volt a közösségi oldalak bevonásával (Uricska 2020; Barnucz 2021). A 21. század tanulási formáinak feltárását újabb elméletek és modellek segítik, így például a fent említett trialogikus tanulás elmélete, amely a közösen készített tudásobjektumokon, tartalmakon keresztüli tanulást jelenti. Paavola és Hakkarainen (2005) finn kutatók tanuláselmélete szerint nem csupán *elsajátítás* (monologikus) és *részvétel* (dialogikus) történik a tanítási-tanulási folyamatban, hanem *tudásalkotás* (trialogikus) is, ahol a hangsúly nem csak az egyénen és a közösségen van. Ebben a folyamatban a résztvevők együttműködve közös tudásobjektumot alkotnak, amelyet napjainkban már kiegészíthet internetes tartalommegosztás és tartalomfeltöltés is. A médiaműveltség fogalmának lényegét sokan próbálták megragadni, Nagy (2017) szerint „a médiával átszőtt társadalmi, kulturális, kommunikációs környezetünkben való elboldogulást segítő ismeretek, képességek, készségek birtoklását jelenti" (Nagy 2017:22). Az 1990-es évek végére tehető annak az eszmerendszernek a térhódítása, amely a médiaműveltségre úgy tekintett, mint a 21. században való boldogulás alapvető feltételére, de az évek előrehaladtával az elméleti elgondolás gyakorlatba való átültetése nem valósult meg. Az állami szerepvállalás és aktív közreműködés, amely elengedhetetlenül fontos lett volna a médiaműveltség fejlesztéséhez az oktatási intézményekben is, nem valósult meg. Az országban, elsősorban a vidéki régiókban elmaradtak az intézményi fejlesztések, amelyek egységbe rendezték volna a médiaműveltség fejlesztésének témakörébe tartozó szerteágazó feladatokat (Nagy 2018). A köznevelés és felsőoktatás területén korábban is zajlottak, és jelenleg is folynak kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok (Barnucz–Uricska 2020, 2021; Borszéki 2019), az e-learning tananyagok és internet alapú megoldások alkalmazásához kötődően, melyeknek célja, hogy bebizonyítsák, hogy ezek pozitív hatással vannak a tanulók és hallgatók motivációjára és kompetenciáik fejlődésére. Alapkérdéssé vált tehát annak a tudásnak, kompetenciakészletnek a meghatározása, amely az információs társadalom kommunikációjában a biztonságos, felelős és tudatos részvétel lehetőségét teremti meg. Fontos lenne azonban meghatározni azt is, hogy ennek a tudásnak a megszerzésében milyen szerepe és felelőssége van az egyénnek, a különböző közösségeknek és az oktatásnak, valamint azt is, hogy milyen intézményi megoldások biztosíthatják ezen ismeretek minél hatékonyabb megszerzését és megőrzését.

A közösségi oldalak szerepe a hétköznapokban és az oktatásban

Az információs társadalom megjelenésével, a közösségimédia-oldalak térhódításával a kommunikációs felületeket az élet sok és eltérő területén (pl. egészségügy, marketing, szépségipar) használják, habár sok esetben más-más céllal. Az oktatás területén is egyre gyakrabban látnak napvilágot olyan tanulmányok, amelyek ezen oldalak oktatásba történő integrálhatóságával foglalkoznak (Weber 2012; Uricska 2020). Egy átlagos ember naponta több órát tölt azzal, hogy ezeket az alkalmazásokat használja, amikor interakcióba lép másokkal, illetve olyankor is, amikor a legfrissebb hírek után böngész (Veszelszki 2013).

A közösségi oldalak alkalmasak a valós idejű információmegosztásra és -szerzésre, melynek eredményeképpen központi jelentőségűvé válhatnak nemcsak a lakosság

tájékoztatásában, hanem az oktatási tevékenységek során is. Utóbbi esetben például a szaknyelvoktatásban jól kiaknázhatók a lehetőségei, így egy járvány kitörése esetén az új keletkezésű szavak, szószerkezetek bejegyzésekben való megjelenésével azonnal megfigyelhetők a nyelvhasználat változásai. Az angol nyelvű járványszótár (*COVIDICTIONARY*) legelső szavai is ebből a gondolatból fakadtak, hiszen a rendészeti szaknyelvoktatás során rövid időn belül láttuk a járványhoz kötődő régi szavakat esetlegesen új jelentésben, de akár az új szóösszevonások is megemlíthetők. Az ember azokra a jelenségekre vagy eseményekre, amelyekre korábban nem léteztek fogalmak, újakat talál ki. Ezúttal is ez történt. Sőt, az is előfordult, hogy jól ismert szavainkat kezdtük el más értelemben használni. A szótár erre is szép számmal kínál példát. Ez az egynyelvű szó- és kifejezésgyűjtemény a 2020 márciusa és szeptembere között leggyakrabban előforduló szavakat, szószerkezeteket tartalmazza, köztük nem kevés neologizmust is. A szakirodalom ezeket koroneologizmusoknak (Veszelszki 2020a: 48; 2020b) vagy virologizmusoknak (Istók–Lőrincz 2021: 103) nevezi.

## A kutatás célja

Amikor 2020 tavaszán Veszelszki Ágnes kérdőíves kutatása napvilágot látott, a rendészeti szaknyelvi órák keretében még csak a nyelvhasználat változásait azonosítottuk, és ekkor kezdődött el a szógyűjtési folyamat. 2020 márciusában először a rendészeti szaknyelvet tanuló hallgatói csoportjainknak küldtük ki a kérdőívet, majd a nyári időszakban ezt a Facebook közösségi oldalon regisztrált ismerősi körre is kiterjesztettük. Ekkor merült fel az az ötlet, hogy afféle angol nyelvű „járványszótár" is készüljön. A szó- és kifejezésgyűjtemény végső formájához az alapötletet Veszelszki Ágnes *Karanténszótára* (2020a) adta, de természetesen más nyelvoktatási, nyelvtanulási céllal. Azt feltételeztük, hogy a „tűzvonalban" (a rendészetben és az egészségügyben) dolgozók által használt terminológia teszi majd ki a korpusz szavainak többségét. A szógyűjtés lezárásának időpontja 2020. szeptember 15. volt. Az azóta keletkezett szavak, kifejezések már egy újabb gyűjtésre adnak okot. A 2020 őszén bekövetkezett, majd a karanténhelyzet miatt ismételt távoktatás alatt újabb szógyűjtési folyamat kezdődött, melynek összeállítása jelenleg is folyamatban van.

## A kutatás módszertana

Az angol nyelvű szó- és kifejezésgyűjtés a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar hallgatóinak kiküldött kérdőív segítségével történt a korpuszalapú szótárkészítés módszerével. A kérdőívben zárt és nyitott kérdéseket alkalmaztunk. Az adatfelvétel során 2020 márciusától júniusáig terjedően, a koronavírus-járvány első hulláma alatt kb. 150 adat érkezett. A legtöbb hallgató ekkor határőrszolgálatot teljesített, így egyrészt munkájuk során is találkozhattak a járványhoz kötődő új szavakkal és kifejezésekkel, másrészt a jelenléti oktatás során alkalmazott angol nyelvű rendészeti közösségi oldalak szóanyagát kutatva is találtak új kifejezéseket. Veszelszki *Karanténszótára* abban az időben jelent meg, így az angol nyelvű változat

továbbgondolása is időszerűnek tűnt. Egy második körben a Facebook közösségi oldalon létrehozott bejegyzés által megosztott felhívásra és kérésre több mint 200 adat érkezett különböző országokból: például az Amerikai Egyesült Államokban, Németországban, Egyesült Királyságban, Luxemburgban stb. élők (több) tízesével küldték a szavakat a nyilvános felületen vagy magánúton.
A beérkező adatokból került ki az a 403 koronavírus-járvánnyal és karanténhelyzettel kapcsolatos szó és kifejezés, amely a járvány első hullámának időtartama alatt leggyakrabban előfordult. A szavakat és kifejezéseket definíciókkal egészítettük ki, amelyek elsősorban a járvány első hullámához kötődnek, de nagy részüket azóta is használják. Az adatokat a definícióikon túl magyarázatokkal láttuk el, a szavak szinonimáit megjelöltük, és helyenként példamondatokkal is bővítettük a szócikkeket. A *COVIDICTIONARY. Words and Phrases related to the global pandemic* (Uricska 2021) című angol nyelvű járványszótár elnevezése során egy nyelvi leleménnyel próbáltunk élni, egyrészt a koronavírus-járvány alatt keletkezett jelentős számú COVID-előtaggal képzett szóösszetétel miatt, másrészt a járványhelyzet miatt keletkezett stresszt kívántuk feloldani.

## A szótár tartalmának tematikus csoportjai

Az új betegség elnevezése, a *COVID-19* az angol *coronavirus disease 2019* kifejezésből származik, melynek kórokozója a *SARS-CoV-2* (teljes angol kifejezéssel: *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*) típusú *koronavírus* (Veszelszki 2021b). Az angol szókincsgyűjtési folyamat eredményeként 403 angol szó és kifejezés gyűlt össze, ebből áll az angol nyelvű *COVIDICTIONARY*. Hasonlóan Veszelszki szótárának szóanyagához, ahogyan tanulmányában (2020b) is kifejti, tematikus csoportokba lehet sorolni, és az angol nyelvű szótár több helyen átfedést mutat a magyar nyelvű *Karanténszótárral*. A szóanyag jelentős része a vírushoz és a fertőzéshez köthető. Így számos szóösszetétel kezdődik a *corona*-, illetve a *covid*-előtaggal, például a *coronatimes* (’koronaidők’), amely szóösszetétel a járvány időtartamára utal, a *corona warrior* (’koronaharcos’), *Corona Waltz* (’koronavalcer’, ’koronakeringő’), utalva arra a mozgásformára, mozgásmintára, amelyet az emberek a járvány ideje alatt kialakítottak, hogy elkerüljék az egymáshoz való túlzott közelkerülést, illetve megőrizzék a szociális távolságot a vírus terjedésének elkerülése érdekében.
A második csoportba a home office és a távoktatás körébe tartozó szavak sorolhatóak, így például a *home learning* (’otthoni tanulás’), *homeference* (a *home* és a *conference* angol szavakból, az otthon és a konferencia szavak szóösszerántásával alkotott szó). Az otthoni főzés és a házimunka témakörébe tartozó szavak is külön csoportba sorolhatók, így a *COVID kilos* (’COVID kilók’), amely a mozgásszegény életmód és sok esetben a felesleges nassolás miatti, a járvány időtartama alatt felszedett pluszkilókra utal. Ide tartozik még a *de-roning* (magyarul kb. ’vírustalanítani’ jelentéssel, amely a *de*- angol, fosztóképzőként funkcionáló előtagból, illetve a *rona* tagokból áll, mely a *corona* rövidített, szlenges változata). Végül a megküzdési stratégiákra utaló szavak csoportját érdemes említeni, ebbe tartozik például a *balcony party* (erkélybuli), a *coronacoaster* (’korona-hullámvasút’),

a *covidiary* (’koronanapló’, vagy a szóösszerántást is jelölő ’koronapló’). Végül a *covidivorce,* amely a *covid* és a *divorce* angol szavak szóösszerántásával képzett szó, jelentése ’koronaválások’, utalva a koronavírus-járvány alatt bekövetkezett válások arányának emelkedésére.

## A szóképzés fajtái

Ahogy Veszelszki is írja, a „magyar nyelvben a szóképzés és a szóösszetétel a két leggyakoribb szóalkotási mód” (Veszelszki 2020b). Ha a szótár angol nyelvű adatait megvizsgáljuk, hasonló eredményre jutunk. A fent említett szavak között is található néhány szóképzéssel képzett szó (*de-roning, hampsteren*), de hasonlóan a magyar nyelvhasználatban bekövetkezett változásokhoz, az angol nyelvben is jellemzőek a szóösszetételek, így a *coronacoma* (’koronakóma’) és *coronameme* (’koronamém’) szavakban. Az angol nyelvben legjellemzőbbek a szóösszerántással képzett új szóösszetételek, mint a korábban említett *homeference, covidivorce,* vagy a *coronacation,* az angol nyelvű *corona és vacation* szavakból (nagyjából koronavakáció jelentésben); illetve szócsaládként a *corona*- és *covid*- előtagokat tartalmazó szóösszetételek jelennek meg. Az angol nyelvre is igaz, hogy egy bizonyos időszakot olyan szóalkotások jellemeznek, amelyek ugyan nem újak, de rendszeresen előfordultak (Veszelszki 2020b), például a koronavírus-járvány első hulláma alatt: *distance learning* (’távoktatás’), *frontliners* (’frontvonalbeliek’), *hand sanitizer* (’kézfertőtlenítő’), *health check* (’orvosi felülvizsgálat’).
Hasonlóan a magyar nyelvhasználatban bekövetkezett változásokhoz (vö. Istók–Lőrincz 2020: 85), a *corona*, a *covid* és a *quarantine* szavak alapjai a szóalakvegyüléses, szóösszevonásos neologizmusokhoz: ide tartoznak a korábban említett *coronacation* és *coronacoaster* szavak, a *covidiary* és a *covidobbing* (a *covid* és a *dobbing* [besúg, felnyom] angol szavakból, amely a hatóságoknak történő besúgást jelenti azokról, akik nem tartják be a megszorító intézkedéseket), illetve a *quarantini* (a *quarantine* és a *martini* angol szavakból képzett szó, amely bármely alkoholtartalmú italra vonatkozik, amelyet a járvány ideje alatt fogyasztottak a bezártság miatt az emberek). Végül pedig megemlíthető a *quaranvesity* szó (a *quarantine* és a *university* összevonásából képzett szó, utalva a karantén idejére jellemző oktatási keretekre az felsőoktatásban.

## A szótár felhasználhatósága

A szótár 403 szót és kifejezést tartalmaz. Ezek elsősorban a járvány első hullámához kötődnek, de nagy részüket azóta is használják. A szótár elsődleges célközönségét az egészségügyben és szociális területen dolgozó szakemberek alkotják (lásd például a *contact tracing* [’kontaktkutatás’], *index case* [’index-eset’], *rapid antigen test* [’gyors antigén teszt’] szavakat). A másik célcsoportba a rendészeti szakemberek, a rendőrök, közülük főleg a határrendészek tartoznak (számukra például a *border closure* [’határzár’], *COVID-19–related restrictions and regulations* [’Covid19-járványhoz kötődő korlátozások és rendeletek’], *entry restrictions* [’belépési korlátozások’] típusú kifejezések lehetnek

hasznosak). A szótár célközönségének harmadik csoportja minden olyan angolul tanuló, aki B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgára készül (lásd a *de-roning* [kb. 'koronátlanítani'], *elbump* ['könyökpuszi'] szavakat). A kiadványt használhatják olyan kutatók is, akik tudományos cikket írnak társadalomtudományi témában, a járványhoz kötődően. (Bár számukra majd a magyar–angol, angol–magyar változat lesz praktikusabb). Habár jelenleg még mindig nem javasolt külföldre utazni, de ha újra elindul az Erasmus program, akár az abban részt vevő hallgatóknak vagy külföldre utazó turistáknak is ajánljuk a gyűjteményt.

## Összegzés

A szógyűjtés a távoktatás alatt zajlott, tehát feltehetjük azokat a kérdéseket, hogy milyen lehetőségeket rejt magában az online oktatás, milyen szerepet fognak betölteni a jövőben a közösségi oldalak, mikor és milyen célokra lehet kiaknázni ezeknek a lehetőségeit. Feltételezésünk, mely szerint a „frontvonalban" dolgozók által használt terminológia teszi ki a korpusz döntő többségét, nem bizonyult teljesen helytállónak, mert az angol nyelvben is a hétköznapi élethez, szokásokhoz kötődő szavak is jelentős számban fordulnak elő benne. Jelen szótár „csak" egy nyelvi gyűjtemény, de a leleményesség határtalan, úgy véljük a járvány várható negyedik hulláma előtt is, hogy csak az oktatók fantáziája szab határt a közösségi oldalak felhasználhatóságának, valamint oktatásba való integrálhatóságának. Az eredmény több mint négyszáz angol szó és kifejezés, amely ábécérendbe sorolva várja, hogy az angolul tanuló olvasó kézbe foghassa, olvashassa és tanulhassa. A szótár olvasóinak – nemcsak a nyelvtanulóknak – sok hasznos új fogalom elsajátítását kívánjuk, amelyeket megismerhetnek és megtanulhatnak ebből a szótárból, illetve ezekből a szótárakból.

## *Felhasznált irodalom*

BARNUCZ Nóra (2021): Járványszótár: A világjárványhoz köthető szavak és kifejezések. COVIDICTIONARY Words and phrases related to the global pandemic. Recenzió. [megjelenés alatt: Belügyi Szemle. megjelenés alatt, várhatóan 2021/12.]

BARNUCZ Nóra–URICSKA Erna (2020): Innovatív nyelvtanulási módszerek és módszertan a rendészeti szaknyelvi képzés vizsgálatában. Előtanulmány egy vizsgálathoz. Új Pedagógiai Szemle, 70(9–10), 53–63.p.

BARNUCZ Nóra–URICSKA Erna (2021): Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. Rendvédelem, 10(2), 4–48.p.

BORSZÉKI Judit (2019): E-learning anyagok használata az angol rendészeti szakmai nyelv oktatásában, Rendészeti Tanulmányok, 2(3), 115–149.p.

ISTÓK Béla–LŐRINCZ Gábor (2020): A virolingvisztika részterületei. In: SIMON Szabolcs (ed.): 12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings. J. Selye University. Komárno. 83–92.p.

ISTÓK Béla–LŐRINCZ Gábor (2021): A társadalmi változás nyelvi aspektusai. Karanténszótár (Virális tartalom). Recenzió. Magyar Nyelv, 117(1), 101–104.p.

NAGY Krisztina (2017): A médiaműveltség médiapolitikai jelentősége és szabályozási keretei. Pécs. Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar. Doktori értekezés

NAGY Krisztina (2018): Műveltség–Média–Szabályozás. Budapest. Gondolat Kiadó

PAAVOLA, Sami–HAKKARAINEN, Kaarlo (2005): The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological to learning, Science and Education, 14(6), 535–557.p. https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0

PATYI András–BARNUCZ Nóra (2020): A közszolgálati és rendészeti felsőoktatás néhány időszerű kihívása. Új Magyar Közigazgatás, 13(4), 1–12.p.

URICSKA Erna (2020): Rendészeti közösségi oldalak alkalmazása a szaknyelvoktatásban. Educatio. 29(4), 653–662.p.

URICSKA Erna (2021): COVIDICTIONARY. Words and phrases related to the global pandemic. Budapest. Rejtjel Kiadó.

URICSKA Erna–MOLNÁR Katalin (2022): Az angol nyelvű járványszótár létrehozása szerzői és szerkesztői szemmel. HERA évkönyv (megjelenés alatt)

VESZELSZKI Ágnes (2013): A digilektus hatása a szóbeli és írásbeli kommunikációra egy kérdőíves vizsgálat alapján. Magyar Nyelvőr, 137(3), 246–273.p.

VESZELSZKI Ágnes (2020a): Karanténszótár. Virális tartalom. Budapest, Inter – IKU.

VESZELKSZI Ágnes (2020b): Kórlenyomat és korlenyomat – új szavakkal kifejezve. E-NYELV.HU MAGAZIN. https://e-nyelvmagazin.hu/2020/04/16/korlenyomat-es-korlenyomat-uj-szavakkal-kifejezve/

WEBER, Alan S. (2012): Consideration for social network site (SNS) use in education, International Journal of Digital Information and Wireless Communications, 2(4), 306–321. p.

URL1: Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Intézményfejlesztési Terv 2015-2020, 9. https://bit.ly/2WFesl4

## *Az oktatás és a foglalkoztatottság összefüggései*
## *Hallgatói szekció*

**Jávorffy-Lázok Alexandra**

# *A határon túli magyarok jelenléte a hazai felsőoktatási intézményekben és kitekintés a magyarországi munkaerőpicon történő elhelyezkedésükre*

## Bevezetés

Az Európai Unióhoz és az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozás, valamint a Bolognai Nyilatkozat aláírása következtében megnőtt a Magyarország felé irányuló mobilitás. Rédei (2009) az alábbiak szerint határozza meg a hallgatói mobilitást: Hallgatói mobilitáson a felsőoktatában résztvevők egy adott országból külföldre vagy külföldről az adott országba történő mozgását értjük, melynek célja felsőoktatási, képzési illetve kutatási programban történő részvétel.
Magyarországon a hallgatói mobilitási programokat a Tempus Közalapítvány kezeli. Tevékenységének középpontjában a hazai felsőoktatás nemzetköziesítése áll (Tőzsér és Péterfi, 2020). A mobilitás támogatására az alábbi programok futnak jelenleg hazánkban: Stipendium Hungaricum Ösztöndíjprogram (nem EU-s országból érkezők támogatása), Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj (csak a kiutazók részére ösztöndíj), Erasmus+ Nemzetközi Kreditmobilitási program, és Campus Mundi ösztöndíjprogram (részképzéshez, szakmai gyakorlathoz és rövid tanulmányi utak megvalósításához nyújt támogatást) (Tempus Közalapítvány, 2021).
A Tempus Közalapítvány (2018) csoportosítása alapján négy csoport különböztethetünk meg nemzetköziesedés szempontjából:

- Fokozatmobilitásban résztvevő külföldi hallgató, orvosképzés nélkül;
- Orvosképzésben tanuló külföldi hallgatók (oklevélért)
- Kreditmobilitásban résztvevő hallgatók
- Határon túli magyar hallgatók

A csoportosítás alapján feltűnhet, hogy a hallgatói migrációnak egy sajátos formája is kialakult hazánkban. A határon túli magyar nemzetiségű hallgatók mobilitását jelenti.
Tanulmányomban bemutatom, hogy hazánk felsőoktatásban hány külföldi hallgató vett részt 2008 óta. Továbbá megvizsgálom, hogy a legnagyobb magyar nyelvű lakossággal rendelkező országokból hányan érkeztek hazánkba tanulni mobilitási programmal, illetve hagyományos felvételi eljárás keretében. Elemzem, hogy a magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók számára, tanulmányaik befejezését követően miért vonzóbb magyar munkaerőpiacon történő elhelyezkedés.

## Módszerek

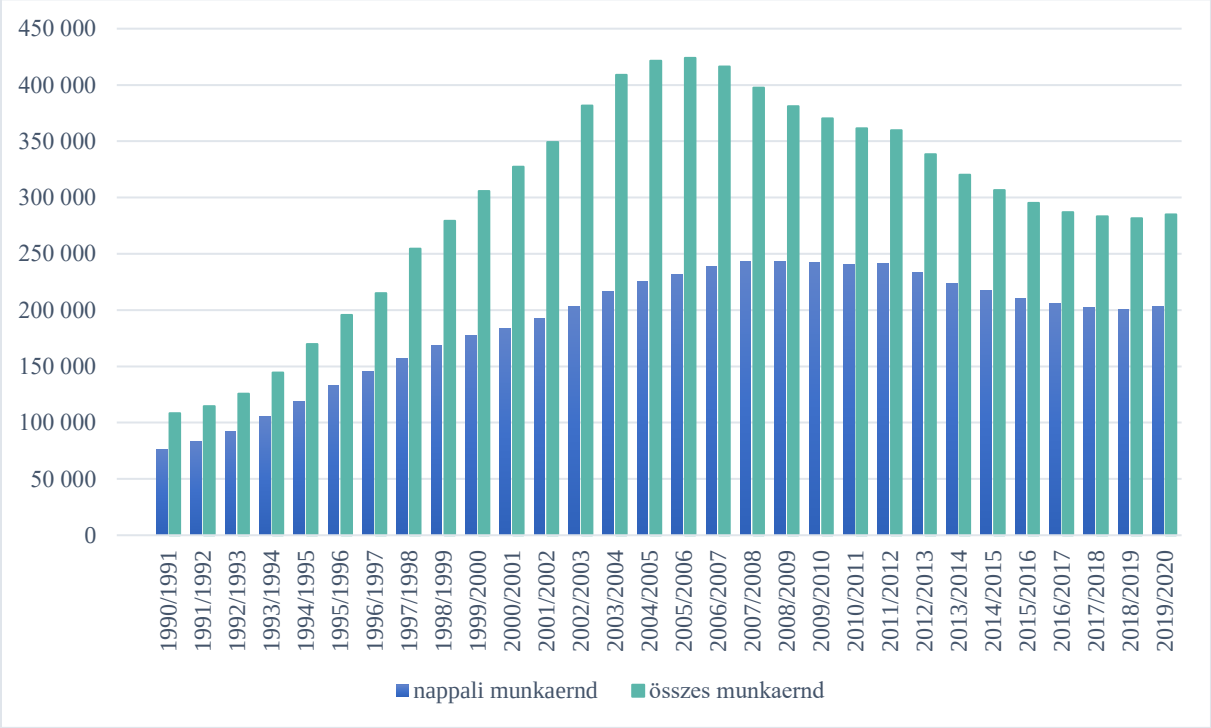
Tanulmányomban a hallgatói arányszámok ismertetésére a Központi Statisztikai Hivatal összefoglaló táblázatai (STADAT) közül a társadalom témakörén belül az oktatás idősoros éves adatait vettem alapul, amelyek segítségével szemléltetem a hallgatói létszámokat az összes és nappali munkarendben az 1990/1991-es és a 2019/2020 közötti félévek során. A statisztikai adatok másodelemzésével vizsgáltam meg a diákok arányának alakulását. A külföldi hallgatók vizsgálatához az Oktatási Hivatal Felsőoktatási statisztikáját vettem alapul. Az OH ezeket az adatokat 2008 és 2018 közötti évekre közli. Szintén nappali és összes munkarendben tanulók adatait elemeztem. Továbbá külön táblázatban összehasonlításra került a hallgatók száma egyetemi, főiskolai szintű, valamint alap-, mester- és osztatlan képzésben ISCED képzési területek szerint, 2008–2018 közötti időszakban. A külföldi hallgatók arányára az éves összefoglaló adatokból kinyerhető. Az Oktatási Hivatal Felsőoktatási statisztikái alapján bemutatásra került az itthon tanuló szerb, román, szlovák, ukrán hallgatók aránya, 2008–2018 közötti időszakban.
Mobilitási programban szereplő tanulók adatait a Tempus Közalapítvány bocsátotta rendelkezésemre egyéni adatkérésre. A szomszédos országból mobilitási programmal érkező hallgatók országonként összesítve kerültek elemzésre szintén a fent jelzett időszakban. A statisztikai adatok másodelemzéshez továbbá megvizsgáltam a Románia, Ukrajna, Szerbia és Szlovákia területéről mobilitási programokkal érkező diákok megoszlását a magyar érdekeltségű egyetemek szerint.
Megvizsgáltam továbbá, hogy a fent említett négy ország területéről hányan érkeztek a felsőoktatásba a felvételi eljárás keretében. Ennek elemzéséhez az Oktatási Hivatal felvételi statisztikai adatait használtam, melyhez szinténi egyéni adatkérés során lehet hozzájutni. Az elemzéshez szükséges volt az adathalmaz megszűrésére, melyhez az alábbi feltételeket használtam. Minden esetben csak a magyar nyelvű képzéseket vizsgáltam. Továbbá egyik szűrési feltétel volt, hogy a jelentkezők állampolgársága ukrán, román, szerb vagy szlovák legyen. Az osztrák, szlovén és horvát nemzetiségű hallgatók aránya elenyésző, továbbá a határon túli magyar lakosság száma Erdélyben, Kárpátalján, Felvidéken és a Vajdaságban a leginkább számottevő. A felvi.hu rendszere csak egy állampolgárságot tud rögzíteni, ezért ha valaki kettős állampolgársággal rendelkezik, abban az esetben is csak az egyik állampolgársága kerül feltűntetésre. A leírtak alapján szükség volt arra is, hogy magyar állampolgárság alapján is készítsek egy szűrést az adatokra. Ebben az esetben azonban csak azokat a jelentkezőket vizsgáltam meg akiknek a születési helyük és a lakcímük Szerbia/Jugoszlávia, Románia, Ukrajna/Szovjetunió vagy Szlovákia/Csehszlovákia volt.
Ezek alapján azonban kimaradhattak hallgatók, hiszen határon túli magyarként akár angol és más idegennyelvű képzésre is jelentkezhettek, bár ezeknek az idegennyelvű képzéseknek létszáma mindig alacsonyabb hazánkban, mint magyar nyelvű képzéseké, ezért a számok megközelítőleg megfelelnek a valóságnak. Az ismétlődések felvételi azonosító szám alapján lettek eltávolítva. Szerbia esetén a születési ország lehetet a mintában Jugoszlávia és Szerbia, Ukrajna esetén Szovjetunió és Ukrajna, és Szlovákia esetében Csehszlovákia és Szlovákia. Ezekben az esetekben a lakcímnek mindig vagy

Szlovákia, vagy Ukrajna vagy Szerbia volt a mintámban. Az adatbázisban a 2015. évi adatoknál nem került feltüntetésre születési országként sem Jugoszlávia, sem Csehszlovákia, ezért ebben az esetben a szerbiai illetve a szlovákiai címmel rendelkezőket vettem figyelembe, de a magyarországi születésűeket kivettem a mintából. Az adatok minden évben összesített adatok, egy évre vonatkozólag tartalmazza az általános, a pót és a keresztféléves adatokat.
A felvételi adatok vizsgálatánál további problémát jelent, hogy a külföldiek nem minden esetben a felvi.hu rendszerében jelennek meg, hanem őket az intézmények saját maguk felvételiztetik. Ez általában a határon túli magyar nemzetiségű diákokat kevésbé érinte, de azok a hallgatók, akik mégis intézményi felvételi eljárásban vesznek részt a mintából kimaradnak.
A határon túli magyar fiatalok hazai munkaerőpiacon történő elhelyezkedésük elemzésre meglévő szakirodalmak másodelemzését végeztem, ahol kitérek arra, hogy milyen környezetbe érkeznek, és megvizsgálom hogy milyen előnyökkel jár ha hazánkban vállalnak munkát, továbbá milyen tényezők hátráltatják szülőföldjükön történő elhelyezkedésüket.

## Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban

A külföldi hallgatók számának vizsgálata előtt érdemes először megnézni az összhallgatói létszám alakulását Magyarországon. Az 1990-es évektől kezdődően megnövekszik az igény a felsőoktatás iránt (Hrubos, 1999). Míg korábban az elit kiváltságának számított, hiszen a rendszerváltást megelőzően a korosztály csupán 8-10 százaléka jutott be az intézmények valamelyikébe (Bazsa, 2014), addig az 1990-es évektől megfigyelhető a felsőoktatás tömegessé válásának folyamata.

1. ábra: Hallgatók száma összes és nappali munkarendben Magyarországon, 2008–2018
Forrás: Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján saját szerkesztés

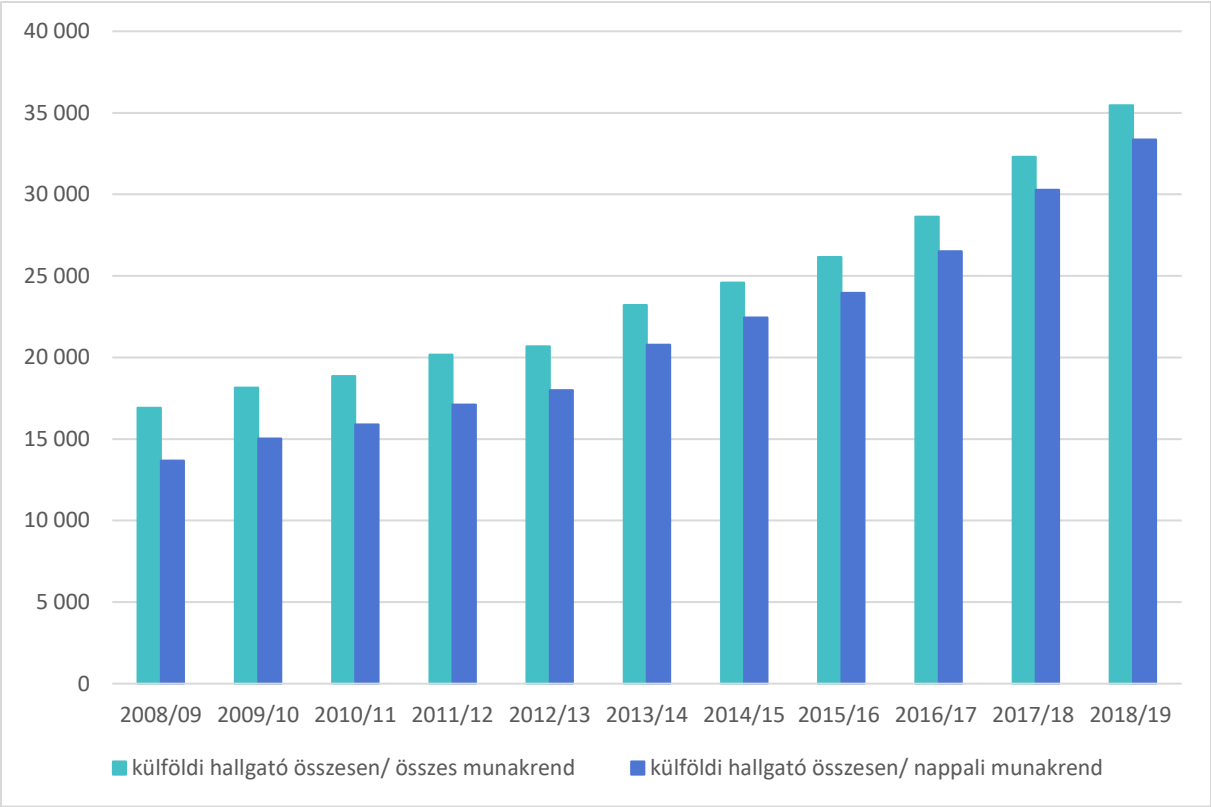



A hallgatói arányszámok alakulásának vizsgálatakor az 1990/1991-es tanévet követően a létszámok folyamatos emelkedése mutatkozik, amely 2005 és 2006 között éri el a csúcspontját. 2005. és 2006. évi tetőzést követően a diákok száma kezdetben diszkrét, majd 2011-től meredekebb csökkenésnek indul. A kezdeti szám 1990/1991 tanévben 108.376 fő volt, a tetőzés időszakában ez az arány meghaladja a négyszázezer főt, a 2005/2006-os tanévben 424.161. Az utolsó mért adat alapján a 2019/2020 félévben csak 285.110 fő. Nappali tagozatos hallgatóknál megfigyelhető az a jelenség, hogy számuk növekedése megáll 2005-ben, azonban a csökkenés nem kezdődik meg 2011 előtt. Az évtized elejéhez képest az egyetemi tanulók száma 22 százalékkal esett vissza, amely egyrészt köszönhető a magyarországi demográfiai helyzetnek, hiszen ez a csökkenés összhangban áll a társadalmon belül a 18-24 éves korosztály létszámának csökkenésével. A demográfiai helyzet, azonban csak részben magyarázat a jelenségre. További tényező, hogy egyre több diák választ külföldi egyetemet továbbtanulás céljából, illetve a 2007/2008 tanévtől a hallgatók csak bolognai rendszernek megfelelő háromciklusú képzésben kezdhették meg tanulmányaikat (Jávorffy, 2021).

A hallgatói létszám csökkenés orvoslására megoldást jelent a külföldi hallgatók bevonása a magyar felsőoktatásba. Magyarország Európai Unióhoz és Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozásával továbbá a Bolognai Nyilatkozat aláírásával egyre több és több külföldi hallgató számára nyílt meg a lehetőség, hogy részt vegyenek hazánk felsőoktatásban. Az összhallgatói létszámok csökkenésével ellentétben a külföldi hallgatók száma folyamatosan növekszik. A fiatalok a világ minden pontjáról érkeznek hazánkba, de továbbra is a legtöbb esetben valamely európai állam a küldő ország. A

következő ábra megmutatja, hogy a külföldi tanulók aránya hogyan változott a magyar felsőoktatásban 2008 és 2018 között.

2. ábra: Külföldi hallgatók száma a magyar felsőoktatásban összes és nappali munkarendben, 2008–2018
Forrás: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Statisztikai adatinak alapján saját szerkesztés




A külföldi hallgatók száma 2008 és 2018 között több mint a duplájára emelkedett a magyar intézményekben. Továbbá az is megfigyelhető, hogy ezen diákok többsége nappali képzésen vesz részt.
Európai viszonylatban a hazai felsőoktatásban kimagaslóan magas a külföldi hallgatók aránya (Tempus Közalapítvány, 2018). Vannak olyan képzési területek, például az orvostudományi terület, ahol igen magas a nem magyar diákok jelenléte. Ezeknek a preferált képzéseknek a többsége megmaradt osztatlan képzésként a Bolognai Nyilatkozatban elfogadott háromciklusú képzés bevezetését követően is. A 1. táblázat jól szemlélteti, hogy a külföldi hallgatók az osztatlan képzéseken felülreprezentáltak, hiszen csaknem a diákok negyedét teszik ki a vizsgált időszak minden évében. A táblázat megmutatja, hogy képzési szintenként hogyan alakul a külföldi és a magyar hallgatók aránya. Külön feltűntetésre került az alapképzésen, a mesterképzésen, osztatlan képzésen és a doktori képzésen résztvevő magyar és külföldi diákok száma.

1. táblázat: Magyar és külföldi hallgatók száma alap-, mester-, osztatlan-, doktori- és minden további képzésen összesítve, 2008–2018
Forrás: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Statisztikai adatinak alapján saját szerkesztés

| Tanév | Alapképzés (BA/BSc) | Külföldi hallgatók száma alapképzés (BA/BSc) | Mesterképzés (MA/MSc) | Külföldi hallgatók száma mesterképzés (MA/MSc) | Osztatlan képzés | Külföldi hallgatók száma osztatlan képzés | Doktori képzés (PhD/DLA) | Külföldi hallgatók száma Doktori képzés (PhD/DLA) | Magyar hallgatók száma minden képzésen | Külföldi hallgatók száma minden képzésen | külföldiek aránya a hallgatókon belül % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Összes munkarend** | | | | | | | | | | | |
| 2008/09 | 191 561 | 6 017 | 6 997 | 274 | 20 030 | 4 776 | 6 911 | 487 | 381 033 | 16 916 | 4,4 |
| 2009/10 | 220 489 | 7 432 | 19 322 | 877 | 25 070 | 6 011 | 6 817 | 451 | 370 331 | 18 154 | 4,4 |
| 2010/11 | 224 076 | 7 626 | 31 567 | 1 455 | 30 389 | 7 204 | 7 167 | 524 | 361 347 | 18 850 | 5,2 |
| 2011/12 | 226 841 | 8 362 | 39 039 | 2 022 | 33 766 | 8 086 | 7 254 | 541 | 359 824 | 20 176 | 5,6 |
| 2012/13 | 216 454 | 8 505 | 39 147 | 2 235 | 34 547 | 8 634 | 7 332 | 547 | 338 824 | 20 694 | 6,1 |
| 2013/14 | 204 351 | 11 003 | 36 540 | 2 281 | 35 284 | 8 719 | 7 347 | 624 | 320 124 | 23 208 | 7,2 |
| 2014/15 | 193 977 | 12 298 | 36 643 | 2 454 | 36 559 | 8 793 | 7 224 | 635 | 306 524 | 24 598 | 8 |
| 2015/16 | 181 283 | 12 677 | 37 182 | 2 830 | 38 479 | 9 308 | 7 323 | 852 | 295 316 | 26 155 | 8,9 |
| 2016/17 | 174 158 | 13 566 | 36 620 | 3 592 | 39 873 | 9 884 | 7 358 | 1 085 | 287 018 | 28 630 | 10 |
| 2017/18 | 170 320 | 15 624 | 34 854 | 4 520 | 41 834 | 10 259 | 7 676 | 1 489 | 283 350 | 32 308 | 11,4 |
| 2018/19 | 168 799 | 16 976 | 34 043 | 5 322 | 42 922 | 10 643 | 7 565 | 1 755 | 281 461 | 35 472 | 12,6 |
| **Nappali munkarend** | | | | | | | | | | | |
| 2008/09 | 130 215 | 4 196 | 1 263 | 193 | 15 669 | 4 662 | 4 787 | 371 | 242 928 | 13 681 | 5,6 |
| 2009/10 | 152 729 | 5 339 | 7 563 | 714 | 19 853 | 5 855 | 4 810 | 360 | 242 701 | 15 035 | 6,2 |
| 2010/11 | 157 315 | 5 577 | 16 402 | 1 200 | 24 453 | 7 059 | 5 058 | 401 | 240 727 | 15 889 | 6,6 |
| 2011/12 | 160 151 | 6 273 | 22 428 | 1 607 | 27 497 | 7 933 | 5 200 | 418 | 241 614 | 17 112 | 7,1 |
| 2012/13 | 158 757 | 6 681 | 23 762 | 1 793 | 28 512 | 8 521 | 5 340 | 425 | 233 678 | 17 987 | 7,7 |
| 2013/14 | 154 853 | 9 484 | 23 163 | 1 889 | 29 682 | 8 580 | 5 478 | 508 | 223 604 | 20 782 | 9,3 |
| 2014/15 | 148 301 | 10 912 | 23 375 | 2 102 | 31 114 | 8 670 | 5 464 | 512 | 217 248 | 22 442 | 10,3 |
| 2015/16 | 138 780 | 11 384 | 23 302 | 2 448 | 32 992 | 9 173 | 5 576 | 730 | 210 103 | 23 967 | 11,1 |
| 2016/17 | 132 549 | 12 376 | 22 999 | 3 202 | 34 525 | 9 765 | 5 709 | 967 | 205 278 | 26 519 | 12,9 |
| 2017/18 | 129 200 | 14 443 | 21 549 | 4 087 | 36 335 | 10 147 | 6 333 | 1 384 | 202 278 | 30 276 | 15 |
| 2018/19 | 127 100 | 15 811 | 20 669 | 4 952 | 37 509 | 10 530 | 6 414 | 1 680 | 200 130 | 33 358 | 16,7 |

Az összesített oszlop magában foglalja a fent felsorolt képzéseken kívül a felsőfokú / felsőoktatási szakképzésben, a főiskolai képzésben, az egyetemi képzésben, és a szakirányú továbbképzésben résztvevő magyar és külföldi diákokat is. 2017 őszétől főiskolai és egyetemi képzésben senki nem vett részt, a Bolognai Rendszer bevezetését követően ezen képzéseken lévő hallgatók száma folyamatosan csökkent.

## Határon túli magyar hallgatók a magyar felsőoktatásban

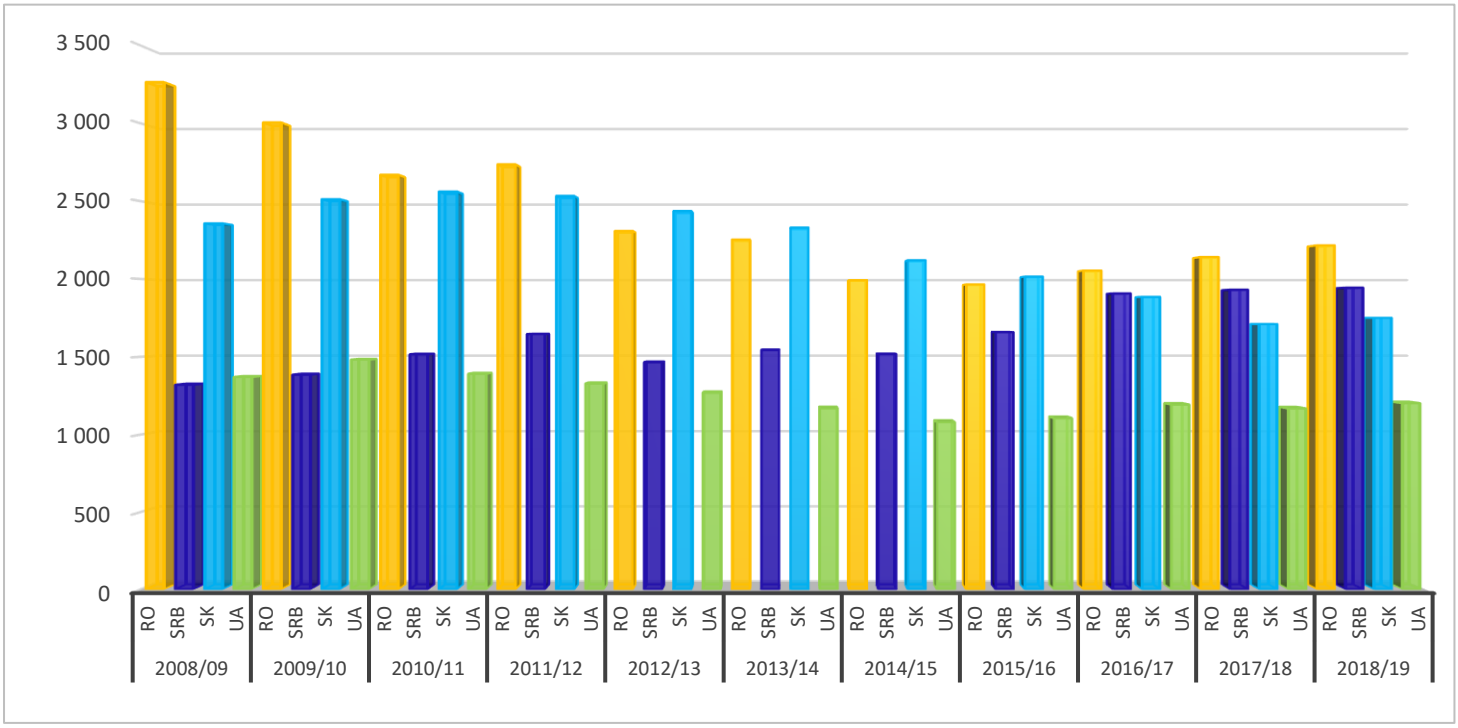
Már a Tempus Közalapítvány csoportosítása alapján is látszik, hogy a hallgatói migrációnak a Kárpát-medencében egy sajátos formája alakult ki. Sajátosságának fő

jellemzője, hogy zárt földrajzi, nyelvi és etnikai környezetben zajlik. Ez a szomszédos, nagyszámú magyar lakossággal rendelkező országok magyar nyelvű hallgatóinak mobilitását jelenti (Márkus, 2014). A határon túli magyar hallgatók száma az 1990-es évektől folyamatosan növekedett 2008-ig. A tanulmányi migráció iránya főleg Budapest és az egyetemi nagyvárosok voltak. Az elvándorlás pedig szinte pontosan megegyezik a környező országok magyar lakta nagyvárosaival (Márkus, 2014).

A határon túli hallgatók mobilitását három szakaszra oszthatjuk fel. Az első szakasz a rendszerváltástól az 1990-es évek közepéig tartott (Langerné, 2009), amely egybeesik a felsőoktatás expanziójával. Ebben a szakaszban a határon túli magyar értelmiség megerősítés volt a cél, amelynek egyik eszköze a hazai intézményekbe történő beiskolázás volt (Langerné, 2009). Az 1990-es évek közepétől indul a második szakasz. 1998. évi felsőoktatási törvény változást hozott az oktatás finanszírozásában, hiszen bevezetésre került a költségtérítés. Így a hazánkba érkező határon túli magyar hallgatók többsége csak költségtérítéses képzésen vehetettet részt (Erdei, 2005). A harmadik és egyben az utolsó szakasz az európai uniós csatlakozás következtében jelent meg. Az uniós jogok megteremtették a külföldről érkező hallgatók számára is ugyanazokat a jogokat, amelyeket a hazai hallgatók élvezhettek (Langerné, 2009). A 2004-es EU-s csatlakozás következtében a nemzetközi hallgatók száma folyamatosan emelkedett a magyar feslőoktatásban.

A 3. ábra Romániából, Szerbiából, Szlovákiából és Ukrajnából érkező hallgatók számának alakulását mutatja meg. Ebben a négy szomszédos országban él a legtöbb magyar anyanyelvű személy.

3. ábra: Magyarországon tanuló Romániából, Szerbiából, Szlovákiából és Ukrajnából érkező hallgatók száma, összes munkarend, 2008–2018
Forrás: Forrás: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Statisztikai adatinak alapján saját szerkesztés

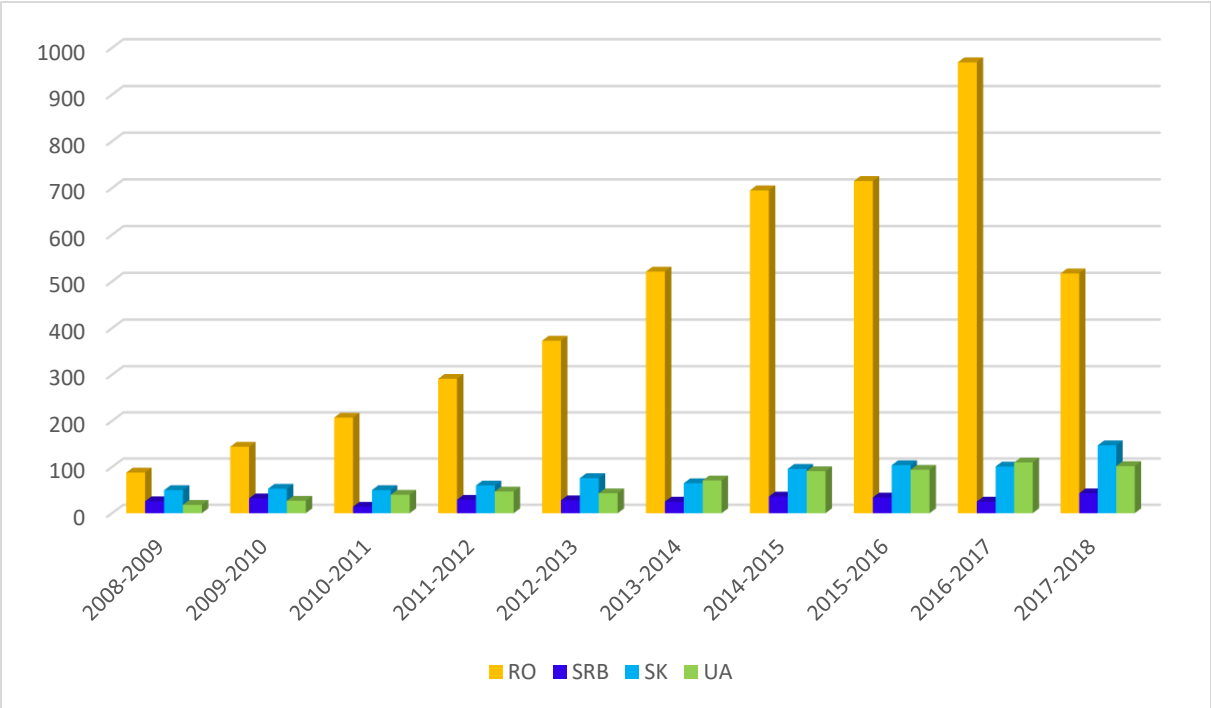



Az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikájából látszik, hogy a határon túli magyar hallgatók száma is csökken, amelynek időpontja egybeesik az összhallgatói létszám csökkenésével. A visszaesés egyik oka ebben az esetben is a korosztály demográfiai csökkenése. Romániából érkező diákok száma kimagasló a többi országhoz képest, de Szlovákiából érkező hallgatók száma is magas. Az ukrajnai fiatalok aránya stagnál. Viszonylagos stabilitást mutat a szlovákiai és szerbiai hallgatók aránya. Míg a szlovákiai hallgatók száma inkább csökken, addig a szerbiai diákok száma inkább nő. A demográfiai tényezőn túl a hallgatói számokban felfedezhető csökkenés köszönhető az EU-s csatlakozásnak is, hiszen a Szlovákiából és Romániából érkező hallgatók előtt megnyílt a nyugat-európai felsőoktatási tér. A romániai diákok számára az EU-s csatlakozásig a magyar felsőoktatásba történő bejutás jelentette az európai hallgatói mobilitást, viszont 2007-től ugyanazok a felsőoktatási normák és jogok illetik meg az egész EU-n belül ezeket a hallgatókat is, így egy nyugat-európai intézmény csábítóbb lehet azon fiatalok számára, akik jó francia, illetve angol nyelvtudással rendelkeznek. A szomszédos országok hallgatói számaira további hatással lehetett a 2010 óta bevezetett határon túli magyarok számára biztosított kettős állampolgárság lehetősége, hiszen ebben az esetben a határon túli magyar közösségek fiataljai magyar állampolgárként is megjelenhetnek a statisztikai adatokban.

A 4. ábra azt mutatja, hogy az említett szomszédos négy országokból hányan érkeznek mobilitási programokkal valamelyik magyarországi felsőoktatási intézménybe. A

mobilitási programokban résztvevők száma folyamatosan emelkedik. Románia esetén az utolsó vizsgált évet kivéve.

4. ábra: Romániából, Szerbiából, Szlovákiából és Ukrajnából hallgatói mobilitási programmal érkező hallgatók, 2008–2018
Forrás: Tempus Közalapítvány adatai alapján egyéni adatkérés




Az ábráról leolvasható, hogy Romániából érkezik a legtöbb hallgató, amely magyarázható, hogy a Románia területén található a legtöbb magyar oktatási nyelvű intézmény. Ukrajnából és Szlovákiából már lényegesen kevesebben érkeznek hazánkba. Horvátországból 248 míg Szlovéniából 168 tanuló érkezett mobilitási programmal 2018-ig, ezért az ábrán nem kerültek feltüntetésre.

A következő ábrán azt vizsgáltam meg, hogy vizsgált négy ország magyar nyelvű intézményeiből, vagy magyar nyelvű karral és tanszékkel rendelkező intézményeiből, hányan érkeztek mobilitási programmal hazánkba.
A Magyar Tudományos Akadémia felsorolása alapján (2020) 24 olyan határon túli helyi intézmény van, amely magyar nyelven is oktatat.

Ezek országonként csoportosítva:
Románia:

- Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
- Babeş-Bolyai Tudományegyetem
- Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem
- Szentgyörgyi István Színművészeti Egyetem
- Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet

- Nagyváradi Egyetem
- Partiumi Keresztény Egyetem
- Bukaresti Egyetem

Szerbia:

- Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
- Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Szabadkai Műszaki Szakfőiskola
- Szabadkai Óvónőképző Főiskola
- Újvidéki Művészeti Akadémia
- Belgrádi Egyetem

Szlovákia:

- Selye János Egyetem
- Nyitrai Konstantin Egyetem Közép-Kelet Európai Tanulmányok Kara
- Comenius Egyetem
- Bél Mátyás Egyetem
- Eperjesi Egyetem

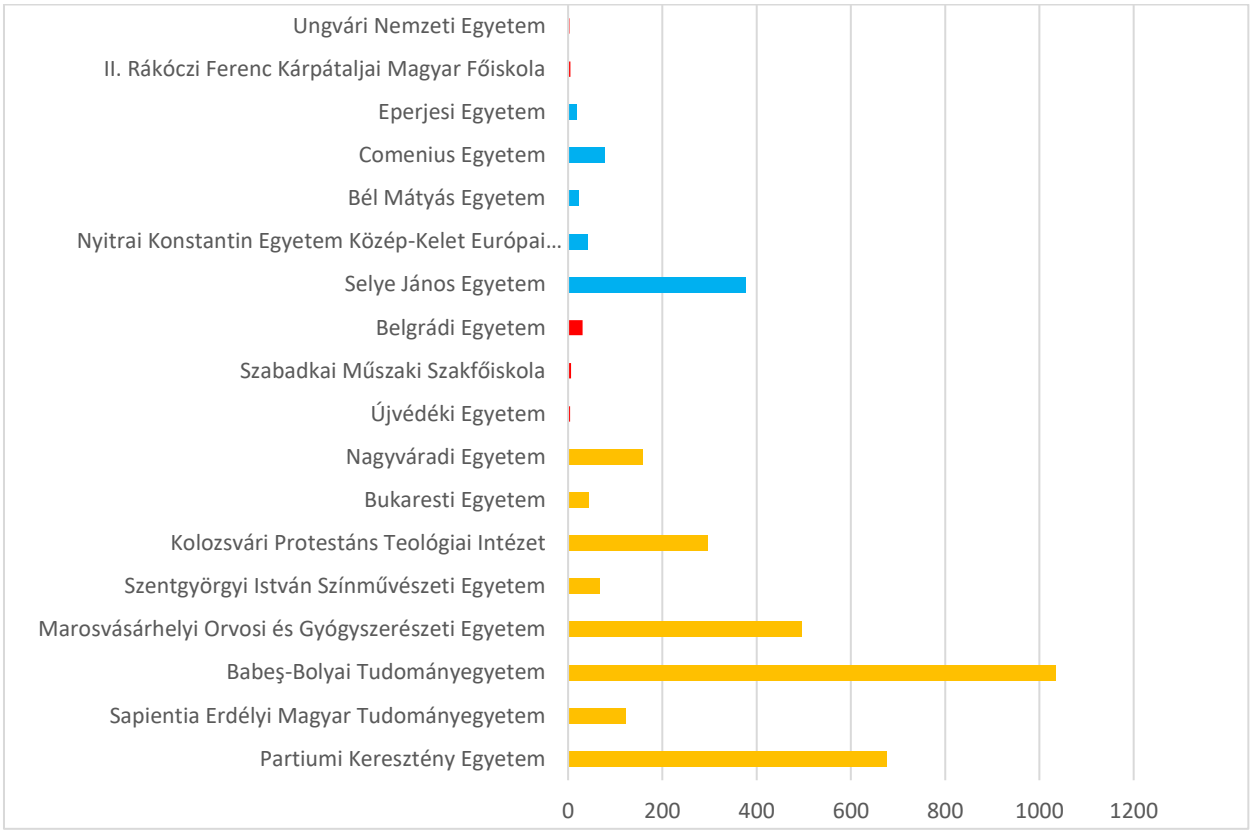
Ukrajna:

- II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász
- Munkácsi Humán-pedagógiai Főiskola (Zrínyi Ilona Magyar Tagozat)
- Munkácsi Technológiai Főiskola
- Ungvári Nemzeti Egyetem, Hungarológiai Központ
- Ungvári Állami Egyetem

Ezeket az intézmények három csoportba oszthatjuk:

- Teljes egészében magyar nyelvű képzést folytatnak. Ezeknek az intézményeknek a többsége magyar nyelvű felsőoktatási intézmény kihelyezett tagozata. Ilyen például a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
- A nemzeti nyelvű képzések mellett magyar nyelvű képzéseket is indítanak
- Az utolsó csoportot, azon intézmények, amelyeknek csak egy-egy karán vagy tanszékén folyik magyar nyelven az oktatás (pl: Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar) (Csillik et al., 2019).

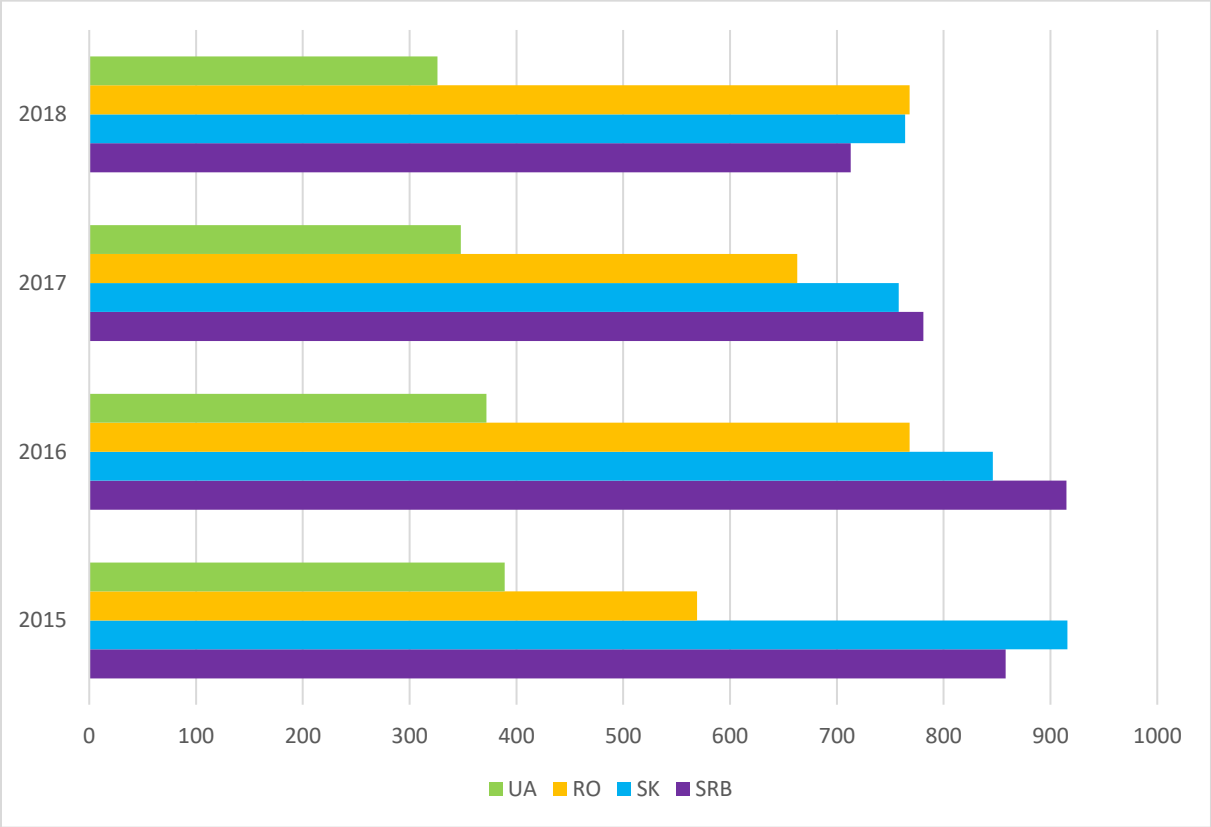
5. ábra: A határon túli magyar nyelvű, illetve magyar nyelven is oktató intézményekből, mobilitási programmal érkezők száma 2014 és 2021 között
Forrás: Tempus Közalapítvány adatai alapján egyéni adatkérés




A legtöbb hallgató a Babes-Bolyai Egyetemről érkezett hazánkba, 2014 és 2018 között 1034 diákot küldtek hazánk valamelyik felsőoktatási intézményébe tanulni. A második és a harmadik helyen is szintén romániai egyetem áll, a Partium Keresztény Egyetem és a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem. A magyar nyelven is oktató intézményekből a többi országból mobilitási programmal érkezők elenyésző számmal érkeztek hazánkba, kivéve a szlovákiai Selye János Egyetemet.

A határon túl élő magyarok számára adott a lehetőség, hogy valamely magyarországi intézménybe a felvi.hu felvételi rendszerén keresztül jelentkezzenek, csakúgy mint a hazai középiskolások. A nem kettős állampolgár és nem EU-s országokból érkezők részére az E-felvételi rendszerében meg kell jelölniük, hogy határon túli magyar nemzetiségűek. Ez azért fontos, mert a nem magyar és nem EU-s állampolgárok tehát a szerb és ukrán határon túli magyarok nem vehetnének részt állami ösztöndíjas képzésben, de amennyiben feltüntetik jelentkezésük során, hogy magyar nemzetiségűek, abban az esetben a magyarországi jelentkezőkkel megegyező jogokat kapnak, amelyről a 2001. évi LXII. törvény rendelkezik. A következő részben megvizsgálom, hogy Románia, Ukrajna, Szerbia és Szlovákia területéről milyen számban felvételiztek határon túli magyar hallgatók a magyar nyelvű képzésekre.

6. ábra: A www.felvi.hu weboldalon jelentkező szerb, román, ukrán és szlovák határon túli magyarok 2014 és 2018 között, mindhárom felvételi eljárásban[1]
Forrás: Oktatási Hivatal felvételi statisztikai adatai alapján egyéni adatkérés




Az 6. ábráról leolvasható, hogy Ukrajna területéről jelentkeztek a legkevesebben a felvi.hu rendszerén keresztül, Szlovákia és Szerbia területéről pedig a legtöbben. Többségében az adatok tükrözik a magyar felsőoktatásban képviseltetett számukat, kivéve Románia esetén. Románia területéről érkező hallgatók vesznek részt leginkább a magyar felsőoktatásban azonban számuk folyamatosan csökken, amit a felvételi adatok is tükröznek ellentétben a mobilitási programokkal, hiszen a Magyarországra irányuló mobilitási programokban a legmagasabb a számuk (a mobilitási programok adataiban 2018-tól csökkenés figyelhető meg). Mindez magyarázható azzal, hogy Romániában található a legtöbb olyan egyetem, amely kínál magyar nyelven képzést, vagy az intézmény teljes egészében magyar oktatási nyelvű.

## Helyzetkép a magyarországi munkaerőpiacról

Mielőtt kitérnék, arra, hogy a határon túli magyar fiatalok számára miért is vonzóbb a magyarországi munkaerőpiac, mint a szülőországuké, előtte vizsgáljuk meg, hogy milyen munkaerőpiaci környezetbe is érkeznek, ha hazánkat választják. Magyarország mindig fontos összekötő, híd szerepet töltött be Kelet- és Nyugat-Európa között (Balogh, 2020).

1 általános-, pót-, és keresztféléves felvételi eljárás

A 2004-es nagy Európai Uniós csatlakozási hullám, azonban változást hozott a térség országai számára. A keleti bővítés a régiót, ezen belül hazánkat is komoly kihívás elé állította. A csatlakozó országok között jelentős anyagi és jóléti különbségek voltak (Borók, 2003). Továbbá az országok geopolitikai súlya és szerepe is megváltozott. Magyarország kelet és nyugat közti híd szerpe csökkeni kezdett, és EU-s tagság elnyerését követően egyértelműen kirajzolódott, hogy a gazdasági integrációban csupán másodlagos szerepet tudunk betöltetni, továbbá realizálódott az is, hogy kevésbé vagyunk versenyképesek a nyugaton (Balogh, 2020).
A 2004-es nagy EU-s keleti bővítés, és a további 2007-es és 2013-es bővítés következtében, pusztán két olyan szomszédos ország maradt, amely nem tagja az EU-nak: Szerbia és Ukrajna. Szerbia tagjelölti kérelmét 2009-ben fogadták el, azóta folyamatos tárgyalások folynak, de jelenleg még nem tag.
Az európai integrációhoz történő csatlakozásnak számos pozitív hatása is volt és van is. Az EU-s tagság következtében megnyíltak a határok az EU polgárainak a munkaerőpiacon. A külföldi munkavállalás egyszerűsödött, hiszen a munkavállalók a munkavégzés helyén adóznak. A nem EU polgár munkavállalókat a befogadó ország nemzeti jogalkotása szabályozza. A legnagyobb magyar anyanyelvű lakosság Romániában, Szerbiában és Ukrajnában él, ezek közül az országok közül csak Románia az Európai Unió tagja, Ukrajna és Szerbia nem, amely a nehezítené az ezekből az országokból érkező határon túli magyar munkavállalók magyarországi elhelyezkedését. A nem EU tagállamok határon túli magyarság munkaerőpiaci jelenlétét elsősorban az Uniós törvények szabályozzák, azonban vannak Magyarországnak kétoldalú megállapodásai ezekkel az országokkal, a hazai munkavállalás megkönnyítése érdekében. Azonban disszonancia figyelhető meg az EU-s törvények betartása és a nemzeti érdek érvényesítése között (Borók, 2003). Külföldi munkaerőre, azért van szükség, mert a gazdasági növekedéssel ellentétesen csökken a munkaképes lakosság aránya, amely minden nyugati társadalmat érintő probléma. A magyar munkaerőpiacnak is szüksége van tehát a külföldi munkaerőre.

## Magyar munkaerőpiac mellett szóló érvek és otthoni hátrányok

Röviden bemutatásra került, hogy azok a határon túli magyar hallgatók, akik magyarországi oktatási intézményt választottak, milyen munkaerőpiaci környezetbe érkeznek, most kitérek, hogy miért lehet vonzóbb, mint szülőországuk munkaerőpiaci helyzete. Miért is maradnak hazánkban a határon túli fiatalok felsőoktatási tanulmányaik befejezését követően? Az első és talán legfontosabb ilyen érv a nyelvismeret hiánya. A nyelvismeret ebben az esetben az, hogy a fiatalok mennyire ismerik anyanyelvi szinten az adott ország hivatalos nyelvét (Márkus, 2014). A legrosszabb helyzetben a kárpátaljai fiatalok vannak, hiszen nagyon kevés az arányuk, akik anyanyelvi szinten beszélik az ukrán nyelvet. Továbbá a kárpátaljai fiatalokat, egyéb hátrány is éri. A helyi munkaadók többségének a felvételkor nem számít vonzónak a magyar oklevél megléte (Csernicskó, 2012). Nyelvismeret tekintetében a legjobb helyzetben a felvidékik és az erdélyi fiatalok vannak, róluk mondható el leginkább, hogy beszélik anyanyelvi szinten az adott ország nyelvét (Márkus, 2014).

Komoly hazatérést hátráltató tényező ezen fiatalok esetén, hogy szülőföldükön úgy érzik, hogy kedvezőtlenebbek az elhelyezkedési lehetőségek és korábbi kutatások alapján az is kiderült, hogy a fiatalok úgy vélik otthon rosszabb helyzetből indulnak, főleg szerb, román és ukrán területen, mert ott a munkaadók nagyobb hangsúlyt fektetnek az kapcsolatokra, mint a tudásra (Márkus, 2014).
Következő döntést befolyásoló szempont a bérezés. Elmondható, hogy nagy különbség van a magyarországi és a vizsgált négy határmenti ország átlag bérei között. Magyarországon és Szlovákiában fizetések nagyjából megegyeznek. Addig a szerbiai és romániai átlagbérek már elmaradnak a magyartól. Igazán rossz helyzetben itt is a kárpátaljai fiatalok vannak, nagyon nagy a szakadék a két ország között (Kisebbségkutató, 2004). A bérek helyett még fontosabb és talán jobb mutató a vásárlőerő paritás, amely méri mennyi terméket és szolgáltatást lehet vásárolni egy valutában egy másik valutához mérve, ezzel figyelembe véve a különböző országokban eltérő árakat. A vásárlóerő paritáson mért GDP tekintetében Szlovákia Magyarországgal egy szinten van, Románia felzárkózni látszik, de Szerbia és Ukrajna továbbra is rendkívüli módon elmarad a magyarországi számokhoz képest. Tehát mind a hazai bérek, mind a vásárlóerő paritáson mért GDP tekintetében sokkal vonzóbb a hazai munkaerőpiac a határon túli magyar fiatalok számára, mint az otthoni.
Nem szabad elfelejtenünk azt a tényt sem, hogy azok a fiatalok érkeznek inkább a magyar felsőoktatásba, akiknek már van valamilyen tapasztalata Magyarországgal kapcsolatban, vagy rendelkeznek rokoni, baráti ismertséggel, tehát kvázi nem idegen országba érkeznek amikor a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdik (Erdei, 2005). A felsőoktatásban töltött éveik során tovább építik már meglévő kapcsolathálójukat és tovább bővítik hazánkban, ami javítja munkaerő-piaci helyzetüket is. Ez az ismertségi háló szülőföldjükön lényegében megszűnik.

## Konklúzió

Magyarország 2004-es EU-s csatlakozásának következtében a nemzetközi hallgatók száma folyamatosan emelkedik. A felsőoktatási statisztikai adatok alapján a csatlakozásunkat követően megfigyelhető, hogy a szomszédos országokból érkező (előbb a szlovákiai majd később a romániai) hallgatók száma számottevően megnőtt. Azonban a szomszédos országokból érkező hallgatók száma a kezdeti emelkedést követően fokozatosan elkezdett csökkeni, amely szintén az EU-s csatlakozásoknak köszönhető. Szomszédos országaink közül, (Ausztriát nem nézve) velünk egy időben csatlakozott Szlovákia és Szlovénia, 2007-ben Románia, és végül 2013-ban Horvátország. Szerbia és Ukrajna nem tagja az Európai Uniónak. Az EU-s csatlakozás számukra is kitágította az európai oktatási és egyben munkaerő-piaci teret. A felsőoktatási felvételi statisztikai adatai ezt a határon túli magyar hallgatók esetén is megerősítik Románia esetén, azonban a szlovákiai jelentkezők száma a magyar felsőoktatásban stagnál, inkább emelkedik. A szerb és ukrán határon túli magyarok esetén továbbra is csábító lehet Magyarország továbbtanulás szempontjából, amennyiben magyar nemzetiségűként jelentkeznek, hiszen ebben az esetben ugyanazokat a jogokat élvezhetik, mint a magyar állampolgárok.

Ezt egyaránt alátámasztja a szerbiai és ukrajnai hallgatók létszámának 2015-től történő enyhe, azonban folyamatos emelkedése, illetve a felvi.hu oldalon történő jelentkezések számának stagnáló, illetve emelkedő száma.
Hallgatói mobilitási programok folyamatos fejlődésének köszönhetően, egyre több diák él a külföldi tanulás lehetőségével. Magyarországi felsőoktatásban a Tempus Közalapítvány (2018) adatai alapján Európai viszonylatban kimagaslóan magas a külföldi hallgatók aránya. A szomszédos országokból mobilitási programokban résztvevő hallgatók száma is folyamatosan emelkedik, kivéve Románia esetén, mert 2017/2018-as tanévben visszaesés figyelhető meg, de továbbra is Románia a legfőbb küldő ország a szomszédos országok közül. Továbbá szintén Románia esetén igaz az, hogy a küldő intézmények közül felülreprezentáltak a részben vagy teljesen magyar nyelven oktató intézmények.
Mobilitási programok alapvető célja, hogy a fiatalok megismerkedjenek más ország kultúrájával, felsőoktatásával, és nemzetközi tapasztalatokat szerezzen, továbbá nemzetközi kapcsolathálót építsenek ki, ezáltal is segíti a hazai és nemzetközi munkaerő-piaci elhelyezkedésüket. Azonban a határon túli magyarok esetén a Magyarország felé történő oktatási mobilitása egészen más célt is szolgál. A diákok anyaországi intézményi jelenléte arra is hivatott, hogy a határon túli helyi magyar értelmiséget és lakosságot fenntartsa. Tehát a határon túli magyarok esetén egyéb tényezők is befolyásolják az intézményválasztás, ebben az esetben az ország választást is. Korábbi kutatásokból kiderült, hogy azon hallgatók választják nagy arányban a hazai iskolákat és később a magyar munkaerő-piaci elhelyezkedést, akiknek van már valamilyen korábbi tapasztalata Magyarországgal kapcsolatban, illetve rokoni/baráti/érzelmi kötelék fűzi őket hozzá (Erdei, 2005). A magyarországi továbbtanulásra és későbbi elhelyezkedésre szintén hatással van, hogy mely határon túli térségből jönnek a hallgatók, hiszen nagy különbség figyelhető meg az anyagi háttér tekintetében. A hallgatói számokon is jól látszik, hogy Ukrajnából érkezik kevesebb hallgató, amely tükrözi, hogy Kárpátalján a legalacsonyabb a családok jövedelmi színvonala. Magasabb a jövedelmi színvonal a Felvidéken, amely a Szlovákiából érkezők magas száma is mutatja. Romániából érkezők magas arányát magyarázza az Erdélyben élő nagy számú magyar nyelvű lakosság (Tőzsér és Péterfi, 2020). A családok gazdasági szerepe fontos a magyarországi munkavállalás szempontjából is, hiszen a rosszabb gazdasági mutatókkal rendelkező országokból érkező fiatalokra inkább jellemző a magyar munkaerőpiacon történő elhelyezkedés.

## *Felhasznált irodalom*

2001. évi LXII. törvény a szomszédos államokban élő magyarokról.
https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0100062.tv

BALOGH Péter (2020): Clashing geopolitical self-images? The strange co-existence of Christian bulwark and Eurasianism (Turanism) in Hungary. In: Eurasian Geography and Economics, pp. 1-27. DOI: 10.1080/15387216.2020.1779772

BAZSA, György (2014): Egy emberöltő sikerei és gondjai a magyar felsőoktatásban. In: Felsőoktatási Műhely, 8(2), pp. 15-32.

BORÓK, György (2003): A határon túli magyarok munkavállalása Magyarországon a csatlakozás előtt és után. Budapest, ELTE ÁJK, http://hdl.handle.net/10831/34662

CSERNICSKÓ István (2012): Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyar és az ukrán nyelv. Ungvár, PoliPrint

CSILLIK Olga, BORSOS Éva, DARUKA Magdolna, HORÁK Rita, NAGY Melinda, ORBÁN Zsolt, PETL Rita SZALAI Levente (2019): Tükörkép a Kárpát-medencei magyar nyelvű felsőoktatásról. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem http://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/13315

ERDEI Itala (2005): Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. In: GÁBOR Kálmán és VERES Valér: A perifériáról a centrumba. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredfordulón. Szeged–Kolozsvár: Belvedere Kiadó–Max Weber Tk Alapítvány. pp. 108–132.

HRUBOS Ildikó (1999): A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Budapest, Oktatáskutató Intézet. https://mek.oszk.hu/09300/09397/09397.pdf

JÁVORFFY-LÁZOK Alexandra (2021): A legfontosabb magyar felsőoktatásban bekövetkező változások és a hallgatók létszámának változása 1989 és 2020 között. In: KARLOVITZ, János Tibor: Szakmódszertani és pedagógiai tanulmányok a világjárvány idején. Komárno, International Research Institute s.r.o. pp. 76-84.

Kisebbségkutató Intézet (2004): A gazdaság és a kettős állampolgárság. Helyzetkép. Budapest, Kisebbségkutató Intézet. https://kisebbsegkutato.tk.hu/public/kettosallampolgarsag/tanulmanyok/2049_1_11_15_Kettos_allampolgarsag.pdf

Központi Statisztikai Hivatal (2020): Összefoglaló táblák (STADAT) – társadalom – oktatás. http://www.ksh.hu/stadat

LANGERNÉ RÉDEI, M. (2009): A tanulói migráció és a munkapiac. In: Illés, S. *Magyarország vonzásában*. Budapest: KSH Népességtudományi Kutató Intézet. pp. 67-128.

Magyar Tudományos Akadémia (2020): Kárpát-medencei magyar nyelven is oktató felsőoktatási intézmények. https://mta.hu/magyar-tudomanyossag-kulfoldon/karpat-medencei-magyar-nyelven-is-oktato-felsooktatasi-intezmenyek-105580

Oktatási Hivatal (2018): Felsőoktatási Statisztika. www.oktatas.hu

MÁRKUS Zsuzsanna (2014): Eljönni. Itt lenni. És visszamenni? A határon túli magyar hallgatók a magyarországi munkaerőpiacon. In: Educatio, 23(2), pp. 312-319.

RÉDEI Mária (2009). A tanulmány célú mozgás. Budapest, Reg-Info Kiadó. http://real.mtak.hu/17142/1/0_redei_k%C3%B6nyv.pdf

Tempus Közalapítvány (2018): Nemzetközi Hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben. Budapest, Tempus Közalapítvány

Tempus Közalapítvány (2021): Háttéranyag a felsőoktatási kapcsolatokról. Budapest, Tempus Közalapítvány

TŐZSÉR Anett és PÉTERFI Petra (2020): A felsőoktatásban részt vevő hallgatók földrajzi mobilitása. In: Educatio, 29(3), pp. 487-494.

**Kovács Tamás**

# *Kutatás és igényfelmérés a digitális oktatás eszközrendszeréről szakképző intézmények oktatói körében*

Abstract (in English):

Research and needs assessment on the tools of digital education among teachers of vocational training institutions

The essence of this quantitative research is the processing of systematically collected data. A key research question is, “Are the target group members in VET opened and to what extent, with what content elements to use an online, digital VET knowledge and methodology?” The 2 hypothesis of the survey is that (H1) „Those involved in vocational training feel the need for continuous development and support in the topics of digital - online education.” (H2) „Target group members working in vocational training are maximally open to using an online, digital vocational training knowledge and methodology that makes their work easier”.

The research examines how prepared educators are for their digital education, what situation has been created for them by the online education introduced as a result of the SARS-CoV-19 pandemic - and to what extent do they have digital tools and are they flexible in their use? They have an online curriculum base that they find useful. Can you know of several websites that could be useful in their work? Do they use knowledge sharing spaces?Author: Tamás Kovács, University of Pécs, "Education and Society" Doctoral School of Education, phd. student
Bevezetés

Az elmúlt Európai Unió által is támogatott fejelsztési ciklusokban számos intézményi digitális oktatási eszközellátottságot fejlesztő projekt valósult meg, melyek keretében a hazai oktatási intézmények korszerű eszközöket és IT technológiákat szerezhettek be. Ugyanakkor az intézményi fenntartóváltások, valamint az eszközök és technológiák gyors avulása miatti a további DigKomp fejlesztések megvalósítása közben hasznos megvizsgálni az intézmények digitális eszközellátottságát, valamint a digitális oktatához alkalmazható online eszközök meglétét. A szakképzés és a felnőttképzés átalakulásával együtt az intézmények szerepének és felelősségi köreinek változása előrevetíti, hogy a jelenlegi szakképzési intézményrendszer a közeli jövőben jelentős feladatokat kaphat a felnőttképzés területén is.

A szerző a Pécsi Tudományegyetem phd. hallgatója, kutatási területe az elmúlt évtizedek felnőttképzésének változása, melyhez jelen kutatás az intézményi és szabályozási környezeti átalakulások vonatkozásában kapcsolódik.

A Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről szóló 1341/2019. (VI. 11.) Korm. határozat alapján létre kell hozni az aktuális Európai Uniós állampolgári digitális kompetencia keretre (DigComp 2.1) épülő hazai Digitális Kompetencia Keretrendszert. A DigKomp-nak elnevezett magyar rendszer olyan egységes rendszerként fog működni, amely digitális kompetenciák meghatározása mellett, azok fejlesztését, mérését és értékelését, valamint azok meglétének igazolását és állami/munkaerőpiaci elismerését teszi lehetővé. Továbbá a Kormány kiemelkedően fontosnak tartja valamennyi, a digitáliskompetencia-fejlesztést célzó képzés összegyűjtését, rendszerezését, minőséghitelesítését és interaktív megoldásokkal támogatott publikációját, e képzések regiszterének kifejlesztését és működésbe állítását, a munkavállalók digitális kompetenciáinak fejlesztését és az egész életen át tartó tanulás érdekében a felnőttképzési eszközökkel való támogatását a versenyképesség megőrzése érdekében.

A XXI. század információs társadalmában kitüntetett szerepe van az oktatásnak, ezen belül pedig kiemelten a pedagógusoknak. Kutatások igazolják[1][2][3], hogy az iskolában ható tényezők közül a tanári munka minősége befolyásolja leginkább a tanulók eredményeit, éppen ezért a pedagógusok által alkalmazott módszerek, értékrendjük, attitűdjük eddig is gyakran került a vizsgálódások középpontjába. Ráadásul a folyamatosan és rendkívül gyorsan változó infokommunikációs eszközök szinte kimeríthetetlen tárházát biztosítják az új lehetőségeknek, ami még inkább ráirányítja a figyelmet az iskolákban folyó munkára. Vizsgálatok eredményeiből kiderült, hogy azok a tanárok érzik jól magukat az osztályteremben, akik tanítási kompetenciáik fejlesztése mellett nyitottak a pedagógiai újításokra is. A változáshoz azonban több tényező szükséges. 2006-ban még csak a magyarországi tantermek 19%-a volt számítógépekkel felszerelve (EU-átlag 68%) és a tanórák alig 3%-ban kapott helyet az új technológia. Ráadásul, ahol megjelent alapvetően ott is inkább csak a korábban alkalmazott oktatási módszerek támogatására használták a számítógépet a pedagógusok[4], valódi integrálásra alig került sor.

Ez a terület ugyanakkor gyorsan, dinamikusan változik, az aktuális helyzet feltérképezésére az Európai Bizottság megbízásából szerveztek kutatást (címe: European Survey of Schools: ICT and Education – ESSIE), melyet az Európai Iskolahálózat és a University of Liège koordinált. A vizsgálatban résztvevő 27 országban több mint 190 ezer kérdőívet sikerült kitölttetni az oktatási intézményekben dolgozó pedagógusokkal. A

[1] HUNYA, Márta (2008a): Országos informatikai mérés. A pedagógusok válaszainak elemzése. Új Pedagógiai Szemle, 2008. 58. évf. 1. sz. pp. 69-100.
[2] JUKES, Ian–Dosaj, Anita. (2006).: Understanding Digital Children (DKs). Teaching and Learning in the New Digital Landscape. The InfoSavvyGroup http://edorigami.wikispaces.com/file/ view/Jukes+-+Understanding+Digital+Kids.pdf
[3] HUNYA, Márta (2013): IKT felmérés az európai iskolákban. http://bit.ly/1jo6kJy (2014. február 7.)
[4] MOLNÁR, Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. Magyar Tudomány, 2011. 9. sz. pp. 1038-1047

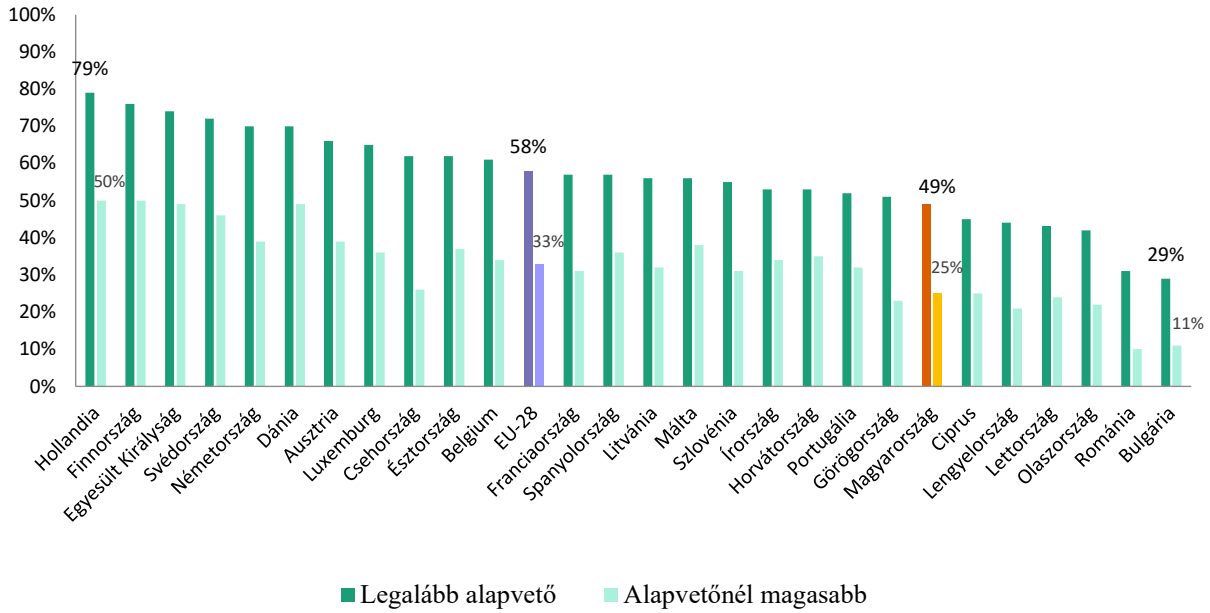
kutatások 2011-ben és 2019-ben[5] zajlottak. A hazai helyzetről szóló jelentés szerint az általános iskolák negyedik évfolyamán az intézmények 5,5%-a, nyolcadik évfolyamon 11%-a, a gimnáziumok 11. évfolyamának 17,8%-a, a szakiskolák és szakközépiskolák 22,5%-a rendelkezik számítógépes együttműködést és kommunikációt biztosító tanulási környezettel. A nemzetközi kutatás vezetői azt is megállapították, hogy a „tanulók 95%-a olyan iskolába jár, ahol a tanárok és az igazgató is meg van győződve arról, hogy a 21. századi követelményekre való felkészüléshez be kell vonni a tanulásba az IKT-eszközök használatát."[6] Ennek ellenére az alap- és középfokú képzésben dolgozó tanárok többsége saját bevallása szerint „nem mozog magabiztosan" a digitális világban, nem tudja hatékonyan használni a szükséges készségeket. A fejlesztési programok, irányok meghatározásához elengedhetetlen az okok feltárása, ennek során általában az akadályozó tényezőkre kérdeznek rá a kutatók. Ilyenkor az infrastruktúra hiányosságaitól kezdve a pedagógusok kognitív ellenállásáig számos probléma felszínre kerül, melyek országoktól, sőt olykor akár iskoláktól függően is változhatnak[7]
A hazai digitalizációs fejlesztések koordinálására hozta létre Magyarország Kormánya a Digitális Jólét Programot (a továbbiakban: DJP), melynek kiemelt célkitűzése, hogy minden magyar polgár, vállalkozás és a nemzetgazdaság is a digitalizáció nyertesévé válhasson. A program keretében került kidolgozásra, majd elfogadásra Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (a továbbiakban: DOS), amely az oktatás valamennyi szintjén és alrendszerében definiálta a digitalizáció következetes, koordinált és rendszerszintű végrehajtásához szükséges intézkedéseket, az oktatási rendszer feladatait. A DOS célkitűzéseinek értelmében a DFKK kiemelt prioritásként tekint a hazai és a határon túli szakképző intézmények digitális átmenetben való támogatására. Annak érdekében, hogy a digitális készségfejlesztésben kulcsszerepet játszó szakképzésii rendszer képessé váljon a versenyképességét biztosító digitális átmenet elvárásaihoz alkalmazkodni, elő kell segíteni a digitális tartalmak fejlesztését és elterjesztését a technológiai akadályok lebontásával.

## A DigKomp rendszer kapcsolódása a kutatáshoz

A Kormány az 1341/2019 (VI.11) kormányhatározatában döntött a Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről. Az előterjesztés célja ezért egy olyan minősítési és értékelési rendszer létrehozása, amelynek segítségével megállapítható – a nyelvvizsgáztatás magyarországi rendszeréhez hasonlóan –, hogy az állampolgárok milyen digitális kompetenciával rendelkeznek, és ez államilag elismert bizonyítvánnyal igazolható.

[5] 2nd Survey of Schools: ICT in Education, https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education-0
[6] HUNYA, Márta (2013): IKT felmérés az európai iskolákban. http://bit.ly/1jo6kJy (2014. február 7.)
[7] Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education 5, 3: 235-245. URL: bit.ly/1ePWuCT

1. ábra: A legalább alapszintű, vagy annál magasabb digitális készségekkel rendelkezők arányát mutatja az EU 28 tagállamában a 16-74 évesek körében8




Jelentős problémát jelent Magyarországon, hogy sem az állampolgárok, de legfőképpen a munkáltatók nem tudják, hogy az adott munkavállaló milyen digitális készségszinttel rendelkezik, így ez akadályát képezheti a munkaerőpiac további rugalmasságának.

A Kormány ezt felismerve döntött arról a fenti kormányhatározatában, hogy

1. **Ki kell dolgozni** a **Digitális Kompetencia Keretrendszert és annak** (a továbbiakban: DigKomp Rendszer) **hosszú távú koncepcióját**, szervezeti, intézményi, finanszírozási modelljét, valamint a digitális kompetenciák értékelési és tanúsítási rendszerét;

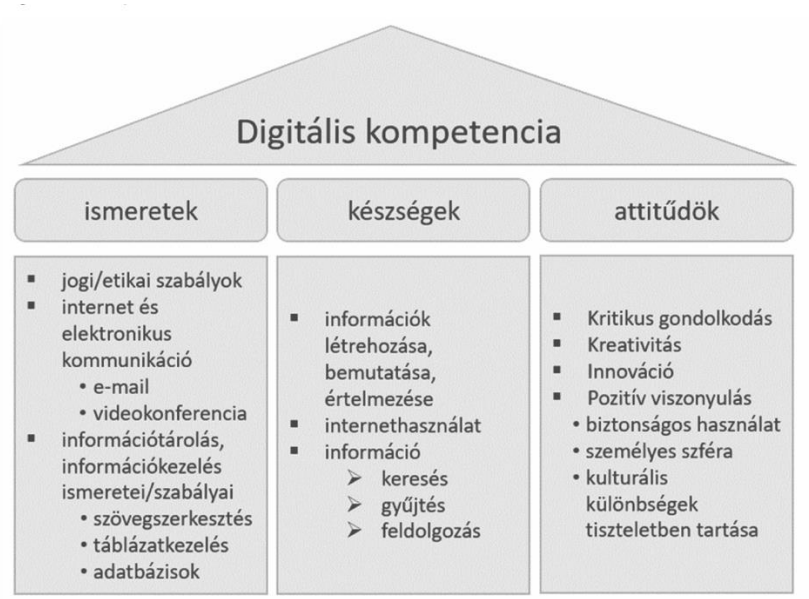
2. **Ki kell dolgozni** a digitáliskompetencia fejlesztésére irányuló képzések és egyéb, ezt a célt szolgáló fejlesztő programok minőséghitelesítését is magában foglaló **képzési regisztert és annak koncepcióját**;

3. Olyan **eszközöket kell létrehozni**, **amelyek** az egyes állampolgári csoportokat (aktív munkavállalókat, nyugdíjasokat, diákokat, álláskeresőket, tanulási nehézségekkel küzdő felnőtteket stb.) a korábbinál **nagyobb arányban és hatékonyabban képesek ösztönözni** arra, hogy bekapcsolódjanak **digitális készségeik fejlesztésébe**.

8 *Forrás:* https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/human-capital-and-digital-skills

A kormányhatározat rögzíti, hogy **a jelenlegi legfontosabb feladat a DigKomp Rendszer elemek fejlesztésének mielőbbi elindítása, az ehhez szükséges feltételek és erőforrások megteremtése.** A DigKomp Rendszer működésének megkezdése szorosan összefügg a kifejlesztéshez szükséges erőforrások (pénzügyi és humán) rendelkezésre állásával.
A digitális kompetencia a következő komplex ismeretek, ismereteket és attitűdöket tartalmazza (2. ábra):

2. ábra: Digitális kompetencia ,forrás: Karl Éva, Dr. Molnár György [9]




Az ábra alapján értelmezhető a digitális kompetencia fogalma úgy is, hogy olyan hozzáértő szakértelemről beszélünk, ami a digitális technológiák teljes körének magabiztos és kritikus felhasználását teszi lehetővé adott célok elérése érdekében. Ilyen cél lehet az információszerzés, a kommunikáció vagy akár az alapvető problémamegoldás is.
Fontos kiemelni, hogy a digitális kompetencia egy úgynevezett „transzverzális" kompetencia, vagyis a speciális szakmai képességekhez kapcsolódó készségeken túlmutató, a változásokhoz való alkalmazkodást lehetővé tevő kompetencia. Ilyen transzverzális kompetenciák a következők:

- az önálló tanulás elsajátítása;
- a szociális kompetenciák;
- a kooperatív tevékenység;
- a kritikus gondolkodás és reflexió
- a digitális kompetencia.

[9] KARL, Éva – MOLNÁR, György Dr.: A digitális kompetencia fejlesztésének igénye és lehetőségei a szakképzésben, napjaink reformterhelt világában

A digitális kompetencia tehát transzverzális kompetencia, és mint ilyen, más kulcskompetenciák fejlesztésében is segít, például a kommunikáció, az idegen nyelvi készségek vagy az alapvető matematikai és egyéb természettudományos készségek területén. A jobb megértés érdekében az Európai Bizottság kidolgozta a European Digital Competence Framework for Citizens keret- rendszert (DigComp – a polgárok számára készült Európai Digitális Kompetencia Keretrendszer). A tanulmány öt területet jelöl meg, amelyek meghatározzák, milyen vonatkozásokban kell valakinek jártasnak lennie ahhoz, hogy 'szakavatottnak' tekinthesse magát a digitális világban. Ez az öt terület a következő (School Education Gateway, 2015):

- információgyűjtés és -feldolgozás,
- kommunikáció,
- tartalmak létrehozása,
- biztonság és
- problémamegoldás.

A felsorolt kompetenciaterületek 21 kompetenciát foglalnak magukban a digitális állampolgárokra vonatkozóan (DigComp 2.1, 2017; DigComp 2.2, 2021). A 2019. évben megalkotott és közzétett szakképzési törvény a köznevelés és a szakképzés ágazati irányítását és szabályozását elhatárolja egymástól. A törvény szakít a korábbi, részben közös és részben külön szabályokon alapuló jogalkotói megközelítéssel, mely a köznevelési (közoktatási), a szakképzési és a felnőttképzési törvény közös és külön szabályainak összefüggésrendszerén alapult. Megkülönbözteti és lehatárolja a szakmára felkészítő szakmai oktatást, valamint a szakképesítésre felkészítő szakmai képzést. Ezzel összefüggésben a szakmai oktatás csak szakképző intézményben folytatható, illetve a szakmai képzés a szakképző intézményen kívül, a felnőttképzési törvény hatálya alatt engedélyt szerzett más képző intézmények által is megszervezhető[10].

A 2020/2021 tanévtől bevezetett új szakképzési fogalmak elemzése során felmerült a köznevelési törvénnyel fennálló viszony értelmezésének szükséglete is, hiszen a szakgimnáziumban és a szakiskolában megszerezhető kimenetek között megtaláljuk a szakképesítéseket, szakmákat, és a részszakmákat is. Bár a szakgimnázium és a szakiskola az új szakképzési törvény meghatározása szerint egyértelműen nem szakképző intézmények, a köznevelési és a szakképzési szabályozás egyaránt ismeri a többcélú köznevelési intézmény, valamint a többcélú szakképző intézmény fogalmát. Ezen túlmenően, a tiszta profilú szakgimnázium és szakiskola is – bár a szakképzési törvény értelmében egyik sem szakképző intézmény – láthat el szakképzési feladatot,

[10] PALOTÁS, József: Fogalmi metamorfózisok a magyar szakképzésben. Új Pedagógiai Szemle 71. évfolyam (2021), 05-06. szám.

hiszen előbbi szakképesítésre, utóbbi pedig szakképesítésre vagy részszakmára is készíthet fel[11].

A köznevelési és a szakképzési szabályozás erőltetettnek tűnő szétválasztása tehát a gyakorlatban további intézményi változatokat eredményezett a korábbi közös szabályozáshoz képest, ugyanakkor a két különálló, néhány ponton mégis kénytelen-kelletlen kapcsolódó rendszer illesztési problémáit is kiváltotta, amint az a köznevelési törvényben is olvasható: „a szakgimnáziumban az iskolai nevelés-oktatásnak a szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszának tartalmi követelményeit az adott szakképesítés programkövetelménye és az annak alapján kiadott kerettanterv határozza meg". [12] Ennek a célnak a megvalósításához elengedhetetlenül szükséges felmérni, hogy milyen típusú eszközökkel, milyen ellátottsággal rendelkeznek az intézmények, melyek gyors és reprezentatív felmérésére kerülhet sor. [13]

**Hazai kutatások**

A 2019. évben megalkotott és közzétett szakképzési törvény, majd ennek implementálása mellett fontos felhívni a figyelmet a digitális oktatás eszközrendszerre gyakorolt hatására. Ahogy Karl Éva és Dr. Molnár György fogalmaz: "Felgyorsult világunkban ötévente a létező szakmák 5%-a kicserélődik, amellett, hogy az infokommunikációs technológiai ismeretek nélkül űzhető szakmák száma kétévente 5%-kal csökken. Az alapvető IKT ismeretek nélkül betölthető szakmák egyre inkább fogyatkoznak, a fennmaradók jövedelemtermelő képessége pedig a minimálbér körül mozog"[14] A digitális oktatás térhódítása mellett a CoVID járvány kényszere is ránehezedett a szektorra. A kérdés alapvetően az, hogy az intézmények hogyan lesznek képesek tartani a lépést, versenyképes munkaerőt kibocsátani a szakképzés területén? Az új szakképzési törvény és végrehajtási rendelete alapvető célja a versenyképes munkaerő kibocsátása, ehhez viszont új – a korábbiaktól eltérő – módszerek, a módszerek alkalmazásához pedig új, innovatív eszközök szükségesek

Mivel napjaink egyik legmeghatározóbb globális tendenciája a nagy terjedelmű, szerteágazó és dinamikusan növekvő rendszerré vált digitalizáció – a digitális technológiák alakítják az emberek mindennapjainak legapróbb mozzanatait is, sőt az IoT[15] által már egymás működését is - melynek következményeként új üzleti modellek, módszerek és technológiák jelennek meg ott is, ahol korábban ezek nem voltak jelen. A

[11] https://2015-2019.kormany.hu/download/c/dc/a1000/A%20Digitális%20Kompetencia%20Keretrendszer%20fejlesztéséről%20és%20bevezetésének%20lépéseiről%20szóló%20dokumentum_itmkorr_djp_v.pdf

[14]KARL, Éva – MOLNÁR, György: A digitális kompetencia fejlesztésének igénye és lehetőségei a szakképzésben, napjaink reformterhelt világában, Új Pedagógiai Szemle 71. évfolyam (2021), 05-06. szám.

[15] IoT = Internet of Things – a „dolgok internete" digitális eszközök egymással való kommunikációja – https://internetofthingsagenda.techtarget.com/definition/Internet-of-Things-IoT

digitalizáció a negyedik ipari forradalom legjelentősebb mozgatórugója, hatásai elsődlegesen a termelő iparágakat érintik, mely közvetlenül hat a szakképzés, az oktatás rendszerére is. A specializált tudás mellett szükség van önálló tanulás képességére, a digitális kompetenciákra, valamint a problémamegoldó kritikus gondolkodásra egyaránt. A WEF (2016, 3. o.) versenyképesség definíciója szerint: „a versenyképesség az intézmények, politikák és tényezők olyan halmaza, amelyek meghatározzák egy adott ország termelékenységének szintjét", míg az IMD (2017, 19. o.) kísérletet tett a digitális versenyképesség fogalmának meghatározására: „A digitális versenyképesség egy gazdaság kapacitása digitális technológiák megismerésére és adaptálására, melyek a kormányzati gyakorlatok, üzleti modellek és általánosságban a társadalom átalakulásához vezet- nek. növelik lehetőségeiket a jövőbeni értékteremtés realizálására." 2019 márciusában az Európai Bizottság „2nd Survey of Schools: ICT in Education" (European Commission, 2019) című felmérése a tanulók és a pedagógusok saját digi- tális kompetenciájukkal kapcsolatos értékelését vizsgálta a DigComp keretrendszer alapján (Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, 2019). A magyar tanulók saját digitális kompetenciájukról való vélekedése igen kedvező képet mutat, a vonatkozó adatok szerint önértékelésük majdnem az összes vizsgált digitális kompetenciaterületen magasabb az EU átlagánál, ami sajnos az oktatókat vizsgálva jóval gyengébb – ezért is fontos a digitális kompetenciák fejlesztése.

**Európai Uniós és nemzetközi kapcsolódások**

A digitális kompetenciák fejlesztésével kapcsolatban az Európai Unió szakpolitikai kezdeményezései (New Skills Agenda[16]; Upskilling Pathways[17], Digital Single Market[18], Europass stb.) megfogalmazzák a keretrendszerek kidolgozásának, a digitális alapkészségek (például digitális írástudás) fejlesztésének szükségességét a társadalmi felzárkóztatás, a munkerőpiaci elhelyezkedés szempontjából.

A digitális kompetencia uniós referenciakeretre épít. Az Európai Bizottság a tagállamok szak- és fejlesztéspolitikája számára számos referenciaeszközt dolgozott ki, amelyek elősegítik a digitális készségek megértését és egységes megközelítést kínálnak a kompetenciafejlesztés megvalósításához. A European Digital Competence Framework for Citizens vagy röviden DigComp 2.1. néven ismert dokumentum tanulási eredmények formájában írja le az uniós állampolgárok számára jelenleg relevánsnak tartott digitális kompetencia tartalmát. Első változata 2013-ban készült el, és azóta már két átdolgozáson ment keresztül. A dokumentum folyamatos frissítését elsősorban a gyors ütemben zajló technológiai változások, illetve az ennek hatására megfogalmazódó új társadalmi elvárások generálták (új fogalmak, kompetenciaterületek, szemléletmódok megjelenése: pl. információ- és adatmenedzsment, digitális lábnyom, digitális jóllét, a személyes adatok

[16] Új Európai Készségfejlesztési Program

[17] A Tanács ajánlása (2016. december 19.) a kompetenciafejlesztési pályákról: Új lehetőségek felnőttek számára

[18] COM(2015) 192. Európai digitális egységes piaci stratégia

védelme, a programozás korszerűbb értelmezése stb.). A digitális kompetencia területeit és szintjeit leíró referenciaanyag jelenlegi változata (DigComp 2.1) három helyett már nyolc szinten, a korábbinál árnyaltabban mutatja be és példákkal illusztrálja a digitális kompetencia fejlődésének egymásra épülő szintjeit.

Dr. Németh Balázs „Reflexiók egy aktuális UNEVOC műszaki szakképzési tanulmányról„ című írásában[19] összefoglalja a 2020 év közepén megjelent UNESCO Műszaki és Szakképzési Fejlesztések Nemzetközi Központja (UNEVOC) által publikált elemzést,[20] mely feltárja a műszaki szakoktatás és képzés (TVET) trendjeit és az ehhez kapcsolódó tényezőket. A téma kapcsolódik az ENSZ ún. „Agenda 2030 és a Fenntarthatósági Célok" keretrendszerhez, továbbá az UNESCO-nak a Lifelong Learning alapú gondolkodást támogató stratégiájához.21. A bonni székhelyű UNEVOC Intézet (az UNESCO Műszaki és Szakképzési Fejlesztések Nemzetközi Központja)22 tevékenységét meghatározza, hogy azok igazodnak az UNESCO, mint kormányközi szervezet által megjelenített és képviselt célokhoz, törekvésekhez ás az ezek révén érvényesülő lehetőségekhez, továbbá korlátokhoz.

Az UNEVOC fő prioritása a műszaki és szakképzési fejlesztések az alábbi két tématerületen keresztül:

Munkához szükséges és életvezetési képességek (Skills for Work and Life)

- Tematikus tématerületek (Ifjúsági foglalkoztatás; A műszaki és szakoktatás és képzés (TVET) zöldítése; Hozzáférés, méltányosság és minőség; A TVET a Digitális Világában; Egyéb Témák)

- Kulcsprogramok és projektek (i-hubs: Innovációs Hub-relációjú képességek; Ifjúsági foglalkoztatás a Mediterrán Térségben; BILT: Bridging Innovation and Learning in TVET/ Műszaki szakoktatás és képzés (TVET)-alapú összeköttetések az Innováció és Tanulás között; UNEVOC TVET Leadership Programme/Vezetői Program; WYSD: World Youth Skills Day/Világ Ifjúsági Képességek-nap

[19] NÉMETH, Balázs: Reflexiók egy aktuális UNEVOC műszaki szakképzési tanulmányról [UNESCO UNEVOC 2020 STUDY ON THE TRENDS SHAPING THE FUTURE OF TVET TEACHING]. Új Pedagógiai Szemle 71. évfolyam (2021), 05-06. szám.
[20] UNESCO UNEVOC (2020) Study on the trends shaping the Future of TVET teaching Paris:UNESCO. Source: https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC+Publications/lang=en/akt=detail/qs=6396
[21] UNESCO (2020) Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative Paris: UNESCO-UIL
[22] UNEVOC honlap: https://unevoc.unesco.org/home/

Tudásforrások (Knowledge Resources)

- Szolgáltatások és erőforrások (Kiadványok; TVeT Forum; Virtual Conferences; TVET Country Profiles/ Ország-ismertetők; TVETipedia Glossary; Ígéretes & Innovatív Gyakorlatok)

- Események (Főbb TVET események; UNEVOC Hálózat hírei)

Az UNEVOC követve az UNESCO-nak a műszaki és szakoktatási és képzési területtel (TVET),[23] továbbá a felnőttek tanulásával és oktatásával összefüggő ajánlása[24] alapján elemzi, hogy az életen át tartó tanulás keretei között hogyan lehet hozzájárulni a fiatalok és felnőttek ismeret, készség és kompetenciafejlesztéséhez, mely által a munka világában és az élet más területein egyaránt felértékelődhessenek a képességeik, készségeik.

Az UNEVOC 10 trendet azonosított, melyek együtt jellemzik a magas minőséget és jövő-orientált műszaki és szakoktatási és képzési rendszer oktatóit, hogy a tanulókat felkészítsék a megváltozó munka és tanulás kihívásaira. Ezek a trendek a következők:

1. Ahogy a digitalizáció és az automatizálás átformálják a munka világát, a következő tíz évben nőni fog az ún. transzverzális és alkalmazott képességek iránti igény
2. A jövő-orientált műszaki szakképzési programok terén elengedhetetlen lesz a tervezés szintjén a munkaerőpiaci szempontól meghatározó képességekre vonatkozó adatgyűjtés és megosztás
3. A képesség-mérés és értékelés eredményeit elsősorban a munkavégzés közbeni és nem az előzetes képzésekbe kell felhasználni, alkalmazni
4. A jövő-orientált műszaki szakoktatás és képzés rendszere támaszkodik az ipari tapasztalatokra és kapcsolatokra, mint az előzetes képzések (pre-service trainings) elemére
5. Az előzetes/felkészítő képzéseket össze kell kapcsolni a karrierfejlesztéssel, mert ez segít abban, hogy a műszaki szakképzés tanárai szívesen alkalmazzanak új tanítási és tanulási módszereket
6. A minőségi munkavégzés-közbeni fejlesztő képzések (In-service training) tekintettel van úgy az ipari kötöttségekre, a transzverzális és alkalmazott képessége szerepére, az új pedagógiákra, mint a tartalom fejlesztésének szükségességére

[23] UNESCO (2015) Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Traning (TVET) Paris:UNESCO. Source: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49355&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
[24] UNESCO (2015) Recommendation on Adult Learning and Education Paris: UNESCO. Source: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

7. A reflektív műszaki szakképzés tanártovábbképzési rendszere biztosítja, hogy férfiak és nők azonos módon való részvétel, valamint a befogadó módszerek alkalmazásának érvényesülését
8. A műszaki és szakoktatási és képzési terület jövője sok tekintetben a magánszférával való partnerségen múlik, mely a munka melletti képzésekben, a folyamatos szakmai fejlesztésben és a tananyag megújításában jelentkezik
9. A stakeholder szervezetek közötti hatékony koordináció hozzájárulhat a műszaki szakoktatás és képzés tanításban részvevő szakemberek képzései és szakmai fejlesztő programjai hatékonyságához és minőségéhez
10. A műszaki és szakoktatási, képzési terület oktató és képző közösségének aktív részvétellel történő bevonása elengedhetetlen lépés ahhoz, hogy a terület jövőjét meghatározó képességek mentén történjenek a fejlesztések

Fenti trendek figyelembevételével az UNEVOC által megfogalmazott prioritások – pl. a tanítási és tanulási eredmények növeléséhez hozzájárul a tanuló-központú pedagógiák, a transzverzális képességek és befogadó módszerek alkalmazása illetve a kormányzás erősítésének és a partnerközi koordinációnak a szükségessége a releváns képzések és a szakmai fejlesztések eredményes megvalósítása érdekében – mentén releváns az eszközellátottságot felmérő kutatás eredményeinek felhasználása és rendszeres ismétlése, pontosítása a közeljövő fejlesztéseihez, illetve a szakképzés korszerűsítéséhez.

## A digitális tudásmegosztás szerepe

A 21. század elején megkérdőjelezhetetlennek tekinthető a digitális tudásmegosztás szakképzésben betöltött szerepének fontossága. A globalizálódó környezetben a technológiai fejlődés gyors változásokat hoz létre a szakképzési területen is. A tömegkommunikációs eszközök szerepe és hangsúlya átrendeződik, ez pedig új kutatási kérdéseket vet fel. A technikai fejlődés hatással van a társadalmi folyamatokra, módosítva és alakítva a kommunikációs-, információszerzési-, szabadidő eltöltési- és tanulási szokásokat egyaránt.

Az információs társadalomban a tudás birtokosa a munkaerőpiac keresettebb embere. A munkaerőpiacnak olyan szakemberekre van szüksége, akik gyorsan alkalmazkodnak az informatizált munkahelyi környezethez, nagy észlelési és reakció-sebességgel rendelkeznek, és az információk rövid távú raktározásában jó teljesítményt nyújtanak. Már a szakképzés résztvevői azok a fiatalok, akik beleszülettek a digitális technológia természetességébe, számukra az online közeg a természetes. A web 2.0 eszközök alkalmazása az oktatásban növel(het)i a tanulók elkötelezettségét, motivációját, véleményének kifejezését, serkentheti a dialógust.

Magyarországon viszonylag kis számban fordulnak elő elektronikus kurzusok a szakképző intézményekben, szerencsére azonban egyre több intézmény kínál e-learning alapú távoktatási programokat. A Covid19 miatt kialakult pandémia által kikényszerített

digitális oktatás tapasztalatai, valamint jelen és a korábbi kutatások rávilágítanak, hogy a tanulók és az oktatók szerint több e-learning kurzusra lenne szükség a szakképző intézmények kínálatában, azonban az oktatók egy része vonakodik használni az IKT-t munkája során. További probléma, hogy a magyar szakképzés nem rendelkezik jó minőségű digitális oktatási anyagokkal, valamint a legtöbb szakképző intézmény kevés szakértelemmel rendelkezik a digitális tartalmak kifejlesztésében és átadásában.

Az 1980-as évektől a távoktatás jelen van a világ minden fejlett országában. Az IKT eszközöket a távoktatás beleépítette a módszertanába, és az internet széleskörű elterjedésével létrejött egy új oktatási forma, az e-learning, magyarul elektronikus tanulás. A módszertan középpontjában a tanuló áll. Az oktató szerepe megváltozik, az információátadóból egyfajta mentor lesz. Újfajta tanulási környezet megteremtése szükséges, elengedhetetlenné válik olyan oktatási módszerek használata, mint például a kollaboratív tanulás, a probléma- alapú oktatás, a projektmunka és a kooperatív tanulás. Az információs társadalomban a tanulásnak nem egyedüli helyszíne az iskola, az szakképző intézményeknek el kell fogadniuk a tényt, hogy a tananyag nem kizárólagos forrása az információszerzésnek.

A jövőben a tanuláshoz leginkább használt technológiák várhatóan a következők lesznek[25]:

1. okostelefonok (MLearning)
2. interaktív táblák
3. learning management (LMS) technológiák
4. e-learning keretrendszerek
5. web 2.0 alkalmazások közül: blogok, wikik, közösségi szoftverek, fénykép-, információ-, videó megosztó oldalak, közösségi oldalak
6. virtuális világok beépítése az oktatás menetébe
7. többfelhasználós oktatási játékok

Az oktatók IKT-eszközökkel és módszerekkel szemben tanúsított nyitottsága, és innovációra való hajlandósága különböző. Egy részük elzárkózik a modern eszközök használatától, amely megnehezítheti az újfajta tanulási környezet megvalósítását az iskolákban. Ennek okai a következő tényezők:

- Félelem a változástól, a régi szakértelem elavulásától.
- Azonosulási képtelenség a tanári szerep változásával.
- A diákok behozhatatlannak tűnő előnye.
- Félelem más nyelv, más kultúra dominanciájától.
- Az oktatók nem ismerik az eszközök egy részét, illetve nem rendelkeznek a használatukhoz szükséges ismeretekkel

[25] DUGA, Zsófia: Tudomány és a fiatalok kapcsolata. Irodalomkutatás. Pécs, 2013.

Az információs társadalom iskoláiban az elméleti és gyakorlati oktatók megváltozott szerepkört töltenek be. „A tanítók a hagyományos tanulási környezetben (iskolában) szinte kizárólag tudás-, és információközvetítő szereppel rendelkeztek. Ebben a környezetben a tanító átadta az anyagot, a tanulók pedig elsajátították (átvették) azt. A tanítók kizárólagos tudásközvetítő szerepe az információs társadalomban elveszett. A hangsúly a tanulást végző személyen (a tanuló aktivitásán) van, ezért az egész tanulási környezet és az elsajátítandó tananyag ehhez igazodik.[26]”

Az oktató feladata a tanulási környezet újragondolása, átszervezése és kiegészítése IKT eszközökkel. Az oktatási folyamatban az oktató is új szerepkört kap. Egyfajta tanulótárs, aki maga is folyamatosan tanul az új rendszerben, tapasztalata révén egyúttal azonban szakértő és tanácsadó is. Sok esetben a tanító nem felülről irányítja a tanulási folyamatot, hanem belülről segíti a siker elérését Az oktatók IKT eszközökhöz kapcsolódó szakképzettségét tanfolyamokkal, továbbképzésekkel szükséges előmozdítani. Léteznek már olyan weboldalak is, melyek a technikai eszközök oktatási célú használatát mutatják be az érdeklődő tanároknak.

„A tanulók tanulásának támogatása csak akkor lehet sikeres és eredményes a pedagógus részéről a XXI. században, ha ismeretében van azoknak az oldalaknak, közösségeknek és szolgáltatásoknak, amelyek akár tantárgyakhoz kapcsolódóan, akár általános tanulás módszertani tanácsokat megfogalmazva támogathatják a diákok tanulási tevékenységét. A technológiával támogatott tanulási környezet esetében a pedagógusnak nem csupán ismernie kell a meglévő lehetőségeket, hanem képesnek kell lennie arra is, hogy a tanulói számára új, kreatív, ötletes feladatokat, egyénre szabott tanulási környezeteket alakítson ki.”[27]

## A vizsgálat eszközei, módszerek és eljárások

### A minta kiválasztása

A megvalósított online kérdőíves felmérés teljes körű lebonyolítása a szakképző intézmények és duális képzőhelyek körében zajlott. Felmérésre kerültek a célcsoport igényei, szakmai céljai a Magyarország területén működő állami, egyházi fenntartású szakképző intézmények körében. Az országos lefedettségű kérdőíves felmérésben a szakképző intézmények, valamint a duális képzőhelyek vezetői és oktatói vettek részt.
A kérdőív összeállítása, belső tagolása

[26] Námesztovszki, Zsolt (2013): Tanítás és tanulás a virtuális térben. http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/TanitasEsTanulasAVirtualisTerben.pdf

[27] Lévai Dóra (2013): Digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/levai-dora-a-digitalis-allampolgarsag-es-digitalis-muveltseg-kompetenciaja-a-pedagogus-tevekenysegehez-kapcsolodoan/

E kvantitatív beállítottságú kutatás lényege a szisztematikusan gyűjtött adatok feldolgozása. Alapvető kutatási kérdés az, hogy „A szakképzésben tevékenykedő célcsoporttagok nyitottak-e és milyen mértékben, milyen tartalmi elemekkel egy online, tudásmegosztás használatára?”

A kérdőív a háttérváltozókon kívül három fő blokkot tartalmazott:

- Foglalkoztatóra, szakmaterületre, tevékenységre vonatkozó kérdések
- Az oktatás során használt digitális technológia, a digitális tartalmak és a digitális tudásmegosztással kapcsolatos kérdések.
- az oktatói munka során használt platformokkal kapcsolatos kérdések

A vizsgálati rész tartalmazza a kutatási kérdésfeltevéseket, a kutatási módszertan bemutatását folytatva az eredmények bemutatásával. A vizsgálatban egy 32 kérdésből álló kérdőív segítségével került felmérésre a célcsoport általános, valamint tanulmányi célú digitális eszközhasználata, kommunikációs szokásai, e-learninggel kapcsolatos attitűdje, eszköz-ellátottsága.
A kérdésblokkokban mindösszesen 81 információhordozó adatsor került elhelyezésre. A kitöltő személyére vonatkozó kérdések (Nem, Életkor, Feladatellátási hely, Fenntartó stb.) mellett 20 db eldöntendő típusú kérdést, 38 db skálázáson alapuló kérdést, 5 db feleletválasztásos kérdést, valamint 3 szöveges választ igénylő kérdést tartalmazott.

**A vizsgálat kérdései**

<u>Eldöntendő kérdések (Igen/Nem):</u>

- Milyen eszközökkel rendelkezik szakmai feladatai ellátásához? (Számítógép, táblagép, Okostelefon, Internetelérés, Sávszélesség) – külön sorban, egyenként eldöntendő
- Az oktatáshoz megfelelőnek tartja az elérhető digitális tananyagok mennyiségét?
- Az oktatáshoz megfelelőnek tartja az elérhető digitális tananyagok minőségét?
- Nehézséget okoz-e Ön számára a tananyagok digitális oktatása?
- A tantárgyához kapcsolódóan van -e olyan tananyag, amit nem tud digitális oktatási módszerek használatával bemutatni, oktatni?
- Fejlesztett-e saját anyagokat – pl. projektterv, foglalkozásvázlat, tematikus terv, módszertani leírások, animáció, videó?
- Munkahelyén használnak egységes közös tanulást segítő platformot (pl. Microsoft Teams, Google Tanterem, Moodle, Cisco Webex) a digitális munkarendben zajló oktatáshoz?
- Alkalmaz alternatív tudásmegosztási módszereket a digitális munkarend bevezetése óta (pl. Moodle, Udemy, Skillshare stb.)? Ha igen, melyiket? (Kérem írja le az alábbi egyéb rovatba!)

- Tagja bármilyen professzionálisan szervezett tudásmegosztó közösségnek (pl. EPALE, EIT)? Ha igen, melyiknek? (kérem írja le az alábbi egyéb rovatba)
- Tagja bármelyik – munkahelyen kívüli – online (pl. közösségi média felületén) szerveződő tudásmegosztó csoportnak? (pl. academia.edu, LinkedIn, Facebook tematikus csoport) Ha igen, melyiknek? (kérem írja le az alábbi egyéb rovatba)
- Az oktatáshoz megfelelőnek tartja az elérhető digitális tananyagok mennyiségét?
- Az oktatáshoz megfelelőnek tartja az elérhető digitális tananyagok minőségét?
- Nehézséget okoz-e Ön számára a tananyagok digitális oktatása?
- A tantárgyához kapcsolódóan van -e olyan tananyag, amit nem tud digitális oktatási módszerek használatával bemutatni, oktatni?
- Fejlesztett-e saját anyagokat – pl. projektterv, foglalkozásvázlat, tematikus terv, módszertani leírások, animáció, videó?
- Munkahelyén használnak egységes közös tanulást segítő platformot (pl. Microsoft Teams, Google Tanterem, Moodle, Cisco Webex) a digitális munkarendben zajló oktatáshoz?
- Alkalmaz alternatív tudásmegosztási módszereket a digitális munkarend bevezetése óta (pl. Moodle, Udemy, Skillshare stb.)? Ha igen, melyiket? (Kérem írja le az alábbi egyéb rovatba!)
- Tagja bármilyen professzionálisan szervezett tudásmegosztó közösségnek (pl. EPALE, EIT)? Ha igen, melyiknek? (kérem írja le az alábbi egyéb rovatba)
- Tagja bármelyik – munkahelyen kívüli – online (pl. közösségi média felületén) szerveződő tudásmegosztó csoportnak? (pl. academia.edu, LinkedIn, Facebook tematikus csoport) Ha igen, melyiknek? (kérem írja le az alábbi egyéb rovatba)

**Skálázásra alapuló kérdések:**

(1.blokk) - Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel? (Értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1: egyáltalán nem ért egyet, 5: teljes mértékben egyetért!)

- Fontosak a digitális technológiával támogatott oktatás eszközei a tanulási folyamatban.
- Fontos a digitális technológia saját feladatainak ellátásában.
- Fontos a munkavállalók digitális kompetenciafejlesztése.
- Munkahelye felkészült a digitális technológiával támogatott oktatásra.
- Felkészítették a tanárokat a digitális oktatásra.
- Ön képes a digitális oktatáshoz, tananyagfejlesztéshez szükséges feladatokat önállóan végezni.
- Elegendő a rendelkezésre álló digitális eszköz munkájának ellátásához.
- Hasznos lenne egy, a Digitális tudásmegosztó platform megosztó felület létrehozása a munkájának hatékonyabb ellátásához.

(2.blokk) - Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel? (Értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1: egyáltalán nem ért egyet, 5: teljes mértékben egyetért!)

- A tanulók képesek önálló okostelefon használatra a tanulásban.
- A tanulók képesek önálló számítógép/laptop használatra a tanulásban.
- A tanulók képesek a programok, applikációk önálló alkalmazására a tanulásban.
- A tanulók motiváltak önálló számítógép/laptop használatra a tanulásban.
- A tanulók motiváltak önálló okostelefon-használatra a tanulásban.
- A tanulók motiváltak önállóan programok, applikációk alkalmazására a tanulásban.

(3.blokk) - Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel? (Értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1: egyáltalán nem ért egyet, 5: teljes mértékben egyetért!)

- A tanulók képesek önálló okostelefon használatra a tanulásban.
- A tanulók képesek önálló számítógép/laptop használatra a tanulásban.
- A tanulók képesek a programok, applikációk önálló alkalmazására a tanulásban.
- A tanulók motiváltak önálló számítógép/laptop használatra a tanulásban.
- A tanulók motiváltak önálló okostelefon-használatra a tanulásban.
- A tanulók motiváltak önállóan programok, applikációk alkalmazására a tanulásban.

(4.blokk) - Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel? (Értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1: egyáltalán nem ért egyet, 5: teljes mértékben egyetért!)

- Tanulóim használhassák az általam készített segédanyagot.
- Legyen elérhető többféle tananyag adott témában.
- Az általam készített tananyag, segédanyag mások által is hozzáférhető legyen.
- Járjon elismerés a megosztott tudásért.
- Legyen oktatók közötti közvetlen kapcsolatteremtési lehetőség egy weboldalon keresztül.
- Létrehoznám oktatói profilom egy tudásmegosztó weboldalon.

(5. blokk) - Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel? (Értékelje 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1: egyáltalán nem ért egyet, 5: teljes mértékben egyetért!)

- Szívesen megosztanám a tananyagaim, jó gyakorlataim más kollégákkal.
- Az azonos területen dolgozó kollégákkal jelenleg könnyen kapcsolatba tudok lépni.
- Kíváncsi vagyok, mások hogyan oktatják ugyanazt a tantárgyat, témakört.
- Segítség lenne a felmerülő kérdéseim kapcsán egy online fórum.
- Szívesen kialakítanék szakmai kapcsolatokat földrajzilag távol lévő kollégákkal.
- Szívesen segítek kollégáimnak.
- Örömmel tölt el, ha egy tanuló sikerét láthatom az életben.
- Nyomot hagyni magunkról jó dolog.
- Olyan tanulókat szeretnék felkészíteni a jövőre, akik alkalmazkodni tudnak a változó környezethez.

**Feleletválasztásos kérdések:**

- Hetente hány órát tölt önálló tananyagfejlesztéssel?
- Kivel osztaná meg az Ön által készített tananyagokat?
- Kérjük jelölje meg, az alábbi linkek közül melyiket ismeri, használta már oktatói munkájához!
- Szívesen használna-e egy olyan felületet, ahol közvetlenül tud szakmai kommunikációt folytatni?
- Szöveges választ igénylő kérdések:
- Kérjük, írja le, amennyiben a fenti felsoroláson kívül van olyan jellemző adat, amit szívesen megjelenítene a saját személyes profilján!
- Köszönjük a felmérésben való részvételét, ha bármilyen megjegyzése, észrevétele van a kérdésekkel kapcsolatban, ossza meg velünk
- Amennyiben jelen kutatás eredményeiről, további fejlesztéseinkről szeretne információt kapni, kérjük ossza meg velünk email címét

## A mérés szervezése, lebonyolítása

A felmérés 2020 év december második és harmadik hetében önkéntes, anonim online formában zajlott. A kitöltés 30-45 percet vett igénybe.

A felmérés hipotézisei:

H1: „A szakképzésben tevékenykedők szükségesnek érzik a folyamatos fejlődést, felzárkózást a digitális – online oktatás témaköreiben."
H2: „A szakképzésben tevékenykedő célcsoporttagok maximálisan nyitottak egy online, digitális tudásmegosztó platform használatára, amely megkönnyíti munkájukat."

A kutatás megvizsgálja, hogy az oktatók mennyire felkészültek a digitális oktatára, milyen helyzetet generált számukra a SARS-CoV-19 világjárvány következtében bevezetett online oktatás – illetve milyen mértékben rendelkeznek digitális eszközökkel, azok használatában rugalmasak-e? Rendelkezésre áll számukra interneten elérhető tananyag bázis, amelyet hasznosnak vélnek. Ismerhetnek több olyan weboldalt, amelyek munkájukban hasznosak lehetnek? Használnak tudásmegosztó tereket?

### A minta

A kutatásba magyarországi, szakképzés területén dolgozó személyek kerültek bevonásra.. A kiküldött kérdőíveket 2711 fő töltötte ki. A válaszadók 59%-a nő (1593 fő), 41%-a (1114 fő) férfi.

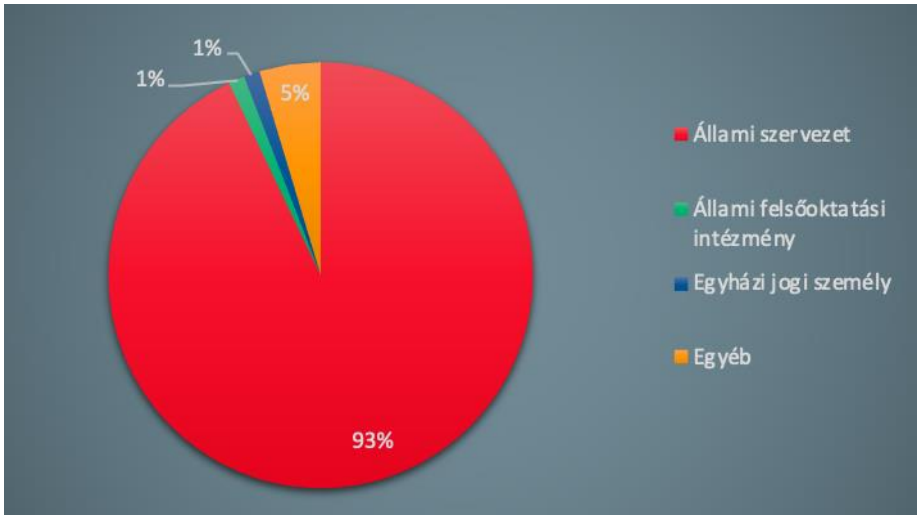
A kérdőívet kitöltők jellemzően a 40 év felettiek, ez jól reprezentálja a magyar szakképzésben oktatók életkor szerinti megoszlását. Egyre kevesebb a fiatal, pályakezdő tanár, mely kutatásunk célját illetően nagyon fontos szempont.

A kérdőívet kitöltők 87%-a szakképző intézményben dolgozik (2344 fő), 13%-uk pedig külső gyakorlati képzőhelyen vesz részt a tanulók szakmai gyakorlati oktatásában (ez 363 fő).

A válaszadók 85%-a – 2581 fő – munkaviszonyban, 5%-a – 126 fő – megbízási jogviszonyban látja el feladatát.

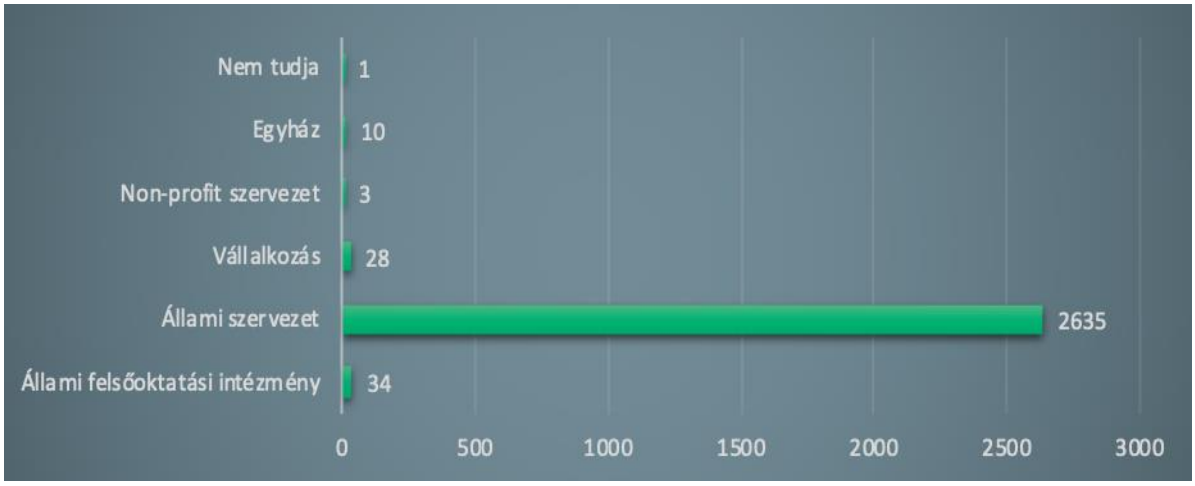
Intézményfenntartó-típusonként 379 állami szervezet, 5 állami felsőoktatási intézmény, 5 egyházi jogi személy által fenntartott intézmény, 19 egyéb intézmény jelent meg a kutatásban.

3. ábra: Válaszadók megoszlása az intézmény fenntartója szerint




Az intézményfenntartóra vonatkozó kérdésre a kitöltők 36 különböző választ adtak, melynek kategóriánkénti eloszlása az ábrán látható.

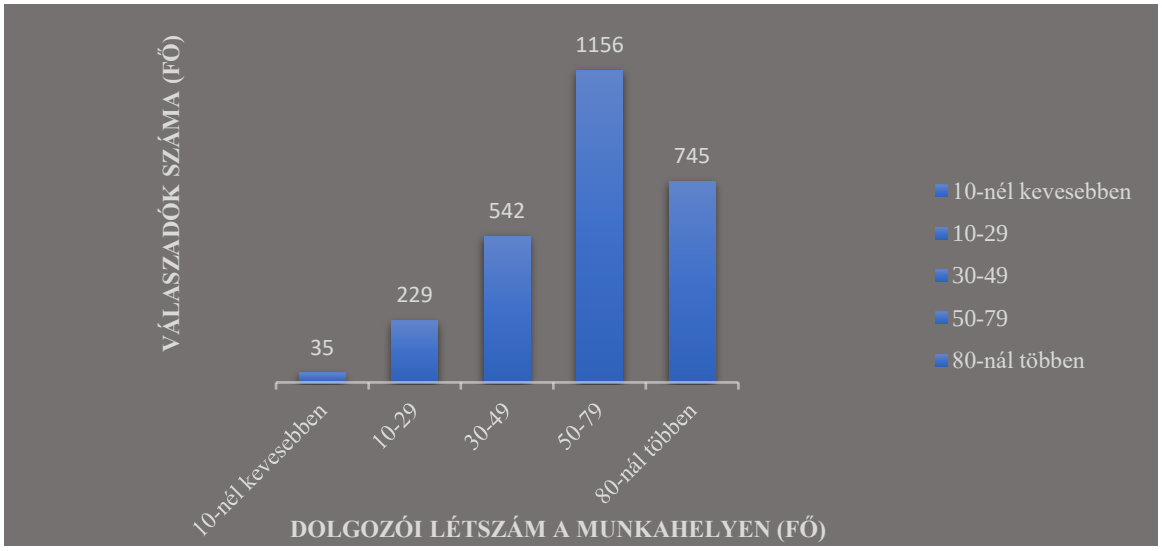
4. ábra: Válaszadók megoszlása fenntartó szerint




A válaszadók közül 1306 válaszadó megyei jogú városban, 1268 városban, 107 Budapesten, 26 pedig kistelepülésen látja el feladatát. Jellemzően a szakképző intézmények és a duális képzőhelyek városokban vannak és nem kistelepülésen.

A legtöbben (1156 fő) olyan munkahelyen dolgoznak, ahol 50-79 fő közötti a munkavállalók statisztikai állományi létszáma. Sokan (745 fő) adtak választ a 80 fő feletti, illetve 50 főnél kevesebb alkalmazottal rendelkező munkahelyről.

5. ábra: Válaszadók megoszlása a munkahelyi létszám szerint




Közismereti tárgyat oktató 1228 fő; Szakmai tárgyat oktató (elméletet) 985 fő; Szakmai tárgyat oktató (gyakorlatot) 734 fő; Egyéb szakmai feladatot ellátó 86 fő; Kollégiumi nevelő 52 fő

A következő táblázatban a szakmai elméletet, a szakmai gyakorlatot, valamint a közismereti tárgyat oktatók eloszlása látható. A válaszadóknak a nagyobb arányban ellátott feladatot kellett jelölni. A szakmai elméletet oktatók száma 985, a szakmai gyakorlatot oktatók száma 734, közismereti tárgyat oktatók száma 1719. A kutatás szempontjából kiemelendő, hogy a közismereti tárgyak oktatók a minta 50%-át teszik ki, érdeklődésük meghatározó lehet a kutatás bővítése szempontjából. A fennmaradó 50%-ból a szakmai elméletet oktatók 29%-kal, a szakmai gyakorlatot oktatók 21%-kal képviseltetik magukat.

1. táblázat: Válaszadók megoszlása az oktatott tantárgy típusa szerint (több válasz volt jelölhető)

| | Szakképzési alapfeladatot ellátó intézmény (fő) | Duális képzőhely (fő) | Egyéb (fő) | Összesen (fő) |
|---|---|---|---|---|
| Szakmai tárgyat oktató (elméletet) | 862 | 113 | 10 | 985 |
| Szakmai tárgyat oktató (gyakorlatot) | 618 | 100 | 16 | 734 |
| Közismereti tárgyat oktató | 1042 | 162 | 24 | 1228 |
| Összesen | 2522 | 375 | 50 | 2947 |

A következő táblázatok és a 6. számú ábra az egyes szakmaterületeken belüli reprezentáltságot mutatják intézménytípus a duális képzőhely nem az intézmény egyik típusa és fenntartó szerint.

A szakképzési alapfeladatot ellátó intézmények, duális képzőhelyek és egyéb intézmények vonatkozásában az országos intézménystruktúrával közel egyező kitöltési arány jelenik meg.

A kérdőívet kitöltő, különböző ágazatokban oktatók aránya reprezentálja az ágazatokban tanulók megoszlását. Amint a táblázatban látható, legtöbben a gépészet, informatika és távközlés, turizmus-vendéglátás és kereskedelem ágazatokhoz tartozó szakmákban oktatnak.

150 feletti adattal van jelen az Építőipar, Gazdálkodás és menedzsment, Elektronika és elektrotechnika, Szépészet, Rendészet és közszolgálat, Egészségügy, Szociális, Közlekedés és szállítmányozás, Sport, Épületgépészet és a Kreatív szakma.

A legalacsonyabb – 150 és az alatti – válasz az Élelmiszeripar, Specializált gép- és járműgyártás, Mezőgazdaság és erdészet, Környezetvédelem és vízügy, Vegyipar, Honvédelem, Bányászat és kohászat, Egészségügyi technika területről érkezett, sajnos a Fa és bútoripar nem képviselteti magát a kutatásban.

2. táblázat: Válaszadók megoszlása az oktatott ágazat szerint

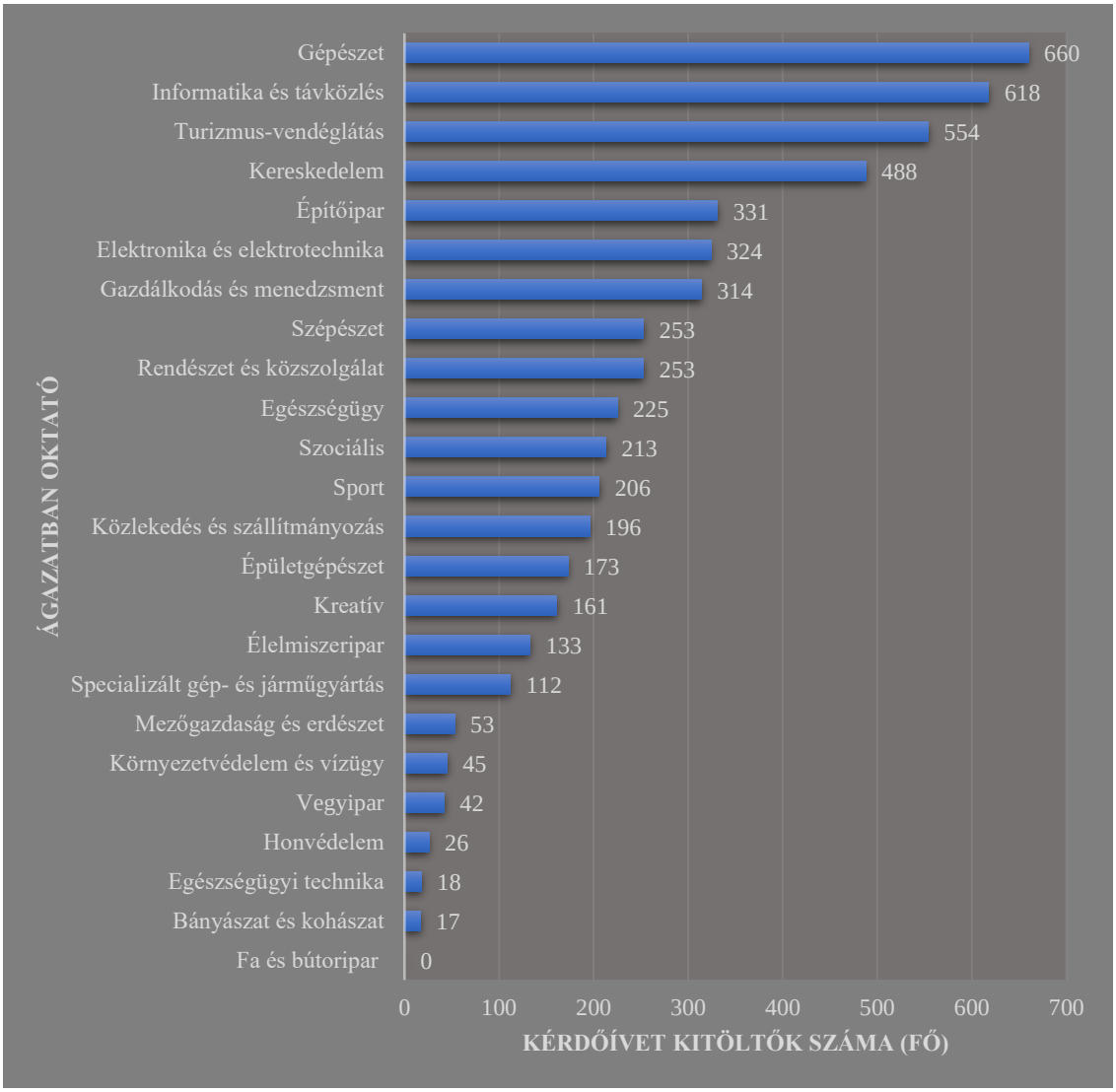
| Ágazat | Feladatellátás helye Szakképési alapfeladatot ellátó intézmény (fő) | Duális képzőhely (fő) | Egyéb (fő) | Összesen (fő) | ~~Teljes~~ %-kos megoszlás |
|---|---|---|---|---|---|
| Gépészet | 565 | 88 | 7 | 660 | 12 |
| Informatika és távközlés | 547 | 62 | 9 | 618 | 11,2 |
| Turizmus-vendéglátás | 477 | 72 | 5 | 554 | 10,1 |
| Kereskedelem | 412 | 73 | 3 | 488 | 8,9 |
| Építőipar | 294 | 36 | 1 | 331 | 6 |
| Gazdálkodás és menedzsment | 293 | 18 | 3 | 314 | 5,7 |
| Elektronika és elektrotechnika | 281 | 39 | 4 | 324 | 5,9 |
| Szépészet | 220 | 31 | 2 | 253 | 4,6 |
| Rendészet és közszolgálat | 215 | 32 | 6 | 253 | 4,6 |
| Egészségügy | 195 | 32 | 3 | 230 | 4,2 |
| Szociális | 182 | 26 | 5 | 213 | 3,9 |
| Közlekedés és szállítmányozás | 177 | 17 | 1 | 195 | 3,5 |
| Sport | 176 | 26 | 4 | 206 | 3,7 |
| Épületgépészet | 142 | 29 | 2 | 173 | 3,1 |
| Kreatív | 142 | 16 | 3 | 161 | 2,9 |
| Élelmiszeripar | 113 | 19 | 1 | 133 | 2,4 |
| Specializált gép- és járműgyártás | 98 | 14 | 0 | 112 | 2 |
| Emberi Erőforrások Minisztériuma hatáskörébe tartozó szakképesítés nappali rendszerű oktatása | 64 | 11 | 3 | 78 | 1,4 |
| Mezőgazdaság és erdészet | 45 | 6 | 2 | 53 | 1 |
| Környezetvédelem és vízügy | 41 | 3 | 1 | 45 | 0,8 |
| Vegyipar | 34 | 8 | 0 | 42 | 0,8 |
| Honvédelem | 23 | 2 | 1 | 26 | 0,5 |
| Bányászat és kohászat | 15 | 2 | 0 | 17 | 0,3 |
| Egészségügyi technika | 15 | 3 | 0 | 18 | 0,3 |
| Fa és bútoripar | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

3. táblázat: Válaszadók megoszlása fenntartó és ágazat szerint

| Ágazat | Fenntartó Állami (fő) | Egyházi (fő) | Egyéb (fő) | Állami (%) | Egyházi (%) | Egyéb (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gépészet | 646 | 0 | 14 | 11,9 | 0 | 20 |
| Informatika és távközlés | 610 | 2 | 6 | 11,3 | 11,8 | 8,6 |
| Turizmus-vendéglátás | 542 | 3 | 9 | 10 | 17,6 | 12,9 |
| Kereskedelem | 481 | 2 | 5 | 8,9 | 11,8 | 7,1 |
| Építőipar | 325 | 0 | 6 | 6 | 0 | 8,6 |
| Elektronika és elektrotechnika | 322 | 0 | 2 | 6 | 0 | 2,9 |
| Gazdálkodás és menedzsment | 312 | 1 | 1 | 5,8 | 5,9 | 1,4 |
| Rendészet és közszolgálat | 248 | 1 | 4 | 4,6 | 5,9 | 5,7 |
| Szépészet | 246 | 0 | 7 | 4,5 | 0 | 10 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Egészségügy | 227 | 2 | 1 | 4,2 | 11,8 | 1,4 |
| Szociális | 209 | 3 | 1 | 3,9 | 17,6 | 1,4 |
| Sport | 204 | 1 | 1 | 3,8 | 5,9 | 1,4 |
| Közlekedés és szállítmányozás | 193 | 1 | 1 | 3,6 | 5,9 | 1,4 |
| Épületgépészet | 168 | 0 | 5 | 3,1 | 0 | 7,1 |
| Kreatív | 160 | 0 | 1 | 3 | 0 | 1,4 |
| Élelmiszeripar | 130 | 1 | 2 | 2,4 | 5,9 | 2,9 |
| Specializált gép- és járműgyártás | 111 | 0 | 1 | 2,1 | 0 | 1,4 |
| Emberi Erőforrások Minisztériuma hatáskörébe tartozó szakképesítés nappali rendszerű oktatása, vagy egyéb | 77 | 0 | 1 | 1,4 | 0 | 1,4 |
| Mezőgazdaság és erdészet | 53 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Környezetvédelem és vízügy | 44 | 0 | 1 | 0,8 | 0 | 1,4 |
| Vegyipar | 41 | 0 | 1 | 0,8 | 0 | 1,4 |
| Honvédelem | 26 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 |
| Egészségügyi technika | 18 | 0 | 0 | 0,3 | 0 | 0 |
| Bányászat és kohászat | 17 | 0 | 0 | 0,3 | 0 | 0 |
| Fa és bútoripar | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

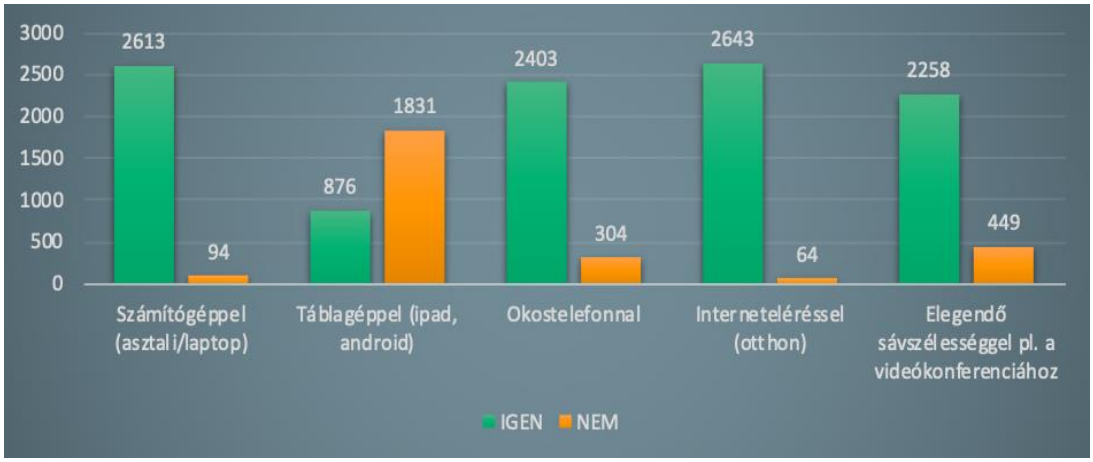
6. ábra: A válaszadók megoszlása az oktatott ágazat szerint




## A mérési adatok statisztikai elemzése

A kutatás vizsgálta az eszköz-ellátottságot tanulói és oktatói oldalon egyaránt. Összességében megállapítható, hogy számítógéppel a válaszadók 97%-a, táblagéppel 68%-a, okostelefonnal 89%-a, interneteléréssel 98%-a rendelkezik. Ugyanakkor a digitális tudásmegosztás alkalmazásánál megvalósítandó a teljes eszköz és internet-ellátottság, hiszen 94 válaszadó kiszorul erről a lehetőségről. A megfelelő sávszélesség a válaszadók 17%-ának nem áll rendelkezésre, ami a mintát tekintve 449 oktató esetében ellehetetleníti a jelenléti digitális oktatás megvalósulását.

7. ábra: Eszközellátottság a válaszadóknál (fő)




Számítógéppel, okostelefonnal, internet eléréssel a válaszadók 80 %-nál is magasabb arányban rendelkeznek. Ugyanakkor ritkábban fordul elő a válaszadóknál a tablet. Körülbelül 30 %-uk rendelkezik ezzel az eszközzel. Ennek oka az lehet, hogy nem ismerik annak hasznosságát. Továbbá azt feltételezhetjük a többi eszköz kiváltja a funkcióit. Pl. okostelefon internet használatra tökéletes. Bár nagyobb terjedelmű digitális dokumentumok, akár egy jogszabály, tanulmány elolvasására sokkal praktikusabb a nagyobb kijelzőjű tablet, amelyet akár tömegközlekedési eszközön használva is ideálisan működtethetünk.

**Digitális technológia, digitális tudásmegosztás fontossága**

A következőkben a digitális technológiával, digitális tudásmegosztással kapcsolatos kérdéseket, és a válaszok diagramos ábrázolását részletezzük. A kérdésekre 5 fokozatú skálán lehetett választ adni. A válaszadók nagyon fontosnak tartják a munkavállalók digitális kompetenciafejlesztését (átlag=4,61), úgy érzik, hogy a tanárok még nincsenek felkészítve a digitális oktatásra (átlag=3,37), és sajnos, az oktatók digitális munkájának ellátásához még nem áll rendelkezésre elegendő eszköz. Bár a válaszadók többsége önmagát felkészültnek tartja (átlag=4,22), a felkészítéssel elégedetlenek.

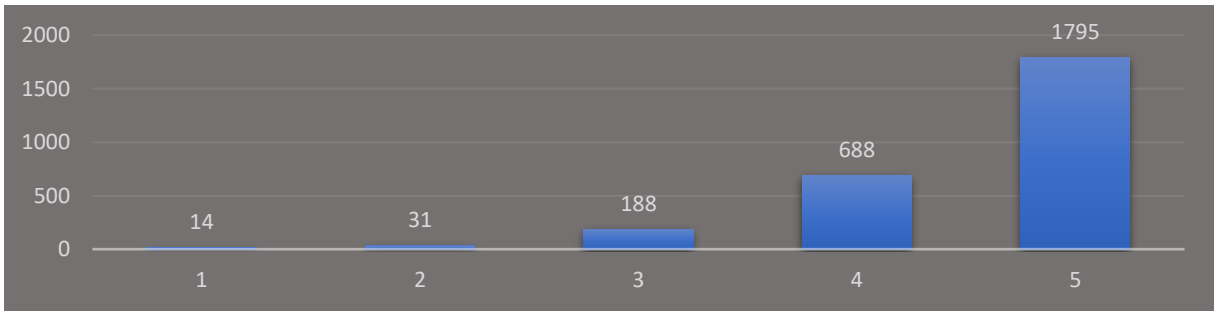
4. táblázat: Digitális technológia, digitális tudásmegosztás fontossága kérdésre adott válaszok átlaga

| **Kijelentések** | **Átlag** |
|---|---|
| Fontosak a digitális technológiával támogatott oktatás eszközei a tanulási folyamatban | 4,57 |
| Fontos a digitális technológia saját feladatainak ellátásában | 4,50 |
| Fontos a munkavállalók digitális kompetenciafejlesztése | 4,61 |
| Munkahelye felkészült a digitális technológiával támogatott oktatásra | 3,76 |
| Felkészítették a tanárokat a digitális oktatásra | 3,37 |
| Ön képes a digitális oktatáshoz, tananyagfejlesztéshez szükséges feladatokat önállóan végezni | 4,22 |

| | |
|---|---|
| Elegendő a rendelkezésre álló digitális eszköz munkájának ellátásához | 3,77 |
| Hasznos lenne egy, a Digitális tudásmegosztó platform megosztó felület létrehozása a munkájának hatékonyabb ellátásához | 4,20 |

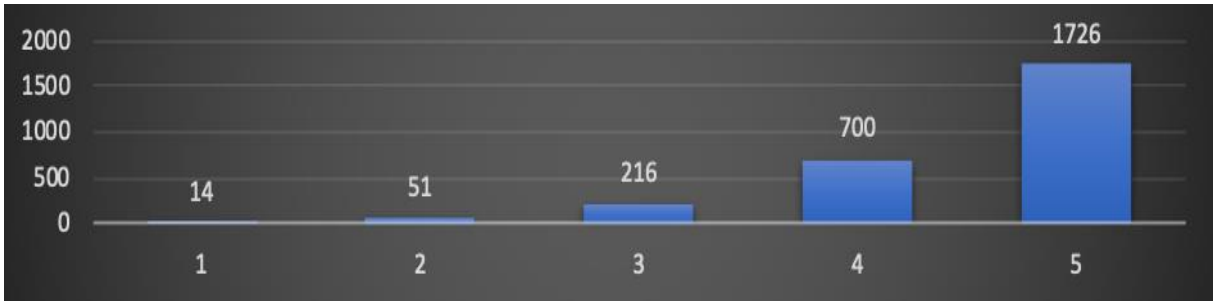
A „Fontosak a digitális technológiával támogatott oktatás eszközei a tanulási folyamatban" kérdésnél feltételezhető, hogy akik alacsony pontszámmal értékeltek nem barátkoztak meg a technológiával, nem tudnak felzárkózni az újabb eszközök használatához. Nem fogható ez azonban a kérdőív kitöltők korcsoportba tagozódására, hiszen majdhogynem 50 % a 50 évnél idősebb szakképzésben dolgozó, amiből következtethetünk arra, hogy a folyamatos fejlődés mellett van a többség. Megállapítható, hogy a válaszadók kifejezetten fontosak tartják a digitális technológiával támogatott oktatás eszközeit a tanulási folyamatban.

8. ábra: Digitális technológiával támogatott oktatás eszközeinek fontossága




A „Fontos a digitális technológia saját feladatainak ellátásában." kérdésnél az 1-től 5ig adható válaszok megoszlása az előző felvetett témához illeszkedett. Itt érdemes végiggondolni milyen feladatokhoz használható a digitális technológia: a legfrissebb információk megszerzésére és annak közvetítésére. Nyilvánvaló a fontosság itt is, az előző kérdésre adott válaszok megoszlásához hasonlóan az oktatásban dolgozók fontosnak tartják a digitális technológiák beépítését saját gyakorlatukba. 64% kiemelten fontosnak tartja, 26% fontosnak tartja, 8% közömbös, 1-1% munkájához nem szükséges a digitális technológia saját feladatok ellátásához.

9. ábra: A digitális eszközök fontossága a saját feladatok ellátásában



A”Fontos a munkavállalók digitális kompetenciafejlesztése.” kérdésre adott válaszokban temröződik, hogy az elmúlt években több Európai Uniós pályázat támogatta az informatikai felzárkózást. Pl. Tudásod a jövőd, vagy a Digitális szakadék csökkentése. Ezek is erősítették a köztudatban azt, hogy igenis fontos a munkavállalók számára az, hogy a fejlett technológiát használni tudják, illetve el tudjanak igazodni az online világban. Annál is inkább, hiszen már – már minden hivatalos ügyintézés a hálón zajlik. A válaszok is azt tükrözik, hogy ezt a nézetet erősítik, illetve támogatják a válaszadók annak fontosságát.

A következő kérdés – „Munkahelye felkészült a digitális technológiával támogatott oktatásra” - kissé megosztó volt, eltérő reakciókat kaptunk. 5 pontot – vagyis a teljes egyetértést - kevesebben, csupán 688-an adtak, míg 4 és 3 pontot többen. A jó minőségű eszközök nem olcsók, és ha sikerül is, valamilyen forrásból eszközt beszerezni, nagyon gyors az avulás ideje.

Ha áttekintjük az értékelési motivációs lehetőségeket, az informatikai eszközök ára és avulása az egyik legvalószínűbb szempont átlag munkavállalónál, hiszen egy középkategóriás informatikai eszköz, pl. laptop esetén 2-3 százezer forint kiadására van szükség. Oktatási intézményekben ugyan vannak informatika termek, de hogy minden pedagógusnak biztosított-e az, hogy digitális technológiával oktasson – kiemelve a jelen helyzetben bevezetett korlátozó intézkedéseket - már nem feltételezhető és nem is biztos, hogy nyitottak rá a munkavállalók.

Szintén megosztó volt a „Felkészítették a tanárokat a digitális oktatásra” pont, 1-től 5ig minden pontszámot jelentős számban érintettek a válaszadók. Mi lehet az ok? A szöveges válaszokból kiderül, hogy volt ugyan segítség, de minőségben gyakran nem fordult át használható tudássá, vagy egyáltalán nem voltak felkészítő programok. A képzéseken nem minden esetben motiváltak a résztvevők, hiszen az amúgy is túlterhelt munkavállalók a szabadidőjük terhére tudnak csak a biztosított programokon részt venni.

Az „Ön képes a digitális oktatáshoz, tananyagfejlesztéshez szükséges feladatokat önállóan végezni” kérdésnél jellemzően magas ponkszámokkal értékeltek a válaszadók, vagyis nagyobb magabiztossággal látják el, a részben szakterületükhöz kapcsolódó feladatokat. De vegyük végig mi kell hozzá: felület, ahol a tananyagokat gyűjtik és maga a tananyag digitalizált formában. Ha csupán pár kattintással megoldható egy tananyagcsomag és a kapcsolódó beszámoltató feladatsorok összeállítása, akkor jó eséllyel végezhető el a feladat zökkenőmentesen.

Az „Elegendő a rendelkezésre álló digitális eszköz munkájának ellátásához” kérdésre kapott válaszokban nagyobb részt mutatnak elégedettséget, hiszen magasabb pontszámok között oszlottak meg a leadott voksok leginkább. Valószínűsíthető, hogy mindenki azzal gazdálkodik, ami rendelkezésre áll, de persze mindig van hova fejlődni és nyitottak az új lehetőségekre.

A következő kérdés egy „Digitális tudásmegosztó platform megosztó felület' létrehozásának hasznosságát vizsgálta a válaszadók véleménye szerint. Ez a téma közvetlenül érinti a kutatás lényegi tartalmát, amellyel alátámaszthatjuk a tervezett fejlesztés eredményének szükségességét. A válaszadók több mint fele pontozott magas pontszámmal. Elenyészően voksoltak az alacsonyabb számokra. Vagyis a többség igényelné az effajta segítséget a későbbiekben, ahol az oktatott témájához komplex tudásanyagot szerezhet, esetlegesen oszthat meg.

**A tanulók digitális kompetenciái, motivációjuk a digitális eszközök használatára**

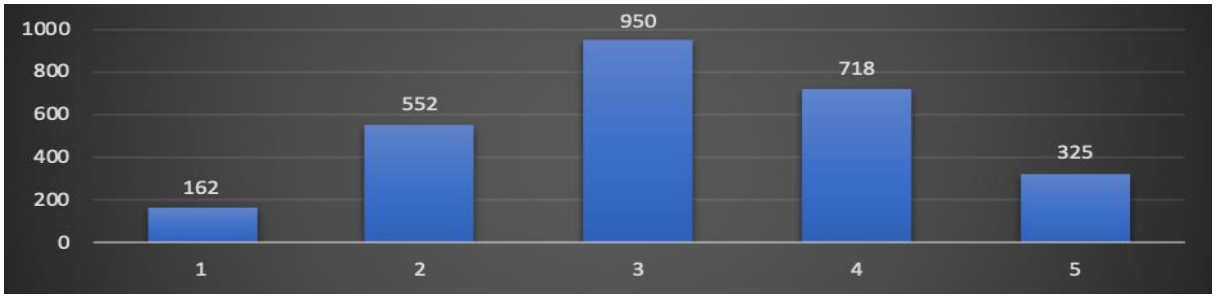
A következő kérdések a tanulók képességeit és motivációit vizsgálják. Az első kérdés azt hivatott felmérni, hogy a tanulók milyen mértékben képesek ~~önállóan~~ az önálló digitális eszközhasználatra – számítógép, laptop – a tanulásban. A válaszadók többsége 3-as (36%), 2-es (14%) és 1-es (3%) értéket adott meg, 32%-uk adott 4-es értéket, 14% szerint kielégítő az eszközhasználat a tanulók körében. Fentiek alapján levonható a következtetés, miszerint a tanulók digitális kompetenciafejlesztése is szükségszerű, hiszen többségüknek gondot okoz a digitális eszközök tanuláshoz való igénybevétele.

5. táblázat: A tanulók digitális kompetenciái, motivációjuk a digitális eszközök használatára kérdésre adott válaszok

| **Kijelentések** | Átlag |
|---|---|
| A tanulók képesek önálló okostelefon használatra a tanulásban. | 3,51 |
| A tanulók képesek önálló számítógép/laptop használatra a tanulásban. | 3,45 |
| A tanulók képesek a programok, applikációk önálló alkalmazására a tanulásban. | 3,25 |
| A tanulók motiváltak önálló számítógép/laptop használatra a tanulásban. | 2,94 |
| A tanulók motiváltak önálló okostelefon-használatra a tanulásban. | 3,18 |
| A tanulók motiváltak önállóan programok, applikációk alkalmazására a tanulásban | 2,91 |

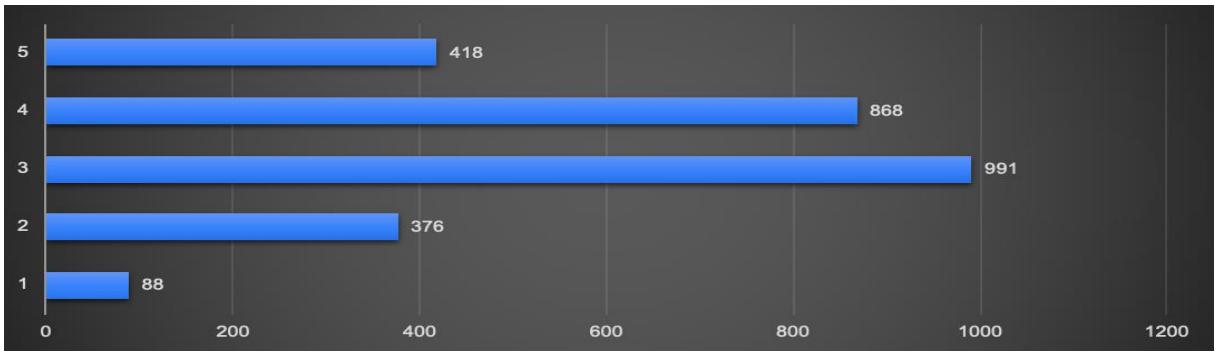
A kutatás vizsgálja a tanulók okostelefon-használati motivációit, hiszen ezzel az eszközzel ma közel minden tanuló rendelkezik. Kiugró számban értékeltek a közepes – vagyis a bizonytalankodó szinttel, ami meglepő, hiszen a jelen generáció szinte együtt alszik a digitális eszközeikkel. A tudás forrása már nem a könyvtár, a folyóirat, vagy az egyszerű könyv, hanem a digitalizált könyvtárából nyerik forrásaikat. Persze nem mindegy hogyan, és milyen tartalmakat érnek el, ezzel a kritikával élhettek a kérdőív kitöltők. Hiszen az online világ ömleszti magából az információkat, nem szelektál, lehetnek téves információk. Meg kell tanulni szűrni, amit egy oktató központ tud csak jól irányítani.

10. ábra: A tanulók okostelefonhasználati motivációi ~~a válaszadók szerint~~



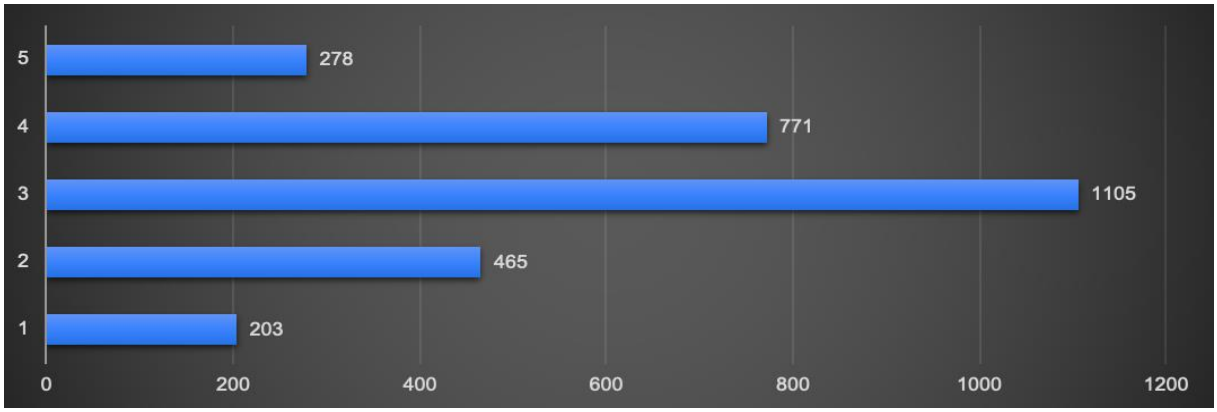

A digitális eszközökhöz kapcsolódó applikációk használatában még az eszközök használatánál is rosszabb a helyzet. A programok, applikációk önálló alkalmazására a tanulásban a diákok többségének komoly gondot okoz. A tanuláshoz igénybe vehető digitális eszközök használatához szükséges motiváltságuk is elmarad az elvárható mértéktől. Jól keresni, szűrni meg kell tanulni. Végig kell járni a tanulás folyamatát, hogy tudjuk mit keresünk, milyen mélységig akarunk elmerülni az információban. sajnos a válaszadók túlnyomó része szerint a tanulók nem képesek önálló számítógép/laptop használatra a tanulásban.

11. ábra: A tanulók számítógép/laptophasználati kompetenciái a válaszadók szerint



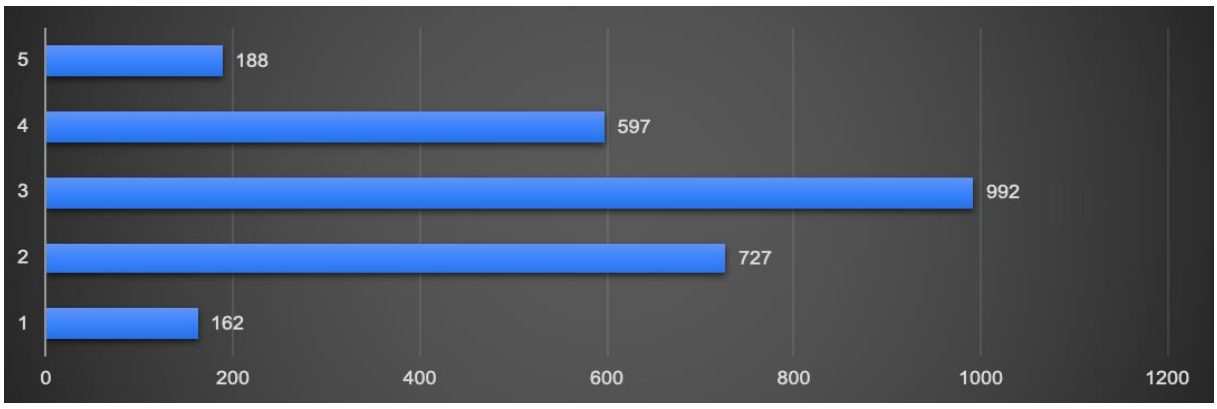

A tanulók applikációhasználati motivációját vizsgáló kérdésnél az előbbiekkel közel azonos megoszlást mutató válaszok érkeztek. Vajon nincs elegendő applikáció, amely segít a tudás elsajátításában, vagy nem ismerik a tanulók? A kérdés visszafordítható, a tanórákon adottak-e digitális információszerzésre vonatkozó segítségek a tanulóknak, vajon van-e olyan forrás amit szívesen megmutatnának az oktatók? A digitális eszközök használatának motivációja szintén szükséges a fejlesztés megvalósulását követően.

12. ábra: A tanulók program, applikációhasználati kompetenciái




A tanulók motivációit vizsgáló kérdéseknél - motiváltak önálló számítógép/laptop használatra ; önálló okostelefon-használatra; programok, applikációk alkalmazására a tanulásban – a motivációt egy belső késztetésen, egy viselkedési irány felé mutatva nézzük De mikor van késztetésem valami felé, ha pozitív irányú eredményt, vagy következményt remélhetek, pl. dicséretet, elismerést. Vagyis akkor lehet valaki motivált, ha érdekelté tesszük a tanulásra, így a kapott eredmények akár a válaszadók motiváló képességét is tükrözhetik. A fejlesztés során figyelmet kell fordítani az oktatók motivációs kompetenciáinak fejlesztésére. A tanulók nem motiváltak, nem ismerik az okostelefon mint tanulási eszköz funkcióit. A későbbiekben a tudástárban az okostelefon mint oktatási eszköz használatának elmélyítésére van szükség. Visszautalva az előző két kérdésre adott pontokra összecseng. A motiváció a lényeg, az eszköztől függetlenül. Ha megkapják a tanulók a bíztatást, akkor megjön a tanulásban történő alkalmazásához.

13. ábra: A tanulók számítógép/laptophasználati motivációii ~~a válaszadók szerint~~




**Digitális tananyagok minősége, elérhetősége - Tananyagfejlesztési aktivitás, tudásmegosztási hajlandóság**

A következő kérdések a tudásmegosztási hajlandóságot, a tananyagfejlesztési aktivitást vizsgálják. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a válaszadók szeretnének-e több tudásanyagot

elérni digitális formában, valamint a saját maguk által fejlesztett tananyagokat szeretnék-e és ha igen, akkor milyen körben megosztani?

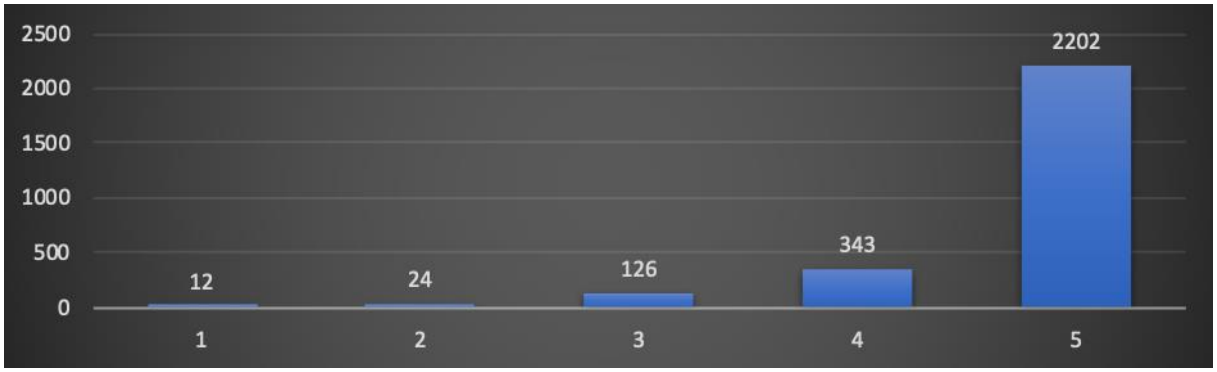
6. táblázat: Tananyagfejlesztési aktivitás, tudásmegosztási hajlandóság kérdésre adott válaszok

| **Kijelentések** | Átlag |
|---|---|
| Tanulóim használhassák az általam készített segédanyagot. | 4,74 |
| Legyen elérhető többféle tananyag adott témában. | 4,70 |
| Az általam készített tananyag, segédanyag mások által is hozzáférhető | 3,71 |
| Járjon elismerés a megosztott tudásért. | 4,23 |
| Legyen oktatók közötti közvetlen kapcsolatteremtési lehetőség egy | 4,26 |
| Létrehoznám oktatói profilom egy tudásmegosztó weboldalon. | 3,15 |

A fenti táblázat azt mutatja, hogy a válaszadók mennyire szeretnék, ha a tanulóik használnák az általuk készített segédanyagokat. Ez a kijelentés a legjobban támogatott (4,74), ezt követi a tananyagok elérhetőségének igénye (4,7). Az ábrából egyértelműen látható, hogy a saját digitális tudásanyag-megosztási motiváció egyértelműen magasan támogatott a válaszadók körében. A saját készítésű tananyagok és segédanyagok másokkal (kollégkkal) való megosztásával már nem mindenki ért egyet (3,71). Sokan nem szívesen teszik közzé saját anyagaikat, de a tudásmegosztást és a közvetlen kapcsolatteremtést a többség igényli és támogatja (4,26). Saját oktatói profil létrehozására már nem vágyik mindenki (3,15), ez a téma erőteljesen megosztja a válaszadókat.

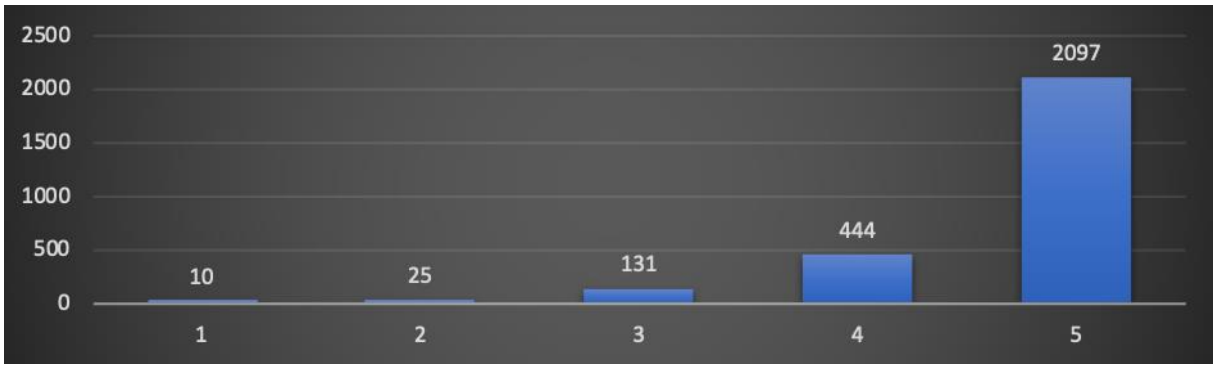
Az első táblázat azt mutatja, hogy a válaszadók mennyire szeretnék, ha a tanulóik használnák az altaluk készített segédanyagokat. Az ábrából egyértelműen látható, hogy a saját digitális tudásanyag-megosztási motiváció egyértelműen magasan támogatott a válaszadók körében. A kérdésre adott válasz előrevetíti, hogy a fejlesztendő tudásmegosztás hasznos eleme lehet a tanuló/diák regisztráció, mely által az oktatók követésével a diákok valós időben láthatják az új tudásanyagokat.

14. ábra: Oktatói digitális tananyagmegosztási motiváció saját tanulók körében



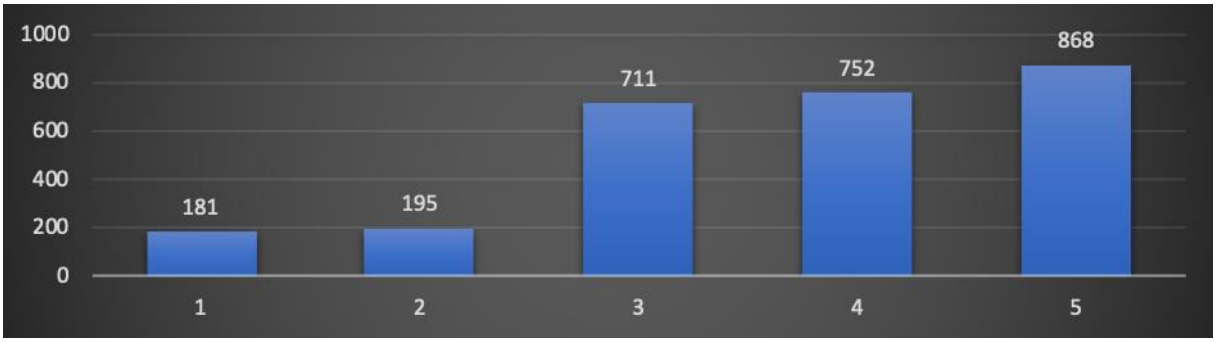
A „Legyen elérhető többféle tananyag” kérdésnél a válaszadók magas pontszámmal értékeltek, egyértelműen szeretnék, hogy legyen elérhető többféle tananyag. A különféle, változatos tananyagok elérhetőségét szintén a válaszadók túlnyomó többsége indokoltnak látja, 2% alatti azoknak a száma, akik szerint ez nem szükséges. Megjegyzendő, hogy a többféleség az internethez hasonlóan eredményezheti azt, hogy a tananyagot keresgélő elveszik a sokféleség közt.

15. ábra: Tananyagvariábilitás szükségessége a válaszadók szerint




Az előzőektől eltérően, a saját segédanyag megosztásával, mások által hozzáférhetővé tételével kapcsolatban a vélemények megoszlanak, de egyértelmű támogatottság olvasható ki az ábrából. A válaszadók majdnem 20 %-a jelezte azt, hogy nem osztaná meg. Több oka lehet ennek. Egyrészt, mivel benne van a munkájuk, idejüket áldozták, annak megosztása, mások könnyebb hozzájutása indokolatlan előnyt feltételez, másrészt feltehető az is, hogy nem biztos saját munkájában, inkább nem teszi azt közzé. Az egyéb kérdések kontextusában azt a következtetést vontuk le, hogy a válaszadók egy megfelelő szoftverháttérrel, támogató környezetben, az oktatói fejlesztő munka elismerése mellett a támogatottság és a megosztási motiváció emelhető.

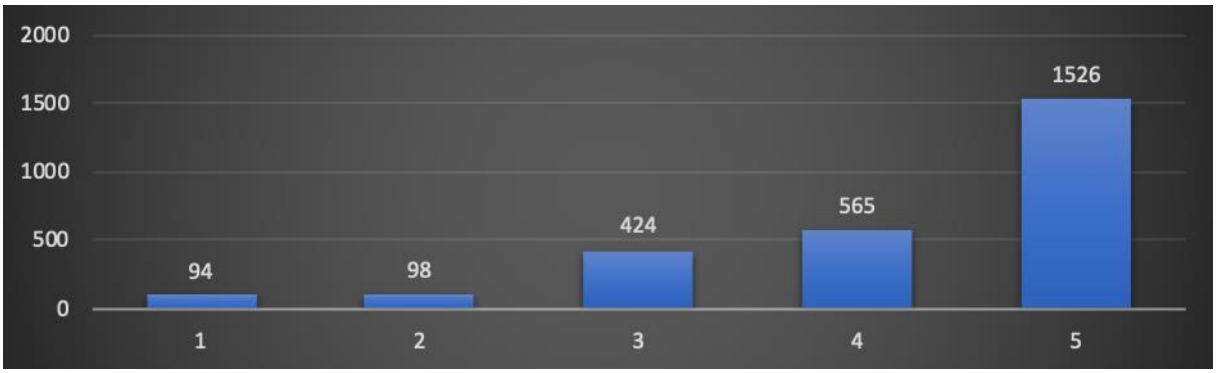
16. ábra: Oktatói digitális tananyagmegosztási motiváció nem saját tanulók körében




Az előző kérdéshez kapcsolódóan látható az ábrából, hogy a „Járjon elismerés a megosztott tudásért” kérdésnél a válaszadók túlnyomó része igényli az elismerést a végzett munkájáért. A szöveges értékeléseknél a szöveges választ adók nagy része ennek

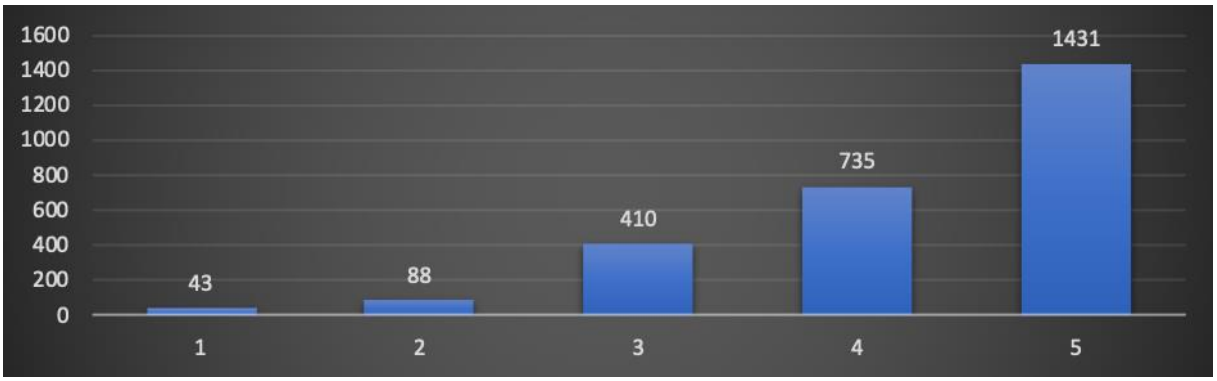
az igénynek írásban is hangot adott. Az elismerés „némiképp kárpótlás lenne” azok számára, akik vonakodva osztanák meg tudásukat – erre a szöveges válaszok között egyértelmű megerősítést kaptunk.

17. ábra: Oktatói elismertségi motiváció a válaszadók körében




A következő kérdés konkrétan érinti a egy új olyan weboldal kialakításának támogatottságát, amelyben a tananyagok megoszthatok, illetve az oktatók konzultáció reményében kapcsolatba léphetnek egymással. A kutatás kulcskérdése az oktatók közötti együttműködési platformokra, kapcsolatteremtési lehetőségekre vonatkozik. A válaszadók szerint legyen oktatók közötti közvetlen kapcsolatteremtési lehetőség egy weboldalon keresztül.

18. ábra: Oktatói kapcsolatteremtési motiváció a válaszadók körében




A válaszok szinte azonos arányban hoznák létre oktatói profiljukat egy tudásmegosztó weboldalon. Mivel nem tudják milyen lehet ez a weboldal, mi lehet a haszna, a kérdés bizonytalanító jellegű. Miért regisztráljak? Mit nyerek vele? Megosztom a tananyagaim, azt ki láthatja? Kritizálni fogják? Ha jó minőségű és dolgoztam vele, miért osztanám meg ingyen? Ilyen és hasonló kérdések merülhettek fel a kitöltőkben, melyek tisztázása és a profil létrehozási motiváció erősítése kiemelten fontos a későbbiekben.

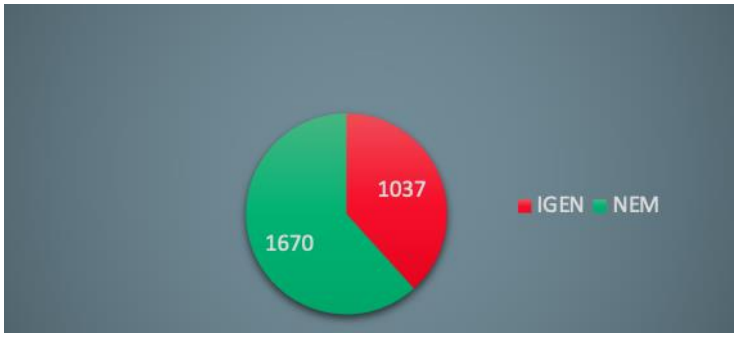
19. ábra: Oktatói profil létrehozási motiváció a válaszadók körében

A kitöltők 48 % - ban elégedettek a jelenleg elérhető digitális tananyagok minőségével. A régebbi anyagok, bár feltöltéskor aktuálisak lehettek, de idő elteltével újra gondolni, aktualizálni szükséges ezeket. Ezzel egyidejűleg az elérhető tudásanyag ellenőrzése és minősítése, validálása fontos a használat előtt. Ennek hiánya érződik a magasabb nem válaszok kapcsán.

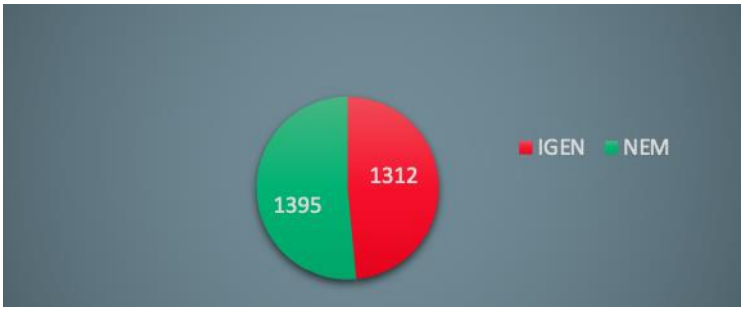
A digitális oktatás nehézségével kapcsolatban 35% jelzett igennel, ami azt jelenti, hogy a túlnyomó többségnek sikerül megbirkózni az oktatás megváltozott platformjával. Mondhatjuk azt, hogy belejöttek a szakemberek. A tantárgyához kapcsolódóan a válaszadók 61 %- esetében van olyan tananyag, amit nem tud digitális oktatási módszerek használatával bemutatni, oktatni. Ennek oka az lehet, hogy főként gyakorlatias ismeretek átadásával foglalkoznak a megkérdezettek.

Visszatérő kérdés, hogyan  lehet az egyes szakmákat begyakoroltatni jelenlét nélkül?. 69 % jelezte, hogy fejlesztett saját anyagokat, a többség úgy tűnik szeret a saját fejlesztésel dolgozni. Közös tanulást segítő platformot 86 %-ban használnak, ebből arra lehet következtetni, hogy külső informatikai segítséget kaphattak az oktatók, amely egységes online platformra terelte a munkájukat. Ezzel ellentétben mindössze 18 % vagyis minimális százalékuk alkalmaz alternatív tudásmegosztási módszereket a digitális munkarend bevezetése óta. Ennek fő oka, hogy szakmai jellegű képzéseknél ez a fajta tudásmegosztó tér nem jellemző. A kérdés fontossága leginkább azért említhető, hiszen a tervezett fejlesztés egyik eleme, az oktató és tanítványa között kommunikációs lehetőség, tudásmegosztó tér használata.

20. ábra: A digitális tananyagok mennyiségével való elégedettség (fő)

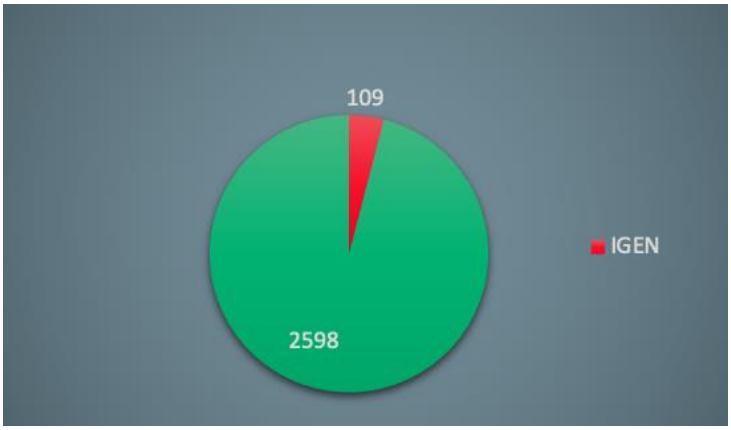


21. ábra: A digitális tananyagok minőségével való elégedettség (fő)



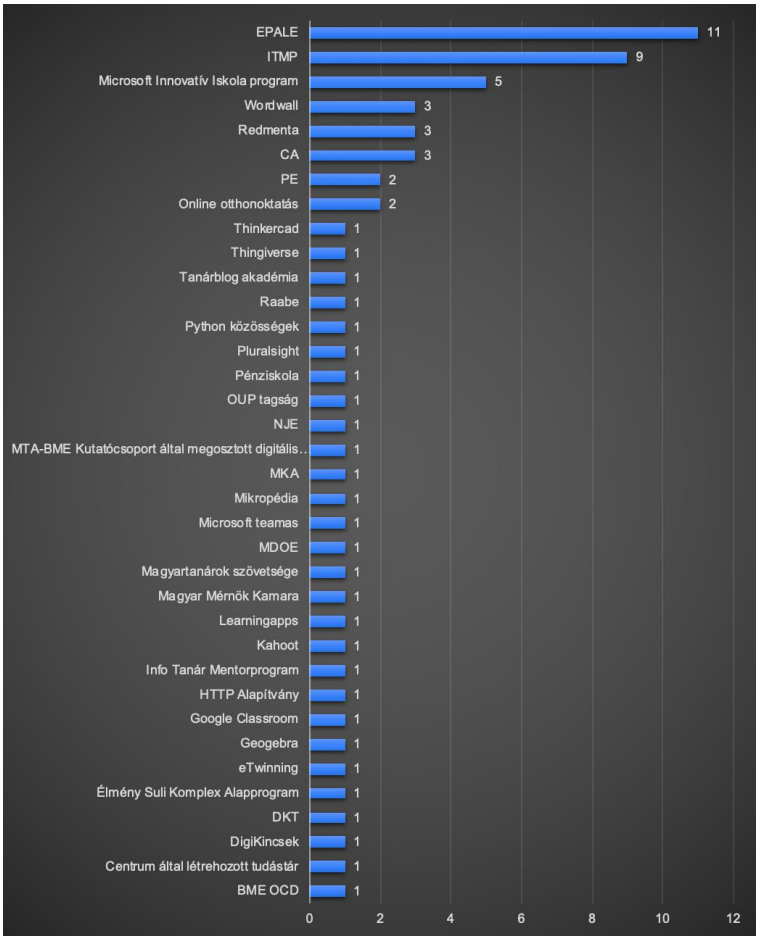

A legalacsonyabb részvételi arány – mindösszesen 0.4% - tagja bármilyen professzionálisan szervezett tudásmegosztó közösségnek. A kérdőívben jelzett platformok nem közismertek a szakképzésben, leginkább a facebook privát csoportjait használják ilyen jellegű tartalommegosztásra. Szerencsés ugyanakkor, hogy a kitöltők 43%-a tagja bármelyik online szerveződő tudásmegosztó csoportnak. Szerencsés továbbá, hogy a fiatalabb generáció egyenlőre ezeket alkalmazza, így ehhez kell az oktatóknak is alkalmazkodnia, bár megjegyzendő, hogy a válaszok között akad nem kifejezetten a kérdéskörbe tartozó adat is. A kitöltők által megnevezett tudásmegosztási közösségek, platformok az alábbiak szerint rangsorolodnak:

22. ábra: Professzionálisan szervezett tudásmegosztó közösségi tagok




A legalacsonyabb részvételi arány – mindösszesen 0.4% - tagja bármilyen professzionálisan szervezett tudásmegosztó közösségnek. A kérdőívben jelzett platformok nem közismertek a szakképzésben, leginkább a facebook privát csoportjait használják ilyen jellegű tartalommegosztásra. Szerencsés ugyanakkor, hogy a kitöltők 43%-a tagja bármelyik online szerveződő tudásmegosztó csoportnak. Szerencsés továbbá, hogy a fiatalabb generáció egyenlőre ezeket alkalmazza, így ehhez kell az oktatóknak is alkalmazkodnia, bár megjegyzendő, hogy a válaszok között akad nem kifejezetten a kérdéskörbe tartozó adat is. A kitöltők által megnevezett tudásmegosztási közösségek, az alábbiak szerint rangsorolodnak:

23. ábra: A professzionálisan szervezett tudásmegosztó közösségek népszerűségi listája




## Tudásanyagokkal szemben támasztott elvárások

Az alábbi diagramok szemléltetik, hogy a válaszadók milyen mértékben szeretnék – tartják fontosnak – a kérdőívben szereplő információforrások megjelenését. A kérdőív az alábbi tartalmakat jelenítette meg:

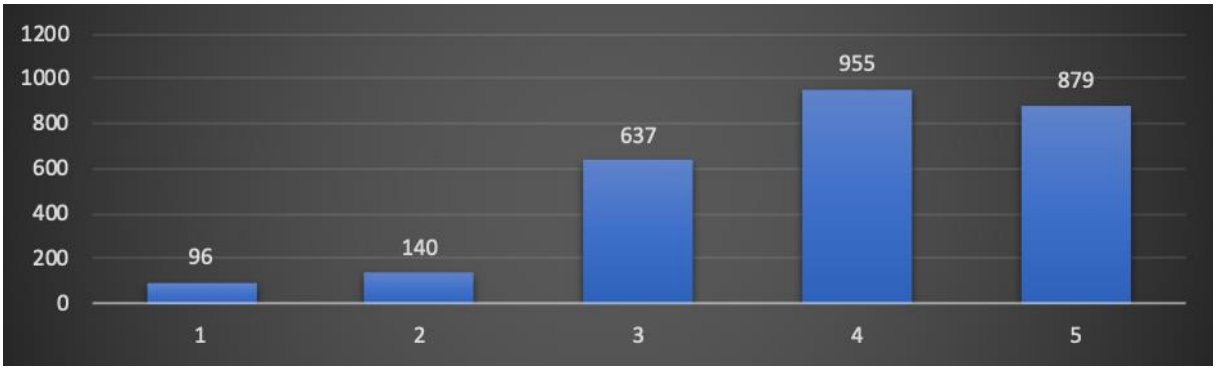
7. táblázat: Tudásanyagokkal szemben támasztott elvárások kérdésre adott válaszok

| | **Átlag** |
|---|---|
| A hazai és nemzetközi szakmai események online felületei | 4,46 |
| A megújuló szakképzéshez kapcsolódó szakmai és közismereti tananyagok gyűjtőportáljai | 3,88 |
| A Digitális Témahét online felülete | 4,30 |
| Hazai és nemzetközi jó gyakorlatok a szakképzésben | 4,19 |
| A szakképzés megújítását támogató projektek online elérhető eredménytermékei | 4,14 |
| A megújuló szakképzést támogató hazai és nemzetközi továbbképzések online platformjai | 4,31 |

| | |
|---|---|
| A megújuló szakképzés szabályozási környezetének dokumentumai (pl. programtantervek, programkövetelmények, képzési és kimeneti követelmények | 4,45 |
| A programtantervek fejlesztési céljaihoz illeszkedő, ágazat/szakma/tanulási terület/tantárgy/témakör vonatkozásában jól azonosítható pedagógiai-módszertani megoldások (pl. projektötlet, projektterv, tematikus terv, foglalkozásleírás, oktatóvideó stb.) | 4,21 |

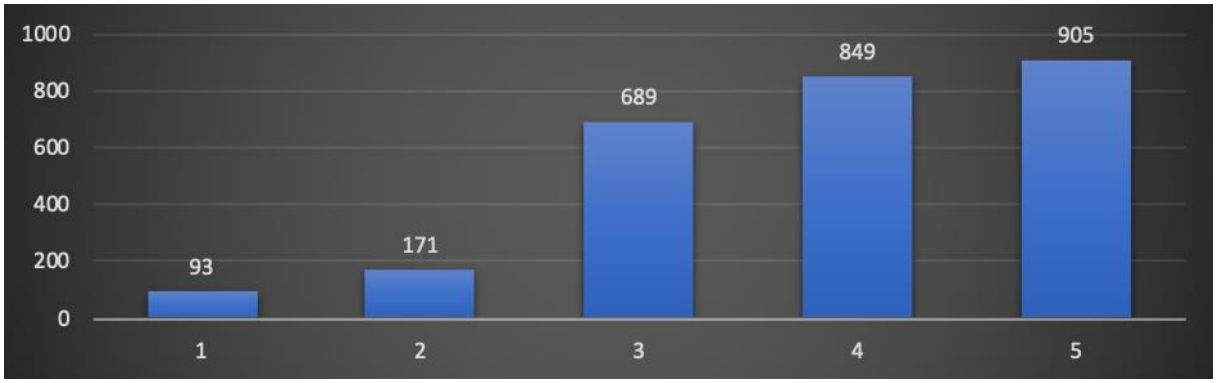
A hazai és nemzetközi szakmai események online felületeivel kapcsolatban a válaszok egészen szórtan érkeztek. Pozitív, hogy 1 pontot minimális létszámban jelöltek, az 5 pontot jelölték legtöbben, vagyis szívesen veszik a kitöltők, az információ ilyen jellegű gyűjtését is. A válaszadók több, mint 50 %-a támogatja, ha a megújuló szakképzéshez kapcsolódó szakmai és közismereti tananyagok gyűjtőportáljaihoz kapcsolódó jellegű anyagok hozzáférhetővé válnának. Nyilvánvalóan egyszerűbb dolga lenne egy-egy előadónak, csupán egy felületről, ellenőrzött anyagok közül válogatni. A Digitális Témahét online felülete téma megosztotta a válaszadókat, minden pontszámot érintettek, és összességében támogatják.

24. ábra: A Digitális Témahét online felülete elérhetőségének fontossága



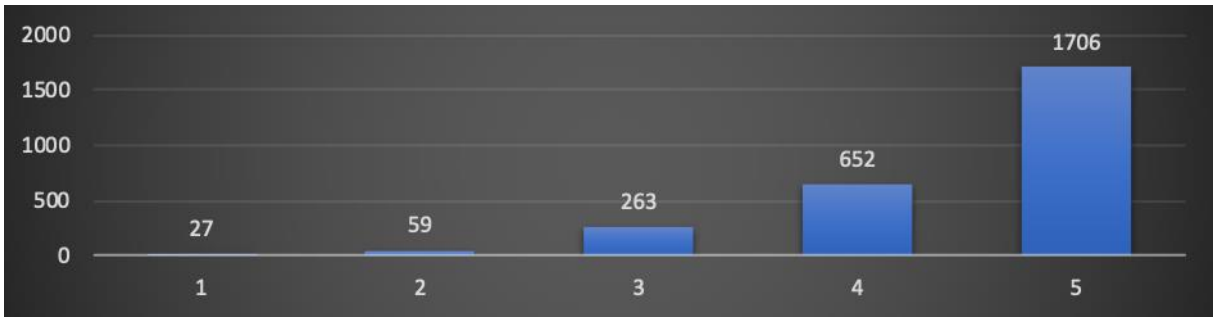

A jelzett pontszámokból következtethetünk arra, hogy a hazai és nemzetközi jó gyakorlatok a szakképzésben témacsoportra szüksége van válaszadóknak és feltételezhető, hogy használatba is vennék, hiszen 50 %os érintettséggel jeleztek magas pontszámot. A szakképzés megújítását támogató projektek online elérhető eredménytermékei felé kiemelt érdeklődést tapasztaltunk, a válaszadók magas motiváltságát mutatják az adatok. A megújuló szakképzést támogató hazai és nemzetközi továbbképzések online platformjai Információra ezen a téren is szükség van, hiszen, a válaszadók nagy érdeklődést jeleztek, 4 és 5 pontszámokkal.

25. ábra: A hazai és nemzetközi szakmai események online felületei elérhetőségének fontossága




A megújuló szakképzés szabályozási környezetének dokumentumai más felületeken is elérhetőek. Ennek ellenére szívesen veszik a válaszadók a gyűjteményt a tervezett weboldalon. A programtantervek fejlesztési céljaihoz illeszkedő, ágazat/szakma/tanulási terület/tantárgy/témakör vonatkozásában jól azonosítható pedagógiai-módszertani megoldásokat pozitívan fogadták. Feltételezhető, hogy ezek az anyagok munkájuk során sűrűn kerülnek használatba, az újabb ötletek, anyagok mindig nagy segítséget nyújtanak. Főleg, ha azok egy platformon elérhetőek. A megújuló szakképzést módszertanilag támogató egyéb megoldásokra szintén magas igény mutatkozik,

26. ábra: A megújuló szakképzéshez kapcsolódó tananyagok gyűjtőportáljai elérhetőségének fontossága




**Önálló tudásmegosztással kapcsolatos kérdések**

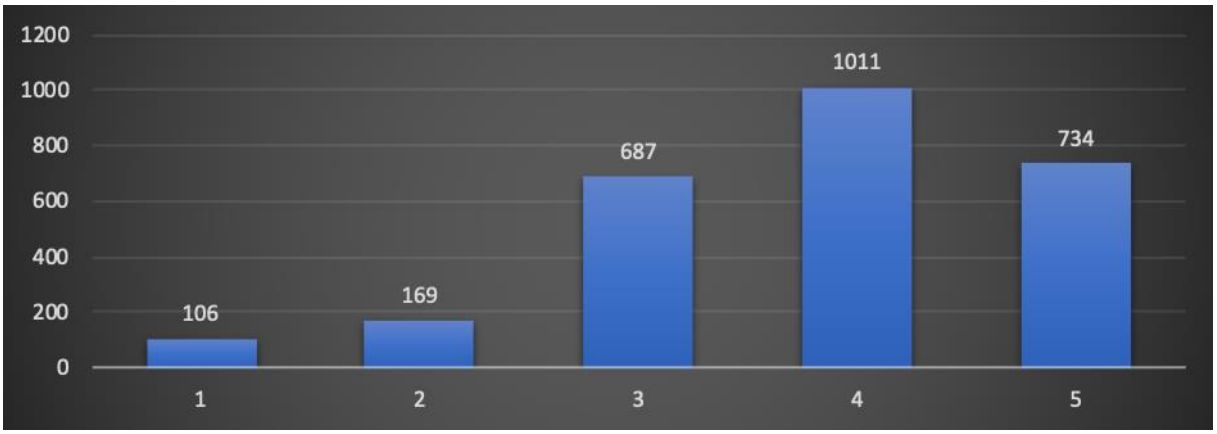
Az egyik legfontosabb kérdés, vajon mennyire motiváltak az oktatók a saját tudásukat önállóan megosztani? Az alábbi diagramok szemléltetik, hogy a válaszadók milyen mértékben szeretnék – tartják fontosnak – a saját maguk által fejlesztett tananyagokat megosztani. A kérdőív az alábbi tartalmakat jelenítette meg:

8. táblázat: Önálló tudásmegosztással kapcsolatos kérdésekre adott válaszok

| | **Átlag** |
|---|---|
| Szívesen megosztanám a tananyagaim, jó gyakorlataim más kollégákkal. | 3,78 |
| Az azonos területen dolgozó kollégákkal jelenleg könnyen kapcsolatba tudok lépni. | 3,71 |
| Kíváncsi vagyok, mások hogyan oktatják ugyanazt a tantárgyat, témakört. | 4,23 |
| Segítség lenne a felmerülő kérdéseim kapcsán egy online fórum. | 3,87 |
| Szívesen kialakítanék szakmai kapcsolatokat földrajzilag távol lévő kollégákkal. | 3,78 |
| Szívesen segítek kollégáimnak. | 4,47 |
| Örömmel tölt el, ha egy tanuló sikerét láthatom az életben. | 4,81 |
| Nyomot hagyni magunkról jó dolog. | 4,21 |
| Olyan tanulókat szeretnék felkészíteni a jövőre, akik alkalmazkodni tudnak a változó környezethez. | 4,64 |

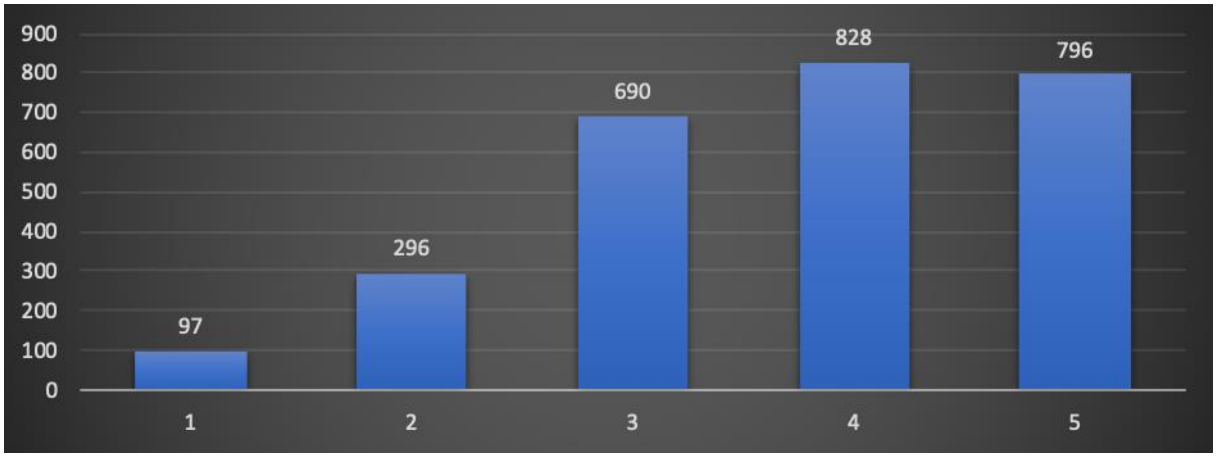
A válaszokból az olvasható ki, hogy a válaszadók túlnyomó többsége motivált a tartalommegosztásban. A megállapítások leginkább a hasznosságra és használhatóságra kérdeznek rá. Illetve, hogy a jövőben mennyire fogják használni akár tananyagaik megosztására, vagy más hasonló szakterületen dolgozókkal való kapcsolatfelvételre.

27. ábra: Az önállóan fejlesztett tananyagok megosztásának fontossága




A „Szívesen megosztanám a tananyagaim, jó gyakorlataim más kollégákkal” kérdés megosztó volt, hasonló felvetések korábban is szerepeltek már, amelyből azt a következtetést lehet levonni, hogy bár nyitottak munkájuk megosztására, ugyanakkor azt túl értékesnek ítélhetik meg, vagy a ráfordított munka értéke nagyobb, mintsem hogy „csak úgy” megoszthatóvá váljon. A válaszadók kevesebb mint 30 %-a osztaná meg szívesen, illetve kisebb mértékben értenek egyet ezzel a gondolattal.

28. ábra: Az azonos területen dolgozó kollégákkal való online kapcsolatteremtés fontossága




Az „azonos területen dolgozó kollégákkal jelenleg könnyen kapcsolatba tudok lépni" kérdésre adott válasz sem egyértelműen pozitív, nem tartják a kapcsolatot pályatársakkal, vagy nincs rá igény. Valószínűsíthető, hogy nincs olyan egységes platform, amely ez lehetővé teszi. A válaszadók közel fele kiváncsi,, más kollégák hogyan oktatják ugyanazt a tantárgyat, témakört. Lehetőséget kell adni arra, hogy a szaktársak módszertani segítséget adjanak egymásnak.

A válaszadók egyetértése a közepesen és a teljesen egyetért szintek között oszlik meg egy online fórum használata kapcsán. Alacsony a támogatottsága a szakmai kapcsolatok kialakításának földrajzilag távol lévő kollégákkal. A válaszadók úgy érezhették, hogy nem szükségszerű ez a lehetőség, hiszen a legtöbben 3, 4 és 5 ponttal értékeltek, azok közt a megoszlás 30 %-os arányokat mutat. Ennek oka az lehet, hogy az online tér hatékonyabb kihasználása egyelőre ismeretlen számukra.

A válaszadók 60 %-a jelzett maximális segítőkészséget - vagyis a nagy többség. Ugyanakkor nagyon minimális százalék jelzett teljes elutasítást a segítségadásra, ennek oka lehet, hogy nekik a pályájuk során lehettek visszaélések. Erre megoldást jelenthet a munkájuk értékélése-esetleg anyagilag is, amelyre korábban már rákérdeztünk – a szakemberek szívesebben osszák meg a tudásukat, amennyiben azt anyagilag vagy más módon elismerik, értékelik.

A válaszadók több mint 80 %-a egyetértett azzal, hogy örömmel tölti el, ha egy tanuló sikerét láthatja az életben, tehát nyilvánvaló öröm és büszkeség tölti el a válaszadókat, ha sikeresnek látja azt, akibe munkáját és idejét fektette. Az egyik legelgondolkodtatóbb kérdés, milyen dolog nyomot hagyni? Mivel oktatás, tudásátadás témakörében fordul elő a kijelentés, arra gondolhatunk, hogy a tudás átadásával, a jövő nemzedékének okításával hagyhatunk nyomot leginkább. Ezzel akár 100 %-ban is egyet lehet érteni – gondolnánk,

ugyanakkor a .kicsivel több mint 50 %-os egyetértést (5 pont) jeleztek, a fennmaradó 50% megoszló véleményt mutatott.

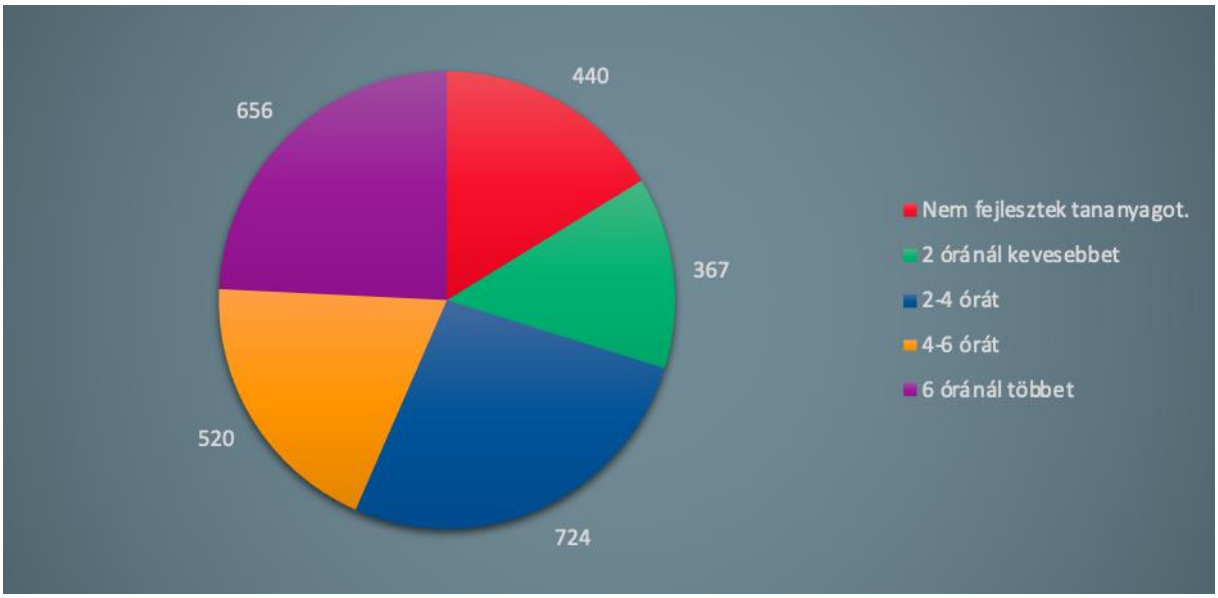
A tanulók változó világban történő alkalmazkodóképességével kapcsolatos megállapítás a jelen élethelyzetekhez passzoló tény, amellyel teljes mértékben egyet lehet érteni. Hiszen, ha valaki mereven ragaszkodik a gondolataihoz, nem simul be a folyton változó környezetbe, azt megtörheti az élet. Ezt tükrözhetik a válaszadók. 73 % ért egyet maximálisan, a többiek gyaníthatóan az ellenállóbb réteghez tartoznak, akik még küzdenek az új dolgok ellen.

## Tananyagfejlesztés, megosztás

### Tananyagfejlesztéssel töltött idő jelen állapota

Az egyik kiemelt fontosságú kérdés egy tudásmegosztó portál kialakításánál megtudni, jelen állapotban az oktatók – mint leendő felhasználók – milyen mértékben fejlesztenek önálló tananyagot. Örvendetes adat, hogy a válaszadók 73%-a már jelenleg is fejleszt önálló tananyagot, 18%-uk pedig hetente 6 óránál többet tölt önálló tananyagfejlesztéssel.

29. ábra: A heti tananyagfejlesztéssel töltött idő megoszlása



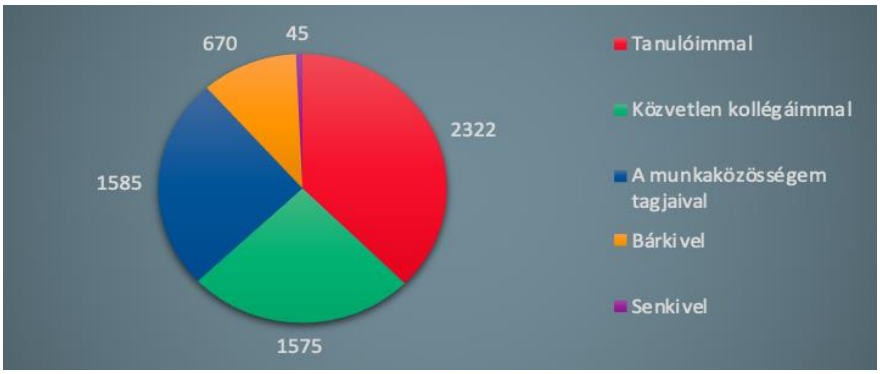

Tovább bontva a fenti adatot, megvizsgáltuk, hogy az egyes intézménytípusokban dolgozó vezetők, szakmai elméleti és gyakorlati oktatók és egyéb tevékenységet végzők mennyi időt töltenek tananyagfejlesztéssel. Az alábbi két táblázatból leolvasható, hogy milyen az eloszlás a különböző feladatkörökben dolgozók esetén. Az egyértelműen látszik, hogy a vezetők nem foglalkoznak sokat tananyagfejlesztéssel (nem is ez a dolguk), az viszont nem derül ki, hogy melyik kategóriába tartozó oktató fejleszt a legtöbbet.

A kérdés azért fontos, hogy vannak-e olyanok akik tananyagot fejlesztenek, hiszen az ő munkájukat várja a fejlesztendő weboldal. A kérdés megosztó volt, hiszen nagyon minimális mértékben vannak olyanok, akik hetente több órában is foglalkoznak tananyag fejlesztéssel. A tananyag fejlesztés a digitális munkarend körülményei között szükséges volt, hiszen a jelenléti oktatást online környezetbe kellett átültetni. Ennek ellenére is csak körülbelül 50 %-a a válaszadóknak foglalkozott vele heti szinten magasabb óraszámban. A legtöbb időt tananyagfejlesztéssel a szakmai elméletet tanítók töltenek, legkevesebbet a vezetők.

| | *Nem fejlesztek tananyagot . (%)* | *2 óránál kevesebbet (%)* | *2-4 órát (%)* | *4-6 órát (%)* | *6 óránál többet (%)* |
|---|---|---|---|---|---|
| *Vezető* | 20,1 | 21,3 | 35,3 | 12,3 | 11 |
| *Szakmai tárgyat oktató (elméletet)* | 10,4 | 9,7 | 26,8 | 20,6 | 32,5 |
| *Szakmai tárgyat oktató (gyakorlatot)* | 12,3 | 11,3 | 24,3 | 22,3 | 29,8 |
| *Egyéb* | 19 | 13,6 | 24,8 | 19,5 | 23 |

A kutatás külön kérdésben vizsgálja, hogy kivel, milyen széles körben osztanák meg a fejlesztett tananyagot a felhasználók. Itt több választ is megjelölhettek az oktatók, melynek eredményeképpen a tanulóikkal 2322 fő, közvetlen kollégákkal 1575 fő, munkaközössége tagjaival 1585 fő osztaná meg fejlesztését. A teljesen nyilvános közzétételt 670 fő, míg a teljesen privát használatot 45 fő jelölte meg.

30. ábra: Tananyagmegosztással kapcsolatos hajlandóság a válaszadók körében




A következő kérdés a fejlesztés és a digitális oktatás szempontjából elengedhetetlenül szükséges portálok ismertségét vizsgálta.

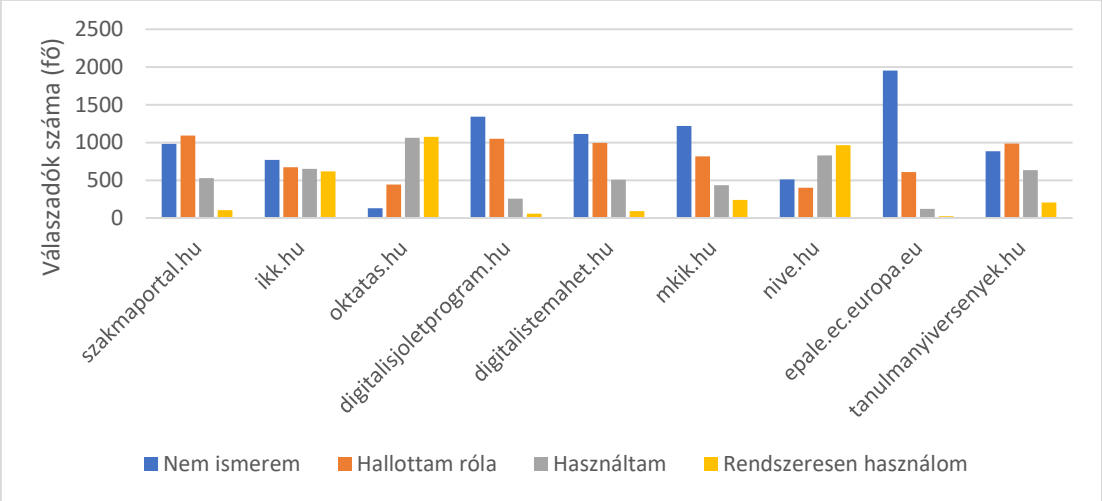
A 2020-as év elején közzétett www.ikk.hu[28], az új szakmarendszere miatt napjainkban a legközismertebb, mégsem annyira elterjedt a használata. A legtöbbek által használt oldal

[28] https://www.ikk.hu

a www.oktatas.hu, 39 %-a válaszadóknak használja. A www.mkik.hu oldalt kevesen használják, pedig tanulmányi versenyek, hiányszakmák listája, ösztöndíj lehetőségek, pályázatok információi érhetőek el. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal weblapját 35 % használja rendszeresen. A legkevésbé ismert, vagyis a 72 %-a a válaszadóknak nem ismeri a www.epale.ec.europa.eu oldalt.

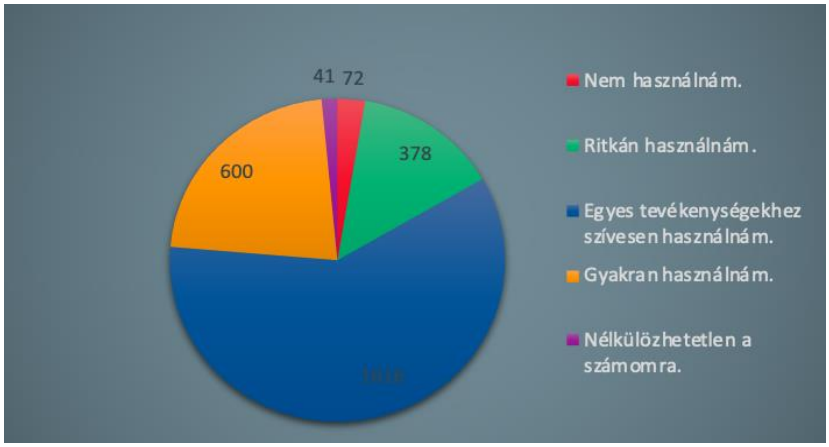
Az alábbi táblázatból megállapítható, hogy az oktatas.hu és a nive.hu oldalakon kívül jelentős ismeretterjesztés indokolt, különösen a Digitális Témahét és a Digitális Jólét Program oldala tekintetében.

31. ábra: Portálok ismertségének összehasonlító ábrája




A következő kérdés az előbbi relevanciájában vizsgálja, hogy mennyire motiváltak a kitöltők egy közvetlen szakmai kommunikációt biztosító felület használatára. A válaszok megoszlása azt mutatja, hogy a kitöltők többsége eseti jelleggel, mondhatni szükség esetén használ ilyen felületet, ami – tekintettel a korábbi kérdésekben kapott válaszok alapján megjelenő számos eltérő platform alacsony használati szintjére – különösen indokolttá teszi a tudásmegosztás  fejlesztés során a kommunikációra és egymás követésére vonatkozó elemek első fejlesztéskori beépítését. A válaszok megoszlását az alábbi táblázat, valamint az azt követő ábra szemlélteti:

32. ábra: Szakmai kommunikációt biztosító online felület használatára motiváltság




A kérdőív egyértelműen rákérdez, hogy a kitöltő szeretne-e olyan online szakmai hálózat tagja lenni, ahol azonos szakterületen oktató vagy tevékenykedő személyek közvetlenül kommunikálhatnak, megoszthatják tapasztalataikat, jó gyakorlataikat. A válaszadók 59%-a egyetért ezzel, ami tovább erősíti a tudásportál létrehozásának szükségességét.

## Összegzés

A társadalmi és gazdasági környezet változásával a szakképzésben részt vevők kulturális, motivációs, kommunikációs és szocializációs különbségei, attitűdjei és elvárásai is nyilvánvalóbbakká váltak. A modern technológia megváltoztatja az információ létrehozásának és megosztásának módját, a kommunikáció jellegét, a tanulási szokásokat is. Korunkban a Z generáció már nemcsak a szakképzésben, de a felnőttképzésben, valamint a tanárképzésből kikerülve a tanári oktatói katedrán is jelen van.[29].

A középfokú iskolák nappali tagozatain ebben a tanévben kevesebb volt a diák, mint a 2019/2020-as tanévben. A szakképző iskolákba 9 ezerrel, a technikumba, szakgimnáziumba közel 6 ezer fővel jártak kevesebben, mint egy évvel korábban, ugyanakkor a 9. évfolyamra az előző évhez képest közel 3 százalékponttal több tanuló nyert felvételt. A kilencedikesek 42,1 százaléka technikumba, 35,8 százaléka gimnáziumba nyert felvételt, míg 20,3 százaléka szakképző iskolában, 1,8 százaléka pedig szakiskolában, készségfejlesztő iskolában kezdhette meg a 2020/2021-es tanévet[30].

A felmérés hipotézise volt, hogy (H1) „A szakképzésben tevékenykedők szükségesnek érzik a folyamatos fejlődést, felzárkózást a digitális – online oktatás témaköreiben. (H2):

[29] Papp- Danka Adrienn (2013): Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár?- Tanulók a digitális világban. In: Digitális állampolgárság az információs társadalomban. Szerk. Pál Dániel Levente. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

[30] https://eduline.hu/kozoktatas/20210720_ksh_oktatasi_stat

A szakképzésben tevékenykedő kitöltők maximálisan nyitottak egy online, digitális tudásmegosztó platform használatára, amely megkönnyíti munkájukat.

A kutatás során nem csak dokumentumokat vizsgáltam, hanem közel háromezer fő által kitöltött kérdőívre alapozott felmérésben gyűjtöttem adatokat és végeztem kutatást. Tettem ezt azért, hogy minél mélyebben megismerhessük az igényeket, elvárásokat. Ennek érdekében a felmérésen kívül SWOT analízist, és elégedettség mérést is készítettem, annak eredményét tanulmányban értékelem. A SWOT módszerével meghatároztam az erős és gyenge pontokat, az eljárások egyszerűsítésében rejlő lehetőségeket, feltérképeztem a veszélyeket.

A kutatásba magyarországi, szakképzés területén dolgozó személyek kerültek bevonásra. A kiküldött kérdőíveket 2711 fő töltötte ki. A válaszadók 59%-a nő (1593 fő), 41%-a (1114 fő) férfi A kérdőívet kitöltők jellemzően a 40 év felettiek, ez jól reprezentálja a magyar szakképzésben oktatók életkor szerinti megoszlását. Egyre kevesebb a fiatal, pályakezdő tanár, mely kutatásunk célját illetően nagyon fontos szempont.

Az intézmény- képzőhely méretét vizsgálva a válaszadók túlnyomó része – 1156 fő - olyan munkahelyen tevékenykedik, ahol 50-79 fő közötti a munkavállalók statisztikai állományi létszáma. 745 fő esetében 80-nál többen, 542 fő esetében 30-49 fő között, 229 fő esetében 10-29 fő között, 35 fő esetében pedig 10-nél kevesebben dolgoznak a munkahelyen. Intézményfenntartó-típusonként 379 állami szervezet, 5 állami szakképzési intézmény, 5 egyházi jogi személy által fenntartott intézmény, 19 egyéb intézmény jelent meg a kutatásban.

Az összes kitöltő közül 408 kitöltő van vezető státuszban - nem értve bele a középvezetőket, a műszaki vezetőket és a munkaközösség-vezetőket. Intézménytípus szerint szakképzési alapfeladatot ellátó intézményből 357-en, duális képzőhelyről 43-an, egyéb kategóriából 8-an vettek részt a kutatásban.
A kutatás szempontjából kiemelendő, hogy a közismereti tárgyat oktatók a minta 50%-át teszik ki, érdeklődésük meghatározó lehet a tudásmegosztás közismereti tárgyakkal történő kibővítése szempontjából. A fennmaradó 50%- ból a szakmai elméletet oktatók 29%-kal, a szakmai gyakorlatot oktatók 21%-kal képviseltetik magukat. Következtetésem, hogy a fejlesztések során törekedni kell a szakmát oktatók magasabb aktivizálására.

Erősen felülreprezentált a Gépészet, Informatika és távközlés, Turizmus-vendéglátás és Kereskedelem szakmacsoport, 450 feletti kitöltésszámmal. 150 feletti adattal van jelen az Építőipar, Gazdálkodás és menedzsment, Elektronika és elektrotechnika, Szépészet, Rendészet és közszolgálat, Egészségügy, Szociális, Közlekedés és szállítmányozás, Sport, Épületgépészet és a Kreatív szakma. A legalacsonyabb – 150 és az alatti - válasz az Élelmiszeripar, Specializált gép- és járműgyártás, Mezőgazdaság és erdészet, Környezetvédelem és vízügy, Vegyipar, Honvédelem, Bányászat és kohászat,

Egészségügyi technika területről érkezett, sajnos a Fa és bútoripar nem képviselteti magát a kutatásban.

A felkészült, a jogszabályokat jól ismerő vezetők, mint az intézményi és fenntartói rendszer szervezetének erőssége valamennyi résztvevő egyöntetű, határozott véleményeként került megfogalmazásra. A gyengeségek között többek között a saját szervezet hiányosságai kerültek előtérbe. Ilyen volt a feladatok nem egyértelmű meghatározása, a számonkérések elmaradása, a szervezeti egységek közötti kommunikáció hiánya. A gyengeségek másik csoportja korábbi adottságokból - informatikai fejlesztések hiánya, régi beidegződött gyakorlatok, az egységek közötti rossz kommunikáció, a belső, egységes oktatói magatartás hiányából - tevődött össze. A szakképzés elmúlt évtizedekbeli útkeresése, legutóbbi években végrehajtott átalakítása, és digitális reformjai egyértelműen új vonatkoztatási rendszert jelöltek ki. ez kiemelten időszerű a digitális tudás-alapú társadalomban boldogulni tudó szakemberek kinevelése szempontjából.

| | | |
|---|---|---|
| Belső tényezők | Erősségek – pozitív dolgok, amelyek jól működnek, és lehet rá befolyásunk, hogy még jobban működjön | Gyengeségek – olyan dolgok, amelyek nem jól működnek, de lehet rá befolyásunk, hogy jobb legyen a helyzet |
| | jó szakemberek<br>megújuló szakképzési környezet<br>irányított kommunikáció<br>jó munkaszervezés<br>motivált oktatók<br>adatvédelem<br>más kollégák megismerése | egyenlőtlen munkaelosztás<br>belső kommunikáció<br>egyértelmű célok<br>e--learning<br>belső ellenőrzés<br>képzések<br>teljesítményértékelés |
| Külső tényezők | Lehetőségek – olyan pozitív adottságok, amelyeket nme tudunk befolyásolni, de kedvezőek és rájuk építve kihasználhatjuk az erősségeinket | Veszélyek – olyan korlátok melyeket nem tudunk befolyásolni, és csökkentik a siker esélyeit |
| | pályázati lehetőségek<br>külső kommunikáció<br>igények kielégítése<br>informatika | külső nyomás<br>változó jogi környezet<br>bürokrácia<br>fluktuáció |

Egységes véleményként került megfogalmazásra az oktatók egyenlőtlen leterheltsége is, ami azt jelenti, hogy egyes területeken a kollegák nagyon leterheltek, másokon viszont felesleges kapacitások vannak. A szakképzés szervezetére ható külső tényező, amelynek jobb kihasználásával a szervezet működése jobbá, hatékonyabbá tehető az e- ügyintézés továbbfejlesztése, a pályázati lehetőségek kihasználása, és a digitális tananyagfejlesztés és tudásmegosztás önálló portálon megvalósuló saját tevékenységének menedzselése, valamint a felhasználókkal való jobb kapcsolat kialakítása szerepelt az egész szervezet jellemzőjeként.

A veszélyek megfogalmazásában teljesen egységes volt a vélemény a jogi szabályozottság folyamatos változása, a gyorsan változó és nem egyértelműen meghatározott célokat

illetően, amelyre folytonos változás miatt a szakképzési és az oktatási rendszer nem mindig tud megfelelően reagálni, a mar megkezdett munkát teljesen más irányba, más szempontok menten folytatni.

A válaszok között találunk olyat, amely szerepel az erősségek es gyengeségek között is. Pl: összeszokott közösség, E -learning . Ennek oka, hogy a szakképzés egészének egyes belső szervezeti egységeiben a fluktuáció́ miatt nehezen alakul ki a közösség, míg a másik esetben a mar elért eredményeket kollegák az erősségek közé soroljak, ugyanakkor látják, hogy milyen lehetőségeket jelentene a teljes elektronikus tudás és módszertár használata az oktatásban, amelynek korábban sem a jogi, sem a technikai feltételei nem álltak rendelkezésre.

Az összegzésben egyúttal javaslatot is szeretnék tenni. Dokumentáció́-felülvizsgálat, valamint a helyszíni interjúk, egyeztetések és konzultációk során az alábbiakat tartom kiemelten fontosnak. Javaslataim megfogalmazásakor törekszem arra, hogy a leterheltség, a dokumentumok nagy száma, a nagy ügyiratmennyiség figyelembe vételével olyan megállapításokat fogalmazzak csak meg, melyek a illeszthetőek a témával foglalkozók tevékenységeihez.

Megállapítható, hogy a dokumentumokra vonatkozóan külső vagy belső átdolgozási folyamatot beindítani lehet indokolt egy egységes szerkezetű, központilag kidolgozott validációs eljárással. Kiemelendő pozitív tényként – az IKK minőségirányítási rendszer követelményei között – megtalálható adat, hogy a dokumentációkat felül kell vizsgálni, így ez a szabály hosszú távon is biztosítja, hogy a dokumentumok a jogszabályi, rendeleti és egyéb szakmai követelményeket kielégítően kerülnek használatba.

A megismerési és dokumentum-áttekintési szakaszban a felmérés segítségével képet kaptunk az oktatói területek munkavégzéséről. Az egyenlőtlen leterheltség, a rendszeresen jelentkező többletfeladatok a különböző területen tevékenykedő oktatóknál más időpontokban ugyan, de jelen vannak a mindennapi munkavégzésben. Az ellátott és elvégzett fejlesztések, az egyre növekvő szektorbeli – munkáltatók, tanulók, oktatók és az igazgatás oldaláról egyaránt - igények, a jogszabályi követelmények eredményezik azt, hogy újabb kapacitásbővítéssel folyamatosan meg lehet birkózni a dokumentumok mennyiségének és minőségének magas szinten tartásának kötelezettségével.

Elgondolkodtató, hogy a teljes oktatói közösségre vonatkozóan igaz a napi munkavégzés egyenetlensége. Jelentős százalékban a vezetői és munkatársi kör véleménye, hogy a munkaideje jelentős részében gyakran improvizációra kényszerülnek az előre nem kiszámítható feladatok tekintetében.

A dokumentumok áttekintése és az interjúk során látható, hogy az intézményrendszer fenntartója a magyarországi ellenőrzési környezetet tudja segítségül hívni, Erős szakmai

kérdésként fogalmazódik meg, hogy a tervezettség fokozható- e, bővíthetők-e azok az ellenőrzési pontok, melyek a rendszerben kerültek leírásra. A beérkezett adatok figyelembe vételével szakmai véleményem az, hogy nem. A vezetői és munkatársi kör leterheltsége ezen ellenőrzési folyamatokon kívül többet, szélesebb spektrumút felvállalni és eredményesen teljesíteni nem tud. Az az út járható, hogy a vezetői ellenőrzést, a belső auditokat és a belső ellenőrzés rendszerét még jobban összehangolva, részletesebb, egyeztetett éves validációs munkaterv alapján állítsák össze.[31] Javaslatom az erőforrások hatékonyabb kihasználása, mivel használhatónak látjom a külső erőforrás-bevonást, illetve a nagyobb és szélesebb ellenőrzési nyomvonal kijelölését.

A kutatás megállapította, hogy a vizsgált intézményeknél a hipotézisekben foglalt állítások megfelelősége a tanuló és oktatói létszámokhoz viszonyítva is kielégítő, bár fejlesztésre szorul.

A szakképzés intézményrendszerének – kifejezetten a kapcsolódó felnőttképzési kihívások tükrében - előre kell gondolkodnia, alkalmazkodva a „fogyasztói és felhasználói" igényekhez, az aktuális technológiai lehetőségeket számba véve. Az oktatói és tanulói közösségnek az internet alapvető közeg, sok időt töltenek el az interneten, elsődleges információforrásnak tekintik, sőt multitasking jelleggel használnak programokat és alkalmazásokat, ugrálnak egyik helyről a másikra, egyszerre akár több dologgal foglalkoznak párhuzamosan. Legnépszerűbb csatornáik a közösségi oldalak, csevegő programok, video és fájl megosztók, zenei programok, online lexikonok, hírportálok és játékok.

Szerencsés folyamat, hogy a DigKomp kidolgozásával és megvalósításával számos digitális tartalom és oktatásfejlesztési projekt valósul meg, melyek felismerték, hogy át kell értékelni és újra szükséges gondolni a jelenleg alkalmazott pedagógiai módszereket, tanuló-központúvá alakítva a szakképzést és munkaerőpiacon alkalmazható tudásközvetítést. Ebben nem csupán a technológiai vívmányok felhasználása segíthet (internet, web 2.0, multimédia), hanem a kooperatív módszerek használata, a kollaboratív tanulás, a projekt- és problémaalapú oktatás. Az új tanulási környezetben speciálisan felkészült tanárokra van szükség, akik magas technológiai tudással és oktatási kompetenciákkal egyaránt rendelkeznek, facilitálni képesek a net generációt[32]

A 21. században a hagyományos oktatási környezet jelentősen megváltozik, a zárt környezetben zajló, passzivitásra épülő oktatási tevékenység a fiatal generáció igényeinek egyre kevésbé felel meg. Szükséges az online eszközök alkalmazása, blended learning típusú (kevert) oktatási feltételrendszer kialakítása. A szakképzésben az oktatók rendelkezzenek a szükséges tárgyi tudással, de azt is a digitális bennszülöttek nyelvére

[31] BORDÁNÉ, Rabóczki Mária: A versenyképesség és a társaságok belső ellenőrzése, In.: Vezetéstudomány, XLIII. ÉVF. 2012. 11. sz. ISSN 0133-0179

[32] DUGA, Zsófia: Tudomány és a fiatalok kapcsolata. Irodalomkutatás. Pécs, 2013

kell lefordítaniuk, új és speciális módszertanokat kell kitalálnunk, kidolgozniuk minden tárgyhoz, és ehhez tanulóiikat is be kell vonniuk[33].

## *Felhasznált irodalom*


2nd Survey of Schools: ICT in Education, https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education-0

BINGIMLAS, K. A. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education 5, 3: 235-245. URL: bit.ly/1ePWuCT

BORDÁNÉ, Rabóczki Mária: A versenyképesség és a társaságok belső ellenőrzése, In.: Vezetéstudomány, XLIII. ÉVF. 2012. 11. sz. ISSN 0133-0179

DUGA, Zsófia: Tudomány és a fiatalok kapcsolata. Irodalomkutatás. Pécs, 2013.

EUROPEAN COMISSION: Human Capital and Digital Skills in the Digital Economy and Society Index, https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/human-capital-and-digital-skills , (letöltés ideje: 2021. október 18.)

HUNYA, Márta (2008a): Országos informatikai mérés. A pedagógusok válaszainak elemzése. Új Pedagógiai Szemle, 2008. 58. évf. 1. sz. pp. 69-100.

HUNYA, Márta (2013): IKT felmérés az európai iskolákban. http://bit.ly/1jo6kJy (2014. február 7.)

JUKES, Ian–Dosaj, Anita. (2006).: Understanding Digital Children (DKs). Teaching and Learning in the New Digital Landscape. The InfoSavvyGroup http://edorigami.wikispaces.com/file/ view/Jukes+-+Understanding+Digital+Kids.pdf

KARL, Éva – MOLNÁR, György: A digitális kompetencia fejlesztésének igénye és lehetőségei a szakképzésben, napjaink reformterhelt világában

LÉVAI, Dóra (2013): Digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/levai-dora-a-digitalis-allampolgarsag-es-digitalis-muveltseg-kompetenciaja-a-pedagogus-tevekenysegehez-kapcsolodoan/ (Letöltés ideje: 2021. szeptember 12.)

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA: A Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről, https://2015-2019.kormany.hu/download/c/dc/a1000/A%20Digitális%20Kompetencia%20Keretre


[33] PANKÁSZ, Balázs: Online oktatási környezet és web 2.0 eszközök használata, Pécs, 2015

ndszer%20fejlesztéséről%20és%20bevezetésének%20lépéseiről%20szóló%20dokumentum_itmkorr_djp_v.pdf (Letöltés ideje: 2021. szeptember 28.)

MOLNÁR, Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. Magyar Tudomány, 2011. 9. sz. pp. 1038-1047

NÁMETOVSZKI, Zsolt (2013): Tanítás és tanulás a virtuális térben. http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/TanitasEsTanulasAVirtualisTerben.pdf (Letöltés ideje: 2021. szeptember 12.)

NÉMETH, Balázs: Reflexiók egy aktuális UNEVOC műszaki szakképzési tanulmányról [UNESCO UNEVOC 2020 STUDY ON THE TRENDS SHAPING THE FUTURE OF TVET TEACHING]. Új Pedagógiai Szemle 71. évfolyam (2021), 05-06. szám.

PALOTÁS, József: Fogalmi metamorfózisok a magyar szakképzésben. Új Pedagógiai Szemle 71. évfolyam (2021), 05-06. szám.

PANKÁSZ, Balázs: Online oktatási környezet és web 2.0 eszközök használata, Pécs, 2015

PAPP-DANKA, Adrienn (2013): Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár?- Tanulók a digitális világban. In: Digitális állampolgárság az információs társadalomban. Szerk. Pál Dániel Levente. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

UNESCO (2015) Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Traning (TVET) Paris:UNESCO. Source:

UNESCO (2015) Recommendation on Adult Learning and Education Paris: UNESCO. Source: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Letöltés ideje: 2021. október 8.)

UNESCO (2020) Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative Paris: UNESCO-UIL

UNESCO UNEVOC (2020) Study on the trends shaping the Future of TVET teaching Paris:UNESCO. Source: https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC+Publications/lang=en/akt=detail/qs=6396 (Letöltés ideje: 2021. október 8.)

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49355&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Letöltés ideje: 2021. október 8.)

https://eduline.hu/kozoktatas/20210720_ksh_oktatasi_stat (Letöltés ideje: 2021. szeptember 12.)

# *Szerzőink / Authors*

**Arató Balázs** a Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont Jogtudományi és Közgazdaságtudományi Szakkönyvtár vezetője 3 éve, a könyvtár munkatársa 2010 óta. Kutatási területe: könyvtár- és információtudomány, szaklexikográfia.

**Dr. Andrási Gábor** a Budapesti Gazdasági Egyetem munkatársa, PhD fokozatát a Nottingham Trent University-n szerezte a jogászi szakmai etika oktatásának módszertanát vizsgálva. Nemzetközi felsőoktatási és szakmai együttműködések kialakításán és fejlesztésén dolgozik, továbbá az üzleti és jogi felsőoktatásban oktat, elsősorban angol nyelven.
Email: andrasi.gabor@uni-bge.hu

**Arany-Nagy Zsuzsanna** a Budapest IX. Kerületi Szent-Györgyi Albert Általános Iskola és Gimnázium könyvtárosa, doktorandusz hallgató az ELTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskolájának Könyvtártudományi Programján. Kutatási területe a könyvtár-pedagógiai és a modern oktatási módszerek a mindennapi pedagógiába való bevezetése.

**Balázs Brigitta**, közgazdász, közgazdásztanár, doktorandusz. 2004-ben okleveles közgazdász végzettséget szereztem, 14 évet üzleti szférában dolgoztam, ebből 5 évet felsővezetői pozícióban. 2014. óta közgazdásztanárként dolgozom a gyöngyösi Vak Bottyán János Szakgimnáziumban, ahol főbb tantárgyam a számvitel, adózás, gazdasági és jogi ismeretek. 2019. júniusban okleveles közgazdásztanárként végeztem a BME-n és 2019. szeptembertől az EKE Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza vagyok. Kutatási témám a tanulói motiváció és tanulási eredmény mérése a különböző elektronikus tanulási környezetben.

**Békésiné Bognár Noémi Erika** okleveles informatikus könyvtáros, alap- és mesterfokozatot a Pécsi Tudományegyetemen szerzett, majd 2019-ben a Könyvtári szakértői ismeretek akkreditált továbbképzést végezte el. Jelenleg kutató-elemző informatikus könyvtárosként dolgozik az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtári Intézet Kutatási és Elemző Osztályán.
Pályáját a Pécsi Tudományegyetem KPVK Könyvtárában informatikus könyvtárosként kezdte. Érdeklődési és kutatási területei közé az új típusú könyvtári szolgáltatások, modern könyvtári trendek, könyvtári programok és a könyvtári marketing tartozik. 2021-ben elnyerte a Magyar Könyvtárosok Egyesülete által meghirdetett „Az év fiatal könyvtárosa” díjat.

**Bellák Bianka** vagyok, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar negyedéves német és kultúra tanára – közösségi művelődés tanár szak hallgatója. Társszerzőmmel, Borsos Bencével (a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és

Társadalomtudományi Kar közösségszervezés szak hallgatója) végeztünk egy kutatást, mely a közösségek versengésével kapcsolatos, különösképpen a kívülállók szemszögéből.

**Berecz Nikolett** vagyok, másodéves hallgató az ELTE PPK-n, ahol emberi erőforrás és tanácsadó mesterszakon tanulok. Egyetem mellett egy multinacionális cégnél HR gyakornokként dolgozom. BA végzettségem csecsemő és kisgyermeknevelő, három évig dolgoztam a szakmámban, ebből másfél évet Angliában.

**Bognár Mária**, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola másodéves hallgatója
A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola másodéves hallgatójaként az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés kutatásával foglalkozom Somogy megyére kivetítve. Célom, hogy felhívjam a figyelmet a kistelepülési szintre decentralizált, élménypedagógia alapú felnőttképzési tanfolyamok szükségességére a gazdasági növekedés és a jólét érzés elérése érdekében.

**Borsos Bence** vagyok, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar végzős hallgatója. Közösségszervezés szakon, humánfejlesztés szakirányon tanulok. Továbbá tanulmányokat folytatok a Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campusán, ahol gyógypedagógia képzésen veszek részt, pszichopedagógia és tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányokon. Társszerzőmmel, Bellák Biankával (aki szintén a Pécsi Tudományegyetem hallgatója) végeztük el első kutatásunkat, melynek fókuszpontjában a közösségek versengése áll.

**Dr. Daruka Magdolna** a Budapesti Corvinus Egyetem egyetemi docense. Az egyetem Oktatási Minőségfejlesztési és Módszertani Központjának munkatársa. Az oktatás mellett elsősorban minőség- és képzésfejlesztési, valamint oktatásmódszertani kérdésekkel foglalkozik. Kutatási területe: trendkutatás, digitális tananyagfejlesztés, hatékonyság kérdése a blended learning tanulási környezetben.

**Cserné Adermann Gizella** az ELTÉ-n szerzett matematika tanári és pedagógia előadói oklevelet, majd a Pécsi Tudományegyetem és jogelődjeinek Neveléstudományi Tanszékén tanított pedagógiai tárgyakat. Kandidátusi fokozatát az önbeteljesítő jóslatok szerepéről írta a nevelésben. A PTE FEEK-en és a Dunaújvárosi Egyetemen is oktatott, mindkét intézmény címzetes egyetemi tanárrá fogadta.

**Csufor Lilla, Fabók Noémi, Györgypál Anikó, Moharos Réka**
A Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének első éves levelezős hallgatóiként, Módszertani alapismeretek tárgyhoz kapcsolódó kutatási terv eredményeként valósítottuk meg az OTP Fáy András Alapítvány stream programjainak hatásmérését. A COVID-19 járvány következményeként mi is átéltük a „távolról" tanulás állapotát, ezért is volt izgalmas egy egyedi módszertannal dolgozó intézmény válasza a változó helyzetre.

**Fodor Andrea** vagyok, közgazdász és közgazdász tanár. Jelenleg az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem doktorandusz hallgatója. A szakképzésben és felsőfokú oktatásban statisztika illetve a közgazdaságtan tárgykörébe tartozó tárgyakat oktatok. Kutatási területem az élethosszig tartó tanulás és az IKT eszközök kapcsolata. Hiszem, hogy egy jól megválasztott pedagógiai módszer jelentős motivációt tud adni a hallgatóknak a tanuláshoz és ehhez korunk digitális eszközei jelentős segítséget is adnak.

**Fülöp Evelin** a MATE Kaposvári Campusán végzett 2020-ban vidékfejlesztő agrármérnökként. Jelenleg az ELTE első éves marketing mester szakos hallgatója.

**Horváth Mariann** – a szerző kommunikáció-német szakos középiskolai tanár, logopédus, szakvizsgázott gyógypedagógus. 3 évig tanított egy budapesti iskolában mozgóképkultúra és médiaismeretet, valamint német nyelvet. Jelenleg a fővárosban dolgozik logopédusként. 2018 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ Óvó és Tanítóképző Tanszékének munkatársa.

**Jávorffy-Lázok Alexandra** vagyok a Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskola geopolitika programjának harmadéves hallgatója. Továbbá a Budapesti Corvinus Egyetem Oktatási Minőségfejlesztési és Módszertani Központjában stratégiai feladatokat támogató tanácsadói feladatokat látok el. Doktori disszertációm a határon túli magyar felsőoktatási intézmények fejlesztésének gazdasági, területi és társadalmi hatásaival foglalkozik.

**Dr. habil. Kálmán Anikó** az élethosszig tartó tanulás, az andragógia és az oktatási innováció nemzetközileg elismert szakembere, a BME Műszaki Pedagógia Tanszékének egyetemi docense. A SEFI és IACEE nemzetközi mérnökhálózatok vezetőségi tagja. Kutatási területe az új felnőttképzési módszertanok kidolgozása, a tudásháromszög megvalósítása, az innováció és a kreativitás értékelése, a multikulturális tanulási és tanítási környezetek összehasonlító elemzése.

**Dr. Kiss Ferenc** okl. villamosmérnök, bankinformatikus, PhD., a Budapesti Metropolitan Egyetem innovációs rektorhelyettese, a MellearN Egyesület elnöke. Kutatási területe az informatika, információmenedzsment és a tudásmenedzsment elmélete és módszerei valamint ezek alkalmazási lehetőségei az oktatásban, a vállalati üzleti folyamatokban, valamint a szellemi és kulturális örökségi területén.

**Kolacsek Sándor** – 1963. július 8.-án születtem. Főiskolai tanulmányomat Pécsett a Jannus Pannonius Tudományegyetemen végeztem. Óraadó tanárként dolgozom Dunaújvárosban, a Dunaferr Technikum és Szakiskolájában. A Dunaújvárosi Egyetemen szereztem mérnöktanári képesítést. Nős vagyok, egy gyermek apja, és van egy unokám. Tervem szerint jövő évben kezdem a tanulmányomat a PTE Neveléstudományi Doktori Iskolában.

**Dr. Koltai Zoltán** közgazdász, humán szervező, habilitált egyetemi docens, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán működő Belső Képzési Központ központvezetője, oktatási dékánhelyettes.

**Dr. Koltai Zsuzsa** a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézetének adjunktusa, továbbá az Universität Klagenfurt óraadó tanára. Kutatási területei: múzeumpedagógia; múzeumandragógia; a múzeumok társadalmi szerepvállalása; a múzeumi tudásközvetítés innovációi és trendjei; közművelődés és közösségszervezés. E-mail: koltai.zsuzsa@pte.hu

**Dr. Kőmüves Zsolt** agrármérnökként végzett 2002-ben, majd 2003-ban agrár-mérnöktanári diplomát kapott. 2001-től a Kaposvári Egyetem oktatója. 2010-ben PhD fokozatot szerzett a Munkaszervezési és munka-megelégedettségi vizsgálatok a sertéstenyésztés területén végzett kutatásaiból. 2021-től a MATE egyetemi docense. Kutatási területe: munkaszervezési és munka-megelégedettségi vizsgálatok a hazai kis- és középvállalkozásokban, valamint a hatékony munkahelyi vezetés tényezőinek feltárása. Jelenleg vezetési ismereteket és munkaerő-piaci ismereteket oktat munkahelyén.

**Kovács Edina** egyetemi tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet-és Társadalom-tudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási terület: neveléstudományok; a blended learning és a digitális kompetencia-és tananyagfejlesztés a felsőoktatásban. E-mail: kovacs.edina@pte.hu

**Kovács Tamás** – a szerző neveléstudománnyal és felzárkóztató fejlesztéssel foglalkozik, a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz hallgatója. Szakterületei a felnőttképzés, lifelong learning, életvezetési tanácsadás, valamint e szakterületeken intézményi és szervezeti projektfejlesztés, lebonyolítás. Huszonöt éves civil szervezeti vezetői tapasztalata mellett számos hazai és nemzetközi egyetemi programhoz kapcsolódott. Munkásságából kiemelendő Kétsopronyban, Alsóbogáton, valamint az Ormánságban történt felzárkóztatás mellett Új-Delhi nyomortelepén közösségi iskolaalapítói és Muzzafarpurban közösségfejlesztő tevékenysége is. Több kutatás és tanulmány szerzője, aktív közösségi személyiség.

**Laki Ildikó PhD** a Milton Friedman Egyetem docense, nemzetközi koordinátora. Szociológus, felnőttképzési menedzser. Kutatási területe a fogyatékossággal élő emberek társadalmi integrációja, annak lehetőségei, a sajátos nevelési igényű fiatalok társadalmi helyzetképe, életesélyei. Fontosnak tartja, hogy a társadalom minden egyes tagja az egyenlő esélyek lehetőségével induljon, ezért komoly kihívásnak tekinti a társadalmi segítségnyújtást egyéni és közösségi szinten.

**Dr. habil Lükő István** automatizálási mérnök, mérnöktanár, nevelésszociológus, a PTE nyugalmazott egyetemi magántanára. Két fő kutatási területe a szakképzés-pedagógiája

és a fenntarthatóság pedagógiája. A műszaki-technikai kultúra fejlődését, következményeit komplex, rendszerszemléletű, interdiszciplináris megközelítésekben tárja fel. Két nemzetközi és számos hazai szakmai-tudományos szervezetnek tagja, alapító elnöke a HERA Környezetpedagógiai Szakosztályának és a JATES elektronikus tudományos szakfolyóiratnak.

**Mandel Kinga Magdolna**, habilitált egyetemi docens, az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar Felnőttképzés-kutatói és Tudásmenedzsment Intézet oktatója-kutatója, E-mail: mandel.kinga@ppk.elte.hu
**Kinga Magdolna Mandel**, associate professor at Eötvös Lóránd University Faculty of Education and Psychology Institute of Research on Adult Education and Knowledge Management; mandel.kinga@ppk.elte.hu

**Mangné Kardos Zita** ügyvivő szakértő munkakörben dolgozik a Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Karán 2006 óta. Az adminisztrációs feladatokon túl Vállalkozási és munkaerőpiaci ismeretek és Szakmai és pénzügyi információfeldolgozási ismeretek tantárgyakat oktat a felsőoktatási szakképzésben részt vevő hallgatók számára. Felsőfokú tanulmányait a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán végezte, a gazdálkodási szak monetáris szabályozás és intézmények szakirányán. Doktori tanulmányait a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskolában végzi, kutatási területe a pályaorientációs tevékenységek vizsgálata és annak fejlesztési lehetőségei a műszaki felsőoktatás területén. E-mail címe: ztmng71@gmail.com

**Dr. Mészáros Attila** egyetemi docens, pszichológus, mérnök-mérnöktanár. A Széchenyi István Egyetemen és Pannon Egyetemen dolgozik. Sok évet töltött el az Audi Hungaria Motor Kft-nél, mint minőségbiztosítási mérnök és tréner. Doktori disszertációját a nagyvállalatoknál lévő képzési rendszerekről írta. Közel 10 éve kutatja a felsőoktatás humánerőforrás-fejlesztésének lehetőségeit és a nagyvállalatoknál alkalmazott HR fejlesztési módszerek alkalmazhatóságát az egyetemi szférában. Ezen kívül a hallgatói aktivitáson alapuló módszereket integrálja a köz- és felsőoktatásba. Képzéseket és egyéni fejlesztésekkel foglalkozik intézményvezetői szférában és a határon túli pedagógusok körében.

**Dr. Molnár György** habilitált egyetemi docens, a Műszaki Pedagógia Tanszék vezető oktatója, szakfelelős, a Széchenyi István Egyetem tudományos főmunkatársa, az Oktatási Hivatal senior szakértője, IKT szakember. Villamosmérnök-mérnöktanár, orvosbiológus mérnök, a Neveléstudomány doktora (PhD), közoktatási vezető és szakvizsgázott pedagógus, számos tudományos és szakmai bizottság, testület aktív tagja illetve vezetője. 2001 óta a BME egyetemi oktatója, kutatója a Műszaki Pedagógiai Tanszéken, a Gazdaság- és Társadalomtudományi Karon. PhD-fokozatát 2008-ban szerezte meg az ELTE-n, neveléstudományból az Infokommunikációs Technológiák alkalmazásának interdiszciplináris területén, majd 2018-ban habilitált a digitális pedagógia témakörében.

Az IKT, e-learning alapú és élménypedagógiai módszereken alapuló kutatási alaptémái mellett a szakképzés-pedagógia módszertani és technológiai-innovációs lehetőségei is foglalkoztatják, melyek alkalmat adtak arra is, hogy az új korszerű, atipikus és elektronikus tanítási-tanulási utakat is kutathassa. Email: molnar.gyorgy@gtk.bme.hu

**Dr. Molnár Katalin** (1969) a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kara Rendészeti Magatartástudományi Tanszékének docense. 1992 óta dolgozik a rendészeti felsőoktatásban. Témái: rendészeti kommunikáció, etika és integritás, szervezetfejlesztés. A kreatív, kooperatív tanulás híve. A tanári szerep lényegét a tanulást támogató, motiváló személyiség kiteljesítésében látja.

**Nagy Andor** a Pécsi Tudományegyetemen végezte el alap, illetve mesterszintű tanulmányait informatikus könyvtáros képzésen. 2016 óta az Országos Széchényi Könyvtár Kutatási és Szervezetfejlesztési Osztályán dolgozik könyvtárosként, emellett 2018-tól a Pécsi Tudományegyetemen tanársegéd oktató. Doktori képzését az Eötvös Loránd Tudományegyetem Irodalomtudományi Doktori Iskolájában folytatja a Könyvtártudományi doktori programon, kutatási témája pedig a fenntartható digitalizálás.

**Dr. Balázs Németh** Associate Professor of ALE/ University of Pécs, Hungary – nemeth.balazs@pte.hu

**Szekeres Diana, PhD**, egyetemi docens a Testnevelési Egyetem Sportjogi Tanszékének vezetője, emellett a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának Üzleti Jogi Tanszékén egyetemi adjunktus. Emellett gazdasági végzettséggel rendelkezik az európai uniós pénzügyek vonatkozó területen, szerzett szakmai tapasztalatot business coachként, projektmenedzserként és kompetencia alapú tréner szakemberként, jelenleg a facilitáció a jóvátételi eljárás lefolytatása az érdeklődési területe. Kutatási területe a jogérvényesítés alternatívái és az alapvető emberi jogokat érintő kérdések köre, közelebbről az alternatív vitarendezés, mediáció és az igazságügyi szolgáltatások speciális alternatívái, mint például a jogi segítségnyújtás és az áldozatok támogatása.

**Szőke-Milinte Enikő, PhD,** egyetemi docens, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen Vitéz János Tanárképző Központjának intézetvezetője, a Tanárképző Tanszék tanszékvezetője. 1996-tól a pedagógusképzésben a média-, mozgókép- és kommunikációtanár képzéshez kapcsolódó szakmódszertani tárgyakat valamint a neveléstudomány különböző tantárgyait oktatja a tanárképzés közös pedagógia-pszichológiai alapozásánál. A kommunikátor képzésben valamint a mediátor képzésben személyközi kommunikációt és segítő kommunikációt oktat, kommunikációs tréningeket vezet. Kutatási területe a pedagógiai kommunikáció, a konfliktuskezelés, a digitális és médiapedagógia valamint az oktatáselmélet. Számos médiaoktatáshoz, pedagógiái kommunikációhoz kapcsolódó szakkönyv, tanulmány, tankönyv szerzője. Több hallgatót eredményesen készített föl az

Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon való megmérettetésre. Az MTA köztestületének tagja, az MTA Pedagógusképzési Albizottságának tagja, a EKKE Neveléstudományi doktori iskolájának témavezetője, az Oktatási Hivatal szakmai szakértője.

**Tóth Czibor Laura**, 2018 óta dolgozom logopédusként, elsősorban gyermekekkel. 2020-ban szereztem meg Emberi erőforrás tanácsadói végzettségemet, mellyel az volt a célom, hogy közelebb hozzam a két szakmámat egymáshoz: cégvezetők számára tarthassak beszédtechnikai képzéseket. Eddigi tapasztalataim a vállalatok személyközi kommunikációját tekintve pozitívak, a tanulmányban bemutatott kutatást alátámasztják. Munkámat nagy mértékben segíti az oktatási segédanyag és a beszédtechnikai tréningtervezet, amelyet a kutatásom után kidolgoztam.

**Uricska Erna**, angol nyelvtanár. 2020-ban kezdte PhD tanulmányait a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskolában. Érdeklődése központjában a digitális szervezeti kommunikáció és digitális nyelvhasználat áll, kutatási területe a digitális rendészeti kommunikáció. 2015 óta tanulmányozza az angol és magyar nyelvű közösségi oldalakon a rendészeti egységek bejegyzéseinek kommunikációját és nyelvhasználatát.

**Vass Vilmos** magyar-történelem-pedagógia végzettségű habilitált egyetemi docens, főiskolai tanár. 40 éve tanít a köz- és a felsőoktatásban. Szakterülete alapvetően a tantervelmélet, az interdiszciplináris tantervfejlesztés és a tantervi paradigmák elemzése. Az utóbbi évtizedben kutatásainak külön részét képezi a tehetséggondozás és a kreativitás összefüggéseinek, valamint a kreatív gondolkodás fejlesztési folyamatának az elemzése. Érdeklődésének középpontjában jelenleg a tanulás- és tanulóközpontú tantervi paradigma, ezen belül a tartalom- és kompetencialapú tantervi megközelítések összehasonlító elemzése, valamint a kreatív tudástranszfer áll. A szerző közel kétszáz magyar és idegen nyelvű cikket, tanulmányt, könyvfejezet és monográfiát írt. Több hazai és nemzetközi szervezet, magyar és angol nyelvű folyóirat szerkesztő bizottsági, tanácsadó testületi tagja. Számos hazai és nemzetközi konferencián tart előadásokat és műhelymunkákat, közel húsz nemzetközi projektben vett részt kutatóként, szakértőként.

**Vizdák Károly** – a Budapesti Corvinus Egyetemen, az Oktatási Minőségfejlesztési és Módszertani Központban stratégiai feladatokat támogató tanácsadóként dolgozom. 2006-ban diplomáztam a BCE-n okleveles közgazdászként, majd angol-magyar szakfordító és business coach végzettségeket szereztem. Multinacionális vállalatok munkatársa voltam ügyfélszolgálati, projektmenedzsment és IT területeken. Angolul és németül felső-, spanyolul középfokon beszélek.

**Dr. Zsolt Péter** (1965) szociológus, szociálpszichológus. Oktatott a Miskolci Egyetem szociológia szakán, a Szegedi Egyetem kommunikáció szakán, jelenleg a Nemzeti Közszolgálati Egyetem ÁNTK Társadalmi Kommunikációs Tanszékének docense. Kutatási

területei közé tartozik a nyilvánosság fejlesztése, etikai kérdések, személyiségfejlesztés, a tréning jellegű oktatásban rejlő lehetőségek.