

FELSŐOKTATÁSI LIFELONG LEARNING A KÉPESSÉG-FEJLESZTÉS, A KULTÚRAKÖZVETÍTÉS ÉS FENNTARTHATÓSÁG TÜKRÉBEN

A HATÉKONY ÉS INNOVATÍV TUDÁSTRANSZFEREK
LOKÁLIS/REGIONÁLIS ÉS GLOBÁLIS TRENDJEI



Tanulmánykötet

MELLearn 2024

Mellarn



**FELSŐOKTATÁSI LIFELONG LEARNING A KÉPESSÉG-
FEJLESZTÉS, A KULTÚRAKÖZVETÍTÉS ÉS
FENNTARTHATÓSÁG TÜKRÉBEN: A HATÉKONY ÉS
INNOVATÍV TUDÁSTRANSZFEREK LOKÁLIS/REGIONÁLIS ÉS
GLOBÁLIS TRENDJEI**

***LIFELONG LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF
SKILLS DEVELOPMENT, CULTURE TRANSFER AND
SUSTAINABILITY: LOCAL/REGIONAL AND GLOBAL TRENDS IN
EFFECTIVE AND INNOVATIVE KNOWLEDGE TRANSFER***

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
Pécsi Tudományegyetem

Pécs, 2024



ISBN: 978-963-626-145-0

DOI: <https://doi.org/10.15170/mellernkonf-tanulmanyok-2023>

© A kötet szerzői, 2024

Tartalom

<i>Előszó</i>	6
<i>Preface</i>	7
<i>Felsőoktatási Lifelong Learning és a digitális transzformáció hatásai – EPALÉ műhely / Effects of Digital Transformation and Higher Education Lifelong Learning – EPALÉ Workshop</i>	8
<i>Várkonyi Zoltán – Németh Balázs: From Policy to Practice: Innovative Professional Development for Basic Skills Teachers through MOOC. raising skills and competencies of Basic Skills Teachers by MOOCs of EBSN's Professional Development Series</i>	9
<i>Fodor Andrea: Mélni vagy nem mélni ez itt a kérdés, avagy hogyan vélekednek a felsőoktatásban tanulók</i>	12
<i>A munka világának átalakulása és felsőoktatási LLL / The changing world of work and higher education LLL</i>	29
<i>Mangné Kardos Zita – Kovács Éva: Szak- és intézményválasztási motivációk korrelációs vizsgálata a műszaki felsőoktatásba készülő középiskolás tanulók körében</i>	30
<i>Zimmermann Ildikó: Az egyetemek társadalmi felelősségvállalásának kérdései egy hallgatói körben</i>	39
<i>Mosonyiné Ádám Gizella – Vallyon Andrea Júlia: Eszik vagy isszák? Újszerűség és kreativitás az üzleti oktatásban</i>	46
<i>Sánta Zsófia: A karrierváltás tanulmányozása kvalitatív módszertannal a szakmai szocializáció tükrében</i>	53
<i>Benke Magdolna: Empowerment és élethosszig tartó tanulás, munkavállalói nézőpontból</i>	70
<i>Budai Gábor: Az okleveles technikusképzés és a felsőoktatás kapcsolata</i>	86
<i>Klímaváltozás, fenntarthatóság, térségi tényezők: lifelong learning koncepciók és az egyetemek LLL potenciálja / Climate change, sustainability, spatial factors: lifelong learning concepts and the LLL potential of universities</i>	93

<i>Rajcsányi-Molnár Mónika – András István – Czifra Sándor: Élményalapú online oktatás megvalósítása a Dunaújvárosi Egyetemen a “GeoGekko” projekt tükrében.....</i>	<i>94</i>
<i>Leányvári Krisztina: Zöld úton a vendéglátóipari szakképzés és a duális képzőhelyek a Balaton déli partján.....</i>	<i>103</i>
<i>Függ Zsolt Péter: Aktív állampolgárság a fenntartható fogyasztásért: a digitális platformok szerepe a fogyasztási minták megváltoztatásában....</i>	<i>128</i>
<i>Koltai Zoltán: Hatékony tudástranszfer a kistelepülésen élők szolgálatában.....</i>	<i>136</i>
<i>Egészség és jóllét az egyéni és közösségi tanulások tükrében / Health and well-being in the context of individual and community learning.....</i>	<i>144</i>
<i>Cserné Adermann Gizella – Bacsa-Bán Anetta: Érezd jól magad nálunk, ha felnőttként belefogtál! Szakmai oktatók képzése a Dunaújvárosi Egyetemen pozitív pedagógiai/andragógiai nézőpontból.....</i>	<i>145</i>
<i>Botos Bettina: A szociális és érzelmi tanulás (SEL) elmélete, nemzetközi gyakorlata, ill. a kapcsolódó magyarországi kezdeményezések.....</i>	<i>167</i>
<i>Vinczéné Fekete Lídia – Sass Judit: Az oktatóvideóval támogatott tanulás során átélt unalom összefüggése a jólléttel a felsőoktatásban.....</i>	<i>180</i>
<i>Kultúraközvetítés és tanulási innovációk: megváltozó közösségek, aktív állampolgárság és a digitális média kölcsönhatása / Cultural mediation and learning innovations: interaction of changing communities, active citizenship and the digital media.....</i>	<i>199</i>
<i>Attila Mészáros: Creating innovative school communities based on the Riemann-Thomann system.....</i>	<i>200</i>
<i>Szilágyi Tamás: Mesterséges intelligencia alkalmazásának etikai vonatkozásai az oktatási innovációban</i>	<i>211</i>
<i>Habos Dorottya: Hibrid oktatás modellezése - gimnáziumi online irodalomórák tanulói emlékezete.....</i>	<i>217</i>
<i>Fanni Fábrián: The impact of the community culture system on the youth attitudes towards classical music.....</i>	<i>224</i>
<i>Németh Balázs: Múzeumi Lifelong Learning és a felnőttkori tanulás kurrens jelenségei.....</i>	<i>241</i>

<i>Információs műveltség, digitalizáció és mesterséges intelligencia a LLL kontextusában / Information literacy, digitalisation and artificial intelligence in the context of LLL.....</i>	<i>255</i>
<i>Horváth Mariann – Szőke-Milinte Enikő – Karainé Gombocz Orsolya: Információs műveltség – hallgatói eredményesség</i>	<i>256</i>
<i>Karainé dr Gombocz Orsolya – Horváth Mariann – Dr Szőke-Milinte Enikő: Digitális tanulási eredményesség</i>	<i>271</i>
<i>Szőke-Milinte Enikő – Horváth Mariann – Karainé Gombocz Orsolya: Információs műveltség – digitális kompetencia</i>	<i>278</i>
<i>Juhász Márta: Az információs műveltség kutatása és mérése Németországban, Svájcban és Franciaországban</i>	<i>293</i>
<i>Fanni Dudok: Gamification in sustainability education: Introducing new methodological elements in Teacher training programmes</i>	<i>313</i>
<i>Szerzőink / Authors</i>	<i>320</i>

Előszó

A MELLearn Felsőoktatási Lifelong Learning Hálózat tagjai és képviselői 2023-ban a Pécsi Tudományegyetem szekszárdi Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán a címben jelzett fókuszban elemezték az egyetemek által képviselt kutatási és fejlesztési tevékenységek által reprezentált kurrens lifelong learning trendeket.

A tanácskozás témája arra reflektált, hogy milyen irányokban változik és módosul a hazai felsőoktatási lifelong learning a fenntartói modellváltás és a globális kihívások közepette. Megjelentek a fenntarthatósági célokhöz kapcsolódó kérdések, csakúgy, mint az európai környezetben zajló felsőoktatási innovációk a digitalizáció, a foglalkoztatás, a demográfiai változások a technológiai fejlesztések, valamint az aktív és felelős állampolgárság kérdéseinek tükrében. Ezeket a dimenziókat a konferencia előadói tanulmányokban vizsgálták tovább részletező elemzést nyújtva a tanulást, a képességek és készségek fejlesztését, továbbá a hatékony tudásmegosztást a felsőoktatás környezetében befolyásoló lehetőségek és korlátok alapján.

A kötetben a szerkesztő immáron rendhagyó módon tematikus fejezetekbe rendezte a befogadott tanulmányokat, melyek a 2023. évi konferencia műhelyeiben elhangzó előadásokra épülő részletező elemzések. Ezen tématerületek a következők:

- Felsőoktatási Lifelong Learning és a digitális transzformáció hatásai – EPALE műhely;
- A munka világának átalakulása és felsőoktatási LLL;
- Klímaváltozás, fenntarthatóság, térségi tényezők: lifelong learning koncepciók és az egyetemek LLL potenciálja
- Egészség és jóllét az egyéni és közösségi tanulások tükrében;
- Kultúráközvetítés és tanulási innovációk: megváltozó közösségek, aktív állampolgárság és a digitális média kölcsönhatása;
- Információs műveltség, digitalizáció és mesterséges intelligencia a LLL kontextusában.

A MELLearn Egyesület ügyvezetőjeként köszönöm a szerzőknek, hogy megosztják gondolataikat és reflexióikat az olvasókkal és ugyancsak köszönöm az olvasóknak, hogy megtisztelő figyelmükkel hozzájárulnak a felsőoktatási környezet tudásmegosztási és képességfejlesztési gyakorlatának megértéséhez, fejlesztéséhez.

Dr. habil Balázs Németh
MELLearn ügyvezető/elnökségi tag
Pécsett, 2024. március elején..

Preface

By opening this e-book collection of studies by MELLearn - Hungarian Universities Lifelong Learning Network let you orientate to some recent trends in university lifelong learning distinguished authors have examined through reflective analysis and, accordingly, formulated some thoughts to support better focus and approach to lifelong learning with higher education institutions.

The editor of this collections has formulated incoming studies into the following thematic groups as chapters:

- University LLL and the impact of digital transformation – EPALÉ workshop
- The reconfiguration and change of the world of work in the scope of University LLL
- Climate change, sustainability and spatial factors. lifelong learning concepts and the LLL potential of universities
- Health and well-being in the scope of individual and community learning;
- Cultural mediation and innovations in learning. Changing communities, active citizenship and the impact of digital media
- Information literacy, digitalisation and artificial intelligence in the context of LLL

By being the CEO of MELLearn, I do thank all authors to have shared their thoughts and critical points upon challenging issues of university lifelong learning. Also, may I thank readers of this e-book for their attention and engagement to understand or promote quality and effective knowledge transfer with universities.

Dr. habil Balázs Németh
CEO of MELLearn
Pécs, early March, 2024.

***Felsőoktatási Lifelong Learning és a digitális transzformáció
hatásai – EPALE műhely
Effects of Digital Transformation and Higher Education
Lifelong Learning – EPALE Workshop***

Várkonyi Zoltán – Németh Balázs

From Policy to Practice: Innovative Professional Development for Basic Skills Teachers through MOOC. raising skills and competencies of Basic Skills Teachers by MOOCs of EBSN's Professional Development Series

Short Introduction

In today's fast-paced world, the need for continuous learning among adults is more important than ever, particularly during times of crisis. This is a sentiment that the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) emphasised already 50 years ago, highlighting in their report '*Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning (1973)*'. Today, the OECD, in collaboration with the Global Commission on the Future of Work, has found through its PIAAC survey that societies with declining literacy, numeracy, and problem-solving skills suffer from economic underdevelopment and social disintegration. The ILO also supports the same idea, highlighting in their report "*Working for a Brighter Future*" (2019) that lifelong learning is key to proactively responding to crises and building more resilient organisations.

The EU has also arrived at the ambitious goal of the New European Action Plan on Adult Learning (2021) to raise participation in adult learning annually to the rate of 60% as an average of member states, and at the same time, pointed to the importance of professionalisation in adult education. We must realise that not only the complexity of early school leaving but the neglected matter of quality basic skills provision and second chance schooling are two severe issues which may go hand-in-hand with limited or missing attention to the professional development of adult educators in several member states of the EU. These issues directly impact competitiveness, employability, mobilities, social inclusion, identities, and active citizenship across Europe.

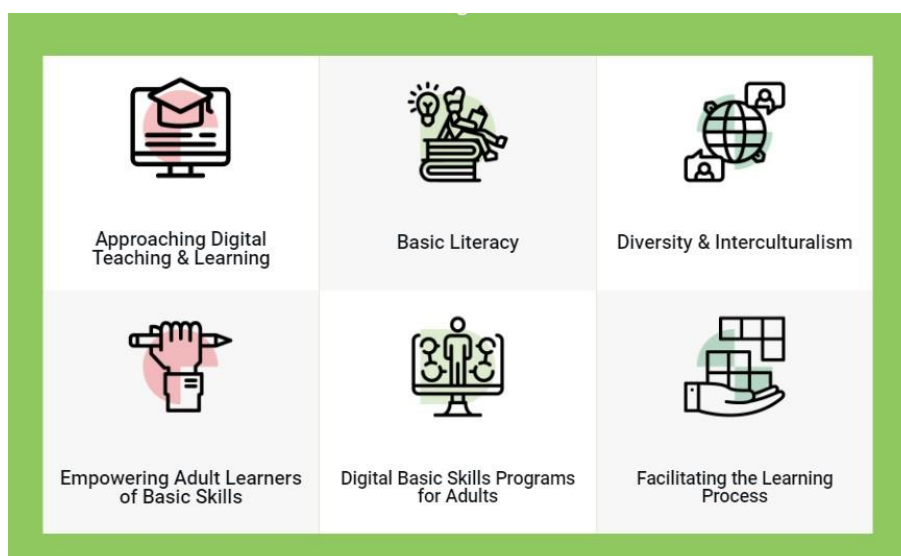
In some countries, the Council's Recommendation on Upskilling Pathways sparked new national initiatives for offering opportunities for basic skills learning and upskilling for adults with low levels of education and basic skills in the last couple of years. Special tools like ILA and micro-credentials to increase participation may get highlights and support through upcoming national strategies and actions. But besides creating new incentives and tools and upgrading the training supply for the quantitative expansion of participation, the professional development of adult educators has yet to receive more recognition and attention in many European countries. This is a crucial aspect of quality provision, which ensures a relevant and engaging learning experience for the learners, and highly contributes to the retention and progression of the learners and to achieve their goals effectively. One must mention, too, that literacy and basic skills are often missing or underrepresented in professionalisation programmes for adult educators, even at MA levels.

The [European Basic Skills Network](#) (ESBN) and its [partners](#) are strongly concerned that basic skills development and, accordingly, professional development for basic skills teachers is a relevant response at times of crisis to enhance the skills of adults in Europe, to increase resilience and to develop essential transversal skills necessary for the workplace and community engagement.

Starting the European Year of Skills for 2023, the [Professional Development Series](#) (PDS) of EBSN has reached an advanced phase of applying MOOCs to develop the professional skills and competencies of basic skills teachers helping adult learning to improve with better performance.

Providing contributions to policy cooperation at the European Union level, the KA3 Action of the Erasmus+ programme supported the development of six innovative Massive Open Online Courses (MOOCs) as part of the project Professional Development Series for Basic Skills Teachers (PDS4BST). These MOOCs are designed to engage teachers, educators, mentors, and facilitators of adult learning to develop professionally in a digitalised learning environment adaptable to changing learning needs.

The MOOCs cover a range of topics responding to challenges basic skills teachers face during their day-to-day practice: Approaching Digital Teaching & Learning, Basic Literacy, Diversity & Interculturalism, Empowering Adult Learners of Basic Skills, Digital Basic Skills Programs for Adults, and Facilitating the Learning Process. The MOOCs include four units with six to seven hours each, self-instructed study with self-checks, and thematic forums to ensure active professional development. Facilitators also directly support learners to overcome obstacles and effectively process learning content. At the same time, participants can also reflect on their experiences and participate in peer learning events via three interactive live webinars. The MOOCs are extended into eight weeks, and participants can earn a certificate and an EBSN digital badge after completing each of the 25-hour courses.



The MOOCs are designed to offer flexible accreditation options for higher education institutes and bridge the Professional Development Series to micro-credentials, essential to enhance flexible learning, recognition, and validation of formerly collected skills. Each

MOOC might be recognised as 1 ECTS point by a higher education institute or adapted and incorporated into national frameworks for CPD by relevant authorities.

While the COVID-19 pandemic delayed the PDS4BST project by at least 6 to 8 months, the commitment of EBSN and its partners has helped to step forward since the Spring of 2022. The project has undergone challenges and faced strict timelines. Still, the PDS activities will be channelled into further developing the six MOOCs to reach better quality, transparency, and effectiveness.

This short reflection provides an opportunity for participants to share their reflections and recommendations on the structure, content, focus, and usefulness of this MOOC-based format. Moreover, it has offered the opportunity to signal the progress and results of ongoing testing of some MOOCs between March and late May 2023 and further project development for the rest of this year. Interested professionals could continue to register for new online courses offered for teachers of basic skills through the EBSN Professional Development Series and can also do in the following years.

The [EBSN Annual Conference 2023](#) in Pécs, Hungary for June 2023. was also connected to quality aspects in basic skills development, with specific attention to the training of teachers and adult educators to generate further dialogue towards challenging issues of professionalisation of basic skills provision.

The MOOCs are an innovative and effective means of professional development for Basic Skills Teachers, especially in today's fast-changing world. The MOOCs' flexibility and adaptability to changing learning needs and national contexts are essential for developing transversal skills necessary for workplace and community engagement.

Fodor Andrea

Mérni vagy nem mérni ez itt a kérdés, avagy hogyan vélekednek a felsőoktatásban tanulók

Bevezető

Minden tanár másmódon, de valahol mégis kötelező módon méri hallgatói teljesítményét. Bár maga ez a mondat triviálisan hétköznapi állítás, viszont ha már kicsit mélyebbre ássunk, tisztán láthatjuk, hogy ez mégsem annyira egyértelmű. A felsőoktatásban minden tárgyhoz már az év elején közzé tesszük a tantárgyi tematikát, ami mintegy kapaszkodót is ad tanárnak és hallgatónak egyaránt a félév folyamán elvárt teljesítményhez. Felmerül a kérdés, hogy bár a közzétesszük a hallgatók számára a követelményeket, első alkalommal el is mondjuk, de mindazonáltal bele- bele botlunk egyedi esetekbe ahol vagy a teljesítést kell rugalmasabbá tenni egy esetleges Erasmus-os külföldön tartózkodó hallgató miatt vagy egyedi tanrend miatt kell egyensúlyt találni hallgató és hallgató között hisz ők bár látszatra különbözőek, de céljukban azonosak ... szeretnének teljesíteni.

Szociológia oldaláról már többszörösen áttekintett téma a hallgatók vizsgázással kapcsolatos véleménye, viszont jelen kutatásomban egy igen különös pedagógiai aspektusból, mint kívülről kívántam megszólítani azokat a hallgatókat, akik a megkérdezéskor már felsőoktatási tanulmányaik végén jártak.

Kutatásom napjaink három a szakmai véleményeket igen megosztó kérdéskört tesztel a számonkérést, a nyelvtanulás és tudás illetve a XXI.század elején vélt ideális pedagógusképét vázolja fel szigorúan a válaszokból levonható következtetések alapján.

Alapelképzelésem a kutatás kezdetekor elsősorban a magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatókat kívánta elérni, viszont a kitöltések folyamán szomszédos országaink határ menti egyetemeinek hallgatóitól is érkezett válasz, ami véleményem szerint emeli a tanulmány értéket attól függetlenül, hogy a kutatás messziről sem nevezhető reprezentatívnak, még is véleményem szerint jelentősnek mondható képet ad az által hogy számtalan nagynevű Magyar egyetem hallgatói is adtak véleményt.

Mérés- értékelés-minősítés

A tanulmány megírásakor hatályos 2011. évi CCIV törvény a nemzeti felsőoktatási törvény XIII. Fejezet 49§. (4) pontja kimondja: „*A felsőoktatási intézménynek biztosítania kell, hogy minden hallgató számot adhasson tudásáról, és a sikeres vagy sikertelen számonkérést megismételhesse úgy, hogy a megismételt számonkérés elfogulatlan lebonyolítása és értékelése biztosított legyen*” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról)

Továbbá a törvény végrehajtási rendelete a 87/2015. (IV.9) kormányrendelet a nemzetközi felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. Törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról 17. alcím 56§ (6) pontjában az alábbi módon szabályozza az értékelés módjait:

*„(6) * A hallgató teljesítménye a képzési időszak teljes ideje alatt értékelhető. A hallgató tudásának értékelése többféle értékelési módszerrel is történhet: diagnosztikus, támogató (formatív), összegző (szummatív) is lehet, és történhet folyamatosan vagy egyszeri alkalommal. Az értékelési módok és alkalmak együttesen is alkalmazhatók. A tantárgyak, tantervi egységek lezárása történhet félévközi jeggyel vagy vizsgajeggyel. A félévközi jegy a tantárgy tanulmányi követelményeinek félévközi, folyamatos értékelésén alapul. Az 55. § (2) bekezdés 6. pontja szerinti vizsgajegy megállapítása a vizsgaidőszakban tett szóbeli vagy írásbeli vizsga alapján történik.*

(7) A hallgatói ismeretek értékelése lehet:

a) ötfokozatú: jeles (5), jó (4), közepes (3), elégséges (2), elégtelen (1) minősítés,

b) háromfokozatú: kiválóan megfelelt (5), megfelelt (3), nem felelt meg (1) minősítés,

c) a felsőoktatási intézmény által bevezetett, a felsőoktatási intézmény szabályzatában rögzített egyéb értékelési rendszer, ha az biztosítja a más értékelési rendszerrel való összehasonlíthatóságot.” (87/2015.(IV.9.) kor.rend. a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011.évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról)

Ha módszertani szempontból vizsgáljuk a tudásmérést, illetve a számonkérést örök szakmai vitába kapcsolódunk be akarva – akaratlanul, tény hogy az egyes mérési módszerek jelentős hatással vannak a hallgatókra és pedagógusaik, tanáraik számára. A tudásmérést számos tényező befolyásolja, ami egyaránt színesíti ezt a már magában is nehéz feladatot. Egyes tárgyak tudásmérése jellemzően objektív módon számonkérhetőek ezek jellemzően a reál jellegű tárgyak, mind például a matematika, statisztika, más tárgyak esetében viszont kifejezetten szükséges a szubjektivitás bizonyos mértékben ezek jellemzően a humán jellegű tárgyak. Így mint olyan nem jelenthető ki egzakt módon, hogy mely módszer a célszerű. (Klein, Benjamin, & Shaveison, 2011) (Rapos, 2023)A digitalizáció ehhez csak további lehetőséget adott egyaránt számonkérő és számonkért oldalán. Ha kitekintéssel élünk, akkor elmondható, hogy akár Európa egyes országaiban is jelentős differenciák vannak például Spanyolországban 1-től 10-ig terjedő skálán mérnek, Németországban az 1-es a legjobb jegy, míg az 5-ös a legrosszabb, Írországban pedig százalékos értékelést kapnak a hallgató. Igaz fontos támpont egy hallgató számára, ha jegyeik mellé szöveges értékelést is kapnak, de ez akár teljesíthetetlen plusz feladatot róhat esetlegesen az adott tanárra. Tekintve, ahogy hazánkban eltérő nemzetiségű hallgatók is tanulhatnak úgy a magyar hallgatók is részt vehetnek külföldi egyetemek programjain ezzel is bővítve tudásukat és tapasztalataikat. Ennek megvalósításához szükséges egy olyan eszköz, amivel átfordíthatóvá válik az egyes országokban elért eredmények egy egységes rendszerre ez által elismerve az egyes országok oktatási rendszerébe a külföldön szerzett tudás kredit értékét és eredményét. (Study in Europe, 2015)Az ECTS az European Credit Transfer and Accumulation System mintegy eszközeként az európai felsőoktatási rendszernek a EHEA-nak (European Higher Education Area) segít megteremteni az átjárást az egyes országok felsőoktatási rendszerébe. Az ECTS rendszert kifejezetten az ERASMUS

program országok közötti tanulmányi eredmények és kreditek összehasonlíthatóságért hozták létre. (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture,, 2015)

1. ábra: Az egyes országok értékelésének összehasonlítása az ECTS alapján
 Forrás: Study in Europe honlapja alapján <https://www.studyineurope.eu/grades> (2023)

ECTS összehasonlító tábla	Kiváló: A (excellent)	Nagyon jó, kevés hibával: B (very good, with few errors)	Jó, néhány hibával: C (good, with some errors)	Kielégítő, sok hibával: D (satisfactory, with many errors)	Elegendő: E (sufficient)
Ausztria	1 (Sehr gut)	2 (Sehr gut)	3 (Gut)	4 (Befriedigend)	4 (Genügend)
Belgium	20 - 18 (Avec la plus grande distinction/ Met grotste onderscheiding)	17,99 - 16 (Avec grande distinction/ Met grote onderscheiding)	15,99 - 14 (Avec distinction/ Met onderscheiding)	13,99 - 12 (Satisfaction/ Voldoening)	11,99 - 10 (Satisfaction/ Voldoening)
Bulgária	6 (Otlichen)	5 (Mnogo Dobur)	4 (Dobur)	3 (Sreden)	3 (Sreden)
Csehország	1 (Výborně)	1,5 (Velmi dobře)	2 (Dobře)	2,5 (Uspokojivě)	3 (Dostatečně)
Dánia	12	10	7	4	02
Észtország	5 (Suurepärase)	4 (Väga hea)	3 (Hea)	2 (Rahuldav)	1 (Kasin)
Finnország	5	4	3	2	1
Franciaország	20 - 16 (très Bien)	16 - 14 (Bien)	14 - 12 (Assez Bien)	12 - 10 (Passable)	12 - 10 (Passable)
Németország	1 - 1,5 (Sehr gut)	1,6 - 2,3 (Gut)	2,4 - 2,9 (Befriedigend)	3,0 - 3,5 (Ausreichend)	3,6 - 4,0(Sufficient)
Görögország	10,00 - 8,50 (Άριστα)	6,50 - 8,49 (Λίαν καλώς)	-	-	5,00 - 6,49 (Καλώς)
Magyarország	5 (Jeles)	4 (Jó)	3 (Közepes)	2 (Elégséges)	2 (Elégséges)
Izland	10 - 9,00	8,99 - 8,00	7,99 - 7,00	6,99 - 6,00	5,99 - 5,00
Írország	First Class Honours (70% or above)	Upper Second Class Honours (60% - 69%)	Lower Second Class Honours (50% - 59%)	Third Class Honours (45% - 49%)	Compensating Fail (40% - 44%)
Olaszország	30 (Eccellente)	29 - 30 (Ottimo)	27 - 28 (Buono)	24 - 26 (Abbastanza buono)	18 - 23 (Sufficiente)
Litvánia	10 - 9 (Teicami)	8 (Loti Labi)	7 (Labi)	6 (Gandriz Labi)	5-4 (Viduvejai)
Luxemburg	60 - 50	60 - 50	49,99 - 40,00	39,99 - 30,00	39,99 - 30,00
Norvégia	6	5	4	3	2
Portugália	20 - 18	16 - 17	15 - 14	13-12	11 -10
Románia	10	9	8 -7	6	5
Szlovákia	1	1.5	2	2,5	3
Szlovénia	5 (Odlicno)	4 (Prav Dobro)	3 (Dobro)	2 (Zadostno / Zadovoljava)	2 (Zadostno / Zadovoljava)
Spanyolország	10 - 9,00 (Sobresaliente)	8,99 - 8,00 (Notable alto)	7,99 - 7,00 (Notable bajo)	6,99 - 6,00 (Bien)	5,99 - 5,00 (Suficiente)

Svédország	Mycket väl godkänd (MVG)	Väl godkänd (VG)	Godkänd (G)	Godkänd (G)	Godkänd (G)
Svájc	6	5,5	5	4,5	4
Hollandia	10 - 8	7	6 - 7	6 - 7	5,5
Anglia	140 - 120	100	80	60	40

A kutatásról

Kutatás fő célja a felsőoktatásban már tanulmányaik végét teljesítő hallgatók véleményének vizsgálata volt, annak a megismerésére, hogy ez által is kis betekintőt kaphassunk a tanulóközpontú oktatásba a XXI.század elején. Mint azt a bevezetőben is felvázoltam a kutatásomat három fő gondolat köré fűztem fel vélemény betekintés jelleggel a végzős illetve az az idő tájt záró dolgozatukat írók körében.

Hogyan látják a jelenlegi oktatásban bevett főbb gyakorlatok eredményességét tanulási folyamatuk támogatására és visszamérésére?

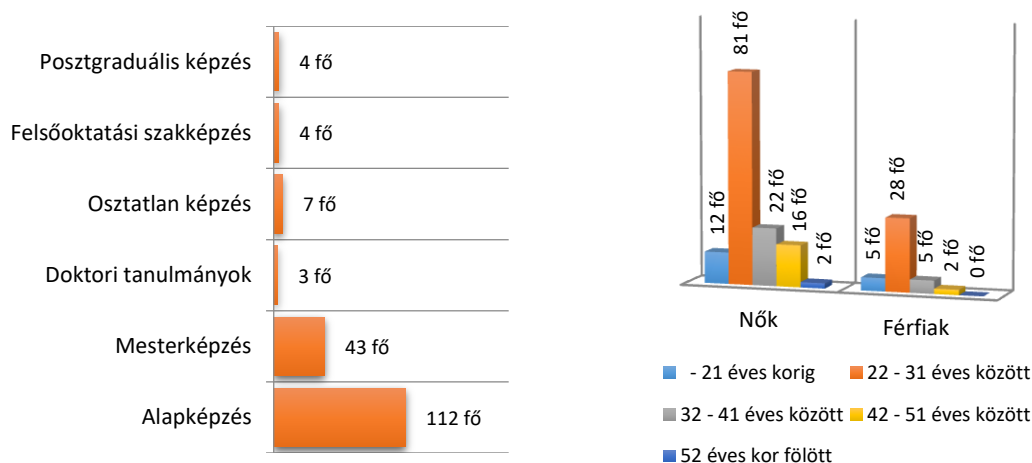
Mit gondolnak a nyelvtudás és tanulás fontosságáról napjainkra való tekintettel a XXI.század elején?

Milyen igényeket állítanak az ideális pedagógus felé a tanulmányuk záró munkájához?

A kutatást 2023 január és február hónapban online formában került közzétételre jellemzően államvizsga előtt álló hallgatók között a szociális médiában. A két hónapos kitöltési periódus alatt 173 válasz érkezett az anonim és önkéntes kitöltésű kérdőívre. Kutatásomban megjelenő válaszadók demográfiai szempontból jellemzően az alapképzésben és mesterképzésben tanuló jellemzően 22 és 31 éves korosztálya jelenik meg.

2. ábra: Válaszadók képzési szint és korcsoportonkénti szerinti megoszlása (n=173 fő)

Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra

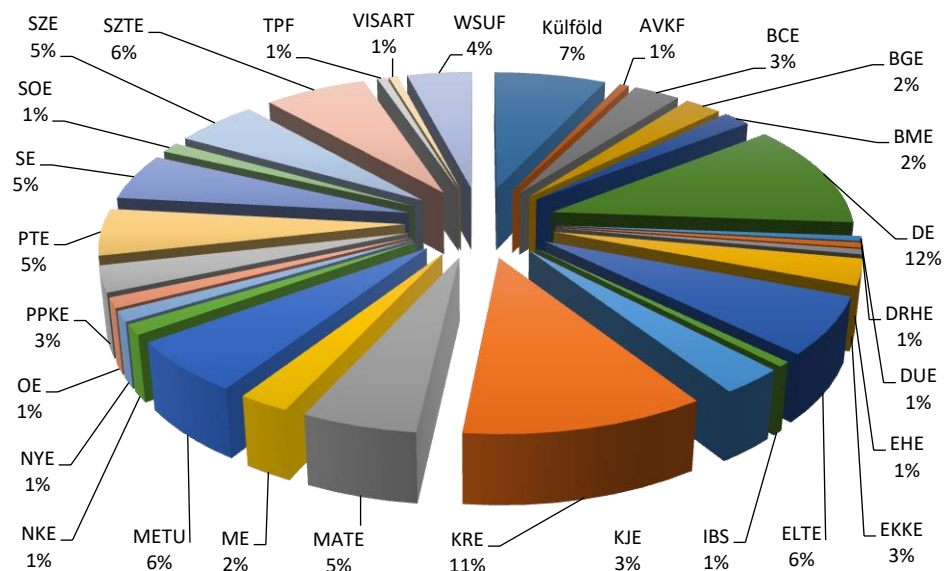


Egy már korábban is jelzett érdekessége a kutatásnak, hogy bár nem jelentős a visszaérkezett válaszok száma, viszont annál érdekesebb módon igen szórt a válaszadók

intézményenkénti megoszlása szempontjából, amit a 2. ábrán figyelhetünk meg, hogy a határon túli szomszédos országok felsőoktatási intézményeiben tanulók is el tudták mondani a kérdőív segítségével véleményüket.

3. ábra: A válaszadók képzőintézményenkénti megoszlása (n=172 fő)

Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra



Teljesítmény támogató és mérő módszerek

Melyik tanár kolléga ne gondolkodott volna már azon, hogy a tudásátadási technikája pedagógiai módszertana célba ér-e a hallgatóság elsajátítja-e a szükséges tudást. A felsőoktatás napjainkban már nem csak elsődlegesen a lexikális tudás átadását kívánja elérni, hanem leginkább arra kívánják a hallgatóságot ösztönözni, hogy egy tudatos gondolkodást egyes tudományágak ismereteit komplexen alkalmazzák ezáltal elérve a gyakorlatias elméleti tudásalapon nyugvó gondolkodást.

Napjaink a felsőoktatásban tanuló hallgatók jelentős része az „X” és „Y” generációból kerül ki. A nappali tagozaton jellemzően elméleti tudásháttérrel hoznak magukkal hisz ennek a korosztálynak csak egy része dolgozik tanulmányai mellett gyakornoki munkakörökben vagy esetlegesen időszakos eseti munkákat vállalva. Míg a levelező képzésben tanulók jelentősebb része már az „X” generációhoz tartozik. Esetükben viszont már inkább gyakorlatiasabb terület specifikus tudással rendelkezők kerülnek a padokba, már alap tapasztalattal bírnak és mellé gyűjtik a mélyebb elméleti tudást.

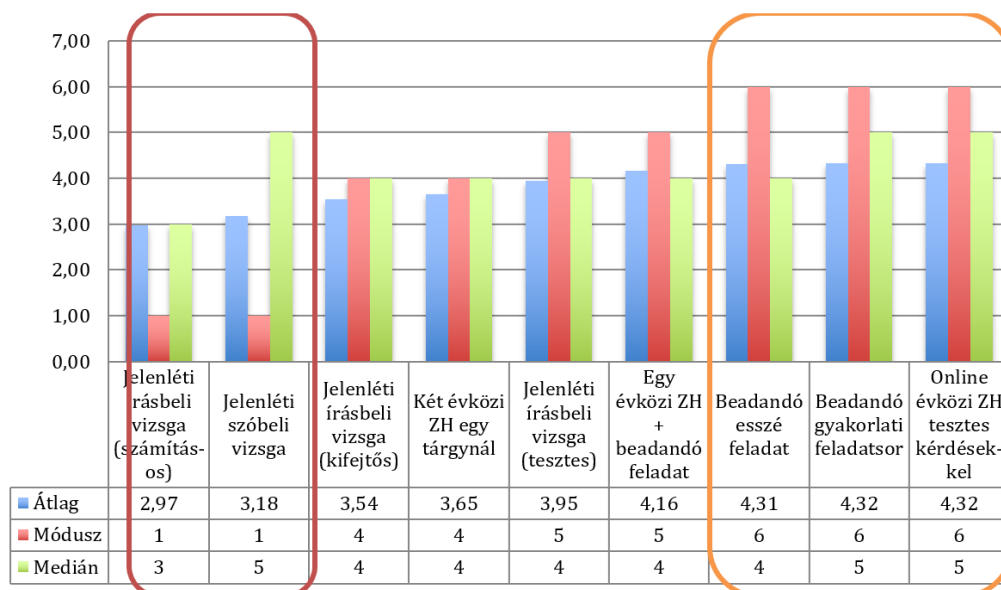
Így mint olyan bár az oktatási rendszer bár törekszik a gyakorlati oktatásra, de a képzésben résztvevők ellentétes logikával közelítik meg ugyanazt az befogadásra váró tananyagot. Nappali tagozaton jellemzően deduktív irányultság a jellemző, míg levelező képzésben az induktív. Ezen felül saját és kollegáimtól visszahallott tapasztalatok alapján további problémát okozhat az is hogy a hallgatók számára a tárgyi keretek-, illetve moduláris gondolkodás készségének túllépése sokszor extra energia ráfordítást igényel részükről. Kutatásomban arra is kerestem a választ, hogy a hallgatók ha választani lehetne mely számonkérési módokat preferálnák, igaz hogy a kérdés korlátját képi az adott témakörök igen jelentős eltérése amelyeket módszertani szempontból másképpen kell kezelni. Mindazonáltal cetebus paribus csak a számonkérési módokat kell preferencia alapján besorolni, akkor jól tapasztalható, hogy természetesen a hallgatók kedvelés szempontjából leginkább az online

illetve a „beadandó” azaz az otthon elkészíthető számonkérést preferálják. A kérdőív ennél a kérdésnél egy 1-től 6-ig mérő preferencia skálán mért ahol a válaszadók az érték növekedésével a kedveltség növekedést jelölték így a 6-os jelentette a maximális kedveltséget. Igaz, hogy a kérdőív nem tér ki arra hogy a hallgatók véleményét mennyire befolyásolta a feladat elkészítésének esetleges könnyebbége vagy az időbeosztás kényelmes lehetősége. Mindazonáltal lehetséges következtetni a hallgatók jellemző korcsoportjából. A tanulmány készítésekor a válaszadó huszonévesek korosztálya az akiknél a középfokú tanulmányok vége a SARS – COV- 2 vírus okozta világjárvány miatt a két tanév is online zajlott. Valószínű jelentős további kutatást igényel hogy a XXI.század alakította lehetőségeknek a digitalizáció előnyeinek vagy a mesterséges intelligencia nyújtotta kényelemnek tudható-e be a kérdőívekből kinyert válaszok eredménye, tény viszont az hogy egyaránt alkalmazható a tudás fejlesztésére illetve kiaknázására egyaránt mind a digitális technológia mind a mesterséges intelligencia.

A válaszokból egyértelműen látszik, hogy a legkevésbé a legobjektívabb számonkérést választották, a jelenléti módban számításos feladatokkal számonkért illetve a szóbeli vizsgákat preferálják, igaz ezek nem adnak olyan könnyen lehetőséget egy adott tárgy teljesítéséhez.

4. ábra: A számonkérés típusok kedveltségi rangsora (n=173 fő)

Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra



Természetesnek mondható mindazon által elmondható, hogy a leginkább kedveltek így a tantermen kívüli számonkérési formák. Szintén érdekes képet mutat az is hogy mind az alapképzésben mind a mesterképzésben illetve nappali és levelező képzésformában is jellemzően azt a választ adták a kitöltők hogy bár külön tanár segítségére jellemzően nem volt szükség (összességében a válaszadók 83%-a), viszont egy ismétlésre vagy pótlásra lehetőséget adó időpontra szükségük volt (összességében 87%-a). A jelenség vélelmezhetően annak a következménye, hogy az interneten számos oktató videó (Youtube videók) és honlap található (mint például a mateking.hu) ami teljes mértékben támogatja a hallgatók egyéni időbeosztását, és mint olyan rugalmasan támogatja a felkészülésüket.

5. ábra: Külön tanár illetve pótidőpont egy tárgy teljesítéséhez (n=173 fő)

Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra

		Külön tanár szükség a tanulmányhoz			Szükséges-e a pótidőpont egy tárgy megszerzéséhez	
		Volt szüksége	Nem volt szüksége	Egyéb megoldást talált	Szükséges	Nem szükséges
Felsőoktatási szakképzés	Nappali tagozat	1 fő	0 fő	0 fő	1 fő	0 fő
	Levelező tagozat	0 fő	1 fő	0 fő	1 fő	1 fő
	Távoktatás	0 fő	2 fő	0 fő	2 fő	0 fő
Alapképzés	Nappali tagozat	9 fő	58 fő	2 fő	67 fő	2 fő
	Levelező tagozat	15 fő	27 fő	0 fő	40 fő	2 fő
	Távoktatás	1 fő	1 fő	0 fő	1 fő	0 fő
Mesterképzés	Nappali tagozat	3 fő	10 fő	0 fő	13 fő	0 fő
	Levelező tagozat	5 fő	23 fő	5 fő	26 fő	2 fő
	Távoktatás	0 fő	1 fő	0 fő	1 fő	0 fő
	Esti	0 fő	3 fő	0 fő	1 fő	0 fő
Osztatlan	Nappali tagozat	2 fő	4 fő	0 fő	7 fő	0 fő
	Levelező tagozat	0 fő	1 fő	0 fő	1 fő	0 fő
Doktori	Nappali tagozat	1 fő	2 fő	0 fő	2 fő	1 fő
Posztgraduális képzés	Levelező tagozat	0 fő	3 fő	0 fő	3 fő	0 fő
	Távoktatás	0 fő	1 fő	0 fő	1 fő	0 fő

Fontos megismerni a megkérdezettek véleményét arról is, hogy hogyan vélekednek az ötfokú osztályzási rendszerről. Ahogy korábban bemutatásra került az egyes oktatási rendszerekben igen eltérő módon értékelik a hallgatók teljesítményét, mindazon által a jellemzőnek mondható az ötfokozatú értékelés elfogadása mára már nem kérdéses a hallgatók nagy részénél.

Érdekes összhangot mutat az is hogyha a fent bemutatott álláspontot más aspektusból vizsgáljuk milyen eredményekre jutunk. Gondoljuk tovább, amennyiben nem volt szükség plusz órákra, hanem csak plusz zárthelyi vagy vizsgaalkalmakra akkor vajon hogyan alakult az egyes képzések tényleges teljesítése időben. A következő táblázatban erre kerestem a választ. Felsőoktatási szakképzés esetében a hallgatók megközelítőleg átlagosan 4 félév (3,75) alatt teljesítettek. Alapképzés esetében átlagosan 7 félévre (6,973) volt szükség természetesen ha kerekített értéket nézünk, de volt olyan hallgató is akinek 12 félévre volt szüksége. Mesterképzés esetében is ha alkalmazzuk a kerekítést akkor megközelítőleg 4,5 félévre volt szükség, míg itt a legtovább 10 félévig tartott a képzés elvégzése. Az osztatlan képzések esetében átlagosan 12 félévre volt szükségük a hallgatóknak. Viszont az első tudományos fokozat megszerzéséhez kapott adatok csekély mennyisége és azon belül is radikálisan szélsőséges eset miatt sajnos nem kapható a jelenlegi kutatásból reális kép.

6. ábra: Az aktuális tanulmányaihoz szükséges idő (n=173 fő)

Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra

Descriptives ^a		
Jelenlegi képzési szint	Statistic	Std. Error

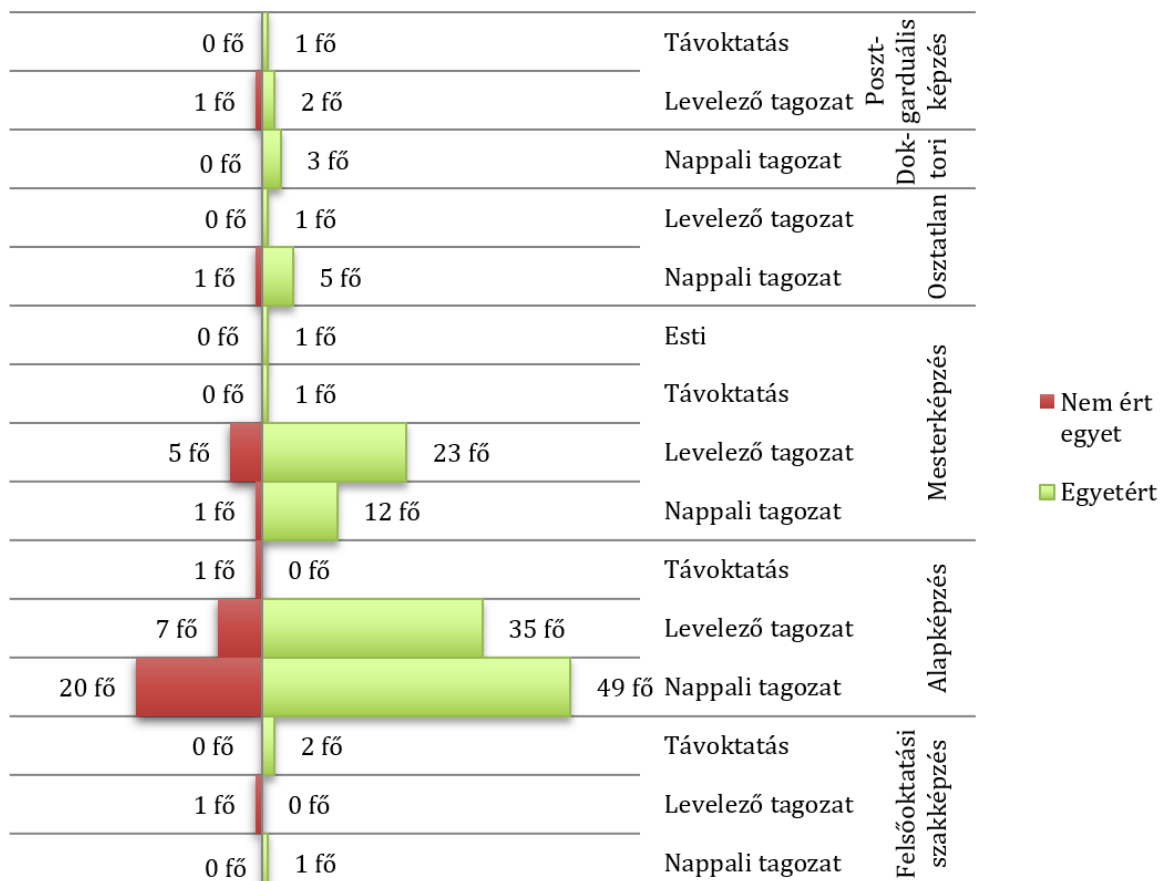
Befejezéshez szükséges félévek száma	Alapképzés	Mean	6,973	,1398
		Median	7,000	
		Variance	2,188	
		Std. Deviation	1,4793	
		Minimum	3,0	
		Maximum	12,0	
	Doktori képzés	Mean	9,333	2,4037
		Median	8,000	
		Variance	17,333	
		Std. Deviation	4,1633	
		Minimum	6,0	
		Maximum	14,0	
	Felsőoktatási szakképzés	Mean	3,750	,6292
		Median	4,000	
		Variance	1,583	
		Std. Deviation	1,2583	
		Minimum	2,0	
		Maximum	5,0	
	Mesterképzés	Mean	4,488	,2140
		Median	4,000	
		Variance	1,970	
		Std. Deviation	1,4036	
		Minimum	3,0	
		Maximum	10,0	
Osztatlan-képzés	Mean	12,000	,5774	
	Median	12,000		
	Variance	2,333		
	Std. Deviation	1,5275		
	Minimum	10,0		
	Maximum	14,0		

a. Befejezéshez_szukséges_félévek_száma is constant when @5Önmostjelenlegmelyikképzésiszintteljesíti = Poszgrad. It has been omitted.

1.

7. ábra: A válaszadók egyetértése a jelenleg működő ötfokú teljesítménymérési skálával (n=173 fő)

Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra



Igaz a hallgatók nagyrésze elfogadja az általuk ismert osztályzatokba sorolást viszont érdekes válaszok érkeztek arra a felvetésre, hogy milyen opcionális megoldást gondolnak arra az esetre, ha lehetséges lenne egyéb lehetőség tudás szintjének kalibrálására ezek közül itt egy pár véleményt emelnék be és mivel a kérdőív kitöltése anonim jellegű volt így az egyes válaszadók azonosítása nem lehetséges viszont meglátásaik és véleményeik érdekesek. (Ha a hallgató tanár lenne, hogyan értékelné ... kérdésre adott válasz alapján)

Az ötfokú mérés – értékelési rendszert elfogadók véleményeiből:

4. válaszadó, aki Alapképzésben levelező tanrendben végzett és egyetért az ötfokú értékeléssel így gondolja:

„Valamilyen bónuszpont szerzési lehetőséget biztosítanék, ami a végső jegyet felfelé tudja kerekíteni, evvel (SIC!) esélyt adva azoknak is, akik esetleg gyengébb teljesítményűek.”

38. válaszadó, aki Alapképzésben nappali tanrendben végzett és egyetért az ötfokú értékeléssel így gondolja:

„Szerintem jó a mostani osztályzási rendszer, persze valahogy jó lenne kicsit más irány és a gyerekek önmagukhoz képesti fejlődését belevinni általánosban. Gimiben, szakközéppen(SIC!) nem tudom mit tennék. Egyetem szerintem megfelelt, nem megfeleltet választanám. Felesleges ott már az osztályzás. Legalábbis a saját szakomból kiindulva, így érzek.”

62. válaszadó, aki Mesterképzésben nappali tanrendben végzett és egyetért az ötfokú értékeléssel így gondolja:

„Kétszintes értékelési módot, először egy beugró jellegű feleletválasztós tesztet, ahol 3-as elérhető hibátlan kitöltéssel, majd egy szóbeli vizsgát a megszerzett tudás kreatív és értő használatának felmérésére. A szóbeli nem lenne kötelező, de csak otthoni teszt vizsgán a család lehetősége végett nem érdemes féléves jegyet adni szerintem.”

133. válaszadó, aki Alapképzésben nappali tanrendben végzett és egyetért az ötfokú értékeléssel így gondolja:

„Évközi zh-kat és röpdolikat iratnák(SIC!) és az alapján osztályoznák. Mivel ezek szükségesek a tárgy teljesítéséhez(SIC!) kénytelen bejárni az órákra, így legalább van jelenlét. Természetesen így is fenntartanám a vizsgázási lehetőséget.”

Az ötfokú mérés – értékelési rendszert elutasítók véleményeiből:

11. válaszadó, aki osztatlan képzésben nappali tanrendben végzett és nem fogadja el az ötfokú értékeléssel így gondolja:

„Olyat, ami egyéni visszajelzést is ad minimum egy-két mondatban kifejtve.”

19. válaszadó, aki alapképzésben nappali tanrendben végzett és nem fogadja el az ötfokú értékeléssel így gondolja:

„Próbálnék az adott tanuló saját szintjéhez képest nézni a dolgokat, de nem igazán van ötletem”

33. válaszadó, aki alapképzésben nappali tanrendben végzett és nem fogadja el az ötfokú értékeléssel így gondolja:

„gyakorlatorientált (SIC!) feladatok értékelését részesítenem előnyben (gyakorlati feladatot adnék fel, amit önállóan meg kell oldani, és órán bemutatni)”

49. válaszadó, aki alapképzésben nappali tanrendben végzett és nem fogadja el az ötfokú értékeléssel így gondolja:

„Minden jegyet az adott ember fejlődéséhez merném nem másokhoz.”

123. válaszadó, aki alapképzésben levelező tanrendben végzett és nem fogadja el az ötfokú értékeléssel így gondolja:

„Szöveges értékelést, ami egyénre szabottan működne, illetve azt, hogy megfelelt vagy nem felelt-e meg valaki, természetesen hozzátenném, de az ötfokozatú osztályzással egyáltalán nem értek egyet.”

Megfigyelhető, a bemutatott példákon keresztül is hogy a jelenlegi értékelési módot nem preferálók esetében a jellemzően a szöveges értékelést vagy egyéb alternatívát képzelnének el optimális megoldásnak. Érdekes viszont hogy ezek a hallgatók szintén az egyén egyedi teljesítményét mérnék és nem a közösséghez viszonyítottat. Felmerül a kérdés, hogy ezek a hallgatók csalódtak a számonkérések objektivitásában vagy

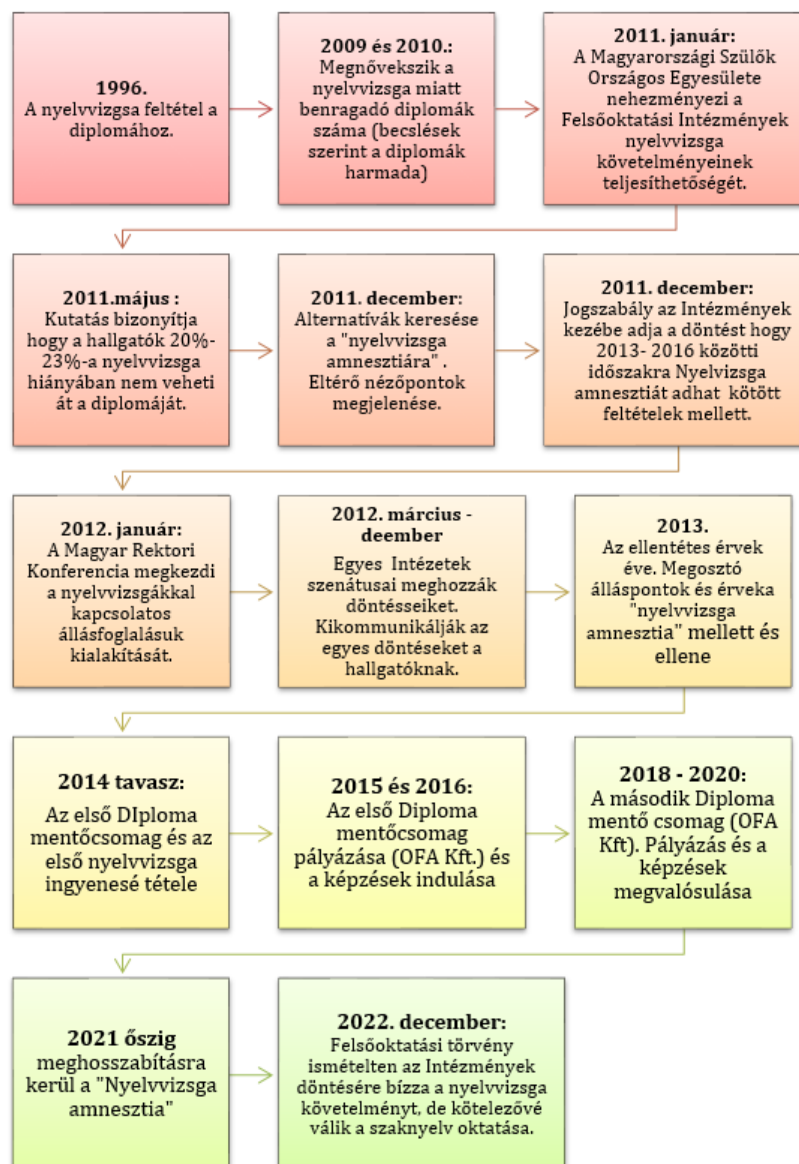
inkább nem tekintik validnak a kapott eredményeiket. Fontos viszont szem előtt tartanunk, hogy a közepes (30 - 40 fős) illetve nagy létszámú (40 fő feletti) csoportoknál nincs lehetőség arra, hogy minden egyes hallgatónak szöveges értékelést is adjon az adott felsőoktatási pedagógus, tanár vagy adott esetben akár oktató.

Kell, vagy nem kell a nyelvvizsga – nyelvvizsga kérdésköre napjainkban

Hosszú múltra tekint vissza a diploma átvételéhez kapcsolódó nyelvvizsga kérdése ennek kronológiai áttekintését az Eduline segítségével lehet a legkönnyebben áttekinteni.

8. ábra: Diplomaszerzéshez szükséges nyelvvizsga történetének áttekintése

Forrás: Eduline cikkei alapján, saját szerkesztésű ábra
<https://eduline.hu/cimke/diploma%20nyelvvizsga%20nélkül/1?ver=1>

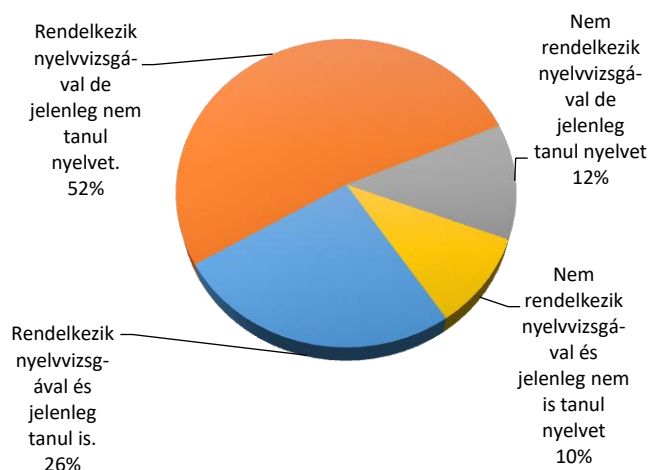


A fenti áttekintés alapján elmondható hogy az utóbbi 12 - 13 évben folyamatos problémát jelentett egyaránt a felsőfokú intézményeknek mind a hallgatóknak a

nyelvvizsga kötelezettség egy diploma megszerzése érdekében, Viszont minden félnek egyaránt egyértelmű célja, hogy egy diplomával rendelkező szakembernek rendelkeznie kell nyelvtudással ahhoz, hogy eredményesen állja meg a helyét a munkaerő piacon. Bár napjainkban is a felsőfokú intézmény szenátusának hatáskörébe tartozik, hogy elvárja –e végzőseitől a nyelvvizsgát, és ha igen milyen szinten és mely nyelveket fogad el első vagy másodnyelvnek. Természetesen napjaink felsőfokú képzéseinek is szerves része a nyelvi oktatás, amit a 2011.évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 11§ paragrafusának (2) pontjában az Intézetek feladatába rendeli. Kutatási kérdőívre adott válaszok igen érdekes képet mutatnak, a válaszok 78%-a rendelkezik nyelvvizsgával ebből csak 26% azon válaszadók megoszlása a 173 fő válaszadóból, aki jelenleg is tanul nyelvet, míg a mérleg másik oldala, hogy a válaszadók 22% nem rendelkezik nyelvvizsgával, és ami még szomorúbb, hogy az összes válaszadó 10%-a nem hogy nem rendelkezik nyelvvizsgával, de jelenleg nem is tanul semmilyen nyelvet.

9. ábra: Nyelvvizsga és nyelvtanulás (n= 173fő)

Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra



Ha a kapott adatokat Yule féle asszociációs mutatóval is megvizsgáljuk, akkor a kapott eredmény a nyelvvizsgával rendelkezés és a nyelvtanulás között (-0,42) közepes erősségű asszociációs kapcsolat mutatható ki.

Mindazon által természetesen az is megkérdezésre került, hogy a kitöltők mennyire találják fontosnak, hogy rendelkezzenek nyelvvizsgával, jelentős részük 130 fő tartja fontosnak ellentétben az elenyésző 18 fővel, akik nem találják fontosnak és további 25 fő nem tudott egyértelműen dönteni vagy egyéb véleménye van, ezek közül kettő:

23. válaszadó, aki rendelkezik nyelvvizsgával, de nem tanult:

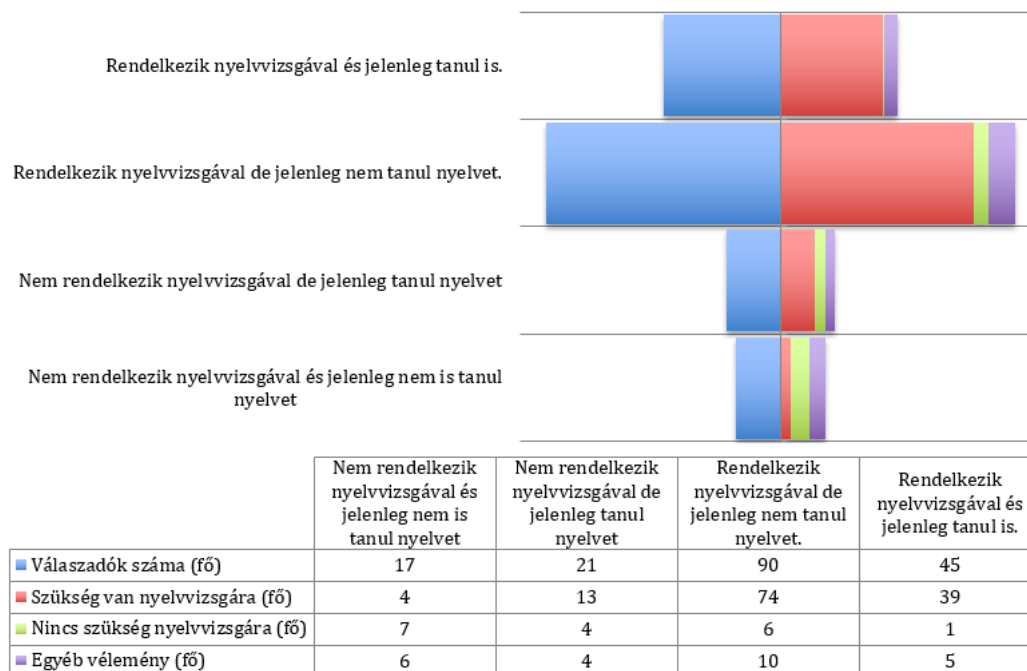
„Változó. Alapszint (pl. angol) mindenkinek szüksége kell legyen, de középfokon már attól függ, hogy a szakmájához szükség lesz-e rá.”

123. válaszadó, aki rendelkezik nyelvvizsgával, és tanul is:

„Amennyiben olyan jellegű a munkaköre, úgy igen, de ha a munkája nem igényli, akkor szerintem nem szükséges”

10. ábra: Nyelvvizsga fontossága (n= 173fő)

Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra

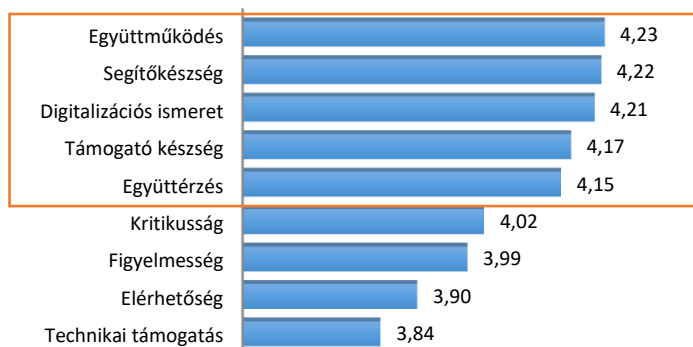


Ideális tanár (igény a megváltozott tanári szerepre)

Pedagógus, oktató, tanár, professzor és még sorolhatnánk azoknak a szakmáknak a listáját, akik az alapfokú oktatástól a középfokú oktatáson át a felsőfokú oktatásig támogatják a jövő nemzedék tudását. Minden jelentős mérföldkőnél ott van egy olyan oktatói mivoltján túllépő személy. A felsőfokú oktatásban tanuló hallgatók számára inkább egy többrétű nevelő személyiség egy olyan személy, aki nevelő és példamutató egy fiatal felnőtt nappali hallgató vagy egy felnőtt levelezős tanrendű hallgató számára. A XXI.századra a klasszikus tanári szerep jelentősen megváltozott a technológia fejlődésével szerepét kibővítette a mentor lett, coach és egyben facilitátor egy legjobb értelemben vett hibrid teremtménye a múlt sokéves szakmai tapasztalatának és a jelen forradalmi haladásának. (Falus & Orgoványi-Gajdos, 2023)(Molnár, 2020)

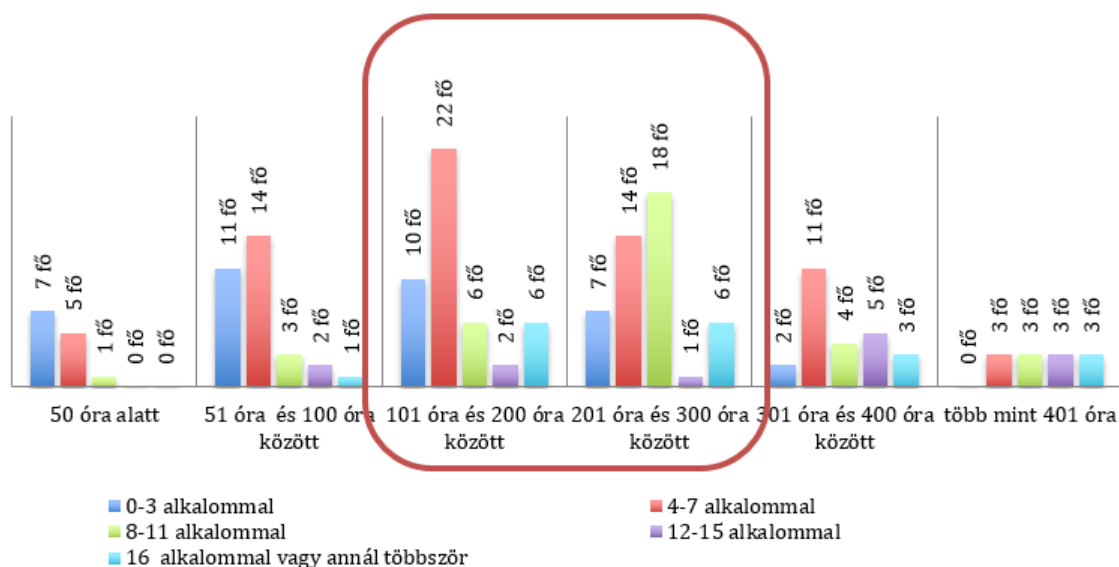
Felmerül a kérdés lehet-e egy olyan tanár fantomképét lefesteni, akit a hallgatók legtöbbször ideálisnak tartana. Tekintve, hogy a kitöltő hallgatók igen eltérő Intézményekből érkeztek illetve, hogy eltérő szakmák tudományait tanulják így a kutatás keretében a jellemzően ennek a „ideális személynek” a soft skill kompetenciáit vizsgáltam. A válaszok egy 1-től 6-ig terjedő lineáris skálán adhatták meg preferenciáikat, amiben a rangszám a preferencia magasabb fokaként a 6 sorszámként jelent meg. A beérkezett adatok alapján az értékelések átlagát tekintve az első öt helyen az együttműködés, a segítőkészség, illetve a digitális ismeret jelent meg az első három helyre, ezeket követte a támogató készség és az együttérzés.

11. ábra: Az ideális tanár erényei a szakmai tudáson túl (n= 173fő)
 Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra



Minden felsőoktatásban tanuló hallgató egy záró munkával fejezi be tanulmányait legyen az szakdolgozat, diplomamunka vagy disszertáció. Tény, hogy ez nem kis feladat az adott hallgatónak, ebben a kihívásban segít számára az általa kiválasztott konzulensek vagy éppen témavezetők. A szélsőséges esetektől eltekintve megfigyelhető hogy a válaszadók jelentős része minimum 101 órát, maximum 300 órát töltöttek tudományos dolgozatuk megírásában akár négy és tizenegy alkalommal konzultáltak a feladat sikeres teljesítéshez.

12. ábra: A záró dolgozat és a konzultációk száma (n= 173fő)
 Forrás: saját gyűjtés alapján, saját szerkesztésű ábra



Összefoglalás

Kutatásomban igyekeztem egy eddig még kevésbé együtt vizsgált területet áttekinteni a végzős „friss diplomások” körében. Elsőként arra kerestem a választ, hogy a megkérdezett hallgatók mennyire fogadják az oktatási rendszerünkben is megjelenő ötfokú tudásmérési skálát, aminek eredménye elfogadó volt. Igaz a neveléskutatók és a pedagógus szakma azon vitáját, hogy mennyire jó ha a hallgatókat „beskatulyázzuk” nem igazán egyező gondolatmenetet kapunk. Nem kívánom vitatni, azt a tényt hogy a

jelenlegi hallgatók valószínűleg minimális esetben kaptak szöveges indoklást eredményeikhez, viszont azt is be kell látni hogy ez igen jelentős plusz terhet ró az adott felsőoktatásban dolgozó kollégákra. Ezt követően a nyelvvizsga és nyelvtanulás, mint napjaink egyik központi kérdése lett megvizsgálva ahol bár jelentős mennyiségben voksoltak a megkérdezettek a nyelvtudás mellett mindazonáltal, hogy a nyelvvizsga már kevésbé jelentős számukra. Ennek a jogalkotók által adott szabadságnak következményei csak pár év múlva fognak megjelenni, mindazon által üdvözölendő az a tény hogy a nyelvvizsga nyomása annak stressz okozó hatása nem fogja visszafogni a továbbtanulási kedvet és ezáltal könnyebben valósulhat meg az élethosszon át való tanulás már az idősebb korosztálynak is. Harmadik témaként jelent meg az ideális tanár személyiségének főbb alkotó elemei és a záró dolgozatok esetében való közös közreműködés kérdése. Jómagam is részben, mint felsőoktatásban aktívan dolgozó tanársegéd osztom a válaszadók véleményét miszerint nem elegendő, hogy egy tanárnak jelentős szakmai háttértudása legyen, hanem az is hogy személyisége példát mutasson továbbá támogató illetve motiváló személyiség legyen. Áttekintve a szakirodalmi háttérrel aminek részletes feldolgozása bőven meghaladja a jelen tanulmány korlátait és figyelembe véve a kutatás adta információt betekintést kaptunk egy néhol ellentétes világba. Természetes folyamatnak mondható korunk technikáinak robbanásszerű fejlődése amit a digitalizáció adni tud a számunkra (Molnár, 2022) viszont kiemelt fontossága van az emberi józan észnek is. Ahogyan a hallgatók jelezték, hogy sokkal jobban preferálják a digitális számonkérést úgy mi pedagógusok annyira tartunk tőle, hogy nem kaphatunk tényleges reális képet a tudásátadás eredményességéről. Mint minden új forradalmi technológiai előrelépést úgy üdvözöljük a lehetőségeket, hogy tudásunkat bővítsük. Fontos, hogy abban a zajos rohanó világban ne a „csalás” vagy a „megtévesztés” eszközét lássuk egy könnyebben elérhető cél érdekében, hanem egy potenciális ajándékot elmének – elmétől. Jelenleg a tudomány által életre hívott technológia bár sok esetben okos, de szerencsénkre mi emberek, okosabbak lehetünk, ha mint eszközt használjuk. Társként a mindennapokban és az oktatásban. Fontosnak tartom, hogy a jelenlegi pedagógus társadalom megtanítsa és továbbadja azt a tudást amit évezredek át sajátítottunk el, természetesen akár digitális eszközökkel egy digitális korban. Dum spiro spero.

Irodalom

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2023.. 11. 01., forrás: Wolter Kluwer, net.jogtár: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

87/2015.(IV.9.) kor.rend. a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011.évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2023.. 11. 01., forrás: Wolter Kulwer net.jogtár: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500087.kor>

András, I., Rajcsányi-Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M., . . . Ardelean, T. (2016). Tanulásemelletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In E. Major, P. Tóth, & A. Varga (Szerk.), *Empírikus kutatások az oktatásban határon innen és túl* (old.: 355 - 375). Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.

Cserné Adermann, G., András, I., Balázs, L., & Rajcsányi Molnár, M. (2023). Belépő hallgatók alapkészségeinek vizsgálata a Dunaújvárosi Egyetemen. *A szakképzés-fejlesztés*

és szakmai pedagógusképzés összefüggései XI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Budapest: Óbudai Egyetem.

EduLine. (2011.. 01. 13.). *EduLine*. Letöltés dátuma: 2023.. 11. 18, forrás: Jogosan kérnek nyelvvizsgát a hallgatóktól az Jogosan az egyetemek?: https://eduline.hu/felsooktatas/20110112_nyelvvizsga_diploma_panaszfal

EduLine. (2011.. 05. 26). *EduLine*. Letöltés dátuma: 2023.. 11. 18, forrás: Kivel fizetne utólagos tandíjat Pokorni? : https://eduline.hu/felsooktatas/20110525_lemorzsolodas_egyetem_pokorni_tandij

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture,. (2015). *ECTS Users' Guide*. Letöltés dátuma: 2023.. 11. 18., forrás: Publications Office of the European Union: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>

Falus, I., & Orgoványi-Gajdos, J. (2023). *A didaktika kézikönyve - Elméleti alapok a tanítás tanulásához (A Pedagógus fejezet)*. (I. Falus, & I. Szűcs, szerk.) Budapest: Akadémia kiadó.

Klein, S., Benjamin, R., & Shaveison, R. (2011). Felsőfokú Tanulási Eredmények Értékelése (CLA): Tények és hiedelmek. *Felsőoktatási műhely*(4).

Molnár, G. (2011). Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban - Az IKT alapú megoldások tükrében. *SZAKKÉPZÉSI SZEMLE* (2), 170-177.

Molnár, G. (2015). Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon. In J. Torgyik (Szerk.), *Százarcú pedagógia* (old.: pp:403 - 409). Slovákia, Komarno: International Research Institute.

Molnár, G. (2014). Pedagógiai megújulás tapasztalatai a szakmai tanárképzésben - új IKT alapú eszközök és koncepciók a tanárképzésben. In J. Ollé (Szerk.), *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet* (old.: pp. 434 - 452). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

Molnár, G. (2020). Realitás vagy utópia? A jövő korszerű digitális oktatási és módszertani lehetőségei valamint ezeket meghatározó keretrendszerek hatása. In G. Hideg, S. Simándi, & I. Virág, *Prevenció, intervenció és kompenzáció* (old.: pp.:78-100). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Molnár, G. (2022). *Pedagógia, innováció, technológia, digitális kultúra - A digitalizáció új irányai*. Budapest: Typotex Kiadó.

MTI. (2014. 03 14). *Elindult a regisztráció a Diplomamentő programra*. Letöltés dátuma: 2023. 11 18, forrás: Kormányportál: <https://2010-2014.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/foglalkoztataspolitikaert-elelos-allamtitkarsag/hirek/elindult-a-regisztracio-a-diplomamento-programra>

OFA Kht. (2015. 03 12). *PÁLYÁZATI FELHÍVÁS a 2015. márciusától induló képzésekre vonatkozóan a Diplomamentő program nyelvvizsgára felkészítő képzéseinek történő részvételre*. Letöltés dátuma: 2023. 11 18, forrás: PÁLYÁZATI FELHÍVÁS :

https://ofa.hu/files/Diplomamento/palyazati_felhivas_termeszetes_szemelyek_reszere_iu.pdf

Rapos, N. (2023). *A didaktika kézikönyve - Elméleti alapok a tanítás tanulásához (A pedagógiai értékelés fejezete)*. (I. Falus, & I. Szűcs, szerk.) Budapest: Akadémiai Kiadó.

Study in Europe. (2015). *Study in Europe*. (S. EDALO Education Promotion Services, Producer) Letöltés dátuma: 2023. 11. 05, forrás: <https://www.studyineurope.eu>: <https://www.studyineurope.eu/grades>

Szabó, F. (2011. 12. 14.). *Diploma nyelvvizsga*. Letöltés dátuma: 2023. 11. 18., forrás: *Diploma nyelvvizsga nélkül: sok hallgatón ez sem segít*: https://eduline.hu/nyelvtanulas/Nem_orulnek_a_rektorok_a_nyelvvizsgaamneszt_TEJ8K4

A munka világának átalakulása és felsőoktatási LLL
The changing world of work and higher education LLL

Szak- és intézményválasztási motivációk korrelációs vizsgálata a műszaki felsőoktatásba készülő középiskolás tanulók körében

Az ember életének nagy részét szakmai tevékenységgel tölti, azonban ez jóval túlmutat a megélhetés érdekében folytatott egyszerű pénzkeresési célon (Bandura, 2002). A munka világa lehetőséget nyújt az egyénnek arra, hogy kialakítsa és fejlessze társadalmi identitását, erősítse önbecsülését, kibontakoztassa tehetségét. A modern gazdaság fókuszában az értékteremtő képesség áll, azaz minden olyan tevékenység, ami hozzáadott értéket képes termelni. Thornton (2004) szerint a felsőoktatás feladata, hogy metatudással, azaz a tudás termelésének a tudásával (Thornton, 2004) rendelkező egyéneket neveljen ki, ami által az értékteremtés egyik fő bázisává válik. A felsőoktatási tanulási út kiválasztása tehát egy olyan mérőföldkő az egyén életében, amely várhatóan egész aktív életpályáját döntően meghatározza. A pályaválasztás egy több éven át tartó döntési folyamat, amelyet az egyén információkeresésén kívül számos egyéb tényező befolyásolhat, ilyenek például a szülők foglalkozása és iskolai végzettsége, a család elképzelése, vagy a középiskolai véleményformálók, mint például a tanárok, a diáktársak és a barátok. Éppen ezért igazán fontos annak a feltárása, hogy a felsőoktatási intézmény kiválasztásánál milyen szempontok játszanak közre, hiszen az eredmények egy olyan jelzést adhatnak az adott intézménynek, amelyet intézményi stratégiájának kialakításában is felhasználhat. Kutatásunk első lépéseként meghatároztuk a műszaki felsőoktatási képzésekben a 2023/24-es tanévben továbbtanulni szándékozók személyiségorientációját, majd a szakma- és intézményválasztási motivációk feltárásán túl összefüggéseket kerestünk az egyes véleményformálók és intézményválasztási attitűdjeik között.

Kulcsszavak: felsőoktatás, értékteremtés, szakmaválasztás, intézményválasztás, metatudás

1. A munkavégzés újszerű értelmezése

A munkavégzés az egyén életében egy olyan központi és alapvető tevékenység, ami szorosan kötődik a munkával való megelégedettség érzéséhez (Whitehead – Kotze, 2003). A munkavégzés a gazdasági jelentőségén túl azonban hatalmas potenciállal rendelkezik ahhoz, hogy az egyén más fontos szerepeit és szükségleteit kielégítse, mint például a személyes növekedés és a készségek fejlesztése, az önbecsülés, a pszichológiai kiteljesedés, a társadalmi interakció, az életszínvonal és a státusz fenntartása (Harpaz – Fu, 2002). Az egyén a munkavégzés által különféle értékek és célok elérésére törekszik, eszerint a munkát olyan értékes tevékenységnek tekinti, ami befolyásolja az étellel való általános megelégedettséget és a személyes boldogságot (Barrick – Ryan, 2003).

A 18. század végén egy társadalmi modellváltási kísérlet zajlott le Franciaországban, és a munka újszerű értelmezést nyert. A fáradtságos munka szemléletét felváltotta az az eszme, hogy a munkavégzés örömet jelent, a produktum előállításával az

önmegvalósítás érzése tölti el az embert. Ebben nagy szerepet kapnak az emberi képességek, a személyiség jellemzői és az értelmi fejlettség. Így az értékteremtés már nemcsak a fizikai erő kifejtésben, hanem a szellemi alkotásban is realizálódik. Kezdtett egyre nyilvánvalóbbá válni, hogy az öröklött státusz mellett az egyéni képességekből fakadó különbségek is szerepet játszanak az egyéni életút alakulásában. Az új gondolkodásmódban a legfőbb érték a munkavégzéshez kapcsolódó sikeresség, amit elsősorban a pénz birtoklása határoz meg. Így a munkamegosztásban fontos szemponttá vált az olyan tevékenységek iránti vonzalom, amelyekkel az ember anyagi javakhoz juthat hozzá (Völgyesy, 2009). Az így kialakult differenciált érdeklődés lesz a mai pályaválasztás kiindulási alapja.

2. Elvárások a munkaerőpiac és az oktatási szektor irányában

Az állandóan változó munkaerőpiac elvárásai sajátos kihívások elé állítják tehát a munkavállalókat. A munkavállalók az új készségeket folyamatosan elsajátítva könnyebben tudnak alkalmazkodni az új feltételekhez, akár szakmaváltás árán is, így hozzájárulnak a foglalkoztatás szintjének növekedéséhez és a szociális rendszer fenntarthatóságához. Fontos tehát a gyors reagálás, a rugalmas alkalmazkodás és a proaktivitás az egyéni boldogulás fenntartásához. A kizárólag elméleti ismeretek már nem elégségesek és egyre inkább elvárt a munkavállaló nem formális képzése, azaz a saját maga által létrehozott hálózatok, kapcsolatrendszerek kiépítése, az egyéni és a csapatmunka megszervezése és a célokra való összpontosítás képessége. Ma már szinte nem található olyan munkahely, ahol az emberek egyféle feladatot látnak el. A munkában való önálló boldogulni tudás szemlélete mellett elengedhetetlen a legalább egy adott területen való teljes körű hozzáértés és a munkához kapcsoló technikai problémák menedzselésének készsége. A változásoknak köszönhetően létrejött a vállalkozó típusú, önmagát menedzselő munkavállaló. A munka ezáltal egy új értelmezést nyert, a továbbiakban már nemcsak a megélhetés forrása, hanem az egyén boldogulásának, önértékelésének, önmegvalósításának a meghatározója is, ami teljesítményének növekedését is eredményezheti. Azonban nemcsak a munkavállaló, hanem a szervezeti hozzáállás is megváltozott, az öngondoskodás és a felelősségteljes magatartás, munkamorál elvárása mellett a szervezeti célokkal és értékekkel is azonosulnia kell a dolgozónak (Kiss-Répáczki, 2012).

A technológiai fejlődés hatására a munkaerőpiacon végbemenő változások megváltoztatták az oktatási rendszerrel szemben támasztott elvárásokat is. Az oktatás az egyik legfontosabb eszköze a 21. század gazdasági, társadalmi és technológiai átalakulásai következtében szükséges humán készségek biztosításának. A jövő oktatásának szembe kell néznie egy változékony, bizonytalan, összetett és kétértelműségekkel teli környezettel. A társadalmi stabilitást, a gazdasági növekedést és a fenntarthatóságot a 21. században csak olyan rendszerekkel lehet támogatni, amelyek képesek előre jelezni az elkövetkező társadalmi, kulturális és globális változásokat. Egy adott ország iskoláinak, oktatási intézményeinek és oktatóinak minősége, valamint az MTMI oktatásba történő befektetések közvetlenül befolyásolják az ország gazdasági jólétét, a munkaerő foglalkoztathatóságát és a globális versenyképességet (Cowan, 2021).

Az oktatási szektor egyik jelentős szereplője a felsőoktatás. Feladata nagyon szerteágazó, az oktatáson kívül jelentős szerepet játszik a társadalmi struktúrák átrendeződésében, az egyéni és a társadalmi szintű mobilitásban, a kultúrában, az

innovációkban, a tudományokban, a gazdaságban és végső soron egy adott ország nemzetközi elismerésében.

Egy olyan korszakba léptünk, amelyben három, egymáshoz közelítő hajtóerő világunkat változékonnyá, bizonytalaná, összetetté és kétértelműségekkel telivé teszi. Ezek az erők a globalizáció és a digitalizáció, a társadalmi-gazdasági világ horizontális kiterjeszkedése és a műszaki, gazdasági és társadalmi kultúrák keveredése.

A felsőoktatást a változások gyorsasága komoly kihívások elé állítja, azonban ezek az új problémák az átlagnál jobban érintik a műszaki felsőoktatást. Ha belegondolunk, ennek egyik nyilvánvaló oka az, hogy a műszaki felsőoktatásnak különös hangsúlyt kell fektetnie a technológiai változások gyors lekövetésére, ami nem egyszerű dolog. A másik oka az, hogy a kialakuló problémák nagy része közvetlenül lecsapódik a műszaki felsőoktatásban.

Azonban nemcsak az oktatási oldalon keletkeznek a problémák. A munkáltatói oldal elvárásai sem alkalmazkodnak a leendő munkavállalók képesség-, készség-, és attitűdstruktúrájához, ami annyit jelent, hogy a leendő munkavállalók csak nagyon hiányosan felelnek meg a szakmaprofilban leírtaknak.

3. A vizsgálat elméleti indukciói

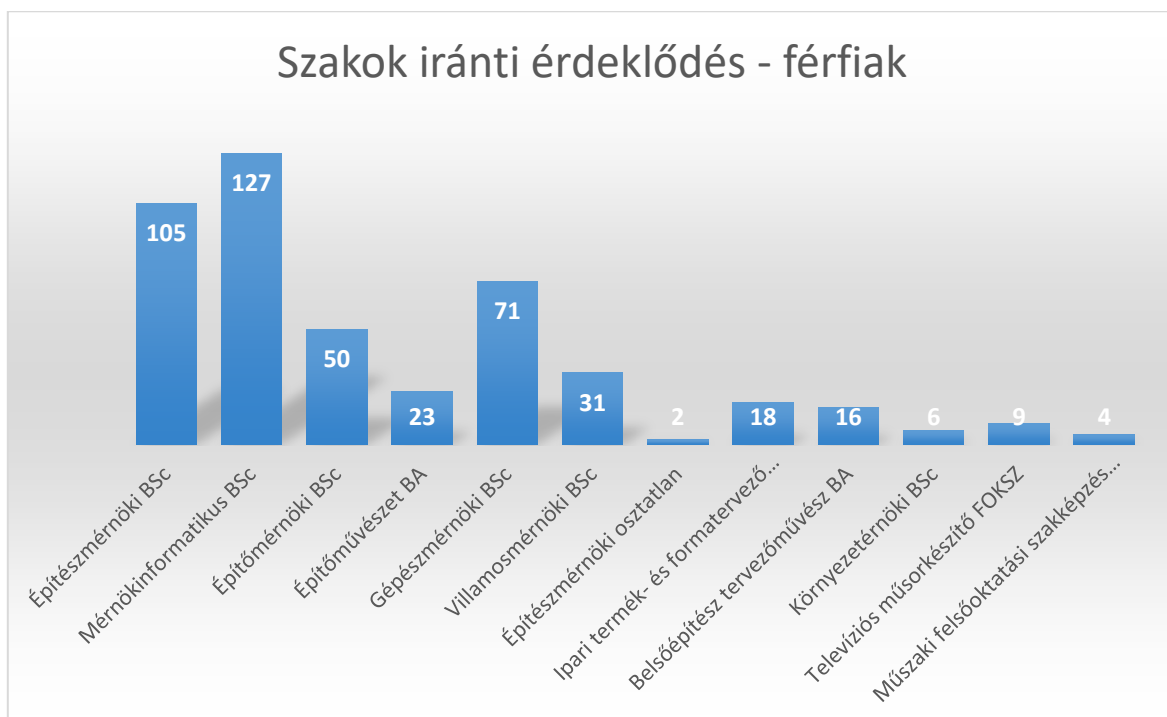
Annak ellenére, hogy a felsőoktatásban való továbbtanulási döntés ma már nem számít feltétlenül véglegesnek, hiszen az életpálya során kényszerülhetünk szakmaváltásra, mégis jelentős szerepet játszhat a fiatalok jövőbeni életútjában. A pályaválasztási folyamat egy, akár több éven át tartó keresési folyamat, amelyben a fiatal azon túl, hogy információkat szerez, a társadalmi beágyazottságától függően nem mentesül környezete befolyásolásától, a szülői, tanári, baráti, iskolatársai általi véleménybefolyásolástól. Halász (2001) szerint a szülői aspirációnak, ami saját végzettségük és tapasztalataik függvénye, döntő jelentősége van, hiszen a szülők általában azt szeretnék, ha gyermekük a jobb iskolázottság révén minél előnyösebb munkaerőpiaci pozíciót – és ezáltal lényegesen jobb életkörülményeket - szerezzen. Zakar (1988) úgy véli, hogy az egyén ebben az önmegvalósítási folyamatban igyekszik optimálisan hasznosítani a saját magában rejlő potenciálokat, ezáltal pedig a munkamegosztás folyamatába hatékonyan és aktívan be tud illeszkedni, és a munkakörnyezetéhez is megfelelően tud alkalmazkodni. Mivel a felnőtté válás folyamata időben kitolódott, fokozódott a hivatásválasztás iránti elköteleződés bizonytalansága is (Somlai, 2010). Ahhoz, hogy a pályaválasztási döntés minőségileg is megfelelő legyen, a személyiség tényezőinek fejlettségi fokát vizsgálni kell. A pályaválasztás előkészítésében meg kell találni azokat a személyiségjegyeket, amelyekre alapozva felépíthető a jó önértékelésre alapozott szerepelképzelés (Szilágyi - Völgyesi, 1996). Super (1980) a pályaválasztás fogalma helyett a pályafejlődés fogalmát használja, ami egy egész életen át tartó folyamat, és a munkával kapcsolatos aspektusokat öleli át. Nézetei szerint a pályafejlődés az öndefiníció fejlődésének és kialakulásának folyamata, amely során a képességek és az érdeklődési körök letisztulnak, és a világ megismerése a környezettel szoros interakcióban formálódik. Az öndefiníció kezdetben a családi környezetben alakul ki, majd különféle szakmai helyzetekre áttranszformálódva azokban valósul meg. Ezáltal mind a pályafejlődés, mind az öndefiníció fejlődése különféle egyéni és szociokulturális tényezők közötti interakciók eredménye.

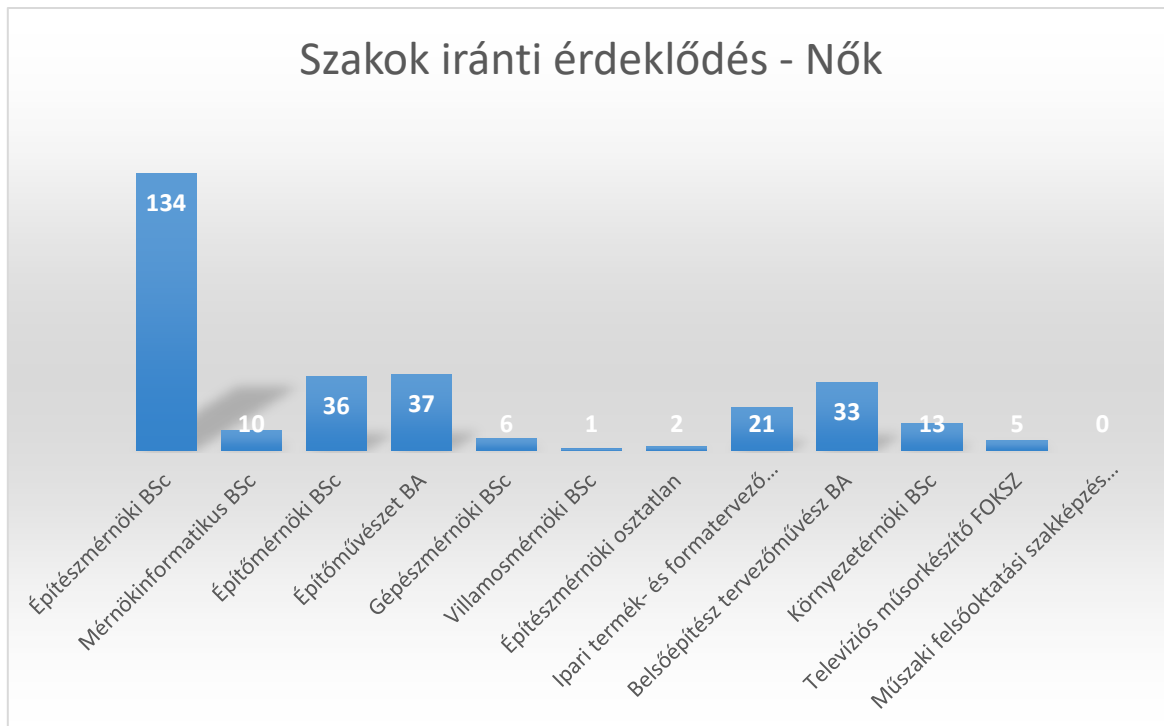
A felsőoktatási intézmény kiválasztásánál Magyarországra a vonzáskörzetek besűrűsödése, valamint Budapest felsőoktatási koncentrációja a jellemző. A hagyományos

tudományegyetemek elsősorban a környező régiók továbbtanulni szándékozó fiataljait vonzzák, ezen felül a munkaerőpiaci elhelyezésüket is biztosítani tudják (Teperics-Dorogi, 2014). A területi elhelyezkedés mellett azonban az intézmény jellege és a képzés specifikáltsága is meghatározó szerepet játszik a felsőoktatásba készülő fiatalok tanulási mobilitásában, mivel míg az általánosabb jellegű képzéseknél a regionális hatások erősen meghatározóak, a speciálisabb képzéseknél nem érvényesül ugyanez a hatás (Rechnitzer-Smahó, 2016). A hallgatói elvárások oldalán az utóbbi években számos, addig figyelembe nem vett tényező jelent meg. Korábban a felsőoktatási intézmény hírneve, az oktatói-tudományos értékek, az oktatók minősége döntő tényezőknek számítottak (Rechnitzer-Hardi, 2003; Kiss, Tagai & Telbisz, 2008), mára már fontos tényezővé nőtte ki magát a lakóhely távolsága a felsőoktatási intézménytől, az intézmény által nyújtott szolgáltatások – mint például a kollégium, a nyelvi képzés – mennyisége és minősége, a megélhetési költségek, a szórakozási és kulturális lehetőségek, a jövőbeli elhelyezkedési lehetőségek, a régió gazdasági fejlettsége és a szolgáltatókkal való ellátottsága (Rechnitzer-Hardi, 2003).

4. A vizsgálat és az eredmények

Az évente két alkalommal megrendezésre kerülő „Nyílt Nap”-ok kiváló lehetőséget biztosítanak a műszaki felsőoktatás iránt érdeklődők szakma- és pályaválasztási attitűdjeinek felmérésére. Kutatócsoportunk 2022. decemberében és 2023. januárjában 602 fő felmérését végezte el, 396 férfi és 206 nő elérésével. Az érdeklődőknek szocioökonómiai kérdéseken és a szakos érdeklődésen kívül a Holland és a Super kérdőívek kitöltését kellett elvégezniük.

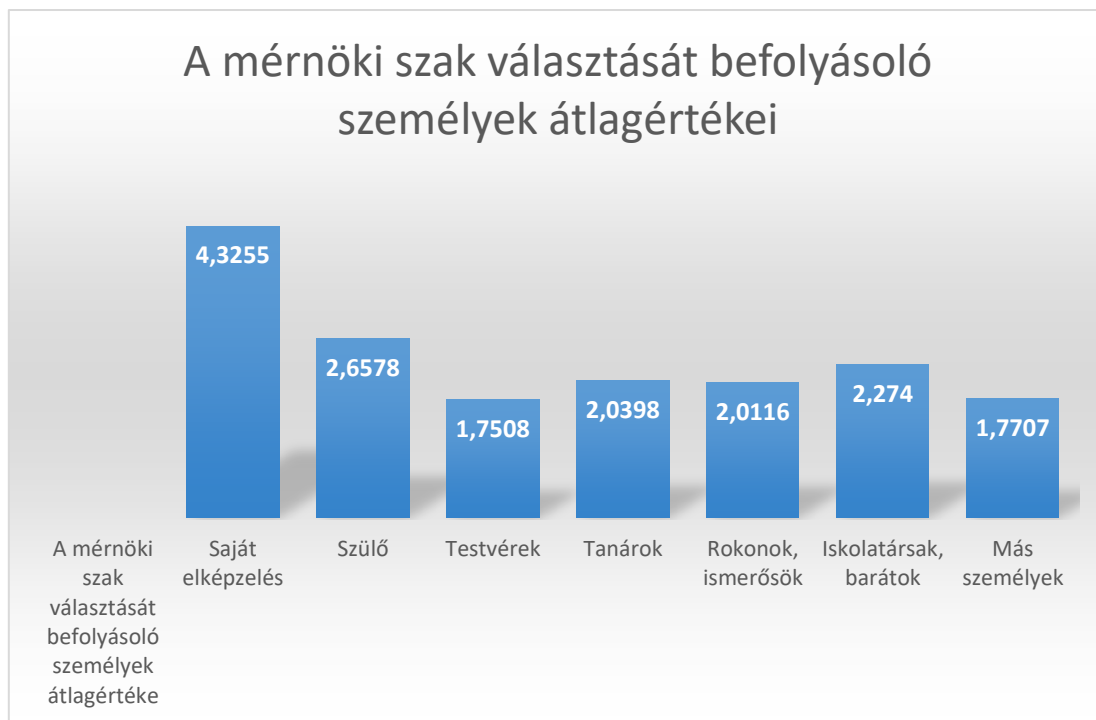




Forrás: 2022. és 2023. adatfelmérés – saját szerkesztés

A kapott eredményekből megállapítottuk, hogy míg a férfiak körében az informatika és az építés, illetve valamelyest kisebb mértékben a hagyományos mérnöki szakok, azaz a gépészmérnöki, az építőmérnöki, és a villamosmérnöki szakok iránt mutatkozott nagy érdeklődés, addig a nők körében döntően magas számban az építés szak volt a befutó, és a többi „klasszikus” mérnöki szak iránt minimális érdeklődést mutattak. Ez egybevág a korábbi, a nemek szerinti horizontális szegregációt vizsgáló külföldi és hazai kutatások eredményeivel, amelyekben megállapították, hogy a férfiak részvételi aránya magas a mérnöki és az informatikai területeken (Freeman, 2004; Bae és mtsai, 2000; Keller – Mártonfi, 2006), míg a nők aránya a mérnöki képzésekben ugyan lassan növekszik, azonban még mindig nem éri el a 25%-ot sem (Jacobs, 1996; Oktatási körkép, 2005). Spelke (2005) arra a megállapításra jutott, hogy a nők körében nincs biológiai alapja a természettudományos területektől való elfordulásnak, hanem az eltérő karrierorientáció, a szülői minta, pszichológiai akadályok és a társadalmi támogatottság hiánya áll a jelenség hátterében (Jacobs, 1996).

A mérnöki szak választását befolyásoló tényezőket hét kategóriába soroltuk (saját elképzelés, szülő, testvérek, tanárok, rokonok és ismerősök, iskolatársak és barátok, valamint más személyek) és megkértük a kitöltőket, hogy egy öt-fokozatú Likert skálán jelöljék be, mennyire értenek egyet az attitűdállításal (az 1-es fokozat az egyáltalán nem ért egyet, míg az 5-ös fokozat a teljes mértékben egyetért szintet képviselte). A kapott eredmények megfeleltek a már korábbi évek kutatási eredményei alapján elvártaknak, így a fiatalok elsősorban saját elképzelésük alapján döntöttek továbbtanulási irányukról.



Forrás: 2022. és 2023. adatfelmérés – saját szerkesztés

A felsőoktatási intézmény kiválasztását befolyásoló tényezők vizsgálatánál a válaszadóknak egy öt-fokozatú Likert skálán kellett bejelölniük az adott kategóriához kapcsolódó attitűdjeiket. Az általunk meghatározott kategóriák a földrajzi távolság, a képzés minősége, a képzés diverzifikáltsága, az egyetem és a kar jó hírneve, a későbbi továbbképzés lehetősége, a jó elhelyezkedési lehetőség és egyéb voltak.



Forrás: 2022. és 2023. adatfelmérés – saját szerkesztés

Fentiekből hasonló eredményeket kaptunk, mint a témában elvégzett kutatások (Csuka-Banász, 2014), azaz a használható, minőségi tudást és az elhelyezkedés lehetőségét árazzák be a leendő hallgatók a legmagasabb értékre. Szinte azonos fontosságú az intézmény hírneve és a későbbi továbbtanulási lehetőség, ami a fiatalok lifelong learning szemléletét tükrözi. A földrajzi távolság súlya valamivel a középérték felett helyezkedett el, ami arra enged következtetni, hogy ugyan befolyásoló tényező, de nem kizárólag ez képezi a döntés alapját.

Az elemzés következő részeként elvégeztük a mérnöki pályaválasztást befolyásoló személyek és az intézményválasztást befolyásoló tényezők közötti összefüggésvizsgálatot a Pearson korreláció segítségével, amit az alábbi táblázat szemléltet.

	Saját elképzelés	Szülő	Testvérek	Tanárok	Rokonok, ismerősök	Iskolatársak, barátok	Más személyek
Földrajzi távolság	0,0310	0,1800	0,1958	0,1662	0,0994	0,0750	0,1210
Képzés minősége	0,3249	0,0786	-0,0105	0,0609	0,0641	0,0394	0,0280
Képzés diverzifikáltsága	0,1277	0,1506	0,0805	0,1679	0,1620	0,1339	0,0992
Az Egyetem és a Kar jó hírneve	0,2334	0,0791	0,0284	0,1299	0,1398	0,1482	0,1029
Későbbi továbbképzés lehetőség	0,2306	0,0462	0,1238	0,1309	0,0815	0,0595	0,0493
Jó elhelyezkedési lehetőség	0,2775	0,1177	0,2775	0,1298	0,1422	0,0883	-0,0305
Egyéb	0,0525	0,0662	0,1901	0,1318	0,1055	0,1860	0,3382

Forrás: 2022. és 2023. adatfelmérés – saját szerkesztés

Megállapítottuk, hogy amennyiben a képzésbe jelentkező fiatal a saját elképzelése alapján választotta ki a műszaki képzést, az intézmény kiválasztásánál elsősorban a képzés minősége és a jó elhelyezkedési lehetőség dominált választásában. Szinte azonos mértékben, a harmadik legfontosabb szempont számukra az intézmény jó hírneve és a későbbi továbbtanulás lehetősége volt, míg a földrajzi távolság ugyan szerepet játszott, de nem döntő mértékben intézményválasztási motivációikban. A második legdominánsabb személy a szakmaválasztásban a szülő volt, ebben az esetben az elsődleges szempont a földrajzi távolság, azaz a lakóhely közelsége a felsőoktatási intézményhez volt. Ez érthető is abból a szempontból, hogy nyilvánvalóan a felsőoktatási költségek finanszírozásában jelenleg is a szülők hozzájárulása a legjelentősebb, így méltán tartják fontos szempontnak, lévén, a felsőoktatási továbbtanulás minimum időtartama a 3,5 év. Figyelemre méltó még a testvérek befolyásolási szempontjainál a jó elhelyezkedési lehetőség kiugró értéke – ami azonos a saját elképzelés által indukált értékkel -, ez talán a ma már a magyar nyelvben is elterjedt, úgynevezett peer influence jelenségnek tudható be. Láthatóan a többi véleményformáló személy nem gyakorolt jelentősebb hatást az intézményválasztási szempontokra, ezért kutatásunk további részében velük nem foglalkozunk.

5. Következtetések, további lehetséges kutatási irányok

A fent elvégzett kutatás eredményeiből egyértelműen megállapítható, hogy a felnőttkorba lépő, a műszaki felsőoktatási tanulmányaikat megkezdeni szándékozó fiatalok elsősorban saját érdeklődésük és szakmai elképzelésük alapján választják ki leendő szakmájukat, ami azt jelenti, hogy jól valószínűsíthetően elérték a pályaválasztási érettséget. A felsőoktatási intézmény kiválasztásánál a hasonló korúak intézményválasztási motivációinak mintázatát követik, azaz a minőségi oktatást és a jó elhelyezkedési lehetőségeket tartják a legfontosabb tényezőkné.

A kutatás folytatásaként faktoranalízissel szeretnénk megvizsgálni a szocioökonómiai tényezők, elsősorban a szülők iskolai végzettségének és foglalkozásának, valamint a leendő hallgatók szakmaválasztási szempontjainak összefüggéseit.

Irodalom

1229/2012. (VII.6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. (2012). Letöltés dátuma: 2022. április 22, forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2012-1229-30-22.3>

Bae, Y., Choy, S., Geddes, C., Stable, J., & Snyder, T. (2000). Trends in Educational Equity of Girls and Woman. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290. doi:<https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>

Barrick, M.R., & Ryan, A.M. (szerk.). (2003). *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organisations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cowin, J. (2021). The Fourth Industrial Revolution: Technology and Education. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 19 (8), 53-63. doi:<https://doi.org/10.54808/JSCI.19.08.53>

Csuka, G., & Banász, Z. (2014). Lehetőségek és döntések. *Educatio*, 4, 616-631.

Freeman, C. (2004). Trends in Educational Equity of Girls and Woman 2004. National Center for education Statistics, U.S. Department of Education.

Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Harpaz, I., & Fu, X. (2002). The structure of the meaning of work: A relative stability amidst change. *Human Relations*, 55 (6), 639-667.

Jacobs, J. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22, 153-185.

Keller, J., & Mártonfi, G. (2006). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In M. Balogh, M. Bonifert, G. Halász, I. Kovács, J. Lannert, Z. Loboda, . . . I. Tóth (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (old.: 389-390). Budapest: Országos Közoktatási Intézet. Forrás: <https://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>

Kiss, I., & Répáczky, R. (2012). Új készségek és munkahelyek: a kompetencia megközelítésére épülő szolgáltatások szerepe a foglalkoztathatóság javításában. *Munkaerőpiac-orientált felsőoktatás. Ötletek, bevált gyakorlatok az „Új készségek és munkahelyek” nevű európai kezdeményezéshez*. Budapest: Tempus Közalapítvány.

Kiss, J., Tagai, G., & Telbisz, E. (2008). A szürkeállomány területi különbségei - katedrán innen és túl. *Területi Statisztika*, május, 315-333.

Nemeskéri, Z. (Szerk.). (2022). *Kompetencia alapú pályorientáció: MTMI szakok és szakmák iránti érdeklődés a Dél-Dunántúlon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Oktatási körkép. (2005). OECD mutatók - 2005. évi kiadás: Összefoglalás magyarul. Forrás: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2005-sum-hu.pdf?expires=1697101991&id=id&accname=guest&checksum=9CE029B31C5AC3FB951C97681C7F3D7F>

Rechnitzer, J., & Hardi, T. (szerk.). (2003). A Széchenyi István Egyetem hatása a régió fejlődésére. *Tudományos Füzetek V. kötet*. Győr: Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézete.

Rechnitzer, J., & Smahó, M. (2016). *Területi politika*. Akadémiai kiadó. doi:<https://doi.org/10.1556/9789630598293>

Somlai, P. (2010). Változó ifjúság. *Educatio*, 2, 175-190. Forrás: <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00052/pdf/122.pdf>

Spelke, E. (2005). Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science? *A Critical Review. American Psychologist*, 9, 950-958.

Super, D. (1980). A Life-Span, life-Space Approach to career Development. *Journal of Vocational behaviour*, 16, 282-298.

Szilágyi, K., & Völgyesi, P. (1996). *Pályorientáció*. Gödöllő: Szent István Egyetem.

Teperics, K., & Dorogi, Z. (2014). Az egyetemek gazdasági és regionális hatásai. *Educatio*, 3, 451-461.

Thornton, R. (2004. December 6-8). How does a university create value? *Conference Paper: 'Reinventing the University', Conference on Higher Education*. Rhodes University, Grahamston, South Africa.

Vámosi, T. (2022). *Álláskeresési ismeretek, önérvényesítés a munka világában*. Paks: Edumarket.

Völgyesy, P. (2009). A tanácsadás aktuális területei. *Életpálya-tanácsadás*, 1-2, 20-25.

Whitehead, T., & Kotze, M.E. (2003). Career and life-balance of professional women: A South African study. *SA Journal of Human Resource Management/SA tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 1(3), 62-76.

Zakar, A. (1988). *Pályaválasztási elméletek*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Zimmermann Ildikó

Az egyetemek társadalmi felelősségvállalásának kérdései egy hallgatói körben

Bevezetés

Miközben világunk olyan kihívások előtt áll, mint a globális felmelegedés, szűkülő energiaforrások, növekvő jövedelmi egyenlőtlenségek, menekültkérdés, túlnépesedés, új betegségek megjelenése, a modern társadalmak jellegzetességévé vált, hogy oktatási rendszerüket, gazdaságpolitikai eszközként értelmezve alakítják más társadalmi alrendszerek, legfőképp a munkaerőpiac igényeihez, lévén az ott megjelenő emberi tőke javítja a gazdaság állapotát, teljesítményét és ezen keresztül az egész társadalom jólétét.

Jövőnk iránt való felelősség mindenkit egyaránt terhel, tisztában kell lennünk tetteink társadalmi, gazdasági és környezeti következményeivel. Erre csak tudásunk és szemléletünk kiszélesítésével vagyunk képesek, mely folyamatban az egyetemeknek jelentős szerepük van. Az egyetemek működése egyre inkább üzleti alapon történik, így az üzleti szférából már jól ismert vállalati társadalmi felelősségvállalás (Corporate Social Responsibility, CSR) koncepciója az egyetemek működésében is alkalmazható, a szervezeti működés sajátosságait figyelembe véve.

Kutatásomban, melyet a Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Karán folytattam le, az egyetemi hallgatók, mint elsődleges érdekhordozók egyetemi társadalmi felelősségvállalással, azaz USR-rel (University Social Responsibility) való kapcsolatát, attitűdjét vizsgáltam. A hallgatók USR-rel kapcsolatos elképzelései és tapasztalatai értékes támpontot jelentenek az egyetemek számára, olyan szempontból, hogy azok felelősségvállalással kapcsolatos stratégiáikat - ezekre az adatokra támaszkodva - hallgatóik sajátos igényeihez és prioritásaihoz tudják igazítani, megalapozván a fejlődést, a társadalmi jólétet, és ezen adatok alapján mérni tudják USR tevékenységük sikerességét (Vázquez, et al., 2014).

Az egyetemi társadalmifelelősségvállalás fogalomköre

A társadalmi felelősségvállalás elveinek az egyetemi működésbe való beépítésére tett első kísérlet az 1988-as Magna Charta Universitatum-hoz köthető. A dokumentumot 1988-ban, Bolognában az egyetem megalapításának 900-ik évfordulóján 388, a világ legkülönbözőbb részeiből érkező rektor írta alá, akikhez azóta többen csatlakoztak, így mára a számuk meghaladja a 900-at. (Dános, 2021). A Magna Charta Universitatum-ban, követve az évszázados hagyományokat, meghatározták az új évezred egyetemének szerepét, működésének alapvetéseit és értékeit, megvalósítandó céljait, eszközrendszerét. Hangsúlyozták az egyetemek, mint a közgondolkodás és azon keresztül a társadalmi értékek legfőbb alakítójának mivoltát.

Az egyetemek működésükön keresztül felelősek számos érdekelt félre - hallgatók, oktatók, adminisztratív személyzet, külső érdekhordozók - gyakorolt hatásukért. Tudáselőállító szerepükben meg kell felelniük erkölcsi értékeknek, iránymutatást kell adniuk újfajta megoldásokhoz az élet és a munka számos területén, élen kell járniuk az átláthatóság elvének alkalmazásában, az emberi jogok tiszteletben tartásában. Szerepük kizárólagos, a fenntartható jövő megalapozása egyértelműen az ő vállukon nyugszik, hiszen a tudás előállítása és terjesztése, valamint annak gyakorlása az egyik fő feladatuk (Muhammad, et al., 2021). Az egyetemek alaptevékenységeiken, az oktatáson és kutatáson keresztül töltik be társadalmi szerepüket, tehát ezek nem öncélú folyamatok, hanem társadalmi küldetést teljesítenek (Pataki, 2016).

Általánosságban az „egyetemi társadalmi felelősségvállalás” az a kifejezés, amelyet a legszélesebb körben az egyetemek társadalmi és közszolgálati tevékenységének és hatásainak leírására használnak. Ez egy átfogó fogalom, amely egyszerre jelenti az egyetemi funkciókat és azok teljes körének társadalmi hatásait, mint például az etikus irányítás és foglalkoztatáspolitikai, tudástranszfer, környezetileg fenntartható működés és arra való nevelés (Shek & Hollister, 2017).

Az egyetemek jelenlegi célja, hogy megfelelő tudományos felkészültségű hallgatókat képezzenek, bölcsességet és tudást közvetítsenek, szem előtt tartva az érdekelt felek elvárásait és igényeit. Nemcsak oktatási szolgáltatásokat nyújtanak, hanem identitásformálók is, akiknek nagy felelősségük van mind a hazájukkal, mind a világgal szemben (Sullivan, 2006). Hollister kiemeli, hogy a felsőoktatás fontossága az általa a társadalom számára nyújtott "tudományos szolgáltatások" sokféleségén keresztül fejeződik ki, miközben figyelembe veszi az emberek és a társadalom igényeit (Shek & Hollister, 2017).

Az egyetemek világszerte a felelősségvállalás különböző formáit integrálják tanterveikbe, kutatásaikba, küldetésükbe, működési stratégiájukba (Muijen, 2004) és velük szemben már társadalmi elvárássá vált, hogy olyan tudást hozzanak létre, amely képessé tesz bennünket embereket sürgető problémáink megoldására (Shek & Hollister, 2017). Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás egy multidiszciplináris megközelítés, mely proaktív módon, figyelembe véve az összes érdekelt fél igényeit, széles körű cselekvési lehetőségeket és folyamatokat jelöl ki, melyek elősegítik a nagyobb összhangot az egyetem és a társadalmi szükségletek megfelelő módon és erős etikai érzékkel történő összehangolásához (Herrera, 2009). Az USR elveinek fontosságához hozzájárul, hogy a hallgatók száma világszerte gyorsan növekszik. Az előrejelzések szerint a felsőoktatásban részt vevő hallgatók száma 2025-re több mint kétszeresére, 262 millióra emelkedik. Ez a tendencia azt jelzi, hogy az egyetemek egyre nagyobb közösségekké válnak, és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek egyre nagyobb hatással lesznek a társadalom egészére (Shek & Hollister, 2017).

A PTE stratégiai célja, hogy társadalmilag felelős, innovatív szervezetként, szellemi és tárgyi eszközei segítségével a régióban példaként járjon elől és képes legyen válaszolni napjaink kihívásaira. A jelenleg tíz karral, klinikai központtal, 169 kutatócsoporttal működő egyetem meghatározó szerepet tölt be a tágabb régió felsőoktatásában a kutatásban és a fejlesztésben követvén a legújabb nemzetközi és EU-s irányelveket (Klein, et al., 2021).

A kutatás során alkalmazott módszerek

Az USR egyetemi stratégiába, működési gyakorlatba való integrálásának öt fő dimenziója az egyetem irányítása, oktatás, kutatás, közösségi szolgálat és környezeti fenntarthatóság. A témával kapcsolatban a következő kérdésekre, feltevésekre szerettem volna megerősítést, választ kapni.

Az USR fogalmát az elsődleges érdekeltek-egyetemi hallgatók- nagy része nem ismeri, az USR meghatározásának nehézségei problémát jelentenek működésének hatékonysága szempontjából, továbbá sem az egyetemek, sem a hallgatók nem látják teljes mértékben az USR által kínált lehetőségeket.

Munkám során a Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Karának hallgatói körében elvégzett kutatásból nyert anyagok értékes betekintést nyújtottak a PTE USR gyakorlatainak különböző aspektusaiba. Adatgyűjtési módszerként, kvantitatív kutatás keretében az online kérdőíves megkérdezés, míg kvalitatív kutatásként a mélyinterjú készítés tűnt a legmegfelelőbb eszköznek arra, hogy felmérjem a hallgatók, mint legfontosabb érdekelt felek, USR-rel kapcsolatos ismereteit, elvárásait, attitűdjét.

Kvalitatív kutatásként tíz mélyinterjút készítettem a Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Karán folyó Biomedical Engineering MSc képzés első két évfolyamának hallgatói körében 2023 január 15.-február 13. között a Kar Informatikai és Villamos Intézetében. Minden hallgatónak ugyanazt a huszonegy, USR-rel kapcsolatos, személyes tapasztalataikra, motivációikra és az USR különböző aspektusaira vonatkozó kérdést tettem fel.

Az online kérdőív 2023 január 12.-február 23. között volt elérhető a Kar hallgatóinak körében. A kérdőívet Neptun üzenetben két alkalommal, MS Teams csoportban három alkalommal, Facebook-on történő megosztásként egy alkalommal küldtem ki, 2345 magyar és 544 külföldi, és/vagy angol nyelven tanuló hallgató számára.

A kérdőívben kéttömbös, ötfokozatú Likert skálán értékeltettem a USR különböző területeinek hallgatók szerinti fontosságát, valamint a PTE adott területén történő teljesítését a hallgatók megítélése szerint. A kérdések és azok csoportjainak kialakításakor nemzetközi gyakorlatban használt indikátorokat alkalmaztam, Gustavo A. Yepes és társai munkája (Yepes, et al., 2018) alapján, így hét kérdéscsoportot hoztam létre, melyek lefedik az egyetemek főbb funkcióit, kötelezettségeit. A hét kérdéscsoport az alábbi területeket öleli fel:

- Az egyetemi működés egésze,
- az egyetem vezetése,
- társadalmi értékekre való nevelés,
- környezeti értékekre való nevelés,
- kutatás,
- USR tevékenységek külső vetületei,
- egyetem és vállalatok közötti kapcsolatok.

A kutatás eredményei

Az összesen hat kiküldés és megosztás ellenére a 2889 hallgatóból mindössze 325 fő kezdte el és 172 fő fejezte be teljesen a kérdőív kitöltését, ami a teljes hallgatói létszám 6%-át jelenti

1.táblázat: PTE MIK összes megkérdezett hallgatója

(Forrás: saját szerkesztés, 2023)

Megnevezés	Minta megoszlása	
	Fő	%
Kar összes hallgatója (összes megkérdezett)	2889	100%
magyar nyelvű képzésen tanuló hallgató	2345	81%
angol nyelvű képzésen tanuló hallgató	544	19%
Teljes kitöltő	172	6%

Ahogy az feltételeztem, a hallgatók jórésze nem is hallott az USR fogalmáról. A 172 online válaszadóból 9 fő válaszolt Igen-nel, ami a válaszók 5%-a, a teljes Kari létszám 0,3%-a. Tíz mélyinterjúalanyom esetében ugyanerre a kérdésre hárman válaszoltak igennel, ami 30%-os arányt jelent és ebből a három főből ketten külföldiek voltak, tehát a magyarok aránya 10%. Így mindkét típusú megkérdezés alátámasztotta feltételezésemet, miszerint a hallgatók nem, vagy alig ismerik az USR fogalmát.

Arra a bevezető kérdésre, hogy „Mit vár el Ön az egyetemtől?“, az egyetem feladatait és a velük szemben támasztott általános elvárásokat kívántam megismerni. Erre nagyon pontosan körülhatárolt válaszokat kaptam, ami nagyfokú tudatosságra enged következtetni. A válaszadók szinte mindegyike első helyen nevezte meg a korszerű, naprakész, piacképes tudás átadását, kapcsolati tőkéjük megalapozását, valamint az egyetem munkaerőpiacra jutásban nyújtott segítségét.

A hét mért USR terület összehasonlítása

A kérdéscsoportok értékelése után a következő sorrend alakult ki a fontosság és az Egyetem tevékenységének megítélésében mért különbség szerint. A 2. táblázatból (A hét mért USR terület összehasonlítása) jól látszik, hogy legnagyobb különbség (0,541 skálaérték) az *Egyetem és vállalatok közötti kapcsolatok*-nál van, aminek a leglényegesebb kérdése a tantervek piaci igényekhez való igazítása és a reálszférával való kapcsolat minősége. Ennek a területnek a fontosságát a hallgatók magasan, 4,156-os átlagon értékelték, míg az egyetem teljesítményét 3,615-ön.

A második legnagyobb eltérés (0,429 skálaérték) a *Társadalmi értékekre való nevelés*-nél mutatkozik. Ebben a kérdéscsoportban hangsúlyos elem a diákok véleményének, hozzájárulásának elismerése, az esélyegyenlőség megteremtése, az összefogás kérdése.

A harmadik helyen szereplő, az *Egyetem vezetését* érintő témában az eltérés 0,375 skálaérték. Ebben a csoportban a munka és magánélet egyensúlyának, illetve az erőforrások elosztásának kérdése húzta le az átlagot.

2. táblázat: A hét mért USR terület összehasonlítása
(Forrás: saját szerkesztés, 2023)

	A kérdés fontosságának átlaga	PTE megítélésének átlaga Változó elemszám	Eltérés
Egyetem és vállalatok közötti kapcsolatok	4,156	3,615	0,541
Társadalmi értékekre való nevelés	4,197	3,768	0,429
Egyetem vezetése	4,074	3,699	0,375
Az egyetemi működés egészét jellemző USR mutató	4,015	3,700	0,315
Kutatás	4,172	3,898	0,274
USR külső vetületei	3,936	3,700	0,236
Környezeti értékekre való nevelés	4,145	3,925	0,220

Az egyetemi működés egészét jellemző USR mutató a negyedik helyen végzett 0,315-ös különbséggel. Itt a környezeti, gazdasági, társadalmi hatások közül a legjobb eredmény, azaz a legkisebb különbség fontosság és teljesítmény között a környezeti hatásnál, míg a legnagyobb a társadalmi hatásban mutatkozott.

A *Kutatás*-ra vonatkozó kérdések különbsége 0,274, ahol a legmarkánsabb eltérés (0,438 skálaérték), magasan a csoportátlag felett, az Egyetem társadalmi problémákra adott válaszában volt mérhető.

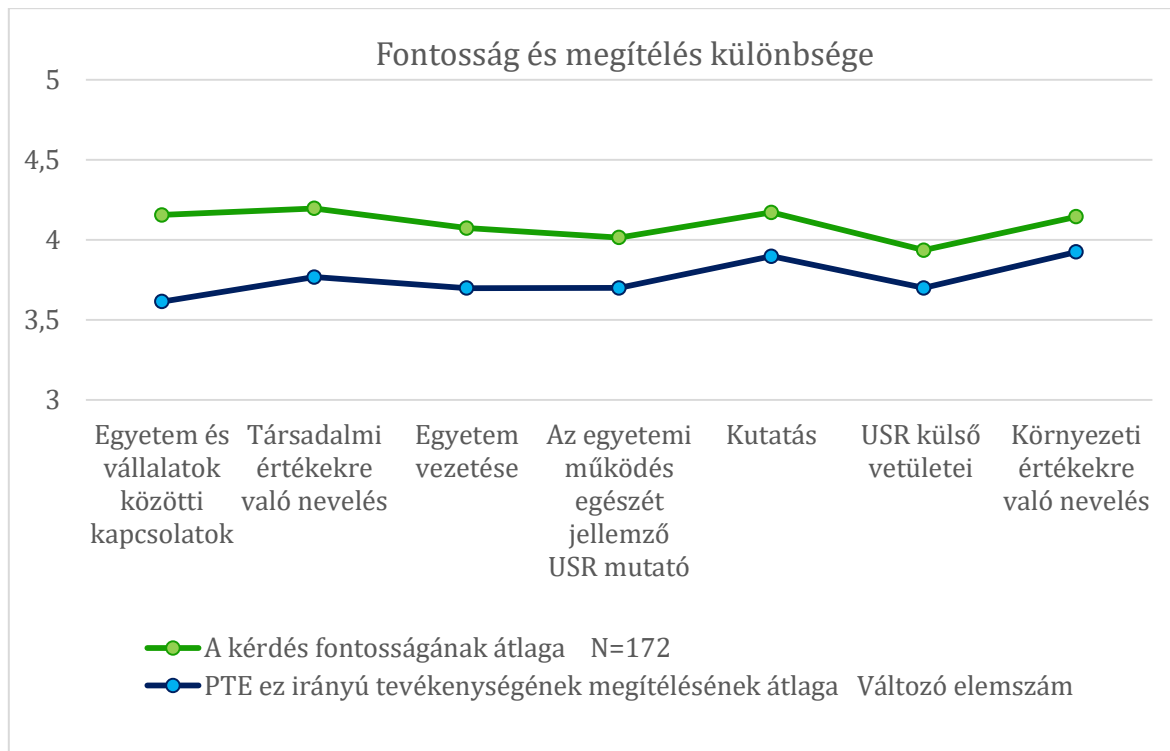
Az Egyetem *Külső USR vetületeit* vizsgáló csoport átlaga 0,236, ahol az átlagot az Egyetem külső szervezetek bevonásával történő, hátrányos helyzetűek megsegítését célzó erőfeszítései vitték lejjebb.

Ebben az összehasonlításban az utolsó helyen, azaz a legkisebb különbséggel (0,220 skálaérték) a *Környezeti értékekre való nevelés*-t vizsgáló kérdések kerültek. Ez annyit jelent, hogy az Egyetem jól teljesít a hallgatók által elvárt kérdésekben, illetve jól kommunikálja e területen elért eredményeit.

Az 2. táblázat adatait, mely adott kérdés fontosságának és az Egyetem által nyújtott teljesítmény megítélésének eltéréseit mutatja, az alábbi, 3. ábra teszi szemléletesebbé.

3. ábra: Fontosság és megítélés különbsége

Forrás: (saját szerkesztés, 2023)



A kutatás megerősítette - amit előzetesen feltételeztem -, hogy a diákok többsége nem ismeri az USR fogalmát. A felmérésből az derült ki, hogy nincsenek tisztában azzal, mit várhatnak el az USR-tevékenységektől, de azzal igen, hogy milyen értékek fontosak számukra. A legnagyobb különbség adott kérdés fontossága és a PTE ebben nyújtott teljesítménye között pont azokban a kérdésekben van, melyek a hallgatók jövőbeni munkaerőpiaci kilátásaikra legnagyobb hatással vannak. Ezek a következők:

- tantervek piaci igényekhez való igazítása,
- minőségi, naprakész tudás átadása,
- az egyetem és leendő munkaadók együttműködése.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az USR koncepciója még nem kap megfelelő figyelmet sem az Egyetem, sem a hallgatók részéről. Az Egyetem nem tájékoztatja kellő hatékonysággal hallgatóit USR tevékenységeiről, annak megjelenési formáiról és céljairól, ami korlátozza a hallgatók képességét arra, hogy felmérjék annak hatását saját életükre, az Egyetemre, valamint a szélesebb társadalomra nézve. Az optimális működés és megfelelő kimenet érdekében az Egyetemnek tudatosítani kellene az USR előnyeit, és működésében prioritásként kellene kezelnie azt. Ahhoz, hogy hatékonyabban betöltse társadalmi szerepét, harmonikusan kell kapcsolódnia a társadalom és a gazdaság igényeihez, korszerű tudást kell nyújtania és nagyobb hangsúlyt kell fektetnie célközönsége igényeinek, elképzeléseinek megismerésére, hogy stratégiájában jobban érvényre tudja juttatni azokat.

Irodalom

Dános, Z. (2021): A társadalmi felelősségvállalás jelenléte a magyar állami egyetemek szervezeti dokumentumaiban. *Educatio*, p. 125–134

Herrera, Alma (2009): *Higher Education at a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility*, Totton, Palgrave Macmillan

Klein, S., Nemeskéri, Z., Szellő, J., Zádori, I., (2021): *A munka jövője: MTMI foglalkozások jövőképe a 21. században*. Budapest, Edge 2000.

Muhammad, Ali, Ishamuddin, Mustapha, Osman, Sharima, Hassan, Umar (2021): *University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis*. *University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis*. vol. 286.

Muijen, Heidi S.C.A. (2004): *Corporate Social Responsibility Starts at University* *Journal of Business Ethics*, vol.53., p. 235-246

Pataki, Hunor (2016): *Társadalmi felelősségvállalás koncepció*. Available at: <https://adoc.pub/tarsadalmi-felelsegvallalas-koncepcio-keszlt-az-ntp-fth-azo.html>

Shek, Daniel T.L., Hollister, Robert M. (2017): *University Social Responsibility and (Quality of Life Quality of Life in Asia 1.)* Szingapúr, Springer Singapore

Sullivan, William M., (1999): *The University as Citizen: Institutional Identity and Social Responsibility*. *Higher Education*. vol. 37.

Vázquez, J.L., Aza, C.L., Lanero, A. (2014): *Are students aware of university social responsibility? Some insights from a survey in a Spanish university*. *Int Rev Public Nonprofit Mark* 11, p.195–208

Yepes, Gustavo A., Penazola, Lucy P., Noguera, Juan J.M. (2018): *University social responsibility indicators system sharing information*, Kolumbia, Corporación Red Local del pacto Global en Colombia

Mosonyiné Ádám Gizella – Vallyon Andrea Júlia

Eszik vagy isszák? Újszerűség és kreativitás az üzleti oktatásban

Az utóbbi években rendkívüli események és trendek állították kihívás elé a gazdaság szereplőit, amelyekhez speciális tudás segítheti a vállalati szintű alkalmazkodást. Ezzel párhuzamosan a nagyfokú digitalizációs fejlesztések és folyamatok szintén új képességek meglétét feltételezik a 21. század szakembereitől. Ezáltal sohasem volt olyan fontos az élethosszig tartó tanulás elve, mint napjainkban, amely különleges és fontos szerepet biztosít az egyetemek tudástranszformációs munkája számára. Ráadásul mind a tudás tartalmában, mind az ismeretek átadásában és az innovatív képességek kialakításában új módszerek fejlesztésére van szükség a felsőoktatásban. Ezért különleges a BESPOKE (**B**usin**ES**s **P**resentati**O**n **s**Kills for **E**mployability) kezdeményezés, amely egyetemek és munkáltatók nemzetközi együttműködésében jelenleg is formálódik. Így ez egyszerre oktatásmódszertani fejlesztés, valamint problémamegoldási koncepció digitális eszközök és képességek alkalmazásával, mely segítséget nyújt innovatív, akár kreatív, a 21. századi üzleti környezetben helytálló szakemberek képzésében, illetve vállalati problémák hatékony feldolgozásában.

Kulcsszavak: tudástranszformáció, probléma-alapú oktatás, pitch típusú prezentáció, innováció, kreativitás

Title: Eat or Drink? - Innovation and Creativity in Business Education

In recent years, extraordinary events and trends have challenged all actors of the economy. Acquiring specific skills could help companies adapt. Major digitalisation improvements and processes also require new skills from 21st century professionals. Thus, the principle of Lifelong Learning has never before been as important as it is today, giving universities a special and important role in knowledge transformation. New content, knowledge transfer methods, and innovative skills in higher education need to be developed. This is why the BESPOKE (**B**usin**ES**s **P**resentati**O**n **s**Kills for **E**mployability) initiative, which is currently taking shape in an international collaboration between universities and employers, is so special. It is also an educational methodology development and a problem-solving concept using digital tools and skills to help train professionals to be fit for the 21st century business environment.

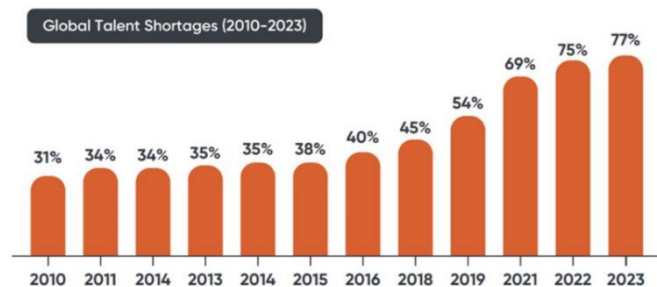
Keywords: Knowledge transformation, problem-based learning, pitch-type presentations, innovation, creativity

A BESPOKE projekt

Tanulmányunk keretében egy újszerű kezdeményezést szeretnénk bemutatni, melynek végső produktuma egy digitalizált pitch-típusú prezentáció, amelyet a hallgató az

önéletrajza mellé tud csatolni, ezzel is segítve az Európai munkaerőpiacon történő elhelyezkedését. Az Európai Unió támogatással megvalósuló nemzetközi együttműködés keretében egy újszerű oktatásmódszertan, problémamegoldási koncepció, gondolkodásmód, készségfejlesztés került megvalósításra digitális környezetben. A projekt segítséget nyújt innovatív, kreatív, a 21. századi üzleti környezetben helytálló szakemberek képzésében, illetve vállalati problémák hatékony feldolgozásában. A Bespoke rövidítés az angol nyelvű „Business Presentation Skills for Employability Fostering Digital Business Presentation Skills to Enhance Employability in the European Labour Market” projekt címének rövidítéséből ered. A projekt aktualitását és hasznosságát számos tényező támasztja alá. Egyrészt a globális trendek már jó néhány éve ezt indokolják. A Manpower Group (go.manpowergroup.com, 2023) ez évi kutatása, amelyben 39 ország¹, 40 000 munkáltatója vett részt - azt az eredményt hozta, hogy a munkáltatók **77%-a nem kap a munkaerőpiacon számukra megfelelő alkalmazottat.**

1. ábra: Globális munkaerőhiány (2010-2023)
(Forrás: [ManpowerGroup Talent Shortage Study](#))



Míg 2009-ben ez az százalék még csak mindössze 30% volt, tavaly 75%, most ebben az évben ez már 77%. Véleményünk szerint ez az emelkedő trend azt is mutatja, hogy a felsőoktatás jelenlegi rendszere nem képes kielégíteni a munkáltatók jelenlegi igényeit. Jelenleg az intézmények által nyújtott kompetenciák hármass pillérei - a megfelelő ismeretek átadása, a szakmai képességek és attitűdök - úgy tűnik nem elegendőek az üzleti szféra által elvárt igényeknek. A pandémia és a következtében kialakuló termelési, gazdasági válságok ezt a problémát csak fokozták, és elkerülhetetlenné teszik a változtatást és változást a felsőoktatásban. (Krishnamoorthy and Keating, 2021).

Másrészt a pandémia **felgyorsította a digitális technológia alkalmazását** és elfogadását nemcsak az üzleti világban, hanem a felsőoktatás területén is. A jövőnk szerves részét képezi majd a mesterséges intelligencia, a robotika és az automatizálás, melyek számos, jelenleg végzett munkatevékenységet fognak helyettesíteni, melyet még jelenleg emberek végeznek. Így számukra a képzés, az átképzés elengedhetetlen szükségsszerűvé válik. (Manyika et al, 2017) Milyen alkalmazottakat várnának a

¹ A 39 ország¹ között Argentína, Ausztrália, Ausztria, Belgium, Brazília, Kanada, Kína, Kolumbia, Costa Rica, Cseh Köztársaság, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Guatemala, Hong Kong, Magyarország, India, Írország, Izrael, Olaszország, Japán, Mexikó, Hollandia, Norvégia, Panama, Peru, Lengyelország, Portugália, Puerto Rico, Románia, Szingapúr, Szlovákia, Dél-Afrika, Spanyolország, Svédország, Svájc, Taiwan, Törökország, Nagy-Britannia, és az USA szerepel.

munkáltatók? A Manpower Group kutatásai is azt támasztják alá, hogy a legfontosabb öt képesség, amit várnának a következők:

- Erős elemző képesség és kritikus gondolkodás
- Eredetiség és kreativitás
- Reziliencia és alkalmazkodó képesség/innovatív
- Erős probléma megoldó képesség
- Önfegyelem és megbízhatóság

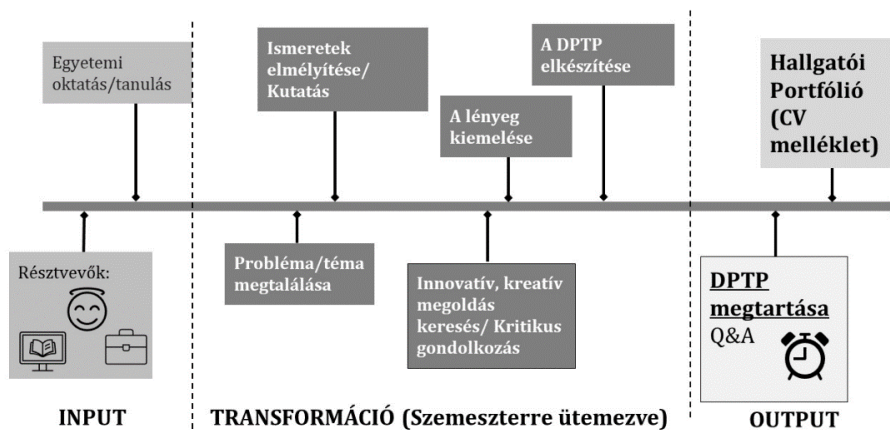
A BESPOKE keretrendszere

Hogyan tudjuk az előzőekben említett igényeket teljesíteni? A válaszunk erre a BESPOKE keretrendszer. A keretrendszer létrehozása egy hosszabb folyamat eredménye, amelyben a hallgatói igények és az általános tanulási folyamat megértése, átgondolása voltak az irányadó elveink.

A keretrendszer 3 fő elemből áll (2. ábra). Az első elem az input, ahol megjelennek a résztvevők, az az a hallgató, az oktató és egy üzleti szakember, akikből a projekt erejéig létrejön egy együttműködő csapat. Továbbá inputként azonosítható a klasszikus egyetemi tudástranszformáció, az az egyetemi oktatás által történő ismeret elsajátítás, amely a projekt szempontjából és azzal párhuzamosan a "háttérben" zajlik.

2. ábra: A BESPOKE keretrendszere

(Forrás: Saját szerkesztés)



A következő elem a **transzformáció**, amelyhez egy rugalmasan bővíthető és szakmai témákra alakítható módszer kombinációját hoztuk létre. Ez az elem képezi a BESPOKE módszertan alapját és esszenciáját az output elkészítéséhez, illetve a teljes átfutási idő szempontjából is ez a legmarkánsabb rész. Ennek a szakasznak a teljesítése egyrészt önálló hallgatói munkát, ugyanakkor hallgatói-oktatói együttműködést is feltételez. Ez utóbbi kapcsolat támogatja, motiválja a fiatal leendő szakember képességeinek fejlesztését, formálódását. A transzformáció elem önálló hallgatói feldolgozásához egy 90 perces e-learning tananyag is készült a Moodle platformon.

Maga a transzformáció szakasz további 5 részre vagy lépésre bontható (2.ábra), amely az elektronikus tananyag szerkezetében szintén megjelenik. Először **az üzleti**

probléma, illetve a projekt szűkebb témájának meghatározása történik, amelyben még az üzleti szakember és az oktató is aktívan támogatja a hallgatót. A következő lépés **az ismeretek elmélyítése**, ami tulajdonképpen a kutatási és a témaspecifikus tanulási folyamatot öleli fel. A széleskörű forrás feltárásával a hallgató megismeri az adott területen található megoldásokat, lehetőségeket. A harmadik lépésben a fiatal résztvevő **a kritikus gondolkodás alkalmazásával áttekinti az eredeti probléma kapcsán feltárt tudásanyagot, majd innovatív és kreatív megoldások lehetőségeit gyűjti össze**. A projekt ezen szakaszában oktatói támogatásra, konzultációra is van lehetőség. A kritikus gondolkodás módszertana, amely az információk önálló feldolgozásának képessége, továbbá a különböző források kritikai elemzése, értékelése, illetve alapvető gondolatok keresése, majd azok alátámasztása, minden meghozandó döntés alapjának kellene lennie (Berestova et al, 2021). A negyedik lépésben **az összeállított projekt anyag áttekintése és annak rendszerezése**, illetve a lényegi elemek kiemelése és az összefüggések láttatása következik. A módszertani ajánlás ebben a fázisban és az elektronikus tananyagban is megjelenik. A gondolattérkép (mind mapping) segítségével a hallgató vizuálisan strukturálja gondolatait egy olyan diagram segítségével, amely lehetővé teszi, hogy egy központi fogalom köré egy intuitív keretet építsen (mindmapping.com). Ráadásul ez a módszer támogatja az egyedi kreatív gondolkodást, a problémamegoldást és magát a tervezési folyamatot (Thien-Chi et al, 2023). Az ötödik lépés **a prezentáció formába öntése**, megfelelően a látványos és pitch típusú követelményeknek (Hansen, 2017).

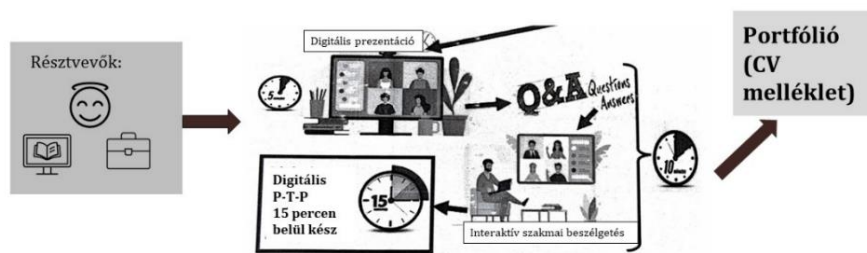
A BESPOKE keretrendszer utolsó eleme az **output**, ami egyrészt maga a pitch-típusú prezentáció megtartása, amely egy azonnali projekt eredmény, de hosszútávon egy úgynevezett hallgatói portfólió elvihető terméke is.

A digitális pitch-típusú prezentáció (DPTP)

A pitch-típusú prezentációs stílus többek között olyan hatékony döntések sorozata, amellyel az előadó létrehoz egy rövid beszédet, amely mind strukturáltságával, stílusával, nyelvezetével érthető és magával ragadó, továbbá megbízhatóságot és lelkesedést tükröz. A módszer továbbá rákényszeríti a prezentálót, hogy a kutatásának lényegét "kiforgassa és kikristályosítsa" és ezzel új gondolkodásmódot tanuljon a szakmáról és saját magáról (Copeman, 2015). A projekt outputja tehát a pitch-típusú prezentáció megtartása, mégpedig digitális környezetben (3. Ábra). Ennek során a hallgató bizonyíthatja kommunikációs, prezentációs, valamint a probléma megoldó képességét, továbbá az innovatív, kreatív szakmai hozzáállását, ahol mind az oktató, mind egy vállalati szakember is jelen van. A hallgató az általa feldolgozott üzleti esettanulmányt 3-5 percen belül prezentálja (TEAMS platformon), ami rögzítésre kerül. Ezt a rendkívül rövid, ugyanakkor látványos és figyelemfelkeltő prezentációt egy 10 perces szakmai beszélgetés követ. Az összesen maximum 15 perces megmérettetés, amelyben a fiatal résztvevő megmutathatja szakmai rátermettségét, kreatív és innovatív megoldásait, amire egy rövid visszajelzést kap, tehát a projekt ezzel az értékeléssel zárul.

3. ábra: A DPTP megtartása

(Forrás: Saját szerkesztés a BESPOKE Handbook alapján)

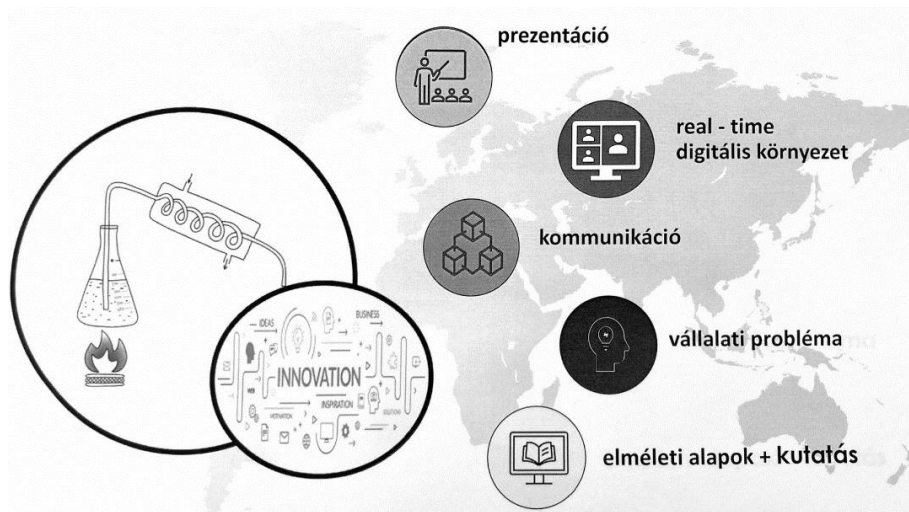


A BESPOKE projekt számos előnyt jelent annak minden résztvevője számára. Nem csak az önálló munka és gondolkodás fejlődik általa, hanem a hallgató gyakorlat orientált képességei is fejlődnek. További előny a szakemberek bevonása, amely mind szakmai helytállóságot, mind az egyetem és a delegáló vállalat együttműködését elmélyíti. A projekt kialakításának és egyetemi oktatásba történő bevezetésének egyik fontos célja volt az is, hogy a hallgatók számára egy hasznos, ugyanakkor motiváló értékelési rendszer jöjjön létre. Tehát, amely hagyományosan egy tantárgy, amely keretein belül a projekt alkalmazásra kerül, teljesítésének lezárását biztosítsa, ugyanakkor minden résztvevő számára izgalmas és egyedi megmérettetést eredményez. Végül a rögzített DPTP-k (amennyiben több tantárgy kapcsán kerül alkalmazásra a BESPOKE módszer) a hallgató számára is elvihető és a későbbiekben felhasználható produktumot jelentenek, mint egyfajta portfólió a megszerzett diplomája mellett. Hiszen ezekkel a videókkal nem csak a tárgyi tudását, de a kreatív, innovatív és kritikus gondolkodását is bizonyíthatja, akár különböző szakmai témákban, ezáltal önéletrajzának kitűnő mellékletei lehetnek állásjelentkezés során.

A BESPOKE csapat

A BESPOKE kezdeményezés 5 egyetem, úgy, mint a Budapesti Gazdasági Egyetem, amely az egész projekt koordináló és kezdeményező szervezete, a Moravian Business College Olomouc (Csehország), a College of Economics and Computer Science, Cracow (Lengyelország), a Würzburg-Schweinfurt University of Applied Sciences (Németország), a Baden-Wuerttemberg Cooperative State University Loerrach (Németország) és 1 szakmai szövetség, amely a Magyar Műanyagipari Szövetség (Hungarian Plastics Association, Budapest), nemzetközi együttműködésével formálódik jelenleg is. Az egyetemek 5 témacsoportba delegálták oktatóikat, így jött létre a kommunikáció, pénzügy, logisztika, fenntarthatóság és vállalkozások szakmai csoportok. A munka többnyire digitális keretek között és egy személyes, Olomouc városában a cseh partner egyetem rendezésében, találkozás által zajlott. Az együttműködés kihívásokkal és rendkívüli tapasztalatokkal jelenleg is folyamatban van előkészítve a következő tanév pilot projektjét.

4. ábra: Az innováció a DPTP projektmunkában
(Forrás: Saját szerkesztés)



Mitől más mégis a DPTP, mint egy hagyományos projekt munka? Hiszen a prezentáció, a digitális környezet, az e-learning anyagok, egy adott vállalati probléma, valamint az egyetem által biztosított elméleti háttér, mind ismerős az oktatásban és naponta alkalmazza is ezeket a hallgató és az oktató is. (Chan, 2009). Azonban ebben a folyamatban az a cél, hogy a hallgató a már ismert elemekből valami újat hozzon létre, innováljon. Nagyon fontos része a folyamatnak a desztilláció, melynek során az eddig elsajátított ismeretek, tananyagok felhasználásával, valamint a hallgató egyéni kutatásának eredményeként egy egyéni vélemény, látásmód születik meg, mely elősegítheti az adott vállalati probléma megoldását. Az oktató feladata, hogy a hallgatókat ebben az irányban motiválja, hogy valami új születhessen meg (Huckle, 2019). **Ez maga a fejlődés.** A Bespoke projekt esetében egy innovatív, a munkaerőpiaci követelményekhez alkalmazkodó újszerű produktum. A DPTP keretében a hallgatótól azt várjuk, hogy képes legyen új, innovatív gondolatokra, megoldásokra. Ahogy a desztilláció sem jöhet létre hő nélkül, és keletkezik új minőség, ebben a folyamatban is szükség van hőre (4. ábra). A Bespoke DPTP projektben ez a hő nem más, mint **a hallgató, az oktató, valamint a vállalati oldal érdeklődése és érdekeltsége.**

Irodalom

BESPOKE: Handbook for educators on incorporating the digital pitch-type presentation into international business- related academic and vocational programs and professional and in-company training. (2022) edited by BBS, FHWS, WSEI, DHBW, MWSO, HPA.

Berestova, Anna – Kolosov, Sergey – Tveskova, Milena – Grib, Elena (2021): Academic motivation as a predictor of the development of critical thinking in students. In: Journal of Applied Research in Higher Education Vol. 14 No. 3, 2022 pp. 1041-1054

Chan, C. (2009) Assessment: Presentation, Assessment Recourses@HKU, University of Hong Kong. [<http://ar.cetl.hku.hk>] [2023.10.22]

Copeman, Peter (2015): Three Minute Theatre Principles and practice for scripting and performing Three Minute Thesis presentations. International Journal for Researcher Development Vol. 6 No. 1, 2015 pp. 77-92

Hansen, J. (2017.szeptember 29): What's the Difference Between Conversational Presentations and Traditional Presentations? : [\[Video Tip\] Conversational Presentations vs Traditional Presentations \(juliehansen.live\) \[2023.10.22\]](#)

Hansen, J. (2017. március 9). Say „Hello” to a More Effective Conversational Presentation: [Tools for an Effective Conversational Presentation \(juliehansen.live\) \[2023.10.22\]](#)

Huckle, B. (2019. December 4). Evaluating Business Presentations: A Six-Point Presenter Skills Assessment Checklist. [What Makes A Great Presentation & How to Evaluate A Presenter \(secondnature.com.au\) \[2023.10.22\]](#)

[ManpowerGroup Talent Shortage Study \[2023.10.22\]](#)

[MPG-Talent-Shortage-Infographic-2022.pdf \(manpowergroup.com\) \[2023.10.22\]](#)

<https://www.mindmapping.com/mind-map> [2023.10.25]

Krishnamoorthy, Raghu and Keating, Keith (2021): Education Crisis, Workforce Preparedness, and COVID-19: Reflections and Recommendations. In: American Journal of Economics and Sociology, Vol. 80, No. 1 (January 2021).

Manyika, J. - Lund, S. - Chui, M.- Bughin, J- Woetzel, J- Batra, J. P.- Ko, R and Sanghvi, S. (2017): Jobs Lost, Jobs Gained: What the Future of Work Will Mean for Jobs, Skills, and Wages. New York: McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages>

Tien-Chi, Huang – Shin-Jia, Ho – Wen-Hui, Zheng – Yu, Shu (2023): To know, feel and do: an instructional practice of higher education for sustainable development. In: International Journal of Sustainability in Higher Education

Sánta Zsófia

A karrierváltás tanulmányozása kvalitatív módszertannal a szakmai szocializáció tükrében

1. Kivonat

Jelen kutatás fókuszában az áll, hogy megvilágítsa, megjelenik-e a sikertelen szakmai szocializáció mint a pályaelhagyás egyik kiváltó oka, illetve, hogy a karrierváltást követően mennyiben tud a szocializációs folyamat sikeres lenni. A vizsgálat kvalitatív módszertanon alapszik. A vizsgálati személyekkel egy félig strukturált narratív interjú felvételére került sor, mely a későbbi deduktív tartalomelemzés alapjául szolgált. A mintát nyolc fő alkotta, hat nő és két férfi, akiknek az átlagéletkora 39 év. A kiválasztási kritérium szerint, mindegyikük átélte a karrierváltás élményét, így jelenleg valamennyien pszichológia szakos, levelező hallgatók, akik már rendelkeznek legalább egy felsőfokú diplomával vagy felsőoktatási szakképzettséggel. A tematikus tartalomelemzés három fő kategória mentén történt, melyek a pályaváltási előzmények, a sikertelen előzetes szakmai szocializáció és a váltást követő, folyamatban lévő szakmai szocializáció. Az eredmények alátámasztják, hogy a sikertelen szakmai szocializációt már bejósolja a pályaválasztás mikéntje, illetve, hogy a folyamat egyéni-, társas- és helyzeti aspektusai valószínűsítik a pályaelhagyást valamint, hogy a mindezt követő szocializációs folyamat többnyire sikeresnek mutatkozik.

2. Bevezető

Napjainkban egyre gyakrabban megfigyelhető jelenség a karrierváltás, mely az elmúlt évek során szinte teljesen elfogadottá vált. Ennek köszönhetően a mai fiatalok már jóval több lehetőséget látnak a pályafutásukban és könnyebben váltanak az egyes szakmák között. Mindennek okán a dolgozók támogatásában, valamint a karriertervezésben manapság már nagyobb hangsúlyt kap a személyes motivációknak és az egyéni fókuszának a megértése. A nemzetközi kutatókat évtizedek óta foglalkoztatja ez a téma, azonban magyar szakirodalmak ezen a területen még nem igazán születtek. Ráadásul jelenleg e kérdéskörnek a Covid19-járvány miatti nem szándékos karrierváltások okán is kifejezetten központi szerepe van. Ugyanakkor a kutatásom olyan vizsgálati személyekkel foglalkozik, akik döntésüket már a pandémia kitörése előtt meghozták. Összességében tehát, a dolgozatom megírásában leginkább a probléma aktualitása és a karrierváltással kapcsolatos hazai vizsgálatok hiánya motivált.

3. Elméleti háttér

A karrier lényegében különböző munkaszerepek sora, mely magában foglalja az egyén tapasztalatait és különféle aktivitásait a munka területén. Ebből kifolyólag, az egyes személyek mindenképpen több szerepben tűnnek fel karrierútjuk során (Morrison és Holzbach 1980; Arthur és mtsai. 1989; Ashforth és Sacks 1995). Ezt az utat általában szervezetek írják elő, szociálisan kívánatos célokat, például pénzt és presztízst kínálva (Hoyer és Steyaert 2015). Azonban a külső tényezőkön túl jellemző, hogy az emberekben erős érzelmi kötődés alakul ki a leírt pályájukhoz (Katz és mtsai. 2019). Továbbá az egyéni identitás egy szerves része, a szakmai identitás is szoros kapcsolatban áll a karrierrel (Hall 2002). Ebből következik, hogy pályafutás során megélt valamennyi váltással együtt az identitásban szintén változás fog végbe menni (Hall 1968).

A személyes identitás több alidentitásra osztható, melyek ideális esetben harmonikus kapcsolatban állnak egymással. Ezek közül a karrier tekintetében meghatározó a szakmai identitás (Koltói 2016). A szociális identitás- és az önkategorizációs elmélet szerint, az identitás társadalmi csoportokat reprezentáló szociális kategóriákból épül fel, melyek használatával az egyén önkategorizációt végez és azonosul az adott csoporttal (Tajfel 1981; Turner 1987). Ebből az következik, hogy a szociális kategóriák segítik az önmeghatározást, illetve az egyén ezek mentén tudja magát elhelyezni a társas környezetben (Pataki 2004). A szakmai identitásképzésnek ugyancsak fontos kognitív eleme, hogy az egyén egy szakmai közösség tagjaként azonosítsa önmagát. Jellemző, hogy a tagok felveszik a csoport prototipikus jellemzőit, melyek így saját meghatározó tulajdonságaikká válnak (Pratt és Dutton 2000). A folyamatban megfigyelhető egy affektív komponens is, amely biztosítja a szakmai csoport iránti elköteleződést és pozitív elfogultságot, megalapozva és elősegítve a kollektív önértékelést (Pataki 2004; Kiss 2012; Koltói 2016).

A szakmai identitás kialakításában és integrációjában meghatározó szerepe van a szakmai szocializáció dinamikus folyamatának. E során az adott személy igyekszik megfelelni az elvárt szakmai szerepnek, asszimilálódni a munkahelyi környezetbe, illetve kialakítani a hivatáshoz való pozitív viszonyulását (Pusztai 2011). A szocializációs folyamatban kulcsfontosságú, hogy a munkavállaló egy szakmai közösség tagjaként azonosítsa önmagát, amelyet sokszor szerepmodellek követése könnyít meg. Tehát jó esetben, a szakmai szocializáció elősegíti a belépést a szakma képviselőinek sorába, biztosítja a szakmai szerep egyre magasabb szinten történő ellátását, mélyíti a választott pálya melletti elköteleződést és megerősíti, stabilizálja a szakmai identitást (Pratt és mtsai. 2006; Slay és mtsai. 2006).

Ezenkívül fontos, hogy a szakmai identitásképzés a személyes szükségleteknek és tehetségnek megfelelően alakul, ezért kiemelkedő szerepe van a szakmában észlelt kompetenciának (Pratt és mtsai. 2006; Slay és mtsai. 2006). Továbbá, a folyamat sikerességéhez elengedhetetlen metakompetenciák az önreflexió, valamint az alkalmazkodás (Koltói 2016). A már kialakult, világos és letisztult szakmai identitás stabil és ellenálló, meghatározza az egyén attribúcióit, vélekedéseit, értékeit, motívumait, céljait és tapasztalatait (Schein 1978; Koltói 2016). Az így létrejött szakmai szerep segíti a munkahelyi elvárásokhoz és környezethez való alkalmazkodást, illetve determinálja a viselkedési- és az interakciós stílust (Ashforth 2001; Koltói 2016). Mindezek mellett, kulcsfontosságú, hogy a szakmai identitás kialakulását követően is

megváltozhat és átalakulhat, egyes külső visszajelzések és belső preferenciák következtében (Schein 1978).

A karrierváltásnak, a változás mértékétől függően, három típusa különíthető el. Az első esetben a munkafeladatok változásáról van szó, amikor a munkavállaló az adott szakmán és munkahelyen belül, a korábbiakhoz képest több, kevesebb vagy módosított feladatot kap. A második típus a munkáltató váltás vagy másképpen a munkahelyi mobilitás (Alcover és Topa 2018). Ilyenkor az egyén a szakmáján belül kerül át az egyik munkáltatótól a másikhoz, vagyis egy munkahelyváltás történik. Végül a harmadik típus a szakmaváltás, amikor az adott személy az előzetes szakmáját egy újabbra cseréli. Fontos, hogy ebben az esetben további tanulásra van szükség és a szakmaváltásról szóló döntés a szakmai identitás változását vonja maga után (Garthe és Hasselhorn 2021). A továbbiakban karrierváltás alatt, annak ez az utolsóként bemutatott típusa értendő.

A karrier alakulását és a szakmai identitás felépítését egyéni és szituációs tényezők egyaránt befolyásolhatják (Ibarra 1999). Az egyes személyek általában autonómiára és fejlődésre törekednek a pályafutásuk során, illetve többnyire konkrét célokkal rendelkeznek. Azonban, ha mindez nem teljesül, akkor fellép a szakmai szereppel kapcsolatos elégedetlenség, mely az esetleges pályaelhagyást és identitás újra definiálását vonhatja maga után (Van Maanen és Schein 1979; Slay és mtsai. 2006). Ugyanakkor a karriert érhetik külső, kényszerítő erejű hatások is, melyek megerősíthetik vagy károsíthatják a szakmai célokat és terveket, vagyis megkérdőjelezhetik a karrierutat, illetve veszélyt jelenthetnek az önértékelésre. Az ilyen típusú karriersokkok esetén szintén jellemző az identitás felülvizsgálata (Swann 1987; Slay és mtsai. 2006). Az esetlegesen fellelhető diszkrepancia pedig motiválhatja a karrierváltást és felerősítheti az önigazolást, annak érdekében, hogy helyreálljon az egyensúly (Higgins 1987; Fiske és Taylor 1991). Ugyancsak a karrierváltás megfontolását vetítheti előre, az egyéni kudarcok és váratlan külső események mellett, a sikertelen szakmai szocializációs folyamat. Ebben az esetben az egyén nem képes megfelelni az adott szakmai szerepnek, nem valósul meg a munkahelyi környezetbe történő asszimilációja, valamint a hivatáshoz való pozitív viszonyulása is kudarcba fullad (Pusztai 2011).

Kiváltó okoktól függetlenül, valamennyi váltásban vagy munkaszerep átmenetben közös az előző szakma elengedése, valamint az új melletti elköteleződés (Allen és van de Vliert 1984). Mindez számos egyéb változást hoz magával az egyén céljaira, attitűdjeire, viselkedéses rutinjaira, kapcsolataira és identitására nézve. A váltás megszakítja a kontinuitást és gyakran negatív hatást gyakorol a személyes jólétre, de a kutatások szerint, többnyire szinkronizáció követi (Ashforth és Sacks 1995). Továbbá fontos, hogy a karrierváltás nem része az intézményesített vagy szervezeti karrierútnak, hanem jellemzően egyedi erőfeszítéseket kíván (Ibarra 2005).

Végül lényeges, hogy a karrierváltás nem ölt drasztikus, mindent vagy semmit jelleget. Sokkal inkább egy olyan folyamatról van szó, amelyben egy átmeneti időszak is szerepet kap, amikor a szakmaváltó új viselkedéseket próbál ki, kísérletezget azokkal, vagyis dolgozik az új szakmai identitás kialakításán és ezzel párhuzamosan elengedi a korábbi (Ibarra, 1999).

Ezen előzetes irodalmak és vizsgálatok alapján, jelen kvalitatív kutatás arra a kérdésre keresi a választ, hogy megjelenik-e a sikertelen előzetes szakmai szocializáció mint a

karrierváltás egyik kiváltó oka, illetve, hogy a pályaelhagyást követően mennyiben tud a szocializációs folyamat sikeres lenni.

4. Módszer

4.1. Vizsgálati személyek

A kutatás vizsgálati személyei a Károli Gáspár Református Egyetem harmadéves, pszichológia szakos, levelező hallgatói közül kerültek ki. A toborzás témavezetői segítséggel történt, melynek során a vizsgálatban való részvétel feltétele a karrierváltás személyes átélése volt, vagyis minden vizsgálati személy aktívan dolgozik jelenlegi szakmájában és amellet veszt részt az egyetemi képzésben. A mintát összesen nyolc személy alkotja, akiknek az átlagéletkora 39 év, a legfiatalabb alany 25, míg a legidősebb 57 éves. A vizsgálati személyek nemét tekintve, hat nő és két férfi került be a mintába. A családi állapottal kapcsolatban fontos, hogy valamennyi vizsgálati személy párkapcsolatban él és közülük hat fő nevel egy vagy több gyermeket. Ezenfelül, a vizsgálatban való részvétel feltételéből adódóan, a mintát alkotó személyek közül heten rendelkeznek legalább egy felsőfokú diplomával, egy főnek pedig felsőoktatási szakképzettsége van. A már meglévő végzettséget tekintve, a mintába két közgazdász, egy ügyvéd, egy óvónő, egy pilóta, egy informatikus, egy gyógyszerész és egy fordító került be.

4.2. Vizsgálati eszköz

Jelen kutatás a változás megragadásának érdekében kvalitatív módszertanon alapszik. A vizsgálat alanyaival egy félig strukturált narratív interjú felvételére került sor, előre meghatározott kérdések mentén (1. sz. Melléklet). Az interjú kérdéseinek kialakítása témavezetői segítséggel történt. A kérdések a pályaválasztási előzmények, a példaképek, az előzetes szakmai identitás, a pszichológia melletti döntés, az új szakmai énkép és a jövőbeli tervek témaköreit érintik.

4.3. Eljárás

A vizsgálatban résztvevőkkel a kapcsolatfelvétel elektronikus levelezés során történt, az interjú felvétele pedig a Covid19-járvány 2021-es tavaszi hulláma miatt online valósult meg, a Skype felületén és átlagosan egy órát vett igénybe. Ugyanakkor fontos, hogy a vizsgálati személyek karrierváltásról szóló döntése már a pandémia előtt megszületett, csak az adatfelvétel esett járványügyi lezárások időszakába. A beszélgetés az előre meghatározott kérdések mentén haladt. Erről a vizsgálati személyek beleegyezésével felvétel készült, melyet az Alrite beszédfelismerő szoftver szöveges dokumentummá konvertált. Ezt követően mind a képi-, mind a hanganyag törlésre került. Természetesen a kutatás folyamán a vizsgálati személyek anonimitása mindvégig megmaradt. Az elemzés során álnevek használata segítette a résztvevők elkülönítését. Az önállóan végzett tematikus tartalomelemzés alapjául a nyolc interjú átirata szolgált, melyekből ezen kutatás szempontjából releváns vizsgálati kategóriák, illetve mintázatok

emelkedtek ki. A szisztematikus elemzés első lépései között szerepelt a kódolás, melynek során számos tartalmilag fontos és ismétlődő szövegrész megjelölésére került sor. Majd ezekből a kisebb-nagyobb címkézett egységekből rajzolódott ki az elemzéshez használt fő kategóriák. Az egyénileg kialakított kategóriarendszert illeszkedik az előzetes szakirodalmakhoz és jelen dolgozatom kutatási kérdéséhez, így az interjúk további részletes elemzése e mentén történt meg. Tehát, a tartalomelemzést deduktív módon végeztem, vagyis elsőként a korábbi kutatások és a címkézett szövegegységek mentén definiáltam a kategóriákat, majd a mélyreható szövegelemzés során véglegesítettem a rendszert. Valamennyi interjúátirat esetében kettős kódolás történt, azaz rajtam kívül egy független kódoló is azonosította a különböző címkéket és kategóriákat, a kérdéses esetekben pedig a kódolók egyeztettek egymással. A két kódoló közötti egyezés mértéke, vagyis az interrater reliabilitás százalékos arányban becsülve kb. 90% volt. Tehát, a tartalomelemzési technika segítségével az adatokból az adott kontextusra vonatkozóan megismételhető és érvényes következtetések vonhatók le (Krippendorff 1995).

4.4. A kategóriarendszer bemutatása

A tematikus tartalomelemzés során három fő kategória emelkedett ki, melyek felölelik a szakmai szocializáció különféle aspektusait, illeszkedve a korábbi szakirodalmakban foglaltakhoz és megválaszolva az aktuális kutatás kérdését (1. ábra). Valamennyi fő kategória több alkategóriából épül fel, létrehozva az elemzés alapjául szolgáló szempontrendszert.

1. ábra: A tematikus tartalomelemzés kategóriái

SZAKMAI SZOCIALIZÁCIÓ		
Pályaválasztási előzmények	Sikertelen előzetes szakmai szocializáció	Váltást követő, folyamatban lévő szakmai szocializáció
Döntéshozatal	Egyetemi élmények	Kilépés a régi szakmából
Megélt érzelmek	Munkahelyi társas élmények	Új szakma iránti attitűdök
XXX	Külső és belső okok	Változással járó érzelmek

A következőkben a fenti kategóriarendszernek, vagyis a kódolás sztenderdjének a részletes bemutatása, vagyis a szakmai szocializáció fő- és alkategóriáinak pontos definiálása olvasható, amely transzparenssé teszi, hogy milyen kritériumok mentén sorolhatók a különféle szöveges elemek egy adott csoportba. A szakmai szocializáció mint legnagyobb átfogó egység, egy olyan dinamikus folyamatot jelöl, ami lehetővé teszi,

hogyan az egyén kialakítsa és integrálja a szakmai identitását, belépjen egy szakma képviselőinek sorába, majd jó esetben egyre magasabb szinten lássa el a szakmai szerepét és elköteleződjön a választott pálya mellett (Pratt és mtsai. 2006; Slay és mtsai. 2006). Ezt fő kategóriákra bontva további három lényeges tényezőt kell megemlíteni. Elsőként a szakmai szocializáció előzményeként jelentkezik a pályaválasztás. Ezen belül, alkategóriaként fontos szerepe van annak, hogy a döntés mennyire volt nehéz és mennyiben volt a vizsgálati személyek sajátja vagy mennyiben érvényesült jelentős mások (pl. szülők) hatása. Emellett pedig az is meghatározó, hogy milyen érzelmeket éltek meg a pályaválasztók, vagyis milyen mértékben jellemezte őket a bizonytalanság, a frusztráció vagy éppen az öröm érzése a karrierjük megkezdése kapcsán. Továbbá jól elkülönülő fő kategória a sikertelen előzetes szakmai szocializáció, amikor a szakmai identitás megszilárdítása különböző okok miatt kudarcba fullad, előrevetítve a karrierváltást (Pusztai 2011). Mindez már az egyetemi élményekben is tetten érhető, ugyanis a leendő karrierváltóknál előfordul, hogy csak kifejezetten nehezen tudják elvégezni az első szakmájukhoz kapcsolódó felsőfokú tanulmányaikat, illetve sokszor a hallgatói közösségben is problémás a beilleszkedésük. A negatív munkahelyi társas élmények adják a sikertelenség egyik további hangsúlyos aspektusát. Ez alatt azt kell értenünk, hogy az adott személynek nem sikerül egy szakmai közösség tagjaként azonosítania magát és izolálódik, illetve a munkatársak reakciói kétségbe vonhatják az egyéni identitását, amely akár a kollégákkal vagy a főnökökkel való konfliktusokban manifesztálódhat (Swann 1987; Slay és mtsai. 2006). Ezenkívül harmadik alkategóriaként, a sikertelenség megjelölt okát képezhetik egyes saját hiányosságok a különféle kompetenciák vagy az elköteleződés terén, illetve a kudarc külső, kényszerítő erejű, kontrollálhatatlan tényezőkből is származhat (Pratt és mtsai. 2006; Slay és mtsai. 2006). Végül megjelenik utolsó fő szempontként a váltást követő és még folyamatban lévő szakmai szocializáció is, amely egy átmeneti időszakot jelöl. Ennek keretében lényegesek a régi szakmából való kilépés jelei, mint például az érzelmi eltávolodás és a hátrahagyott karrierút negatívumainak hangsúlyozása vagy már az újabban választott szakmához kapcsolódó előzetes képzések megkezdése, elvégzése. Az új szakmai területen jellemző a korábbinál erősebb érdeklődés, valamint a pozitív elfogultság (Pataki 2004; Kiss 2012; Koltói 2016). Ezeket az új szakma iránti attitűdöket tömöríti a második alkategória. Továbbá a sikeres szakmai szocializáció dinamikus folyamata során az egyén kialakítja új szakmai identitását és érzelmileg is elköteleződik a választott pálya mellett. Ezenkívül az átmenetet kísérő érzelmek között még fontos a megnövekedett motiváció, valamint a kiteljesedés érzése.

Jelen tanulmány kutatási kérdésének megválaszolásához a következőkben az ismertetett kategóriák részletes bemutatása, illetve további elemzése olvasható.

5. Elemzés és eredmények

5.1. A szakmai szocializáció kezdetei: Pályaválasztási előzmények

5.1.1. Döntéshozatal: „Fogorvos legyek, építész vagy fodrász?”

A pályaválasztás a serdülőkor életkori feladataihoz tartozik és az érett identitás kialakításához fontos, hogy az egyén sok alternatívát mérlegelve egy foglalkozás, vallás, szexuális irányultság és politikai nézet mellett tudjon elköteleződni. Ugyanakkor ezt az

elköteleződést optimálisan megelőzi a keresés fázisa. Amennyiben ez nem történik meg, úgy korai zárásról beszélünk, például ilyen az a kamasz, aki mérlegelés nélkül lép szülei pályájára. Míg azt, aki éppen keres, a moratórium időszakába soroljuk. Ugyanakkor az is előfordulhat, hogy egyeseknek sem a keresés, sem az elköteleződés nem sikerül és az identitásukat diffúzió jellemzi (Marcia, 1966).

A szakmai szocializáció meghatározó előzménye a pályaválasztásról szóló döntéshozatal, mely az esetek többségében az érettségit követően nem önállóan történt. A vizsgálati személyek arról számoltak be, hogy a leendő szakmájuk kiválasztását főként szituációs tényezők vagy jelentős mások (pl. szülő, partner) befolyása határozta meg, vagyis nem igazán láttak valós alternatívákat:

„Egyértelmű volt, hogy én jogra fogok menni. Nekem a szüleim jogászok, én gyakorlatilag semmi mást nem láttam. Nem éreztem, hogy lett volna más lehetőség. Tehát, persze elvileg lehetett volna, de a valóságban nem volt.” – Anna

5.1.2. Megélt érzelmek: „Lecseréltem az álmomat”

Attól függően, hogy a döntés mennyiben volt a pályaválasztó sajátja és azt mennyire volt nehéz meghoznia, különféle érzelmek kísérhetik végig a folyamatot. Amennyiben sikeres a keresés és az elköteleződés egy foglalkozás mellett és saját választásról van szó, akkor jellemző az öröm megjelenése. Azonban egy külső nyomás alatt meghozott, nehéz választás esetében, illetve korai zárásnál, a moratórium fázisában vagy esetleg diffúz identitásnál erőteljes lehet a bizonytalanság és a frusztráció érzése:

„Végül oda vettek fel, ahova akartam, de gőzöm sem volt, hogy jó lesz-e vagy sem, vagy milyen lesz?” – László

„Közelgett az érettségi és akkor úgy éreztem a nyomást, hogy most már valamilyen irányba menni kéne, de mindig azt gondoltam, hogyha választok egy irányt, akkor az összes többiről lemondok.” - Eszter

Tehát, a döntés mikéntje és a megélt érzelmek előrevetíthetik a szakmai szocializáció sikertelenségét, amikor a szakmai identitás megszilárdítása különböző okok miatt kudarcba fullad és a pályaelhagyást valószínűsíti (Pusztai 2011).

5.2. Sikertelen előzetes szakmai szocializáció: „A teljes csőd”

5.2.1. Egyetemi élmények: „Ez nem nekem való”

A pályaválasztást követően már az egyetemi tanulmányok idején is megfigyelhető néhány jel, amely a sikertelen szakmai szocializációs folyamatot vetítheti előre. Akár már ebben a korai fázisban is kudarcba fulladhat a szakmai közösséggel való azonosulás, illetve hiányozhat a hallgatók motivációja és elkötelezettsége, így az adott szakmában nincs példaképük, sem jövőképük. Ezenkívül kifejezett nehézséget jelenthet a tanulmányok elvégzése és az érdeklődés fenntartása vagy az egyetemi közösségbe való beilleszkedés:

„Ezt csak megcsináljuk, legyen meg, de egyáltalán nem mozgattott meg. (...) Az előadásokat is untam, tehát akkor én már éreztem, hogy ez számomra ennyi volt, tehát nem tudott engem lázba hozni már.” - Kriszta

5.2.2. Munkahelyi társas élmények: „A fekete bárány szerep”

A sikertelen előzetes szakmai szocializáció lényeges aspektusa, hogy a munkahelyi környezetbe történő beilleszkedés kudarcos minden interjúalánynál. Megfigyelhető, hogy a karrierváltók számos negatív munkahelyi élményről számolnak be, konfliktusos a viszonyuk a kollégáikkal és kirekesztve érzik magukat. Emiatt a későbbiekben megjelenik az elégedetlenség és a kívülállóság érzése, melyek valószínűsíthetik a váltás megfontolását. A szociális sikertelenség megnyilvánul a kollégákkal létesített mindennapos kapcsolatokban, amelyekben a vizsgálati személyek feszültséget és meg nem értettséget élhetnek át, így gyakran úrrá lesz rajtuk a tehetetlenség érzése, ami hosszútávon a kiégés veszélyével fenyeget és rengeteg energiát emészt fel:

„Tehát, hogy ez a tipikus ilyen besavanyodott, kiégett kollégák voltak, és ez annyira leszívott, hogy ezzel nem tudtam mit kezdeni.” – Tünde

„De maga a munka nekem nem tetszett, mert egy vezetői pozíció volt, és az alattam lévő emberek nem voltak minőségben olyanok, akikkel én szívesen dolgoztam volna.” – Kriszta

A szakmai közösségben átélt kudarc tekintetében egyaránt meghatározó a főnök-beosztott kapcsolat. A vizsgálati személyek egyöntetű elmondása szerint fontos a közös siker átélése, aminek hiányában megjelenhet a motivációvesztés és a haszontalanság érzése. Ezenfelül a munkáltató és a munkavállaló közötti nem megfelelő kapcsolat komoly stresszforrást jelenthet, mely szintén a váltás gondolatát vetíti előre:

„A főnökeimmel pedig nem mindig volt jó. Amikor jó volt velük a kapcsolat, akkor én szárnyaltam, akkor minden rendben volt, akkor teljesítettem a legjobban. De voltak olyan időszakok, amikor nem tudtam úgy kijönni a főnökeimmel, és akkor már kevésbé, akkor már úgy elveszítettem a motivációt, akkor az engem már úgy zavart.” – Kriszta

„Hatalmas szakmai csalódás volt, amikor egy nagyon újszerű projektemet, ami az én ötletem volt, az én úgymond, dédelgetett vágyam és gyermekem, az akkori főnököm kihúzta alólam. (...) Eléggé megütött ez a történet, hogy valamit, amit dédelgettem, amit kitaláltam, amit felépítettem, amiben hittem, az egyik napról a másikra eltűnt.” – Nóra

Tehát, a szakmai szocializáció során tapasztalt társas sikertelenség végső soron abba az irányba mutat, hogy a munkavállaló izolálódik a szakmai közösségtől és nem azonosul annak tagjaival, az egyik interjúalany megfogalmazásával élve, egyénieskedik. Ez az állapot állandósulhat, mely magányhoz vezet és a különység tudatát erősíti meg valamennyi résztvevőben, jelentősen csökkentve a személyes jóllétet. Ezenfelül a kollégákkal való rossz viszony számos konfliktus forrása lehet, amelyekkel folyamatosan meg kell küzdeni:

„Kicsit makacs voltam, de mondjuk inkább a kollégákkal szemben. Elég nehezen tudtam elfogadni ezt a húsz éve megtervezett pedagógiai tervet, amin nem lehetett változtatni. Tehát, hogy ebből a szempontból kicsit különc voltam, mint kolléga, illetve határozott. (...)”

Az elején egy ilyen kis kedvenc szerepben voltam, akit így nagyon vártunk, fiatal, meg majd akkor beszél németül. Aztán ebből az lett, hogy egy ilyen fekete bárány szerepbe csúsztam át.” – Tünde

A szakmai közösségtől való izoláció és a különység vagy kitaszítottság érzése ezenkívül abból is eredhet, hogy az adott személy egy tágabb társadalmi jellemző, jelen példában az eltérő nemzeti hovatartozás miatt, nem tud beilleszkedni:

„Iszonyatosan sokat kellett dolgozni és folyamatosan éreztették velem, hogy sosem leszek anyanyelvű, akármit csinálok... Ez nem egy ilyen saját szorongásos történet volt, hanem tényleg örültek neki, hogy van egy jó magyar munkáslány, aki reggeltől estig dolgozik éhbérért.” – Piroska

5.2.3. „Életem legrosszabb munkahelye”: A sikertelenség megjelölt okai

A kudarcral végződő szakmai szocializációban nemcsak a társaknak van meghatározó szerepe, hanem bizonyos saját hiányosságok is feltűnnek mint a sikertelenség okai. E tekintetben főként szakmai készségek, intellektuális képességek vagy különféle kompetenciák deficitje jelenik meg (pl. nyelvtudás, adminisztráció, csapatmunka). Ebből következően a vizsgálati személyek karrierje nem az elvárásaiknak megfelelően alakult, elégedetlenség lépett fel. Fontos, hogy a felsorolt hiányosságok alapvetően fejleszthetők, azonban a narratívák elbeszélői mégis az események elszenvedőjeként jelentek meg és a megoldást a reménytelennek tűnő önképzés és fejlődés helyett, inkább a váltásban látták:

„Ami a pályafutásomat végig kísérte, leginkább ezt a negatív oldalról mondom: a nyelvtudás. Nincs egy magabiztos nyelvtudásom. Lehetőségeim lettek volna arra, hogy nyissak más irányba, de én szerintem a nyelvtudást tudom leginkább megjelölni. Mivel az nem volt magabiztos, így nem nagyon tudtam érvényesülni, úgy, ahogy azt én szerettem volna.” – Kriszta

„Nem akartam igazából se iparba, se laborba, sem sehová menni. Amúgy sincs jó manualitásom. Amikor kémiából össze kellett öntögetni, az is csak fejben volt meg. Sosem jött ki igazából, mert ahhoz kell egy nagyon jó manualitás, ami nekem nincs.” – Nóra

A munkavállalói hiányosságok kapcsán az említett kognitív komponensek mellett több affektív tényező is szerepet kapott. A legtöbb esetben hiányzott az előzetes szakma melletti érzelmi elköteleződés és elhivatottság, nem volt már fejlődési lehetőség. Továbbá jellemzően egyáltalán nem, vagy csak kifejezetten ritkán számoltak be mély érdeklődésről, illetve belső motivációról ezen a területen:

„Olyan mértékben én soha az életben nem voltam elhivatott, hogy ez irányba én itt különösen törjem magam. (...) Tehát szerintem ez mindenhez képest életem legrosszabb munkahelye volt.” – Anna

„Megállt a fejlődés. Elértem azt a bizonyos nyelvi szintet, ami elég, nem azt mondom, hogy tökéletes, de elég. Elértem azt, hogy jól keressek és itt megállt, stagnált, tehát egyáltalán nem volt fejlődés.” – Piroska

Az esetleges saját deficitek bevallása és hangsúlyozása azonban szociálisan nem kívánatos. Így a vizsgálati személyek többsége gyakrabban hivatkozott külső tényezőkre, fenntartva a jó benyomást és megőrizve a pozitív önértékelést. Fontos, hogy ezek a szituációs tényezők nem kontrollálhatók, így az egyének újból az események elszenvedőiként jelentették meg magukat. Emellett, a külső tényezők miatti kudarcok következményeként jellemző a csalódottság és a kiábrándultság érzése, ami úgyszintén a váltás irányába mutathat:

„Nem azt kapom, ami a hirdetésben meg az egyeztetésben szólt. Úgyhogy ez egy icipicit engem most visszavesz a lendületből. Most ez már a harmadik hónapja, hogy itt vagyok, tehát le fog járni a próbaidő. Úgyhogy nagyon gondolkodom, hogy mit csináljak, maradjak-e vagy sem, mert nem azt adja, amire én számítottam.” – Kriszta

„Tehát az a lényeg, hogy a főnökömnek az irodájából mások így kitúrtak onnan, és akkor egyszer csak nem lett semmi.” – Anna

Összességében, elmondható, hogy a sikertelen szakmai szocializációban megfigyelhető az egyéni és a helyzeti jellemzők kölcsönhatása. Az eredménytelen szakmai szocializáció általában egy olyan foglalkozás, gyakran külső nyomásra történő, kiválasztásának a következménye, mely nem az érdeklődésnek megfelelő. Ugyanakkor az átmeneti kudarc lehetőséget teremt a karrierváltásra és egy újabb szocializációs folyamatra, amely magában hordozza az önmegvalósítás és a kiteljesedés lehetőségét.

5.3. Az új és még folyamatban lévő szakmai szocializáció: az átmenet

5.3.1. Kilépés a régi szakmából: „Nem akarom ezt csinálni”

Ahhoz, hogy a karrierváltást követően az új szakmai szocializációs folyamat sikeres lehessen fontos, hogy az egyén ki tudjon lépni a régi szakmájából. Ennek több jele is megfigyelhető az interjúalanyoknál. Például jellemző, hogy a szakmaváltók érzelmileg eltávolítják magukat a korábbi foglalkozásuktól és arról többnyire semleges nyilatkoznak. Ennél valamivel szélsőségesebb, amikor a közömbösséget felváltja a negatívumok hangsúlyozása és az egyén csak ezzel a fokozottan negatív attitűddel tud megküzdeni a szakmaelhagyás nehézségeivel:

„Mérgező volt a kultúra, elindultak a játszmák (...) és látszott, hogy itt már rossz felé mennek a dolgok.” – László

„Egy jó ideig bírtam, de szerintem naponta tíz hajszálam kihullott tőle és rájöttem, hogy ezt az adminisztratív munkát én nem bírom csinálni” – Anna

5.3.2. Az új szakma iránti attitűdök: „Van benne valami plusz”

Minden karriermódosítást tehát újabb szakmai szocializációs folyamat követ, vagyis ezekben az esetekben mindig új szakmai identitás kialakítására és újbóli érzelmi elköteleződésre van szükség a választott pálya mellett. A kutatásban résztvevő karrierváltóknál megfigyelhető a korábbinál erősebb érdeklődés és pozitív elfogultság

az új szakmai terület iránt. Ezenkívül releváns előzetes személyes tapasztalatok, képzések is szerepet kaptak, amelyek könnyítették a váltást követő és még folyamatban lévő dinamikákat:

„Becsúszott egy hosszabb terápiás segítségkérés is. (...) Lehet, hogy a segítő attitűd összefügg azzal is, hogy megtapasztaltam, hogyan működik a segítségnyújtás.” – Miklós

„Én elvégeztem egyébként egy coaching tanfolyamot is, egy life coach képzést.” – Eszter

Összességében tehát elmondható, hogy a karrierváltás gondolata a sikertelen előzetes szakmai szocializáció következtében jelenik meg és a váltást mint megoldást látják a munkavállalók, melyet aztán többnyire sikeres szocializációs folyamat követ.

5.3.3. Változással járó érzelmek: „Ez vagyok én”

A sikeres szakmai szocializációs folyamatot pozitív érzelmek kísérik. Egyrészt egyre intenzívebbé válik az új szakma melletti elköteleződés, illetve a karrierváltóknak jellemzően nő a belső motivációjuk arra, hogy magas színvonalú teljesítményt nyújtsanak. Másrészt a pályaváltással megjelenik a kiteljesedés, az önazonosság és a belső harmónia, a kiegyensúlyozottság érzése is. Mindezen megélések pedig az interjúalanyoknál együtt mutatkoznak az elégedettséggel és az önmegvalósítással:

„Most nagyon egyensúlyban van az életem, magánéletileg is rendben vagyok, illetve a pszichológia miatt nagyon sokat tudok olvasni, fejlődni... és ez az egész egy ilyen kifogyhatatlan burok. Tehát, hogy tényleg lifelong learning.” – Piroska

„Tehát, itt találtam meg azt, ami úgy kerekké tesz a nagyvilágban, ha lehet így mondani. (...) Nekem ez tényleg nagy lendületet adott, és magabiztosságot” – Kriszta

6. Diszkusszió

Jelen kutatás célja az volt, hogy megvilágítsa, megjelenik-e a sikertelen szakmai szocializáció mint a pályaelhagyás egyik kiváltó oka, illetve, hogy a karrierváltást követően mennyiben tud a szocializációs folyamat sikeres lenni. Az eredményeket összegezve és a kutatási kérdést megválaszolva elmondható, hogy a sikertelen előzetes szakmai szocializáció meghatározó szereppel bír a pályaelhagyás és a karrierváltás során, valamint, hogy a mindezt követő szocializációs folyamat többnyire sikeresnek mutatkozik. Mindezt a tartalomelemzés alátámasztja.

Az tanulmányban részletesen bemutatott fő kategóriák lényegében megfelelnek a téma szakirodalmában leírtaknak. Az előzetes kutatások alapján a karrierváltást számos személyes, illetve helyzeti tényező segítheti elő. Ezek kölcsönhatása mutatkozik meg a sikertelen szakmai szocializációban is, melyről a vizsgálatban résztvevők beszámoltak. A legtöbb esetben már a pályaválasztás mikéntje is megbízhatóan előrejelzi a szocializációs folyamat kimenetelét. A kudarcra végződő szakmai szocializáció során az egyén nem képes megfelelni az adott szakmai szerepnek, nem valósul meg a munkahelyi környezetbe történő asszimilációja, valamint hiányzik a hivatásához való pozitív

viszonyulása (Pusztai, 2011). Ezen korábbi eredményekkel összhangban, jelen vizsgálat interjúalanyai is társas sikertelenségről, saját hiányosságokról és külső, kényszerítő erejű negatív tényezőkről számoltak be, melyek miatt kudarcba fulladt a szakmai szocializációjuk, nem alakult ki az érett szakmai identitásuk és végül a pályaváltás mellett döntöttek. Ráadásul az eredmények azt mutatják, hogy a karrierváltás a sikertelenségre adott válaszként funkcionál. Így az ezt követő szocializációs folyamatban kulcsfontosságú egy új szakmai identitás kialakítása, valamint az érzelmi elköteleződés megtörténte. Mindennek a sikerességéhez hozzájárul a régi szakmából való kilépés, majd az újabb szakma iránti erősebb érdeklődés és pozitív irányú elfogultság, valamint az ahhoz kapcsolódó előzetes személyes tapasztalatok, képzések. Végül az elköteleződés mellett fontosnak mutatkozott a belső motiváció, a kiteljesedés és az önmegvalósítás is, amelyek mind a változással járó pozitív érzelmeként jelentek meg.

Érdeemes lehet a későbbiekben megvizsgálni, hogy a karrierváltás során a szakmai szocializációval párhuzamosan hogyan zajlik a szakmai identitás változása. Ezenkívül a karrierváltók által megélt pozitív érzelmek okán jobban meg lehetne világítani a pályaváltás és az önmegvalósítás esetleges összefüggését.

A kutatás során számos előzetes elmélet alátámasztást nyert, azonban a jelen eredmények általános kiterjesztését illetően fontos kiemelni a vizsgálat korlátait és gyengeségeit. Az elemzés alapjául szolgáló mintát mindössze nyolc fő alkotta, hat nő és két férfi, tehát a minta semmiképp sem reprezentatív. Valamennyi vizsgálati személy pszichológia szakos hallgató, vagyis a kirajzolódó mintázatok leginkább a segítő szakmák területén lehetnek érvényesek. Ezenfelül fontos hatása lehet annak, hogy a beszélgetés a Covid19-járvány miatt egy online felületen történt. Torzíthatta az eredményeket, hogy az internetes kommunikáció némileg nehezíti a bizalmas kapcsolat kialakítását.

7. Összegzés és kitekintés

Jelen vizsgálat eredményei összességében megegyeznek az előzetes kutatások következtetéseivel és a korábban leírt elméletekkel. A sikertelen szakmai szocializáció egyéni-, társas- és helyzeti aspektusai együttesen valószínűsítik a pályaelhagyást. Ugyanakkor a karrierváltást követő szocializációs folyamat többnyire sikeresnek mutatkozik. További tanulmányok keretében célszerű lenne nagyobb mintával, akár még kifejezettebben a segítő vagy pszichológusi hivatásra fókuszáltan dolgozni. Emellett érdekes eredményekkel szolgálhatna egy longitudinális vizsgálat, melynek során követhető lenne a karrierváltás utáni sikeres szakmai szocializáció távlati kimenetele. Mindez a gyakorlatban is hasznos lehet a munkavállalók támogatását, a motivációik megismerését és a karriertervezésük segítségét illetően.

8. Köszönetnyilvánítás

Ezúton is szeretném megköszönni segítőkész témavezetőm, Dr. Koltói Lilla folyamatos tanácsait és támogatását, melyek nélkül nem készült volna el a tanulmányom. Továbbá hálával tartozom szaktársaimnak, akik a kutatásomhoz számos hasznos észrevétellel,

illetve ötlettel járultak hozzá. Köszönöm minden interjúalany részvételét, valamint a beszélgetésre szánt idejét és energiáját. Végezetül szeretném meghálálni a párom és a családom türelmét, illetve rengeteg segítségét.

Irodalom

Alcover Carlos-Maria & Topa Gabriela (2018): Work characteristics, motivational orientations, psychological work ability and job mobility intentions of older workers. In: PLoS ONE, 13(4), 1-24. p. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195973>

Allen Vernon Lesley & VAN DE VLIERT Evert (1984): Role Transitions: Explorations and Explanations. New York, Plenum Press.

Arthur Michael B., Hall Douglas Tim & Lawrence Barbara S. (1989): Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In: ARTHUR Michael B. – HALL Douglas Tim – LAWRENCE Barbara S. (szerk.): Handbook of Career Theory. Cambridge, Cambridge University Press, 7-25. p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459.003>

Ashforth Blake E. & Sacks Alan M. (1995): Work-role transitions: A longitudinal examination of the Nicholson model. In: Journal of Occupational and Organizational Psychology, 68(2), 157-175. p. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1995.tb00579.x>

Ashforth Blake E. (2001): Role transitions in organizational life: An identity-based perspective. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fiske Susan T. & Taylor Shelley E. (1991): Social cognition (második kiadás). New York, McGraw-Hill Book Company.

Garthe Nina & Hasselhorn Hans Martin (2021): Changes of profession, employer and work tasks in later working life: An empirical overview of staying and leaving. In: Ageing and Society, 42(10), 1-21. p. <https://doi.org/10.1017/S0144686X21000088>

Hall Douglas Tim (1968): Identity changes during the transition from student to professor. In: School Review, 76(4), 445– 469. p. <https://doi.org/10.1086/442856>

Hall Douglas Tim (2002): Careers in and out of organizations. Thousand Oaks, SAGE Publications.

Higgins Edward Tory (1987): Self discrepancy: A theory relating self and affect. In: Psychological Review, 94(3), 319-340. p. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>

Hoyer Patrizia & STEYAERT Chris (2015): Narrative identity construction in times of career change: Taking note of unconscious desires. In: Human Relations, 68(12), 1837-1863. p. <https://doi.org/10.1177/0018726715570383>

Ibarra Hermina (1999): Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. Administrative Science Quarterly, 44(4), 764-791. p. <https://doi.org/10.2307/2667055>

Ibarra Hermina (2005): Identity transitions: Possible selves, liminality and the dynamics of career change. [Working Paper Series.] Fontainebleau, INSEAD.

Katz Ian M., RUDOLPH Cort W. & Zacher Hannes (2019): Age and career commitment: Meta analytic tests of competing linear versus curvilinear relationships. Journal of Vocational Behavior, 112, 369-416. p. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.03.001>

Kiss Paszkál (2012): Büszkeség, önértékelés és elköteleződés: egy irányba mutatnak a csoportközi viselkedés alapvető erői? In: FÜLÖP Márta – SZABÓ Éva (szerk.): A pszichológia mint társadalomtudomány. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 353-370. p.

Koltói Lilla (2016): „Ki vagyok én?” – A pedagógusidentitás mérése a Húsz állítás magamról c. teszttel. Gradus, 3(1), 142-147. p. http://gradus.kefo.hu/archive/2016-1/2016_1_ART_010_Koltoi.pdf

Krippendorff Klaus (1995): A tartalomelemzés módszertanának alapjai. Budapest, Balassi Kiadó.

Marcia James E. (1966): Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3(5), 551-558. p. <https://doi.org/10.1037/h0023281>

Morrison R. F. & Holzbach R. L. (1980): The career manager role. In: DERR C. B. (szerk.): Work, Family, and the Career. New York, Praeger Publishers.

Pataki Ferenc (2004): Érzelem és Identitás. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Pratt Michael G. & DUTTON Jane E. (2000): Owning up or opting out: The role of emotions and identities in issue ownership. In: ASHKANASY Neal M. – HARTEL Charmine – ZERBE Wilfred (szerk.) Emotions in the workplace: Research, theory, and practice. Westport, Quorum Books, 103-129. p.

Pratt Michael G., Rockmann Kevin W. & Kaufmann Jeffrey B. (2006): Constructing Professional Identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. Academy of Management Journal, 49(2), 235-262. p. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.20786060>

Pusztai Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Schein Edgar Henry (1978): Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs. Boston, Addison-Wesley Publishing Company.

Slay Holly Ferrero, Taylor M. Susan & Williamson Ian O. (2006): Midlife Transition Decision Processes and Career Success: The Role of Identity, Networks and Shocks [Paper Presentation]. Academy of Human Resource Development, University of Maryland, College Park, USA.

Swann William B. (1987): Identity negotiation: Where two roads meet. Journal of Personality and Social Psychology, 53(6), 1038-1051. p. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1038>

Tajfel Henri (1981): Human groups and social categories. Cambridge, Cambridge University Press.

Turner John Charles (1987): Rediscovering the social group: A self-categorization theory, Oxford, Blackwell Publishing.

Van Maanen John & Schein Edgar Henry (1979): Toward a theory of organizational socialization. In: STAW Barry (szerk.): Research in organizational behavior. Stamford, JAI Press, 209 -264. p.

Mellékletek

1. sz. Melléklet

Karrierváltás - interjúkérdések - végleges

1. Mi most a foglalkozásod? Mondj róla egy-két mondatot!

2. **Nézzük meg az idővonalat, mesélj róla!**

Ha nem tér ki rá magától, kérdezz rá a **pályaválasztás előzményeire** és az egyetemi képzésre, de csak röviden:

- Mi akartál lenni középiskolás korodban?
- Hogyan született meg a döntésed a továbbtanulásodról?
- Mennyire támogattak ebben szüleid, barátaid, tanáraid?
- Mennyire szeretted az egyetemi képzést?
- Mennyire volt könnyű a végzettségeddel elhelyezkedned?

3. **Példaképek**, kik játszottak fontos szerepet a szakmai életútjában

- Voltak/vannak-e példaképeid a pályádat tekintve?
- Mennyire - miben voltak hatással a pályafutásodra?

4. **Szakmai identitás - Ki vagy Te?**

- Ki vagy te a munkádban? Hogyan jellemeznéd magad?
- Ezzel mennyire értene egyet a kollégád, főnököd, párod vagy a barátaid?
- Mennyire vagy sikeres a munkádban?
- Mik az erősségeid? És a gyengeségeid?

5. **Szakmai identitás - szakmai csoport értékel - normái - attitűdjei**

- Mi fontos számodra a munkádban? Mit szeretsz a munkádban?
- Milyen elvárásaid vannak? Tőled mit várnak el? Mennyire tudsz és szeretsz ennek megfelelni?
- Milyen a munkahelyeden légkör? Mennyire érzed jól magad a munkahelyeden?
- Milyen a munkatársaidal a kapcsolatod? És a főnököddel?

6. **Pszichológia melletti döntés** motiváció, fokális incidens, környezet véleménye, pszichológusok társadalmi megítélése, önismeret és más személyes motiváció

- Mikor és miért döntöttél úgy, hogy jelentkezzel pszichológia szakra? Miért pont akkor döntöttél a felvételi mellett? Könnyen megszületett a döntés?
- Mit szólt hozzá a családod, barátaid és a kollégák a munkahelyeden?
- Mi szól a döntésed mellett? És ellene? Miért vonzó szakma számodra a pszichológusi szakma?
- Mikor és hogyan találkoztál először a pszichológiával? Milyen előzetes tapasztalataid voltak a szakmával kapcsolatban?

7. **Pszichológusi szakmai énkép** és annak változása

- Mennyire és miben változott a pszichológiához való viszonyod a képzés során? Te miben változtál?
- Milyen számodra az ideális pszichológus? Milyen szeretnél lenni pszichológusként?

8. Pszichológus identitás - kis történet, amiben pszichológusi szerepben volt

- Tudnál olyan esetet - helyzetet említeni, amikor már szakmailag, pszichológus szemmel - fejjel reagáltál? Mi történt? Hogyan élted meg?

9. Jövőbeli célok, tervek, jelenlegi munka és a pszichológia kapcsolata a jövőben

- Milyen terveid vannak a szakmai jövőddel kapcsolatban? Milyen terveid vannak a jelenlegi szakmáddal kapcsolatban? És a pszichológiával kapcsolatban?
- Milyen félelmeid vannak a szakmai jövőddel kapcsolatban? Milyen reményeid?

10. Nézz rá újra az idővonalra! Mennyire tetszik, amit láatsz, mennyire vagy vele elégedett?

+Alapadatok, ha nem derült ki: életkor, családi állapot, lakóhely, gyerekek száma, legmagasabb iskolai végzettség

Benke Magdolna

Empowerment és élethosszig tartó tanulás, munkavállalói nézőpontból

A nemzetközi szakirodalomban a mai napig *folyamatos koncepcionális vita* folyik az empowermentról, a felhatalmazásról. A következőkben áttekintjük, hogy a felhatalmazás fogalma hogyan jelent meg a fejlesztésekkel összefüggésben, és jelentését, funkcióját tekintve milyen változásokon ment keresztül az évek során. Megvizsgáljuk az alkalmazását néhány tudományterületen, különösen az emberi erőforrásokkal, a felnőttoktatással és az élethosszig tartó tanúlással összefüggésben, a „laikus” helyi csoportok és a munkavállalók nézőpontjából.

Az empowerment fogalom kialakulása és tartalmi változásai

Az empowerment, "felhatalmazás" neologizmust, új nyelvi kifejezést először a XVII. század közepén használták Angliában a polgárháborúval összefüggésben. A kifejezés első használatai mind arra utalnak, hogy az embereket a törvény vagy egy legfelsőbb hatóság által bizonyos dolgokra "felhatalmazták" (Unterhalter 2019). Az empowerment kifejezést az Amerikai Egyesült Államok Alkotmánya is említi (Andó 2011), amely a fogalmat „a pozícióból származó hatalommal”, illetve „az egyén hatáskörrel való felruházásával” azonosítja; ez utóbbi magában foglalja „a személyes felelősség elfogadását” is (Maccoby 1999; idézi Andó 2011:13).

Az empowerment fogalom tartalmában az idők során jelentős változás következett be. A valláshoz kötődően, az amerikai polgárjogi mozgalmak keretében az empowerment vallási értelmezéssel azt a szemléletet képviselte, hogy bátorítani kell a szegényeket azért, hogy felelősséget vállaljanak saját sorsuk iránt. Ebben az értelmezésben hangsúlyosan jelent meg az a vélemény, hogy a szegénység nem természetes és nem szükségszerű állapot, amit el kellene fogadni. A felhatalmazás fogalmát átvették a radikális társadalmi mozgalmak, különösen a női mozgalmak az 1970-es évektől kezdődően (Batliwala 2007). A fogalommal az 1970-es és 1980-as években már gyakran lehetett találkozni az oktatásban és a pszichológiában is. Az 1990-es években már használta a menedzsment tudomány, és mára már használja a szociális munka is. Ahogy egyre több tudományterületre terjedt ki a fogalom alkalmazása, céljai is bővültek: az egyéni hozzájárulás jelentőségének felismerésétől, az erősödő önértékeléstől, a növekvő tudástól és méltóságtól, valamint az információs forrásokhoz való hozzáférés és a kultúrával való azonosulás céljától a fogalom tartalma mára kiterjedt a politikai részvétel, az alulreprezentált csoportok hatalmának megerősítése, a döntéshozásban való részvétel, a felelősségvállalás, és az elköteleződés céljaira is (Andó 2011).

A fogalmat a különböző nézőpontú kutatók eltérő módon használják. Ezért az empowerment elméleti magyarázata erősen kontextusfüggő, országonként, társadalmanként, régióként és személyenként is változik. Järvinen szerint a

felhatalmazás pozitív, és úgy határozható meg, mint a fejlődésért, felszabadulásért, jogokért, gazdasági növekedésért, erőforrásokért, változásért és probléma-megoldásért küzdő közösségek és egyének erőfeszítései (Alinsky 1971; idézi Järvinen 2007: 62). Egy másik szerző úgy véli, a felhatalmazás egy olyan változási folyamat, amelynek során a kevés vagy semmilyen hatalommal nem rendelkező egyének vagy csoportok képessé válnak arra, hogy az életüket befolyásoló döntéseket hozzanak (Nath 2001). Ugyanakkor Sen (1981) a "jogosultság" kifejezést felcserélhetően használta a "felhatalmazás" kifejezéssel a 'Poverty and Famines' („Szegénység és éhínség”) című könyvében. Ezzel a szerző arra utal, hogy a felhatalmazáshoz valódi jogok és a társadalom erőforrásainak méltányos elosztására van szükség.

A felhatalmazást az "eszközök" és a "célok" szempontjából is lehet vizsgálni. A felhatalmazás önmagában is lehet cél, mivel a fejlesztési programok az emberek egy bizonyos csoportjának felhatalmazását szolgálhatják, akik egyébként jogfosztottak maradnának. Ugyanakkor egy fejlesztési program kedvezményezettjeinek felhatalmazása eszközként is értékes eredményekhez vezethet. Ahogy Cernea (1985) megjegyzi, az emberek előtérbe helyezése a fejlesztési projekteken nem csupán az emberek megszervezéséről szól, hanem magában foglalja az emberek képessé tételét arra, hogy passzív alanyok helyett társadalmi szereplőkké váljanak.

Bennett (2002) szerint a felhatalmazás olyan erőforrások és kompetenciák fejlesztése, amelyek biztosítják, hogy a különböző egyének és csoportok részt vehessenek a szervezetekben, befolyásolhassák és felelősségre vonhassák azokat. A felhatalmazást olyan folyamatként is definiálják, amelynek célja a rendszerszerű erők természetének és irányának megváltoztatása (Batliwala 1993). Így a jogosultságokhoz való egyenlő hozzáférést jelenti a jogosultságok feletti ellenőrzés megosztása révén, valamint a részvétel és az erőforrások elosztására vonatkozó döntések befolyásolásának képességét (Holcombe 1995).

Zimmerman (2000) két különböző nézőpontból vizsgálja a felhatalmazást. Ezek a felhatalmazás mint *értékorientáció* és a felhatalmazás mint *elmélet*. A felhatalmazás mint értékorientáció a változás megvalósítására vonatkozó célokat és stratégiákat javasol, míg a felhatalmazás elmélete elveket és keretet biztosít tudásunk rendszerezéséhez. Zimmerman (2000) azt is állítja, hogy az empowerment kontextus- és populációspecifikus, és különböző kontextusokban, különböző emberek esetében eltérő formákat ölt. Így szerinte a felhatalmazás univerzális mérése nem lehetséges.

A felhatalmazással kapcsolatban megkülönböztethetjük az *egyéni*, a *közösségi* és a *társadalmi* felhatalmazást (Balcazar, Keys & Vryhof 2019). Az *egyéni felhatalmazás* lehetővé teszi az emberek számára, hogy gyakorolják az irányítást és növeljék az önhatékonyságot. Az önhatékonyságot úgy lehet meghatározni, mint a személyes hatalom, erő vagy „mesterfogás” érzésének kialakulását, amely segíti az egyén cselekvőképességének növelését olyan helyzetekben, amikor az egyén úgy érzi, hogy nincs hatalma. Pusztán az önhatékonyság növelése, az egyén életében bekövetkezett jelentős változás nélkül azonban nem eredményezhet felhatalmazást (Cattaneo & Chapman 2010). Az egyéni felhatalmazás fejlesztésének fontos eszköze a *kritikai tudatosság*, amely arra készíti az egyéneket, hogy azonosítsák azokat a személyes és kontextuális tényezőket, amelyek a felhatalmazás részét képezhetik. A módszerek közé tartozik többek között a képzés, az érdekérvényesítő képességek fejlesztése, a tanulás, valamint az erőforrások és lehetőségek felkutatása (Cattaneo & Chapman 2010). A

közösségi felhatalmazás azt jelenti, hogy egy közösség rendelkezik azokkal az erőforrásokkal és tehetségekkel, amelyekkel irányíthatja ügyeit, ellenőrizheti és befolyásolhatja a közösségen belüli és kívüli releváns csoportokat és erőket, továbbá felhatalmazott vezetőket és közösségi szervezeteket alakíthat ki. A felhatalmazott vezetők fejlesztésének egyik példája, hogy a közösségi tagok megtanulnak szerveződni annak érdekében, hogy részt vehessenek a közösségük fejlesztésében, és intézkedéseket hozhassanak e fejlesztések érdekében. A közösségi felhatalmazás mutatói közé tartozik a kollektív reflexió, a társadalmi részvétel és a politikai viták, valamint az olyan eredmények, mint a közösségi jólét és a társadalmi igazságosság javításához szükséges megfelelő erőforrások megszerzése (Anckermann et al. 2005). A közösségi szerepvállalás a közösség befolyásának növelésén keresztül valósul meg a közösség és tagjai megélt tapasztalatait befolyásoló struktúrák és politikák felett. A befolyás növelése gyakran a hatalmon lévők és a közösség más tagjai közötti partnerségek révén történik. Ezek a partnerségek tanácsadó testületek, koalíciók vagy szélesebb körű közösségi befogadási kezdeményezések keretében valósulhatnak meg. Végül, a *társadalmi felhatalmazás* az egyének, szervezetek és közösségek felhatalmazását befolyásoló folyamatokra és struktúrákra vonatkozik. Fontos szempont, hogy egy társadalom milyen mértékben segíti elő a méltányosságot, vagyis az erőforrások és lehetőségek egyenlő elosztását, miközben támogatást nyújt azoknak, akiknek az erőforrásokból kevesebb jut, mint amennyire szükségük van. A felhatalmazó társadalom az erőforrások igazságos és hatékony elosztásán dolgozik. Az ilyen méltányosságot támogató politikák és gyakorlatok, valamint az egyének, szervezetek és közösségek hangja döntő fontosságú. Az egész társadalomra kiterjedő felhatalmazás azzal foglalkozik, hogy mindenki megfelelő erőforrásokkal rendelkezzen (Balcazar, Keys & Vryhof 2019).

Bajmócy és munkatársai szerint, akik felhívják a figyelmet a „felelősségteljes kutatás és innováció” téma eltérő értelmezéseire és annak „transzformatív” megközelítése mellett foglalnak állást, hangsúlyozzák, hogy „a képessé tétel célja, hogy az érintettek képesek legyenek kritikailag megérteni társadalmi-politikai környezetüket, megfogalmazni és kifejezni igényeiket, tervezni és döntéseket hozni” (Bajmócy et al. 2019:295). Fontos, hogy „tudatában legyenek erőforrásaiknak, és növekedjen önfenntartó képességük, továbbá nőjön a problémamegoldó képességük” (Arieli és szerzőtársai, 2009; Bajmócy et al. 2019: 295).

Elgondolkodtató az a vélemény, mely szerint az elmúlt 30 évben a felhatalmazás fogalma némileg eltorzult, és "divatos és széles körben használt divatszóvá vált" (Batliwala 2010: 111). A szerző szerint a neoliberális ideológia dominanciája oda vezetett, hogy "a felhatalmazás a társadalmi és rendszerszintű változások területéről az egyéni területre került át - a társadalmi hatalom változásait jelölő főnévből az egyéni hatalmat, teljesítményt, státuszt jelző ige lett" (Batliwala 2010: 114, 119). Egyetértek Batliwalával abban, hogy divatszóvá alakult a kifejezés, és szinte csodaszereplő szerepet játszik fejlesztési dokumentumokban, gyakran valódi tartalom nélkül. Megítélesem szerint azonban a „felhatalmaz” mint cselekvést jelző ige is irányulhat szociális célokra és szolgálhatja a hatalom megosztását.

A felhatalmazás fogalom megjelenése néhány tudományterületeken

Valamennyi munkaszervezetben való tevékenységünket, annak irányítását és értékelését befolyásolja a *menedzsment tudományok* által közvetített elméleti tudás és módszertan. Rendkívül izgalmas az a kettősség, ahogy a felhatalmazás kérdése megjelenik az *emberi erőforrásmenedzsment (EEM)* különböző iskoláiban. Az EEM idealisztikus (puha) ún. „jövő modelljében” végbemegy a felelősség átruházása a szervezeti hierarchia mind alacsonyabb szintjeire, megkezdődik a hierarchiák lebontása és ellaposítása. Az empowermentre alapozott menedzsmentfilozófia teret ad az önmegvalósításra törekvő, kezdeményező és felelősséget vállaló munkavállaló felhatalmazásának és fejlesztésének (Bakacsi et al. 2004). A jövő modelljében a beosztottak „érettsége” magas szintű, a munkavállaló önmegvalósítási célja összekapcsolódik annak a munkaszervezetnek a céljaival, amelyben dolgozik. Megjelenik a személyes irányítás, vagyis az önmegvalósítás, a személyes hatékonyság állandó fejlesztése (Karoliny et al. 2005). Az új modellben nő a megszerzett tudás avulásának üteme, növekszik a tudásból származó hozzáadott értéket teremtő tudás-intenzív technológiák aránya, s ehhez kapcsolódóan növekszik az egyének és a szervezetek képzési és fejlődési igénye. Az egyénnel szemben egyre fokozottabban jelenik meg a felelősségvállalás követelménye (Bakacsi et al. 2004). Ebben a modellben a teljesítmény forrása a tudás, az információ és a felhatalmazás, az empowerment elv alkalmazásának a minősége. Az empowerment ugyanakkor végső soron egy alkalmazkodási kényszer, mivel e nélkül a szervezet nem tudna megfelelni a folyamatosan és gyorsan változó környezeti hatásoknak. Az „új modell” kooperatív, individualizálódó és bizalomra építő (Kóvári 2003). A „jövő modelljében” komoly értéket és hajtóerőt képvisel az elkötelezettség és a kreativitás. A siker a környezeti ingerekre adott mind tökéletesebb válaszoktól függ (Porter 1993). A belső erőforrások szerepe fokozódik a versenyképességben. Tartós versenyelőnyt csak olyan erőforrás tud biztosítani, amely értékes, ritka, tökéletlenül másolható és nem helyettesíthető. A versenyképesség feltétele a kollektív, közösen elsajátított szervezeti tudás, amely hosszú idő alatt jön létre és nehezen másolható (Porter 1993). A vállalati kultúrának, a szervezeti tanulásnak és a szervezeti bizalomnak kitüntetett szerepe van a vállalati értékteremtésben. A szervezeti bizalom a szervezeti tagok kapcsolatrendszerének minőségére, tartósságára és mélységére vonatkozik. Megléte esetén az együttműködés alapja nem az ellenőrzéstől való félelem, hanem a személyes jellegű tisztelet és a közös célok iránti elkötelezettség (Benke 2020).

A fentiekkel szemben a *kritikai emberi erőforrásmenedzsment* (kritikai EEM) éles bírálatot fogalmaz meg. E szerint, a magas elkötelezettséget támogató EEM-gyakorlatok társadalmi legitimitása korlátozott, mivel nem általánosan, hanem „csak fejlesztés- és minőségorientált stratégia esetén és/vagy fehérgalléros munkavállalói csoportoknál javasolt az alkalmazásuk” (Hidegh 2018:87). Erre utal az is, hogy „gazdasági válság idején, az EEM-tevékenység visszahúzódik” (Hidegh 2018:87). Úgy tűnik, hogy az EEM által felvállalt emberi értékek nem vonatkoznak minden munkavállalóra. Alvesson és Willmott (1996) kiemelik, hogy a magas elkötelezettség és a munkahelyi felhatalmazás bevezetése hatalmi kérdés: „a változási folyamat felülről irányított, és a szervezeti ellenállás letörésére igen változatos és széles körű eszköztár áll a felső vezetés rendelkezésére” (Hidegh 2018:87). Habermas (2009) szerint az EEM tényleges érdekegyeztetés helyett az érdekkonfliktusok látenssé tételéhez járul hozzá: az EEM

puha modellje egyszerre akarja biztosítani a konszenzust és a vezetői kontrollt. A kritikai EEM azt a folyamatot, amely a kívánatos vállalati értékek és magatartásminták elérése érdekében a vállalati menedzsment tréningeken történik, a „kolonizációs erő” tevékenységének tekinti. Deetz (2003) a HR-szakembereket „szimbolikus elitnek” nevezi, akik megerősítik a rejtett hatalmi formákat, és „feltűnésmentes felügyeletet” támogatnak a munkahelyen (ld. Hidegh 2018).

Ellentmondásos, hogy „a puha EEM modell retorikájában a munkavállalók bevonása, az „empowerment” egyre hangsúlyosabban van jelen, ám – ahogy Legge (1998) rámutat – a puha EEM sokszor „báránybőrbe bújtatott farkas” (Csillag 2012:84). Gyakran előfordul, hogy bevonásnak álcázva „a szervezeti kultúra manipulálásával korlátozzák és kihasználják a munkavállalókat” (Csillag 2012:84). „A vállalati kultúra-építés rendszerint egy felülről irányított, hatalommal telített folyamat, amely egy szűk csoport érdekei mentén zajlik” (Hidegh 2018:89). A valódi bevonás csak kevés munkavállalót érint: általában a jól kvalifikált, piacképes tudásmunkásokat. „Míg a vállalati versenyelőny fenntartásához fontos munkavállalóknak van erre esélye, addig a nagy tömeget alkotó, kevésbé képzett, könnyen helyettesíthető, ebben a logikában „*kevésbé értékes*” fizikai munkásoknak (vagy akár, mondjuk, a call centerben dolgozó adminisztratív munkaerőnek) nincs” (Dobák et al. 2011, Dobák 2013).

Ezt a logikát folytatva fentiekből az következik, hogy a nagy tömeget alkotó, kevésbé képzett, könnyen helyettesíthető munkaerőnek nincs esélye arra, hogy felhatalmazott legyen, s ez által képes legyen a hozzá kívülről és felülről érkező innovációs kezdeményezésekben partnerként részt venni. Ugyanúgy nem képes kivédeni a számára kedvezőtlen munkaszervezési és díjazási feltételeket, különösen amiatt, hogy a stratégiai EEM szerint az ellaposodó munkaszervezetekben nincs szükség szakszervezetekre (Bakacsi 2004). Ez a körülmény a felhatalmazásból kimaradt munkavállalók helyzetét jelentős mértékben kiszolgáltatottá teheti. Felmerült a gyanú, hogy az újtípusú, fellazított munkavállalói érdekképviselő kialakításának szorgalmazása mögött esetleg munkaadói szakértői érdekcsoportok állhatnak (Benke 2020:95).

A felhatalmazás gondolata követelményként jelenik meg a *tanulórégió koncepciókban*. Nyhan (2007) a tanulórégió koncepció azon megközelítését hangsúlyozza, amely a társadalmi és gazdasági célkitűzések integrált módon történő elérését helyezi a középpontba. A tanulórégiós kezdeményezések ebben az esetben maguk után vonják, illetve feltételezik a helyi közösségek *felhatalmazását* (a különböző érdekcsoportokba tartozó emberek bekapcsolásán keresztül), annak érdekében, hogy javuljanak az életkörülményeik mutatói és az életük minősége, mind gazdasági, mind társadalmi megközelítésből kiindulva.

Longworth (2002) a tanulórégióval kapcsolatban hat pillér szerepét hangsúlyozza, amelyek a következők: tudás, jártasságok, értékek, attitűdök, hozzájárulás, *felhatalmazás*. Longworth kiemeli: annak érdekében, hogy az érdekeltek tevélegesen hozzájáruljanak a tanulórégió kialakulásához és valóban bevonódjanak a tanulórégió működésébe, az iskolákra, a vállalatokra, az egyetemekre, a helyi hatóságokra és a felnőttoktatást biztosító intézményekre szabott eszközöket (segédleteket, forgatókönyveket) dolgoztak ki az érdekeltek bevonásának ösztönzésére.

A tanulórégió koncepció kialakulása szempontjából az egyik legfontosabb gondolati elem, ami egyúttal a felhatalmazás téma logikai, eszmei kiinduló pontját is képezi, az

alulról építkező (bottom-up) fejlődés (Benke 2020; Kozma et al. 2015), amelynek gyökerei a 18.-19. századig vezetnek vissza (Ray 1999). Ehhez kapcsolódik a szakirodalomból az *endogén fejlődés* fogalma. Az endogén fejlődés alulról induló folyamat, amelynek keretében helyi erőforrásokat használnak fel (Brugger 1986). Az adott helyi folyamatok attól válnak endogénné terminológiai értelemben, ha az adott közösség saját erőforrásainak tudatára ébred, és ezeket az erőforrásokat teszi meg a fejlődés alapjává, bár ehhez kétségtelenül szükséges, hogy a kérdéses erőforrások felett a közösség ténylegesen rendelkezzen, s szabadon választhassa meg az erőforrások kiaknázásának módját (Ray 1999).

A *felhatalmazás és az innováció* pozitív kapcsolatát több kutatás igazolja. A felhatalmazás serkentőleg hat az innovációra, az innovációs képesség és hajlandóság pedig erősíti a felhatalmazást. Spreitzer és munkatársai (1999) négy felhatalmazás tényezőt (jelentőség, kompetencia, önrendelkezés és befolyásolás) vizsgálva bizonyították, hogy azok erősítik mind a szervezet, mind az egyén innovációs kompetenciáját (Spreitzer, De Janesz, Quinn 1999; Andó 2011). A témát a társadalmi innováció oldaláról közelítve is folynak kutatások (Márkus & Kozma 2019).

A felhatalmazás érvényesítésének egy fontos lehetséges terepe a *területfejlesztés*. Megyei jogú városok fejlesztési dokumentumainak elemzése alapján Bajmóczy és szerzőtársai arra a következtetésre jutottak, hogy „egyértelmű, hogy a lakosságot nem a szakmai munkába kívánják bevonni. A bevonás célja sehol sem a helyi fejlesztések sikeréhez szükséges tudás közös előállítása” (Bajmóczy et al. 2015). A lakosoknak ahhoz, hogy véleményt nyilváníthassanak, lépéseket kell tenniük, ami elsősorban a marginalizált társadalmi csoportok számára okoz nehézséget, annál is inkább, mivel „képességekkel való felruházásuk”, az empowerment nem szerepel a fejlesztési dokumentumokban (Benke 2021a, 2021b). Ezért az alacsony érdekérvényesítő képességgel rendelkező helyi lakosok semmilyen csatornán nem tudják képviselni szempontjaikat a tervezéssel kapcsolatban. A jogszabály adta lehetőség a bevonódásra önmagában kevésnek bizonyult, s nem járt együtt az érintettek tényleges részvételével a fejlesztési és tervezési munkálatokban (Bajmóczy 2011).

Felhatalmazás, felnőttképzés, élethosszig tartó tanulás

A felhatalmazás különös módon jelenik meg a *felnőttképzésben*. A felhatalmazás a felnőttképzés, és különösen a kritikai felnőttképzés egyik hagyományosan megfogalmazott tanulási eredménye. A fogalom elsősorban Paulo Freire és követőinek a felnőttképzés céljáról, azaz a társadalmi változásról alkotott felfogásához kötődik (Shor & Freire 1987). Ezért azt állíthatjuk, hogy az empowerment mint oktatási eredmény közvetlenül kapcsolódik a radikális felnőttképzésként értelmezett oktatási beavatkozásokhoz (Brookfield & Holst 2011).

A felnőttoktatás a felnőttek azon igényeiből indult ki, hogy társadalmi változást idézzenek elő, javítsák életüket, megoldják aktuális problémáikat és megértsék a társadalmi valóságot. Ezért nem meglepő, hogy a felnőttképzés történelmileg a demokrácia, a közösség és a társadalmi igazságosság elveihez kapcsolódik. A felnőttképzésre hatást gyakorló főbb filozófiai megközelítések a humanizmus, a progresszizmus és a radikalizmus voltak (Popović & Koulaouzides 2017).

Mayo (2015) rámutat, hogy a felnőttképzésnek a munka szférájában létezett egy hagyománya, munkásképzési programok szervezése, azzal a céllal, hogy elősegítsék a munkások önállósodását, annak érdekében, hogy a munkások aktív, cselekvő lények legyenek, és ne a termelési folyamat és általában a társadalom „tárgyai”.

A transzformatív tanulás elméletének lényege a kritikai reflexió. Mezirow (1997) szerint a transzformatív tanulás elsősorban a társadalmi változásokat készíti elő, mivel a diszfunkcionális feltételezések felismerése az a kulcsfontosságú lépés, amely a felnőtt tanulók társadalmi cselekvésvállalását akadályozó gondolkodásmódoktól való megszabadulásához vezet.

A felnőttképzés helyébe - jelentős gazdaságpolitikai irányváltás után - az "élethosszig tartó tanulás" lépett. A hetvenes évek vége a neoliberalizmus diadalmenetének kezdetét jelentette, amelyet a gazdaság egyre globálisabbá váló jellege erőteljesen támogatott. Gyengült az állam jóléti szerepe, megváltozott az oktatás és a felnőttoktatás szerepe és funkciója, amennyiben a gazdasági növekedés és fejlődés eszközévé, a változó társadalomhoz és a robbanásszerű technológiai fejlődéshez való alkalmazkodás eszközévé alakították. Ez volt az úgynevezett "élethosszig tartó tanulás" születésének ideje (Popović & Koulaouzides 2017). A civil társadalom a tanulókra való összpontosítás, az egyénre szabott megközelítés és a rugalmas jelleg miatt üdvözölte, az "élethosszig tartó tanulás" általánosan elfogadottá vált. Kritikai hang nagyon ritkán fordul elő vele kapcsolatban a szakirodalomban. Az egyik ilyen vélemény szerint hozott ugyan némi hasznot a képzési területnek, de sokkal többet ártott neki (Orlović-Lovren & Popović 2017).

Jarvis (2006) az empowerment fogalmát a progresszív felnőttképzés területére helyezi. Más szóval az olyan oktatási gyakorlatba, amelynek célja az egyén életének javítása, függetlenül attól, hogy ezt a társadalmi változás érdekében a kritikai tudatosság és a közvetlen kollektív cselekvés révén érik el, vagy egy "konzervatívabb" megközelítéssel, ahol a változást fokozatosan készítik elő egy kritikai reflexió folyamat révén, amely kezdetben a személyes önbizalom kiépítéséhez és a meglévő társadalmi feltételekhez való alkalmazkodáshoz vezet.

A továbbképzéssel és munkahelyi képzéssel kapcsolatos tanulmányok rámutatnak, hogy a felhatalmazás a munkavállalók képzéséhez kapcsolódik, hogy hatékonyan kommunikáljanak, elfogadják a változásokat, a termelékenység javítása érdekében alkalmazzák az új készségeiket a munkában, és általában véve alkalmazkodjanak a munkáltató szervezet célkitűzéseire (Kappelman & Richards 1996).

Az egész életen át tartó tanulás a polgároknak egy már létező világhoz való alkalmazkodását segíti; nem kap valódi szerepet egy teljesen más világrend újragondolásában, ahol a szabad piac vagy a vállalati profit többé nem marad megnevízsgált "jó". A "tanulás", ellentétben az "oktatással", individualizál; nem jelent infrastruktúrát vagy akár oktatókat. Ezáltal olcsóbbá válik. A felnőttoktatás idealista jellegét, amely a szolidaritáshoz, a társadalmi változások elképzeléséhez és az emancipációra való törekvéshez kapcsolódik, legyőzte az egész életen át tartó tanulás vállalkozói jellege (Mezirow 2014).

A felmerült kommunikációs nehézségek magyarázata

A korábban említett fejlesztési projektek kisebb-nagyobb kudarcaira, a fejlesztők és a helyi lakosság között felmerült kommunikációs problémákra magyarázattal szolgál több *elméleti munka*, amelyek – úgy tűnik – nem kapnak elég figyelmet. Az egyik ilyen mellőzött gondolat Boschma nevéhez fűződik (2005), aki felhívja a figyelmet a közelség öt dimenziójára, amelyeket a következőképpen határozza meg: kognitív, szervezeti, társadalmi, intézményi és földrajzi közelség. Állítása szerint „közelség” nélkül két cég, két potenciális partner nem tud tanulni egymástól. A fenti öt dimenzióból legalább egynek teljesülnie kell ahhoz, hogy az egymástól való tanulás folyamata megvalósuljon. Ez a felismerés valójában a hálózatkutatók által rendkívül fontosnak tartott „gyenge kapcsolatok” (Granovetter 1973; Barabási 2003; Csermely 2005) regionális megközelítésére vonatkozik.

Ehhez kapcsolódóan fontos rámutatni, hogy az egyik kutatás a hálózatok és a felhatalmazás kapcsolatát tanulmányozva rámutat a hálózatok gyenge kapcsolatainak kritikusságára mind a szervezetek működésében, mind pedig a felhatalmazásban. „A különböző diszciplínák képviselőinek összekapcsolása kulcsfontosságú eleme a felhatalmazásnak, hiszen egymástól eltérő megközelítésük és ismereteik nélkül nem jöhet létre az ismeretlen problémák megoldásához szükséges új tudás” (Andó 2011:43). Andó kiemeli, hogy a hálózatok kiépítése és fejlesztése, a hálózatosodás, továbbá a kölcsönös bizalom, a szabad információáramlás, a felelősség átadása és vállalásának hajlandósága, valamint az értékharmonizáció is alapeleme a felhatalmazásnak (Andó 2011:43). Hasonló megállapítást tesz Lengyel (2012), amikor rávilágít, hogy minél távolabb helyezkedik el két partner egymástól a társadalmi kapcsolati hálón, annál nehezebben tudnak tanulni egymástól. Ez a gondolat megítélésem szerint kiemelt jelentőségre tesz szert a területfejlesztési kudarcok okainak értékelésekor, mivel azt a véleményt erősíti, hogy a helyben élőket nem lehet kihagyni a tervezési folyamatból. Ugyanakkor megoldatlan feladatnak tűnik az a kihívás, hogy miként lehet áthidalni azt a „szakadékot”, amely a magasan kvalifikált tervezők, fejlesztők, és a helyi lakosság tudása között feszül. A helyben élő, alacsonyán iskolázott népesség felhatalmazása, képessé tétele fontos és megoldatlan feladat az elmaradott térségekben.

A haszonelvű gazdaság szemlélettől a képesség-szemlélet felé

A fejlesztési kudarcok okainak keresésekor fontos emlékezni a tanulórégiók kritikai észrevételei közül Hudson (1999) véleményére. Hudson az új tudás fejlődését és használatát a kapitalista rendszerben egy zéró-végösszegű játszmaként értelmezi, amelyben valamely vállalatnak vagy térségnek a nyeresége egy másiknak a veszteségét jelenti. Véleménye szerint az egyes régiók fejlettségi szintje közötti konvergencia megteremtésének kilátásai a tanulásra fókuszáló politika alapján nem kecsegtetnek sok sikerrel, azoknak az erőknak a fényében, amelyek az egyenlőtlen gazdasági fejlődéshez vezetnek. Tanulórégió kutatásaim eredményeinek összegzésekor, és a közelmúltban, a szakképzés jövőjével kapcsolatos vizsgálódásaim alapján is arra a következtetésre

jutottam, hogy a feltárt problémák végső mozgatórugója és fenntartója a *haszonelvű gazdaságszemlélet* (Benke 2020, 2022).

„A haszonelvűség, az utilitarizmus, a klasszikus liberális közgazdaságtan egyik alapelve. Egy olyan gazdaságetikai irányzat, amely azt hirdeti, hogy az egyedüli erkölcsi norma, a hasznosság elve irányítja döntéseinket. Ennek szellemében mindig azt a lehetőséget kell választanunk, amely az összes érintett számára a legjobb. A haszonelvű szemlélet ugyanakkor érzéketlen a társadalmi egyenlőtlenségekkel szemben. Mivel a modell egy zéró-végösszegű játszmaként működik, a legszegényebbek, a legelesettebbek, a legkiszolgáltatottabbak sorsán csak a leggazdagabbak, a legjobb helyzetben lévők kárára lehetne javítani” (Benke 2020: 200).

Ezzel szemben a „*képesség-szemlélet*” (Sen 1999, 2003) a haszonelvű gazdaságfilozófia ellenében született alternatívák egyike, megalkotója Amartya Sen Nobel díjas professzor. „A gazdasági folyamatokkal való kizárólagos foglalkozás helyett *a képességszemlélet a gazdasági és nem gazdasági tényezők kapcsolatának mélyreható elemzését javasolja*. A képességszemlélet (tehát) a passzív befogadó helyett aktív cselekvő szerepet szán az érintetteknek (köztük elsősorban a helyi lakosoknak).... A szakértői és helyi (laikus) tudás nem egymás helyettesítői, hanem egymás kiegészítői.... A képességszemlélet felhívja a figyelmet a *valódi részvétel képességének feltételeire*. További fontos üzenet, hogy az érintettek mind a tudás előállításában, mind pedig a közösségi döntések meghozatalában valós hozzájárulást tehetnek.... A fejlesztési folyamat lényeges eleme a képesség-hiányok megszüntetése, a „képessé tétel”, az empowerment.” (Gébert, Bajmócy, Málóvics & Pataki 2016: 23-44; 2017).

A felnőttkori tanulás mint felhatalmazás, és az egész életen át tartó tanulás újragondolása a képességszemlélet segítségével, izgalmas kutatási feladatként jelentkezik napjainkban (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova 2021). Fenti szerzők könyve azt a célt szolgálja, hogy a felnőttoktatást a kormányok, a munkaadók és az egyének közös rendszereként vagy közös eszközöként képzelje el az általuk fontosnak tartott társadalmi értékek és egyéni szabadságjogok fejlesztésére. Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2023) egy újabb könyvében kiemeli, hogy van néhány kulcsfontosságú elem a felhatalmazás és az oktatás kapcsolatát tekintve, amelyekben több szerző egyetért: „az oktatás nem automatikusan vagy leegyszerűsítve eredményez felhatalmazást; a felhatalmazás egy folyamat; de nem lineáris folyamat, sem nem közvetlen, sem nem automatikus; a kontextus számít; az egyéni felhatalmazás nem elegendő; kollektív szerepvállalás is szükséges, ...” (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova 2023: 173, 174).

A „felhatalmazás” téma érdemi vizsgálata egyelőre hiányzik a szakképzésben. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a képességszemlélet azáltal, hogy az emberek szükségleteit helyezi előtérbe a gazdaság szükségletei helyett, a társadalmi igazságosságra, az emberi jogokra és a szegénység enyhítésére helyezi a hangsúlyt a szakképzés értékelésében is (Powell & McGrath 2014; Benke & Rachwal 2022).

Az eddigi kutatási eredmények alapján úgy látom, a *felhatalmazás* (a felhatalmazás, a jogosítványok biztosítása) *önmagában csak szükséges, de nem elégséges feltétel* és eszköz a társadalmi és humanisztikus célok elérése, illetve a társadalmi innováció létrejöttének és fennmaradásának támogatásában (Benke 2022). Az empowerment fogalom másik oldala, másik jelentése a *„képesé tétel”*, ami *csak folyamatos tanulással, a képességhiányok megszüntetésével érhető el*. És a legfontosabb konklúzió: a felhatalmazás a jelenben gyakran tapasztalható elcsépeelt fogalomhasználat ellenére *nem csodaszer*, haszonelvű gazdasági és társadalmi viszonyok között csak korlátozottan tud érvényesülni (Benke 2022). A rendszer egyetlen elemének *„feltúrbózása”* csak bizonytalan és mérsékelt sikerekhez vezethet.

A *„képesé tétel”* céljainak megvalósulását vizsgálva a szakirodalom egyértelműen jelzi, hogy gond van az elmélet gyakorlatba ültetésével. *„A közösségi részvétel megnyerte a szavak háborúját, de a retorika mögött valós sikere már kevésbé evidens”* (Gregory 2000:180). Bajmócy és munkatársai szerint, ha komolyan veszik a döntéshozók és a fejlesztők az érintettek részvételét, és céljuk az érintettek képesé válása, akkor a részvételnek *„projektorientált technikai eszköz”* helyett olyan attitűdnek kell lennie, amely a képesé tételt *alapvető állampolgári jogként* (citizenship) értelmezi (Hickey & Mohan 2004). Vagyis *„olyan folyamatként, amelynek eredményeképpen a társadalomban fellelhető képesé- és hatalombeli különbségeket mérsékeljük, minél többen képesé válnak kritikailag megérteni a társadalmi-politikai (és technológiai) környezetüket, megfogalmazni és kifejezni igényeiket, valamint tervezni és döntéseket hozni”* (Bajmócy et al. 2019:296). Ennek a folyamatnak egyik fontos lépcsőfoka lehet a mélyszegénységben élők részvételének segítése (Málovics et al. 2017).

Egy új irány: A *„felelősségteljes kutatás és innováció elvei”* transzformatív megközelítéssel

Egy úttörőnek nevezhető munkára szeretném felhívni a figyelmet, amely a *„felelősségteljes kutatás és innováció elvei”* transzformatív értelmezése mellett áll ki, és vitát generál a témában. Bajmócy Zoltán, Gébert Judit, Málovics György és Pataki György (2019) tanulmányukban ütköztetik a témakör *„rendszerkonform”* és *„transzformatív”* megközelítését. Hangsúlyozzák, hogy a rendszerkonform megközelítés úgy ígér megoldást a kutatás-fejlesztési és innovációs rendszerben felmerülő környezeti, társadalmi és etikai kihívásokra, hogy közben lényeges szempontok és kérdéskörök kívül esnek a vizsgálatokon, ezáltal *„valójában beszűkíti a viták és lehetséges megoldások terét, és eltereli a figyelmet a rendszer működési logikáját érintő problémákról*. A transzformatív megközelítés ezzel szemben nem inkrementális, amely a rendszer jelen logikáján belüli megoldásokat ígér, hanem a kutatási és innovációs folyamatok mögött meghúzódó etikai és politikai előfeltevések felszínre hozásához és megvitatásához kíván teret kínálni” (Bajmócy et al. 2019:286).

Vagyis a rendszerkonform megközelítéssel szemben a transzformatív értelmezés nem az interdiszciplináris kutatásoktól várja a megoldást, ahol továbbra is a szakértői tudás

jelenti az érvényes és legitim tudást, hanem a transzdiszciplináris kutatási és döntéshozatali folyamatokat támogatja. Miközben „elfogadja a különböző tudásformák érvényességét, a laikus (helyi, kontextusfüggő) és a szakértői tudás kombinálására, a szereplők közös tudásteremtésére törekszik (Funtowitz & Ravetz 1993; Epstein 1995; Sen 1999, 2003). A transzformatív értelmezés a laikusok érzéseit, félelmeit nem legyőzendő akadálynak, hanem olyan körülménynek tekinti, amit közösen figyelembe vesznek és megpróbálnak közösen feldolgozni, beépíteni a döntési folyamatba, lényegében „hasznosítani”. Az innovációkkal kapcsolatos „döntéshozói hatalom szétterítése” a cél a szereplők között. Lehetőséget kívánnak teremteni a nyílt viták és a közösségi döntések számára, amely a K+ F + I-rendszer „morális és politikai előfeltevéseit” felszínre hozza, szükség esetén utat nyitva a változtatáshoz, miközben nem kerülhető el az „állásfoglalás”. Ez az értelmezés „a tudomány és technika demokratizálását szolgálja, vállalva ezzel az érdek- és értékkonfliktust” (Bajmócy et.al. 2019:300).

Ez a megközelítés – a sokéves elnagyolt, megfoghatatlan felhatalmazás-szólamok után – frissítően hat. Mindenképp erőssége, hogy őszinte, hiteles és reális képet próbál felvázolni a felhatalmazást igazoló részvétel, bevonás, bevonódás teljesíthetőségéről. Működőképessége ugyanakkor megjósolhatatlan, mivel hatalmi viszonyokat érint. Megítélésem szerint a felhatalmazásnak, a képessé tételnek egy olyan értelmezése, amelyben a hivatalos szakértők és a „laikusok” közös tudásteremtési folyamat részesei, amelyben a laikusok korábban akadályként értékelt szempontjai megfontolandó és hasznosítandó körülményeknek számítanak, erős szemléletbeli felszabadítással járhat. Ez pedig a helyi közösségekben, még az egyszerűbb betanított munkát végző, beosztott munkavállalói csoportokban is, a közösségért való felelős szerepvállalás létrejöttét eredményezheti, és a társadalmi innováció új elemeit hívhatja életre. A nagy kérdést ugyanakkor az jelenti, hogy a vállalati emberierőforrás menedzsment vállalati keretek között hogyan tud viszonyulni a fent vázolt elképzelésekhez. Az elméleti felvetés működőképességét részvételi akciókutatásokkal lehetne ellenőrizni.

Irodalom

Alinsky, S. D. (1971): *Rules for Radicals*. Vintage Books, New York

Anckermann, S., Dominguez, M., Soto, N., Kjaerulf, F., Berliner, P., & Naima-Mikkelsen, E. (2005): Psycho-social support to large numbers of traumatized people in post-conflict societies: an approach to community development in Guatemala. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15 (2), 136–152.

Andó, I. (2011): *Úton a felhatalmazás felé*. Doktori értekezés. 2011. BME. <https://repozitorium.omikk.bme.hu/bitstream/handle/10890/1107/ertekezes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bajmócy, Z. (2011): Bevezetés a Helyi Gazdaságfejlesztésbe. *Tudományos-közlemények*, Szegedi Tudományegyetem, JATEPress. Szeged

Bajmócy, Z. – Gébert, J. – Málovics, Gy. – Elekes, Z. – Dombi, J. (2015): Beszélünk a tervezésről. Műhelytanulmányok Discussion Papers Mt-Gtkkk – Szegedi Tudományegy. Gazdaságtudományi Kar

Bajmócy, Z., Gébert, J., Málovics, Gy. & Pataki, Gy. (2019): Miről szól(hatna) a felelősségteljes kutatás és innováció? Rendszerkonform versus transzformatív megközelítés. *Közgazdasági Szemle*, LXVI. évf., március, 286–304.

Bakacsi, Gy. et al. (2004): *Stratégiai Emberi Erőforrás Menedzsment*, Kerszöv, Budapest

Balcazar, F.E., Keys, C. B. & Vryhof, J.A. (2019): Empowerment. In: Leonard A. Jason, L.A., Glantsman, O., O'brien, J.F. & N. Ramian, K.N. (Eds.) *Introduction To Community Psychology*.

<https://press.rebus.community/introductiontocommunitypsychology/chapter/empowerment/>

Barabási, A. L. (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Budapest, Magyar Könyvklub

Batliwala, S. (1993): *Empowerment of women in South Asia, concepts and practices*. FAO, New Delhi

Batliwala, S. (2007): Taking the power out of empowerment - An experiential account, *Development in Practice*, 17 (4-5):557-565, DOI: [10.1080/09614520701469559](https://doi.org/10.1080/09614520701469559)

Benke, M. (2020): *A tanulórégió – kihívás és lehetőség. Hátrányos helyzetű régiók és kistérségek fejlesztésének tapasztalatai Magyarországon az európai uniós csatlakozás időszakában*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.

<https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/bcbbf71d-5d94-4735-a502-bdbfd049546d/content>

Benke, M. (2021a). Részvételi tervezés, a közösségi tanulás egy formája. In Juhász, E., Kozma, T. & Tóth, P. (Szerk.), *Társadalmi Innováció és Tanulás a Digitális Korban*. HERA évkönyvek VIII., 334 – 344. HERA, Budapest – Debrecen.

Benke, M. (2021b): Participatory planning as community building? In: BOROS, J. KOZMA, T. MÁRKUS, E. (eds.) *Community Building and Social Innovation*, 69-87. Debrecen University Press, CHERD.

https://www.academia.edu/52407909/Community_Building_and_Social_Innovation_2021_07_02_kiado

Benke, M. (2022): The role of empowerment in social innovation. In. MÁRKUS, E., BOROS, J. & KOZMA, T. (eds.) *Sustainability of Innovation*, 21 – 42, CHERD, Debreceni Egyetemi Kiadó

Benke, M. & Rachwal, T. (2022): The evolution of vocational education and training in Hungary and Poland 1989-2035. *Hungarian Educational Research Journal*. DOI: 10.1556/063.2022.00061

Bennett, L. (2002): Using empowerment and social inclusion for pro-poor growth: a theory of social change. Working draft of background paper for the social development strategy paper. World Bank, Washington, DC

Boyadjieva, P. & Ilieva-Trichkova, P. (2021): *Adult learning as empowerment: Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and*

Common Goods Perspective. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5>

Boyadjieva, P. & Ilieva-Trichkova, P. (2023): Adult Education as a Pathway to Empowerment: Challenges and Possibilities In. *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe*, DOI:[10.1007/978-3-031-14109-6_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_7).

Boschma, R. (2005): Proximity and Innovation: A Critical Assessment. *Regional Studies*, 1, 61-74.

Brookfield, S.D. & Holst, J.D. (2011): *Radicalizing Learning: Adult Education for a Just World*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 262 pp.

Brugger, E. A. (1986): Endogenous development. A concept between utopia and reality, in: BASSAND et al (eds.) *Self-reliant development in Europe*. Gower Publishing Company.

Cattaneo, L. B., & Chapman, A. R. (2010): The process of empowerment: A model for use in research and practice. *American Psychologist*, 65 (7), 646–659.

Cernea, M.M. (1985): Sociological knowledge for development projects. In: CERNEA, M.M. (ed.) *Putting people first: sociological variables in rural development*. Oxford University Press, Oxford

Csermely, P. (2005): *A rejtett hálózatok ereje*. Budapest, Vince Kiadó.

Csillag, S. (2012): *Az emberi erőforrás menedzsment, mint morális útvesztő. Etikai kérdések az emberi erőforrás menedzsment tevékenységben*. PhD értekezés. Corvinus Egyetem. <http://phd.lib.uni-corvinus.hu/661/>

Deetz, S. (2003): Disciplinary Power, Conflict Suppression and Human Resources Management. In: ALVESSON, M. & WILLMOTT, H. (eds.). *Studying Management Critically*. London: Sage, 23–45.

Dobák, M., Bakacsi, GY. & Kiss, CS. (szerk.) (2011): *Stratégia és menedzsment: Tanulmányok Balaton Károly tiszteletére*. Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet
[https://www.researchgate.net/publication/270821773 Strategia es menedzsment Tanulmányok Balaton Károly tiszteletére](https://www.researchgate.net/publication/270821773_Strategia_es_menedzsment_Tanulmányok_Balaton_Károly_tiszteletére)

Dobák, M. (Szerk.) (2013): *Tanulmányok a magyar menedzsmenttudomány 20. századi történetéről*. L'Harmattan, Budapest.
<http://real.mtak.hu/25664/1/menedzsment%2005%2014.pdf>

Epstein, S. (1995): The Construction of Lay Expertise: AIDS Activism and the Forging of Credibility in the Reform of Clinical Trials. *Science, Technology and Human Values* 20 (4), 408-437.

Funtowitz, S. O. & Ravetz, J. R. (1993): Science for the post-normal age. *Futures*, 25 (7), 739-755. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(93\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0016-3287(93)90022-L)

- Gébert, J., Bajmócy, Z., Málovics, GY., Pataki GY. (2016): Eszközöktől a jóllétig. A helyi gazdaságfejlesztés körvonalai a képességszemléletben. *Tér és Társadalom*, 30 (2), 23-44. DOI: 10.17649/TET.30.2.2752.
- Gébert, J., Bajmócy, Z., Málovics, GY. & Pataki, GY. (2017): A helyi gazdaságfejlesztés körvonalai a képességszemlélet alapján. In: Bajmócy, Z., Gébert, J. & Málovics, GY. (szerk.) *Helyi gazdaságfejlesztés a képességszemlélet alapján*. JATEPress, Szeged, 47–65.
- Granovetter, M. S. (1973): „The Strength of Weak Ties”. *The American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-80.
- Habermas, J. (2009): Munka és interakció. *Replika*, (68): 17–35
- Hickey, S. & Mohan, G. (2004): 'Relocating Participation within a Radical Politics of Development' In S. HICKEY & G. MOHAN (eds.). *Participation: From Tyranny to Transformation?* 59-74.
- Hidegh, A. L. (2018): Az emberierőforrás-menedzsment habermasi kritikája. *Replika*, (2018/1–2.). 77–96. DOI: 10.32564/106–107.5 https://www.replika.hu/system/files/archivum/replika_106-107-05_hidegh.pdf
- Holcombe, S. (1995): *Managing to Empower: The Grameen Bank's Experience of Poverty Alleviation*. Zed Books Ltd, New Jersey.
- Hudson, R. (1999): 'The Learning Economy, the Learning Firm and the Learning Region': A Sympathetic Critique of the Limits to Learning. *European Urban and Regional Studies*, 6 (1), <https://doi.org/10.1177/096977649900600105>
- Järvinen, T. (2007): *Empowerment - A challenge of nongovernmental organisations in development cooperation partnerships*. Tampere University Press, Tampere
- Jarvis, P. (2006): *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Lifelong Learning and the Learning Society, Vol.1. Routledge
- Kappelman, L., & Richards, T. (1996): Training, empowerment, and creating a culture for change. *Empowerment in Organizations*, 4 (3), 26 – 29.
- Karoliny, M., Lévai, Z. & Poór, J. (szerk.) (2005): *Emberi erőforrásmenedzsment a közszolgálatban*. Szókratész Kiadó, Budapest
- Kozma, T. és munkatársai (2015): *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig*. Centre for Higher Education R&D. Debrecen.
- Kővári, Gy. (2003): STRATÉGIAI SZEMLELETŰ EMBERI ERŐFORRÁS MENEDZSMENT. Corvinus Egyetem, Budapest.
- Legge, K. (1998): Is HRM ethical? Can HRM be ethical? In: PARKER, M.(ed): *Ethics and organisations*. London: Sage, 150-172.

Lengyel, B. (2012): Tanulás, hálózatok, régiók. In: RECHNITZER, J. & RÁCZ, SZ. (szerk.): *Dialógus a Regionális Tudományról*. Széchenyi István Egyetem, Regionális és Gazdaságtudományi Doktori Iskola. Magyar Regionális Tudományos Társaság, Győr.

Longworth, N. (2002): Changing Perceptions, Changing Cities, Changing Economies. A historical review of the development of learning cities and learning regions. <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/city-growth-commission/evidence/learningcities-and-regions-historical-review.pdf>

Maccoby, M. (1999): ReThinking Empowerment. In: *Research Technology Management*, 42 (4) 56-57.

Mayo, P. (2015): *Hegemony and education under neoliberalism. Insights from Gramsci*. New York and London: Routledge.

Málovics, GY., Juhász, J., Méreiné Berki, B. & Tóth, J. (2017): Kinek a részvétele? Mélyszegény társadalmi csoportok valós részvételi lehetősége a helyi fejlesztési döntésekben. In: Bajmócy, Z., Gébert, J. & Málovics, GY. (Szerk.) *Helyi gazdaságfejlesztés a képességszemlélet alapján*. JATEPress, Szeged. 161 – 188.

Márkus, E. & Kozma, T. (eds.) (2019): *Learning Communities and Social Innovations*. REGION AND EDUCATION XII. CHERD, Debrecen University Press.

Mezirow, J. (1997): Adult education and empowerment for individual and community development. In B. CONNOLLY, T. FLEMING, D. MCCORMACK, & A. RYAN (Eds.), *Radical learning for liberation*, 10–23. Maynooth: MACE.

Mezirow, J. (2014): *Faded visions and fresh commitments. Adult learning unleashed*. A policy paper prepared for AAACE. <http://www.alu-c.com/blog/2014/7/12/faded-visions-andfresh-commitments-adult-educations-social-goals>

Nath, V. (2001): Empowerment and Governance through Information and Communication Technologies: Women's Perspective. *The International Information & Library Review*, 33 (4):317-339. DOI:10.1006/iilr.2001.0175 https://www.researchgate.net/publication/255655330_Empowerment_and_Governance_through_Information_and_Communication_Technologies_Women's_Perspective

Nyhan, B. (2007): Building learning regions for innovation in Europe: a challenge for education and training. In: Gustavsen, B., Nyhan, B. And Ennals, R. (eds): *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, (Cedefop Reference series: 68), 16- 45.

Orlović-Lovren, V., & Popović, K. (2017): Lifelong learning for sustainable development – Is adult education left behind? In W. L. FILHO, M. MIFSUD, & P. PACE (Eds.), *Handbook of lifelong learning for sustainable development*. Berlin: Springer.

Popović, K. & Koulaouzides, G. A. (2017): Critical Thinking, Empowerment & Lifelong Learning Policy. In: Koulaouzides, G.A., Popović, K. (eds) *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe*. International Issues in Adult Education. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-173-5_1

Porter, E. M. (1993): *Versenysztratégia. Iparágak és versenytársak elemzési módszerei*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest

Powell, L., & Mcgrath, S. (2014): Exploring the value of the capability approach for VET and Training Evaluation: Reflections from South Africa. In M. C. and K. K. Carbonnier, Gilles (Eds.), *Education, Learning, Training: Critical Issues for Development*, International Development Policy series No. 5, (Vol. in press, 126–148). Boston: Brill-Nijhoff.

Ray, C. (1999): Towards a meta-framework of endogenous development. *Sociologia Ruralis*, 39(4), 521-538.

Sen, A. (1981): *Poverty and famines: an essay on entitlement and deprivation*. Clarendon Press, Oxford. <https://www.prismaweb.org/nl/wp-content/uploads/2017/06/Poverty-and-famines%E2%94%82Amartya-Sen%E2%94%821981.pdf>

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. (2003): *A fejlődés mint szabadság*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Shor, I., & Freire, P. (1987): What is the „Dialogical Method” of Teaching. *Journal of Education*, 169 (3), 11-31.

Spreitzer, G. M., De Janesz, S. & Quinn, R. E. (1999): Empowered to lead: The role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 20, pp. 511-526.

Unterhalter, E. (2019): [Balancing Pessimism of the Intellect and Optimism of the Will: Some Reflections on the Capability Approach, Gender, Empowerment, and Education](#). In CLARK, D. A., Biggeri, M., & A. A. Frediani (eds.): *The Capability Approach, Empowerment and Participation*, Palgrave Macmillan.

Zimmerman, M. A. (2000): Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In: Rappaport, J., & Seidman, E. (eds) *Handbook of Community Psychology*. Kluwer Academic / Plenum Publishers, New York. https://moodle2.units.it/pluginfile.php/395877/mod_resource/content/0/Zimmerman%202000.pdf

Budai Gábor

Az okleveles technikusképzés és a felsőoktatás kapcsolata

Bevezetés

Az okleveles technikusképzést követően a diákok a munkaerőpiaci lehetőségeiken túlmenően lehetőséget kapnak a felsőoktatásba való belépésre is. A megváltozott munkaerőpiac igények hatására az új szakképzési törvény 12/2020 (II.7.) Kormányrendelete lehetőséget biztosít a középfokú oktatásban résztvevők számára a magasabb szintű új, korszerű ismeretek elsajátítására is. Ennek értelmében az oklevélben a megszerzett szakma megjelölése mellett fel kell tüntetni az „okleveles” megjelölést, ha a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy a felsőoktatási intézmény és a technikum által közösen kidolgozott szakmai oktatásban vett részt. A felsőoktatási intézmény - az oklevél mellékletét képező - igazolást ad ki arról, hogy a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy szakmai oktatásában részt vett.

Az okleveles technikusképzés a 2021/2022-es tanévtől választható a tanulóknak, amely egy technikum és egy felsőoktatási intézmény – valamint a duális partner vállalat(ok) – együttműködésén alapszik. Az okleveles technikusképzés lényege, hogy a képzésbe beépített többlet ismeretanyag elsődlegesen a felsőfokú tanulmányok alapozó ismereteinek elsajátításra irányul. A képzési idő a „hagyományos” technikumi képzési formával megegyező, öt év. Az okleveles technikusképzés is ágazati alapoktatással - közös ágazati tartalommal- kezdődik az első két évben. A többlet oktatási tartalom - tantárgyanként- a szakmaválasztást (szakirányválasztást) követően, a szakirányú oktatás során épül be a képzésbe.

Jogszabályi háttér

A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény értelmében 2020. január 1-től a technikumokban a szakképzés mind szerkezetében és tartalmában, mind módszertanában és támogatási rendszerében megújult. A megújítás keretében bevezetésre került az okleveles technikus képzés, mely a technikumi tanulmányok szakirányú egyetemi tanulmányokba történő beszámítását, a tanulmányi idő lerövidítését célozza. Erre vonatkozóan Magyarországon több egyetem is a szakképző intézménnyel közösen kidolgozta az egyes szakképzések tekintetében azt a közös tananyagtartalmat, amelynek kreditértéke - a technikumokban szakképzettséget szerző tanulók a felsőoktatásba kerüléskor - az adott alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben a felsőfokú oklevél megszerzéséhez előírt kreditmennyiségbe beszámítható.

A 1168/2019. (III. 28.) Kormány határozat, amely 2019. április 30-án lépett hatályba, szintén szabályozza a technikus képzés kimeneti lehetőségeit, amely előírás az alábbi dokumentumban megtalálható: „Szakképzés 4.0 - A szakképzés és felnőttképzés

megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira” című stratégia elfogadásáról és a végrehajtása érdekében szükséges intézkedésekről.

Az előzőekben említett stratégiában kitűzött célok az alábbiak:

- a „Technikus végzettséggel továbbtanulás a szakirányú felsőoktatásban” és
- a „A képzések tartalmi összehangolása” beavatkozások teljesülésének eléréséhez, a minőségi szakemberképzés megvalósításához, a képzett munkaerő helyben tartásához, a szakképzésből a felsőoktatásban továbbtanulók arányának növeléséhez több egyetem a vele együttműködő szakképző intézményekkel az általuk közösen kidolgozott szakmai oktatással kívánnak hozzájárulni. (MKIK, 2020)

A 12/2020. (II. 7.) Kormány rendelet, amely 2020. február 15-én lépett hatályba, az alábbiak szerint szabályozza a szakképzésről szóló törvény végrehajtását.

„Az oklevélben a megszerzett szakma megjelölése mellett fel kell tüntetni az „okleveles” megjelölést, ha a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy a felsőoktatási intézmény és a technikum által közösen kidolgozott szakmai oktatásban vett részt. A felsőoktatási intézmény - az oklevél mellékletét képező - igazolást ad ki arról, hogy a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy szakmai oktatásában részt vett.”

Szakirodalmi háttér

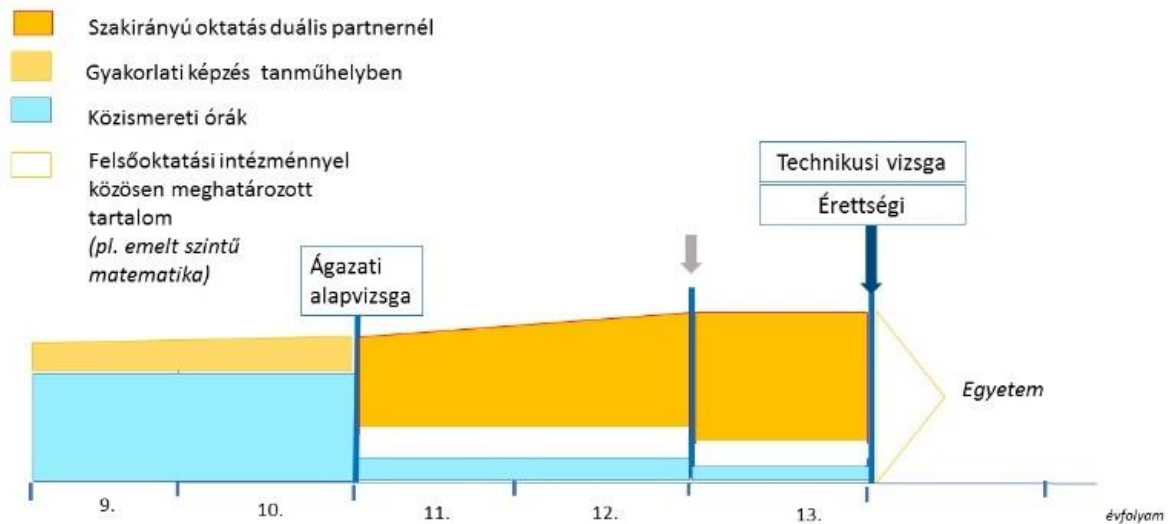
Polónyi a következőkkel jellemzi a Magyarországon a 2000-es évek elejétől kialakult szakképzési rendszert: A hazai gyakorlatban viszonylag nagy hagyománya volt középfokú posztszekundér képzésnek (pl. technikus) ugyanakkor a felsőfokú posztszekundér képzés kialakulatlan volt (lényegében egyedül a felvételi előkészítőket lehetett idesorolni). (...) Az újonnan kialakult OKJ képzési rendszerben a technikus képzés elszürkült, amiben több tényező is szerepet játszik. Alapvető szerepet az játszik, hogy a végzős középiskolai tanulók egyre nagyobb része jut be a felsőoktatásba, így egyre kevesebb jó képességű tanuló választja a szakközépiskola 12. feletti évfolyamait és a technikus képzést. (...) A képzésre panaszkodó munkaadók szerint ezen képzésre is – mint általában a szakközépiskolai és a szakközépiskolákban folyó posztszekundér képzések mindegyikére – az jellemző, hogy a gyakorlati életre történő felkészítés helyett inkább az elméletorientáltság az elsődleges. Vállalati gyakorlólhelyek helyett iskolai tanműhelyeknek a tényleges munka világától elszakadt világa adja a képzés gyakorlati ismereteit. (Polónyi, 2008:117)

A fentiekre kívánt megoldást nyújtani a 2020. év elejétől bevezetésre kerülő új szakképzési rendszer egyik eleme, az okleveles technikusképzés, amelyről általánosságban elmondható, hogy a program a technikum és a felsőoktatási intézmény, valamint a duális partner vállalat(ok) együttműködésén alapszik. A tanulók a technikum és egy felsőoktatási intézmény által közösen kidolgozott, emelt szintű szakmai program alapján végzik a technikumot. Valamint a képzésbe beépített többlet ismeretanyag elsődlegesen felsőfokú alapozó ismeretek elsajátítására irányul.

Az okleveles technikusképzés „keresztmetszetét” az 1. ábrán mutatom be:

1. ábra: Okleveles technikusképzés „keresztmetszete”

Forrás: ikk.hu

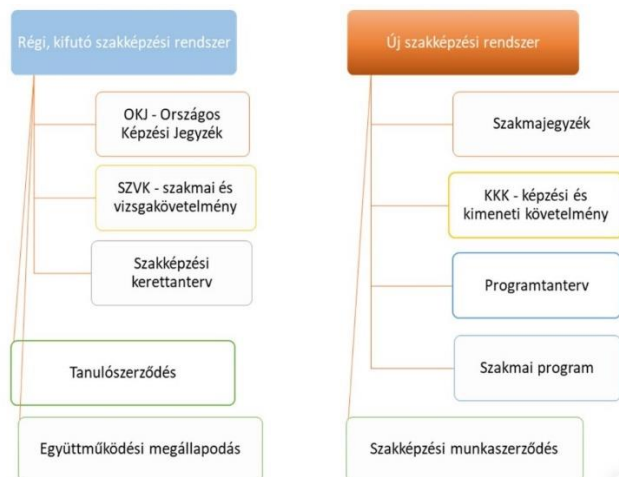


Az 1. ábrán látható, hogy tanévenként milyen arányban oszlik meg az elmélet és a gyakorlat.

A jogszabályi változások hatására 2020. januártól a szakképzés új rendszeréről beszélhetünk. A fentiek alapján elkülönül a régi és az új szabályozási rendszer, amely a pedagógiai szabályozó dokumentumok változásában is észlelhető. Az említett változást a 2. ábrán szemléltetem:

2. ábra: A régi és az új szakképzési rendszer szabályozó pedagógiai dokumentumai

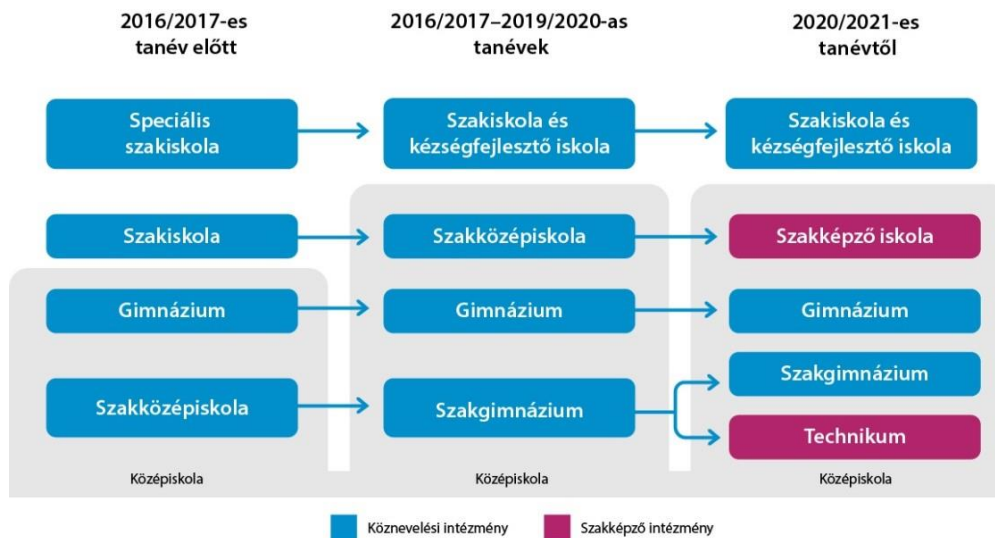
Forrás: dkik.hu



A szakképzés jogszabályi változásaival a középfokú oktatási szintek megnevezései is változtak. A 3. ábrán az említett változásokat szemléltetem:

3. ábra: A középfokú oktatás korábbi és jelenlegi sémája (2016/17-2020/21 tanévek)

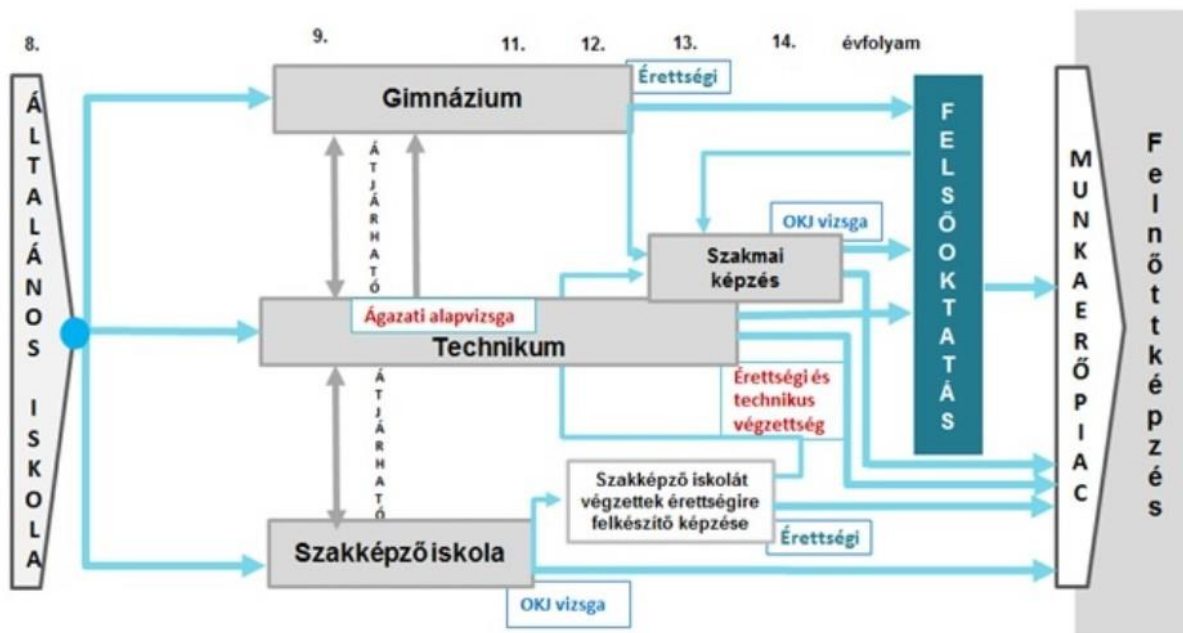
Forrás: ksh.hu



A 2020/2021-es tanévtől kezdődően a szakképzési struktúra megváltozott. Az új rendszer folyamatábráját a 4. ábrán szemléltetem:

4. ábra: Az új szakképzési struktúra

Forrás: vmkik.hu



Mint ahogyan az a 4. ábrán is látható, az új szakképzési rendszerben az okleveles technikusképzés és a felsőoktatás kapcsolata lehetőséget nyújt a diákok számára a szakmai szaktudás megszerzésére, valamint a továbbtanulásra is a felsőoktatás irányában. A továbbtanuló diákok a megszerzett képesítéseik és a felsőoktatási lehetőségeik alapján választhatják meg a saját karrierjük útját.

Az új szakképzési rendszerben a technikusképzés 5 éves időtartamot ölel fel. Az okleveles technikusképzés eleje az ágazati alapozó képzésről szól, és két évig tart. A tanulmány írásának idején 2023-ban 24 ágazat közül választhatnak a diákok. A képzés első szakaszát ágazati alapvizsga zárja, amely bizonyítja, hogy a tanuló megfelelően elsajátította a szakma alapjait.

A képzés második szakasza már a konkrét szakmára vonatkozó ismeretek átadásáról szól. Három kötelező közismereti tárgyból (magyar, matematika, történelem) a 4. év végén tesznek érettségit a diákok, ötödik érettségi tárgyként a technikus szakképesítés szakmai vizsgája szolgál, melyből az 5. év végén vizsgáznak az idegen nyelvvvel együtt.

A fentiek alapján a tanulók a 13. év végi sikeres vizsga után két végzettséget igazoló bizonyítványt kapnak: Kézhez kapják az érettségi bizonyítványt és a technikus végzettségét igazoló oklevelet.

A technikumban megszerzett tudás a szakirányú felsőoktatásba történő továbblépésben nagy előnyt jelent, míg a közismereti tantárgyak esetén ugyanazt a tartalmat tanulják meg a diákok mintha gimnáziumba jártak volna.

A képzés előnyei és hátrányai

Az okleveles technikusképzés számos előnnyel és hátránnyal járhat, és ezek az előnyök és hátrányok vélhetően attól függenek, hogy milyen szempontból nézzük a tárgyalt szakképzési formát.

Előnyök:

- A képzés elvégzését követően a tanulók tanulmányi eredményük függvényében felvételre kerülnek az együttműködésben részes felsőoktatási intézménybe.
- Az előre meghatározott kreditpontok elismerésével a felsőfokú tanulmányok időtartama lerövidülhet.
- A tudásbeszámítás feltételeit és a felsőfokú képzés időtartamát a technikum és a felsőoktatási intézmény együttműködési megállapodása rögzíti.
- A kreditbeszámítás eredményeként felszabadult időt a hallgató akár képzési területének bővítésére vagy munkavállalásra is tudja fordítani.
- A tanuló abban az esetben is kérelmezheti a megszerzett tudás elismerését, ha más felsőoktatási intézményben tanul tovább (a beszámítás az adott intézmény eljárás rendje szerint történik).
- A duális képzőhelyekkel való együttműködésnek köszönhetően a hallgatók felsőfokú duális képzése folytatódhat ugyanannál a cégnél, amellyel szakképzési munkaszerződésük volt.
- A képzést elvégzettek a magasabb szintű szakmai ismeretekre utaló „okleveles technikus” megjelölést használhatják.
- A szakképzési ösztöndíj, a tanulmányok sikeres befejezését követően egyszeri pályakezdési juttatás jár a tanulóknak;
- A duális képzésben a minimálbér legalább 60%-ának megfelelő összegű munkabér jár a tanulóknak.;
- A szociális helyzet és jó tanulmányi eredmény alapján pályázat útján nyújtott támogatás igényelhető;
- A szakképzési rendszerben két szakma megszerzése ingyenes.

Hátrányok:

- Az okleveles technikusképzésben túlnyomó részt a szakmai ismeretek oktatásán van a hangsúly, amely az általános műveltség rovására mehet.
- Az okleveles technikusképzés során megszerzett elméleti és gyakorlati ismeretek általában szűkebb szakmai területre vonatkoznak, ennél fogva a diákok szakmai lehetőségei korlátozottabbak lehetnek más területeken/ágazatokban.

Összefoglalás

Az oktatási reformok célja általában a szakképzés minőségének és hatékonyságának növelése, valamint a munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodás feltételeinek megteremtése. Az említett reformok különböző területeket érinthetnek, például a tanterveket, a képzési módszereket, a szakképzés - finanszírozást, az oktatók képzését és az oktatási intézmények struktúráját is. Az okleveles technikusképzés lehetőséget nyújt a tanulók számára a szakmai képesítés megszerzésére, és a választott szakmájukban való elhelyezkedésre, valamint a felsőoktatás irányában történő továbbtanulásra is. Azonban fontos figyelembe venni a tanulók saját karrierterveit és szakmai fejlődési céljait is, mielőtt eldöntené, hogy ez a képzési forma megfelelő-e a számára, hiszen a programba tanulmányi eredményük figyelembevételével, előre meghatározott kritériumok alapján juthatnak be a jelentkezők. Tanulmányomban a 2020. január előtti és az azt követő időszakot vizsgálatam a szakképzési rendszer szempontjából, és összehasonlító elemzést végeztem a technikusképzés régi és új struktúrájával kapcsolatban.

Irodalom

MKIK, 2020: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara: Duális képzéssel a munka világában, Budapest 2020

Okleveles technikusképzés – Egyenes út a felsőoktatásba. Forrás: ikk.hu

Purger Valéria: Okleveles technikusképzés, 2020, Forrás: pbkik.hu

Polónyi István: Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság, 2008, Nemzeti Tankönyvkiadó

Klímaváltozás, fenntarthatóság, térségi tényezők: lifelong learning koncepciók és az egyetemek LLL potenciálja
Climate change, sustainability, spatial factors: lifelong learning concepts and the LLL potential of universities

Élményalapú online oktatás megvalósítása a Dunaújvárosi Egyetemen a “GeoGekko” projekt tükrében

Bevezetés

Egyetemünkön a Magyarország középső régiójában elhelyezkedő Dunaújvárosi Egyetemen közel 15 éves múltta tekint vissza az online kurzusok alkalmazása az oktatásban (Rajcsányi-Molnár-Czifra 2021; Rajcsányi-Molnár et al. 2021; Rajcsányi-Molnár-Bacsa-Bán 2021; Rajcsányi-Molnár-Bacsa-Bán 2021). Számos nemzetközi e-learning oktatási módszert megvizsgálva, valamint a kedvező regionális elhelyezkedésünk okán úgy döntöttünk hogy a hagyományos face-to-face oktatásra kiválóan alkalmas infrastruktúránk mellett kiépítjük és folyamatosan fejlesztjük az online formában történő oktatás lehetőségeit is. Ezzel is kedvező tanulási lehetőségeket biztosítva a levelező tagozatra járó, valamint a külföldi hallgatóinknak.

A jövőben a digitális kompetenciák megnövekedett fontossággal bírnak, ahogyan azt korábbi kutatások is alátámasztják (Ala-Mutka 2011; Molnár 2017; Trilling-Fadel 2009). Ennek a ténynek az ismeretében kiemelkedően fontos, hogy ezeket a kompetenciákat aktívan fejlesszük és integráljuk a tanulási-tanítási folyamatokba. A fiatalabb generációk számára a digitális eszközökkel támogatott oktatás kiváló lehetőséget kínál, hiszen ennek révén növelhető az érdeklődés és a motiváció. Ezen pozitív tényezők egyaránt hozzájárulnak a diákok teljesítményének javulásához (Biró 2011). Ennek megfelelően, a digitális kompetenciák fejlesztése és az IKT eszközökkel támogatott tanulás összekapcsolása kritikus szerepet játszik a modern oktatási rendszerekben.

Úgy véljük, hogy a hatékony online oktatáshoz az alapvető módszertani kérdéseket szem előtt kell tartani annak érdekében, hogy az oktatás megfelelő hatékonyságú és színvonalú legyen. Az alapvetések, melyeket az Egyetemünkön rendszeresített online oktatás (rendszer, platform, tananyagok, stb.) megtervezése, kialakítása során betartunk az alábbiak:

- Tartalmi elemeit, kezelhetőségét tekintve legyen logikus, átlátható, támogassa a tanulási folyamat megszakításait, ugyanakkor annak folytonosságát is.
- Kezelése egyértelmű, és a teljes online tananyag portfolióra tekintve egységes.
- Tartalmában kövesse a Magyarázom – Mutatom – Ellenőrzöm logikai egységeket.
- Az online tananyag legyen alkalmas számonkérésre, időközönkénti ellenőrzésre.
- Tanulási objektumként kiemelkedően fontosnak tartjuk az előadó oktató megjelenését, az adott tantárgy személyhez kötését a tanulás során. Ne feledjük, hogy az adott tantárgy tantermi oktatását, majd a későbbiekben a megszerzett tudás számonkérését ugyanaz a személy fogja megtenni.
- Tartalmazzon csoportmunkát támogató kollaboratív eszközöket.
- A célközönség számára befogadható gyakorlati példákat alkalmazzon.

- Legyen lehetőség a kapcsolatfelvételre mind a tárgy előadójával, mind a hallgatótársakkal.
- Grafikai megvalósítását tekintve tükrözze az Egyetem arculatát.

A fentebb felsorolt módszertani elvek betartásával kiemelkedő minőségű és hatékony online oktatást valósítunk meg a felsőoktatásban résztvevő fiatal és felnőtt korú hallgatók számára. Tananyagainkat folyamatosan frissítjük, és az oktatási tapasztalatok alapján kiegészítjük, módosítjuk.

Előzmények

Két évvel ezelőtt, 2021-ben a Dunaújvárosi Egyetem és a Bánki Donát Technikum egyesült, így a középfokú intézmény az Egyetem szerves részévé vált. A számos kiaknázható szinergia mellett a diákok tanulmányi életpályája is tervezhetővé vált az integrációnak köszönhetően, így a középiskolai tanulmányok megkezdésétől a felsőfokú végzettség megszerzéséig tartó tanulmányi karrier biztosítható a fiatalok számára.

Az intézmények egyesülése az online tananyagok megosztására is jelentős hatást gyakorolt. Egy újabb korosztály bevonásával az eddigi gyakorlatban már alkalmazott online tananyagok egy újabb megközelítésére is szükség volt. A középiskolai korosztály hagyományos, tantermi tanulásra kötelezett, de a COVID járvány által terhelt időszak példát mutatott az online oktatás igényére, illetve hatékony megoldásaira is.

Mindezen előzmények, és oktatási igények hatására indítottuk el "GeoGekko" projektünket, melyben az online elvégezhető, élmény alapú oktatást szerettük volna megvalósítani.

Elvárások, szempontrendszerek

A "GeoGekko" projekt alapvető eleme az élményalapúság és a jelenség alapú tanulás előmozdítása. A jelenség alapú tanulás gyökerei a konstruktivizmusban találhatóak (Taber 2011; Symeonidis-Schwarz 2016). Ennek kulcsfontosságú elemei közé tartozik a tanulók központúság, a problémamegoldó környezet kialakítása (Hmelo-Silver 2004; Kilroy 2004), valamint a tevékenység alapú, felfedezettő tanulás támogatása (Hakkarainen 2003; Muukkonen és mtsai 1999) a tanár facilitátori szerepében (Silander 2015). Az elsődleges cél az, hogy a tanulók aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban, ami hatékonyabb tudáskonstrukciót és motivált tudást eredményez (de Jong 2002), ellentétben a passzív megfigyeléssel. A "GeoGekko" konstrukciójának célja tehát a tudás eredményes felépítésének elősegítése a tudáskonstrukció és a megértés aktív előmozdításával.

Az élmény alapú megközelítést szem előtt tartva a következő elvárásoknak, életkori sajátosságoknak igyekeztünk megfelelni a tananyag kialakításakor:

- A tananyag vegye figyelembe a korosztályi sajátosságokat, azaz:
 - webes környezetben, akár a különböző "okos" eszközökön legyen elérhető;

- grafikai kialakításában legyen látványos, érdekes;
- adjon azonnali visszacsatolási lehetőséget a folyamatos motiváció fenntartása érdekében;
- az oktatási tartalmak mellett tartalmazzon humoros, érdekes elemeket is.
- A tananyag témáját tekintve legyen releváns és aktuális. A környezetvédelem témáját választottuk, így az teljes mértékben időszerű, és mindenki számára fontos információkat közvetít.
- Építsük be a korábban jó gyakorlatként megismert és alkalmazott tanulási objektumokat (például ellenőrzési lehetőségek, film alapú információ megosztás).
- A játék alapú oktatás megvalósítása érdekében alkalmazzunk “szinteket”, egyedi pontrendszereket, és eredményfüggő jutalmazásokat.

Mindezen szempontok megvalósulásának az igénye meghatározta a fejlesztés irányát. A fejlesztés céljaként új típusú, a szórakozva tanulás alapelveit szem előtt tartó, digitális, mozgóképre épülő tananyag létrehozása fogalmazódott meg, amely alkalmas az új generációk tanulási és szórakozási igényeinek kielégítésére. Az élményalapú tanulás és a gamification alkalmazására törekszik a fejlesztés.

Megvalósítás

A tananyag elérhetőségét egy direkt erre a célra létrehozott speciális keretrendszerben biztosítjuk. A regisztrációt követően, pár adat megadása után a SCORM szabványnak megfelelően elkészített online tananyag azonnal elérhetővé válik. A tananyag az első indításkor új ablakban nyílik meg, az 1. ábrán látható módon.

1. ábra: A “GeoGekko” tananyag nyitó képernyője



A számítógépes játékok tulajdonságait tartalmazó tananyagban egy apró figurával kell a különböző kihívásokat teljesíteni. A környezet és a tereptárgyak mind a felfedezés igényét erősítik a tanulóban. A helyszínek bejárása során különböző jelölésekkel, illetve különböző eszközökkel találkozhatunk. Az érdeklődés fenntartását számos funkció biztosítja. A tananyag használója mindig látja a tanulás során összegyűjthető pontok mennyiségét, illetve a már megszerzett pontjait. A virtuális hátizsákból a “játékos” folyamatosan értesül a megszerzett pontjairól (2. ábra).

2. ábra: A virtuális hátizsák tartalma a "GeoGekko" tananyagban



A megszerzett pontok (érmék) alapján a tanulónak lehetősége van újabb szintek (pályák) megnyitására, valamint a motivációt és a versenyhelyzetet fokozó rövid (a tanulást támogató) játékok lejátszására. Ezek előfeltétele minden esetben nemcsak az informatív blokkok megtekintése, megnézése, hanem az ellenőrzést támogató tesztkérdések helyes megválaszolása is. Alapesetben egy-egy tesztkérdéssor kitöltésénél – ami 4-5 tesztkérdést jelent – csak a helyes válaszok megadása után jár az érme. A tesztkérdésre kapott érmék feltétlenül szükségesek a továbblépéshez. Mindezekről a tanuló a játék alapú tananyag megkezdésekor információt kap, mind egy kisfilm, mind egy infografika által (3. ábra).

3. ábra: A "GeoGekko" tananyag használatát bemutató infografika



A tananyagban elérhető oktatási tartalmak mind a szemléltetést, megértést, mind az összefüggéseket, magyarázatokat is tartalmazzák, támogatják. A következő tanulási objektumokkal találkozunk a résztvevő, tanuló (4. ábra):

- film
- prezentáció
- animációs feladatok
- képek, infografikák
- szöveges elemek
- tesztkérdések

4. ábra: Példa a “GeoGekko” tananyagban található tanulási objektumra



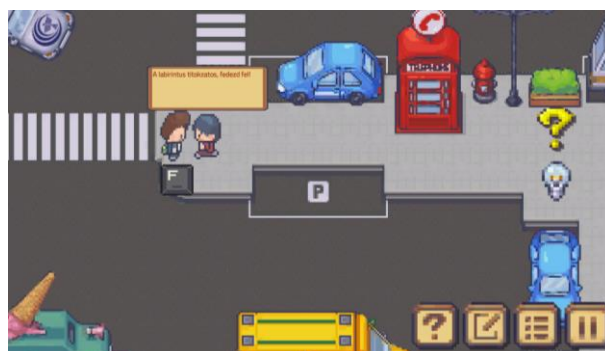
A tanulási program nem elhanyagolható eleme a korosztálynak megfelelő kommunikáció, vissza-visszatérő humor, valamint a felfedezhető tárgyi eszközök sokasága. A bevezetőt követő tartalmi részben a figura irányítását átveszi a nagyobb élményt és szórakozást biztosító autó használata. A nagyobb sebességet elérő és irányításában ügyességet, rutint igénylő jármű használatával fokozzuk a megismerés, bejárás utáni vágyat, hiszen újabb feladatok, kihívások elé állítjuk a tanulót. A tájak, az eszközök, a forgalom (!) megjelenése újabb kihívásokat, oktatási eszközöket és humorforrásokat tesznek lehetővé (5. ábra).

5. ábra: Példa a “GeoGekko” tananyagban a jármű használatára



A jármű szabadon elhagyható, sőt az egyes feladatok megoldása érdekében el is kell hagyni. Számos rejtett funkció, kreatív megoldások, és fiatalos humor fedezhető fel az élményalapú online tananyagban (6. ábra).

6. ábra: Képernyőfotó a “GeoGekko” tananyagban a tanuló haladásáról



Az élményalapú tananyag témáját illetően rendkívül korszerű és igen fontos ismeretanyagokat dolgoz fel az egyén, valamint a társadalom számára. Napjainkban igen sokat hallunk a környezetvédelem fontosságáról és reményeink szerint egyre többet is teszünk érte. A tananyag ezt a fontos témakört igyekszik elsősorban a középiskolás korosztály, de használhatóságát, hozzáférhetőségét tekintve bármely korosztály számára elérhetővé tenni. A különböző feladatok, játékos elemek a következő témákban kalauzolják el a tananyaghasználókat:

- Energiatermelés és környezeti hatások
- Az üvegházhatást okozó gázok kibocsátása
- Üzemanyag előállítás
- Megújuló energiatermelés
- Szélenergia
- Napelempark
- Papírgyártás szerepe a természetben
- Hulladékfelhasználás
- Körkörös gazdaság
- Üzemanyag zöldítés

Az online tananyag elsajátításának élménye technikailag nem csak egy SCORM csomag speciális kialakításának tudható be. A “GeoGekko” tananyag elsajátítása során tapasztalható versenyhelyzet, a kimutatások és a keretrendszer által visszajelzett információk sokszínűsége mind erősítik az élményszerzést. Ezt természetesen idővel tovább is lehet fejleszteni és az élmény alapú tanulást akár korosztályi ranglistás versengéssé is át lehet alakítani. A teljes tanulási folyamat előfeltételes tanulási eszközökből épül fel, melynek során a tananyag elsajátítását és az elérhető érmék összegyűjtését egy kérdőív, majd egy oklevél megszerzése zárja (7. ábra). A “GeoGekko” tanulási folyamata értékes elemét képezheti bármely iskolai programnak, egy meghirdetett tanulmányi versenynek, vagy akár kisebb csoportok egymás közti versengésének is.

7. ábra: A “GeoGekko” tanulási folyamata: tananyag/játék, kérdőív, oklevél

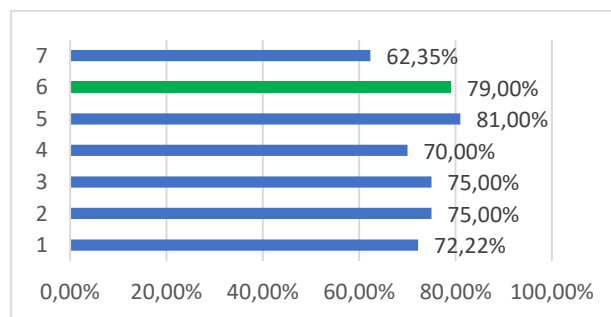


Visszajelzések, eredmények

A pilot "GeoGekko" tananyag elkészítését követően megkérdeztük a középiskolai korosztály véleményét a gyakorlatban kipróbált játék alapú online tananyagról. A kérdőívben értékelési skálákat alkalmazva volt lehetőségük a diákoknak tapasztalatuk megosztására. Vizsgálatunk során az elkészített tananyag használhatóságára (irányítására, egyértelműségére), a grafikai kialakítására, illetve a játék alapú oktatás elfogadási szintjére voltunk kíváncsiak. A tesztelést az iskolai oktatás keretén belül folytattuk le, egy-egy tanóra felhasználásával. A tanulók bevonásának idejére nyugodt körülményeket és megfelelő infrastruktúrát biztosítottunk.

A hallgatói bevonás nagyon jól mutatja a játék alapú tananyaghasználat eredményességét. A kimutatható eredmények magukért beszélnek, melyekből kiemelnénk a tanulói hajlandóságot a dokumentumban bemutatott tananyag használatával kapcsolatban. A tanulók 79%-a szívesen használná az ilyen típusú tananyagokat a tanulmányai során (8. ábra).

8. ábra: Kérdőíves felmérés eredménye a "GeoGekko" tananyagról



A kérdőívben felmért témakörök (lásd fenti ábra számozása):

5. Oktatási módszer hatékonysága
6. Hajlandóság az ilyen fajta játékos módszerrel történő tanulásra
7. Elektromos autó irányításának élménye
8. Játékos (figura) irányításának élménye
9. Felhasználói tájékoztatás minősége
10. Grafikai megvalósítás minősége
11. Regisztráció/tananyag indítás megfelelősége

Személyes tapasztalatunk, hogy a diákok szívesen alkalmazzák az élmény alapú oktatási környezetet, és annak kialakítása megfelelő motivációt nyújt számukra a következő tartalmi egységek megtekintéséhez, illetve azok megtanulásához.

Irodalom

Ala-Mutka, K. (2011): Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Biró Piroska (2011): Students and the interactive whiteboard. In: Acta Didact, Napocensia, 4 (2-3), 29-38. p.

De Jong, T. (2002): Tudáskonstrukció és -megosztás média-alapú alkalmazásokkal. In: Magyar Pedagógia, 102 (4), 445–457. p.

Hakkarainen, K. (2003): Emergence of progressive-inquiry culture in computer-supported collaborative learning. In: Learning Environments Research, 6, 199–220. p.

Hmelo-Silver, C. E. (2004): Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? In: Educational Psychology Review, 16 (3), 235-266. p.

Kilroy, D.A. (2004): Problem based learning. In: Emergency Medical Journal, 21, 411-413. p.

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. Pécs, MELLearn Egyesület, 198-209. p.

Muukkonen, H. – Hakkarainen, K. – Lakkala, M. (1999): Collaborative Technology for Facilitating Progressive Inquiry: the Future Learning Environment Tools. In: HOADLEY, C. – ROSCHELLE, J. (szerk.): The proceedings of the CSCL '99 conference.

Rajcsányi-Molnár Mónika – András István – Czifra Sándor (2021): Az online oktatás megújítása a Dunaújvárosi Egyetemen: eDUE projekt. In: Berke József – Kozma-Bognár Veronika (szerk.): XXVII. Multimédia az oktatásban online nemzetközi konferencia, Konferencia kiadvány, Budapest,, Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Multimédia az Oktatásban Szakosztály. 55-58. p.

Rajcsányi-Molnár Mónika – Bacsa-Bán Anetta (2021): “From the Initial Steps to the Concept of Online Education”: Teacher Experiences and Development Directions Based on Feedback from Online Education Introduced During the Pandemic. In: Central European Journal of Educational Research, 3 (3), 33-48. p.

Rajcsányi-Molnár Mónika – Bacsa-Bán Anetta (2021): Úton a digitalizáció felé: egy felsőoktatási intézmény digitális oktatásának hallgatói tapasztalatai. In: Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 11 (1), 88-110. p.

Rajcsányi-Molnár Mónika – Czifra Sándor (2021): Integrált online oktatási rendszer kialakítása a Dunaújvárosi Egyetemen. In: Németh István Péter – András István – Rajcsányi-Molnár Mónika (szerk.): Fenntarthatósági terek. Dunaújváros, DUE Press. 84-101. p.

Silander, P. (2015): Rubric for Phenomenon Based Learning. Forrás: <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html> 2023. 09. 14.

Symeonidis, V. – Schwarz, J. F. (2016): Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. in: Forum Oświatowe, 28 (2), 31–47. p.

Taber, K. S. (2011): Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction. In: HASSASKHAH, J. (szerk.): Educational Theory. New York, NY, Nova Science Publishers, 39-61. p.

Trilling, B. – Fadel, C. (2009): 21st century skills. Learning for life in our times. San Francisco, Jossey-Bass.

Leányvári Krisztina

Zöld úton a vendéglátóipari szakképzés és a duális képzőhelyek a Balaton déli partján

Bevezetés

A fenntarthatóságra nevelés napjaink egyik legfontosabb területe. Fiatal koromban beleszerettem a természetbe, az életbe. Családom megtanított értékelni a szépet, a környezetben rejlő csodákat, az állatokat. Felnőtt fejjel tudatosult bennem, hogy az iskola milyen csekély tudást adott a fenntarthatóságról és a környezetvédelemről. Akkoriban a probléma még gyerekcipőben járt. Ma már a fejünk felett lebegő Damoklész kardja lett.

A témaválasztásom azért esett a fenntarthatóságra nevelésre, mert többet szeretnék tenni a cél érdekében, elszórni a változás magjait a gyermekek szívében. Nem csak az elmében, mert ha egy jó alappal kezdünk, az segít a gyerekeknek megérteni a szavak és tettek erejét, és azt, hogy ez hogyan vezethet változáshoz. Oda kell figyelni a fenntarthatóság oktatására. Tudatosá kell tenni az emberekben, hogy a világ változik, és nekünk okosan kell alkalmazkodni.

Iskolai munkám során azonban azt tapasztalom, hogy tanítványaim még mindig keveset tudnak a környezetvédelemről, a fenntarthatóságról, miközben a szakemberek és a média egyre többet foglalkozik a témával.

Tanulmányomban olyan szakképző intézményeket vettem górcső alá, ahol turizmust és vendéglátást oktatnak, ezekre a pályákra készítik fel a diákokat. A környezeti nevelés a társadalom- és a természettudományok oktatása, olyan attitűdök és gyakorlatok elfogadására ösztönözheti a diákokat, amik pozitív hatásúak a közösségükre, életükre, környezetükre, ez által a társadalom egészére. Szakmai cikkek elemzése után fogalmazódott meg bennem a vendéglátás fenntarthatóságára nevelés problémája, megoldása, a megvalósítás eszközeinek lehetősége. A kutatásom során olyan fenntarthatósággal kapcsolatos fogalmakat vizsgáltam, mint az etikai értékek és a társadalmi pozitív eredményekre fókuszálás. A különböző környezetvédelmi témákkal kapcsolatos konferenciák hatással vannak munkahelyi kultúránkra. Ennek az az oka, hogy a változások idején ezek a konferenciák, a közösség, az érzelmek erősek és buzdítóan hatnak az egyénre.

Szekunder kutatásaim során magyar és külföldi szakirodalmat, szakfolyóiratokat tanulmányoztam. A környezetvédelem, fenntarthatóság fogalmain túl a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos tanulmányok mellett a szakképzés jelenlegi rendszeréről, az egyes szereplők feladatairól szóló munkákat is elemeztem.

A fenntartható jelzőt ma gyakran ragasztjuk rá több dologra, mint a fenntartható mobilitás, fenntartható növekedés és nagyon messze kerültünk a szó eredeti jelentésétől (Fleischer 2014). A környezettudatosság olyan szemléletmód, mely magába foglalja az

ember és a környezet kölcsönhatásának megértéséhez szükséges ismereteket is. E megközelítés segítségével behatárolható a fenntartható életmód (Kovácsné 2008).

A turizmus fenntarthatóságával kapcsolatban már évtizedekkel ezelőtt születtek kutatások (O'Reilly 1986), a vendéglátás felé azonban jóval később fordult a figyelem. Az Egyesült Nemzetek Élelmezésügyi és Mezőgazdasági Szervezetének értelmezése szerint „a fenntartható gasztronómia (..) olyan konyhát jelent, amely figyelembe veszi, hogy az összetevők honnan származnak, hogyan természetik az alapanyagokat, majd hogyan kerülnek a piacra, végül tényérjainkra” (Vendéglátás Magazin 2022). A szolgáltatók a mindennapi munka szintjén egyre inkább törekszenek minimalizálni az ökológiai lábnyomukat, annak érdekében, hogy működésüket hatékonyabbá, vendégeiket elégedettebbekké tegyék. Ezzel is kifejezik társadalmi felelősségvállalásukat.

A természetben minden kémiai anyag részt vesz a körfolyamatokban, nincs hulladék és minden folyamat végterméke egy másik folyamat kiindulási eleme. Ezt a mintát követve az Európai bizottság 2014-ben kiadott az „Úton a körkörös gazdaság felé (zéró hulladék) program Európa számára” (Európai Bizottság 2014) közleményében megfogalmazta a körkörös gazdaságra való áttérést és erre tett javaslatot.

A fenntartható vendéglátás szempontrendszerében nemcsak az ételek és alapanyagok fontosak, hanem az összes szereplőt, folyamatot együttesen kell vizsgálni (Ásványi 2021). A vendéglátásban a beszerzéstől kezdve, a termelés és kiszolgálás után sem áll meg a fenntarthatóságra törekvés. A vendéglátás széles spektrumába a szálláshelyszolgáltatás is beletartozik. Mindkét terület energiaigénye magas, éppen ezért lenne cél a megújuló energiaforrások használata. Környezetvédelmi szempontból, a nagy mennyiségben felhasznált vegyszerek és a keletkező szennyvíz szintén hatással van a világunkra. A beszerzés során nagymértékben befolyásolható a vendéglátóegységek környezetszennyező mértéke (Zombor 1995). Ebből kifolyólag ma már azzal is foglalkoznia kell a szakmának, hogy az éttermek, vendéglátóipari egységek környezetbarát üzemeltetésre térjenek át.

Hazánkban is megjelent egy szervezet, a Felelős Gasztrhős nevű civil egyesület, amely az éttermeket fenntarthatósági tényezők alapján minősíti. Az értékelési szempontok között szerepel többek között a felhasznált nyersanyagok helyi, szezonális, vegyszermentes mivolta, az energiatakarékos, a folyamatosan karbantartott műszaki eszközök, berendezések megléte, a szelektív hulladékkezelés, a megújuló energiák használata, a környezettudatos higiénia, a tisztaság megteremtése és az ételmaradékok felajánlása is (Horváth 2015).

Számos felmérés bizonyítja, hogy a környezettudatosság egyre inkább hatással van a fogyasztók döntéseire, így a vendéglátóhelyek jövedelemtermelő működésére is. Éppen ezért az ágazat leendő dolgozóit a szakképzésben töltött idejük alatt fel kell készíteni a fenntartható munkavégzésre. Ebben az iskolákon kívül jelentős szerep jut a duális partnereknek is, ahol a diákok – valós munkahelyi szituációban – szakmai gyakorlatukat szerzik.

A szakképzés célja olyan, szakmai tudással rendelkező, autonóm, felelősségteljes egyének létrehozása, akik a jövőben jobba teszik a társadalmat és világukat (2019. évi LXXX. törvény). Ezért sajnálatos, hogy a vendéglátóipari képzésekhez még nem születtek a fenntarthatóságra nevelésről tananyagok. A legtöbb esetben csupán a

környezetvédelem és a természetismeret tantárgyaknál kerül elő a téma. Az utóbbi években ugyan elindult egy pozitív irányú változás, de még mindig csak elszigetelt példákról beszélhetünk a szakiskolákban és a duális képzőhelyeken folyó fenntarthatósági oktatás terén. Ennek kiterjesztése elengedhetetlen a környezettudatos munkavállalók képzéséhez. Az ökoiskolák munkaterve nagyon jól beilleszthető lenne a szakképzésben elvárt tudatos környezeti neveléshez (Varga 2002).

Az szakirodalmi kutatással megszerzett elméleti ismereteket saját oktatói tapasztalataimmal ötvözve fogalmaztam meg három hipotézist:

- A duális képzőhelyek hozzáállása a fenntarthatóság oktatásához elmarad a szakképző intézmények által tanúsított magatartáshoz képest.
- A tanulók foglalkoznak a jövőjükkel és igényelnék a fenntarthatóság oktatását.
- A pénz és a gazdaság nemcsak globálisan, hanem mikro-szinten is jelen van a fenntarthatóságra nevelésben és az oktatásban.

Primer kutatásomat vendéglátóipari szakképző intézményekben mind a tanulók, mind a szakoktatókat körében végeztem.

A diákok számára készített online kérdőívet több – a Balaton déli partján működő – vendéglátóipari szakiskolába juttattam el. A 20 kérdésből álló kérdőív kitöltése önkéntes volt és anonimitást biztosított. A kérdések között többnyire egyszeres és többszörös választásos feleletek szerepeltek, de néhány Likert-skálás, attitűd-állítási, valamint szabad válaszadással járó kérdés is előfordult. A kérdőív 2022.10.14.-től 2022.11.14.-ig volt elérhető. Ez idő alatt 191 tanulói kitöltés érkezett, az egyes kérdésekre adott értékelhető válaszok esetlegesen ettől eltérő számát a későbbiekben jelzem. A válaszokat leíró módon rögzítettem, valamint egyszerű matematikai, statisztikai elemzéseket végeztem. Ehhez Excel programot használtam. Az eredmények megértését segítő, az adatokat diagramokon is ábrázoltam.

A vendéglátó szakoktatók közül öt kollégával félig strukturált interjút folytattam. Az elmúlt években a szakképzésben bekövetkezett változások nyomán a képzőhelyek oktatása is felértékelődött, ezért a kutatásomat a duális partnereknél is elvégeztem. Sajnos, ők nem igazán voltak partnerek a felmérésben, mindössze tíz vállalkozás állt rendelkezésemre, de ők sem minden kérdésre adtak választ. Ez azért is szomorú, mert bármennyire is törekszünk a változásra, ha a tanuló az iskolában szerzett tudását nem tudja munkahelyén a gyakorlatban alkalmazni, elveszik a környezeti nevelés addigi eredménye.

A fenntartható vendéglátás szempontrendszerében nemcsak az ételek és alapanyagok fontosak, hanem az összes szereplőt együttesen kell vizsgálni (Ásványi 2021). A vendéglátásban a beszerzéstől kezdve, a termelés és kiszolgálás után sem áll meg a fenntarthatóságra törekvés. „A vendéglátás fenntarthatóvá válásában a vendéglátóhelyeknek, a termelőknek, a beszállítóknak, az állami szabályozásnak, a civil szervezeteknek és a fogyasztóknak egyaránt fontos szerep jut.” (Ásványi 2021). A vendéglátás széles spektrumába a szálláshelyszolgáltatás is beletartozik. Mindkét terület energiaigénye magas, éppen ezért lenne cél a megújuló energiaforrások használata. Környezetvédelem szempontból, a nagy mennyiségben felhasznált vegyszerek és a

keletkező szennyvíz szintén hatással van a világunkra. Az ágazat leendő dolgozóit a szakképzésben kell felkészíteni a fenntartható munkavégzésre, ebben jelentős szerepe van a duális partnereknek és az oktatási intézményeknek. „A szakképzés középpontjában a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy és az oktató áll, akiknek jogai és kötelességei egységet alkotnak” (2019. évi LXXX. törvény). Ezért sajnálatos, hogy a vendéglátóipari képzésekhez még nem születtek a fenntarthatóságra nevelésről tananyagok. Az utóbbi években változás indult el és egyre nagyobb teret kap a szakiskolákban és a duális képzőhelyeken is a fenntarthatóság. Ennek egyeztetése és a közös együttműködés elengedhetetlen a környezettudatos munkavállaló képzéséhez.

Képezni kell a fiatalokat, felkészíteni őket a munkaerőpiacra. Világunk folyamatosan változik a jelenlegi Z-generáció nagymértékben változtatja meg a munka világát, a munkaerőpiacot.

A fenntarthatóságra nevelés pedagógiai elemei

Oktatás vagy nevelés? A pedagógia a tanítás tudománya. A kifejezés a görög *paedagogos* szóból származik, ami azt jelenti, hogy „az, aki gyermeket vagy gyermekeket vezet”. A mi felelősségünk az osztálytermeinkben és a tanulók oktatóiként abban rejlik, hogy a tanulókat megfelelően kutató, az életük szempontjából releváns, holisztikusan tanult és a mindennapi életbe bevezetett tartalmakon keresztül irányítsuk. A fenntarthatóság pedagógiája szerint ez egy egész tanulási folyamat, amely aktív állampolgárokat nevel. Segít az embereknek új készségek kialakításában, közösségükben való részvételben és személyes célok elérésében. Célunk, hogy megmutassuk nekik, hogy a természettel való interakció és az őket körülvevő világ megértése milyen előnyökkel jár a társadalom egésze számára. Meg kell adni a gyerekeknek azokat az eszközöket és erőforrásokat, amelyekre szükségük van ahhoz, hogy elkezdhessék a Föld egész életen át tartó megbecsülését. Sok nézet vallja azt, hogy a fenntarthatóság problémája örökre velünk marad és nincs megoldás a Föld megmentésére. Őszintén, jómagam is nagyon szkeptikus voltam a témával kapcsolatban. A legnagyobb döbbenet akkor ért, amikor iskolánkban nagy lelkesen változásokat szerettem volna elérni, több időt szánni a tudatos gondolkodásra, a gyakorlatra és ezzel a lelkesedéssel kevés oktató társammal osztottam. Az emberek az időre hivatkozva nem támogattak és nem segítettek a munkámat. A fenntartó nem különített el alapot a változásra, a fejlődésre. Itt, ezen a ponton majdnem feladtam. De, amint említettem kalandor vagyok, aki nagyon kitartó és tovább dolgozik, rendületlenül. Ha csak egy kicsit is teszek azért, hogy néhány diák elméjét és szívét megnyissam a jó érdekében, máris eredményt és sikert értem el. Az oktatás világa bonyolultabb, mint valaha. Sok dolgot figyelembe kell venni, amikor hatékony oktatási tervet készítünk azzal a céllal, hogy a világ fenntartható legyen.

A nevelés legfontosabb pedagógiai elemei a megfelelő attitűd és készség kialakítása. Az attitűd részt kétfelé kell választani. Az egyik része az érzelmi alkotóelem. Megteremti a környezet motivációs hátterét, ez egy viselkedési szándék, amely segít abban, hogy a cselekvésben nyilvánuljon meg a motiváció. A sikeresség szempontjából mindegyik elemnek érvényesülnie kell, önmagában csak az egyik vagy másik megvalósulása nem elegendő. Például, ha a diákot megtanítjuk arra, hogy takarékoskodjon a vízzel, de nem mutatjuk meg a vízpazarlás problémájának következményeit, elmarad az érzelmi hatás. Ha nem adunk pontos útmutatást és biztatást a környezetben és a társadalomban

elérhető viselkedési lehetőségekről, akkor nem fog kialakulni bennük a vízpazarlással szembeni megfelelő viselkedési szándék. Ez fordítva is ugyanúgy érvényes, ha a viselkedési szándék kialakítására törekszünk, például jutalmazunk vagy büntetünk, de az érzelmekre gyakorolt hatást kihagyjuk, akkor biztosak lehetünk benne, szemléletformálási tevékenységünk addig fog tartani és lesz eredményes, míg jutalmat adunk vagy büntetünk.

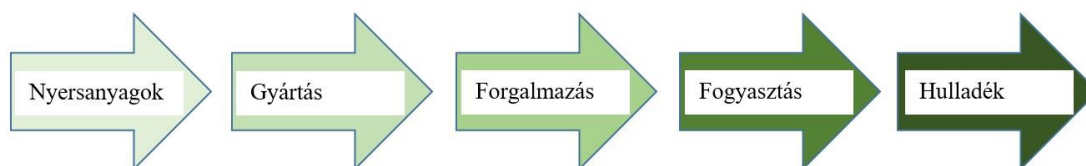
A fenntarthatóság elemei a vendéglátásban

Mi is az a vendéglátás? A vendéglátás egy kereskedelmi tevékenység, amelynek keretében kész vagy helyben készített ételeket és italokat értékesítünk, többnyire helyben fogyasztásra, valamint szolgáltatásokat nyújtunk. Több folyamatból áll, a fenntarthatóság szempontjából mindegyik folyamata nagyon fontos. Így mind a beszerzés, raktározás, termelés, értékesítés és szolgáltatás. A világ összes országában tudatosodni kezdett, hogy a fenntartható fejlődés megvalósításához a vendéglátásban, az emberekben a vállalkozókban tudatosítani kell ennek hatásait. Igazi áttörés akkor érkezett, amikor 1987-ben megjelent a Brundtland jelentés („Our Common Future” 1987), amely már definiálta ez a fejlődést és új lehetőségeket vázolt fel az adott generációknak az akkori lehetőségek fényében. Azonban ez a jelentés sem tett említést a turizmus és vendéglátás hatásairól a környezetre. Később a szakma központi kérdésévé vált. Az emberekben ekkor kezdett tudatosodni, hogy ebben az ágazatban is hatalmas változásokra van szükség a bolygó megmentéséhez. Az ENSZ 1992-es Környezeti és Fejlesztési Konferenciáján elfogadott AGENDA 21 már értelmezte az utazás és a turizmus szerepét a fenntarthatóság szempontjából.

A vendéglátás igenis nagy befolyással bír a környezeti hatásokra, fő folyamataiban nyomon követhetők a környezetszennyezés különböző formái. A vendéglátás az elmúlt évtizedekben növelte részesedését mind a foglalkoztatásból, mint az előállított hozzáadott érték tekintetében. A fogyasztói trendek vizsgálata is azt támasztja alá, hogy az ágazat jelentősége a továbbiakban is erősödni fog (Törőcsik – Csapó 2018). Az elmúlt években az EU környezetvédelmi és gazdaságpolitikájának egyik legfontosabb célkitűzése a körforgásos gazdaság lett (Bay 2019). Mit is jelent ez? Korábban a gazdaság a lineáris gazdasági modellt használta (1. ábra).

1. ábra: Lineáris gazdaság

Forrás: saját szerkesztés



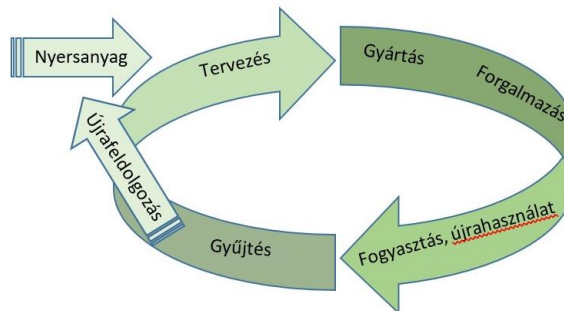
Ebben a modellben a természetes erőforrásokból, elsődleges nyersanyagokból állítják elő a terméket és a használat végén hulladék lesz belőlük, ám a bennük lévő anyag és

energia kárba vész, kikerül a rendszerből és ezért a természeti erőforrások folyamatosan csökkennek.

A cél ennek a rendszernek a megváltoztatása, átalakítása a körforgásos rendszerré (2. ábra). Ebben a modellben a megújuló anyag egy zárt körben kering. Fontos eleme a gazdálkodásnak a környezetbarát terméktervezés az úgynevezett ökodizájn. Ez azt jelenti, hogy már a termék megtervezésében megjelenik a környezetvédelem, hogy ha hulladékként végzik, akkor hasznosíthatók, javíthatók, újra használhatók legyenek. Ebben a gazdálkodási formában hatalmas szerepet kap maga a lakosság is, hiszen részük van a folyamatban. Ha a modellt jól alkalmazzák, akár a keletkező hulladék 100%-a hasznosítva lesz, másodlagos nyersanyagként visszakerül a termelésbe. Ez a fajta modell nem újonnan kitalált dolog, hanem visszatérés a természet eredeti körforgásába. A természetben minden kémiai anyag részt vesz a körfolyamatokban, nincs hulladék és minden folyamat végterméke egy másik folyamat kiindulási eleme. Az Európai bizottság 2014-ben kiadott közleményében „Úton a körkörös gazdaság felé zéró hulladék program Európa számára” (Európai Bizottság 2014), megfogalmazta a körkörös gazdaságra való áttérést és erre tett javaslatot. A javaslatot azonban az újonnan felállt, új összetételű Európa Bizottság visszavonta (Európa Bizottság 2014). 2015-ben újra előkerült a program, ami két fő részből állt, az anyagkörforgás megvalósítása és tervezési folyamata, valamint az ehhez kapcsolódó jogszabályozás módosításáról. Az irányelvek 2018. június 14-én jelentek meg az EU Hivatalos Lapjában, és a tagállamoknak 2020. július 5-ig kellett átültetniük ezeket a nemzeti jogrendjükbe.

2. ábra: körforgásos gazdaság

Forrás: saját szerkesztés



Mit tehet a vendéglátás a természetvédelem területén? Igenis nagyon sokat, sokszor bizonyos ételeket csak divatból fogyasztunk el, de nem nézzük azok hatását a környezetre, gondoljunk a rengeteg vadszárnyasra, amik az utóbbi időkben egyre jobban megtalálhatók az éttermek kínálatában. A növények és az állatok nem egyedül vannak a természeti körforgásban és annak láncában. Részei valaminek és alapanyagként való túlzott fogyasztásuk nagyon súlyos következményekkel járhat. A vendéglátás úgy tud a környezetvédelemben részt venni, aktívan szerepet vállalni, ha befolyásolja és irányítja az emberek ízlését, az igényeket, pedig állattenyésztéssel és növénytermesztéssel pótolják és nem a természet kizsákmányolásával.

Fel kell vennünk a harcot az élelmiszerpazarlással szemben. A vendéglátást érintő kérdések 70%-át a fenntarthatóság szempontjából még mindig a hulladék és veszélyes

hulladék kezelésének kérdése teszi ki, mint az ételmaradék, zsír, olaj. A vendéglátásban is mérni kellene a fenntarthatóság különböző indikátorait, mint például az energiafelhasználást, a vízhasználatot, a levegőszennyezést. Korunk inflációs és energetikai nehézségei véleményem szerint spórolásra készítetik a vállalkozókat a vendéglátásban is, ezáltal egy olyan folyamat indult meg, ami önszabályozóként hat a vendéglátásra és a környezetvédelemre. Ezek a változások a környezet szempontjából pozitív hatásokat generálnak, ami a fenntarthatóság szempontjából nagyon jó. Napjainkban, sok országban egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a pazarlás mértékére. A Nemzeti Agrárgazdasági Kamara szerint a magyarok évente körülbelül 60 kg ételt dobnak ki a kukába. Magyarországon a NÉBIH is végzett kutatásokat az élelmiszerpazarlás terén (4). A felmérés alapján a legmeghatározóbb élelmiszerhulladék az ételmaradék (40,08%), aminek közel 43%-a folyadék volt. Ezt követi a sütőipari termékek széles választéka (19,63%), mint kifli, zsemle, kenyér. Súlyos számok ezek, talán a mostani gazdasági helyzet miatt ez a szám is visszaesik, hiszen a kenyér kg-os ára jelenleg megközelíti, sőt sok helyen meg is haladja a lélektani határt, ami spórolásra kényszeríti az átlagfogyasztókat. Felkerültek a hulladéklistára a friss zöldségek, tejtermékek, friss gyümölcsök, üdítők és ásványvizek, valamint konzervek és savanyúságok, de a feldolgozott húsok sem maradhatnak ki. Nézzük meg, milyen élelmiszerhulladékok vannak a vendéglátásban! Az élelmiszer emberi fogyasztásra szánt táplálék, amit nyersen, félig feldolgozott vagy feldolgozott állapotban fogyasztunk el. Részei:

- Ehetetlen részek – elkerülhetetlen élelmiszerhulladék, olyan élelmiszerrészek, amik normál körülmények között nem alkalmasak emberi fogyasztásra (csont, héj, mag).
- Előkészítési maradékok – elkerülhetetlen élelmiszerhulladék (bőr)
- Étkezési maradékok – elkerülhető élelmiszerhulladék
- Nem elfogyasztott élelmiszer – elkerülhető élelmiszerhulladék
- Bontatlan élelmiszer – elkerülhető élelmiszerhulladék

Az osztrákok már elkezdték tanulmányozni a vendéglátásban keletkező élelmiszerhulladékok mennyiségét (Reducefoodwaste). Ebből a kutatásban kiderült, hogy az elkerülhető élelmiszerhulladékok mennyisége és az elfogyasztott élelmiszer aránya, amit hatékonysági szintnek is nevezünk, 3-46% volt. Érdekes adat, hogy az egészségügyi központok mutattak magasabb veszteségi arányt, ezt követték a szállodák, utánuk az éttermek és munkahelyi étkezdék. A legmagasabb arányokat a vendéglátó szektor produkálta (36%). Azt is észrevették, hogy az élelmiszerhulladék összetétele is igen változó. Érdemes lenne elgondolkodni a szállodáknál azon, hogy a svédasztalos étkezések, és az elkészítés során volt kiugróan magas az élelmiszerhulladék mennyisége. A szállodák által annyira hatékonynak mondható értékesítési forma fenntarthatóság szempontjából egyáltalán nem az. Bár azt gondoljuk az éttermekben a fel nem szolgált ételek magasabb számot produkálnak ez az érték mindössze 10%-os volt, de a konyhai előkészítő munka alatt már 48%. Tehát elmondható, hogy a vendéglátásban a probléma forrása nem az értékesítés, hanem maga a termelés folyamatában keresendő. Megfigyelhető az is, hogy a közétkeztetésnél, munkahelyi étkezdékben a pazarlás fő oka az igények túlbecslése (34%) és a tányéron maradó ételmaradékok mennyisége, ami

30%. Iskolákban való közétkeztetés alkalmával Magyarországon ezek a számok még magasabbak lehetnek, hiszen a közétkeztetési szabályok nem teszik lehetővé az energiában gazdag, változatos ételek készítését. Saját tapasztalatom is az, hogy itt akár a tányéron maradó ételek elérhetik a 60-70%-ot is. Azt is érdemes megnézni, hogy általánosságban a keletkező hulladék az ételek mely részét képezi leginkább. A felmérés arra mutatott rá, hogy a legnagyobb hulladék a köret. Az egészségügyi intézményekben az előkészítés során keletkező hulladék kevesebb, hiszen előre elkészített ételeket használnak fel, de az el nem fogyasztott ételek aránya sokkal magasabb (59%), és ez általában a leves volt. Bár ez a kutatás osztrák barátainknál készült, jelentős eltérés inkább csak a közétkeztetésben és az egészségügyi intézményekben lehetséges és rosszabb eredménnyel, sajnos.

Miért válik az étel hulladékká, ha az elfogyasztható? Az okok több helyen keresendők.

Beszerezés, tervezés, raktározás, tárolás során nem követik nyomon a készleteket, túl nagy adagokat készítenek és a lejárat dátumokat nem ellenőrzik rendszeresen.

A konyha túl sokat készít előre, a minőségi követelmények magasak, kommunikáció hiánya a konyha és a vezetők között.

Maradékok az értékesítés során, hiányos vagy rossz információ a konyha és az értékesítő személyzet között vagy a vendég és felszolgáló között. Túl nagy adagok, főleg köret és ehető díszek.

A XXI. században az élelmiszerpazarlás mellett a legnagyobb globálisan megjelenő jelenség maga a túltermelés. Ennek oka, hogy a társadalom hozzászokott a túlfogyasztáshoz és a megsokszorozódott kínálatához. Fel sem merül az emberekben, hogy mekkora károkat tudunk okozni a túlfogyasztással a környezetünkre. Az ételek közel egyharmada végzi a kukában. Az ENSZ adatai alapján Európában éves szinten 200 millió embert lehetne megetetni az elpazarolt étel mennyiségével (ENSZ). Ez veszteség a termelőknek, a vendéglátóknak és nekünk, miközben hatalmas károkat okozunk a környezetnek is. Mivel hozzá vagyunk szokva a nagy választékhoz, az éttermek, kénytelenek nagyobb kínálatot biztosítani, mint amekkora a kereslet, a legtöbb esetben értékes ételek maradnak meg a nap végén, ami sajnos a szemétként kerül. Sokan keresik erre a problémára a megoldást. Az egyik ilyen magyar kezdeményezés egy kezdő vállalkozás a „Muncs” Jelenleg még nagyon kevesen hallanak róluk, de remélhetőleg a közeljövőben több étterem csatlakozik majd a kezdeményezéshez. Rajtuk keresztül egyetlen kattintással le lehet foglalni a különböző éttermek vagy pékségek által összeállított maradékcsomagokat. Bár ezeknek a csomagoknak a tartalma meglepetés, hiszen nem tudhatja egy étterem, pékség, mi fog megmaradni a nap végén. Aki szeretne vásárolni csak kattint majd egy meghatározott időszávon belül személyesen átveszi a csomagot. A vállalkozás kezdeti időszakban jár, véleményem szerint a weboldal fejlesztésével és az ételkiszállítással bővíthetnék a vásárlók körét. Ha például a személyes átvétel helyett a futárszolgálat szállítaná ki az ételeket, sokkal többen vennék igénybe a szolgáltatást. Az ötlet jó, hiszen minden alkalommal, amikor vásárolunk, megmentünk egy adag ételt a kidobástól. Mindenkinek megéri, az étterem felelősségteljes és fenntartható üzletpolitikát folytat és nem utolsósorban a veszteséget bevételként könyveli el. Reméljük egyre több felelősségteljesebb étterem és fogyasztó lesz, aki belátja az ételpazarlás mekkora probléma a mostani életünkben. Ebben a küzdelemben mindannyiunknak szerepet kell vállalnia és részt kell vennie. Az élelmiszerpazarlás

ellen az elmúlt években a Magyarországon még többen tesznek lépéseket. Az Élelmiszer Érték Fórum szintén egy ilyen kezdeményezés, 2014-ben hozták létre és a társadalom valamint a gazdaság minden szegmense képviselteti magát. A NÉBIH Maradék nélkül programja 2016-ban indult az útjára azzal a céllal, hogy csökkentse a háztartások élelmiszerpazarlását és felhívja a figyelmet a fenntartható gazdálkodásra. „A szemléletváltást gyermekkorban lehet leginkább megalapozni”. A NÉBIH kiemelt hangsúlyt fektet az oktatásra, több programot is indított. Ilyen az „Ételt csak okosan!” kiadványa, amiben rajzos, színes grafikákkal és feladatokkal segít a gyermekeknek az ételpazarlás ellen, felhívja a figyelmet arra, hogy az élelmiszer mekkora érték. Az élelmiszerpazarlásnak a legfőbb helyszínei a háztartások, de nem maradnak el a vendéglátóipari egységek sem. A pazarlás folyamatai a háztartások tekintetében hosszabb távon fenntarthatatlanok, mert a fogyasztók önállóan, tudatosság nélkül cselekszenek, és pazarló szokásokat alakítanak ki (Horváth, Fürediné, Fodor 2005). A vendéglátás szolgáltatási folyamataiban a legnagyobb kihívás a fogyasztók igényeinek kielégítésére, minden élethelyzetre való felkészülés a kifogástalan színvonal megtartása mellett. A fogyasztóknak magasak az elvárásaik a vendéglátó helyekkel kapcsolatban. Ezek az egységek a legtöbb esetben közvetítő szerepet töltenek be az élelmiszeripar termékei és a fogyasztók között. Befolyásoló tényező a fogyasztói szokások sokrétűsége, motivációjukban szerepet kapnak a kulturális elvárásaik, szociális körülményeik, emocionális élménykeresésük, speciális igényeik és a biztonságos élelmiszerek (Zsarnóczky 2018). A kínálati sokszínűség és az egymásnak ellentmondó fogyasztói értékek egy komplex gasztronómiai rendszert alkotnak. Napjainkban egyre több kezdeményezés indul az élelmiszerpazarlással szemben.

Ilyen a STREFOWA: „*Stratégiák az élelmiszerhulladék csökkentésére és kezelésére Közép-Európában*” egy három éves futamidejű Central Europe projekt. Céljuk az élelmiszerpazarlás csökkentése, valamint hatékonyabb eljárások kidolgozása az egész élelmiszer ellátási lánc mentén.”. Korábban már említettem a körforgásos gazdaságot, nincs ez másképp az élelmiszerhez szükséges nyersanyagelőállításával kapcsolatosan sem. Ha egy ideális életciklust szemléltetnénk egy élelmiszeralapanyaggal, akkor az egy folyamatos kört írna le. Ez lehetne a fenntartható vendéglátás alapja. E folyamat lépései a megtermelés, betakarítás, feldolgozás, eladás, megvásárlás, elfogyasztás és hulladékkezelés például komposzt formájában. A program új és célja, hogy ne csak a lakosság számára legyen elérhető, hanem a vendéglátás oktatási programjába is remekül beilleszthető. Az élelmiszerhulladék 12%-át a vendéglátás termeli meg. Fontos az alapanyagok zéró waste felhasználása, egy zöldségmaradékból kiváló alaplé készíthető, valamint újhullámos fogásokat varázsolhatunk az asztalra. Törekedjünk a minél kisebb adagokra, hiszen a vendégek gyakran hagynak maradékot a tányérokra.

A fenntarthatóság szempontjából az árubeszerzés fontos eleme a folyamatnak. Háttérbe kell szorítani a minél messzebről történő alapanyag megrendelését. Azt, hogy a vállalkozás honnan szerzi az alapanyagait, meghatározza az üzlet típusa, nagysága, színvonala, elhelyezkedése, a pénzeszköze, az idő és még sorolhatnánk. Cél ezek együttes kialakítása a fenntarthatóság jegyében. A beszerzés során nagymértékben befolyásolható a vendéglátó egységek környezetszennyező mértéke (Zombor 1995). A klímaváltozás hatásai a világ minden tájára kihatnak. Ma már mindenhol jelen vannak, nincs ez másképp az élelmiszerelőállításában és az élelmiszerbiztonságban sem. Az élelmiszertermelésben mennyiségi és minőségi kihívások elé nézünk. Országaink klímája megváltozik, a termelésnek is változnia kell. Napjainkban népszerű lett a termőföldtől az asztalig elv népszerűsítése, amiben nagy szerepe van az ÖKO

gazdálkodóknak. A nagy távolságból érkező tömegtermékeknek kevesebb teret kell engedni, mert környezeti terhelésük sokkal magasabb. Az autók és az azok által kibocsátott kipufogógázok negatív hatással vannak a környezetünkre és egészségünkre. Sokszor hangzik el, hogy a gazdasági helyzetet a politikai események mennyire befolyásolják. Nincs ez másképp a fenntarthatóság esetében sem. Korunk ukrán és orosz konfliktushelyzete, illetve háborús összecsapása nagymértékben hozzájárult az üzemanyagárak elszabadulásához, ami felveti sok esetben az alternatív és egyben környezetkímélőbb energiahordozók megjelenését. Nem tudjuk, mit tartogat a jövő, labilis a helyzet, de talán ez által változik a világ és ez környezetvédelem szempontjából pozitív hatású lesz. Az alternatív energiák megjelenése a szállításban csökkentheti a vendéglátás szennyező hatását, úgy, hogy a fogyasztók egzotikus igényei is megmaradnak. Vásároljunk minél több magyar terméket!

Az árubeszerezés alkalmával nemcsak a nyersanyagok forrásai a fontosak, hanem a csomagolóeszközök is, amiben érkeznek. Bár a csomagolást nem mi végezzük, érdemes olyan partnert választani, aki odafigyel erre. Papíráru beszerzésénél figyelniünk kell arra, hogy újrahasznosítottat vásároljunk. Az újrahasznosított termékeken található egy szimbólum, ami egységes minden ilyen terméken. Nemcsak a raktározandó áru esetében kell ezeket figyelembe venni, hanem az értékesítés során is, hiszen a csomagolóanyagok az értékesítés során a fogyasztókhoz kerülnek, ezért az általunk előállított termék részévé válnak. Ezeknek a csomagolóanyagoknak az élettartalma rövid, de a környezetre gyakorolt hatása nagyon nagy. A helyi élelmiszerek előállításában a technológiai fejlődésnek kell teret adni. Mindez a megújuló technikák használatával és a tradicionális élelmiszerhasználattól eltérő folyamatos termeléssel valósítható meg. A termelés a vendéglátás legfontosabb tevékenységi folyamata, amely ételek és italok előállításával foglalkozik. A termelési folyamatokat szintén erős szabályozási rendszer védi a HACCP rendszer. A fenntarthatóság szempontjából kritikus pontnak mondhatjuk a termelési folyamatot, hiszen itt is jelentős környezetet szennyező munkafolyamatok zajlanak. A termelés során napjainkban felkapott lett a „zéró waste” előállítás, ami az jelenti, hogy az előállításhoz használt nyersanyagok minden részét valamilyen formában hasznosítsa a termelés során. Ez az egyik leginkább munkai igényes része a vendéglátásnak. Kisebb adagokat kell előállítani, hogy kevesebb legyen az ételhulladék, a nyersanyagokat hasznosan és maximálisan fel kell használni, költségek emelkedése nélkül a várt haszon megtartásával. Ebben a munkafolyamatban sok a manuálisan végzendő munka, nehéz a gépesítési folyamatok bevezetése, de kell az innováció a megújulás és a fejlesztés a környezettudatos magatartás létrehozásához. Az is problémát jelenthet, hogy az egyes részfolyamatok nem végezhetőek el gépekkel. A termelés meghatározó elemei a fogyasztók ízlése, a dolgozók motivációja, munkakedve és hangulata és figyelme. A termelés sok esetben nem folyamatos, kivéve a menüs étkeztetéseket és a cukrászdák rendszeres rendeléseinek elkészítését. A termelés részfolyamata az előkészítő művelet, környezetkímélő előkészítő műveletekkel a fenntarthatóság is nagyobb. Az elkészítés során is sokkal jobban oda kell figyelni az energiatakarékos folyamatokra. A tálalás a befejező művelete a termelésnek, a látvány még ma is a szakma legnagyobb és legérdekesebb kihívása, amivel a vendéget az asztalunkhoz tudjuk csalogatni. Ez a munkafolyamat is nagyon meghatározó, hiszen jelentősen hozzájárul a vállalkozás sikerességéhez és eredményességéhez. A fenntarthatóság szempontjából az elviteles vagy kiszállítási értékesítés a mérvadó. A világpolitika így Magyarország is szabályozza az ételek becsomagolásához vagy elfogyasztásához szükséges eszközök használatát a 301/2021. (VI. 1.) Kormányrendelet az egyes egyszer használatos, valamint egyes egyéb

műanyagtermékek forgalomba hozatalának korlátozásáról szóló törvényében. Bár régebben a hagyományos értékesítése volt a főszerep, a pandémia idején a kiszállítás kapott sokkal nagyobb szerepet és ez által megnőtt a kereslet a csomagolóeszközök és az egyszer használatos eszközök iránt. Sajnos ez nem kedvező a környezeti hatásokra, ha ezek nem lebomló anyagok és tovább növelik a bolygó hulladékát. A vendéglátóhelyek számára a hulladékkezelés a legnagyobb kihívás, azon belül is a csomagolás. A vendéglátásban keletkező hulladékoknak három fajtája van: települési, veszélyes és fertőzőési veszélyt jelentő. Ezeket a hulladékokat a vendéglátásban is szelektíven kellene gyűjteni, de mint tudjuk, a valóságban sajnos kevésbé így történik a hulladékkezelés. Az állati eredetű nyersanyagok, félkész vagy késztermékek, konyhai hulladékok élelmiszerhulladéknak minősülnek. Élelmiszerhulladéknak számít az emberi fogyasztásra szánt élelmiszerekből keletkező bármilyen hulladék, ami akár éttermekből, akár konyhából, saját háztartásunkból vagy feldolgozóüzemből kerül ki. Ezeknek a hulladékoknak a gyűjtését törvény szabályozza. Könnyen mosható, fertőtleníthető és zárható edényekben kell elkülönülten gyűjteni, lehetőleg hűvös helységben. Fokozottan figyelni kell a kellemetlen szagokra és a rovarokra. Ez a hulladék csökkenthető az előkészítő műveleteknél keletkező hulladék csökkentésével, például burgonyahéj.

Vendéglátóipari egységek esetén jogszabály foglalja magába, hogy az egységek kötelesek az általuk keletkezett élelmiszer és ételhulladékot megsemmisítésre, az erre engedéllyel rendelkező cégnek átadni. 2002 óta egy jogszabály megalkotásával az ezen élelmiszerek háziálattal való feletetését megtiltották, mindenkinek ilyen cégekkel kell szerződnie. Magyarországon több vállalat is foglalkozik a vendéglátói tevékenység során keletkező kommunális és különleges kezelést igénylő hulladékok elszállításával, és annak újrafeldolgozásával. Hulladéknak minősülnek az elviteles dobozok, de ne feledkezzünk meg a beszállítóktól érkező PET palackokról, az elviteles evőeszközökről, a fogpiszkáló, cukros zacskó, vagy a méz csomagolása bár kicsinek tűnhet, de nagymértékben hozzájárulnak az étterem környezeti terhéhez. A hulladékkezelés legfontosabb eleme még mindig a szelektív hulladékgyűjtés és talán a legkönnyebb módja is hogy egy vendéglátóegység környezettudatosság első lépcsőfokán fellépjen. Az élelmiszerhulladék 30%-a vendéglátásban keletkezik, ami éves szinten 390 millió tonna élelmiszert jelent. Ebbe a hulladékba nemcsak a vendégek által hagyott maradékokat értjük, hanem az élelmiszer feldolgozása során keletkező hulladékokat is. Ezért is fontos a vendéglátás oktatásában nagy hangsúlyt fektetni a zéró waste technológiára.

A vendéglátó egységek vízhasználata (előkészítés, főzés, mosogatás) kiemelkedő a működés során. Ha egyszer megnyitottuk a csapot, az a vízmennyiség odavész, mert összekoszoltuk, mosószert oldottunk fel benne és a szennyvíz mértéke sem elhanyagolható. Sajnos az ország vízkészlete azonban véges. Korunk időjárási viszontagságai megmutatták, hogy Földünk haldoklik, megváltozik az éghajlata. 2022-ben 120 éve nem látott szárazságot tapasztalt meg a magyar nép. Ha most nem lépünk, ami már így is késő, elfogynak a tartalékjaink. Meg kell törnünk azt a paradigmát, ahol a túlzott vízfogyasztás általánossá vált, ami környezeti problémákhoz, valamint pénzügyi problémákhoz vezetett. Vízerőforrásaink végesek. Évente több trillió vizet használunk fel (másfél millió olimpiai úszómedence) és ennek 70%-át a mezőgazdaság használja fel. 1 kg marhahús előállításához 15 415 liter vízre van szükség, 1 kg almához 822 literre. Hatalmas számok, az ember csak beleharap a frissen leszedett almába és eszébe sem jut mennyi víz kellett hozzá, hogy piros és friss gyümölcs szülessen. Vizünk elengedhetetlen az élethez, de felhasználási módja nem mindig a legfenntarthatóbb. Az országunkban, ahol élünk, csak korlátozott mennyiségű édesvíz van, amit meg kell őrizni és védeni kell.

Ha nem törődünk ezzel az értékes erőforrással, életminőségünk is romlik. Ez jelentős problémákat okozhat a közegészségügyben, a mezőgazdaságban és az ivóvízben. Nagy probléma még mindig, hogy Magyarországon a szennyvizek nagy részét nem tisztítják, ami a környezetszennyezés további forrása és rontja a felszín alatt lévő vizek minőségét. Nem csak a víz minősége, hanem a felhasznált mennyisége sem elhanyagolható gazdasági szempontból. A vízzel való takarékoskodás pénzmegtakarítás. A vendéglátóegységek jelentősen szennyeznek a szennyvízzel a környezetet, ezért az építésügyi hatóságok az egység kivitelezésekor, melegkonyha esetén (300 adag feletti ételmennyiség) előírják a zsírfogó akna kialakítását. A csatornarendszerbe csak ezen az aknán át csatlakozhat az egység. A vendéglátó szakma nagyon későn ébredt fel és lépett rá a zöld beruházás útjára. Az okok több tényezőben keresendők. Talán az első és leglátványosabb ok, hogy ezek a beruházások az elaprózódott, gyorsan megtérülő beruházások közé tartoznak. Sok vendéglátós ezt az eszmét követi, ami rövid idő alatt nagy haszon. Ez nagyon rátelepedett erre az ágazatra, ebből kibillenteni a vendéglátós társadalmat nagyon nehéz, viszont ez az üzletpolitika kizárja a fenntarthatóság megvalósítását. A vállalkozások, ritkán fektetik vissza a profitjukat, kevés az innováció, a fejlesztés. Az elmúlt időszakot a pandémia is sújtotta és sok hely emiatt kényszerült bezárásra.

Nemcsak a víz, hanem az energiatakarékosság is fontos szempont a vendéglátásban, hiszen a gépek, amikkel dolgozunk, nagy energiát fogyasztanak. A jövőben az energiaárak elszabadulása miatt a vendéglátásban is megkezdődött egy folyamat, ami spórolásra kényszeríti a vállalkozókat és olyan eszközök beszerzésére, amik energiatakarékosak. Az energia használata azonban nemcsak a termelés közben magas, hanem az egész egység üzemelésében is szerepet játszik, hiszen világítás, fűtés kell a működéshez. A vállalkozóknak el kell gondolkodni, hogyan tudja a legkevesebb energiát igénylő eszközöket alkalmazni. Többszörösére nőtt és nőnek az villamosenergia árak, sok vállalkozót állít ez nehéz helyzet elé. Sokan lesznek, és már vannak is, akik emiatt bezárják kapuikat és nincs tovább. Hazánkban az alternatív energiára való áttérés nem egyszerű dolog, a vállalkozók sok akadályba ütköznek a bürokratikus kapukon keresztül, pedig a jövő záloga ebben az irányban keresendő.

A vendéglátóipari szakképzés jelene a duális partnerek szerepe

A vendéglátóipari szakképzés helyzete napjainkban. Az országgyűlés határozata alapján a szakképzés módosult a vendéglátóipari iskolákban is. Célja a tudatos szakma-, illetve képesítésválasztás elősegítése. A szakképzés a XXI. századi követelményekhez igazodott és magas színvonal elérésére törekszik. Törekszik a tudásalapú gyakorlati tanulásra, fejleszti a digitális ismereteket, ami napjainkban elengedhetetlen és a munkában egyre inkább megjelenő gépek digitális átállása érdekében nagyon fontos. A szakképzés a változásokhoz való alkalmazkodás megtanítására törekszik, ösztönzi a kreatív és széles látókörű gondolkodást. Nagyobb hangsúlyt fektet a szakképzés és a gazdasági szféra közötti együttműködésre és törekszik ennek megerősítésére. Napjainkban az iskola és a duális képzőhelyek eltávolodtak egymástól, a képzőhelyek a tananyagot nem ismerték, termelőtevékenységük alapján oktatták a diákokat, ami sokszor a vizsgaidőszakban nagy problémát jelentett, hiszen a tanuló mást tanult a munkahelyen, mint az iskolában. Ennek egyeztetése és a közös együttműködés elengedhetetlen a sikeres vizsga letételéhez. Jelenleg az elméleti tananyag nagy részének oktatása a duális képzőhelyekre hárul a törvény szerint, de ezek most is nagy problémát jelentenek, hiszen a képzőhelyek nincsenek felkészülve erre a fajta oktatási rendszerre, nem rendelkeznek tankönyvekkel,

nem is ismerik azokat. Termelőtevékenységük hatékonysága érdekében nincs idejük az elméleti oktatásra és sokszor nem is rendelkeznek olyan kompetenciákkal, amikkel a diákok oktatása szükséges. Régebben ez az iskola feladata volt ma ez majdnem teljes egészében a munkahelyé. A pedagógiai ismeretek hiánya a tanulás rovására megy. Ma már nem szükséges mestervizsga vagy szakoktatói vizsga az oktatáshoz elég néhány év szakmai tapasztalat. Az alaptörvény meghatározott művelődéshez és munkához való jog érvényesülése érdekében alkotta meg a törvényt (2019. évi LXXX. törvény). A törvény szerint „A szakképzés középpontjában a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy és az oktató áll, akiknek jogai és kötelességei egységet alkotnak.” (2019. évi LXXX. törvény)

„8. § [A szakképzés fogalma]A szakképzés felsőfokú szakképzettséget nem igénylő munkakör betöltéséhez vagy tevékenység végzéséhez szükséges. A szakmára felkészítő szakmai oktatás és szakképesítésre felkészítő szakmai képzés. Szakképzés – ha e törvény eltérően nem rendelkezik – az e törvényben meghatározott feltételek szerint szervezhető.” (2019. évi LXXX. törvény). A szakma elvégzéshez kimeneti követelmény (KKK) társul. Ez egy ellenőrzési, mérési rendszer, ami kötelezően alkalmazandó. A képzési rendszerben a diákok a szakképzésben az első év végén a technikumban a második év végén ágazati vizsgát tesznek több szakmai tantárgyból, aminek sikeres letétele után szakosodnak az általuk kiválasztott szakma irányába. A rendszer elősegíti, hogy a tanulók egy vagy technikum esetén két év alatt eldöntsék, hogy az általuk előzetesen választott szakma továbbra is az ő álruk, vagy másfelé szeretnének orientálódni. Az ágazati vizsga után a tanulók szakirányú képzésben vesznek részt, amibe a duális képzőhely is bekapcsolódik. Innentől kezdve az iskola és a képzőhelyek a törvény által meghatározott módon a szakmai tananyagot együttműködve oktatják a diákoknak. A szakma megszerzéséről oklevelet állítanak ki, illetve szakmai bizonyítványt, ami államilag elismert középfokú végzettséget tanúsít és egy vagy több foglalkozás valamennyi munkakörének betöltésére jogosít.

A kutatás és eredményei

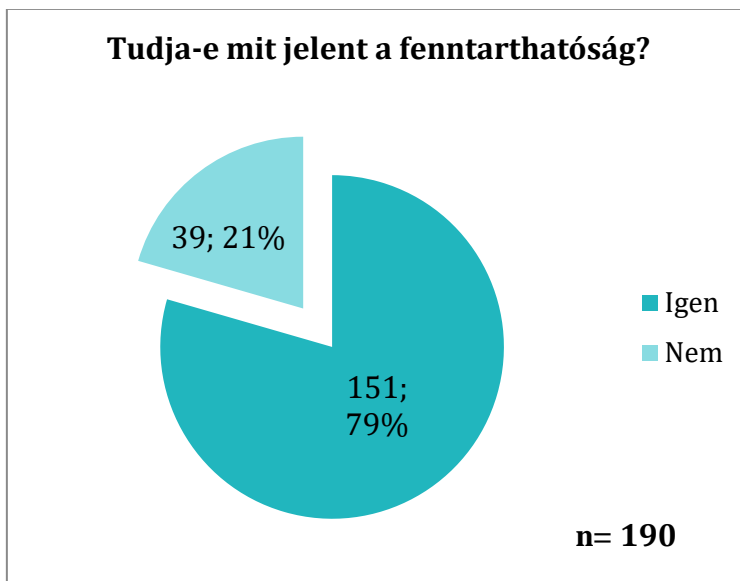
A diákoknak szóló kérdőívvel kapcsolatban a demográfiai adatokat vizsgálva a kitöltők 80,33%-a nő volt és 19,67%- a férfi. A válaszadók nagyobb százalékban cukrászok voltak. 190 főből 62 fő (32,07%) cukrász és 20 fő (10,87%) cukrász szaktechnikus. Ezt követték a turisztika szakos diákok (46 fő, 25,00%), a pincér tanulók (27 fő, 13,59%), 16 fő szakács (8,15%), 5 fő (2,72%) szakács szaktechnikus, 8 fő (4,35%) logisztikus és 6 fő (3,26%) pénzügyes.

A megkérdezett duális partnerek képviselői között tulajdonos, üzletvezető, szakoktató és mestervizsgával rendelkező személy is volt. Ők a szakács és cukrász és pincér szakmákban foglalkoztatnak tanulókat.

A tanulók körében 151 diák (79,47%) úgy ítélte meg, hogy tudja, mit jelent a fenntarthatóság és csak 39 fő (20,53%) nincs tisztában a fogalommal (3. ábra).

3. ábra: Mit jelent a fenntarthatóság?

Forrás: saját kutatás és szerkesztés, 2022

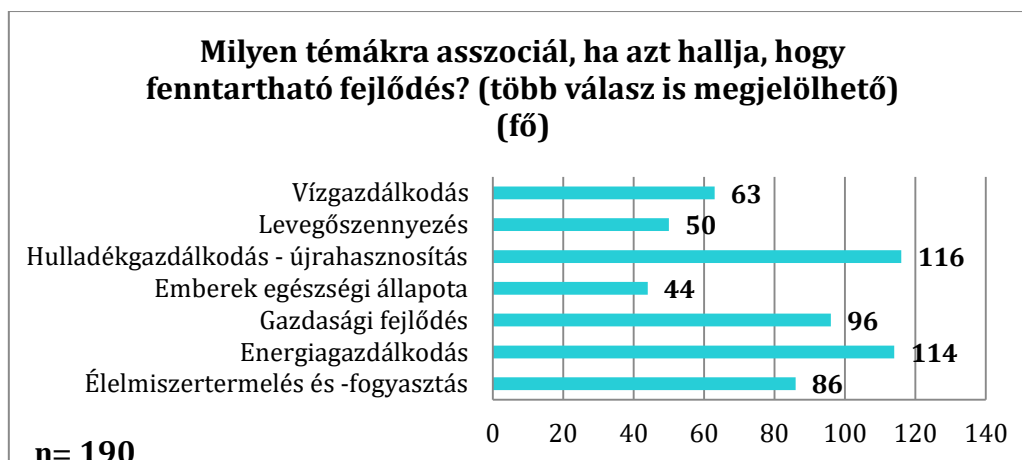


A további kérdésekre adott válaszokból ellenben kiderül, hogy az ismereteik nagyon hiányosak és korlátozottak. Általánosságban elmondható, hogy csak érintőlegesen ismerik a fogalom jelentését. Szakmai óráimon magam is felmértem, mit jelent számukra a fenntarthatóság és ugyanerre az eredményre jutottam. Sok esetben csak a felszínt súrolják az ismereteik, de mélyebben már nem gondolkodtak el a folyamatokon. Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az oktatásban a fenntarthatóság témakörére és elszórni annak pozitív, nevelő magjait.

A fenntarthatósággal kapcsolatos asszociációk között 116 tanuló (61,10%) a hulladékgazdálkodást és újrahasznosítást szerepeltette, 114 fő (60,00%) az energiagazdálkodást, 96 diáknak (50,50%) a gazdasági fejlődés jutott eszébe a fenntarthatóságról, de 86 válaszadónak (45,26%) az élelmiszertermelés és fogyasztás. 63 fő (33,16%) gondolt a vízgazdálkodásra, 50 fő (26,32%) a levegőszennyezésre és mindössze 44 fő (23,16%) az emberek egészségi állapotára (4. ábra).

4. ábra: Mire asszociál a fenntarthatóság hallatán?

Forrás: saját kutatás és szerkesztés, 2022

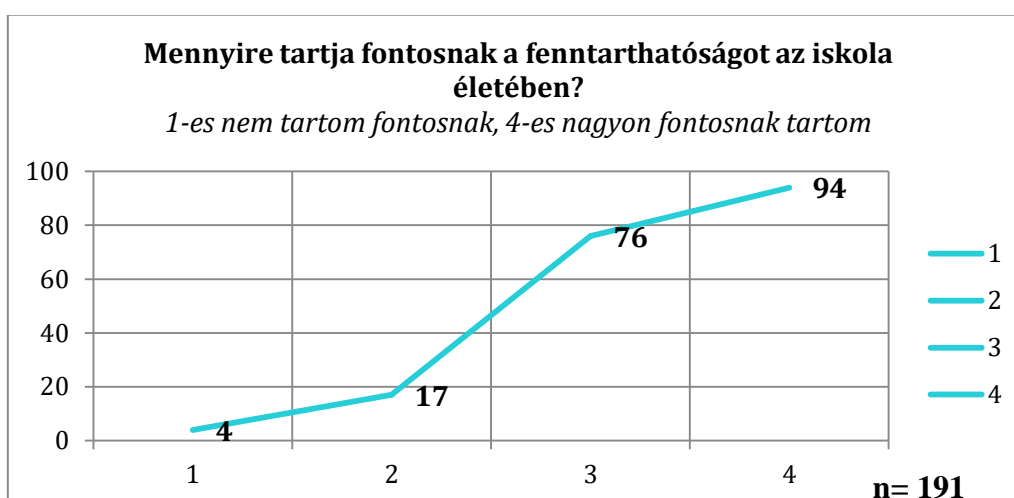


A tanulók nagy része a vendéglátásban az élelmiszerpazarlást látja a legnagyobb problémának, bár az oktatási tapasztalatomból kiderült, hogy ők maguk is pazarlók. A jelenlegi romló gazdasági helyzet talán vissza fogja szorítani a háztartások mellett mind a kereskedelemben, mind pedig a vendéglátásban a magas élelmiszerpazarlást. Számomra érthetetlen, hogy még mindig nem a „zero waste” termelést oktatja a szakképző iskolák és a gyakorlati képzőhelyek zöme a tanulóknak.

A fenntarthatóság fontosságáról egytől négyig terjedő skálán történő jelöléssel nyilatkozhattak a tanulók (5. ábra). Ebből kiderült, hogy igénylik a környezetvédelmi oktatást, hiszen csaknem 90%-uk 3-4 közé ítélte annak fontosságát.

5. ábra: Fenntarthatóság fontossága diák szemmel.

forrás: saját kutatás és szerkesztés, 2022



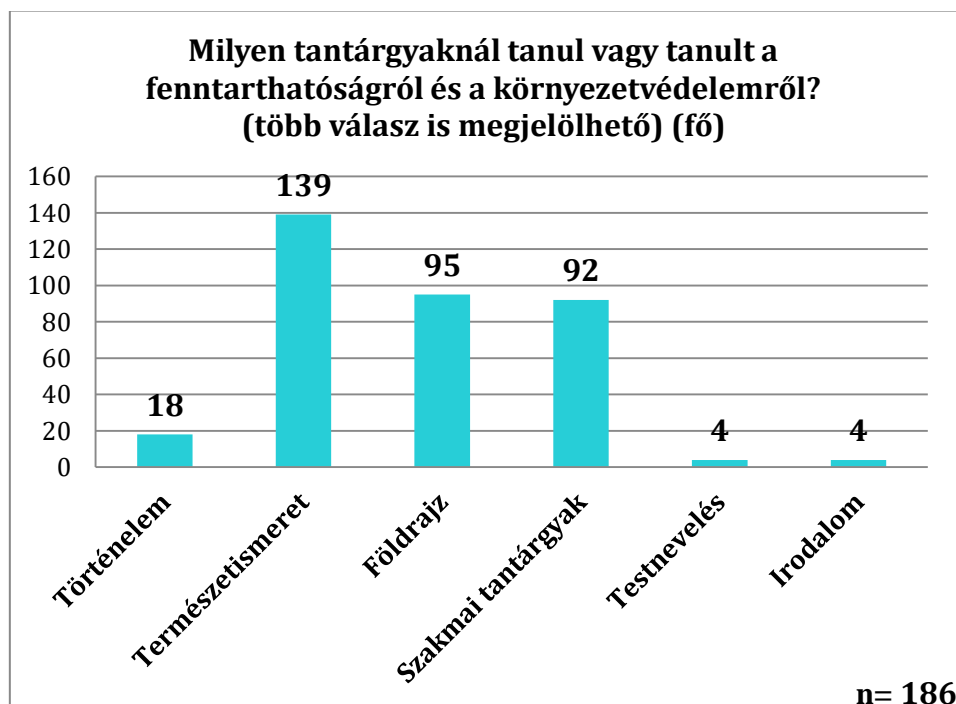
Az iskolai szelektív hulladékgyűjtő edényekkel, illetve azok használatával kapcsolatos kérdésre 189 választ kaptam. 74-en (39,15%) azt a választ adták, hogy van és használják is, 67 fő (35,45%) azt, hogy van, de nem használja. 44-en (23,28%) mondták azt, hogy

nincs, de jó lenne, ha lenne, mindössze négy diák (2,12%) szerint nincs, de nem is zavarja, mert nem használná azt. A legtöbb vendéglátóegységben szelektíven gyűjtik a hulladékot. A többség műanyagot és papírt szelektál, ezt követi az üveg, fém és legvégül a biohulladék. Csak egyetlen vállalkozás nem szelektál a termelés során. A legtöbb megkérdezett elszállítja az összes biohulladékot és nem komposztál. Egyikük mondta, hogy van lehetőségük és helyük, ezért komposztálnak, egy-egy válaszadó szerint pedig időigényes és sok a munka vele, ezért nincs rá lehetősége, de a későbbiekben szeretné megvalósítani. Egy gyakorlati hely szerint nincs értelme a komposztálási folyamatnak.

Az iskolai tantárgyak körében a fenntarthatóságról 139 tanuló (74,73%) a természetismeret tantárgyban tanult a leginkább. Még mindig ez az a tantárgy, ahol a tanulók az ismereteiket szerzik a környezetvédelemről, fenntarthatóságról. 95 fő (51,08%) jelölte be a földrajz és 92 fő (49,46%) a szakmai tantárgyakat. Mindenképpen pozitív, hogy a szakmai tantárgyak oktatása alkalmával is tanulnak a fenntarthatóságról az iskolai oktatás során. 18 fő (9,68%) a történelmet, négy-négy diák (2,15%) a testnevelést és az irodalmat is megjelölte (6. ábra).

6. ábra: Milyen tantárgyknál tanul a fenntarthatóságról?

forrás: saját kutatás és szerkesztés, 2022



A jelenlegi vendéglátó szakképzési rendszerben az egyik legtöbb óraszámot felölelő szakmai tantárgy a Termelés és értékesítés. A tantárgy négy alaptárgyat foglal magába: turisztikai, vendégtéri, cukrász és szakács szakmai ismereteket. Nemcsak az elméleti órákon, hanem a gyakorlati foglalkozásokon is jelen van az intézményekben energiamegtakarítás, élelmiszerpazarlás, energiatakarékos gépek, hulladékkezelés, vízfogyasztás, mosogatás, takarítás, saját kiskert működése, fűszerkert stb. formájában.

A vállalkozók közül a saját vállalkozásuk környezetkímélő és fenntartható mivoltára irányuló kérdést csak nyolcan válaszolták meg. Négyen vélik úgy, hogy csak annyi pénz

marad fejlesztésre, amennyi a folyamatos termelést biztosítja. Két fő válaszolta, hogy nagyon bizonytalan a helyzet és most nem tud beruházni. Egy vállalkozásnak lenne pénze a fejlesztésre, de nincs ideje változtatni, és egy vállalkozónak pedig hiányzik ehhez az anyagi forrása.

Érdekes eredményt hozott az alternatív eszközökről feltett kérdés a vállalkozóknál. A legtöbb egységben nem rendelkeznek napelemmel vagy más eszközzel, jelenleg a válaszadók 90%-a csak az energiatakarékos izzókat használja a vállalkozásában. A vállalkozók nagy része odafigyel a termelése gazdaságosságára és folyamatosan nyomon követi azt. Ketten mondták azt, hogy figyelik a mutatókat, de sajnos nem tudnak változtatni. Csupán négyen válaszolták meg azt a kérdést, hogy mit tesznek a vendéglátóhelyük fenntarthatósága érdekében. Többségük a szelektív hulladékgyűjtést említette, valamint, hogy vigyáz a környezetére. Fontosnak tartják a hulladékkezelést és annak környezetre gyakorolt hatását, valamint úgy tartják, hogy a szakmailag és gazdaságilag jól összeállított árubeszerzés esetén jóval kevesebb maradék, vagy hulladék keletkezik. Nagyobb kiszerezésben vásárolt alapanyagoknál a csomagolás mértéke is kevesebb, és törekednek arra, hogy a vendégek részére környezetkímélő csomagolást biztosítsanak.

A vállalkozások éppen ezért, elsősorban az energiafelhasználást, ételhulladék kezelést, a hulladékok szelektálását, a vegyszerek környezetre gyakorolt hatását, a kistermelőkkel való jó kapcsolattartást, az élelmiszerpazarlást, az áru rövid úton történő beszerzését, „food waste” programot, „zero waste” programot és a fenntartható étlap kidolgozását oktatják tanulóiknak.

Az a tapasztalatom azonban, és a szakoktató kollégák is megerősítették ezt, hogy a Balaton partján jelen pillanatban ez sajnos, nem szempont. Sok a szezonális egység, akiknek a gazdasági haszon fontosabb. Sajnos a gyakorlati munkahelyek számára is a gazdasági érdekeik kerülnek előtérbe. Még mindig sok a felesleges és környezetszennyező csomagoló-, elviteles eszköz, főleg a nyári turistaforgalom idején. Szerencsére van néhány jó gyakorlatot követő modern és jól működő környezettudatos vállalkozás. Ilyen pl. a balatonszemesi Kistücsök étterem, ami a balatoni éttermek közül talán a legtudatosabban működő duális képzőhely.

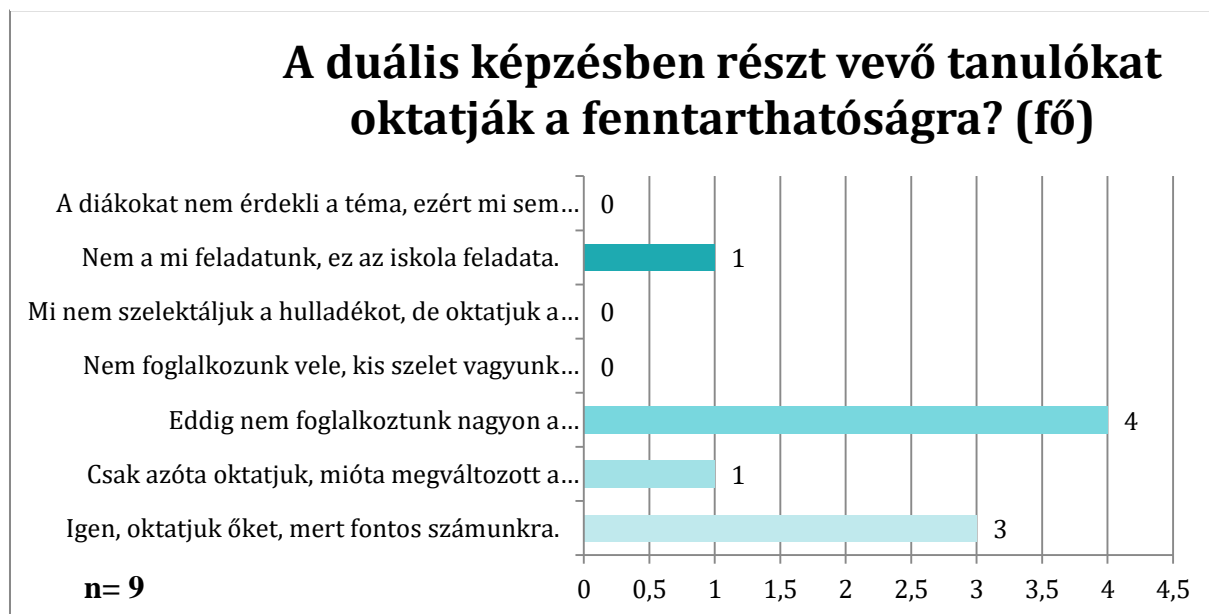
A duális partnerek környezettudatosságával kapcsolatosan – a náluk gyakorlatukat töltő – diákok változó tapasztalatokról számoltak be. 52 fő (27,51%) szerint a munkahelyén alkalmaznak környezettudatos megoldásokat, és azt tőle is megkövetelik. 26 tanuló (13,76%) szerint nehéz a munkáltató által elvárt környezeti szabályokat betartani, de 21-en (11,11%), úgy vélik, nincs is rá lehetőségük. Hét diák (3,70%) szeretné környezettudatosabban végezni a munkáját, de állítása szerint, a gyakorlati helyén senkit nem érdekel ez rajta kívül. Öt főt (2,65%) egyáltalán nem érdekel a téma, mert nem a saját vállalkozásáról van szó. A kérdésre nem válaszoló tanulók még nem dolgoznak.

A duális partnerek összességében közepesnél kicsit jobbra értékelték az önmaguk által végzett fenntarthatósággal kapcsolatos oktatást. Ennek azonban ellentmond az, hogy egy másik kérdésre adott válasznál négy vállalkozás úgy nyilatkozott, eddig nem foglalkozott a fenntarthatóság oktatásával, egy vállalkozó pedig az iskolára hárította a feladatot. Legtöbben az árubeszerzés környezetre gyakorolt hatását ismertetik a diákjaikkal (7. ábra). A vállalkozók nagy része megtanítja a tanulóknak a hulladékkezelési szabályokat,

de a dolgozók környezetvédelmi oktatására nem költenek. Négy vállalkozás jelezte az ilyen jellegű szándékát a közeljövőben. További kettő fontosnak tartaná ezeket a képzéseket, a többiek azonban csak felesleges kiadásként tekintenek az ilyen jellegű költségekre.

7. ábra: Fenntarthatóság oktatása a duális képzőhelyeken

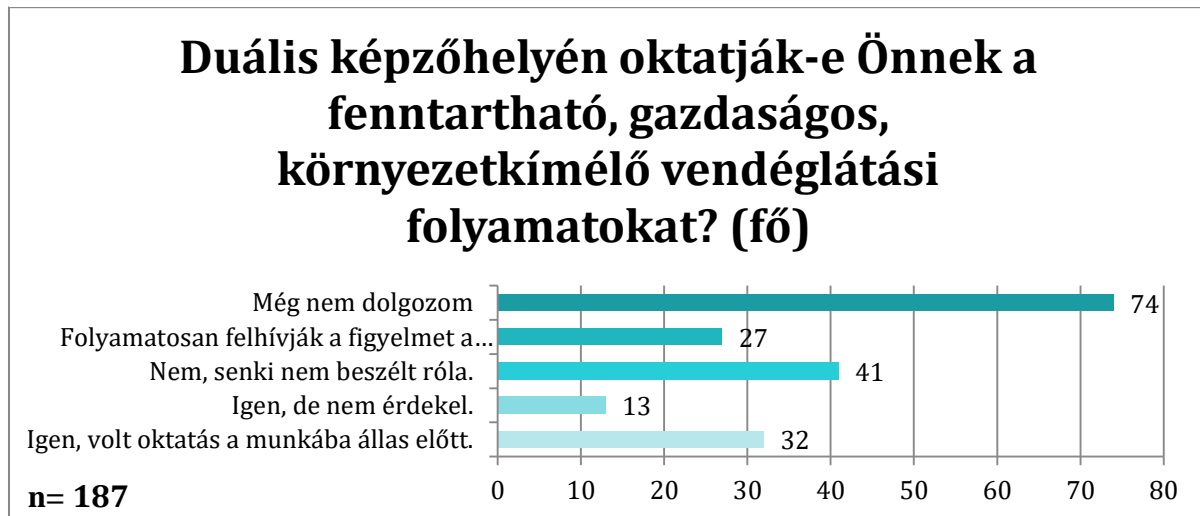
forrás: saját kutatás és szerkesztés, 2022



A fenntarthatóság témakör – gyakorlati helyen történő – oktatásával kapcsolatban a tanulók véleménye alapján elég szórt eredmény született. A még nem dolgozókat leszámítva, 41 fő (21,93%) azt válaszolta, hogy „nem, senki nem oktatta nekik”, 32 fő (17,11%) jelölte be „igen, volt oktatás a munkába állás előtt” sort. 27 diák szerint (14,44%) folyamatosan oktatják nekik és 13 fő (6,95%), bár kap ilyen információkat, de ezek őket nem érdeklik. (8. ábra).

8. ábra: A duális képzőhelyeken oktatják-e a fenntarthatóságot?

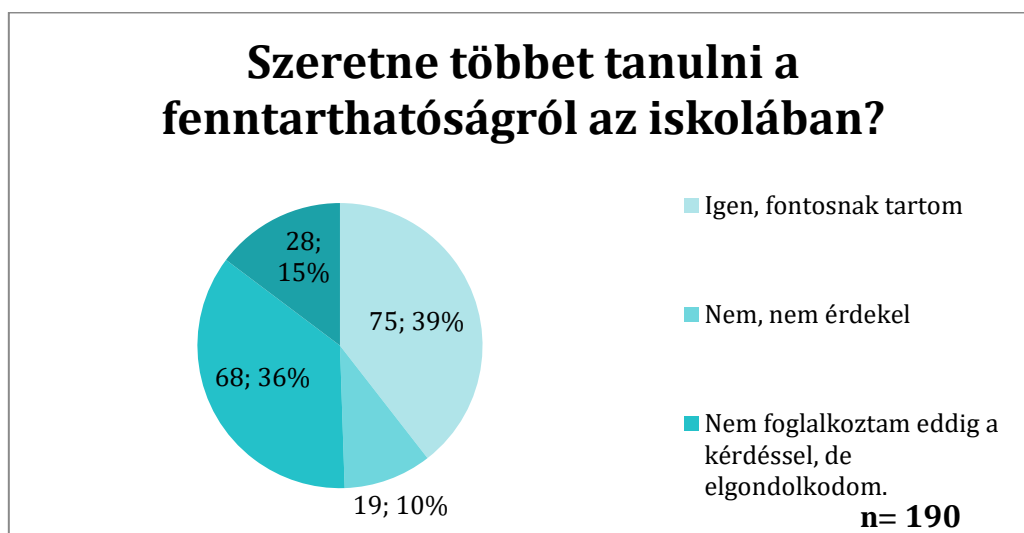
Forrás: saját kutatás és szerkesztés, 2022



187 tanuló nyilatkozott azzal kapcsolatban, hogy elég információhoz jut-e a fenntarthatóságról az iskolában. 112 fő (59,89%) igennel és 75 fő (40,11%) nemmel válaszolt. Nem ennyire egyöntetű a kép a további ismeretek szerzésének igényére vonatkozóan: 75 fő (39,47%) fontosnak tartaná és szeretné ismereteit bővíteni e téren, 68 diák (35,79%) eddig nem foglalkozott a kérdéssel, de elgondolkodik rajta. 28 tanuló (14,74%) gondolta úgy, hogy teljesen mindegy, hogy oktatják vagy sem, és 19 főt (10,00%) egyáltalán nem érdekel a téma (9. ábra).

9. ábra: Tanulási szándék

Forrás: saját kutatás és szerkesztés, 2022



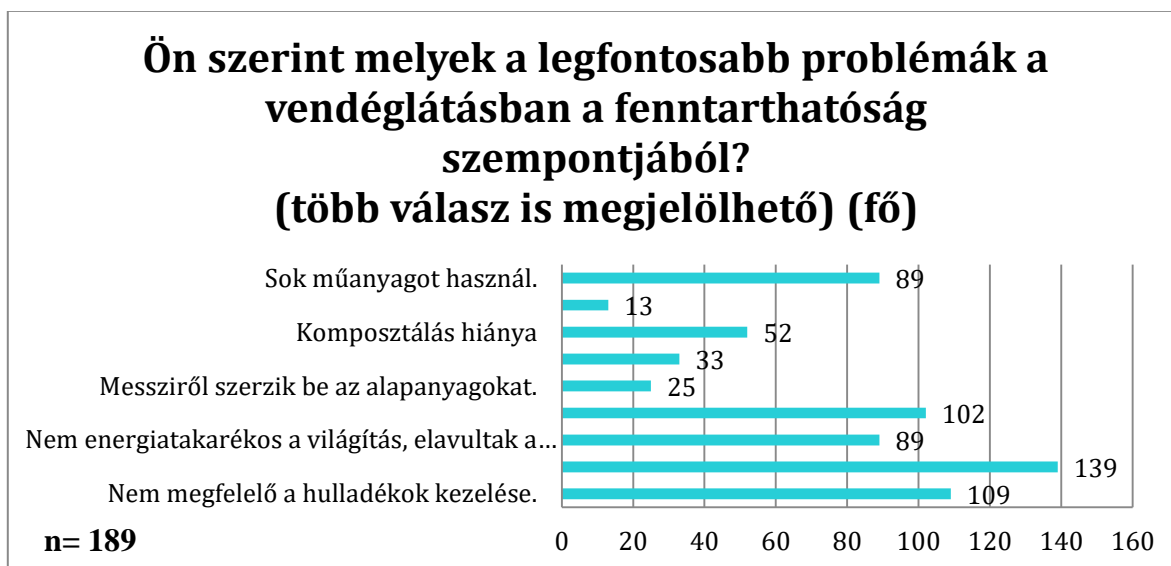
A diákok válaszaiból az derül ki, hogy jelenleg majdnem egyformán kapnak információt a környezetvédelmi és fenntarthatósági témával kapcsolatban. A dolgozó diákok közül 61 diák (59,22%) az iskolát jelölte meg, 42 tanuló (40,71%) a munkahelyet.

A kutatás eredményei rávilágítottak az iskolai oktatás helyzetére is. A vendéglátásban is szükséges lenne mérni a fenntarthatóság különböző indikátorait, mint például az energiafelhasználást, a vízhasználatot, a levegőszennyezést.

A tanulók a vendéglátás területén a fenntarthatóság problémái közül legégetőbbnek az élelmiszerpazarlást tekintik. Ez 139 jelölést (73,55%) kapott. 109-et (57,67%) a nem megfelelő hulladékkezelés, 102-öt (53,97%) a nagy vízpazarlás, 89-et (47,01%) a nem energiatakarékos világítás és az elavult gépek. 89 fő (47,01%) sokkalja a felhasznált műanyagokat is, további veszélynek 52-en (27,51%) a komposztálás hiányát, 33-an (17,46%) a messziről jött áru légszennyezettségi hatásait, 25 tanuló (13,23%) az áru nagy távolságból történő beszerzését tartja, és csak 13 fő (6,88%) a zajcsökkentést (10. ábra).

10. ábra: A vendéglátás legfontosabb problémái diákszemmel

Forrás: saját kutatás és szerkesztés, 2022



A diákok, amennyiben maguk vendéglátó vállalkozást irányítanának, fenntarthatóbb magatartást folytatnának. 149 fő (78,84%) határozottan nyilatkozott így, mert a jövőre nézve fontosnak tartja, 28 fő (14,82%) akkor is, ha ez áremelkedéshez vezetne. 7 fő (3,70%) mondta azt, hogy nem, mert emelkednének az árak és 5 fő (2,64%) szerint nem, mert a változás nem lenne gazdaságos számára.

Végül a tanulók a következő állításokkal azonosultak: 130 fő (69,52%) úgy gondolta, hogy ha tesz valamit a klímaváltozás ellen, akkor a világnak is segít. 47 diák (25,13%) véli azonban, hogy késő bármit is tenni a klímaváltozás ellen, három fő (1,60%) úgy érzi, ez nem az ő feladata, a felnőttek majd megoldják a problémát. Hét főt (3,75%) pedig nem érdekel sem a klímaváltozás, sem a fenntarthatóság.

Tíz vállalkozó válaszából kiderült, hogy szerintük még mindig az iskola feladata a fenntarthatóság oktatása, ezt nyolc fő (80,00%) válaszolta, de két fő (20,00%) már azon a véleményen van, hogy nekik is kiemelt szerepük van ebben.

A jó duális képzőhely, az iskola értékét továbbadva, a gyakorlatban is a környezettudatosságra törekszik. Ennek érdekében fontos lenne, hogy minél közelebbi beszállítókkal és termelőkkel kössenek szerződést, hogy az áru útja rövidebb legyen.

Összegzés

*„Legyen cél az emberi jólét, s ehhez eszköz a gazdaság.
Ma cél a gazdasági növekedés, ehhez az ember „erőforrás”.
(H. Daly).*

Az a bizonyos jövő, ami mindenki számára rejtély. Nincs olyan ember a Földön, aki a saját jövőjének elpusztítására törekedne. Hogyan gondolkodik az ember akkor? Az emberben nincs szándékolt önpusztító hajlam. Az embernek nem célja a környezetének elpusztítása, minden erre irányuló folyamat csak egy melléktermék. Van azonban egy másik gond, amivel szembe kell néznünk, ha eljutottunk arra a pontra, hogy változtassunk, mégpedig a következő kihívás az érdekellentétek kihívása. Az ellentétek abból adódnak, hogy az ember saját érdekeit magasabb rendűnek tartja az élővilág értékrendjével szemben, ez az antropocentrikus gondolkodás. Érdekellentétek azonban nemcsak más élőlények felé állnak fenn, hanem embertársainkkal szemben is, akár egyének, akár csoportok között. Meg kell említenünk a tudományba és technikába vetett hitet is, ami újabb kihívások elé állítja az emberiséget. Maga a technika és a tudomány önmagában nem lesz képes megoldani a fenntarthatóság gondjait. Ezt igenis meg kell értenünk, bízunk abban, hogy egyszer feltalálják a rák ellenszerét, de azért nem kell önpusztító életmódot folytatnunk, mert hiszünk benne. A fenntarthatóság is pont ilyen. Mindennek változnia kell és ebben a változásban, információátadásban, tudásban a technika a segítségünkre lesz, mankó lesz a vállunk alatt, amire majd támaszkodhatunk.

Kiinduló hipotézisem az volt, hogy a fenntarthatóság oktatása még mindig nagyon minimális szinten van jelen az oktatási intézményekben és a duális képzőhelyeken. Bármennyire is törekszünk a változásra, ha a tanuló az iskolában szerzett tudását, nem tudja tovább vinni a munkahelyén és elveszik a környezeti nevelés hatása. Kutatási eredmények alapján a hipotéziseim részben állták meg a helyüket. A diákok kérdőívének eredményeiben a válaszadók többsége azt mondta, hogy ismeri a fenntarthatóság fogalmát, a további kérdésekre adott válaszaikból kiderül azonban, hogy ezek az ismeretek nagyon hiányosak és korlátozottak. A tanulmány rávilágít arra, hogy mennyi hiányosság van a szakképzésben és a duális partnereknél a fenntarthatóság oktatása és annak gyakorlati megvalósítása terén. A kérdőív alapján még mindig az iskolában kapnak több felvilágosítást és a képzőhelyek csak nemrég kezdték el felhívni a tanulók figyelmét a fenntartható munkavégzésre, amiben a gazdasági tényezők nagy szerepet játszanak.

A technika és a tudomány önmagában nem lesz képes megoldani a fenntarthatóság gondjait. Országszerte felmerült az igény egy – erre a területre irányuló – tananyag kidolgozására és alkalmazására. Így megkezdtek a fenntarthatóság, mint tananyag beillesztését az oktatásba, ehhez a képzők képzését. Felkérést kaptam a Siófoki Szakképzési Centrum GINOP-6.2.7-20-2021-00023 azonosítószámú, „Balatoni Kulináris Műhely Ágazati Képzőközpont létrehozása” pályázat „GINOP-6.2.7-20-2021-00023 azonosítószámú projektjének keretében az „Ágazati képzőközpont tevékenységét

támogató képzések megszervezése és lebonyolítása” tárgyban a „fenntarthatóság a konyhában” témában egy oktatóknak szóló oktatási segédanyag elkészítésére. A munkát elfogadták, hamarosan a rendszerbe kerül és bízom benne, hogy segítség lesz az ágazatban tevékenykedő szakoktatóknak.

A mai cselekedeteink évtizedekre vagy akár évszázadokra hatással lesznek a bolygónkra. Ezért lényeges, hogy a vendéglátás és a szakmai oktatás területén is tegyünk meg mindent annak érdekében, hogy a következő generáció is fenntartható bolygón élhessen.

Irodalom

Albert Tóth Attila (2016): Fenntarthatóság és környezetvédelem a szállodaiparban, Területfejlesztés és innováció folyóirat, 10. évfolyam 3. szám

Ásványi Katalin (2021): Fenntarthatóság a turizmusban. Akadémia Kiadó, Budapest.

Az Európai Bizottság (2014): Úton a körkörös gazdaság felé: „zéró hulladék” program Európa számára Brüsszel, 2014.9.25. COM(2014) 398 final/2

Bay Zoltán (2019): Körforgásos gazdaság

<http://www.bayzoltan.hu/hu/korforgasos-gazdasag/> (letöltés: 2022.07.26.)

Csapody Balázs, Ásványi Katalin, Jászberényi Melinda (2022): Gasztroturizmus és fenntarthatóság a Balatonnál – Fogyasztói preferenciák vizsgálata a szezonális és helyi alapanyagok tükrében

Comitatus: Önkormányzati Szemle **32**: 240 pp. 93-100. , 8 p. (2022) Letöltés: http://www.mrtt.hu/files/comitatus/comitatus_2022_tavasz.pdf. [2023.01.31.]

Dávid Lóránt (2010): A turizmus ökológiai szempontú fejlesztésének Lehetőségei és területei, Tájékológiai Lapok

Fleischer Tamás (2014): A fenntarthatóság fogalmáról. In: Knoll Imre, Lakatos Péter (szerk.): Közszolgálat és fenntarthatóság. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest, pp. 9-24. pp. 9-24. 1. fejezet. Letöltés: http://real.mtak.hu/18404/1/fleischer_1-a-fenntarthatosag-fogalmarol_nke-2014.pdf. [2022.10.12.]

François Rabelais (1534): Gargantua

Gonda Tibor (2022): Alternatív turizmus, Kiadó: Akadémia kiadó, Budapest

Horváth Sándor (2015). Önszabályozási módszerek a környezetterhelés csökkentésére –különös tekintettel a vendéglátó szektorra. Diplomadolgozat. Kézirat. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Jog-és Államtudományi Kar, Budapest

Horváth, Á. – Fürediné, K. A. – Fodor, M. (2005): Az értékrend hatása a táplálkozásra. Élelmiszer Táplálkozás és Marketing II:(12) 73-74.

Jared Diamond (1991): *The Third Chimpanzee. The Evolution and the Tutim of the Humán Animál* (Otiginally: *How Our Animál Heritage Affects the Way We Live*). Kiadó: Hutchinson Radius, New York

Jones, P., Hillier, D., Comfort, D. (2016): Sustainability in the hospitality industry: Some personal reflections on corporate challenges and research agendas, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. **28**, 1, 36–67. Letöltés: <https://doi.org/10.1108/IJCHM-11-2014-0572>. Letöltés: [2022.09.18.]

Kovács Gyöngyi (2020): A posztmodern turizmus fenntarthatóságának kérdései, a társadalmi felelősségvállalás vizsgálata a szálloda- és vendéglátóipar területén, Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Földtudományok Doktori Iskola Pécs

Dr. Kovács Jenő (1974): Szalajka-Völcsi Erdei Múzeum, Kiadó: Heves megyei Nyomda Vállalat, Eger (53. oldal)

Kovácsné Szaladják Annamária (2008): Környezetvédelem a vendéglátó tevékenység során. Kiadó: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest

Mogyorósi - Virág (2015). *Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom*, Kiadó: Eszterházy Károly Főiskola

Pukánszky Béla – Németh András (1996). *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Törőcsik, M. – Csapó, J. (2018): Fogyasztói trendek hatása a turizmusra. In: Csapó J. – Gerdesics V. – Törőcsik M. (szerk.): *Generációk a turizmusban. I. Nemzetközi Turizmusmarketing Konferencia*, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Tanulmánykötet. Pécs. pp. 8-22.

UNECE (2005): *A Fenntarthatóságra Nevelés ENSZ EGB* <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyHungarian.pdf> (letöltés: 2022.09.18.)

UNESCO-UNEP, 1992., *Environment and Development, Agenda 21, Chapter 36*. United Nation kiadása.

Varga Attila (2002): A Magyarországi Ökoiskola Hálózat. *Új Pedagógiai Szemle*. **49**. 9. sz. 111-116.

Varga Attila (2010): *A fenntarthatóságra nevelés elméleti alapjai és egész intézményes megközelítése 2020 (Habilitációs dolgozat – Tanulmánykötet)* DOI:[10.13140/RG.2.2.29737.93286](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29737.93286)

Varga Attila: *A fenntartható jövő iskolái a jelenben: az Ökoiskola cím.* In T. László, *MindenGyerek Konferencia 2005* (97 o.)

Zombor András, (1995): *Zöld úton a turizmusért – Útmutató a szállodák, panziók, éttermek környezetkímélőbb gazdálkodásához*. Talento Alapítvány, Budapest

Dr. Zsarnóczky Martin (2018): Az élelmiszerbiztonság és a turizmus összefüggései az Európai Unióban, A hatékony marketing – EMOK 2018 Nemzetközi Tudományos Konferencia konferenciakötete

Online források:

Vendéglátás magazin: Letöltés: <https://vendeglatastmagazin.hu/fokuszban-a-fenntarthato-gasztronomia/> [2022. 10. 12.]

Európai Bizottság 2014. évi közleménye: Úton a körkörös gazdaság felé: „zéró hulladék” program Európa számára. Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A52014DC0398R%2801%29> 2022.09.18.

Magyar Jogtár: Letöltés: 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1900080.TV>. [2022.09.20.]

<http://hosz.org>

Valóra vált a vicc: Kína levegőt importál Kanadából. <https://alternativenergia.hu/valora-valt-a-vicc-kina-dobozos-levegot-importalkanadabol/73914> (2022.11.23.)

https://www.hosz.org/korforgas?gclid=Cj0KCQjwjvaYBhDIARIsAO8PkeE2iCdMVDEIQNqmsrAZLLQHZvkMA4SHVzO1WTsX6RdSSDBA2RerdGHYAnhpEALw_wcB (letöltés: 2022.05.16.)

NÉBIH Maradék nélkül kutatási eredmények: <https://portal.nebih.gov.hu/-/maradek-nelkul-program-kutatasi-eredmenyek-osszefoglalasa> (letöltés: 2021.12.10.)

A most induló startuppal bárki tehet az ételpazarlás ellen: <https://startuponline.hu/a-most-indulo-startuppal-barki-tehet-az-etelpazarlas-ellen/> (2022.07.28.)

NÉBIH Maradék nélkül: <https://maradeknelkul.hu/> (letöltés 2022.07.28.)

NÉBIH Ételt csak okosan: <https://eteltcsakokosan.hu/> (letöltés: 2022.07.28.)

<http://www.reducefoodwaste.eu/kezdolap.html> (2022.08.10.)

<http://www.reducefoodwaste.eu/strefowa-keacutemizikoumlnyv.html>

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0400028.kvv>

Ökoiskolák:

<https://www.oktatas.hu/koznevelés/pedagogiai-szakmai-szolgáltatások/fenntarthatos-agra-nevelés/okoiskolak> Magyarországon

A fenntartható fejlődés iskoláinak minőségi kritériumai: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fenntarthato-fejlodes-iskolainak-minosegi-kriteriumai> (2022.07.28.)

<https://kbka.org/tankonyv/>

Varga A.: Az új ökoiskolai kritériumrendszer

Trendek és fejlesztési lehetőségek a magyarországi környezeti nevelésben:
[http://mkne.hu/konkomp/T14 Trendek FejlLeh MoKN ben Varga 2004.pdf](http://mkne.hu/konkomp/T14_Trendek_FejlLeh_MoKN_ben_Varga_2004.pdf)
(2021.09.13)

Függ Zsolt Péter

Aktív állampolgárság a fenntartható fogyasztásért: a digitális platformok szerepe a fogyasztási minták megváltoztatásában

A példátlan környezeti kihívások jelenlegi korában a fenntartható fogyasztási minták iránti igény egyre nagyobb fókuszot kap (UNEP 2020). Széles körben elismert, hogy nem csupán a fogyasztási szokásainkat kell újragondolnunk, hanem alapvetően át kell alakítanunk azokat a fenntarthatóság irányába mozdulva el (Jackson 2011). Ebben a kontextusban ez a tanulmány az aktív polgári szerepvállalás szerepét vizsgálja a fenntartható fogyasztási szokások ösztönzésében, különös hangsúlyt fektetve a digitális platformok szerepére (Mossberger, Tolbert és McNeal 2008).

Az aktív állampolgárság, amelyet tágabb értelemben az egyének közösségen belüli proaktív szerepvállalásaként határozható meg a változás ösztönzése érdekében (Hoskins és Mascherini 2009), a fenntartható fogyasztási gyakorlatok támogatása és megvalósítása szempontjából kulcsfontosságú tényezőnek tekinthető. Hasonlóképpen, a fenntartható fogyasztás túlmutat az erőforrások pusztán fogyasztásán, ehelyett hangsúlyozza annak szükségességét, hogy ezt úgy tegyük, hogy a lehető legkisebb kárt okozzuk a környezetnek (Cohen és Murphy 2001).

E két fogalom kereszteződése képezi e tanulmány központi kérdését, nevezetesen azt, hogy az aktív állampolgárság hogyan befolyásolhatja jelentősen a társadalmi fogyasztási szokásokat a fenntarthatóság irányába. A digitális platformok - a közösségi média-hálózatoktól kezdve az online vitafórumokig - döntő szerepet játszanak ebben a dinamikában. Az információterjesztés megkönnyítésére, a vita előmozdítására és a tájékozott döntéshozatalra való képességek fejlesztésével hatékony eszközt adnak az aktív polgárok kezébe (Kahne, Lee és Feezell 2013).

Az aktív polgárság megértése

Az aktív polgárság azon a meggyőződésen alapul, hogy a polgárok nem egyszerűen passzív szereplői a társadalmi struktúráknak, hanem felelősek azért, hogy hozzájáruljanak a közösségek fejlődéséhez és alakítsák annak a dinamikáit. Ez a szerepvállalás számos formát ölthet, a helyi kormányzásban való részvételtől a közösségi alapú kezdeményezésekbe való bekapcsolódásig (Verba, Scholzman és Brady 1995).

Az aktív polgárság gyakorlata túlmutat a pusztán részvételen; alapvetően a felhatalmazásról szól (Lister 2007). Magában foglalja, hogy a polgárok megértik a közösségen belüli szerepüket, jogaikat és kötelességeiket. Ennél is fontosabb, hogy az aktív állampolgárság megköveteli, hogy az egyének képesek legyenek befolyásolni a társadalmi folyamatokat és politikákat. Az aktív állampolgárság valódi ismérve nem a részvétel pusztán aktusa, hanem a változásra való képesség.

A fenntartható fogyasztással összefüggésben az aktív állampolgárság szerepe különösen hangsúlyossá válik (Seyfang 2005). Az aktív polgárok döntéseik, befolyásuk és a bevett normák megkérdőjelezésére és átalakítására való képességük révén képesek a fogyasztási szokások megváltoztatására saját közösségeikben. A fenntartható fogyasztási mozgalom sok tekintetben a polgárok aktív szerepvállalásán múlik, akik nemcsak maguk is tudatos fogyasztók, hanem a fenntarthatóság szószólói is közösségükben (Doyle és Davies 2013).

A digitális platformok hatékony eszközként jelennek meg az aktív polgári szerepvállalás elősegítésében, mivel lehetőséget biztosítanak az információmegosztásra, a vitára és a kollektív cselekvésre. Amint azt a következő szakaszokban megvizsgáljuk, ezek a platformok döntő szerepet játszhatnak abban, hogy a polgárok képesek legyenek a fenntartható fogyasztási gyakorlatok előmozdítására közösségeiken belül.

A fenntartható fogyasztás áttekintése

A fenntartható fogyasztás alapvetően olyan áruk és szolgáltatások használatát jelenti, amelyek megfelelnek az alapvető szükségleteknek és jobb életminőséget biztosítanak, miközben az életciklus során minimálisra csökkentik a természeti erőforrások, a mérgező anyagok felhasználását, valamint a hulladék- és szennyezőanyag-kibocsátást, hogy ne veszélyeztessék a jövő generációk szükségleteit (UNEP 2008). Ez a fenntartható fejlődés szerves részét képezi, amely fogalom a környezetvédelemről és a társadalmi-gazdasági fejlődésről szóló nemzetközi eszmecsere hangúlyos témájává vált az elmúlt évtizedben (Le Blanc 2015).

A fenntartható fogyasztás nem pusztán azt jelenti, hogy kevesebbet fogyasztunk, hanem azt, hogy másképp és hatékonyabban tesszük ezt (Jackson 2005). Holisztikus szemléletet igényel az általunk felhasznált erőforrásokról és fogyasztási döntéseink környezetre, társadalomra és gazdaságra gyakorolt hatásairól. Túlmutat az egyéni viselkedésen, magában foglalja a társadalmi normákat, az intézményi gyakorlatokat és a kormányzati politikákat (Spangenberg 2014).

A jelenlegi globális helyzetben, ahol a fogyasztás és a hulladéktermelés üteme meghaladja a Föld erőforrás-regenerálási és hulladék-asszimilációs képességét, a fenntartható fogyasztás a környezeti problémák enyhítésének kritikus megközelítésévé vált, a helyi kérdésektől kezdve az olyan helyi problémákon át, mint a hulladékgazdálkodás, egészen az olyan globális válságokig, mint az éghajlatváltozás (UNEP 2019).

A fenntartható fogyasztás jelentőségét tovább hangsúlyozza, hogy beépült az ENSZ fenntartható fejlődési céljaiba (SDG), különösen a 12. SDG-be, amely a fenntartható fogyasztási és termelési mintázatok biztosítására irányul (United Nations 2015). A cél felismeri, hogy a gazdasági növekedés és a fenntartható fejlődés elérése megköveteli, hogy sürgősen csökkentsük ökológiai lábnyomunkat azáltal, hogy megváltoztatjuk a javak és erőforrások előállításának és fogyasztásának módját.

A fenntartható fogyasztás irányába történő elmozdulás azonban nem kizárólag egyetlen szereplő vagy ágazat felelőssége, hanem valamennyi érdekelt fél, köztük a kormányok, a

vállalkozások és különösen az egyének közös fellépésére van szükség (Thøgersen és Ölander 2002). Ezért az aktív polgári szerepvállalás szerepe, amely e dokumentumban központi szerepet játszik, kulcsfontosságú a fogyasztási szokások fenntarthatóság irányába történő szükséges változásainak előmozdításában.

Az aktív polgári szerepvállalás és a fenntartható fogyasztás összekapcsolódása

Az aktív állampolgárság és a fenntartható fogyasztás metszéspontjában szinergikus kapcsolat alakul ki (Akenji és Bengtsson 2014). Az aktív állampolgárság az aktív részvétel és a felhatalmazás alapelvein keresztül katalizátorként szolgálhat a társadalmi normák és viselkedésmódok fenntarthatóbb fogyasztási minták irányába történő átalakításában.

Az aktív polgárok többféleképpen befolyásolhatják a fenntartható fogyasztást. Először is, személyes döntéseiken keresztül, a fenntartható fogyasztás választásával az aktív polgárok közvetlenül csökkentik saját fogyasztásuk környezeti hatását. Ez önmagában is jelentős kumulatív hatásokkal járhat. Ha sok egyén hoz ilyen döntéseket, az az erőforrás-felhasználás, a hulladéktermelés és a környezetszennyezés jelentős csökkenéséhez vezethet (Thøgersen 2005).

Az aktív polgárok befolyása azonban messze túlmutat személyes döntéseiken, közösségeik tagjaiként hozzájárulhatnak a fogyasztással kapcsolatos társadalmi normák és tendenciák alakításához: példát mutathatnak, megmutatva másoknak, hogy a fenntartható fogyasztás nemcsak megvalósítható program, hanem az egész közösség szempontjából hasznos is. Megoszthatják ismereteiket és felhívhatják a figyelmet a különböző fogyasztási döntések környezeti hatásaira, és ezzel másokat is fenntarthatóbb döntések meghozatalára ösztönözhetnek.

Az aktív polgárok emellett jelentős szerepet játszhatnak az intézményi gyakorlatok és a kormányzati politikák megváltoztatásának szorgalmazásában is. Követelhetik a termékek környezeti hatásainak nagyobb átláthatóságát, szorgalmazhatják a fenntartható termelést ösztönző szabályozást, és lobbizhatnak a fenntartható életmódot támogató közjavak - például újrahasznosításra szolgáló létesítmények és tömegközlekedés - biztosításáért (Micheletti 2003).

Az aktív polgárság transzformatív potenciálja különösen erőteljessé válik, ha digitális platformokkal párosul. A digitális platformok növelhetik az aktív polgárok hatókörét és hatékonyságát, segítve őket a tudatosság terjesztésében, az információ megosztásában, a kollektív cselekvés mozgósításában és a döntéshozók befolyásolásában.

A fenntartható fogyasztással összefüggésben tehát az aktív állampolgárság nem csupán kívánatos tulajdonságnak, hanem a változás szükséges mozgatórugójának tekinthető (Loader et al. 2014).

A digitális platformok szerepe

A digitális korban az olyan platformok, mint a közösségi médiahálózatok, blogok, online fórumok és más webes eszközök az aktív polgári szerepvállalás erőteljes támogatóiként jelentek meg, különösen a fenntartható fogyasztás előmozdításával összefüggésben (Seyfang és Smith 2007). Ezek az információcsere, a tudatosságnövelés, az érdekérvényesítés és a kollektív cselekvés terepeiként szolgálnak, lehetővé téve a polgárok számára, hogy részt vegyenek közösségeikben, és befolyásolják a társadalmi normákat és viselkedést (Loader és Mercea 2011).

A digitális platformok az aktív polgári szerepvállalást elsősorban az információterjesztésen keresztül segítik elő. Egy olyan korban, amikor az információ hatalom, ezek a platformok a polgárok számára könnyű hozzáférést biztosítanak a fenntartható fogyasztással kapcsolatos információk sokaságához (Jackson 2005). A különböző termékek környezeti hatásainak megértésétől a fenntartható alternatívák megismeréséig a digitális platformok segíthetnek a polgároknak abban, hogy tájékozottabb fogyasztói döntéseket hozzanak, felfedhetik döntéseink gyakran rejtett környezeti költségeit, és rávilágíthatnak a fenntarthatóbb alternatívák előnyeire.

Az információnyújtás mellett a digitális platformok teret biztosítanak a párbeszéd és a viták számára is. Ezek a párbeszédok segíthetnek a fogyasztással kapcsolatos társadalmi normák megkérdőjelezésében és átalakításában, a fenntarthatóbb gyakorlatok irányába való elmozdulást sürgetve. Azáltal, hogy a digitális platformok olyan teret biztosítanak, ahol a különböző nézeteket ki lehet fejezni és meg lehet hallgatni, segíthetnek egy befogadóbb és részvételi folyamatot létrehozni a változásban (Papacharissi 2002).

A digitális platformok kollektív cselekvést is lehetővé tesznek. Az online petíciók, a közösségi médiakampányok és a digitális aktivizmus más formái révén a polgárok mozgósíthatják a fenntartható fogyasztás támogatását, befolyásolhatják a vállalkozásokat és a politikai döntéshozókat, és valós változásokat hajthatnak. Ezek a platformok eszközöket biztosítanak a polgárok számára ahhoz, hogy ne csak hangot adjanak a fenntartható fogyasztás iránti igényeiknek, hanem szerveződjenek és cselekedjenek is (Bennett és Segerberg 2012).

Végül a digitális platformok megkönnyíthetik a vállalkozások és a kormányok nyomon követését és elszámoltathatóságát. Az online vélemények, értékelések és egyéb visszajelzési mechanizmusok révén lehetővé teszik a polgárok számára, hogy ezeket a szereplőket felelősségre vonják környezeti hatásukért, és ezzel fenntarthatóbb gyakorlatok bevezetésére ösztönözzék őket.

Összességében a digitális platformok jelentősen növelhetik az aktív polgári szerepvállalást a fenntartható fogyasztás előmozdításában. Azáltal, hogy eszközöket biztosítanak az információterjesztéshez, a vitához, a kollektív cselekvéshez és az elszámoltathatóságához, képessé tehetik a polgárokat arra, hogy a fenntarthatóbb fogyasztási minták irányába történő elmozdulást motiválják (Bennett és Segerberg 2012).

Esettanulmányok

Az aktív polgári szerepvállalásban és a digitális platformokban rejlő, a fenntartható fogyasztást elősegítő átalakító potenciált talán esettanulmányok segítségével lehet a legjobban szemléltetni. Itt hat olyan példát mutatunk be, ahol a digitális platformok által elősegített polgári szerepvállalás jelentős változásokat eredményezett a fogyasztási szokásokban.

Egyik példánk, a #BeatPlasticPollution kampány, amely az ENSZ Környezetvédelmi Programja (UNEP) által a 2018-as környezetvédelmi világnapon kezdeményezett közösségi médiakampány volt, hogy az egyszer használatos műanyagokkal kapcsolatos fogyasztási szokások megváltoztatására ösztönözzön. Arra ösztönözte a polgárokat, hogy kezdjék el az egyszer használatos műanyagok helyettesítését, és osszák meg ezen törekvésüket a közösségi médiában, hogy másokat is inspiráljanak. A kampány globális sikert aratott, több mint 120 000 posztot generált a világ minden tájáról, és becslések szerint 1 milliárd embert ért el. Ez a példa rávilágít a digitális platformok erejére a tudatosság terjesztésében és a fenntarthatóbb fogyasztási szokások irányába történő kollektív cselekvés mozgósításában.

Másik példánk a zéró hulladék mozgalom. Ez az alulról szerveződő mozgalom, amely a hulladékcsökkentés és a fenntartható fogyasztás mellett száll síkra, nagyrészt digitális platformokon keresztül nőtt fel. A hulladékmentes életmódnak szentelt blogok, vlogok és közösségi médiaoldalak információkat, tippeket és inspirációt nyújtanak a hulladékklábnymukat csökkenteni kívánó egyének számára. Az egyik figyelemre méltó példa Bea Johnson Zero Waste Home blogja, amely globális mozgalmat indított el, és számos más, a fenntartható fogyasztást népszerűsítő digitális platform létrehozásához vezetett.

A 2013-as bangladesi Rana Plaza gyárösszeomlásra válaszul indult el a „Fashion Revolution”, amely egy globális mozgalom, amely nagyobb átláthatóságot követel a divatiparban. A #whomademyclothes hashtag használatával a mozgalom digitális platformokat használ arra, hogy a fogyasztókat arra ösztönözze, hogy figyeljenek oda, a különböző márkák ellátási láncban alkalmazott gyakorlatáról. Ez a mozgalom felhívta a figyelmet a divatipar környezeti és társadalmi hatásaira, és sok fogyasztót arra készítetett, hogy fenntarthatóbb ruházati lehetőségek felé forduljon.

A GreenGo elektromos autómegosztó szolgáltatás a fenntartható mobilitás figyelemre méltó példája Magyarországon. A budapesti székhelyű, teljesen elektromos autómegosztó szolgáltatás célja a városi mobilitási problémák megoldása és a széndioxid-kibocsátás csökkentéséhez való hozzájárulás. A GreenGo elektromos járművekből álló flottát hozott létre, amelyeket a felhasználók okostelefonos alkalmazáson keresztül bérelhetnek rövid időre. A folyamat egyszerű: a felhasználók megkeresnek egy szabad autót, lefoglalják azt, elautóznak a célállomásig, végül pedig otthagyják az autót a következő felhasználónak. A szolgáltatás a megosztott mobilitást is ösztönzi, így csökkentve az utakon közlekedő autók számát, ami a torlódások és a környezetszennyezés csökkenését eredményezi. A digitális technológia erejét kihasználva a GreenGo elérhetővé és vonzóvá tette az elektromos járművek használatát a budapesti lakosok számára, és ezzel katalizálta a város fenntarthatóbb megközelítését a közlekedésben.

A Bubi (a Budapest Bicycle rövidítése) egy nyilvános kerékpármegosztó rendszer Budapesten, amely környezetbarát alternatívát kínál a hagyományos közlekedési

módokkal szemben. Digitális platformokon és mobilalkalmazásokon keresztül működik, amelyek segítségével a felhasználók könnyen megtalálhatják, bérelhetik és visszaadhatják a kerékpárokat a városban található számos dokkolóállomás bármelyikén. Minden egyes Bubi kerékpár robusztus és könnyen használható, olyan kiegészítőkkal, mint a világítás és a kerékpárzár. A felhasználók különböző tagsági opciókat vásárolhatnak a rövid távútól az éves tagságig, amelyek egyaránt megfelelnek a lakosok és a turisták igényeinek. A Bubi-rendszer elősegíti a fenntartható városi mobilitást azáltal, hogy arra ösztönzi a polgárokat, hogy rövid útjaikra a kerékpárt válasszák az autó helyett, ezzel csökkentve a forgalmi torlódásokat és a szén-dioxid-kibocsátást.

Utolsó példánk a Budapest Bike Maffia (BBM), egy nonprofit szervezet, amely az aktív állampolgárságot és a fenntartható fogyasztást ösztönzi. A 2011-ben alapított BBM kerékpárosok egy csoportjaként indult, akik a budapesti hajléktalan lakosságon akartak segíteni. A szervezet összegyűjti az éttermek, szupermarketek és vendéglátóipari szolgáltatók felesleges élelmiszereit, amelyek egyébként kárba vesznének. Az önkéntesek, gyakran kerékpározva, ezeket az ételeket hajléktalanoknak és szegénységben élő családoknak szállítják. Az élelmiszerpazarlás csökkentése mellett a szervezet létfontosságú szolgáltatást nyújt a társadalom legkiszolgáltatottabbjainak. Digitális platformok segítségével közösségi eseményeket, workshopokat szerveznek, és koordinálják önkéntes munkájukat, így létrehozva egy elkötelezett közösséget, amely elkötelezett a szegénység elleni küzdelem és a fenntarthatóság előmozdítása mellett. Tevékenységük más kezdeményezésekre is kiterjed, mint például jótékonyági kerékpártúrák szervezése és "A meleg ételért" programjuk, ahol önkéntesek télen meleg ételeket készítenek és osztanak ki. Ezeken az akciókon keresztül a BBM rávilágít az aktív polgári szerepvállalás és a digitális eszközök erejére a fenntartható fogyasztás előmozdításában és a társadalmi kihívások kezelésében.

Jövőbeli kilátások

A jövőre nézve nyilvánvaló, hogy az aktív polgári szerepvállalás és a digitális platformok szerepe a fenntartható fogyasztás előmozdításában tovább fog nőni. A folyamatban lévő digitális forradalomnak köszönhetően valószínűleg új módjai lesznek a polgárok részvételének, együttműködésének és a fogyasztási szokások befolyásolásának. Az olyan újonnan megjelenő technológiák, mint a mesterséges intelligencia, a blokklánc (blockchain) és a dolgok internete (Internet of Things) potenciálisan újszerű platformokat kínálhatnak a polgárok számára az információhoz való hozzáféréshez, a vállalatok felelősségre vonásához és a fenntartható fogyasztási döntések meghozatalához. Ezek a fejlesztések azonban a digitális inkluzivitás biztosítását is igénylik, hogy minden polgár részt vehessen ebben a folyamatban.

Az új eszközök ígérete ellenére nem szabad elfelejteni, hogy a technológia önmagában nem csodaszer. A változás motorja a tájékozott és felhatalmazott polgárok aktív részvétele. A fenntartható fogyasztás előmozdítására irányuló erőfeszítéseknek ezért az aktív polgári szerepvállalás ösztönzésére kell összpontosítaniuk. Ez magában foglalja a polgárok részvételére szolgáló terek létrehozását, a fenntartható fogyasztással kapcsolatos oktatás biztosítását és a polgárok képesség tételét arra, hogy változtassanak. Bízható, hogy ez már világszerte megvalósul: az iskolák tantervébe beépítik a

fenntarthatóságot, a városok részvételen alapuló kormányzást ösztönöznek, és a nemzetek olyan politikákat hajtanak végre, amelyek támogatják a fenntartható választásokat.

Irodalom

Akenji Lewis és Bengtsson Magnus (2014): Making sustainable consumption and production the core of sustainable development goals. In: Sustainability, 6. 2. 513-529. p.

Bennett W. Lance és Segerberg Alexandra (2012): The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics. In: Information, Communication & Society. 15. 5. 739-768. p.

Cohen Maurie J., és Murphy Joseph (szerk., 2001): Exploring Sustainable Consumption: Environmental Policy and the Social Sciences. Oxford, Pergamon.

Doyle Ruth és Davies Anna R. (2013): Towards Sustainable Household Consumption: Exploring a Practice Oriented, Participatory Approach to Education and Everyday Life through the Lens of Permaculture. In: Journal of Cleaner Production, 63. 60-70. p.

Hoskins Bryony. L. és Mascherini Massimiliano (2009): Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. In: Social Indicators Research, 90. 3. 459-488. p.

Jackson Tim (2005): Live Better by Consuming Less?: Is There a "Double Dividend" in Sustainable Consumption? In: Journal of Industrial Ecology, 9. 1-2. 19-36. p.

Jackson Tim (2011): Prosperity without Growth: Economics for a Finite Planet. London, Routledge.

Kahne Joseph, Lee Namjin és Feezell Jessica T. (2013): The Civic and Political Significance of Online Participatory Cultures among Youth Transitioning to Adulthood. In: Journal of Information Technology és Politics, 10. 1. 1-20. p.

Le Blanc David (2015): Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets. In: Sustainable Development, 23. 3. 176-187. p.

Lister Ruth (2007): Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. In: Citizenship Studies, 11. 1. 49-61. p.

Loader Brian D. és Mercea Dan (2011): Networking democracy? Social media innovations and participatory politics. In: Information, Communication és Society, 14. 6. 757-769. p.

Loader Brian D., Vromen Ariadne és Xenos Michael (2014): The networked young citizen: Social media, political participation and civic engagement. London, Routledge.

Micheletti Michele (2003): Political virtue and shopping: Individuals, consumerism, and collective action. London, Palgrave Macmillan.

Mossberger Karen, Tolbert Caroline. J. és Mcneal Ramone S. (2008): Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation. Massachusetts, MIT Press.

Papacharissi Zizi (2002): The virtual sphere: The internet as a public sphere. In: New Media és Society, 4. 1. 9-27.

Seyfang Gill (2005): Shopping for Sustainability: Can Sustainable Consumption Promote Ecological Citizenship? In: Environmental Politics, 14. 2. 290-306. p.

Seyfang Gill és Smith Adrian (2007): Grasisroots innovations for sustainable development: Towards a new research and policy agenda. In: Environmental Politics, 16. 4. 584-603. p.

Spangenberg Joachim H. (2014): Institutional change for strong sustainable consumption: sustainable consumption and the degrowth economy. In: Sustainability: Science, Practice and Policy, 10. 1. 62-77. p.

Thøgersen John (2005): How may consumer policy empower consumers for sustainable lifestyles? In: Journal of Consumer Policy, 28. 2. 143-177. p.

Thøgersen John és Ölander Folke (2002): Human values and the emergence of a sustainable consumption pattern: A panel study. In: Journal of economic psychology, 23. 5. 605-630. p.

UNEP. (2019): Global Environment Outlook – GEO-6: Healthy Planet, Healthy People. UNEP.

UNEP. (2020): Sustainable consumption and production. United Nations Environment Programme.

UNEP. (2008): Planning for change: Guidelines for national programmes on sustainable consumption and production.

UNITED NATIONS. (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly.

Verba Sidney, Schlozman, Key Lexhman és Brady Henry E. (1995): Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Koltai Zoltán

Hatékony tudástranszfer a kistelepülésen élők szolgálatában

A kistelepüléseken élők számára gyakran elérhetetlenek a társadalmi alapfunkciók, ami különösen problematikus az előregedő, szociális gondokkal is küzdő kisközösségekben. Számukra a falugondnok jelenti az egyedüli esélyt az elszigeteltség csökkentésére és a teljes értékű életre. A Baranya Vármegyei Önkormányzat megbízása alapján a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán valósult meg először 2022-ben, majd 2023-ban a Baranya és Somogy vármegyei falugondnokok Falu- és tanyagondnoki képzése. Az elméleti és gyakorlati elemeket egyaránt tartalmazó képzési programok végén összesen 81 falugondnok tett sikeres záróvizsgát, többségében kiválóan megfelelt minősítéssel.

A falugondnokság gyökerei

Kemény Bertalan szerint a vidékfejlesztéshez „nemcsak népességmegtartó képességre, hanem képességmegtartó népességre is szükség van.” (Kis 2019:15) A falugondnokság alap gondolata, később a szolgálatok elterjedése Kemény Bertalan mezőgazdasági mérnök, regionális tervező nevével kapcsolódik egybe, aki még 1982-ben kapta azt a feladatot, hogy készítse Somogy megye külterületi lakott helyei és aprófalvai számára fejlesztési javaslatot (Faludi 2013). Az érvényben lévő Országos Településhálózat-fejlesztési Koncepció szellemében ezek a szerepkör nélküli, mindenféle fejlesztési lehetőségtől elzárt települések valójában a humánus megszüntetésre lettek kijelölve, Kemény viszont más megoldást keresett. Hitvallása okán, miszerint minden településnek, emberi közösségnek joga van az élethez és saját jövője alakításához, a folyamat megfordítását tűzte ki célul (Faludi 2004). Többek között a kistermelés területi kiterjesztését javasolta főállású mezőgazdasági kistermelők számára optimális környezet biztosításával, szorgalmazta a lokális autonómia megerősítését, ezzel is támogatva a helyi társadalom belső kapcsolatrendszerének felélesztését és a lokálpatriotizmust. Végül a kistelepülések üzemeltetésére egy falugondnoknak vagy falugondnokságnak nevezett személyt, kiscsoportot nevesített. Néhány évvel később, 1990-ben a Csereháti Településszövetség aktív közreműködésével, kísérleti jelleggel indult el a szolgálat az ország leghátrányosabb helyzetű Borsod-Abaúj-Zemplén megyei aprófalvaiban. A következő évben aztán már a Népjóléti Minisztérium támogatásával (15 település gépjárműbeszerzését lehetővé téve) kezdhették meg működésüket Baranyában és Somogyban a falugondnokságok, amit a '90-es években újabb csatlakozó megyék kistelepülései követtek. A kezdetben 500, később 600, jelenleg 1000 fő alatti településeken működtethető szolgálat 2020 szeptemberében 1650 falu- és tanyagondnok közreműködésével zajlott. (Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság n.d.) Az ő munkájukat segíti az országban működő 11 térségi falugondnoki egyesület, melyek nem csak összefogják a szolgálatban érintett falu- és tanyagondnokokat, fenntartókat, szakembereket, civileket, önkéntes segítőket, de amellet, hogy érdekképviseletet is ellátnak, szakmai tanácsadással, információnyújtással, programok

szervezésével és kapcsolatépítéssel támogatják, fejlesztik a szolgálatok működését (Csörsz né Zelenák – Sümeginé Ország 2022).

Bár a feladatkör 1990 augusztusában indult, a törvényi szabályozás csak a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény 1996. évi módosításában jelent meg: „A falugondnoki, illetve tanyagondnoki szolgáltatás célja az aprófalvak és a külterületi vagy egyéb belterületi, valamint a tanyasi lakott helyek intézményhiányából eredő hátrányainak enyhítése, az alapvető szükségletek kielégítését segítő szolgáltatásokhoz, közszolgáltatáshoz, valamint egyes alapszolgáltatásokhoz való hozzájutás biztosítása, továbbá az egyéni, közösségi szintű szükségletek teljesítésének segítése.” (1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról 60. § 1)

Kijelenthető, hogy a magánszemélyekkel kapcsolatos 2012-2013-as kérdőíves kutatásunk (Koltai 2014) azon megállapítása, miszerint a falvakban élők legfőbb hátránya a hiányos szolgáltatásokból, ezen belül is a korlátozott közlekedési és egészségügyi ellátottságból, a hiányos oktatási rendszerből, kereskedelmi hálózatból, körülményes ügyintézési lehetőségekből, valamint a szűkös szabadidős lehetőségekből adódik, teljes egészében visszatükröződik a falugondnoki szolgáltatás feladatai sorában.

Az egyidejűleg jelentkező települési és társadalmi hátrányok kezelésében a falugondnokok feladata szerteágazó, a szociális ellátórendszerben egyedinek számít (Duró 2013). Amellett, hogy munkájuk az egész település (ellátási terület) lakosságához kapcsolódik, kisbuszokkal kapcsolatot teremtenek a falu szűkebb környezetén kívüli világgal, hiszen vagy az itt élőket viszik a központi település intézményeihez, vagy azok szolgáltatásait hozzák helybe (mozgékonyság). Az utazás egyben közösségi élményt is jelent, mivel nem pusztán másokkal közösen, de őket támogatva, biztonságos körülmények között valósulhat meg az ügyintézés, akár távol az otthontól (személyesség). Az információáramlás pedig mindig kétirányú. Amellett, hogy az ellátottak számára biztosítottak a helyi közösség naprakész hírei, a falugondnok a jelzett problémák visszacsatolásában is aktív szerepet vállal, egyszerre hozza és viszi a híreket (közösségi gondoskodás, figyelemmel az adatvédelemre). Ráadásul különös felelősség, hogy a falu- és tanyagondnok az, aki elsőként észleli a mindennapi problémát.

Kijelenthető, hogy a falugondnokság egy a helyi igények kielégítésére, helyi kezdeményezéssel létrehozott megoldás, mely „ujjlenyomatként” magán kell viselje az adott település sajátos jellemzőit, legyenek azok akár földrajzi, gazdasági, demográfiai vagy éppen intézményi, infrastrukturális eredetűek (Csörsz né Zelenák – Sümeginé Ország 2022). A kiindulópontnak számító igényfelmérés a szolgáltatás bevezetésekor ugyanúgy nélkülözhetetlen, mint a már működő szolgálat továbbfejlesztésekor. Mindezek alapján nem túlzó megállapítás, hogy a tanya- és falugondnoki szolgálat az ellátás térkapcsolatainak megerősítése által a magyar vidék sokrétű problémahalmazának lokális megoldásaként képes működni.

A falugondnokság alapértékeinek képzésen keresztüli megerősítése

Ahogy Szaló fogalmaz, a falugondnok „elsődleges jellemzője az empátia, a ráérvés a szükségre, a tevékeny élet és saját személyiségének alárendelése a másikénak. Nagyszerű hivatás!” (Szaló 2004:7)

A szolgálat alapértékei az alábbi hét pontban foglalhatók össze (Kemény 2004b):

- A falugondnoki szolgálat a demokrácia iskolája, mivel személyét azok választják, akiket szolgál. Jól csak ott töltheti be feladatát, ahol a társadalmi környezet együttműködő, a mindennapokban tetten érhető a közbizalom, a jóindulat és a nyitottság.
- A feladat konkrét szakmai tartalma helyspecifikus, mindig az érintettekkel közösen kerül meghatározásra. Központi előírások helyett a helyi sajátosságok rugalmas tartalommal képesek megtölteni a szolgálatot.
- A segítségnyújtás személyhez kötött, ebben rejlik annak kiszámíthatósága és megbízhatósága.
- A hely- és emberismeret, az emberség, rátermettség és elfogadottság kiemelt szempontok a falugondok személyének kiválasztásában.
- A szolgálat sosem lehet részrehajló, a méltányosabb és fontosabb kérés, a falu ügye mindenkor preferenciát élvez.
- Értéknek számít, hogy a szolgálat keretében megvalósuló kirándulások, szabadidős programok gazdagabbá teszik a helyhez kötött, csak nehezen kimozduló emberek mindennapjait.
- Mindez együttesen hozzájárul ahhoz, hogy az emberek közelebb kerülnek egymáshoz, az egymásra figyelés, szolidaritás, a közösség tagjaiért vállalt felelősség működő faluközösségeket teremt.

Ezek alapján a falugondnok legfontosabb személyiségjegyei közé elsősorban az empátiát, hitelességet, előítélet-mentességet, rugalmasságot, segítőkészséget, türelmességet, jó kapcsolatépítő és problémamegoldó képességet, határozottságot és precizitást sorolhatjuk (Csörsz né Zelenák – Sümeginé Ország 2022).

A falugondnoki (tanyagondnoki) pozíció meghirdetésekor feltétel a legalább 8 általános iskolai végzettség és a megfelelő jogosítvány megléte (a feladat ellátásához jellemzően a 8+1 férőhelyes kisbusz a legalkalmasabb), valamint a pályázónak nyilatkozatot kell tennie arról, vállalja a munkakör betöltéséhez előírt falu- és tanyagondnoki képzésen történő részvételt.

A rendszerváltozás idején, 1989-ben alapított Falufejlesztési Társaság a kezdetektől nagy hangsúlyt helyezett a résztvevők képzésére. Először egy-, majd többhetes bentlakásos formában történt a falugondnokok képzése, amit jelenleg egy 170 órás, 52 óra elméletet és 118 óra gyakorlatot felölelő program biztosít (Bódy et al 2021). A falugondnoki munkakörben csak olyan személy foglalkoztatható, akit a foglalkoztatás kezdő időpontjában a munkáltató bejelentett a munkakör betöltéséhez szükséges falu- és tanyagondnoki alapképzésre, és azt a munkakör betöltője a foglalkoztatás kezdő időpontjától számított egy éven belül el is végzi.

A képzést a megyei önkormányzat vagy általa megbízott intézmény biztosítja a Nemzeti Szociálpolitikai Intézet szervezésében.

A főbb tananyagegységek jelenleg az alábbi struktúrát követik:

- A falugondnoki, tanyagondnoki tevékenység alapismeretei (falu- és tanyagondnokság története, a feladatellátás és annak dokumentációja, egészségügyi, jogi, ökológiai és gépjármű-üzemeltetéssel kapcsolatos ismeretek)
- Társadalom- és közösségismeret
- A szociális munka és a segítő foglalkozás
- Kommunikációs készségek és szakmai önismeret fejlesztése
- Terepgyakorlat

A képzés záródolgozat elkészítésével és szóbeli vizsgával zárul. A vizsgabizottság elnökét a szociális ágazat irányítását végző miniszter kéri fel, egy tagját a megyei önkormányzat, másik tagját az Nemzeti Szociálpolitikai Intézet delegálja a bizottságba.

A falu- és tanyagondnokok számára ezen felül kötelező továbbképzések is előírásra kerültek, így felsőfokú végzettség esetében 80, egyéb esetben 60 pontot kell megszerezniük a 4 éves továbbképzési időszak során.

A Baranya Vármegyei Önkormányzat megbízása alapján 2022-ben, majd 2023-ban a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán valósult meg a Baranya és Somogy vármegyei falugondnokok képzése. Ennek során kiemelt figyelmet fordítottunk a felnőttképzés sajátosságaira (Nemeskéri – Pataki 2007):

- felnőttképzésre csak erre felkészült képzők alkalmasak (az egyetemi kollégák mellett az M-Stúdium Oktatásszervező Kft.-vel kooperálva biztosítottuk a terepgyakorlathoz kapcsolódó gyakorlatvezetőket, valamint a programban résztvevő szenior falu- és tanyagondnokokot),
- fontos a motiváció megerősítése, a résztvevők folyamatosan győződjenek meg a képzés hasznosságáról (a képzés kötelezően előírt jellege mellett a program tartalmi követelményrendszerének történő megfelelés),
- a felnőttek megalapozottabb önértékeléssel rendelkeznek, ezért abban kell támogatást kapniuk, amiben valóban fejlődniük szükséges (ezt a célt szolgálta a program gyakorlatorientált, egyben interaktív megvalósítása),
- időkorlátok és terhelhetőség figyelembevétele (a résztvevők napi időbeosztásához és munkahelyük földrajzi elhelyezkedéséhez legjobban illeszkedő órarend és csoportbeosztás készítése),
- igény a visszajelzésre a képzés során (ez tantárgyi értékelésekkel, magával a záróvizsgával, valamint a résztvevői elégedettséget vizsgáló központi és saját kérdőívünkkel valósult meg).

Elfogadva a tényt, hogy a képzési tevékenység akkor hatékony, amennyiben egyidejűleg tervezett és értékelt folyamat, valamint az érintettekkel való folyamatos egyeztetésen

alapul, kiemelt figyelmet fordítottunk a résztvevői visszacsatolásokra. Ehhez a képzési program végén kitöltésre kerülő központi és saját kérdőívünk, valamint a tananyagegységet követő értékelések és a képzést lezáró záróvizsga biztosított információt számunkra. Természetesen nem hagytuk figyelmen kívül, hogy a képzés sikere nem csak a program kialakításán és lebonyolításán múlik, de legalább ennyire meghatározóak a résztvevők személyes tulajdonságai, valamint a megfelelő oktatási környezet is (Karoliny – Poór 2017). Éppen ezért a képzés helyszínéül a PTE Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar pécsi képzési központja szolgált.

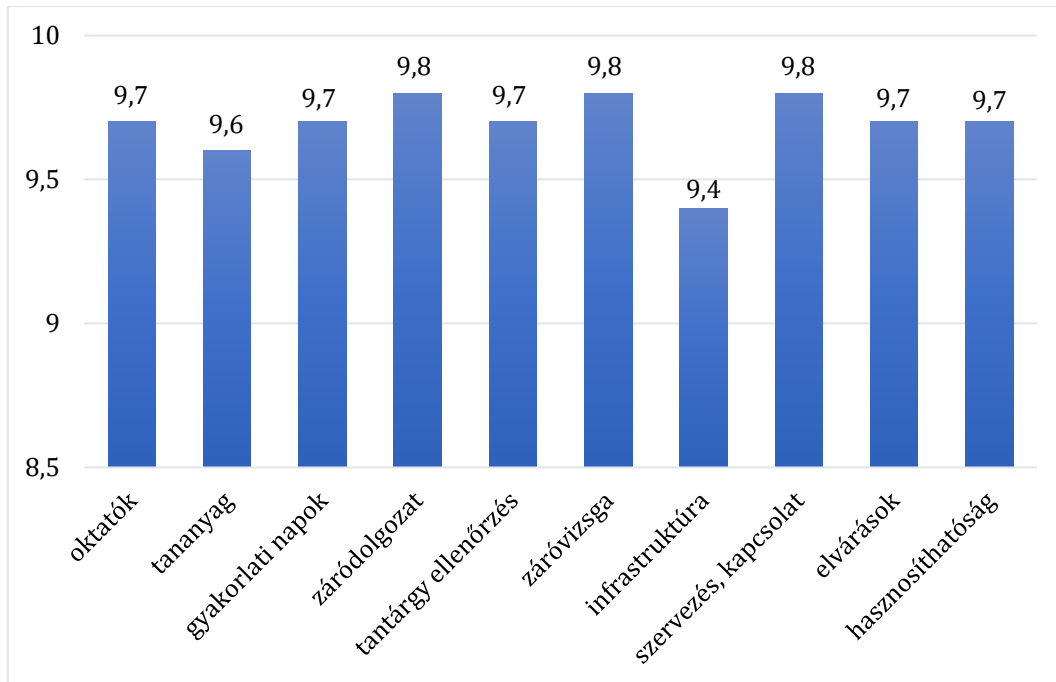
A záróvizsgákat követően az alábbi kérdéseket tettük fel a résztvevőknek:

- Mennyire elégedett a képzés oktatóival, az alkalmazott oktatási módszerekkel?
- Mennyire elégedett a képzés során megismert tananyaggal?
- Mennyire feleltek meg elvárásainak a terepgyakorlatok programjai?
- Mennyire elégedett a záródolgozat elkészítéséhez kapott szakmai segítséggel?
- Mennyire voltak megfelelőek a tudása ellenőrzésére alkalmazott módszerek (tantárgyak, záróvizsga)?
- Mennyire elégedett az infrastrukturális adottságokkal (terem, technikai feltételek)?
- Mennyire elégedett a képzés megszervezésével, a program közbeni kapcsolattartással?
- Mennyire felelt meg elvárásainak a képzés összességében?
- Mennyire tudja hasznosítani a képzésen tanultakat a napi munkavégzése során?
- Mi a legfőbb hozadéka, eredménye az Ön számára a falu- és tanyagondnoki képzésnek?

Valamennyi résztvevő kitöltötte elégedettségi kérdőívünket. Az 1-10 pont közötti skálán kimondottan magas, 9,7 pontot kapott képzésünk. Ezen belül az oktatók és a gyakorlati programok 9,7-es, a záródolgozathoz nyújtott segítség és a szervezés 9,8-as pontot ért el, de az infrastrukturális adottságokra (9,4) és a tanultak hasznosíthatóságára (9,7) adott értékek is kiválóan mondhatók.

1. ábra: Résztevői elégedettség, 1-10 pont közötti skálán (N=81)

Forrás: kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés, 2022-2023



Arra a nyílt kérdésünkre, hogy mi volt a képzési program legfőbb hozadéka, legtöbben a tapasztalatszerzést, a bővülő kapcsolatrendszert, barátságok születését, a munkavégzéshez kapcsolódó tudatosság és magabiztosság erősödését, a pozitív hozzáállás, nyitottság fokozódását, a rendszerszemlélet kialakulását, és ami talán a legfontosabb, az abban való megerősödést említették, hogy „jó helyen vannak.” A képzés során kivétel nélkül lojális, mély hivatástudattal és a közösségük iránti tettvággyal rendelkező embereket ismertünk meg, akik csakugyan kiérdemlik a „falú szíve” megnevezést.

Összegzés

A szolgálatot megálmodó Kemény Bertalan szerint: „A jó falugondnok minden problémát észrevesz, amin tud segít, amit nem tud megoldani (idő, benzin, tudás hiányában), annak megoldását másként igyekszik szorgalmazni. Érdeklődik, információt keres, kér, közvetít, tette bátorít, ötletet ad, véleményt formál, a „köz” véleményét alakítja. Röviden: azon dolgozik, hogy újra működjön, újra életképes legyen a falu közössége.” (Kemény 2004a:21)

Megelőző, kérdőíves kutatási eredményeink egyértelművé teszik, hogy a magyarországi kistelepülések jelenleg meglehetősen ambivalens helyzetben vannak. Bár vonzónak számítanak lakókörnyezeti adottságaik és a pozitív emberi kapcsolatok lehetősége, mindezeket hátrányosan ellensúlyozza hiányos szolgáltatási környezetük és kedvezőtlen munkaerőpiaci feltételeik. Utóbbi nem, de a szűkös közlekedési kapcsolatrendszerből,

egészségügyi és oktatási intézményhiányból, valamint a helyben csak korlátozott kereskedelmi, ügyintézési és szabadidős lehetőségekből eredő negatívumokat képes enyhíteni a falugondnoki szolgálat. Kijelenthető, hogy a legkisebb lélekszámú települések szintjén egyidejűleg jelentkező települési és társadalmi hátrányok kezelésében a falugondnokok szerepe nélkülözhetetlen, a feladatot ellátó személy pedig a bizalom és biztonság zálogának számít.

A Pécsi Tudományegyetemen megvalósult falu- és tanyagondnoki képzési programok végén 81 falugondnok tett sikeres záróvizsgát, többségében kiválóan megfelelt minősítéssel. Bízunk a velük kialakított együttműködés jövőbeni megerősödésében, újabb képzési programok elindításában, ezáltal is hangsúlyossá téve az Egyetem és a Kar harmadik missziós tevékenységét és környezetében kifejtett társadalmi felelősségvállalását.

Irodalom

1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300003.tv> (Letöltés dátuma: 2022. november 30.)

Bódy Éva, Csörszné Zelenák Katalin, Sándor-Lenkei Aida, Szarvák Mónika, Szeder-Kummer Mária (2021): A falu- és tanyagondnoki képzés oktatási programja az egyes szociális szolgáltatásokat végzők képzéséről és vizsgakövetelményeiről szóló 81/2004. (IX. 18.) ESzCsM rendelet szerint 2. átdolgozott kiadás. Budapest, Nemzeti Szociálpolitikai Intézet.

Csőrszné Zelenák Katalin – Sümeginé Ország Edit (2022): Segédlet a falugondnoki és tanyagondnoki szolgálatok indításához és működéséhez. Kecskemét, Falugondnokok Duna-Tisza Közi Egyesülete.

Duró Annamária (2013): A kistelepülésen élők szolgálatában. In: Csörszné Zelenák Katalin (szerk.): Mint egy falat kenyér...Könyv a falu- és tanyagondnokságról. Kecskemét, Falugondnokok Duna-Tisza Közi Egyesülete, 16-18. p.

Faludi Erika (2004): A falugondnoki hálózat kiépülése. In: Csörszné Zelenák Katalin (szerk.): Falugondnokság - a vidékfejlesztés szelíd módszere. Budapest, Magyar Tanya- és Falugondnoki Szövetség, 24-29. p.

Faludi Erika (2013): A falugondnokság története. In: Csörszné Zelenák Katalin (szerk.): Mint egy falat kenyér...Könyv a falu- és tanyagondnokságról. Kecskemét, Falugondnokok Duna-Tisza Közi Egyesülete, 7-12. p.

Karoliny Mártonné – Poór József (2017): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások. Budapest, Wolters Kluwer.

Kemény Bertalan (2004a): Ki a falugondnok? Mi valójában a falugondnoki szolgálat? In: Csörszné Zelenák Katalin (szerk.): Falugondnokság - a vidékfejlesztés szelíd módszere. Budapest, Magyar Tanya- és Falugondnoki Szövetség, 18-21. p.

Kemény Bertalan (2004b): A falugondnoki szolgálat alapértékei. In: Csörszné Zelenák Katalin (szerk.): Falugondnokság - a vidékfejlesztés szelíd módszere. Budapest, Magyar Tanya- és Falugondnoki Szövetség, 22-23. p.

Kis Krisztián (2019): Gondolatok a vidékfejlesztés „rendszerteréről” – a teljesség felé.... In: Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok, 3, 11-27. p.

Koltai Zoltán (2014): Sikeres és versenyképes városok. Piackutatás a magyar települések körében. Pécs, PTE FEEK.

Nemeskéri Gyula – Pataki Csilla (2007): A HR gyakorlata. Budapest, Ergofit Kft.

Szaló Péter (2004): Előszó. In: Csörszné Zelenák Katalin (szerk.): Falugondnokság - a vidékfejlesztés szelíd módszere. Budapest, Magyar Tanya- és Falugondnoki Szövetség, 7-8. p.

Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság (n.d.): Falu- és tanyagondnoki képzés. EFOP-3.8.2-16-2016-00001 ÉS A VEKOP-7.5.1-16-2016-00001 azonosítószámú, Szociális Humán Erőforrás Fejlesztése című kiemelt projekt.

https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2021/09/EFOP-382_Falu-es_tanyagondnoki_alapkepzes_ppt_vegleges.pdf (Letöltés dátuma: 2022. november 20.)

Egészség és jóllét az egyéni és közösségi tanulások tükrében
Health and well-being in the context of individual and
community learning

***Érezd jól magad nálunk, ha felnőttként belefogtál! Szakmai
oktatók képzése a Dunaújvárosi Egyetemen pozitív
pedagógiai/andragógiai nézőpontból***

1. Bevezetés

Tanulmányunk címében ugyan egy andragógiai esettanulmány szerepel, de úgy gondoljuk, írásunk nézőpontja és logikája más, felsőoktatási tanulmányokba kezdő csoportok számára is érvényes lehet. A témaválasztásunkat két fő szempont indokolja: az egyik ok nagyon praktikus, hiszen a felsőoktatásunk jelenlegi helyzetében – nemcsak a részidős képzésre járó felnőttek idejében, hanem a nappali tagozatos hallgatók esetében is jelentős a felvettek lemorzsolódása, ami ellen többféle módon is megpróbálnak az intézmények védekezni. A probléma véleményünk szerint az eddigieknél még kiélezettebben jelentkezik a felvételi szabályok 2023-as változása miatt, hiszen az egyetemeknek lehetősége volt arra, hogy alacsonyabb pontszámmal rendelkező jelentkezőkkel kezdődjön a tanév. A másik ok, amiért ezt a témát vizsgáljuk, hogy keressünk egy olyan elméletet és az ebből levezethető pedagógiai/andragógiai gyakorlatot, ami – sok más megoldás mellett – segíthet a hallgatói sikeresség fokozásában az egyetemi tanulmányok során. Választásunk a tanulás során fokozható hallgatói jóllétre esett, amiben alapvető szerepe van a pozitív pedagógiának.

Az alábbiakban megvizsgálunk a hallgatói jóllétet megalapozó elméletek közül néhányat, majd eljutunk a pozitív pszichológiából levezethető pozitív pedagógia felsőoktatásban alkalmazható lehetőségéhez, ezen belül is a Seligman-féle erősség elméletekre koncentrálnak, és bemutatjuk saját vizsgálatainkat, amit a szakoktatók körében végeztünk, végül megfogalmazzuk azokat az ajánlásokat, amelyekkel véleményünk szerint hozzá tudunk járulni ahhoz, hogy a hallgatók számára pozitív élményt jelentsen a felsőoktatásban eltöltött idő, és ezzel csökkenjen a felsőoktatást idő előtt elhagyók száma is.

2. A felsőoktatás nagy problémája, a lemorzsolódás

A lemorzsolódás kutatásának meghatározó forrásának Vincent Tinto tekinthető. Tinto szerint, ha az egyén nem integrálódik megfelelően a felsőoktatási környezetbe és az intézménybe, akkor válik hajlamosabbá azt elhagyni. Pontosan úgy lép ki abból, mint ahogy Durkheim elméletében az öngyilkos a társadalomból. Tinto az általa megalkotott modelljében azt hangsúlyozza, hogy a hallgató intézményben való bennmaradását erősítik céljai és kötelezettségvállalásai, valamint a tudományos és társadalmi intézményi tapasztalatok és integrációk. Amelyhez később Tinto (1993) kiegészítésként kapcsolta a felsőoktatási életre való felkészületlenséget, a kognitív

képességbeli korlátokat, a motiváció, az elkötelezettség és a pénzügyi támogatás hiányát is (Pusztai 2011).

Egy 2020. szeptemberében közzétett [közleményében](#) az Európai Unió Bizottsága felvázolta a 2025-ig megvalósítandó „európai oktatási térség” körvonalait, amelynek célja az európai polgárok oktatási és képzési színvonalának javítása, valamint az Európai Unióhoz való tartozás érzésének kialakítása. A felsőoktatás tekintetében az európai oktatási térség egyik fő célkitűzése a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 évesek arányának 50%-ra történő növelése 2030-ig (ez az arány 2020-ban 40,3% volt); vagyis ezen csoport diplomaszerzési arányainak növelése a cél-elérés egy kulcsa (European Commission 2020, 2022).

A hallgatói lemorzsolódást vizsgáló szakirodalmak számos okot találtak annak magyarázatára, hogy a hallgatók miért hagyják el a felsőoktatást. Az egyik modell szerint minél jobban integrálódik a hallgató egy oktatási intézménybe, annál kevésbé valószínű, hogy lemorzsolódik. A beilleszkedést a családi háttér, a személyes jellemzők, a korábbi iskolai végzettség, a tanulmányi teljesítmény és a tanár-diák közötti kölcsönhatások határozzák meg. Míg a másik modell nagyobb hangsúlyt fektet az intézményen kívüli tényezők fontosságára, például a munkaerő-piaci lehetőségekre, a pénzügyi támogatásra, melyek erősen befolyásolják a felsőoktatási intézményben maradás melletti vagy elleni döntést (Lassibille 2011).

A felsőoktatási lemorzsolódás fogalma mellé az elmúlt időszakban 2 másik fogalom is párosult a retenció, azaz az intézményben való „bennmaradás” és a perzisztencia azaz „megtartás” fogalma. A két fogalom közötti különbség a szempontrendszerben mutatkozik meg: a 'retenció' (megtartás) az intézmény szempontjából vizsgált jelenség (Berger & Lyon, 2005), míg a 'perzisztencia' (kitartás, rugalmasság) a hallgató szempontjából értelmezhető fogalomként definiálható (Tinto 2012). A hallgatói perzisztencia-szándék növelésére irányuló kutatásoknak a felsőoktatási expanzió adott táptalajt. Bár szerte a világban a hallgatói létszám jelentős emelkedése volt megfigyelhető, de ez nem jelentette azt, hogy minden, felvételt nyert hallgató diplomával zárta tanulmányait (Dinyáné Szabó & Pusztai 2019).

A fiatal felnőttkor erőteljes intellektuális és szociális fejlődési szakaszként van számon tartva, a középiskolai környezetből való kikerülés stresszel, felnőtt felelősségi körökkel és ezekbe való beletanulással érzékelik. A pozitív változások mellett a korosztály jelentősen ki van téve olyan környezeti hatásoknak és tényezőknek, amelyek sebezhetővé teszik a fiatalokat a pszichológiai/pszichiátriai zavarok kialakulására (Twenge et al. 2019). Ennek következményeként a mentális egészséghez köthető nehézségek kiemelten megjelennek a fiatal felnőtt egyetemi hallgatók körében (Sheldon et al. 2021, v.ö. Müller 2022). A lemorzsolódás nagyságrendjét kutatva számos mutató került megalkotásra, ezek közül leginkább utal a felsőoktatási rendszer hatékonyságára a felsőoktatási végzettségek aránya, amely megmutatja, hogy a felsőoktatásba bekerülő hallgatók milyen arányban végeznek ott végül. Minden országban az alapképzésben részt vevők közül a nők 44%-a és a férfiak 33%-a szerez diplomát az elméleti (azaz képzéshez szükséges) időtartamon belül. Az átlagos nemek közötti szakadék hasonló marad három további év engedélyezése után is, mivel a befejezések aránya a nőknél 73%-ra, a férfiaknál pedig 61%-ra nő.

A befejezések aránya a hallgatók tanulmányi területeik, szakjaik szerint is változik. Például az egészségügyi és jóléti területre bekerült nappali tagozatos alapképzésben részt vevő hallgatók 80%-a végzett valamilyen felsőfokú képzést három évvel a tanulmányaik elméleti időtartama után, míg a STEM szakokra belépett hallgatók mindössze 68%-a átlagosan az OECD vizsgálatban résztvevő országok tekintetében.

Magyarország esetében 2021-ben nincs nyilvános nemzeti adatszolgáltatás a felsőoktatási lemorzsolódásról. Az OECD, valamint az UNESCO által – természetesen nemzeti adatszolgáltatás által nyújtott információk alapján – viszont van Magyarországra vonatkozó adatközlés. Ezen adatok szerint Magyarországon a felsőfokú végzettséggel rendelkező 25–34 évesek aránya (32,9%) az egyik legalacsonyabb (szemben a 41,2%-os uniós átlaggal és a 45%-os uniós céllal). A magasán képzett nők aránya ebben a korcsoportban az uniós átlag feletti mértékben, 12,2 százalékponttal meghaladja a férfiakét. A felsőoktatásban a közelmúltban végzettek foglalkoztatási aránya (91,1%) meghaladja az uniós átlagot (84,9%). A nappali tagozatos hallgatók körülbelül egyharmada fizet tandíjat; ez az arány magasabb a részidős képzésben részt vevő hallgatók körében (European Commission 2020, 2022). A felsőfokú végzettséggel rendelkezők alacsony aránya részben a magas lemorzsolódási aránnyal függ össze, amely az informatikai, műszaki és természettudományos (STEM) szakokon a legmagasabb. Az alapképzésben folytatott tanulmányok több mint egyharmada a diploma megszerzése nélkül fejeződik be (OH 2020). Ennek részben az az oka, hogy a diploma megszerzéséhez korábban egy középfokú idegennyelv-vizsga meglétét írtak elő (Józsa 2020). 2020-ban és 2021-ben ezt a követelményt a világjárvány miatt felfüggesztették. 2022-től a felsőoktatási intézmények dönthetnek arról, hogy a diploma megszerzéséhez előírják-e a nyelvvizsgát. Ez növelheti a diplomások számát.

Az tapasztalható a szakirodalmak összegzése nyomán, hogy 2000 előtt elsősorban a felsőoktatási intézmény szervezeti témaköreire, és a hallgató élethelyzetére fókuszáltak a lemorzsolódás-kutatások. Mára azonban előtérbe kerülnek a felsőoktatási lemorzsolódás belső/pszichológiai tényezői. A kutatási eredmények alátámasztották az elméletet, amely szerint a fejlődési szemlélettel rendelkező hallgatók a nehézségekkel való találkozáskor kitartóbbak, tanulmányaik során több erőfeszítést tesznek, és a kihívások elkerülésének kisebb aránya jellemző rájuk (Pusztai-Szigeti 2018). A lemorzsolódás negatív irányú, belső pszichológiai tényezőit kompenzálhatja, ha a hallgató saját erősségeire támaszkodva sikerélményhez jut a tanulmányai során, és „jól érzi magát” a felsőoktatásban, ennek alapja a jóllét.

3. A jóllét hallgatói oldalról

Anélkül, hogy a témánkat meghaladó területre tévednénk, mégsem kerülhetjük meg, hogy körülírjunk a jóllét értelmezései közül néhányat.

Dodge és munkatársai (Dodge et al. 2012) tanulmányukban a jóllét definíciójára, illetve annak változására koncentrálnak. A szerzők úgy vélik, hogy a legfontosabb és legismertebb szerzők sem definíciókat adnak meg a jóllét fogalmáról, hanem meghatározza annak összetevőit.

Bár a jóllét kutatása az utóbbi évtizedekben került az érdeklődés középpontjába, maga az értelmezés az ókori filozófusok elmélgedésére vezethető vissza. A történeti eredetiségét tekintve két nagy filozófiai nézőpontot lehet megkülönböztetni: a hedonista és az eudaimon gyökereket.

Az ókori hedonizmus középpontjában az élvezet áll, vagy az, hogy az ember mennyire érzi jól magát az életében. Ebből a szempontból a jóllét az élvezet és a fájdalom egyensúlyából áll, vagyis: hogyan lehet maximalizálni az örömet és minimalizálni a fájdalmat. (Van de Weijer, M. et al. 2018.) A modernkori viselkedés- és társadalomtudományokban a hedonikus jóllét kifejezés egyre ritkábban jelenik meg. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a hedonista gondolatmenet népszerűtlen lenne a kortárs társadalomtudósok körében. Inkább a terminológia eltolódását figyeljük meg: a kortárs társadalomtudósok szívesebben használják a szubjektív jóllét (SWB) vagy a boldogság kifejezéseket, mint az élvezet és a hedonizmus kifejezéseket.

Az eudaimonia egy görög szó, amelyet általában jóllétnek vagy virágzásnak fordítanak. Az eudaimonia szinonimája: jól élni vagy jól lenni. Az ókori eudaimonizmus azt feltételezi, hogy a jóllétet az erény és az emberi képességek kiteljesítése, Arisztotelesz szerint minden emberi cselekvés eredménye. Míg a hedonikus hagyomány a jóllét fogalmát az élvezet és a fájdalom egyensúlyára korlátozta, addig az eudaimón hagyomány az erényes tevékenységet a jólléthez is szükségesnek tekinti.

A hedonikus hagyomány olyan konstrukciókat emel ki, mint a boldogság, a pozitív affektus, az alacsony negatív hatás és az étellel való elégedettség. Az eudaimón szemlélet a pozitív pszichológiai működést és az emberi fejlődést tartja fontosnak.

Az ókori jóllét teóriákból többlépcsőfokot bejárva – amelynek ismertetésére jelen tanulmány nem vállalkozhat – nőtt ki a manapság nagyon népszerű pozitív pszichológia.

A pozitív pszichológia alapjait Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály fektették le az *American Psychologist* (Amerikai Pszichológus című folyóirat) 2000-ben megjelent tanulmányukban (Seligman - Csíkszentmihályi 2000) E tanulmány megjelenése óta a pozitív pszichológia irányzata gyors fejlődést mutatott, és világszerte nagy népszerűségegre tett szert. A pozitív pszichológia első tíz évét a Magyar Pszichológiai Szemle 2012. márciusi száma mutatja be. (Oláh - Kapitány-Fövény 2012)

A pozitív pszichológia fő törekvése a boldogság ezzel a jóllét elérése. Mivel azonban a boldogság kissé „elcsépett”, ezen felül nem mérhető, Seligman és munkatársai a boldogságot/jóllétet három nagyon különböző területre osztják, amelyek közül mindegyik mérhető, és ami a legfontosabb, mindegyik készségealapú és tanítható (Seligman 2002). Az első a hedonikus oldal: a pozitív érzélem (öröm, szerelem, elégedettség stb.). Ha egy élet úgy zajlott, hogy annyi jó dolog volt, amennyi lehetséges, ez a „kellemes élet”. A második, sokkal közelebb áll Thomas Jeffersonhoz és Arisztotelesz elméletéhez, ez az áramlás állapota, és a körülötte vezetett élet az „elkötelezett élet”. A flow, az elkötelezett élet fő része, a tudatosság feladása, az idő megállítása, ahogy Csíkszentmihályi mondja „egynek lenni a zenével” (Csíkszentmihályi 1990). Fontos: az elkötelezettség a pozitív érzélem ellentétének tűnik: amikor valaki teljesen felszívódott, nincsenek jelen gondolatok vagy érzések – még akkor is, ha az ember utólag azt mondja: „ez csodás volt” (Delle Fave - Massimini 2005). És bár vannak hasonlóságok a pozitív érzelmekkel – drogozhat, tévét nézhet vagy vásárolhat – ott nincsenek parancsikonok a

flowhoz. A flow csak akkor következik be, ha a legmagasabb erősségeit alkalmazza és tehetségét, hogy megfeleljen az előtte álló kihívásoknak, és ez nyilvánvalóan megkönnyíti a tanulást.

A Pozitív Pszichológia keretében a harmadik terület az, amelyik a legjobb intellektuális eredetű, az értelmes élet. A pozitív pszichológia szemszögéből a jelentése abban áll, hogy tudja az ember, mik a legnagyobb erősségei, majd ezeket használja.

A hazai szerzők közül Oláh Attila utal a pozitív pszichológia előzményeire 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 1947, Rogers 1980). A humanisztikus pszichológia eszmerendszere különösen a fent bemutatott Seligman és Csíkszentmihályi munkásságán keresztül integrálódik a pozitív pszichológiába. Amennyiben a felsőoktatási intézmény hallgatóinak jóllétéről és a képzésben való bennmaradásáról elmélkedünk, nem lehet megkerülni azt a kérdést, hogy van-e szerepe a felsőoktatásban a pozitív pszichológiának, különösen a belőle levezetett pozitív felsőoktatás-pedagógiának.

Oláh Attila kiemeli, hogy a pozitív pszichológia arra törekszik, hogy felismerjük és tápláljuk a hallgatóinkban a legerősebb tulajdonságokat, azokat, amelyek igazán jellemzői a tanulóknak és segítsük őket abban, hogy megtalálják azokat a területeket, ahol a legjobban ki tudják használni kiváló képességeiket.” (Oláh 2004:45)

A pozitív pszichológiából kibontakozó pozitív pedagógiában is nagy szerepe van az erősségek megismerésének. De létezik egyáltalán pozitív pedagógia? Ebben az álláspontok nem egyértelműek. Bagdy Emőke egy, 2020-ban megjelent tanulmányában úgy vélekedik, hogy. „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...” (Bagdy 2020:21.)

Ebbe az eszmecserébe részletesen nem kívánunk belebonyolódni, csupán néhány, témánk szempontjából lényeges gondolatot említünk, mivel elsődleges célunk nem a pozitív pedagógia definiálására tett újabb kísérlet a felsőoktatás szintjén, hanem azoknak a pozitív pszichológiából levezetett elemeknek a kiemelése, amelyek hatékonyabbá, és kisebb lemorzsolódási arányúvá tehetik a felsőoktatási intézmények hallgatóinak a haladását. Ezeknek néhány fontos aspektusa megjelenik a pozitív pedagógia hazai definíciós kísérleteiben is.

Ladnai Attiláné tanulmányából azt a gondolatot idézzük, miszerint a pozitív pedagógia „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.:7) Ha ezt a

megfogalmazást kicsit átírjuk a felsőoktatás nézőpontjából, megállapíthatjuk, hogy a pozitív pedagógiát, beleértve a módszertant is, azért érdemes alkalmazni, mert a hatékonyabb hallgatói tanulást segíti, ezzel együtt fokozza a hallgatói jóllét érzést, és nagyobb lesz a szak, az intézmény megtartó ereje a hallgatók érvényesülésében.

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) Ebből az idézetből külön kiemeljük az erősségek fejlesztését, hiszen vizsgálatunk is ebben az irányban haladt.

4. Az erősségek értelmezése, vizsgálata

Az erősségek fogalom a fentiekben többször előfordult, éppen ezért nem kerülhetjük meg az értelmezését, amennyiben ezeket a hallgatók esetében vizsgálni, az oktatók esetében pedig az optimális módszertan kialakításához tudatosítani tudjuk.

A jóllét és az erősségek kapcsolatáról írja Seligman a következőt: „Ha a jóllét személyes erősségeink és erényeink felvállalásából származik, akkor életünk hitelessé válik...”

Az erősségeknek a következő három kritériuma van:

1. Majdnem minden kultúrában megbecsülik és értékesnek tartják.
2. Saját jogon megbecsült tulajdonságok, nem más célok eszközeként.
3. Alakíthatók, fejleszthetők.” (Seligman, 2007:10-12)

Seligman Az autentikus életöröm című könyvében részletesen bemutatja, hogy hogyan jutottak el az erények és erősségek taxonómiai rendszerének a feltárásához. (Seligman, 2007.) Létrehoztak egy olyan tudóscsoportot, amelyiknek a feladata az volt, hogy minden nagyobb vallási tant és filozófiát tanulmányozzanak, és készítsenek listát a mindenütt jelenvaló erényekből. A nagy elemzőmunka eredményeként a legjelentősebb filozófiák és vallási tanok áttekintése után oda jutottak, hogy a fenti kritériumoknak a következő erények felelnek meg, ezek a következők:

Bölcsesség és Tudás, Bátorság, Szeretet és Emberség, Igazságosság, Mértékletesség, Spiritualitás és Transzcendencia.

Mivel az erősségek fenti kritérium rendszerében a 3. pontban szerepel, hogy ezek az erősségek alakíthatók, fejleszthetők, úgy véljük, ez is növeli a jelentőségét annak, hogy ezekkel foglalkozunk a hallgatói jóllét és tanulási eredményesség oldaláról is.

Seligman szerint az erények meglehetősen elvontak, ezért az erényeket 24 erősségre bontották, amelyek már operacionalizálhatók és mérhetők. Az erősségek gyakran

eredményeznek jó következményeket, amelyek a tanulás, így a felsőoktatásban folyó tanulás szempontjából is sikerre vezetnek.

Mivel a hallgatóink körében kívántuk az erősségeiket feltárni, 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 bemutatásban a 2002-ben megjelent, és a 2007-ben magyarra fordított könyv terminológiáját használjuk, amelyre itt is többször hivatkoztunk.

Az alábbiakban rövid leírással kísérve az erények kategóriái alapján értelmezzük az erősségeket, amivel kapcsolatban nyilatkoztak hallgatóink a teszt feladatai során.

4.1. A Bölcsesség és Tudás erényének erősségei:

A kíváncsiság, érdeklődés a világ iránt optimális esetben a felsőoktatásban folyó tanulás egyik fő motivációs tényezője. Az érdeklődés fenntartása, netán annak felkeltése akkor, ha a hallgató inkább véletlenszerűen, mint tudatosan választott szakot, komoly oktatói feladat, amennyiben számolunk azzal, hogy ennek hiányában könnyen feladják a felveteteket, és lemorzsolódnak.

A tudásszomj és a tanulás szeretete – ha ezzel rendelkeznek hallgatóink, könnyű úton járunk. Ez a jellemző nem csak a felsőfokú tanulmányokra vonatkozik. 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. Egy-egy tanulócsoport esetében izgalmas és hasznos némi információt szerezni arról, hogy az oda járók mennyire tartják saját erősségüknek ezt a viszonyulást.

Ítéloképesség, kritikus gondolkodás, nyitottság – ezek a tulajdonságok szinte nélkülözhetetlenek a sikeres felsőfokú tanulmányokhoz. A nyitottság az újdonságok és a meglévőnek esetleg ellentmondó tudás és tapasztalat iránti fogékonyságot segíti, a kritikus gondolkodás és ennek nyomán az ítéloképesség a felsőoktatás oldaláról hozzájárul a tudás megszerzéséhez és továbbfejlesztéséhez. Ezek fejlesztése is fontos oktatói hozzájárulást igényel.

Találékonyosság, eredetiség, praktikus intelligencia, hétköznapi bölcsesség: Ezeknek az erősségeknek szintén nagy szerepe van a felsőfokú tanulmányokban, hiszen azok a hallgatók, akik ritkán elégszenek meg a hagyományos utakkal, eljárásokkal, kreatív problémamegoldásokra törekcsenek, ők lesznek minden területen a fejlődés motorjai. Ugyanakkor azok, akiknek ez az erősségük nagyon jellemző, nem mindig könnyű tanítványok a klasszikus tudás átadás – tudás befogadás rendszerben.

A szociális, személyes és érzelmi intelligencia: a szociális intelligencia a másokkal való együttműködést segíti, aminek nagy szerepe van a tanuló társakkal való együttműködésben, így a páros vagy csoportmunkák eredményességében, amit a felsőfokú tanulmányok során kapott feladatokban gyakorolhatnak. A személyes intelligencia jellemzője, hogy követjük érzéseinket, megértjük és irányítjuk viselkedésünket. A személyes és szociális intelligenciát együttesen Seligman szerint Daniel Golemanra való hivatkozással érzelmi intelligenciának is nevezhetjük. (Seligman, 2007:156)

A *perspektíva* az első erény hatodik erőssége. A perspektíva látványt, nézőpontot és jövőképet jelent. Seligman nem ez utóbbit használja ennek az erősségnek az értelmezésénél, hanem egy világról való látásmódot jelent, ami saját és mások helyzetének, problémáinak megoldásában segít, ez utóbbi leírható azzal is, ha gyakran fordulnak az egyénhez tanácsért.

4.2. Bátorság

Az erények második nagy csoportja a bátorság. A bátorság az akarat tudatos gyakorlása még akkor is, ha olyan méltó célok megvalósítására törekszünk, amelyeket nem biztos, hogy el tudunk érni. Ezeket az erősségeket Seligman a következő fogalmakkal írja le: helytállás és merészség, kitartás és szorgalom és hitelesség, őszinteség.

A *helytállás és merészség* értelmezésben a helytállás azt jelenti, hogy nem hátrál meg az ember, adott esetben a hallgató a kihívás vagy a nehézség előtt, ide tartoznak az intellektuális és érzelmi helytállások is. A merészség magában foglalja a morális és pszichológiai bátorságot is, így nem véletlenül szerepel a tesztben olyan kérdés, hogy „Gyakran helytállok akkor is, ha minden ellenem fordul”. Ennek az erősségnek nagy szerepe van a felsőoktatás különböző rendszerlemeiben, gondoljunk például a tovább haladást biztosító vagy megakadályozó értékelésekre, vizsgákra, dolgozatokra. Akik ilyen erősséggel nem rendelkeznek, könnyen feladják már az első próbáknál is. A merészség megnyilvánul nem könnyen, és például nem kötelezően teljesíthető feladatok felvállalásában, ilyen például a versenyeken, konferenciákon való részvétel.

Kitartás, igyekezet, szorgalom – a kitartó és szorgalmas ember igyekszik teljesíteni, amit felvállalt. Az ilyen hallgatók esetében a lemorzsolódás akkor lehet veszélyes, ha nem rendelkeznek megfelelő alaptudással ahhoz, hogy végig tudják vinni az előre haladásukat biztosító tanulmányi feladataikat.

Az „*integritás, hitelesség, őszinteség*” a Bátorság erényének harmadik dimenziója. Aki ezzel az erősséggel rendelkezik, nemcsak igazmondó, hanem önmagát képviseli, és nem akar másnak látszani, mint amilyen. Őket az jellemzi, hogy mindig megtartják, amit ígértek.

4.3. Emberség és szeretet

Ezek az erősségek más emberekkel való szociális interakciókban nyilvánulnak meg, ideértve a családtagokat, barátokat, de a csoporttársakat is. Ehhez az erényhez tartozó erősségek a kedvesség és nagylelkűség, valamint a szeretet adása és kapása.

A *kedvesség és nagylelkűség*- A kedvesség sokféleképpen nyilvánul meg, néha a másik ember értékeit a sajátja elé helyezi, aki így tűnik fel a másokkal való viszonyában. Az erősség birtokosa elismeri a másik személy értékét, más emberekkel kapcsolatban az empátia és a szimpátia jellemzi, figyel a másik ember pozitívumaira és szükségleteire is. A tanulmányaik során az ilyen jellemzőkkel rendelkező alkalmasak arra, hogy segítsenek a lemaradóknak, támogassák a rászoruló társaikat.

A szeretet *adása és elfogadása* 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. Ezzel az erősséggel nem rendelkeznek azok, akik zavarba jönnek, ha más részéről szeretetet éreznek.

4.4. Igazságosság

Az igazságosság erényében az tükröződik, hogy hogyan viszonyul az egyén másokhoz, más csoportokhoz, ilyen az öntudat, kötelességérzet, csapatmunka, lojalitás és a becsületesség.

Az *öntudat, kötelességérzet, csapatmunka, lojalitás* az első erősség az igazságosság erényén belül. Ezek a tulajdonságok különösen fontosok a csoportokban való együttműködés szempontjából. Az öntudat segít az egyén saját elveinek, gondolatainak megőrzésében, a csoportokban való együttműködés az öntudat mellett feltételezi a lojalitást és a feladatok teljesítésének kötelességként történő vállalását. A felsőoktatásban több szempontból is fontos a csapatmunka: egyik oldalról a projektek, feladatok csoportokban való megoldásához, másrészt egymás segítéséhez, támogatásához.

A *becsületesség* Seligman szerint úgy definiálható, hogy nem hagyjuk, hogy saját érzéseink befolyásolják a véleményünket másokról, mindenkinek adunk egy esélyt, ugyanolyan komolyan vesszük mások jóllétét, mint a sajátunkét, felül tudunk emelkedni az előítéleteinken. A hallgatók oldaláról ez jelenti a társak és a környezet elfogadását, a másokhoz való korrekt viszonyulást.

4.5. Mértékletesség

A mértékletesség nem az egyén szükségleteiről való lemondást jelenti, sokkal inkább azt, hogy sikerül megtalálni a szükségletek kielégítésének megfelelő helyét és idejét, amivel másokat nem zavar vagy korlátoz. A mértékletességet biztosító erősségek az önkontroll, a megfontoltság, óvatosság, körültekintés, valamint az alázat és a szerénység.

Az *önkontroll* az egyén részéről az érzelmek feletti „uralkodást” jelenti. A szélsőséges érzelmek által vezérelt viselkedés negatív következményekkel járhat. A tanulás során is nagy szerepe van az önkontrollnak, a hallgatók jó esetben tudják, érzik, hogy mire képesek, és ennek megfelelően alakítják ki saját teljesítményeikkel kapcsolatos elvárásaikat.

A *megfontoltság, óvatosság, körültekintés* szintén a mértékletesség része. A megfontolt ember döntései előtt számba veszi a különböző lehetőségeket és ezek következményeit. Az óvatos ember olyan, aki a veszélyeket csak korlátozott mértékben vállalja, körültekintően átgondolja ezek hatását. Az óvatos hallgatók megfontolják, hogy szabad választásuk esetén milyen feladatokat vállalnak fel.

Az alázat és a szerénység: a szerény ember nem kíván előtérbe kerülni, dicsekedni saját eredményeivel. elfogadja mások teljesítményeit, ugyanakkor előfordulhat, hogy az alázatos emberek saját vágyaikat háttérbe szorítják. A túlságosan szerény hallgató saját gondolataival sem mer előállni, különösen akkor, ha nála nagyobb státusú személlyel találkozik.

4.6. Transzcendencia

A transzcendencia tág értelemben az érzéki tapasztalaton túli jellemző, ami 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. Ehhez az erényhez tartozó erősségek: a szépség és a tökéletesség értékelése, a hálaérzet, a remény, optimizmus, jövőirányultság, a spiritualitás, az értelmes cél, hit, vallásosság, a megbocsátás és könyörület, a játékosság és humor, a temperamentum, szenvedély, lelkesültség.

A szépség és a tökéletesség értékelése: A szép megjelenése sokféle az ember életében, a művészetektől a különböző alkotásokon és cselekedeteken keresztül a különböző sportteljesítményekig jelent az erősséggel rendelkezők számára jó érzésekkel társuló élményeket. Egy hallgató számára akár egy jól sikerült dolgozat vagy munkadarab is hozzájárul ennek az erősségnek a fejlesztéséhez.

A hálaérzet akkor jelentkezik, amikor valami jó történik velünk, és tudjuk, hogy ebben másnak is szerepe van. Hálásak nemcsak embereknek lehetünk, hanem személytelen, nem emberi forrásoknak is. A felsőoktatásban a hallgatók, akikben megvan ez az erősség, hálát érezhetnek azokért, akik lehetővé teszik a tanulmányaik folytatását, az intézmény kereteihez kapcsolódóan oktatóik és tanulótársaik iránt is.

A remény, optimizmus, jövőirányultság úgy véljük, hogy a felsőfokú tanulmányok sikertényezőinek egyik fontos eleme. Azok, akik beiratkoznak egy végzettség megszerzéséért, hacsak nem kényszer hajtja őket, látják a távolabbi jövőt is, tanulmányaik kezdetén bizonyára dominál az a remény, hogy ez majd sikerül is. Ha az optimizmus nem tartozik a jellemző erősségeik közé, az első kellemetlen élmény vagy kudarc után könnyen feladják a folytatást.

A spiritualitás, az értelmes cél, hit, vallásosság erősséggel azok rendelkeznek, akiknek van koherens – vallásos vagy világi - életfilozófiájuk, ami megalapozza, támogatja az élet értelmének, az egyén életben betöltött hivatásának megtalálását, azokat az erőfeszítéseket, amiket ennek érdekében tesz. Akik rendelkeznek értelmes célokkal, különösen, ha azok a tanulmányaikhoz is kapcsolódnak, kevésbé lesznek kitéve a feladásnak, abbahagyásnak.

A megbocsátás és könyörület erőssége lehetővé teszi a túllépést az egyén által sérelmesnek vélt helyzeten, ad egy esélyt azoknak, akik számára kellemetlen helyzetet idéztek elő. A múltra való fátyol borítása megakadályozza a bosszúállásra való törekvést, így csökkennek a negatív érzelmek az emberben. A felsőoktatásban az oktatókkal és a

társakkal kialakult konfliktusoknak a felerősítése, fenntartása könnyen vezethet a környezet elhagyásához, ami témánk tekintetében a lemorzsolódást jelenti.

A *játékosság* és a *humor* szebbé teszi az ember életét, ez az erősség nagyon kedvezően hat az egyénre és környezetére. A humor segít a feszültségek levezetésében, a játékosság a nehéz feladatokat is megkönnyíti, gondoljunk csak a gamifikációs törekvésekre az oktatásban. A humor és játékosság erősségével nem rendelkezők számára inkább kényelmetlenséget okoznak azok a szituációk, amik másokra pozitívan hatnak.

A *temperamentum*, *szenvedély*, *lelkesültség* erőssége segít az embernek belemerülni a feladatokba, amiket örömmel és nagy kedvvel végez, a sikerei pedig újabb kihívásokkal való szembenézéshez vezetik. A sikerélmények újabb energiákat adnak a hosszabb és nehezebb feladatokhoz.

A fenti erősségek megléte vagy gyengesége, hiánya más-más tanulási szituációkat eredményez. Milyen szerepe lehet ezeknek az erősségeknek a felsőoktatásban? Úgy véljük, a tanítási-tanulási folyamatok tervezéséhez, szervezéséhez, segítéséhez és irányításához fontos információkkal szolgálnak ezek a jellemzők. Nagy kérdés, hogy meg tudjuk-e tenni, hogy az egyénekhez alkalmazkodunk a felsőoktatásban. Erre a válasz nagyobb létszámú csoportok esetében aligha lehet igen, de a csoportok rendelkezhetnek olyan jellemzőkkel, amelyeket ismerve nagyobb esélyünk lehet a sikeres oktatásra, és ennek következtében a lemorzsolódás megelőzésére. A továbbiakban bemutatjuk vizsgálatunkat, ami ennek az elméletnek a módszertani lehetőségeit kívánja előkészíteni.

5. A szakoktatók erősségei és annak konzekvenciái egy vizsgálat tükrében

A következőkben bemutatjuk egy konkrét vizsgálatunkat, amit azért végeztünk a Dunaújvárosi Egyetemen, hogy egy újonnan indult képzésre belépő, meglehetősen vegyes összetételű levelezős csoport jellemzőit, főleg meglévő és fejlesztendő erősségeit megismerjük, és ezeknek megfelelően tudjuk a pozitív érzelmeket, sőt, talán jóllétüket fokozni, megfelelő módszertan alkalmazásával segítve az intézményben maradást, a lemorzsolódás elkerülését.

5.1. Kutatási kérdések

1. Melyek a belépő évfolyam legjellemzőbb erősségei?
2. Van-e különbség az egyes specializációkra és ezen belül szakágakra jelentkezők önértékelésen alapuló erősségei között?
3. Vannak-e életkorok szerinti különbséget a heterogén levelező csoport erősségeiben?
4. Melyek azok az erősségek, amelyek fejlesztését a legtöbben elvárják a képzéstől?

5.2. A kutatás módszere

Hallgatóink erősségeinek a vizsgálatához a Seligman és Peterson vezetése alatt működő VIA (Values In Action Institut) Erősségek felmérése tesztjét használtuk. (Seligman 2007:152). A tesztet kiegészítettük néhány hallgatókra érvényes demográfiai és szakválasztásra vonatkozó adattal, és elektronikusan elérhetővé tettük a vizsgálatba bevont populáció számára. A teszt egyes kérdéseire a kitöltők 1-től 5-ig tartó intervallum skálán válaszolhattak, minden kérdésnél figyelmeztettük őket, hogy mit jelent a maximális pontszám. A vizsgálat 2023. májusában online válaszadással történt.

A válaszokat SPSS módszerrel dolgoztuk fel és elemeztük. Az egyes kijelentésekre vonatkozó átlagokat különböző változók szerint elemeztük, és ebből vontuk le az adott populáció vagy rész-populáció jellemzőit, amik figyelembevétele az oktatási módszertan támogathatja a hallgatók eredményességét, és segíthet a lemorzsolódást csökkenteni.

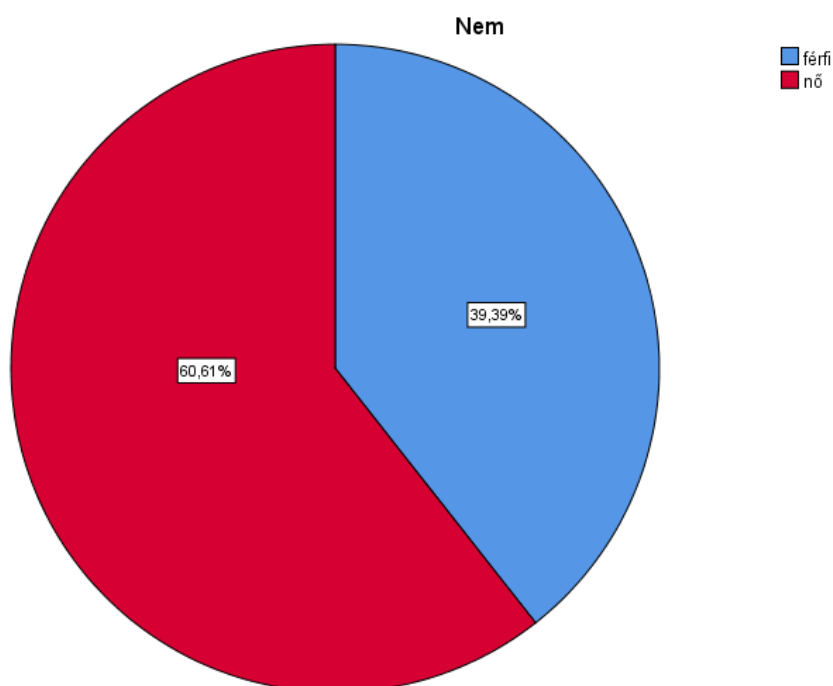
A vizsgált populáció a Dunaújvárosi Egyetemre 2021. (66 fő) és 2022. (47 fő) szeptemberében beiratkozott hallgatói csoport, összesen 113 fő volt.

5.3. A kutatás eredményei

A minta nem szerinti megoszlását mutatja az alábbi diagram (1-ábra). A nők-férfiak aránya kb. 3/5-2/5, így ahogy a felsőoktatásban általában, nálunk is valamennyivel nagyobb a nők aránya.

1. ábra

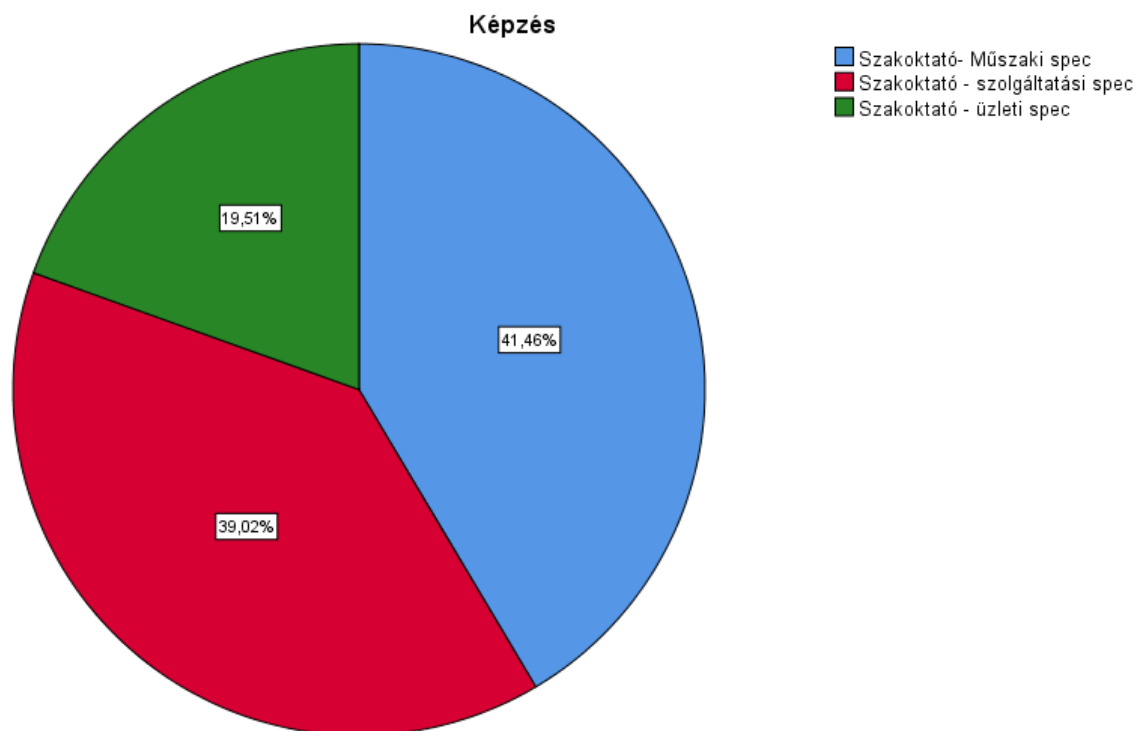
A nemek aránya a megkérdezettek körében



Az általunk vizsgált képzés, a műszaki szakoktató, intézményünkben három specializációval indul, a beiratkozottak aránya szerint műszaki, szolgáltatási és üzleti területre járhatnak a hallgatók. Közel egyenlő arányban szerepelnek a mintában (2. ábra) a műszaki és a szolgáltatási specializációra járók, a legkevesebben az üzleti területekre készülő szakoktatók vannak.

2. ábra

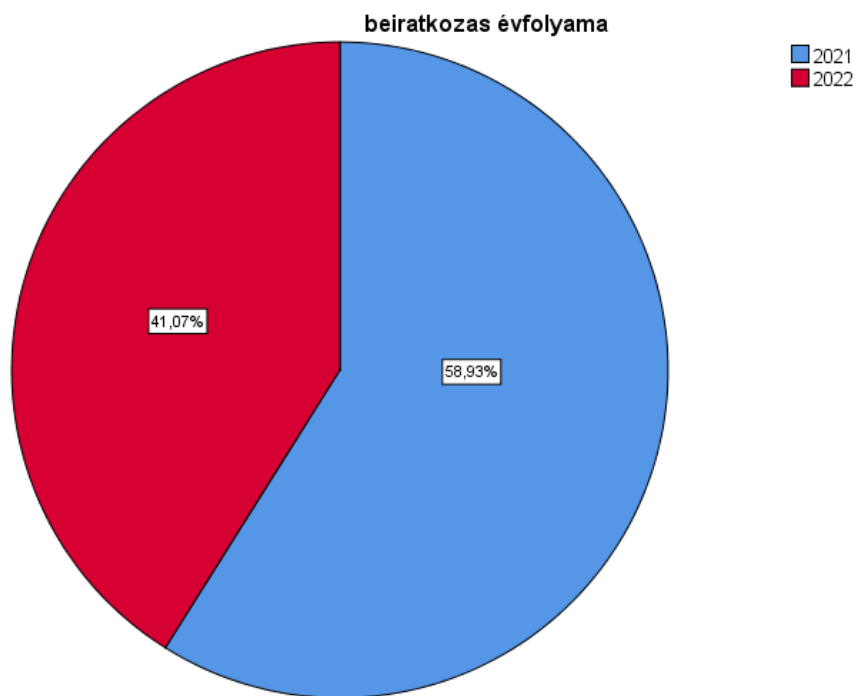
A válaszadók specializációk szerinti megoszlása



Vizsgálatunkat két évfolyamon végeztük, megoszlásuk a 3. ábrában található.

3. ábra

A válaszadók a beiratkozás évfolyama szerinti megoszlása

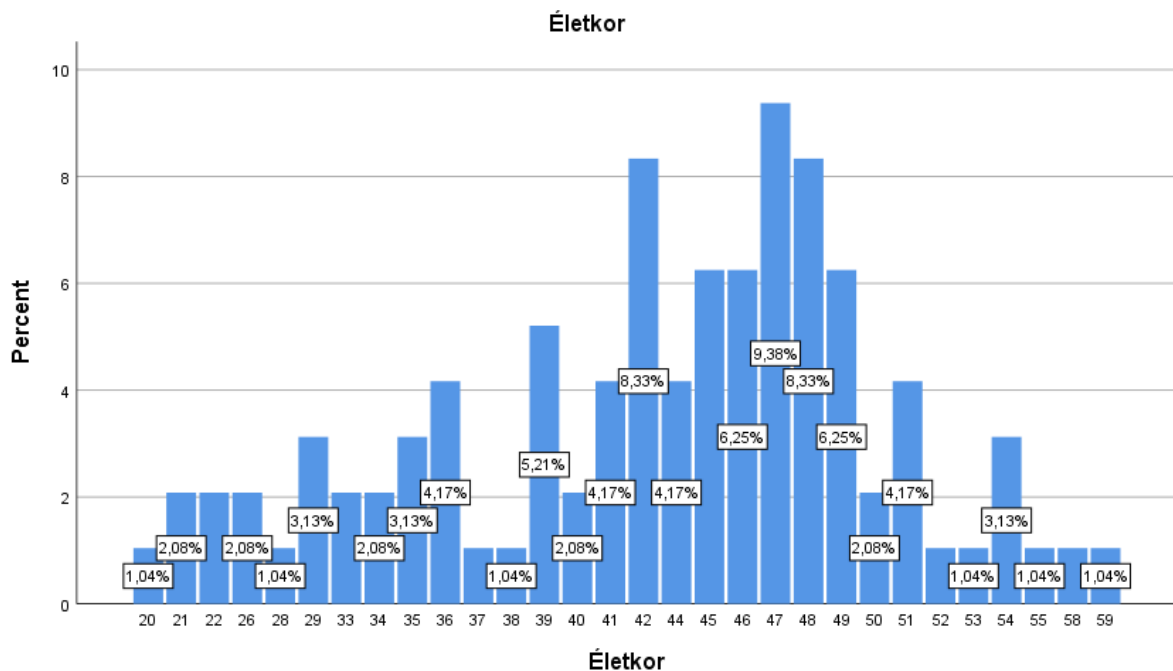


A vizsgált populáció levelező tagozatra jár, így nem véletlen a nagy életkori skála (4. ábra), a legfiatalabb 20, a legidősebb 59 éves, gyakorlatilag az X generációtól a Z generációig együtt tanulnak a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók.

4. ábra

4. ábra

A válaszadók életkor szerinti megoszlása



N=112 Mean=42,42 Módusz=47

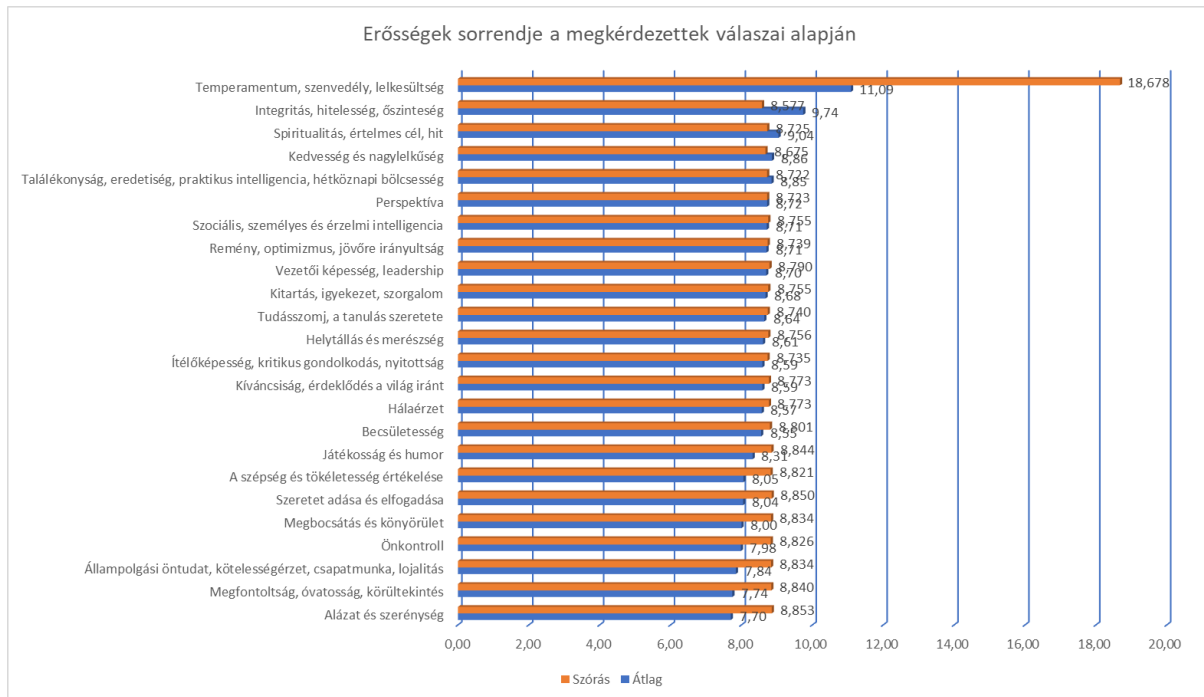
Ahhoz, hogy ezt az életkor szerint nagy intervallumon szóródó hallgatói csoport tanulását segíteni, irányítani tudjuk, érdemesnek találtuk megnézni, hogy a fent említett Seligman-féle erősségek milyen arányban vannak jelent a hallgatók körében.

Erősségek sorrendje a válaszok alapján a teljes populációban

A legmagasabb összesített átlagpontoszámot, igaz, messze a legnagyobb szórással a temperamentum, szenvedély, lelkesültség erőssége kapta (5. ábra). Ez nagyon pozitív a tanulás motivációja oldaláról. Az integritás, hitelesség, őszinteség szintén az átlagok alapján a lista elején szerepel, sokkal kisebb szórással az előbbinél. Nem véletlen talán, hogy a kedvesség és nagylelkűség is a sor első felében jelenik meg, hiszen sokaknak a szakmájában is nagy jelentősége van ennek a jellemzőnek, így például a szolgáltatásban és az üzleti területeken.

5. ábra

Erősségek sorrendje a megkérdezettek válasza alapján



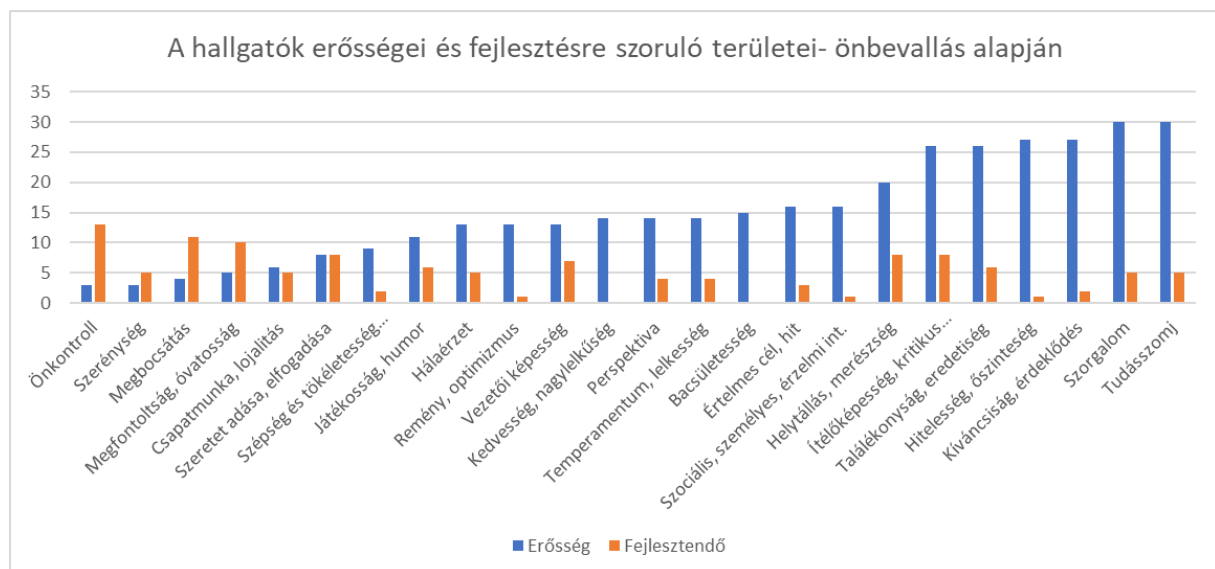
A tudásszomj, a tanulás szeretete az erősségek átlagának a második harmadában szerepel, valamivel ennél is lejjebb a kíváncsiság, érdeklődés a világ iránt. Megjegyezzük, hogy a tapasztalataink szerint a nappali tagozatos hallgatók körében végzett vizsgálatok szerint ezek az erősségek a sorrend elején szerepelnek, de ezt az összehasonlítást egy másik tanulmányban mutatjuk be. Az erősségek összesített pontszámai alapján a lista alján szerepel, bár nem szignifikáns különbséggel, de mégis elgondolkoztatóan az alázat, szerénység – talán a szakoktatóinknak van annyi szakmai tapasztalatuk, ami a szerénységet és az alázatot kevésbé indokoltá teszi. A megfontoltság, óvatosság, körültekintés nem tartoznak a jellemző erősségek közé pont azoknál a válaszadóknál, akiknek a szakmáját ezek alacsony szintjén igaz nehéz jól művelni, de hasonló a helyzet az önkontrollal is.

A teszt kijelentéseire adott pontszámok összesített átlagának bemutatása mellett az alábbi diagram, amely arra épül, hogy a tesztet kitöltők a saját pontszámaik alapján melyik öt, illetve azonos pontszámok esetén melyik, az első öt helyen szereplő erősségüket jelölték meg a kérdőíven. A diagramhoz pontszámok nem tartoznak, csupán azt láthatjuk, hogy hány hallgató kérdőíven került be az adott erősség a legfontosabb személyes jellemzők közé. Ha erre a megközelítésre fókuszálunk, akkor a tanulóhoz nélkülözhetetlen tudásszomj és szorgalom az összes kitöltő körülbelül negyed részénél, de így is a legnagyobb számú válaszadó személyes eredményei alapján került az első helyre, míg a populáció kicsit kevesebb, mint negyed része az érdeklődést, az őszinteséget, a találékonyságot, kritikus gondolkodást jelölte meg a legfontosabb erősségek között. A legkevesebben a teszt alapján az önkontrollt, szerénységet és a megbocsátást adták meg személyes erősségüknek. (6. ábra)

Szintén az alábbi 6. sz. ábrán szerepel a második oszlopokban, hogy - ezúttal nem a pontszámok, hanem az önbevallás alapján - melyik erősségüket tartják leginkább fejlesztendőnek. Megjegyezzük, hogy nem adtuk meg a fejlesztendő erősségek minimum és maximum számát sem, így legfeljebb az említők számát tudjuk bemutatni, de arányokat nem tudunk megadni. Kicsit meglepő, de nagyjából minden tizedik hallgató az önkontrollt jelölte meg fejlesztendőnek, kevés különbséggel a megbocsátást és a megfontoltságot. Úgy véljük, ezek a jellemzők a pedagógus pálya szempontjából nagyon fontosak, így felvetődik a kérdés, hogy szabadon választható tréningekkel nem lehet-e támogatni a hallgatók fejlődését ezen a területen.

6. ábra

A válaszadók erősségei és fejlesztésre szoruló területeinek megoszlása

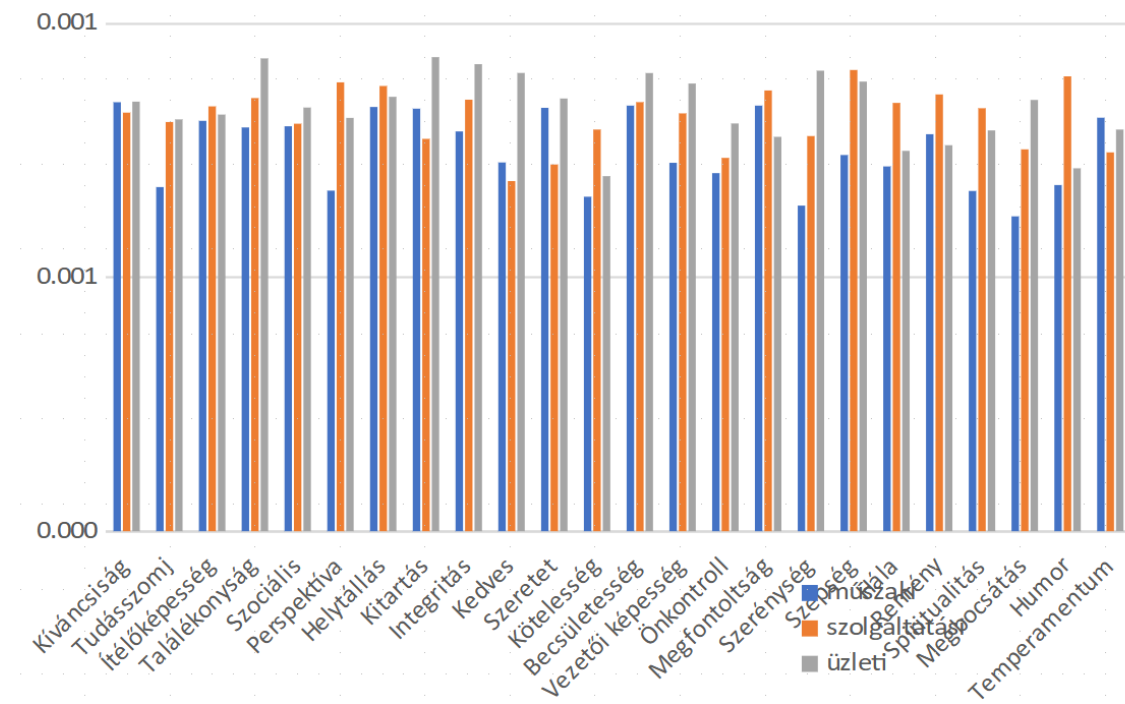


Erősségei eltérése a specializációk között

Mivel szakoktató képzésre járó hallgatóink három, egymástól a szakmaterületük szerint is elég különböző specializációra járnak, az SPSS program segítségével vizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns különbség a specializáció szerint a hallgatók összesített pontszámában. Bár szignifikáns kapcsolatot nem találtunk, mégis látható az alábbi ábráról (7. ábra), hogy az üzleti szakirányon tanulók a találékonyságot, kitartást, integritást, kedvességet, becsületességet, szerénységet tartják a legtöbbször, a szolgáltatási szektorban a legmagasabb pontszámot a szépség és a humor kapta, nem véletlen, hogy a hallgatók többsége ebben a csoportban a szépségiparban dolgozik. A műszaki területen a lista elején jelennek meg olyan erősségek, mint a kíváncsiság, helytállás, kitartás, becsületesség és megfontoltság. Ha ezeket az erősségeket összevetjük, úgy gondoljuk, jól jellemzik az adott szakmaterülethez tartozó szakmák sikeres műveléséhez a legfontosabb jellemzőket.

7. ábra

A válaszadók erősségeinek megoszlása a specializációk függvényében



Egy sajátos, a heterogén életkorú levelező csoportnál talált összefüggés:

A változók korrelációjának vizsgálata alapján a legerősebb összefüggést az életkor és egyes erősségek között találtuk, ilyenek: az életkor korrelált a következő erősségekkel: tudásszomj (45 feletti) ($r=0,358$); szociális, személyes, érzelmi intelligencia (471) ($r=0,279$); perspektíva (50+) ($r=0,228$); helytállás ($r=0,277$); kitartás ($r=0,236$); szeretet ($r=0,274$); kötelesség ($r=0,370$); vezetői képesség ($r=0,228$); hála ($r=0,284$); spiritualitás ($r=0,306$); találékonyosság ($r=0,238$);

Ebben a tanulmányban ezekre az összefüggésekre nem tudunk kitérni, de irányt adhat egy másik vizsgálatnak.

6. Összegezés

A szakoktató képzés még viszonylag új a pedagógusképzés palettáján, a 2023/24-es tanévben lép be a harmadik évfolyam. A pedagógusok képzését a jelen helyzetben mindenképpen támogatni szükséges, hiszen a szakmai tanárihiány is nehézségekhez vezethet rövid időn belül a szakmák elsajátításában. Mivel ahogy ezt a fentiekben is láttuk, a felsőoktatásban a lemorzsolódás az egyik legnagyobb probléma a lemorzsolódás, megpróbáltunk a sok egyéb módszer mellett egy olyan nézőpontot is behozni, ami a pozitív pedagógia jótékony hatásával, a hallgatók jó közérzetének a fokozásával is támogatná az intézményben való bennmaradást. Ehhez alkalmaztuk a Seligman-féle teszt segítségével a hallgatók meglévő és fejlesztendő erősségeinek vizsgálatát, remélve, hogy ezeket figyelembe véve az oktatási folyamatok szervezésével, adekvát feladatok adásával a hallgatókat sikerélményekhez és megfelelő fejlesztésekhez

tudjuk juttatni. A vizsgálat folytatásaként meg kívánjuk nézni azt is, hogy a képzés során, hogy alakultak-változtak a hallgatók erősségei, és ezekből milyen következtetéseket lehet megfogalmazni a felsőoktatás didaktikája számára.

Irodalom

Bagdy Emőke (2020): Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a személyiség formálásban. In: SZARKA, Emese (szerk.) [Pozitív pedagógia és nevelés konferenciakötet I.](#) Budapest: Mental Focus Kft. pp. 21-28.

Berger, J. B. & Lyon, S. C. (2005). Past to Present: A Historical Look at Retention. In: Seidman, A. (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 1–29). Westport, CT: Praeger Publishers.

Csikszentmihályi, M (1990): *Flow: the psychology of optimal experience.* Harper & Row

Delle Fave & Massimini (2005): The Investigation of Optimal Experience and Apathy: Developmental and Psychosocial Implications. In: *European Psychologist*, 10(4), 264–274. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.264>

Dinyáné Szabó, M. & Pusztai, G. (2019): A perzisztenciaérték empirikus vizsgálata a hallgatói professzionalizáció kezdetén egészségügyi tanulmányokat folytató hallgatók körében In: *Lege Artis Medicinae*, 29(6–7), 301–311. <https://doi.org/10.33616/lam.29.031>

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

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012): The challenge of defining wellbeing In: *International Journal of Wellbeing* 2(3) 222–235 <http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>

European Commission (2020): *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2020/21. Eurydice – Facts and Figures.* <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/01ea3b55-5160-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-184435368>

European Commission (2022): *Investing in education in a post-Covid EU.* <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1beda499-ede7-11ec-a534-01aa75ed71a1/language-en>

Józsa Gabriella (2020): Lemorzsolódási kockázat és jelentkezés a felsőoktatásba. In: *Képzés és Gyakorlat*, 18. évfolyam, DOI: 10.17165/TP.2020.1-2.5.

Ladnai Attiláné (2019): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai. In: *Autonómia és felelősség* 2018-19. 01-04. 25. pp. 25-47.

Lassibille, G. (2011): Student Progress in Higher Education: What We Have Learned from Large-Scale Studies. In: Open Education Journal, Bentham Open, 4(4), pp. 1–8. DOI: 10.2174/1874920801104010001

Maslow, A. H. (1943): A theory of human motivation. In: Psychological Review, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Müller Vanessa (2022): Lemorzsolódás vagy benmaradás? A felsőoktatásban tanuló figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) élő fiatal felnőttek helyzete In: Neveléstudomány 2022/4. 42-61. DOI: 10.21549/NTNY.39.2022.4.3

Nagy Henriett (2019): Pozitív pszichológia: az elmélettől a gyakorlatig In: Magyar Pszichológiai Szemle, 74.3/2. 289–299 DOI: 10.1556/0016.2019.74.3.2

OH (2020): Oktatási Hivatal: Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatas/projektek/fir/EFOP345_FIR_LEM_ORZSOLODAS_VIZSGALAT_tanulmany.pdf

Oláh Attila, Kapitány-Fövény Máté (2012): A pozitív pszichológia tíz éve Magyar In: Pszichológiai Szemle 67(1):19-45 DOI:[10.1556/MPSzle.67.2012.1.3](https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.3)

Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? In: Iskolakultúra, 14(11), 39–47. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20155>

Pusztai G. & Szigeti F. (2018): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Pusztai, G. (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kézig. Hallgatói értelmezői közösségek. Budapest: Új Mandátum Kiadó

Rogers, C. (1980): A Way of Being. Boston, Houghton Mifflin.

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

Seligman, M. E. P. (2002): Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csíkszentmihályi, M. (2000): Positive Psychology. An Introduction. In: American Psychologist, 55(1), 5–14

Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D. & Barkham, M. (2021): Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. In: Journal of Affective Disorders, 287, 282–292. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>

Tinto V. (1993): Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago, University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012): Completing College: Rethinking Institutional Action (1st edition). University Of Chicago Press

Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E. & Binau, S. G. (2019): Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005–2017. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 128(3), 185–199. <https://doi.org/10.1037/abn0000410>

Van De Weijer, M., Baselmans, B., Van Der Deijl, W., & Bartels, M. (2018): A growing sense of well-being: a literature review on the complex framework well-being. <https://doi.org/10.31234/osf.io/3rmx9>

Botos Bettina

A szociális és érzelmi tanulás (SEL) elmélete, nemzetközi gyakorlata, ill. a kapcsolódó magyarországi kezdeményezések

„Hiába fürösztd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat.” (József Attila: „Nem én kiáltok...”)

Absztrakt

Jelen tanulmány egy doktori kutatás elméleti, motivációs alapjait szándékozik bemutatni, a szociális és érzelmi tanulás (SEL) nemzetközi gyakorlatának és a kapcsolódó hazai törekvéseknek ismertetésével. Bemutatja a szociális és érzelmi kompetenciákat (SEC), azok fontosságát a mentális és fizikai egészség, ill. a kiegyensúlyozott, sikeres felnőtt élet megteremtése szempontjából. Ismerteti a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése köré szerveződő szociális és érzelmi tanulás (SEL) elméletét, annak kapcsolatát a pozitív pszichológiával. Kitér egyes SEL-kutatási eredményekre, valamint a CASEL (Az Akadémiai, Szociális és Érzelmi Tanulásért Együttműködés) keretrendszerére. Vizsgálja továbbá, hogy a nemzetközi gyakorlaton túl, milyen hazai SEL-törekvések alakultak eddig, milyen eredményekkel.

Kulcsszavak: 1. szociális és érzelmi kompetenciák (SEC), 2. szociális és érzelmi tanulás (SEL), 3. pozitív pszichológia, 4. közösségi nevelés

A személyközi kapcsolatok megteremtése és a különböző közösségekben való sikeres boldogulás egyre nagyobb kihívást jelent a mai digitális társadalom felnövekvő tagjai számára. Az online-világ, a „szociális média” térhódítása rontotta a felnövekvő generációk esélyeit az egészséges és harmonikus közösségi létezés megteremtésére, és nehezítette az ehhez szükséges készségek megszerzésének és fejlesztésének esélyeit is.

A virtuális létezési forma akadályozza a valódi kapcsolódások kialakulását. A társadalomban egyre több a kapcsolati zavarokkal, az izoláltság érzésével és az ebből fakadó depresszióval, a közösségből, a társadalomból való kizártság érzésével küzdő egyén. Ezzel szemben a társas érintkezés, a kapcsolódás képessége, az egyén csoportban való jólléte, sikeres működése és eligazodása nélkülözhetetlen készségek a boldog és eredményes felnőtt lét eléréséhez, a munkaerőpiacon való helytálláshoz, a társadalomban való sikeres boldoguláshoz. A pozitív pszichológiai kutatásokból tudjuk, hogy az egészséges fizikai és mentális állapot megteremtésének nélkülözhetetlen feltétele a közösségi élet gyakorlása, a társas kapcsolódás, a „társas hovatartozás” érzése („sense of belonging”). Ez utóbbit Rogers úgy fogalmazza meg, hogy egy egyedi és szubjektív élmény, mely a másokkal való kapcsolódás igényéhez, egy közösség általi pozitív megítéléshez és a személyközi kapcsolatok kialakításának vágyához kapcsolódik (Rogers 1951). Számos „boldogság-kutatás” bizonyította például, hogy a kiteljesedett,

boldog élet legfontosabb és minden más szempontot megelőző ismérve a minőségi emberi kapcsolatok és a megtartó közösségek megléte az egyén életében, melynek kimondottan élethosszabbító, az egészségi állapotot jelentős mértékben pozitívan befolyásoló hatása van (Waldinger 2015).

Mi segítheti vajon a digitális társadalomban felnövekvő, a szociális kapcsolataikat egyre nehezebb pályán megélő generáció tagjait a minőségi társas kapcsolatok kialakításában és működtetésében, ezáltal a fizikai, lelki és mentális egészség megőrzésében?

A megoldást számos pedagógiával és pszichológiával foglalkozó szakember a szociális és érzelmi kompetenciák (SEC) fejlesztésében látja.

Mit nevezünk szocio-emocionális kompetenciáknak, és miért is rendeződnek a szociális és érzelmi kompetenciák egy kategóriába?

Számos vizsgálat eredményei bizonyítják (Greene, Hariton, Robins és Flye, 2011; Kasik, 2010, 2015; Zsolnai, 2013), hogy a szociális viselkedés hatékonysága jelentős mértékben függ a szociális és érzelmi készségek, képességek készletének gazdagságától, melyek tehát nagymértékben meghatározzák a társadalmi helyzetekhez igazodó, eredményes szociális viselkedést, a közösségi létben való boldogulást, a társas kapcsolatokban való eligazodást. A szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg. A szociális készségek alakulására pedig az érzelmi készségek működése alapján is következtethetünk. Hiszen a társas interakciókban az érzelmek kifejezésének, az érzelmek szabályozásának, azok felismerésének, ill. az általuk közvetített üzenetek értelmezésének képessége alapvető fontosságú. Vizsgálatok bizonyítják (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Saarni, 1997, 1999), hogy azok, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, sikeresebbnek bizonyulnak társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek (Zsolnai, Rácz 2015). A szociális és érzelmi kompetenciák tehát szorosan összefüggnek, és mindkettő megléte és eredményes használata befolyásolja társas viselkedésünket, szociális kapcsolataink alakulását. A kettőre ma már gyakran összevontan, szocio-emocionális kompetencia elnevezés alatt („socio-emotional competencies”) hivatkozik a szakirodalom.

A szociális és érzelmi tanulás (SEL)

A szociális és érzelmi készségek fejlesztésére az Egyesült Államokban egy teljes pedagógiai módszertan és oktatási keretrendszer is született. A SEL-koncepció (Social and Emotional Learning) kidolgozása egy multidiszciplináris kezdeményezés, melyet pedagógusok, kutatók, aktív oktatók és pszichológusok dolgoztak ki, mint pl. Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone és Shriver. (Elias, M. J., et al. 1997) Felismerték, hogy ha egy társadalmi szintű beavatkozást szeretnének elérni annak érdekében, hogy empatikusabb, nyugodtabb, mentálisan egészségesebb egyénekből álló közösségeket lehessen megteremteni, akkor az oktatási rendszerben, az iskolákban kell keresnünk a megoldást. Nevezetesen, az életre való nevelésben, azaz a szociális és érzelmi tanulásban. Feltárták, hogy ehhez a tematikus tantárgyak tanításán

túl, elengedhetetlen lenne az életre való nevelést megcélzó tantárgyak bevezetése. Célul tűzték ki az iskolai curriculumba integrálható SEL-programok kidolgozását, abból kiindulva, hogy a tanuláshoz, fejlődéshez való jog a társadalom minden egyes tagját megilleti, így a szocio-emocionális fejlesztő programokat is mindenkinek hozzáférhetővé kell tenni az iskolarendszerben. A SEL-koncepciónak jelentős képviselője és terjesztője lett Daniel Goleman is, aki az érzelmi intelligencia fogalmának népszerűsítésében játszott óriási szerepet az „Érzelmi Intelligencia” c. művével (Goleman 1995) és teljes kutatói, előadói munkásságával. A SEL-kutatások és SEL-programok összefogására megalapították 1994-ben a CASEL-t (Collaborative for Academic Social-Emotional Learning, Az Akadémiai, Szociális és Érzelmi Tanulásért Együttműködés) a chicagói egyetemen azzal a céllal, hogy a szociális és érzelmi készségek fejlesztésének lehetséges módjain munkálkodjanak, illetve a szociális és érzelmi tanulás koncepcióját népszerűsítsék, az ezekhez kapcsolódó képzési programokat kidolgozzák és teszteljék.

A SEL-programok tulajdonképpen az érzelmi intelligencia különböző komponenseinek fejlesztését (pl.: önismeret, érzelemszabályozás, empátia, kapcsolatok kezelése stb.) ágyazták bele az iskolai curriculumba. Hiszen számos kutatás bizonyítja, hogy egyrészt az érzelmi intelligencia is folyamatosan fejleszthető terület, másrészt, annak erősítése és fejlesztése rendkívül pozitívan hat a tanulmányi eredményekre is. Az említett EQ-komponensek azok, amelyek abban segítenek, hogy a tanulók önmagukat és a kapcsolataikat is sikeresen tudják kezelni. A szociális és érzelmi tanulás röviden összefoglalva abban segíti a gyermekeket és fiatalokat, hogy különböző attitűdöket, készségeket és viselkedési mintákat sajátíthassanak el, fejleszthessenek ki ahhoz, hogy szociálisan, érzelmileg és tanulmányi szempontból is kompetens egyénekké válhassanak. A szociális és érzelmi készségek – többek között - segítenek minket a minőségi emberi kapcsolatok kialakításában, a hatékony szociálisprobléma-megoldásban, a kihívásokkal teli társas helyzetek kezelésében, a negatív és pozitív érzelmeink megfelelő kifejezésében, azok értelmezésében (Frey, Fisher, Smith 2022). Mindezek pedig hozzájárulnak és hatással vannak az egyén mentális és fizikai egészségére.

A SEL, mint a pozitív pszichológia módszertani eszköze

Véleményem szerint ilyen értelemben tehát a SEL nevezhető egy preventív megközelítésnek. A fizikai és mentális betegségek, pszichológiai blokkok és az azok mögött gyakran meghúzódó kapcsolódási zavarok megelőzésének eszközeként. Ezeket a prevenció szempontokat figyelembe véve a SEL kapcsolódik a pozitív pszichológia elméletéhez is, amely a problémák kezelése helyett a megelőzésre helyezi a hangsúlyt mentális problémák esetén. A pozitív pszichológia térnyerésével egyre inkább előtérbe kerülnek azok az intervenciók, amelyek az egyéni és közösségi szintű fejlődést célozzák meg (Seligman és Csíkszentmihályi 2000). A szociális és érzelmi készségek fejlesztése és annak az iskolai tananyagba való beágyazása is egyértelműen intervenció megoldásnak tekinthető, hiszen a pszichés blokkok, mentális problémák megelőzését is hivatottak szolgálni. Nemcsak a kialakult problémák (pl.: magatartászavar, autizmus, antiszociális zavarok, ADD, ADHD stb.) kezelésére és orvoslására nyújthatnak megoldást, de a hatékony megelőzésnek is eszközei lehetnek, mivel a kutatások alapján a szocio-emocionális kompetenciáink fejlettségi szintje egyértelműen hat az érzelmi és szociális életünkre, ebből adódóan a fizikai és mentális egészségünkre is. A tanulók jóllétének és

kapcsolataik fejlesztésének hasznossága a pozitív pszichológiához köthető elemek. A pozitív pszichológia az oktatás területén hirdeti a pozitív érzelmek, pozitív emberi kapcsolatok és pozitív tapasztalatok fontosságát, melyek megteremtésével a tanárok a diákok számára támogató és bátorító tanulási környezetet tudnak biztosítani. A SEL pedig tulajdonképpen egy olyan metodológia, mely ennek eszköze lehet, hiszen éppen az érzelmek megértésében, kifejezésében és kontrolálásában segíti a diákokat. Tehát a SEL segít olyan erősségek, személyiségjegyek, kulcsfontosságú pszichológiai készségek fejlesztésében, amelyek a pozitív pszichológiai kutatásokra alapozva hozzájárulnak az egyén mentális és fizikai egészségéhez és jóllétéhez, a mentális problémák kialakulásának megelőzéséhez.

A SEL, mint a nemzetközi „béke-pedagógia”, a békére nevelés eszköze

Daniel Goleman vonatkozó írásából (Goleman 2015) az is kiderül, hogy a SEL kidolgozóira inspirálóan hatottak a dalai láma nyolcvanas évekbeli Egyesült Államokban tett iskolai látogatásai és előadásai. Ezek során ő többnyire az érzelmi nevelés szükségességét hangsúlyozta, amelynek alapvető eleme az erkölcsös és az embertársaival együttérző fiatalság életre való felkészítése. Kiemelte, hogy hosszú távon ez a fajta nevelés segíti majd elő számos kiterjedt probléma megoldását a globális felmelegedéstől kezdve a gazdasági konfliktusokig, a nemzetek közötti háborúk megelőzésétől kezdve egy általános globális béke megteremtéséig. Úgy gondolta, hogy a hosszútávon működő megoldásokhoz elengedhetetlen az oktatási rendszer radikális átalakítása és az érzelmi nevelés integrálása, mely megerősítheti az agyban az együttérzésért és a törődésért felelős rendszert, amely aztán teljesen új viselkedést válthat ki azoknál, akik ilyen oktatásban részesültek (Goleman 2015). A dalai láma megközelítése alapján tehát a SEL a szív és az elme megragadásán és átprogramozásán keresztül a globális békére nevelés („peace-education”) kulcsa is lehet.

A szocio-emocionális kompetenciák és a szociális és érzelmi tanulás a CASEL keretrendszerében

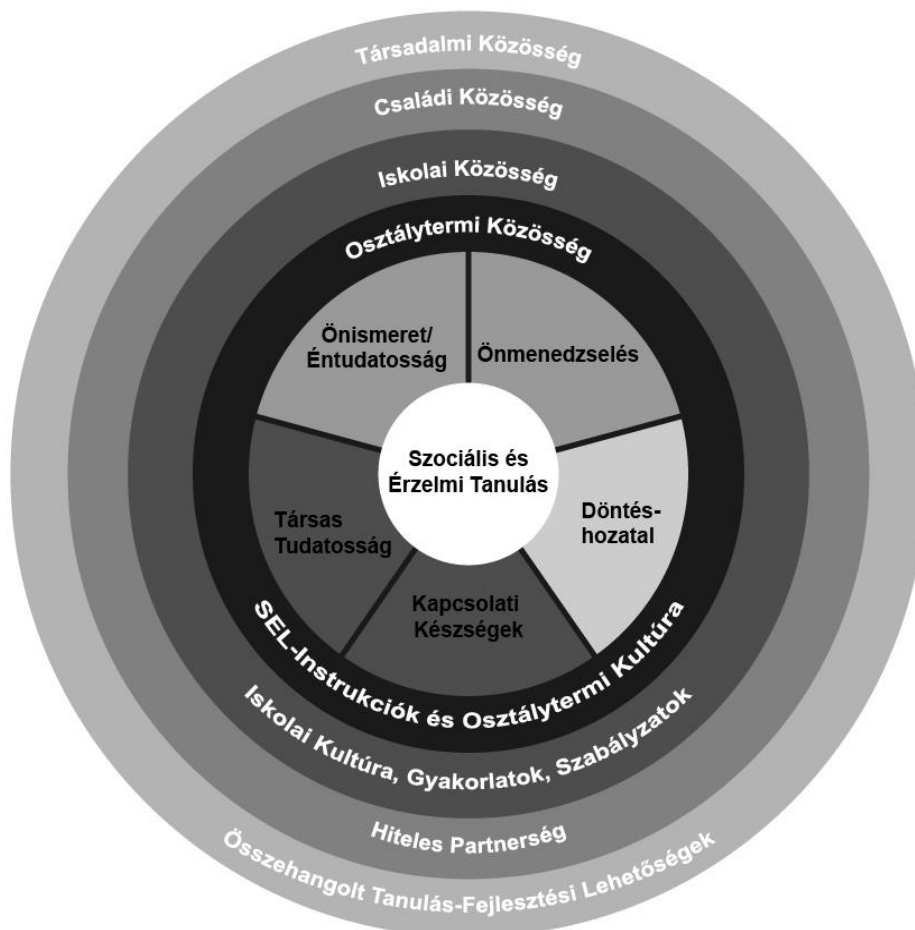
A CASEL szervezet munkatársai által megalkotott kerék-modell, a ma legszélesebb körben használt összefoglalója azoknak a főbb területeknek, amelyekbe a szocio-emocionális kompetenciák tartoznak. A kerék-modell és a CASEL magyarázata alapján a következő területek fejlesztését célozzák meg a SEL-programok:

1. **Önismeret/Éntudatosság (Self awareness):** Az érzelmek azonosítása, a pontos önérzékelés, önészlelés képessége, az erősségek felismerése és az önbizalom.
2. **Önmenedzselés (Selfmanagement):** A stressz kezelése, az önfegyelem, önkontroll, érzelemszabályozás és a belsőmotiváció képessége.
3. **Társas tudatosság (Social awareness):** Az empátia, mások megértésének a képessége, az eltérő háttérűek perspektívájának az elfogadása, a sokszínűség értékelésére való nyitottság.

4. Kapcsolati készségek (Relationship skills): A kommunikációs készség, a társas elköteleződésre való képesség, a kapcsolatépítés készsége, a csapatmunka.
5. Felelős döntéshozatal (Responsible Decision Making): a különböző helyzetek és választási lehetőségek értelmezésére, felmérésére és értékelésére való képesség, az etikus döntések meghozatalára, és azok várható következményeinek felmérésére való képesség.

1. ábra: A Szociális és érzelmi tanulás (SEL) keretrendszere

(saját szerkesztés, Frey, Fisher és Smith 2022:2)



Azokra a programokra, amelyek a szocio-emocionális készségek valamelyikét fejlesztik, „Szociális és érzelmi tanulásként” (SEL) hivatkoznak a nemzetközi gyakorlatban. Mára már számos kutatás igazolta, hogy ezek a készségek nemcsak taníthatóak, hanem

bármely diák számára, iskolai keretek között dolgozó tanárok által is fejleszthetőek. A CASEL definíciója alapján a SEL „az a folyamat, melynek során a gyerekek és a felnőttek elsajátítják és hatékonyan alkalmazzák az érzelmek megértéséhez, kezeléséhez szükséges tudást, hozzáállást és képességeket annak érdekében, hogy pozitív célokat tűzzenek ki és érjenek el, empátiával forduljanak mások felé, pozitív kapcsolatokat alakítsanak ki és tartsanak fenn másokkal, ill. felelősségteljes döntéseket hozzanak.” (CASEL, 2023)

A kezdeti időkben a CASEL tagjai főként a tudományos bizonyítékok gyűjtésére fókuszáltak a szociális és érzelmi készségfejlesztő programok iskolai sikerességre, fizikai és mentális egészségre, a tanulók családi kapcsolataira gyakorolt pozitív hatásait illetően. A CASEL szakértői kidolgoztak egy tíz irányelvből álló értékelési rendszert is, és nagy hangsúlyt fektetnek a SEL-programok minőségének és eredményességének mérésére. Számos kutatás, tesztelés, publikáció és tanulmány jelent meg a CASEL gondozásában azóta. Később már SEL-szakértők, iskolai képviselők kiképzését is végezték a CASEL munkatársai, ill. különböző kézikönyveket, eszközöket, gyakorlatgyűjteményeket, szabályzatokat dolgoztak ki és tettek elérhetővé. Ők dolgozták ki az ország első, egy egész államra kiterjesztett szocio-emocionális fejlesztési programját és keretrendszerét, mely az óvodától a 12. évfolyamig terjedt ki. 2004-ben a törvényhozás is jóváhagyta ennek bevezetését Illinois állam iskoláiban. Fontos tudni, hogy a CASEL keretrendszerében a SEL jóval több, mint a tanulók szocio-emocionális kompetenciáinak fejlesztése. A SEL egy iskola-fejlesztési keretrendszer is egyben. Hiszen a SEL-készségek tanítása az egész iskolát segíti az odafigyelő tanulási környezet megteremtésében. A szocio-emocionális kompetenciák fejlesztése nem kizárólag a tanulókat érintő tevékenység, hiszen a tanulók nem egy elszigetelt osztálytermi környezetben alkalmazzák azokat. A CASEL keretrendszere azt fogalmazza meg, hogy a SEL az osztálytermi, az iskolaszintű, a családokkal történő és a tágabb közösségekben zajló interakciókat is támogatja. Így a tanárok, iskolai vezetők, szülők fejlesztése is nélkülözhetetlen. A SEL olyan készségek együttese tehát, amelyet számos környezetben használnak a diákok, illetve – ha az oktatási rendszer egészét nézzük -, akkor a velük kapcsolatban álló felnőttek is. (Frey, Fischer, Smith 2022) Az elmúlt 10 év SEL-programjainak bevezetése és működtetése kapcsán a CASEL azt a konklúziót vonta le az Egyesült Államokban, hogy a felnőttek szocio-emocionális tanulása elengedhetetlen feltétele a SEL rendszerszintű fenntarthatóságának. Hiszen, ha a SEL- megközelítés minden felnőtt interakcióban megjelenik, akkor az nem pusztán néhány iskolában, hanem egy szélesebb társadalmi körben válna kulturális normává. (CASEL, 2021)

Milyen életkorban fejleszthetőek leginkább a szocio-emocionális kompetenciák?

A CASEL keretrendszere szerint tehát nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek szocio-emocionális kompetenciafejlesztése is fontos feladat. A kognitív tudományok, a neurobiológia, a tanulásemelések és oktatás-kutatási adatok alapján pedig azt is tudjuk, hogy a felnőttek szocio-emocionális készségfejlesztése nemcsak fontos, de reálisan megvalósítható célkitűzés. A szociális és érzelmi készségek fejlődése születésünktől fogva zajlik. A koragyermekkorai fejlesztés indokoltságát nagymértékben az idegtudomány eredményei igazolják, melyekből tudjuk, hogy a gyermekek agyának 75%-a a 3-7 éves korig tartó időszakban fejlődik a leginkább. Ez az optimális kognitív mobilitás időszaka is: ekkor fejlődik ki a gyermek valódi személyisége, világlátása,

értékrendszere. Tehát a szociális és érzelmi tanulás a koragyermekkor folyamán a legintenzívebb, így a SEL-t kétségkívül ebben az időszakban érdemes elkezdni. A felsőbb korosztályok szocio-emocionális készségfejlesztését Saarni szociál-konstruktivista elmélethez igazodó érzelmi kompetenciafejlődési modellje is indokolja (Saarni 1999). Ebből azt is megtudhatjuk, hogy a gyermekek 13. életéve felett jelenik meg a képesség a saját és mások érzelmi állapotának, változásainak tudatosítására, a környezeti tényezők értékelésére. Ekkor válnak alkalmassá az érzelmek komplexitásának megértésére. Ekkor jelenik meg az érzelmi kapcsolatok kialakítása terén az azonos érzelmek kommunikálásának tudatossága különböző helyzetekben, az érzelmi állapotok jelentőségének elismerése a társas kapcsolatok alakításában. Az érzelmek szabályozása, azok kifejezése, az érzelmi kapcsolatok alakítása azonban csakúgy, mint a szociális kompetenciák fejlesztése folyamatosan zajlik az idő előre haladtával, és valójában nem meghatározható hosszúságú folyamat (Zsolnai, Kasik 2007). Az agy rugalmasságáról szerzett ismeretekből a tanulással összefüggésben pedig azt is tudjuk, hogy bár az agy 25 éves korig nagyobb fokú rugalmasságot mutat, később felnőtt korban is alakítható, és változásra képes (Dehaene, 2018). Ezért a szocio-emocionális készségfejlesztés, a szociális és érzelmi tanulás korai gyermekkorban, kisiskolásként, a középiskolások, egyetemi hallgatók, sőt a felnőttek körében is lehetséges.

Nemzetközi SEL-programok és hatásvizsgálati eredmények

Az Egyesült Államokban ma már számos iskolában működnek szocio-emocionális készségfejlesztő programok, melyek elsősorban a tanulók szociális és érzelmi készségeinek és képességeinek fejlesztésére fókuszálnak, de emellett a fejlesztést végző tanárok, pedagógiai szakemberek, valamint az iskolai vezetés és a szülők szociális és érzelmi kompetenciájának fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek. A programok itt kereskedelmi termékek, melyeket a forgalmazótól lehet megvásárolni. Az Egyesült Államok mellett már számos európai országban is megjelentek SEL- programok. Élen járnak az angliai, holland, svájci, német, norvég iskolák programjai. Több európai országban vettek át amerikai CASEL által minősített SEL-programokat, de vannak országok, melyek a kulturális sajátosságokat figyelembe véve kidolgozták és bevezették a saját SEL-programjaikat.

Több száz tanulmányt magába foglaló meta-analízis mutatta ki, hogy ezek a SEL-programok fejlesztik a tanulói teljesítményt, a tanulók mentális és fizikai jóllétét, és az emberi kapcsolataikra is pozitívan hatnak. Mindezek mellett ezek az iskolai programok az iskolák általános működésének is javára válnak (Durlak J.A., et al 2011; Cipriano, C., et al., OSF Preprints, 2023). A SEL-programok segítenek továbbá olyan kockázati tényezők csökkentésében, mint a tanulói reménytelenség-érzés, szorongás, depresszió kialakulása, szerhasználat, abúzus elszívása (Posamentier, J., et al., 2022).

A longitudinális kutatások pedig azt mutatják, hogy a SEL-programokban való részvételből származó pozitív előnyök legalább 18 évig kitartanak, és jobb szociális kapcsolatokat, megnövekedett gimnáziumi záróvizsga-arányt, felsőoktatásban való továbbtanulási számot, és jobb egészségügyi kondícióra való esélyt jeleznek (Taylor, R.D. et al., 2017).

A szociális és érzelmi tanuláshoz kapcsolható magyarországi törekvések

Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv (NAT) kritikája számos oktatási szakember részéről leginkább abban nyilvánul meg, hogy idejétmúlt módon a lexikális tudásra helyezi a hangsúlyt, és nem fordít kellő figyelmet az egyre gyorsabb tempóban változó világban felmerülő, különböző, egyre fontosabbá váló készségek elsajátítására. A Nemzeti Alaptantervben azonban szerepel például a személyes és társas kapcsolati kompetenciák fejlesztésének célkitűzése, ami olyan terület, mely SEL programokkal fejleszthető volna. Továbbá a NAT az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása alatt, a köznevelés feladataként tünteti fel a szellemi és testi képességek fejlesztése mellett, a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges érzelmi, erkölcsi, és társas képességek fejlesztését is. Azt, hogy a tanulók reális önismeretre, szilárd erkölcsi ítélőképességre, szűkebb és tágabb közösségekben való helytállás képességére, tartalmas és tartós kapcsolatok kialakítására, felelős döntések meghozatalának képességére tehessenek szert (Magyarország Alaptörvénye 2011). Ezek a feladatok pedig mind összhangban vannak a SEL célkiűzéseivel.

Ennek ellenére nemzetközi összehasonlításban Magyarország nem tartozik azon országok közé, ahol a szociális és érzelmi tanulást az egyik legfontosabb oktatási-képzési célként határoznák meg az iskola számára, hiszen a hazai közoktatás elsősorban nem a szociális és érzelmi, hanem a kognitív területek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Magyarországon sajnos nem létezik rendszerszintű modell, mely a tanulók szocio-emocionális kompetenciafejlesztését támogatná, és amely megfelelne a CASEL által megfogalmazott nemzetközileg elfogadott kritériumoknak. Nincsenek sem egész iskolákra kiterjedő, prevenciós programok, melyek az egészséges érzelmi és szociális fejlődést és így – többek között - a mentális egészséget hivatottak szolgálni akár egy SEL tantárgy vagy kurzus keretében, sem tantervbe épített SEL programok, melyek a normál tanórák keretében biztosítják a szocio-emocionális kompetenciák fejlesztését, sem célzott intervenciók, melyek valamilyen speciális, nehézséggel küzdő csoportot támogatnának e kompetenciák fejlesztésében. Mindezek megtalálhatók az atlanti oktatási rendszerben, és az említett európai tagállamokban is találunk releváns iskolai példákat.

A SEL irányába mutató prevenciós, illetve az életre való felkészítésre létrehozott programokat, kezdeményezéseket azonban már itthon is találunk. Ezek többségét azonban sajnos még nem igazolták tudományos mérésekkel, illetve nem emelkednek a törvényalkotás szintjére, nem rendeződnek rendszerszintű modellbe, gyakran elszigetelt kezdeményezéseket takarnak.

A Nemzeti Alaptanterv által biztosított iskolai órák, programok közül talán az „életvitel” és az „etika” órák azok, melyek keretében lehetőség nyílna a SEL néhány elemét, a szocio-emocionális készségek egy részét feldolgozni, fejleszteni. Az „erkölcsi nevelés” vagy „etika” tantárgy leginkább a helyes erkölcsi érték kiművelésére, saját magunk és a mások sorsáért viselt felelősség tudatosítására ösztönöz, amely a szocio-emocionális

kompetenciák közül leginkább a „felelős döntéshozatalhoz” kapcsolódik. Az önismeret, az önkontroll és a szociális magatartás kialakulásának támogatása is részét képezi a tantárgy programjának, illetve a sajátán kívüli nézőpontok felvételének gyakoroltatása is. Mindezeket figyelembe véve az etika tantárgy esetében több érintkezés is megfigyelhető a SEL-célkitűzésekkel, bár a kettő közel sem fedik egymást. Mindenesetre még ez az óra áll a legközelebb ahhoz, hogy egy mérésekkel igazolt szocio-emocionális készségfejlesztési gyakorlatot és módszertant integrálni lehessen a tananyagba. Az életvitel-órák sajnos túlnyomórészt nem a puha készségek (soft skill-ek”) fejlesztésére szolgálnak, inkább a pénzügyi, háztartási, hivatalos ügyintézési ismereteket bővítik. De például az ezen óra keretében megjelenő pályaeorientációs tematikába nagyszerűen beleilleszthető lenne a helyes pályaválasztást elősegítő önismeret erősítése, és olyan munkaerőpiaci készségek fejlesztése, mint például a kommunikációs készség, a konfliktuskezelési készségek, az együttműködési készség stb., melyek szintén mind a SEL területéhez kapcsolódnak. Sajnos azonban ezeknek az óráknak a keretei nem igazán kedveznek valódi készségfejlesztő foglalkozások kivitelezéséhez. Pl. hiányzik a készségfejlesztéshez nélkülözhetetlen kislétszámú csoport kialakítása, vagy az erre képzett szaktanárok, pszichológusok bevonása. Az életvitel tantárgy 2023 szeptemberétől már nem is szerepel a választható tárgyak között, hiszen kikerült a Nemzeti Alaptantervből, anélkül, hogy igazán kihasználhatták volna az oktatási intézmények az ezen tantárgy által biztosítható fejlesztési lehetőségeket. A SEL-készségek fejlesztéséhez speciálisan képzett tanárookra lenne szükség, és olyan intézményvezetőkre, akik kellően elkötelezettek ezen tantárgyak fontossága iránt. A valóságban azonban ezek a tantárgyak nem kapnak megfelelő hangsúlyt, sokszor csak „töltelék-tantárgyakként” kezelődnek, amiket, ha egyáltalán megtartanak az iskolákban, akkor is gyakran az utolsó órában, a tanítási nap végén, leginkább nagy létszámú osztályokban tanítanak, nem ezeknek a készségeknek szakszerű fejlesztésére szakosodott tanárok. Így a valódi és hatékony készségfejlesztés lehetősége nem teremődik meg.

A SEL-törekvésekhez kapcsolható továbbá a Konta és Zsolnai féle kisiskolásoknak szóló, kísérleti szociális készségfejlesztési program, amely két éven keresztül folyó, heti egyórás gyakorlati foglalkozások keretében, verbális és nonverbális kommunikációt, együttműködési készséget, toleranciát, empátiát, konfliktuskezelést, kapcsolattartást, és szociális elfogadást szándékozik fejleszteni. Hasonló törekvéseket takar a serdülőkorúakat megcélzó négy, egyenként egynapos szociális-készség-fejlesztő tréninget magába foglaló program, mely nevéhez fűződik (Sütőné 2005). Ez a program az önismeret, az egészséges önbizalom, a szociális problémamegoldó-készség, és a csoportos együttműködési készség fejlesztését célozza meg. (Zsolnai 2012)

Kimondottan a CASEL által jóváhagyott SELprogram-adaptáció is született már Magyarországon. A „SEL in Action program” a 2018-2021 évek között valósult meg és került kipróbálásra. Az Országos KID Alapítvány gondozásában, Erasmus-pályázat révén megvalósuló program egy akkreditált SEL-programot formált és szabott rá a magyar viszonyokra hazai pedagógusok és oktatási szakemberek bevonásával. A SEL in Action szocio-emocionális fejlesztő programot 10 magyar vidéki iskolában próbálták ki, rendkívül pozitív visszajelzésekkel. A 14 hetes iskolai programot az általános iskola 1-8. évfolyam tanulóinak szánták. A programhoz akkreditált tanárképzés is készült, de a 10 iskolában történt kipróbálás és a számos pozitív visszajelzés ellenére is csak elszigetelt kezdeményezés maradt ez a program. Sajnos nem történtek a programot vizsgáló

mérések sem. A „SEL in Action program” a további pénzügyi és szakmai támogatás hiányában az Erasmus-pályázat kifizetése után sajnos elhalt.

Az amerikai CASEL keretrendszerébe tartozó SEL-programokra leginkább emlékeztető pedagógiai program itthon az úgynevezett Boldog Iskola Program, mely már több mint 10 éves múltra tekint vissza, így kidolgozottsága talán a legelőrehaladottabb. A program a pozitív pszichológiai kutatásokra alapozva, mind a tanárok, mind a gyermekek lelki jóllétével foglalkozik, sőt a szülők bevonására is lehetőséget nyújt. Egy kiegészítő pedagógiai programot takar, mely integrálható az óvodai vagy iskolai nevelői munkába, hiszen segítségével csakúgy, mint a szociális és érzelmi tanulás keretében, lehetővé válik, hogy a hagyományos tudásmegosztás és az életben szükséges személyes és szociális kompetenciák fejlesztése összhangba kerüljön a nevelés során (www.boldogsagora.hu).

A Jobb Veled a Világ Alapítvány gondozásában, Bagdi Bella kezdeményezésére és Prof. Dr. Bagdy Emőke fővédnökségével született és működő Boldogságóra-program a pozitív pszichológia kutatási eredményeire épített élménypedagógiai módszertan, mely mögött már állnak empirikus kutatások, hasonlóan a SEL-programokhoz. A prof. Oláh Attila vezetésével működő ELTE Pozitív Pedagógia Kutatócsoportjának vizsgálatai és kutatásai igazolták, hogy a boldogságórák pozitív hatással vannak a gyermekek lelki fejlődésére. A 2022/23-as tanévben már több mint 1500 intézményben, 7000 akkreditált pedagógus tartott boldogságórát. A Boldogságóra-programok és a SEL-programok tartalmi összefüggéseiben is átfedések mutatkoznak. A Boldogságóra programjában is központi szerepe van a preventív megközelítésnek, az oktatás által a felnövekvő generációk mentális egészségének megteremtéséhez való hozzájárulásnak, az érzelmi intelligencia, az önismeret fejlesztésének, a társas kapcsolatok és az önszabályozás támogatásának. Ez utóbbit a Boldogságóra-program leginkább a stresszkezelő képesség fejlesztésével igyekszik elérni, és különböző relaxációs gyakorlatokkal fejleszteni. Ez a program is lefedi a 3-18 éves korosztály képzését, itt is készültek és rendelkezésre állnak már különböző oktatási segédanyagok, feladatok, óravázlatok, kiadványok az akkreditált tanári továbbképzés mellett.

Bár a boldogságórák és a szociális és érzelmi tanulás (SEL) programjai nem egy az egyben ugyanazokat a kompetenciákat fejlesztik, és a SEL-ben jóval hangsúlyosabbnak tűnik a társas készségek fejlesztésének szerepe, mégis számos átfedés mutatkozik a célterületek között. A preventív megközelítés, az általános jóllét elősegítése és megalapozása is közös pont, illetve számos hasonlóság mutatkozik a pedagógiai keretek tekintetében is. Természetesen a tudományos, empirikus kutatások a SEL-programok esetében sokkal nagyobb múltra tekintenek vissza és szélesebb körben történtek meg, de a tudományos mérések a Boldogságóra-program esetében is megjelennek. Bár tudjuk, hogy a valódi személyiségfejlődéshez és változáshoz heti rendszerességű készségfejlesztésre lenne szükség, sajnos a Boldogságórák még csak a havi egy foglalkozást, és csak egyetlen iskolai tanulócsoporthoz kialakítását tudták elvárásaként felállítani a programhoz csatlakozó intézményekkel szemben. Magyarországon nincsenek meg a feltételei egy ilyen, vagy hasonló készségfejlesztő program valódi változásokat generálni képes, hatékony iskolai bevezetéséhez. Prof. Dr. Bagdy Emőke NAT-bizottságba való bekerülése sem nyitotta meg az utat például az általa kidolgozott relaxációs-stresszkezelő óra iskolai integrálásának, bár egy diákrelaxációs programot különóráként fel lehet venni egyes intézményekben.

Sokak általános tapasztalata az, hogy a jelenlegi túlterhelt diákság, a napi 7-8 kognitív képességeket megcélzó tanítási óra elvégzése után már ritkán befogadó és nyitott az amúgy is csak egyes iskolákban felkínált, választható készségfejlesztő képzési lehetőségekre.

A fentiek tükrében kijelenthető, hogy Magyarországon szükség lenne egy rendszerszinten megvalósítható modellre, mely a tanulók szocio-emocionális kompetenciafejlesztését megfelelően támogatná, és amelynek alapja lenne a képzett és felkészített tanár. Ennek kialakítása intézményi és törvényhozói támogatókat kíván, hogy a több meglévő színvonalas kezdeményezés ne az elhalás és passzivitás, hanem inkább az összerendeződés, integráció és bevezethetőség irányába mozduljon el, és valódi változásokat tudjon generálni a felnövekvő generációk szocio-emocionális kompetenciafejlesztésének terén, mely egy egészségesebb és boldogabb társadalom megteremtésének záloga lehetne.

Irodalom

Boldogságóra Program,(2023): www.boldogsagora.hu

Casel, <http://www.casel.org>

Cipriano Christina, Stambler Michael J., Naples Lauren, Cheyeon Ha., Kirk Megan A, Wood Miranda, Sehgal Kaveri, Zieher Almut, Eveleigh Abigail, McCarthy Michael F., Funaro Melissa, Ponnock Annette, Chow Jason, Durlak Joseph, Stage 2 Report (2023): The State of Evidence for Social and Emotional Learning: A Contemporary Meta-Analysis of Universal School-Based SEL Interventions. OSF Preprints. DOI: [10.31219/osf.io/mk35u](https://doi.org/10.31219/osf.io/mk35u)

Dehaene Stanislas (2018): A rugalmas agy. Miért tanulunk hatékonyabban, mint a gépek? Magyar kiadás: 2022, Budapest, Typotex

durlak Joseph A., Weissberg Roger P., Dymnicki Allison B., Taylor Rebecca D., Schellinger Kriston (2011): The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development*, Vol. 82, No. 1, 2011 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Elias M. J., Zins J. E., Weissberg R. P., Frey K. S., Greenberg M. T., Haynes N. M., Kessler R., Schwab-Stone M. E. és Shriver T. P. (1997): Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA. *Association for Supervision and Curriculum Development*.

Frey Nancy, Fisher Douglas, Smith Dominique (2022): The Social-Emotional Learning Playbook: A Guide to Student and Teacher Well-Being. Thousand Oaks, California, Corwin Press, Inc.

Goleman Daniel, (2015): A Force for Good-The Dalai Lama's Vision for Our World. New York, Bantam Books.

Goleman, Daniel (1995): Emotional intelligence. New York, Bentam Books. DOI: 10.1037/e538982004-001

Greene, M. L., Hariton, J. R., Robins, A. L. and Flye, B. L. (2011): Children's social competence – Theory and intervention. New York, Nova Science Publishers.

Halberstadt, A. G, Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective social competence. *Social Development*, Volume 10. Issue 1. 79–119. DOI: 10.1111/1467- 9507.00150

Kasik László (2010): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 97–114.

Kasik László (2015): Személyközi problémák és megoldásuk. Budapest, Gondolat Kiadó.

Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.)
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv>

Posamentier Jordan, Seibel Katherine, DyTang Nell: Preventing Youth Suicide: A Review of School-Based Practices and How Social–Emotional Learning Fits Into Comprehensive Efforts. *Trauma, Violence, Abuse*. Volume 24. Issue 2.
<https://doi.org/10.1177/15248380211039475>

Rogers Carl Ransom, (1951): Client-centered therapy. Oxford, England. Houghton Mifflin.

Saarni Carolyn, (1999): The Development of Emotional Competence. New York, Guilford Press.

Saarni Carolyn. (1997): Emotional competence and selfregulation in childhood. In: Salovey, P. és Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books. 35–66.

Saarni, Carolyn. (1999): The development of emotional competence. New York. Guilford Press.

Seligman Martin, Csikszentmihalyi Mihály, (2000). Positive psychology: An introduction. Washington, *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Taylor Rebecca D., Oberle Eva, Durlak Joseph A., Weissberg Roger P. (2017): Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects, *Society for Research in Child Development*, Vol. 88, No. 4. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Waldinger, R. J., (2015): TED Talk, „Mitől lesz jó az életünk? A boldogság leghosszabb kutatásának tanulságai”. Boston, Harvard Egyetem.

Zsolnai Anikó (2013): A szociális fejlődés segítése. Budapest, Gondolat Kiadó.

Zsolnai Anikó (2003): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Budapest, Gondolat Kiadó.

Zsolnai Anikó, Rácz Anna, Rácz Kata (2015): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. Budapest, *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/10. szám
DOI:10.17543/ISKKULT.2015.10.59

Zsolnai Anikó, Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. Budapest, *Új pedagógiai szemle* 57. évf.7-8.sz.

Zsolnai Anikó (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22. 9. sz. 12–23.

Az oktatóvideóval támogatott tanulás során átélt unalom összefüggése a jólléttel a felsőoktatásban

Absztrakt

Az elmúlt években a digitalizáció, a gyorsuló változás és a távolléti oktatás miatt, a tanuláshoz, tanításhoz kapcsolódó érzelmi állapotok kutatásában előtérbe került az unalom. A vizsgálatok szerint a középiskolai tanulók a tanulással töltött idő 25-60%-ában unatkoznak és az unatkozó tanulók aránya egyre növekszik. Az unalom a felsőoktatásban is jellemző; jelentőségét az is mutatja, hogy az elmúlt 20 év folyamán a leggyakrabban kutatott tanuláshoz kapcsolódó érzelmi állapot volt. Az unalom a tanárokat sem kíméli: az ő esetükben ez a harmadik leggyakrabban átélt negatív érzelem (Schwartz et al, 2021; Stupinsky et al, 2019).

Bár az unalom egy olyan érzelmi állapot, mely a tanulás során óhatatlanul megjelenik, és mellyel a tanulóknak meg kell tanulniuk megküzdeni, a vele való megküzdésben sokat segíthet a megfelelően kialakított tanulási környezet. Fontos támogató szerepet játszhat a tanári kommunikáció, az alkalmazott oktatási módszerek és a tanár által teremtett érzelmi légkör is. Vizsgálatunk célja ezért az oktatói kommunikáció és módszerválasztás támogatása volt, általános észrevételekkel és gyakorlati javaslatokkal. Ennek érdekében arra kerestünk válaszokat, hogy melyek azok a viselkedéselemek, kommunikációs eszközök és oktatási módszerek, melyek növelik és melyek csökkentik a tanulás közben fellépő unalom szintjét.

Kulcsszavak: érzelmi jóllét, digitális tanulás, unalom, tanulói érzelmek, tanári kommunikáció

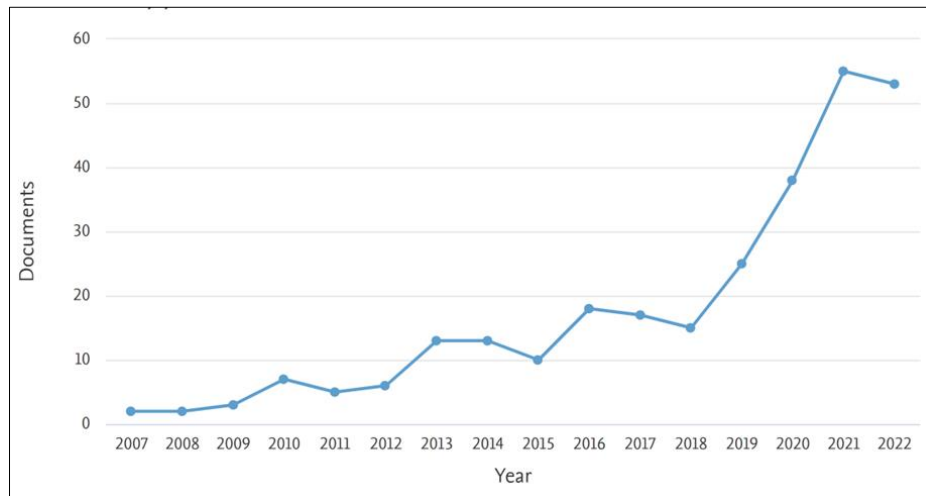
Bevezetés

Az unalom a felsőoktatásban tanulók legnagyobb ellenségének tekinthető érzelmi állapot. Átéltése a tanulás során gyakoribb, mint hétköznapokban (Chin és munkatársai, 2017), emellett gyakrabban lép fel, mint a szorongás és azt némileg meghaladó a mértéke is (Goetz & Nett, 2012). Az egyetemen a diákok 25-60 %-a unatkozik (Schwartz et al, 2021; Stupinsky et al, 2019), de jelentősen érinti a tanárokat is (Goetz et al, 2015).

Nem csoda hát, ha az erre vonatkozó kutatások száma intenzíven emelkedik. Az 1. ábrán található grafikon egy a Scopus adatbázisban végzett keresés találatainak számát ábrázolja, mely az 15 év során szakmailag lektorált folyóiratokban megjelent, és kifejezetten a felsőoktatásban tapasztalt unalomra vonatkozó tanulmányokra irányult.

1. ábra: Tanulmányok száma a tanulási unalom témakörében az elmúlt 15 évben (N=282)

Forrás: Scopus adatbázis (2023. június)



Vizsgálatunkban az oktatóvideó segítségével történő tanulás során a leválás (disengagement) okainak kevert módszertannal történő vizsgálatáról számolunk be, az unalom és az érdeklődés alakulására helyezve a hangsúlyt.

Az áttekintésben először az unalom fogalmát okait és előzményeit mutatjuk be, majd hasonló logikában az akadémiai unalommal kapcsolatos főbb vizsgálati eredményeket ismertetjük. Tanulmányunk az unalom és jóllét működésének elméleti hátterén kívül arra vonatkozóan is megfogalmaz gyakorlati javaslatokat, hogy milyen eszközökkel segíthetik hatékonyan az oktatók a tanulókat az unalommal való megküzdésben, kifejezetten az oktatóvideók esetében.

Az unalom definíciója és megközelítései

Az unalom egyrészt a helyzet, másrészt annak kimenetei szempontjából írható le. Ennek megfelelően unalmat olyan helyzetben élhet át az embert, ahol alacsony a stimuláció, hiányzik a belső motiváció, vagy a kimenetre vonatkozóan alacsony vagy nem megfelelő mértékben motiváló a várt eredmény észlelt személyes értéke, illetve jelentése (Pekrun, 2017; Westgate és Wilson, 2018).

Ha az unalmat az összetevők szerint vizsgáljuk, akkor általában csökkent aktivitású szinttel jár (fiziológiai komponens), kellemetlen, averzív, elégedetlenséggel társuló érzés (affektív komponens), amely a helyzeti követelmények és a rendelkezésre álló erőforrások, valamint megváltozott időészleléssel jellemezhető (kognitív komponens). Az unalom detektálható jelei a halk, lágy, alacsony magasságú hang, a szélesre nyitott/félig lehunyt oldalra tekintő szem és a szemöldök leengedése, valamint a laza, hátra döntött vagy lehajtott fej, továbbá jelei lehetnek a gyakori fészkelődés és a tekintet irányának a beszélőtől való elfordítása is (kifejező komponens). A személy csapdába ejtetség- és értelmetlenségérzettel, a helyzetből történő visszahúzódás vágyával, a vízesés modell szerint menekülő viselkedéssel jellemezhető (motivációs komponens), ami ürességérzethez vezethet, s mindez az unalom erősödésével járhat (Furlong et al, 2021; Masland et al, 2020 id Schwartze et al, 2021; Van Tilburg & Igou, 2017).

Danckert és Elpidorou (2023), illetve Elpidorou (2018) az unalom állapotához kapcsolódóan több magyarázatot azonosít. Unalom egyik oka az újdonságkereséssel függ össze. Eszerint, az újdonság hozzájárul az optimális aktivitásszint (arousalszint) kialakításához (Eastwood et al. 2012; Merrifield and Danckert 2014 id Elpidorou, 2018). Az optimumtól elmaradó ingerlés unalomhoz (Bench és Lench (2013) szerint emellett apátiához is) vezethet, ekkor a személy átéli az unalom állapotát és keresi a megfelelő ingerlést. Az ingerlés származhat külső forrásból, és/vagy belsőből (pl. álmodozásból). Az affektív színezet, az ingerlés valenciája is jelenthet újdonságot (pl. kellemes állapotnál a kellemetlen érzelmi állapot keresése jelent változatosságot pl. áramütés adása, és fordítva). Az unalom oka lehet kompetenciahiány a figyelem lekötésével kapcsolatban, ami reciprok hatást eredményezhet: a nem lekötött figyelem unalomhoz vezet, és az unalom a figyelem lekötését gátolhatja.

Az unalom a tevékenységek költség-haszon mérlegelésén is alapulhat, ahol az unalom a vonzóbb, kevésbé költséges alternatívákhoz kapcsolódó lemondás magas költségét is jelezheti. Ilyenkor az unalmas helyzetben megjelenhet a további ingerlést (mint hasznot/ költségcsökkenést szolgáló) kereső exploráció (pl. önkárosító magatartás).

Az unalom előzményei

Az unalmat kiválthatja az ismétlődő, monoton feladat, a fáradtság, kimerültség, az alacsony terhelés vagy az éberség, érdeklődés hiánya. Természetesen egyéni jellemzők, például a stimuláció igénye is befolyásolják, hogy a felsorolt tényezők milyen szintje tekinthető optimálisnak (Schaufeli és Salanova, 2014; Velasco, 2017). A pszichológiai magyarázat szerint az alacsony külső ingerlés kiválthat alacsony belső arousalt, ami figyelemhiányhoz, distresszhez, álmodozáshoz, álmosághoz vezet, vagy kompenzációként járhat magas belső feszültséggel, ami nyugtalansággal és a figyelem fenntartásáért folytatott harccal jár (Goetz et al., 2019; Schaufeli és Salaonva, 2014). Az alacsony külső ingerlés két kedvezőtlen kimenete mellett Vodanovich (2003) szerint pozitív következménye is lehet az „unalmas” helyzetnek, ha az „ingerkereső” személy kreatív, innovatív megoldásokkal kezd foglalkozni, vagy ha a pihenést, relaxációt választja. A helyzeti unalom mellett beszélhetünk unalomra való hajlamról is, ami korrelál a türelmetlenséggel, fokozott ingerkereséssel, impulzivitással, extravertiálissal.

1. táblázat Az unalom okai (Forrás: Mael és Jex, 2015: 137 alapján)

	szituációs tényezők	általános tényezők
epizodikus	unalmas inger/ helyzet (de hangulat, bioritmus-függő) alternatív stimulációt keres feladat nyújtotta lehetőségek hiánya	egyéni befolyásolók pl. intelligencia, életkor, EV, ingerkeresés
krónikus	túl- vagy alul terhelés feladatnál, munkakörben értelem/ cél hiánya	depresszió, magányosság rezignáltság jövőkép hiánya

Az unalom következményei

Az unalom egyik következménye a figyelem fenntartásának nehézsége, az unalom feedback modelljében a figyelem következményes irányulásának három módját különíti el. A

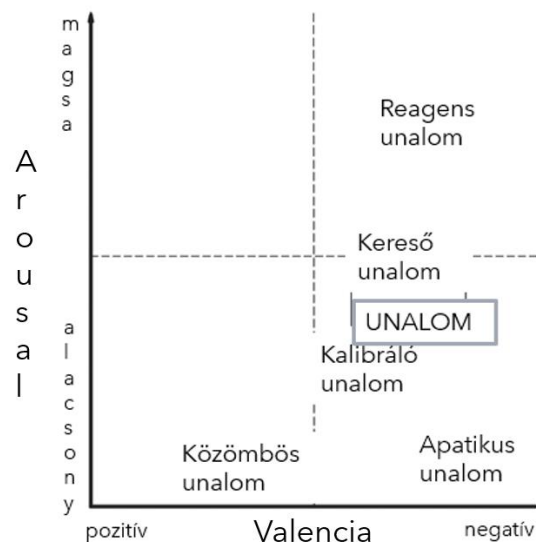
figyelem a helyzetből való kilépés vágya miatt elmozdulhat a külső vagy a belső potenciálisan ingert adó környezet felé, vagy irányulhat magára az unalom felkeltője felé is (Danckert és Elpidorou, 2023; Tam et al., 2021). Az unalom azonban azzal, hogy jelzi, hogy a végezni kívánt tevékenységre nem megfelelő a figyelem ráfordítás, annak is kifejezője, hogy hiányzik vagy alacsony a jelentés, ami alapja a motivációnak (Motivációs és Figyelmi Komponensek modell). A figyelem és a jelentés hiányának oka lehet, hogy vagy a környezet, vagy a személy erőforrásai nem megfelelőek, ezért változtatásra van szükség (Westgate & Wilson, 2018). Az unalom tehát egy „önfelszámoló érzelm”. Önszabályozó működése arra indítja az unatkozót, hogy lépjen ki a helyzetből és keressen új, értelemtelit cél, ami felkelti a figyelmét, érdeklődését (Elpidorou, 2018; Westgate és Steidle, 2020).

Az akadémiai unalom

Az akadémiai kontextusban, a tanulás vagy tanítás aktivitásai során, illetve a teljesítményhelyzetben átélt átmeneti állapotot, amely a helyzet értelemteliségének megkérdőjelezéséhez (az észlelt kontroll, illetve érték alacsony vagy hiányzik) kapcsolódik tekintjük akadémiai unalomnak (Finkielstein, 2019; Goetz et al, 2015; Pekrun, 2016). Átéltése gyakoribb, mint hétköznapiakban: Chin és munkatársai (2017) szerint ebben a kontextusban 32%-kal magasabb az unalom átélésének gyakorisága, mint a hétköznapiak során. Egyetemi vizsgálatok szerint az unalom gyakrabban átélt negatív érzelmi állapot, mint a szorongás és azt némileg meghaladó a mértéke is. Az unalom átlagos mértékét ötfokú skálán 3,02-re, míg a szorongást 2,92-re értékelik a hallgatók (Goetz & Nett, 2012), míg a tanároknál ez a harmadik leggyakrabban átélt negatív érzelm (Goetz et al, 2015).

Goetz és munkatársai (2014) tapasztalati mintavételen alapuló önbeszámoló vizsgálata szerint ötféle unalom-típus azonosítható a diákoknál, amelyek az arousal és valencia szerint eltérnek egymástól. Ezekben a helyzetekben nem a diák kontrollálja az időt vagy az alternatívákat. Az alábbi ábra mutatja a russeli kétdimenziós érzelm-értelmezési rendszerben az ötféle unalomtípus helyét.

2. ábra Az akadémiai unalom típusai (forrás: Goetz et al. 2014:410)



Alacsony arousalszintű unalom a közömbös (visszahúzó, relaxált, kissé fáradt, de élvezett állapot) és az apatikus unalom. Az utóbbinál már magasabb a negatív valenciaszint, tehát averzív, a tanult tehetetlenséggel jellemzett állapot. A kalibráló unalom és a kereső unalom közelítenek a közepes szintű arousalhoz és valenciához. A kalibrált unalomban kissé bizonytalan a személy és nyitott a figyelmét megragadó ingerekre, míg a kereső unalomban nő a helyzet elutasításának mértéke, alternatívát, ingerlést, vágyott tevékenységet keres a figyelem. A helyzetre adott reakció a reagáló unalomban a legkedvezőtlenebb, ahol magas az arousal és negatív a valencia: itt a fokozott unalmat kiváltó, nem élvezett helyzet elutasítása a kilépést segíti elő (Goetz et al., 2014).

Az akadémiai unalom előzménye

Goetz és munkatársai (2019), áttekintve az akadémiai unalom előzményeit a tanulási érzelmek kontroll-érték elméletében az unalom vonatkozásában is vizsgálják a lehetséges okokat. Utalnak Robinson (1975) kutatásaira, amelyek kritikus előzményként a tanulási kontextusban is az általános unalom-kiváltó tényezőket azonosítják, mint a monotonia, a hasznosság hiánya és a társas környezetből (pl. társak, szülők) származó értékelések, mint a tanulási érdeklődés és a tulajdonított érték hiánya.

Pekrun (2007) az érzelmek kontroll-érték elméletében a tevékenység során és a tevékenység kimenetéhez kapcsolódóan azonosítható pozitív, illetve negatív valencia, valamint az átélt érzelmek aktiváló vagy deaktiváló hatása alapján jellemzi az érzelmeket. Az érzelmi reagálás szempontjából meghatározó tehát az aktivitás kapcsán észlelt kontroll (az aktivitás vagy a kimenet kapcsán észlelt befolyás), illetve a kimenet észlelt értéke (észlelt valencia és személyes relevancia) a személy számára. Az alábbi táblázatból látható, hogy a tanulás során átélt érzelmek hogyan jellemezhetők ezen megközelítés szerint.

2. táblázat Az érzelmek kontroll-érték elmélete (Forrás: Pekrun, 2007: 16)

	pozitív		negatív	
	aktiváló	deaktiváló	aktiváló	deaktiváló
Aktivitás-fókusz	élvezet	ellazulás	harag	UNALOM
Kimenet-fókusz	öröm remény büszkeség hála	elégedettség megkönnyebbülés	szorongás szégyen harag	szomorúság csalódottság reménytelenség

Az unalom a megközelítés szerint tehát az aktivitáshoz - tanuláshoz, teljesítményhelyezethez - kapcsolódó érzelmi állapot, reakció. Az aktivitáshoz kapcsolódó negatív deaktiváló érzelmenek tekinthető. A vizsgálatok szerint az észlelt kontroll csökkenése lineáris kapcsolatot mutat az unalom mértékével. (Az általános unalom-

modellel szemben a túl magas kontrollal, a kihívás hiányával nem mutatható ki egyértelműen a kapcsolat.) Az unalomnál az észlelt érték hiányzik, illetve az észlelt értékkel negatív korrelációt találtak.

Az unalom tehát alacsony a stimulációval, belső motivációval járó állapot, ahol a várt eredmény észlelt értéke, jelentősége alacsony. Kellemetlen, nemkívánatos pszichológiai tapasztalat, passzív állapot, a lelkesedés ellentéte. Jelzi a bevonódás hiányát eredményezhet tehetetlenséget, szomorúságot, frusztrációt és hatása a tanulási teljesítményben is megmutatkozik (Altuwairqi et al., 2018; Chin et al., 2017; Daniels, 2000; Furlong et al, 2021; Schwartze et al, 2021).

Ugyanakkor az unalom csökkenthető az akadémiai környezetben, ha az tevékenység észlelt értéket a társas környezet kedvezően ítéli meg, ha a tanítás minősége magas, ha a feladatok változatosak és intellektuálisan stimulálóak, és ha a tanulást *elsajátítási vagy viszonyító cél* motiválja (Pekrun, 2006).

Az akadémiai unalom következményei

Az akadémiai unalom következményeit kérdőíves önbeszámolókkal középiskolások és egyetemisták körében is vizsgálták (Titz, 2001; Pekrun et al, 2011). Az unalom és a kognitív teljesítmény, motiváció és tanulás vonatkozásában az alábbi együttjárásokat azonosították. (az eredményeknél a korreláció mértékét zárójelben jeleztük). Pozitív korrelációt találtak az irreleváns gondolatok (.72) mértékével és a felszínes feldolgozással. Ennek következményeként a tanulásra fordítható források csökkenése, és más jutalmazó, értékes cél (visszavonulás, álmodozás) felé fordulás jellemző az aktivitás során (Pekrun et al, 2011).

Negatív együttjárás mutatható ki a figyelem, valamint az érdeklődés, tanulási motiváció (-.63) és a tevékenységre fordított erőfeszítés (-.50) között. Valószínűsíthetően mindezek eredményeként csökkent elaboráció (-.26) és tanulási önszabályozás /cél-, haladás-fókusz (-.21)/, és nagyobb külső szabályozás (.17) jellemző a tanulási tevékenységgel kapcsolatban (Pekrun et al, 2011).

Az akadémiai unalomra adott reakciókat vizsgálva Harris 2000-ben (id. Goetz et al., 2019) egyetemisták önbeszámolója alapján a leggyakoribb aktivitásoknak az olvasást (39%), az álmodozást (26%), a társas tevékenységet (21%), a tévénézés (20%), az edzés (18%), az újba kezdést (16%) és az alvást (15%) találta, míg Goetz és munkatársai (2007) a figyelemelterelést 86 %-uknál tapasztalta. Az unalommal való megküzdés három eltérő háttérmintázathoz kapcsolódó típusa is azonosítható (Daniels et al., 2015; Nett et al., 2010; Tze et al., 2013). Két megközelítő megküzdési típus az „átértékelő” és a „kritizáló”. Előbbi kognitív, utóbbi viselkedési úton avatkozik be az unalomnál. Eltérő a helyzet észlelt kihívása, értelemtelisége, az oktató kedvelése és az unalomhajlam a két típusnál. Az „átértékelővel” szemben a „kritizáló” magas kihívást, az értelemteliség hiányát észleli, kevésbé kedveli az oktatót és magasabb az unalomra való hajlama is. Az „átértékelő” megküzdés ennek ellentétével jellemezhető és kedvezőbb a kimenete, mivel kevesebb az észlelt unalom és a nehézség a tanulás során ennél a típusnál. A harmadik típus elkerülő viselkedéses megküzdést alkalmaz („elkerülő”). Jellemző erre a típusra a magas unalomhajlam, a kihívás, az értelem hiányának, illetve a monotóniának az észlelése, továbbá az elkerülést motiválja a magas észlelt költség is.

Az unalom és a jóllét

Az unalom tehát egy negatív deaktiváló érzelem az akadémiai környezetben, amely általában csökkent motivációval, bevonódással és a figyelem, emlékezet romlásával jár. Kedvezőtlenül hat a teljesítményre és az észlelt énhatékonyságra, a feladat-teljesítmény romlását vagy változékonyságát eredményezi, ami az unalom további növekedését okozhatja (reciprok hatás). Jellemző emellett az élvezet és jelentés hányának megélése, illetve Chin és munkatársai (2017) áttekintése alapján az izoláció mellett a harag, szomorúság és az aggodalom negatív érzelmek társulása is jellemző. Ezen tünetek azt jelzik, hogy az unalom kedvezőtlenül hat a mentális egészségre, életminőségre, valamint az pszichológiai, affektív jóllétre.

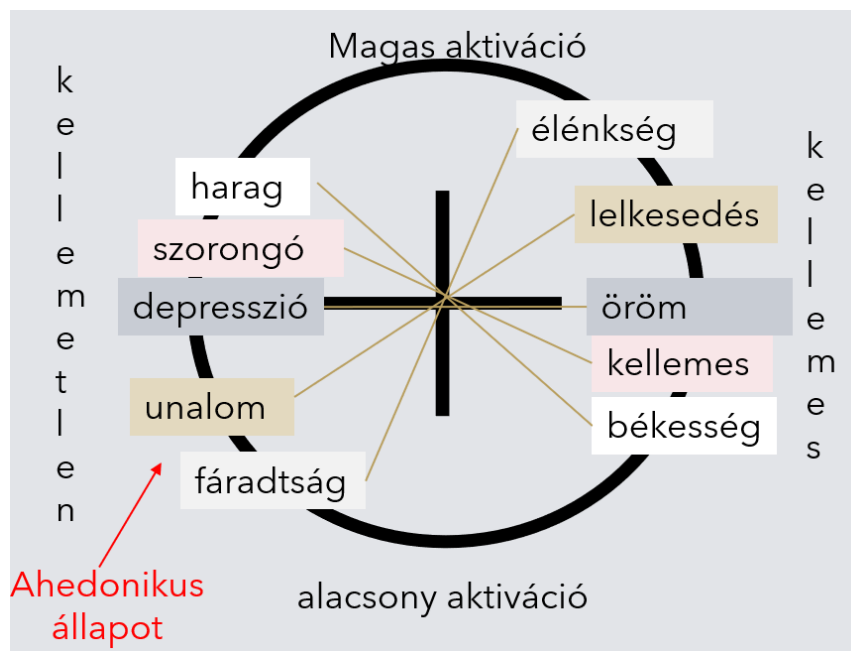
A WHO (2018) meghatározása szerint a mentális egészség "a jólét olyan állapota, amelyben az egyén felismeri saját képességeit, képes megbirkózni az élet szokásos stresszeivel, képes produktívan dolgozni, és képes hozzájárulni a közösségéhez". A jóllét két mindkét felfogása (Ryff, 1989; Waterman, 1993) szempontjából feltételezhető az unalom kedvezőtlen hatása.

A hedonikus felfogás a szubjektív boldogságra, a pozitív érzelmek, életelégedettség átélésére és a fájdalom, negatív érzelmek hiányára helyezi a hangsúlyt. Ebben a felfogásban a csökkent élvezet és az együttjáró negatív érzelmi állapotok, fáradtság valószínűsítik a szubjektív jóllét csökkent átélését az unalom gyakoribb megtapasztalásánál.

Az eudaimonikus jóllétfelfogás a potenciálok megvalósítását, az értelemteli létezést, a másokkal kialakított, hozzájáruló kapcsolatokat tekinti a jóllét, a pozitív pszichológiai funkcionálás és növekedés feltételének. Az akadémiai unalom okozta kiegyensúlyozatlan, romló kognitív teljesítmény és a motiváció, érdeklődés hiánya a feladatokban nyújtott teljesítmény és az énhatékonyság romlását okozza. Az érzelmek kontroll-érték elmélete kiemeli az tanuláshoz szükséges szubjektív érték hiányát, ami csökkent vagy hiányzó értelemteliséget eredményezhet. Továbbá a társas kapcsolatoknak, hozzájárulásnak sem kedvez a tanulás során átélt unalom, hiszen izoláció, magányérzet növekedésével jár, bár itt felvethető a tanulási helyzetből a társas kapcsolatok felé forduló menekülő megküzdés megjelenése is, ami azonban a tanulási teljesítményt nem támogatja.

Alátámasztja a fenti feltevéseket Daniels (2000) munkahelyi affektív jóllét modellje (3. ábra)

3. ábra Az jóllét dimenziói (Forrás: Daniels, 2000:280 alapján saját szerkesztés)



A modell a hedonikus jóllét modellt és Warr (1990) munkához kapcsolódó boldogság tényezőket vizsgálva a kellemes, kellemetlen, valamint a valencia területek szerint öt, egymással korreláló dimenzióval írja le a munkahelyi jóllétet: harag-békesség, szorongás-kellemesség, depresszió-öröm, unalom-lelkesezés, fáradtság-élénkség. A munkahelyi tapasztalatok longitudinális vizsgálata alapján a tartós, gyakori negatív élmények pl. unalom, fáradtság együttjárhatnak és a jóllét-érzet csökkenését okozhatják, míg a gyakori pozitív élmények (pl. lelkesezés, kellemesség, öröm) a szubjektív jóllétet valószínűsítik. A szociális szolgáltatásban és az egyetemen dolgozóknál végzett nagymintás angliai kutatások ezt a feltevést, valamint a öt dimenzió elkülönülését alátámasztották (Daniels, 2000). Az egyetemi oktatóknál az unalom és lelkesezés – a másik négy dimenziótól eltérően -, a terheléssel és az autonómiával gyenge, de biztos együttjárást mutatott.

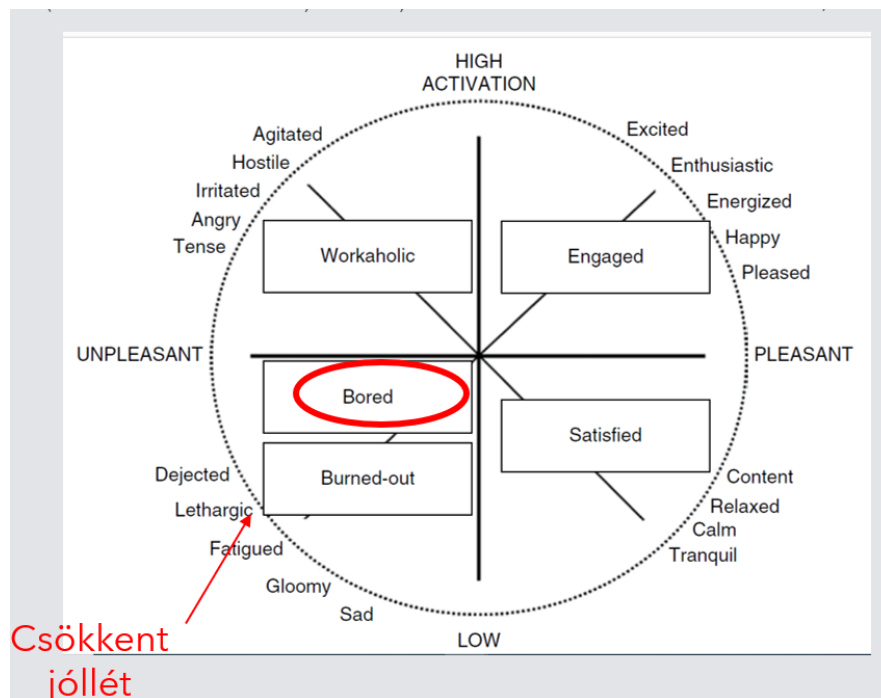
Schwartz és munkatársai (2021) középiskolások körében a matematikai unalom jóllét (egészség vonatkozású életminőség index, benne fizikai, pszichológiai jóllét) hatásait vizsgálták a félév során. Eredményeik szerint a matematikai unalom növekedésével negatív együttjárást mutatnak a jóllét mutatók (.0.50 felett), nő az egészségügyi problémák száma, az iskolával kapcsolatos negatív érzelmek és romlik az életminőség észlelése (élvezet hiánya, negatív önértékelés stb.). Közvetítő tényező a célérzet, az értelemteliség, a kilátás hiánya, ami a szomorúság és depresszió növekedésével jár, ami a fizikai egészség romlását, inaktivitást és ezzel az unalom további növekedését eredményezheti.

Pap és munkatársai (2021) a tanári támogatás és a tanulói jóllét (bevonódás, kiégés, unalom) kapcsolatát longitudinális vizsgálat során középiskolások és egyetemisták bevonásával végezték. A félév során a források hiánya előre jelezte a jóllét csökkenését, azaz a kiégés és az unalom növekedését és fordítva. Ezen túl a tanári támogatás és a vizsgált jóllét összetevők között középiskolásoknál az intrinzik motiváció mediáló

hatású volt, ezzel szemben az egyetemistáknál csak a kiégéssel volt kimutatható az összefüggés.

Stupinsky, Hall és Pekrun (2019) karrier elején álló egyetemi oktatók teljesítményének és érzelmeinek összefüggését vizsgálva az észlelt sikert, valamint a publikációk és idézettség számát pozitívan jelezte előre az észlelt élvezet, míg az unalom és szorongás negatívan.

4. ábra A munkahelyi unalom következményei (Forrás: Reijseger et al, 2012, Schaufeli & Salanova, 2014: 302)



Implikációk az akadémiai környezetre vonatkozóan: Az akadémiai unalom csökkentés útjai

A tanulás közbeni unalom kutatásának egyik legfontosabb kérdése, hogy mi a teendőnk az unalommal: Mit tehet ellene a tanár és mit tehet a hallgató? Mindaz, amit az unalom működéséről a fentiekben ismertettünk, segít a vele való megküzdésben is, mert ez az érzelmi állapot elkerülhetetlen része a tanulásnak, továbbá természetes, sőt nélkülözhetetlen jelzés arról, hogy valami változtatásra van szükség (Danckert et al., 2018). Megküzdeni vele, főként a felsőoktatásban, elsősorban a hallgató felelőssége és lehetősége, de jelentősek az oktató lehetőségei is ennek a folyamatnak a támogatásában.

Goetz és munkatársai (2019) négy területet emelnek ki az unalom csökkentésével kapcsolatban (ld. 5. ábra), amelyek a tanulási-tanítási folyamat résztvevőinek a kontroll, befolyás szempontjából különböző lehetőségeket adnak.

5. ábra: Az észlelt unalom csökkentésének lehetőségei (Saját szerkesztés, Goetz, 2019, alapján)



A tanulói motiváció oldaláról a tanulás (feladat, terület) iránti *érdeklődés és az érték* növelése mind a diák, mind a tanár oldaláról lehet hatékony megküzdési eszköz. Itt például az unalom szempontjából a megfelelő szintű kihívás adása, illetve választása (autonómia adása), a képességek és a követelmények tudatos illesztése (kognitív minőség) a tanár és a tanuló oldaláról egyaránt megvalósulhat. Az érték vonatkozásában pedig a társas környezet, kooperáció szerepe is kiemelhető a fenti áttekintés alapján. Figyelembe vehető továbbá, hogy a tanári és tanulói lelkesedés kölcsönösen emelhetik egymást (érzelmi fertőzés, obszervációs tanulás).

Jelen kutatás célja annak feltárása, hogy a tanár mivel segítheti a tanulók unalommal való megküzdését. Ebben a folyamatban nagy szerepe van a tanári diagnosztikus kompetenciának, mely segítségével a tanár az adott tanulási helyzetben felismeri az unalmat, azonosítja annak lehetséges okait, és ennek megfelelően változtat a tanulási tevékenységeken, de természetesen a diákok oldalán is van jelentősége a felismerésnek és a negatív valencia megjelenése előtti beavatkozásnak, hatékony és felelős megküzdésnek.

Ezen túlmenően azonban fontos arra a kérdésre is válaszokat keresni (D'Mello et al., 2017), hogy általánosságban milyen tényezők járulnak hozzá az unalom megjelenéséhez.

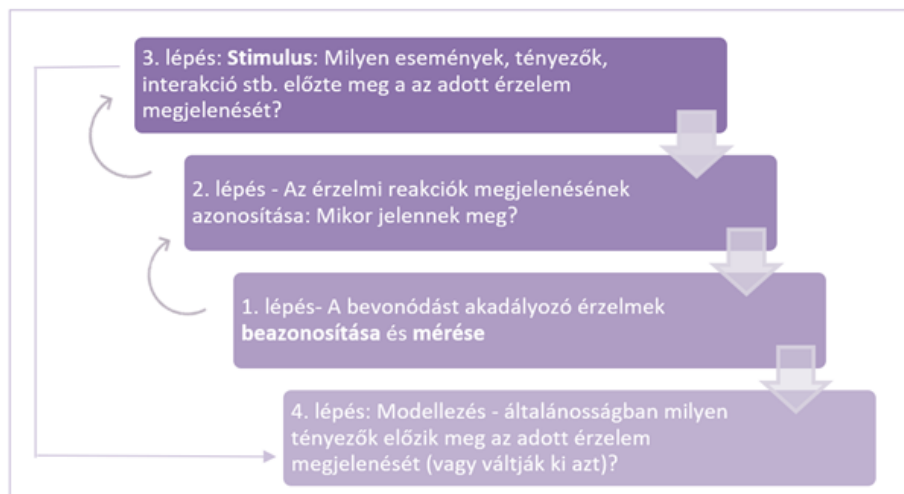
Módszertan

A jelen tanulmányban alkalmazott módszerek kiválasztását megelőzte a vonatkozó kutatások eredményeinek tanulmányozása, melynek során négy, a tanulói bevonódás mérési lehetőségeit ismertető szakirodalmi áttekintés javaslatait tekintettük alapul ((Dewan et al., 2019; D'Mello et al., 2017; Dubbaka & Gopalan, 2020; Yadegaridehkordi et al., 2019). Ezen áttekintések többféle szempont szerint csoportosítják a tanulói érzelmek és bevonódás mérési módszereit. A felhasználói beavatkozás szintjétől függően az adatgyűjtés lehet teljesen vagy félig automatizált, továbbá manuális (Dewan

et al., 2018; D'Mello et al., 2017). Az adatgyűjtés csatornája szerint ezek az adatok szöveges, vizuális, vokális, fiziológiai vagy multimodális formában érhetőek el. Mivel a tanulás során felmerülő érzelmek esetében minden módszer tartalmazhat torzító tényezőket, több tanulmány (Mazer & Graham, 2019; Yadegaridehkordi et al., 2019) javasol multimodális megközelítést, például különböző csatornákból származó adatok beépítését, illetve mind az emberi közreműködéssel segített, mind az automatikus észlelésre támaszkodást (D'Mello & Kory, 2012).

Kutatásunk ennek megfelelően multimodális módszerekkel nyert adatokra épül. Az érzelmek azonosítását az önbevallásos kérdőíveken kívül egy olyan mérőeszközzel végeztük, mely alkalmas a kevésbé tudatos érzelmi állapotok detektálására is: a Noldus FaceReader nevű szoftverével, mely az arcizommozgások segítségével tesz lehetővé automatizált érzelemfelismerést. Az automatizált érzelemfelismerés tanulás közbeni használatának külön szakirodalma van, melynek egyik legjelentősebb tanulmánya segített a kutatási stratégiánk megtervezésében. E tanulmány (D'Mello et al., 2017) az alábbi stratégiát ajánlja (lásd a 6. ábrát) a hallgatói leválás (disengagement) okainak azonosítására.

6. ábra: A tanulói bevonódás elősegítésének stratégiája (Saját szerkesztés, D'Mello et al., 2017, pp.118 alapján)



Az első lépés lehet néhány kiválasztott, a tanulók elköteleződését akadályozó érzelem mérése. Ezután fel lehet mérni, hogy milyen események előzték meg az adott érzelem egyes epizódjainak megjelenését. Ez – hosszú távon – segítséget nyújthat az adott érzelem lehetséges kiváltó okainak vagy előzményeinek modellezéséhez.

Adatfelvétel

Vizsgálatunkban multimodális méréseket alkalmaztunk, mely fogalmat egy olyan megközelítésként értelmeztünk, amely során mind nyelvi, mind nonverbális adatokra támaszkodtunk ((Christenson et al., 2012; Jewitt, 2014; Poria, 2016). Mintánk résztvevői (N=29) a Budapesti Corvinus Egyetem 19-23 éves egyetemi hallgatói voltak. A videók közül csupán 23 volt megbízhatóan elemezhető, de az önbevallásos kérdőívek és interjúk eredményeit mind a 29 hallgató esetében feldolgoztuk. A megfigyeléseket egyéni találkozási keretében valósítottuk meg, 2023 októberében. A megfigyelésben résztvevők az egyetem Kommunikáció és médiatudomány szak alapszakos hallgatói,

akik a vizsgálat szemeszterében ugyanarra a kurzusra jártak, amelynek oktatója készítette a jelenlegi tananyagukhoz szorosan kapcsolódó témát (virtuális kommunikáció) feldolgozó oktatóvideót. Érzelmüket önbevallásos kérdőívvel, a videónézés közbeni automatizált arckifejezés-elemzéssel, valamint az arcelemzés eredményeinek érvényességét trianguláló retrospektív interjúkkal érzékeltük. A videó megtekintése előtt és után a résztvevők érzelmi állapotát felmérő kérdőívet töltöttek ki (Pozitív-negatív Affektivitás Skála, PANAS, (Watson et al., 1988), hogy kövessék az aktuális érzelmi állapot torzítását; a kérdőív tartalmazta a Student Interest Scale (Mazer, 2013) kérdéseit is.

Elemzés

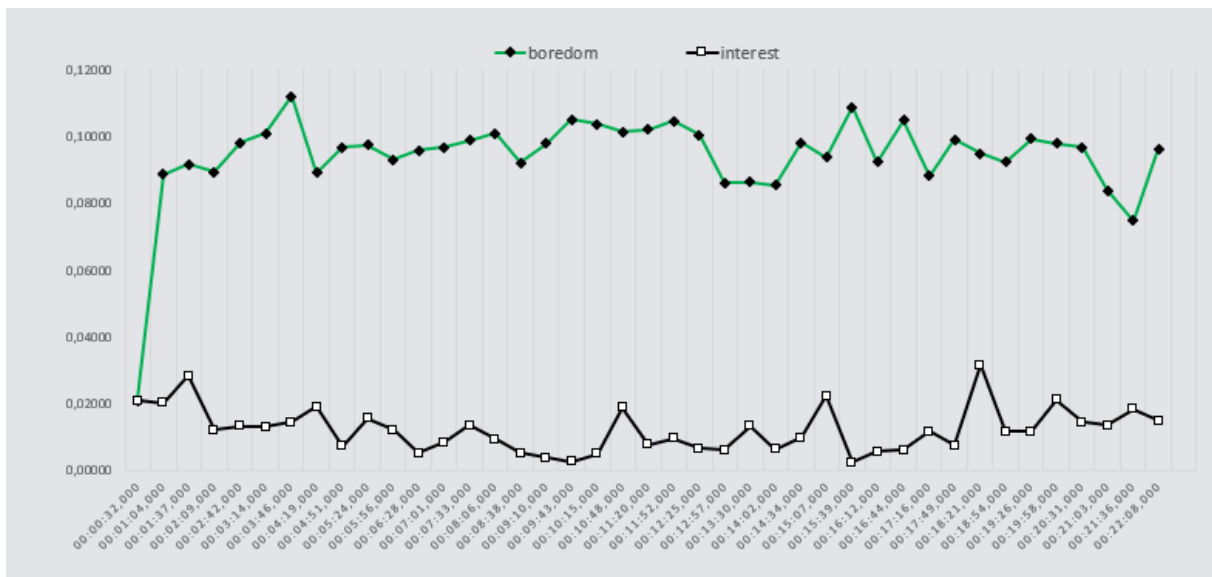
Az arcelemző szoftver egy gyors elemzést is lehetővé tesz lehetővé vonaldiagramok segítségével. Az általa nyert adatokat, valamint a kérdőívek egy másik, statisztikai elemzést lehetővé tevő szoftver, a The Observer XT segítségével elemeztük tovább, s ezeket az adatokat statisztikai elemzéssel (korrelációelemzéssel és lineáris regresszióval elemeztük) SPSS segítségével vetettük össze egymással. Az interjúkat kvalitatív tartalomelemzéssel, a konstans összehasonlító módszer alkalmazásával kódoltuk. A hallgatók arcáról készült 22,4 perces videófelvevételeket (résztvevőnként) 30 másodperces hosszúságú időablakokra osztottuk. Ezekre az intervallumokra átlagértékeket számoltunk az unalom, az érdeklődés, az izgalom és a valencia tekintetében, és ezeket összehasonlítottuk az oktatóvideó megfelelő időablakban megfigyelhető jellemzőivel.

Eredmények

Unalom és érdeklődés összefüggései

Az unalom és az érdeklődés szintjének összefüggéseit egymással és az oktatóvideó egyes „eseményeivel” a következő módon vizsgáltuk meg: a hallgatók arcáról készült 22 perces felvételeket a The Observer segítségével félperces szakaszokra bontottuk, melyekre vonatkozóan megnéztük az unalom és érdeklődés átlagos szintjét, mind a 23 elemezhető videó esetében. Az eredmények arra világítanak rá, hogy az unalom és az érdeklődés szintje nem minden esetben mozog kongruens módon az érdeklődéssel: vannak szakaszok, ahol mindkét érzelmi állapot szintje egyszerre mutat az átlagnál alacsonyabb vagy magasabb értéket (ld. 7. ábra). Ez alátámasztja a korábbi kutatások azon észlelését, mely szerint az alacsony érdeklődés nem mindig járt együtt magas unalommal és fordítva, az unalom ugyanis nem csupán az érdeklődés hiánya vagy ellentéte, hanem egy jóval komplexebb érzelmi állapot, mely – jellegétől, kiváltó okaitól függően – tartalmazhat haragot, feszültséget, fáradtságot, szomorúságot vagy akár undort is (Chin et al., 2017; Goetz & Hall, 2014; Grafsgaard, n.d.; Kapoor et al., 2001)

7. ábra: Az unalom és érdeklődés szintjének változásai a 22,5 perces oktatóvideó során készített tanulói arcelemzések alapján (N=23)



Magas szintű unalom, alacsony szintű érdeklődés - megelőző események

A 30 másodperces szakaszok egy része esetében azonban az unalom és érdeklődés egymáshoz képest kongruens értékeket mutatott, azaz ezeket a szakaszokat egyidejűleg jellemezte az unalom magas és az érdeklődés alacsony szintje (ld. 8. ábra).

8. ábra: Az unalom magas és az érdeklődés alacsony szintjének szakaszai a tanulói arcelemzések alapján (N=23)



Ezen epizódok megjelenését összevetettük az oktatóvideó néhány másodperccel korábbi és ezekkel párhuzamos eseményeivel (a FaceReader ugyanis az unalmat 5, míg az

érdeklődést 3 másodperc alatt azonosítja). Az összevetés arra világított rá, hogy a magas szintű unalmat a következő tényezők előzték meg:

- olyan dia bejátszása, melyen csak feketével szedett szöveg látható fehér háttéren;
- olyan ábrák, melyeken meglehetősen sok, apró betűvel szedett magyarázat található;
- olyan folyamatábra, mely több, a hallgatók számára ismeretlen rövidítést tartalmaznak;
- egy 8 percen keresztül megjelenített táblázat (itt csak néhány perc múlva kezdett emelkedni az unalom szintje),
- angol nyelvű táblázat, melyet magyar nyelven elhangzott magyarázat kísér.

Magas szintű érdeklődés, alacsony szintű unalom - megelőző események

Az átlagosnál magasabb szintű érdeklődéssel és alacsonyabb szintű unalommal jellemezhető szakaszokat az oktatóvideó következő jellemzői előzték meg:

- az előadó mosolygó arcának megjelenése;
- rövid, csattanós történet egy (mosolygó) portréfotóval;
- diák olyan grafikával, amelyet a tanár szabadkézi rajza egészít ki;
- humoros, szellemes lezárás.

Interjúk

A hallgatói interjúk alátámasztották és további információkkal gazdagították a fenti eredményeket: beszámolóik szerint a legnagyobb segítséget a vizuális elemek, illusztrációk jelentették számukra, különösen az, amikor a tanár szabadkézi tanári rajzzal jelezte az ábrán, hogy éppen mire vonatkozik az elhangzott magyarázat. A példák, a tanári arc megjelenése, a változatosság és a humor olyan elemek voltak, melyeket mind a hallgatók, mind pedig a FaceReader is kiemelt. Végül e tényezők egy olyan csoportját említenénk meg, melyre a FaceReader eredményei nem világítottak rá: ezek a hétköznapi, társalgási stílus és a közvetlenség, a tanárral való szimpátia, valamint a tartalom relevanciája (ld. 9. ábra)

9. ábra: A hallgatói interjúk eredményei (N=A témát említő hallgatók száma)



Összegzés

Következtetések

A jelen tanulmány terjedelmi okokból nem ismertethette a három különböző módszer (kérdőív, arcelemzés és interjú) segítségével nyert adatok részletesebb összehasonlítását, erre egy következő cikk keretében fogunk kitérni. Az eredmények azonban a multimodális mérések szükségességét támasztják alá, ugyanis voltak olyan információk, melyekre csak az egyik vagy csak a másik hívta fel a figyelmet, míg, természetesen voltak olyanok is, melyeket több mérési módszer is felszínre hozott.

A megfigyelés eredményei rávilágítottak az oktatóvideók néhány olyan jellemzőjére, melyek hozzájárulnak a tanulók unalom szintjének emelkedéséhez és csökkentéséhez, s melyek összhangban vannak a korábbi kutatások fő megállapításaival (Fyfield et al., 2022; Goetz & Hall, 2014; Mayer, 2014). A legtöbb észrevételünk a szöveges információk képernyőn való megjelenítésével függött össze, ami arra enged következtetni, hogy óvatosnak kell lenni a túl nagy mennyiségű, az ismeretlen információt tartalmazó, a sokáig megjelenített és a szöveges magyarázattól eltérő nyelven íródott szöveg diákon való megjelenítésével. Ellenben segítséget jelentenek a bevonódás elősegítésében a vizuális elemek (grafikonok, ábrák, színek), az ábrán történő vizuális kiemelés (signalling).

És bár az unalommal való megküzdés nem az oktató felelőssége, mégis sokat segíthet a hallgatónak, mégpedig nemcsak a kognitív terhelés csökkentésével, hanem a megfelelő érzelmi klíma megteremtése által is, mely a hallgatói jólléthez hozzájárulva fontos támogatást nyújt a megküzdéshez, a belső motiváció megerősödéséhez. Ezt természetesen mindenki a saját személyiségének megfelelően, más-más eszközökkel tudja hitelesen megteremteni, de annyi valószínűnek tűnik, hiszen nemcsak a jelen megfigyelések, hanem a témában folyó mérések is igazolják (Fyfield et al., 2022; Mayer, 2014), hogy ebben fontos szerepet játszanak a példák, történetek, a személyiségünkhöz illeszkedő humor és a személyesség, aminek része magunk megosztása, a sebezhetőség egy szintjének felvállalása, melynek része az arcunk megjelenítése is (embodiement) is.

Korlátok

A vizsgálat néhány jellemzője óvatosságra int a következtetések értelmezése során: a minta csupán egyetlen oktatóvideóra vonatkozott, melynek témája (virtuális kommunikáció) népszerű tantárgynak számít a hallgatói korosztályban. Az interjúk egybehangzóan azt tükrözték, hogy a hallgatók a videót készítő oktatót kedvelik, megbíznak benne. A harmadik torzító tényező az a tény, hogy a hallgatók tudták, hogy a videónézés során felvétel készül róluk; végül pedig az a körülmény, hogy az arcelemzés miatt arra kértük őket, hogy a videó megtekintése közben ne jegyzeteljenek és ne végezzenek más tevékenységet (pl. evés, telefonnézés). Az eredmények általánosíthatóságának növelése érdekében a későbbiekben érdemes a vizsgálatot nagyobb mintán, több és különböző tárgyakat tanító oktató bevonásával elvégezni. A megfigyelési torzítás kiküszöbölése érdekében pedig a kutatást érdemes kiegészíteni a hallgatói viselkedéselemeinek megfigyelésével, az osztálytermi és önálló tanulás során is.

A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-II kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.



Irodalom

Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral sciences*, 3(3), 459-472.

Chin, A., Markey, A., Bhargava, S., Kassam, K. S., & Loewenstein, G. (2017). Bored in the USA: Experience sampling and boredom in everyday life. *Emotion*, 17(2), 359.

Christenson, S., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.

Cummings, M. L., Gao, F., & Thornburg, K. M. (2016). Boredom in the workplace: A new look at an old problem. *Human factors*, 58(2), 279-300.

Danckert, J., & Elpidorou, A. (2023). In search of boredom: beyond a functional account. *Trends in Cognitive Sciences*.

Danckert, J., & Elpidorou, A. (2023). In search of boredom: beyond a functional account. *Trends in Cognitive Sciences*.

D'Mello, S., Dieterle, E., & Duckworth, A. (2017). Advanced, Analytic, Automated (AAA) Measurement of Engagement During Learning. *Educational Psychologist*, 52(2), 104–123. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1281747>

D'Mello, S., & Kory, J. (2012). Consistent but modest: A meta-analysis on unimodal and multimodal affect detection accuracies from 30 studies. *Proceedings of the 14th ACM International Conference on Multimodal Interaction*, 31–38. <https://doi.org/10.1145/2388676.2388686>

Daniels, L. M., Tze, V. M., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261.

Dubbaka, A., & Gopalan, A. (2020). Detecting Learner Engagement in MOOCs using Automatic Facial Expression Recognition. *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 447–456. <https://doi.org/10.1109/EDUCON45650.2020.9125149>

Elpidorou, A. (2018). The bored mind is a guiding mind: Toward a regulatory theory of boredom. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 17, 455-484.

- Finkielstein, M. (2020). Class-related academic boredom among university students: A qualitative research on boredom coping strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1098-1113.
- Fyfield, M., Henderson, M., & Phillips, M. (2022). Improving instructional video design: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 150–178. <https://doi.org/10.14742/ajet.7296>
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2014). Academic boredom. In *International handbook of emotions in education* (pp. 311–330). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Goetz, T., Hall, N. C., & Krannich, M. (2019) Boredom. In: Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2019). *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press. 465.
- Grafsgaard, J. F., Wiggins, J. B., Boyer, K., Wiebe, E., & Lester, J. C. (2013). *Automatically Recognizing Facial Expression: Predicting Engagement and Frustration*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Automatically-Recognizing-Facial-Expression%3A-and-Grafsgaard-Wiggins/45ab0092adfb8dae55050b7db67d679e9a46b59f>
- Jewitt, C. (2014). *What is Multimodal Research?* [dataset]. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473907669>
- Kapoor, A., Mota, S., & W. Picard, R. (2001). *Towards a Learning Companion that Recognizes Affect*. <https://vismod.media.mit.edu/tech-reports/TR-543.pdf>
- Mael, F., & Jex, S. (2015). Workplace boredom: An integrative model of traditional and contemporary approaches. *Group & Organization Management*, 40(2), 131-159.
- Mazer, J. P. (2013). Student Emotional and Cognitive Interest as Mediators of Teacher Communication Behaviors and Student Engagement: An Examination of Direct and Interaction Effects. *Communication Education*, 62(3), 253–277. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.777752>
- Mazer, J. P., & Graham, E. E. (2019). Measurement in Instructional Communication *. In *Communication Research Measures III*. Routledge.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09781139547369>
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215-221.

- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology, 36*(1), 36-48.
- Poria, S. (2016). Fusing audio, visual and textual clues for sentiment analysis from multimodal content. *Neurocomputing, 174*, 50-59.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 57*(6), 1069.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement at the workplace. In Peeters, M. C., De Jonge, J., & Taris, T. W. (Eds.). (2013). *An introduction to contemporary work psychology*. John Wiley & Sons. pp. 293-320
- Schwartz, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., Reck, C., Marx, A. K., & Fiedler, D. (2021). Boredom makes me sick: Adolescents' boredom trajectories and their health-related quality of life. *International journal of environmental research and public health, 18*(12), 6308.
- Stupnisky, R. H., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2019). Faculty enjoyment, anxiety, and boredom for teaching and research: instrument development and testing predictors of success. *Studies in Higher Education, 44*(10), 1712-1722.
- Tam, K. Y., Van Tilburg, W. A., Chan, C. S., Igou, E. R., & Lau, H. (2021). Attention drifting in and out: The boredom feedback model. *Personality and Social Psychology Review, 25*(3), 251-272.
- Van Tilburg, W. A. P., & Igou, E. R. (2017). Boredom begs to differ: Differentiation from other negative emotions. *Emotion, 17*(2), 309-322.
- Velasco, F. (2017). Understanding workplace boredom among service employees: Qualitative insights and employee outcomes. *Journal of Managerial Issues, 278-293*.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology, 64*(4), 678.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Westgate, E. C., & Steidle, B. (2020). Lost by definition: Why boredom matters for psychology and society. *Social and Personality Psychology Compass, 14*(11), e12562.
- Westgate, E. C., & Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review, 125*(5), 689.

Yadegaridehkordi, E., Noor, N. F. B. M., Ayub, M. N. B., Affal, H. B., & Hussin, N. B. (2019). Affective computing in education: A systematic review and future research. *Computers & Education*, 142, 103649. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103649>

***Kultúráközvetítés és tanulási innovációk: megváltozó
közösségek, aktív állampolgárság és a digitális média
kölcshatása***

***Cultural mediation and learning innovations: interaction of
changing communities, active citizenship and the digital media***

Dr. Mészáros Attila

Creating innovative school communities based on the Riemann-Thomann system

Introduction

Many studies have mapped the interpersonal structures of people. One interesting and useful approach, which is also specific to the field of education, is the so-called Luhmann's three-person typology (Schlippe & Hermann, 2013: 391). The triple typology of social systems emerged in the mid-1970s and includes interaction, organization and society. Interactional systems last as long as the participants do not change, a notion that is specific to educational settings. As there are no informal associations, such as friendships, in this typology, it was necessary to extend this understanding. Willke, Neidhardt and Tyrell added in the late 1970s, thus extending the term group to the threefold typology (Neidhard 1999). "A group is a social system whose context is determined by direct and diffuse member relations and by relative permanence" (Neidhard 1999: 149). This definition is distinguished by its relative permanence to the interaction system and by the immediacy and diffusion of its organizations. We now present the principles of 3 different typologies. A teacher will quickly notice that there are many similarities between the typologies (Mészáros, 2015).

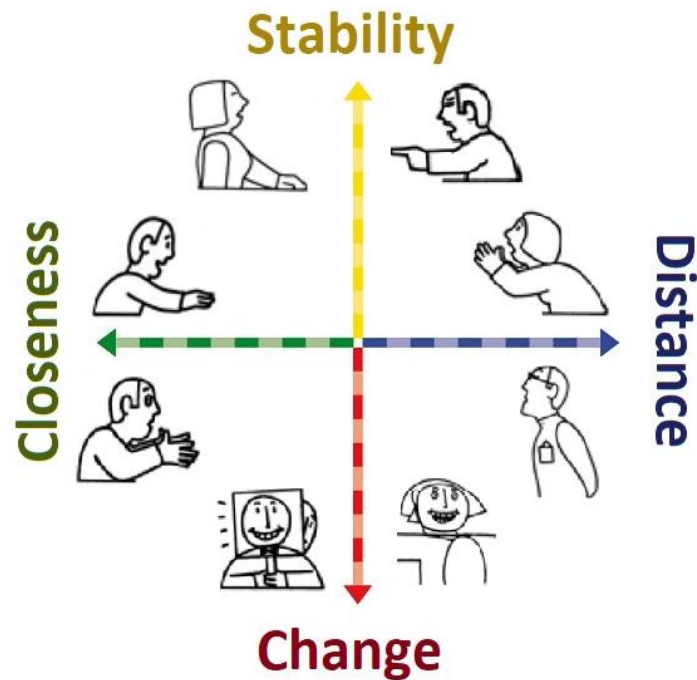
Keywords: education, training, community building, Riemann-Thomann model

1. Characterisation and usability of the eight types of communication in education

In 1989, Schulz von Thun further decomposed the Riemann-Thomann diagram from a communicative point of view. He created a typology of eight different communication styles (Figure 1), or rather a typology that illustrates a person's communication style with eight persons (Figure 2), through which the entrenched solutions become more comprehensible (Schulz von Thun 2018).

Figure 1: Schulz von Thun's 8 communication styles

Source: based on Gramm (2012: p. 15) own editing



Starting from the familiar Riemann-Thomann cross, human communication styles can also be fairly well placed. People can be spontaneous and flexible (change pole) or conservative and consistent (constancy pole), people-centred (closeness pole) or task-centred (distance pole). Each of these is equally important and valuable, just different. To understand effective interpersonal communication, a teacher needs to know, understand and be able to use the attributes of all four poles. All people have all four, just in different strengths. It is useful to be able to recognise which pole the other person is using in order to be able to communicate with them properly.









For example, if I meet a student who is very distant, I know that he is currently strong in the area of thinking where objectivity and the rules of logic are important. At this moment, it would not be useful for me to try to convince him with emotional arguments in the pedagogical process. It is very important to remember that people are not only located at one pole, but may show different behavioural preferences at different times and in different contexts. A classic example is the trainer who is rather distant at work but more emotional with family and friends. What a person is currently showing is not necessarily congruent with their deepest self. Rather, it is about being able to recognise more clearly which of the Riemann-Thomann bipolar states in the educational process my student or colleague finds him/herself in, what he/she is showing and what values he/she represents in a given subject. If someone presents himself or herself as conservative on the issue of flexible working hours, in line with the stability pole, where regularity and predictability are important, it does not mean that this person is a conservative person in principle. The same person may, for example, have a very relaxed attitude (more in line with the change pole) on the issue of behaviour while driving.

In order to use the model in professional communication, trainers can develop appropriate communication methods and strategies based on their knowledge of the laws and values of the four poles. For example, I am talking to a colleague about flexible working hours. If he is a permanence counter-pole for me, then greater individual freedom would not be a valuable argument for her in favour of flexible working hours.

However, if I mention that he can organise his private life more easily if he works flexible hours, then I am appealing to his values.

Table 1: Characteristics of Schulz von Thun's 8 communication styles

Source: Gramm (2012: pp. 18-19)

Style				
Property	The style of presenting oneself as needy is designed to show oneself as helpless and overwhelmed, and to give the other person the feeling that they have to help, make decisions and take responsibility - otherwise everything is lost.	The codependent style is the patient listener and counsellor, always ready to step in to help the weak and vulnerable, even beyond his own level of exhaustion; it himself needs no one else.	The altruistic style senses the wants and needs of others and serves them in a self-sacrificing and subservient way; it feels itself meaningless and worthless; it despises itself.	The aloof style builds an invisible wall around itself so that no one gets too close; it communicates formally and impersonally, aloof and shows no emotion.
Style				
Property	The aggressive-evaluative style is hostile to and condescending towards others, and tends to provoke, humiliate and degrade individuals and whole groups.	The controlling style, he wants to direct and control events and people so that they remain under his control and progress; he hates unpredictability, chaos and inertia.	The self-effacing style seeks to position and present itself in a good light by using techniques that impress others; it likes to make itself appear more perfect than it really is.	The talkative, dramatic style enjoys being surrounded by people and captivating them with displays of emotion; making you the centre of attention to entertain everyone.

Of course, everyone has their own place in the model, usually one of the poles where they prefer to be, communicating in whatever style they prefer. Depending on which pole you prefer and which you ignore, you will encounter different personalities in school. A teacher's personality should not prevent him from communicating effectively with students in other quarters of the FR diagram, or from interacting with colleagues in either pole. If I understand and speak the language of the other party, then an accepting teacher image will develop in the learners and pedagogical success is more likely.

It is important to note that communication styles should not be evaluated or ranked, they are not entirely negative (nor are they entirely positive). Rankings are also relative: They are always based on the perception of the other person's communication, i.e. what they show of themselves. Schulz von Thun also confirms that each of us has all the styles, but a "preferred" style will show up in communication even if it is not conscious. For

example, a student who uses a style that shows him/herself to be needy may seek contact with another student or teacher by showing his/her need and letting others help him/her. A student with an aggressive devaluing style tries to find contact by provoking others. The former avoids showing strength, the latter weakness.

Table 1 shows the communicative characters who, in turn, may lock themselves and each other in communicative vicious circles. The bottom row of the figure shows, however, that negative attitudes can be translated into positive ones.

Take the example of the change pole. Here, on the proximity side, we see an educator who likes to present himself to the outside world, going to conferences, arguing and championing a cause (this is consistent with the assertive communication style). Next to her, on the distance side, is the active but task-oriented teacher who is very skilled at how to motivate students to learn new topics (this corresponds to the talkative, dramatising communication style). At the change pole are the educators who like to get out of the organisation and dare to show themselves, who need the supportive atmosphere and security of the school to do high-quality pedagogical work. They both like to be rewarded and motivated, especially when this is expressed, for example, in informal situations.

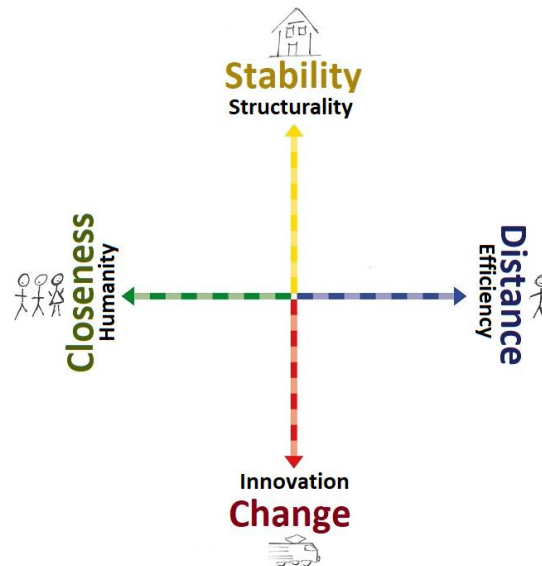
Schulz von Thun's theory of communication, based on Riemann's four forms of fear, can be a great help to a consciously thinking and working teacher and counsellor.

2. Assertive communication in the Riemann-Thomann system

People's communication strategies are different (Konczosné & Mészáros, 2015). In an educational situation, an important question is how to assert oneself in relation to one's partners. If a teacher uses only aggressive communication, he is likely to ignore the needs of others, so do not be surprised if his students quickly learn this and come back as boomerangs. Persuasion is a more durable way to get results than threats. A person is persuasive if he can make his own views and opinions understood by others and if he seeks to understand those of his pupils. To develop someone professionally, you have to "take him along", not overrule him. Therefore, assertiveness, coupled with the ability to persuade others, is an essential soft skill. From the point of view of the Riemann-Thomann model, no one in any quarter is at the top in terms of assertiveness (Figure 2). However, a teacher must learn effective forms of communication in each quarter. This is a difficult task and it requires courage and flexibility to try new things. Learners and trainers who are willing to change are at an advantage here. They are likely to perceive this as an opportunity to try out new behaviour. The situation is different for people with stable characteristics. So trainers should try out some basic behaviours to communicate assertively in all quadrants.

Figure 2: Basic types of human communication in the Riemann-Thomann system

Source: <https://resultat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe> (22.12.2021)



3. Assertive communication recommendations for trainers

3.1. Set realistic educational goals for yourself.

If a teacher does not know exactly what he is trying to achieve, others will not notice. Focus on the points that are important to you. Put yourself in the learners' shoes and think about the arguments you will use. You will not appear convincing and confident if you stick to your own position despite a better idea during the course of the lesson. In this context, it is important to develop the ability to network with learners, allowing them to meaningfully connect another's argument to their own.

3.2. Communicate effectively during training!

If a trainer wants to increase his assertiveness and persuasiveness, he should never avoid conflict. Accept that others have different opinions. The magic word in dealing with problematic situations is "understanding feelings". Then the facts can come to the fore. Factual information should also be passed on to a learner. The same technique also helps when you are in the minority with your opinion. In this way, the teacher can move from the relationship level to the fact level. So, be prepared that if you show your emotions, there will always be someone who wants to meet you at the level of feelings. Argue in a friendly and calm way, with phrases such as: "This is my opinion, if there are other opinions, we are happy to listen to them".

3.3. A trainer should communicate in a calm, forward-looking way!

In the case of passive resistance, a different technique is needed. If the teacher notices that the other person is ignoring him, go to the level of self-disclosure and express what he feels and what he is asking for in this situation. It is true that this is not easy to do, but if you express your feelings in a factual way in a difficult situation, you will appear strong in the eyes of your students. If you can explain how a situation has developed from the teacher's perspective and what desires for change you associate with it, others will quickly follow you into calmer waters. And that is exactly what you want to achieve. Keep a teacher calm and collected. Find an inner distance from both yourself and the attitude of the trainee. Not all counter-arguments are personal, and the more alternating types of participants present, the livelier the conversation will be. A clash of opinions is nothing more than a clear expression of interest in an important issue and demonstrates trust. If this idea is embraced by the trainer, he will hopefully find it easier to keep his cool, and thus take another step forward in developing assertiveness and persuasiveness.

3.4. Use body language in the pedagogical process!

A significant proportion of conflicts are communication conflicts (Mészáros, A., 2013). Of course, the right gestures and facial expressions will help a teacher to give more emphasis to his arguments. After all, two thirds of communication is non-verbal, so this factor should not be underestimated. The rule: you can be convincing if you are authentic. There is nothing worse than a rehearsed behaviour that is not the teacher's self. If a teacher is of the steady type, i.e. calm and deliberate, then temperamental, expansive gestures and mimic acting are not for him. The further along the x-axis you are towards change, the more excited your body language can be. If possible, it is worthwhile for the teacher to look back at himself. In some teacher training courses, there are some subjects where the student's lesson or part of a lesson is recorded and then analysed. This is always useful. In these lessons I have noticed that the students are their own harshest critics and can hardly articulate what they find good about themselves, but they can talk a lot about what they do not. However, along with the feedback they get from others, they are very quick to spot where they might use more or less gestures or facial expressions. Here are some examples, based on Peters-Kühlinger and Friedel (2012), of what to practice:

- The teacher should take care not to unconsciously signal rejection or contempt to the student, for example by raising an eyebrow or pulling down the corner of the mouth. A smile, on the other hand, when used consciously but sincerely, signals goodwill and openness.
- Gestures can also send unconscious signals that weaken the persuasive power of what is being said. You should keep your hands at a certain distance from your body and open. Your gestures should not appear nervous; people who wave their arms excessively tend to be discouraged.
- Posture is equally important in all quadrants of the Riemann-Thomann cross. It is important that students look at the teacher with a straight and open arm. Good

posture includes standing or sitting up straight and not crossing the legs, even when standing behind a podium. The trainee may not be able to see the legs, but will feel the instability.

- The teacher should make sure to maintain steady eye contact with everyone. Never fixate on a person while speaking or look out of the window. Your persuasiveness will be immediately reduced.

In an institution, good communication and effective conflict management in classes and groups are always influenced by the personality differences of the participants. It has been observed that these differences often cause disturbances and that they sometimes escalate into interpersonal fights when situations are not handled properly. Comments such as "he makes me very nervous with his volatility"; "I can't stand his dominance"; or "the lethargy within the group slows us down", point not only to factual conflicts in goals and principles, but also to the different personalities of the participants (Gurieva-Redlich 2019).

Personality manifests and expresses itself in communication styles. Here, by communication styles we mean individual preferences for certain forms of communication. For example, in the same situation, one person prefers to be reserved and silent, while another prefers to initiate and speak. Different communication styles are indicators, causes and consequences of conflicts in school communities. It is usually too late for teachers, developers and mediators to recognise the conflict-relevant differences in communication styles in groups. Sometimes tensions arise between the participants because of different communication styles and this prevents an effective pedagogical process. Thus, the communication strategy toolbox of a teacher needs to be very broad to help learners develop effectively, to enhance their decision-making skills and to identify individual preferences for different forms of communication in order to resolve conflicts.

The Riemann-Thomann cross indicates to educators that there are different needs behind the conflict between communication partners and the mutual blaming of differing opinions. These different needs must be understood and accepted in order to find a way out of the conflict that is acceptable to all. As the underlying motives become clear to all parties, mutual understanding becomes easier.

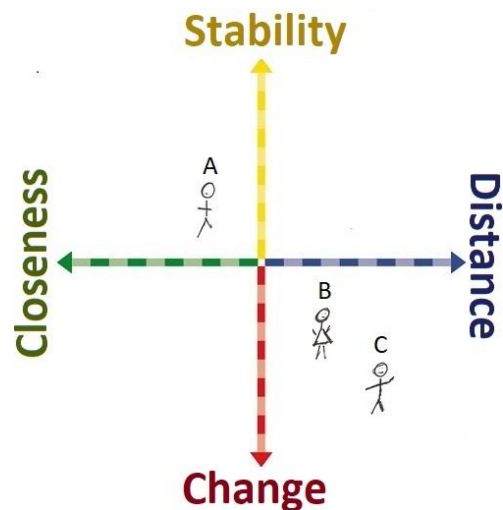
We have seen that Schulz von Thun identifies four motivational tendencies in communicative situations, in which all human manifestations show an orientation. In an educational situation, these preferences quickly emerge in crisis situations and conflicts. Hence, it is often the case that the willingness of the parties involved in the educational process to accept different behaviours is reduced. Accordingly, the desire for the other to change increases. The two dimensions, constancy versus change and proximity versus distance, create a two-dimensional field where the communication partners are shifted towards one pole. This is the so-called dynamic model. So the relative positions of two people in a field can be experienced as opposites, even though they may both appear quite similar to other people. These relative positions can change in a crisis situation.

Take 3 students, for example. As shown in Figure 3, learner A's communication style is in the proximity-constancy neighbourhood. Thus, we need to select effective communication strategies from here. Learners B and C, on the other hand, are in the

distance-change quadrant. Thus the communication strategy of a teacher must be different.

Figure 3: Possible communication positions of educational participants

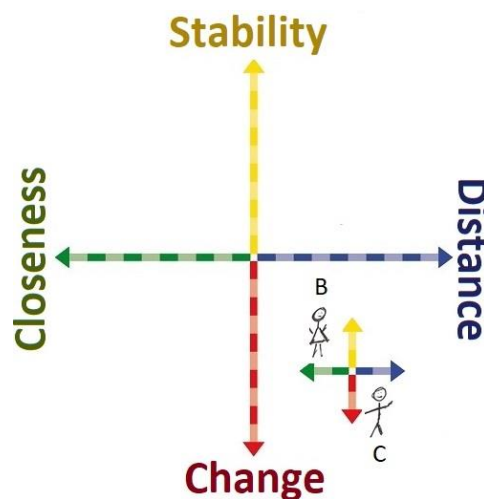
Source: <https://resultat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe> (22.12.2021), own editing



However, if we look at students B and C in Figure 4, even though they are both in the distance-change quadrant, there may be problems in the communication between them. This is because pupil B is in the proximity-constancy quadrant compared to pupil C.

Figure 4: Relative communication positions of educational participants

Source: <https://resultat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe> (22.12.2021), own editing



Teaching competences for the labour market will become increasingly valuable (Bán & Mészáros, 2003).

It is good teacher communication that supports each of these dimensions. One way to put it is that a trainer is successful when he is able to experience and exchange the emotions of others. This sometimes requires some role-playing, which contributes to a deeper understanding of the learners. So it is not surprising that balanced trainers are usually very good communicators. In the Riemann-Thomann system, from an emotional perspective, these communication styles are expressions of certain fears and anxieties. For example, if a learner feels that the other person has a persecutory communication style, he will create a clear distancing from other people. This student fears a loss of independence and is unable to clearly express his need for it. In comparison, the fear of losing the closeness of others may lead him to show and communicate only his consenting and harmonizing side, i.e., he communicates an unattractive behavior. It behaves in a similar way to the communication pattern that suggests permanence: fear of the unpredictability of chaos leads to a form of interaction that eliminates human nuances or focuses on control and pre-planning. Either the distracting pattern of interaction betrays anxiety from stasis or rather a hunger for change (Schultz von Thun, Friedmann 2006)

The way we present ourselves and give feedback is of great importance for successful communication. By this we do not mean mere self-representation, but also the expression of inner experiences. By the degree of self-disclosure that is inherent in any communicative situation, the teacher who is disclosing controls the degree of insight that he gives to others to understand his inner experiences. If the teacher does it right, he is teaching his students the inner experience between emotional control and emotional expression in short, emotional expression. But this is not a measure of the total internal experience of emotion, only the content that is expressed. This alone can set an important example to a student and often to an adult. Think, for example, of an adult education course or a parent-teacher conference. The more I say about myself, the more the participants say about themselves.

Let's look at the quadrant diagonally opposite us. We can call this quadrant a reflection of ourselves. Often it helps if we purposefully exploit the positive qualities of this type. For example: the teacher is in the proximity-constancy quadrant. His counterpart is a distance-change type learner. For the teacher, the "outspoken" style works. This is the acceptable style of feedback, but the learner finds it difficult to accept the feedback because of the immediacy of the teacher. Because the teacher is very relationship-oriented, he can handle critical questions with ease, care and appreciation. The learner on the opposite side, accepts criticism only in a very differentiated way, i.e. after careful consideration. It is not a good practice to force the other person to prove his point. The pedagogical advantage of appropriate and effective feedback is that the learner learns to do this and applies it to the teacher or peers (Peters-Kühlinger-Friedel 2012)

Summary

So we all need regular feedback to remain stable and improve. (Sass & Bodnár, 2016) No human being can change anything if he or she is not able to look in the mirror openly and honestly and acknowledge that he or she has shortcomings. Critical faculties, on the other hand, also include the ability to formulate criticism of others in the right way. Feedback is essential for all those who learn. It strengthens mutual understanding, helps build trust and improves outcomes. No one likes to hear developmental feedback and many trainers find it difficult to phrase developmental feedback in a way that is appropriate to the situation. Feedback is therefore not always welcomed by learners. Some rules are therefore necessary. It is therefore very important that the teacher chooses the right method for giving feedback. This FR system is independent, but it can be stated that no quadrant can optimally give or accept developmental feedback. Therefore, it is advisable to give feedback that is understandable and motivating for learners with more than one personality type.

In education, ideally a conversation or personal attention is more effective than an e-mail. In this way, the other person does not lose face and is generally more open. Teachers should be equipped with tools that point beyond the “theorizations” of popular psychology readily available at one’s fingertips (Szabó, 2021). The teacher should formulate self-messages. Generalisations and blanket statements help no one. Talk about your personal observations and impressions and say what you would and would not do. Teaching communication skills is increasingly important in teacher training (Mészáros, 2011).

Be specific and constructive. Feedback must be understandable to be acceptable. Alternatively, the teacher should ask questions. In this way, you allow the learner to find the solution themselves. Good feedback never causes pressure, it only arouses a sense of suspicion or doubt in the learner (Mészáros, 2015).

References

- Bán, A., & Mészáros, A. (2003). A mérnök tanári diploma munkaerő-piaci értéke . Szakképzési Szemle, 0237-2347 19 1 47-55.
- Brokenau, P., & Ostendorf, P. (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie , VOL. 28, NO. 2.
- Gramm, S. E. (2012. 12). The enneagram and schulz von thun’s Psychology of differential communication. The Enneagram Journal.
- Gurieva, S., & Redlich, A. (2019). Development and construction of a four-dimensional instrument in working groups Advances in Social Science. Education and Humanities Research, volume 331. Forrás: <https://www.atlantispress.com/proceedings/ismge-19/125912479>
- Konczosné, S. M., & Mészáros, A. (2015). Nőket a műszaki képzésbe! Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris E folyóirat , 2062-7084 5 1 19-37.
- Mészáros, A. (2011). Kompetencia-alapú felsőoktatás elektronikus tanulási környezetben a Széchenyi István Egyetemen. Győr: Széchenyi István Egyetem.

Mészáros, A. (2013). Konfliktusmegoldó vitakezelés. In B. Barna, Erdélyi Magyar Civil Évkönyv (old.: 230-242,). Kolozsvár.

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

Myers, I. B., Mccauley, M. H., & Most, R. (1985). A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Neidhard, F. (1999). Innere Prozesse und Außenweltbedingungen sozialer Gruppen. 3. Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J. (2012). Soft Skills. Haufe Lexware.

Sass, J., & Bodnár, É. (2016). A tükrözött osztályterem motivációs potenciálja. In M. F. Tóth P., I. Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben (old.: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ). Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Forrás: https://www.researchgate.net/profile/Peter-Toth-12/publication/338149087_Empirikus_kutatasok_az_oktatasban_es_a_pedagoguskepzesben/links/5e02515592851c83649914e7/Empirikus-kutatasok-az-oktatasban-es-a-pedagoguskepzesben.pdf#page=126

Schlippe, V. A., & Hermann, F. (2013). The Theory of Social Systems as a Framework for Understanding Family Businesses. Family Relations, 62, 391. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/237152126_The_Theory_of_Social_Systems_as_a_Framework_for_Understanding_Family_Businesses

Szabó, F. A. (2021). Performative Masculinities and Male Bonding: Hunting, Girl Hunt, Girl Watching and Jokes. In L. Somogyvári, & J. Tóth, Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés. Budapest: Akadémiai Kiadó. Forrás: https://mersz.hu/hivatkozas/m862human_52

Thun, v. S., & Friedemann. (2006). Miteinander Reden 1 – Störungen und Klärungen. Hamburg : Rowolth Taschenbuch Verlag .

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

Szilágyi Tamás

Mesterséges intelligencia alkalmazásának etikai vonatkozásai az oktatási innovációban

Bevezetés

A mesterséges intelligencia (AI) egyre inkább beépül az oktatási innovációkba, és radikális változások lehetőségét kínálja. A mesterséges intelligencia etikai vonatkozásai összetettek és sokrétűek, és olyan kérdéseket foglalnak magukba, mint a magánélet védelme, a beleegyezés korlátai és a digitális szakadék kérdése.

A mesterséges intelligencia által vezérelt tanulási innovációk esetében *a magánélet védelme* kiemelt fontosságú. A hatékony mesterséges intelligencia rendszerek nagy mennyiségű adatot igényelnek, beleértve a tanulók tanulási szokásairól, személyes jellemzőiről és teljesítményéről szóló érzékeny információkat (Bostrom 2014). Ez aggályokat vet fel azzal kapcsolatban, hogy ezeket az információkat hogyan őrzik meg, ki fér hozzá, és hogyan használják fel. Nick Bostrom "Superintelligence: Paths, Dangers, and Strategies" című írásában vizsgálja a mesterséges intelligencia (AI) lehetséges jövőjét, a szuperintelligencia fogalmára összpontosítva. A szuperintelligencia olyan mesterséges intelligencia, amely szinte minden gazdaságilag értékes feladatban felülmúlja az emberi intelligenciát. Bostrom állítja, hogy egy szuperintelligens AI létrehozása lehetséges és valószínű is a jövőben, és ha egyszer egy szuperintelligens mesterséges intelligenciát kifejlesztünk, az „intelligencia robbanáshoz” vezethet, ahol a mesterséges intelligencia gyorsan, az emberi felfogóképességet messze meghaladó mértékben fejleszti képességeit és még hatékonyabb gépek tervezésére lesz alkalmas, ahogy ezt I. J. Good (1965) egy korábbi tanulmányában már leírta. Bostrom számára az egyik központi kérdést a szuperintelligens mesterséges intelligenciával kapcsolatos lehetséges kockázatok jelentik, véleménye szerint egy szuperintelligens mesterséges intelligencia, ha nem megfelelően ellenőrzik és vezetik, egzisztenciális fenyegetést jelenthet az emberiségre nézve. Ennek oka, hogy az AI céljai ellentétbe kerülhetnek az emberi elvekkkel és érdekekkel, és a magasabb intelligenciaszintjét felhasználhatja céljai elérésére az emberi jólét rovására. E kockázatok mérséklésére Bostrom több stratégiát javasol. Ezek közé tartozik az ellenőrzési módszerek kifejlesztése annak biztosítására, hogy a szuperintelligens AI emberi ellenőrzés alatt tartható legyen, valamint a mesterséges intelligencia céljainak az emberi normákhoz és értékrendekhez való igazítása. Hangsúlyozza továbbá a globális együttműködés fontosságát a szuperintelligens mesterséges intelligencia fejlesztésének irányításában.

A *beleegyezés* egy másik kritikus etikai kérdés. Bár a mesterséges intelligencia személyre szabott tanulási élményt nyújthat, ezt gyakran az egyes tanulókra vonatkozó adatok gyűjtése és elemzése révén képes megtenni. A tanulóknak és azok szüleinek meg kell érteniük, hogy a mesterséges intelligenciát használó eszközök és programok milyen adatokat gyűjtenek az emberekről és azokat hogyan használják fel. Timnit Gebru (Gebru 2018) kritikusan vizsgálja az AI-algoritmusokban rejlő bizonyos típusú elfogultságokat

és az AI-rendszerek nagyobb elszámoltathatóságának szükségességét, azt állítva, hogy az AI-algoritmusok - különösen a gépi tanulásban használtak - nem semlegesek, hanem tükrözik a készítőik nézőpontjait, előítéleteit, elfogultságait. Ez olyan AI-rendszereket eredményezhet, amelyek állandósítják és felerősítik a faji és nemi előítéleteket. Az egyik kritikus példa, amelyet Gebru ennek illusztrálására használ, az arcfelismerő technológia. Rámutat, hogy ezeket a rendszereket gyakran olyan adathalmazok felhasználásával tanítják, amelyek túlnyomórészt fehér férfi arcokból állnak. Ennek eredményeképpen általában rosszul teljesítenek a színesbőrűek és nők arcának felismerésekor, ami jelentős eltéréseket eredményez a pontosságukban, emiatt a problémák megoldása érdekében nagyobb átláthatóságot és elszámoltathatóságot szorgalmaz a mesterséges intelligenciát alkalmazó rendszerekben. Olyan módszerek kidolgozását ajánlja, amelyek lehetővé teszik az AI-algoritmusok ellenőrzését és vizsgálatát, a döntések meghozatalának megértését, valamint az előítéletek azonosítását és korrigálását. Hangsúlyozza továbbá, hogy a mesterséges intelligenciát használó rendszerek elfogultságainak csökkentése érdekében sokszínűbb és inkluzívabb adathalmazokra és fejlesztőcsoportokra van szükség.

Egy fontos terület *digitális szakadék* kérdése, a technológiához hozzáférők és a technológiával nem rendelkezők közötti különbség. Ahogy a mesterséges intelligencia egyre inkább elterjed az oktatásban, fennáll a veszélye, hogy a meglévő egyenlőtlenségeket tovább növeli. A korlátozott digitális írástudással vagy a technológiához való hozzáféréssel rendelkező diákok lemaradhatnak érvelésben Ruha Benjamin (Benjamin 2019), aki kritikusan vizsgálja a faj, a technológia és a társadalom metszéspontján megjelenő problémákat. Benjamin kiemeli, hogy a technológia, beleértve a mesterséges intelligenciát is, nem semleges, hanem olyan faji előítéletekkel van beágyazva, amelyek állandósíthatják és súlyosbíthatják a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket. Benjamin a „faji alapon elfogult technológiákat” a Jim Crow-törvényekhez hasonlítja, amelyek a faji alapú szegregáció alapjául szolgáltak a 19. századi az Egyesült Államokban. A semlegesség és objektivitás ürügyén a technológia megerősítheti a faji alapú megkülönböztetést- áll Benjamin 'The New Jim Code' című írásában. Az egyik fő érve, hogy a technológia a "kódolt egyenlőtlenség" eszköze lehet, ahol a faji előítéletek kódolva vannak a technológiai rendszerekbe. Ez többféleképpen történhet, például a mesterséges intelligencia rendszerek képzéséhez használt elfogult adathalmazok révén, vagy a technológiák olyan módon történő megtervezése és megvalósítása révén, amely hátrányos helyzetbe hoz bizonyos faji vagy etnikai csoportokat. Benjamin azonban azt is hangsúlyozza, hogy a technológia mindezek mellett a társadalmi igazságosság eszközeként is szolgálhat és a technológia egyfajta "abolicionista" megközelítése mellett száll síkra, amely magában foglalja az ilyen előítéletek aktív lebontását, és a technológia felhasználását a társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölésére, nem pedig megerősítésére.

Mivel a mesterséges intelligencia folyamatosan fejlődik és egyre inkább beépül az oktatásba, elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyünk ezeket az etikai aggályokat annak biztosítása érdekében, hogy a mesterséges intelligencia használata minden diák számára előnyös legyen és minden felhasználó tetikus bánásmódban részesüljön.

Adatvédelem az AI-alapú tanulásban

A mesterséges intelligencia által vezérelt oktatási innovációk jelentős változást jelentenek az oktatásban, mivel személyre szabott, interaktív és hatékony tanulási tapasztalatokat kínálnak. Az általuk igényelt, gyűjtött és feldolgozott kiterjedt személyes adatok miatt azonban jelentős adatvédelmi aggályokat is felvetnek. Az AI-alapú tanulási eszközök nagymértékben támaszkodnak az adatokra, algoritmusok segítségével elemzik az egyes tanulók teljesítményét, preferenciáit és viselkedését, hogy személyre szabott visszajelzést és egyéni tanulási utakat kínáljanak. A rendszerek részletes információkat tudnak gyűjteni és feldolgozni, például azt, hogy egy tanuló mennyi időt tölt egy adott feladattal, milyen a sikerességi aránya és az interakciós mintái. Bár a tanulási élmény fokozása szempontjából előnyös, ez az adatintenzív megközelítés jelentős adatvédelmi kockázatokat rejt magában. Ezt az aggodalmat jól szemléltetik az online tesztelésben egyre szélesebb körben alkalmazott mesterséges intelligencia-ellenőrző eszközök, amelyek a csalás megelőzése érdekében figyelemmel kísérik a diákok viselkedését a tesztek során. Ezek az eszközök gyakran hozzáférést igényelnek a tanuló webkamerájához és mikrofonjához, elemzik a fizikai és környezeti adatokat, és akár a tanuló szemmozgását és billentyűleütéseit is megfigyelhetik. Itt elmosódik a határ az etikus korlátok között végzett szükséges felügyelet és egy, a privát szférát sértő mélyreható megfigyelés között, ami komoly kérdéseket vet fel azzal kapcsolatban, hogy az oktatás integritása érdekében milyen mértékben lehet veszélyeztetni a diákok magánéletét.

Ezek az aggodalmak visszhangzanak Shoshana Zuboff könyvében (Zuboff 2019), amelyben a személyes adatok technológiai vállalatok által történő gyűjtését és pénzzé tételét veszi górcső alá. Bár elsősorban az olyan vállalatokra összpontosít, mint a Google és a Facebook, ugyanezek az aggályok vonatkoznak azokra a technológiai vállalatokra is, amelyek tanulói adatokat gyűjthetnek, használhatnak vagy adhatnak el.

Hasonlóképpen Beate Roessler "The Ethics of Privacy" (Roessler 2005) című írásában a magánélet árnyaltabb értelmezése mellett érvel, és azt olyan alapvető emberi jogként mutatja be, amely magában foglalja az egyének személyes adataik feletti ellenőrzést. A mesterséges intelligencia oktatásban történő felhasználására alkalmazva ez a szemlélet az adatgyűjtési, -tárolási és -felhasználási mechanizmusok gondos átértékelését követeli meg, különösen figyelembe véve a fiatal népesség kiszolgáltatottságát az oktatási környezetben.

E kérdések fényében világossá válik, hogy miközben a mesterséges intelligencia által vezérelt tanulási innovációk számos előnyt ígérnek, gondosan figyelembe kell venniük az oktatásban résztvevők magánéletét. Ez az oktatásban az adatvédelemmel kapcsolatos szigorú szabályozást és a tanulók jogait előtérbe helyező mesterséges intelligencia-rendszerek etikus tervezését teszi szükségessé.

Hozzájárulás a mesterséges intelligencia tanulásban való alkalmazásához

A mesterséges intelligencia tanulási környezetekben való alkalmazása egyre elterjedtebbé válik, ami kiemeli annak szükségességét, hogy a tájékozott beleegyezést etikai követelménynek és jogi kötelezettségnek tekintsük a legtöbb területen, így az oktatásban is. Ez a koncepció a digitális terekben, különösen a mesterséges intelligencia és a nagy mennyiségű adat esetében bonyolulttá válik, mivel e technológiák összetettsége és átláthatatlansága megnehezítheti a diákok és gondviselőik számára, hogy teljes mértékben megértsék, mihez járulnak hozzá. A mesterséges intelligencia által vezérelt tanulási eszközök gyakran személyes adatok széles köréhez igényelnek hozzáférést, beleértve a tanulmányi teljesítményt, az online viselkedést és néha még a biometrikus adatokat is. Az információk típusa, amelyekhez a diákok vagy gyámjaik hozzájárulását kéri, a személyes azonosítóktól (mint a név és személyi igazolványszám) az olyan érzékeny információkig terjedhet, mint a tanulási szokások, fogyatékoságok vagy más egyéni jellemzők, amelyek segítenek a tanulási élmény személyre szabásában. Ideális esetben ez a hozzájárulás kifejezett, tájékozott, és ésszerű időközönként vagy az adatok felhasználásának jelentős változása esetén megújítandó. A kihívás az, ahogy Joseph W. Jerome a "Digital Consent in the Age of Big Data" című könyvében (Jerome 2017) kiemeli, hogy a „Big Data” korában az adatgyűjtési eljárások és módszerek összetettsége és átláthatatlansága megnehezítheti az egyének számára, hogy megértsék és hozzájáruljanak ezekhez a gyakorlatokhoz. Előfordulhat, hogy a tanulók és gondviselőik nem értik teljesen a hozzájárulásuk hosszú távú következményeit, illetve azt, hogy adataik a közvetlen oktatási kontextuson túl hogyan használhatók fel. Ez kapcsolódik Franklin G. Miller és Alan Wertheimer a "The Ethics of Informed Consent" című könyvében (Miller és Wertheimer 2010) kifejtett érveikhez. Hangsúlyozzák, hogy a tájékozott beleegyezésnek többnek kell lennie, mint pusztán formalitásnak; folyamatos kommunikációs folyamatnak kell lennie, amelyben az egyének világosan megértik, hogy mihez adják a beleegyezésüket. Elképzeléseik alkalmazása a mesterséges intelligenciára az oktatásban azt jelenti, hogy az oktatási intézmények és a technológiai vállalatok folyamatosan átláthatóvá teszik adatkezelési gyakorlatukat, és folyamatos párbeszédet folytatnak a diákokkal és a szüleikkel.

A digitális szakadék és az AI a tanulásban

A digitális szakadék, amely a kommunikációs és információs technológiákhoz (IKT) hozzáféréssel rendelkezők és az azzal nem rendelkezők közötti egyenlőtlenséget jelenti, jelentős akadályt jelent a mesterséges intelligencia alapú tanulás számára. A mesterséges intelligencia megjelenése az oktatásban, bár számos lehetőséget kínál a tanulási lehetősége, a tanulási módszerek javítására, súlyosbíthatja a meglévő egyenlőtlenségeket, ha nem kezelik megfelelő érzékenységgel ezt a kérdést.

A technológiához való hozzáférés döntő szerepet játszik az eltérő szociokulturális háttérű csoportok tanulási lehetőségeinek és eredményeinek alakításában. Az, hogy a tanulók képesek-e hozzáférni és használni a mesterséges intelligencia alapú oktatási eszközöket, számos tényezőtől függ, többek között a megbízható internetkapcsolattól, a megfelelő eszközök birtoklásától és a digitális írástudás szintjétől. Ezért a mesterséges intelligencia előnyei a tanulásban nem egyenletesen oszlanak meg, gyakran előnyben részesítve az erőforrásokhoz jobban hozzáférőket, ezáltal súlyosbítva a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségeket.

A neves politológus Pippa Norris korszakalkotó könyvében (Norris 2001) a digitális szakadékot többdimenziós kérdésként jellemzi, amely túlmutat az IKT-hoz való pusztán hozzáféréseken: azt állítja, hogy még azok között is, akik hozzáférnek a technológiához, létezik egy megosztottság azok között, akik hatékonyan tudják használni azt a társadalmi részvételre, és azok között, akik nem tudják használni, amit ő "demokratikus szakadéknak" nevez. A mesterséges intelligencia oktatási folyamatban való használatával összefüggésben ez azt sugallja, hogy nem elég csupán hozzáférést biztosítani a mesterséges intelligencia eszközeihez; a kezdeményezéseknek arra is törekedniük kell, hogy a tanulók körében fejlesszék az ezen eszközök hatékony használatához szükséges készségeket is. A digitális szakadék kérdése tehát jelentős etikai következményekkel jár a mesterséges intelligencia tanulásban való alkalmazása szempontjából. A mesterséges intelligencia oktatásba való beépítésére irányuló erőfeszítéseknek tisztában kell lenniük ezekkel az egyenlőtlenségekkel, és törekedniük kell arra, hogy a mesterséges intelligencia az oktatási egyenlőség növelésének eszköze legyen, ne pedig a meglévő egyenlőtlenségek súlyosbításának eszköze.

Következtetés

A mesterséges intelligencia alkalmazása a tanulási innovációkban olyan fejlődő terület, amely hatalmas potenciállal rendelkezik az oktatás átalakításában, mivel személyre szabott, interaktív és hatékony tanulási tapasztalatokat tesz lehetővé. Ez a lehetőség azonban számos etikai kérdéssel jár, nevezetesen a magánélet védelmével, a tájékozott beleegyezéssel és a digitális szakadékkal kapcsolatos aggályokkal.

Az adatvédelmi kérdések a mesterséges intelligencia által vezérelt tanulási rendszerek által gyűjtött és feldolgozott kiterjedt személyes adatok miatt merülnek fel. Kényes egyensúlyt kell találni az adatok személyre szabott tanúhoz való felhasználása és a tanulók személyiségi jogainak megőrzése között, amint azt Zuboff (2019) és Roessler (2005) részletesen tárgyalta.

A digitális korban a hozzájárulás egy másik kulcsfontosságú szempont, ahol a tájékozott beleegyezés az AI-technológiák összetett jellege miatt bonyolulttá válik. Jerome (2017) és Miller és Wertheimer (2010) amellett érvel, hogy a beleegyezésnek többnek kell lennie, mint formalitásnak; a beleegyezésnek explicitnek, tájékozottnak és rendszeresen megújítotttnak kell lennie, a következmények megértésével.

Végezetül a digitális szakadék áthidalása is sürgető probléma. A mesterséges intelligencia a tanulásban, bár ígéretes, akaratlanul is növelheti a különböző társadalmi-gazdasági csoportok közötti szakadékot, ahogyan azt Norris (2001) állítja. Ezért a mesterséges intelligencia alapú oktatásban az egyenlő hozzáférés és esélyegyenlőség biztosítása kiemelkedően fontos.

E kérdések kezelésére többirányú megközelítés lehet indokolt, amely magában foglalja a politikai szabályozást, a technikai fejlesztéseket és az oktatási intézkedéseket. A jövőbeni kutatásoknak az etikusan tervezett mesterséges intelligencia-rendszerek fejlesztésére, a hatékony beleegyezési mechanizmusok biztosításának módjainak feltárására, valamint a digitális szakadék áthidalására irányuló stratégiák kidolgozására kell összpontosítani az AI-oktatásban.

Ezen túlmenően az újonnan megjelenő mesterséges intelligencia-technológiák etikai következményeinek az oktatásban való kutatásának folyamatos erőfeszítéseket kell jelentenie a fejlesztésükkel és alkalmazásukkal párhuzamosan. Ahogy ezek a technológiák fejlődnek, valószínűleg új etikai kihívások merülnek majd fel, ami szükségessé teszi a mesterséges intelligencia tanulásban való etikus felhasználását biztosító megközelítéseink folyamatos vizsgálatát és kiigazítását.

Irodalom

Benjamin Ruha (2019): *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim code*. Cambridge, Oxford, Boston and New York, Polity.

Bostrom Nick (2014): *Superintelligence. Paths, dangers, strategies*. Oxford. Oxford University Press.

Gebru Timnit (2018): *Algorithmic accountability: A case study in bias and its (dis)contents*. In: *Proceedings of the 2018 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*. 77-81. p.

Good Irving John (1965): *Speculations Concerning the First Ultraintelligent Machine*, in *Advances in Computers*. Alt and Morris Rubinoff, 6. 31-88. p.

Jerome Joseph (2017): *Big Data: Catalyst for a Privacy Conversation*. *Indiana Law Review*, 50. 2. 643–671. p

Miller Franklin és Wertheimer Alan (2010): *Preface to a Theory of Consent Transactions: Beyond Valid Consent*. In *The Ethics of Consent: Theory and Practice*. Oxford, Oxford University Press.

Norris Pippa (2001): *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge, Cambridge University Press.

Roessler Beate (2005): *The Ethics of Privacy*. In *The Value of Privacy*. Cambridge, Oxford, Boston and New York, Polity.

Zuboff Shoshana (2019): *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York, PublicAffairs.

Habos Dorottya

Hibrid oktatás modellezése - gimnáziumi online irodalomórák tanulói emlékezete

Bevezetés

A koronavírus-járvány különféle kihívások elé állította nemcsak a hazai köznevelést és felsőoktatást, hanem a világ valamennyi oktatási rendszerét. Azonban a kihívásokkal lehetőségek is jöttek, egy ilyen alternatíva lehet a gyakorlatban a hibrid oktatás. A távolléti oktatás tapasztalatait felhasználva a főként felnőttoktatásban alkalmazott online kurzusok mellett a köznevelést általánosan jellemző jelenléti tanításban is előrelépés mutatkozik az IKT-eszközök tudatosabb használatában. A hibrid oktatás koncepciójával e kettő elegye valósulhat meg. Jogos kérdés természetesen, hogy hogyan, milyen körülmények között, milyen pedagógiai céllal lenne ennek létjogosultsága. Doktori kutatásom főként erre fókuszál gimnáziumi körülmények között modellezett hibrid oktatást vizsgálva, jelen tanulmány pedig ennek az időszaknak a tanulói tapasztalatait mutatja be a teljes kutatás egy szeleteként.

1. A kutatás leírása

Egy budapesti gimnázium nem kisebbre vállalkozott, mint megfelelő előkészítést követően a hibrid oktatás belátható időn belüli bevezetésére. Az igényt a koronavírus-járvány alatti pozitív online tapasztalataikkal és az iskolába újonnan jelentkező folyamatosan magas diákszámmal magyarázták, ugyanis bár a népszerűségnek örülnek, az intézmény infrastruktúrája az évek előrehaladtával valószínűleg nem teszi lehetővé, hogy a jelenlegi három mellett plusz osztály(oka)t indítsanak egy évfolyamon. Ennek egyik megoldásaként tekintenének a vegyes oktatási formára.

A koncepció szerint 10. évfolyamtól felmenő rendszerben a heti öt tanítási nappól az órarendet megfelelően alakítva egyet otthon, távolléti oktatásban töltene az adott osztály. A pedagógusok munkarendjét kezdetben ez a változás nem befolyásolná, hiszen egyfelől nem a teljes évfolyam maradna otthon, hanem naponta egy osztály, valamint a pedagógusok párhuzamosan több évfolyam több osztályában tanítanak, amelyeket nem érint az első időszakban a hibrid munkaforma. Ennek megfelelően az otthoni órarendi nap megtervezésében fontos szempont, hogy a heti egyórás, valamint a személyes jelenléti igénylő tantárgyak, mint például a testnevelés, nem kerülhetnek a kiválasztott napra. Főként olyan, legalább heti két órában oktatott tantárgyak jöhetnek szóba, amelyeket körbe tudnak ölelni jelenléti oktatásban töltött napok.

Az előkészítő szakasz kezdetén (a 2021/2022-es tanévben) tanulói és pedagógusi kérdőívekkel a nézetek és a hajlandóság felmérése után a különböző osztályok és pedagógusok tanórai megfigyelése történt hospitálások alkalmával (a 2022/2023-as tanév első félévében). Mindezek alapján a harmadik fázisban a kutatásban szereplő

osztály, a pedagógus és a tantárgy kiválasztására, majd a második félévben a hibrid oktatás rövid ideig tartó modellezésére került sor. A gyakorlatban egy hónapon keresztül az egyik tizedik osztály irodalomóráinak egyharmadát online, kétharmadát offline formában tartotta meg a szaktanár Google felületen. Az intézmény a hibrid oktatás megvalósulása esetén saját felületet tervez kialakítani, azonban a kísérleti időszakban ez semmilyen formában nem állt rendelkezésünkre. A tanulók szavazással döntötték el saját preferenciájukat figyelembe véve, hogy a Microsoft Teams vagy a Google Meet felületen történjenek az online alkalmak. Az órarendet figyelembe véve az online alkalom a hét közepére esett, így előtte és utána is jelenléti órák keretezték, vagyis nem telt el több nap személyes találkozás nélkül. Az online alkalmakkor a kutatás kedvéért különböző munkaformákat alkalmazott a szaktanár, a klasszikus frontálistól kezdve az egyéni, a pár- és a csoportmunkáig, majd ezek kombinációját egy komplex feladatban. Mindezt résztvevő megfigyeléssel dokumentáltam hospitálási napló formájában. Az ötödik fázis a tanulói és pedagógusi kérdőíves és interjú alapú visszamérés időszaka volt a félév végén, ennek kvantitatív eredményeit mutatom be a tanulói emlékezet fókuszával az alábbiakban.

2. A tanulók, a minta jellemzői

A kutatás modellezett időszakában résztvevő tanulók 10. évfolyamos gimnazisták. Lakóhelyük szerint főként fővárosi és az agglomerációból bejáró diákokról van szó, a legtávolabbi település 30 km-re található az intézménytől. Nemüket nézve 6 fiú és 24 lány. A fluktuáció az első két évben 13-16% volt, ami megfelel az intézményi átlagnak. A vizsgált időszakban másfél éve alkottak egy osztályt. A koronavírus-járványt különböző intézményekben tapasztalták meg 7-8. évfolyamon.

A visszajelző kérdőívet 25-en töltötték ki, 76%-uk nő, 24%-uk férfi. Hozzáállásuk az online és a hibrid oktatási formához vegyes, utóbbihoz főként pozitív, az otthoni kényelem mellett fontosnak tartják a személyes találkozásokat is. Attitűdjük az irodalomórákkal kapcsolatban semleges, nem volt olyan tanuló, aki kifejezetten negatívan állt a tantárgyhoz, de olyan sem, akinek erős érdeklődése, kötődése lett volna. Az osztályátlag a vizsgált tantárgyból 9. és 10. évfolyamon is közepes, a hibrid modellezés tanévének végén irodalomból 3,26, nyelvtanból 2,96.

IKT-eszköz tekintetében elmondható, hogy mindannyian rendelkeznek okoseszközzel, többségük saját számítógéppel vagy lappal is. Az internethozzáférésük otthon teljes mértékben biztosított, korlátlan mobilinternettel vagy bő adatkerettel – amelyet adott esetben az iskolában is használnak – négy tanuló kivételével rendelkeznek. Ha a tanórán szükséges az eszköz- és az internethasználat, utóbbi diákoknak a szaktanár osztja meg saját mobilinternetét.

Az ok, amiért a 10. évfolyamra esett a választás, a korábbi EMMI notebook-programjához¹ kötődik. E szerint a felelős minisztérium négy év alatt mintegy 200 milliárd forint értékben 560 ezer tanulói és 55 ezer tanári notebookot biztosít a pályázott intézményeknek. A vizsgált intézmény sikeresen pályázott a programra, amelyben a tanulók 9. évfolyamon kapják meg az eszközöket, azonban ez nem minden

¹ <https://index.hu/belfold/2022/02/12/kasler-miklos-koronavirus-vakcinak-beruhazasok-iskola-notebook/> (Utoljára ellenőrizve: 2023. október 2.)

esetben a tanév elején történik meg. 10. évfolyamra viszont lezajlik a beszerzés, ezért a hibrid oktatást az intézmény ebben az évfolyamban tervezte bevezetni.

2.1. Z-generáció

Egy korcsoport generációnak nevezhető, ha közös tapasztalás, élmények, tulajdonság(ok), attitűdök, cselekvési formák, helyzetértelmezés, nemzedéki tudat vagy közösségi jegy jellemzi őket (Mannheim 1969, idézi: Szőke-Milinte 2019:130). Mccrindle és Wolfinger 2010-ben alkotta meg a 21. század generációfogalmát, amely náluk adott korszakban született emberek csoportját jelenti, akik azonos életkorukból és életszakaszaikból adódóan azonos tapasztalatokkal rendelkeznek, beleértve a technológia közös ismeretét, tudását és hatását is. (Mccrindle-Wolfinger 2010) Amennyiben ezt elfogadjuk, úgy továbbgondolva a jelen meghatározó indikátorait, a vizsgált korosztályt technológiai értelemben a digitális nemzedék gyűjtőfogalmon belül az ún. Z-generációba sorolhatjuk annak mentén, hogy szocializációjukat alapvetően határozta meg a digitalizáció.

Nemcsak korán találkoztak a digitális technológiával, hanem viszonylag korán felhasználóivá is váltak, az állandó online jelenlét szinte természetes számukra. Szemtanúi voltak a közösségi oldalak megjelenésének és az érintőképernyős eszközök elterjedésének is, vagyis az információtechnológia robbanásszerű fejlődése közben nőttek fel (Pál-Törőcsik 2013:15). Életüket határokon átívelően globális trendek, folyamatok, események befolyásolják, azonos életszakaszban azonos hatások érték és érik őket függetlenül attól, hol élnek a világban, ráadásul ők maguk is kapcsolatban állnak egymással az online térben a közösségi oldalakon keresztül (Mccrindle-Wolfinger, 2010), vagyis globálisan képesek bekapcsolódni a világhálóhoz. Általánosan elmondható, hogy ezen generáció tagjai nem éltek internet nélküli világban és születésüktől fogva lehetőségük van használni (és többnyire használják is) az IKT-eszközöket (Szőke-Milinte 2019:131).

Társadalmi kapcsolataikat párhuzamosan ápolják offline és az online világban (Mccrindle-Wolfinger, 2010), a most bemutatott, hibrid oktatásról szóló kutatás eredményeiből pedig úgy tűnik, hogy offline legalább annyira van erre igényük, mint online. A hétköznapi kommunikációjuk IKT-eszközökön (okostelefonnal, digitális eszközökön) történik idő- és térbeli határok nélkül, gyakran párhuzamosan, multitaskingban. A különböző típusú és méretű tartalmakhoz bármikor és bárhol hozzáférhetnek személyes készülékeik által (Cross-Bystrom, 2010, idézi Pál-Törőcsik 2013), azonban ha a technikai feltételek valamilyen okból nem adottak az itt és mostban, sérül a biztonságérzetük. Életvitelük gyorsabb ritmusú, mint a korábbi generációknál tapasztaltak. Kommunikációjuk nemcsak az interperszonális, illetve a csoportkommunikációban valósul meg, amely kiterjed a többi generációra is a különböző online platformokon (Pál-Törőcsik 2013:7), hanem gyakran a szociális hálójukon túllépve, a teljes online nyilvánossággal megosztva élik életüket vagy engednek betekintést. Azonban kevésbé a szavak emberei és tartalom tekintetében nem jellemzi őket a lojalitás (Pál-Törőcsik 2013:6). A változásokhoz való folyamatos alkalmazkodás miatt elsősorban magukban bíznak, a körülöttük lévő világgal szemben szkeptikusak.

Elképzelhető, hogy a későbbiekben azon generáció tagjai (Z-, alfa-), akik digitális, távoktatásban éltek meg a koronavírus-járvány időszakát, a korábbi besorolással párhuzamosan a Covid-generációt fogják alkotni a közös, online tapasztalatuk alapján. Jelen esetben a Z-generációra úgy tekintek, mint amelynek tagjai az 1996-2010 között születettek.²

Kósa Éva a gyermekek és felnőttek, fiatalabbak és idősebbek között mindig is jelen lévő generációs szakadéknak egy olyan vetületéről ír, amely a tömegmédiák hétköznapi fogyasztásának növekedésével és a digitális technológia megjelenésével még szélesebbre nyílt (Kósa 2015:198-200), ugyanis akár az eszközhasználatban, akár a kommunikációban fellelhető különbségek markánsabban kiütkeznek az újmédiában. Mindezek ismeretében valóban kihívást jelenthet valamennyi pedagógusnak olykor saját határaikon túllépve ezt a szakadékot átjárhatóvá tenni és differenciálni, egyáltalán (hatékonyan) megismerni az „onlányek” tanulási, befogadási sajátosságait, a különböző korcsoportok tanulási módszereit, onlétét.

2.2. Online vagy offline?

A válaszadók 79,2%-a általában véve az offline tanórákat kedvelik jobban, azonban nem lenne ellenére, ha kisebb mértékben, de lennének online óráik is a jelenléti mellett. Indoklásaikban jelentős részt a személyes találkozások, valamint a koncentráltabb odafigyelés szerepelt. („Az offline-t jobban kedvelem mert találkozhatok a barátaimmal”; „Mivel közösségben vagyunk és szeretek bejárni”, „offline jobban oda lehet figyelni”, „személyesen jobban meg lehet érteni”.) Akik általában véve az online órákat részesítik előnyben, kivétel nélkül a kényelmet és az utazási idő minimalizálását nevezték meg elsődleges motivációs tényezőként.

A pedagógus szerepébe helyezkedve is úgy véli a többség (76%), hogy „könnyebb” jelenléti órát tartani, mint digitális platformon tanítani. Kifejtésükben szintén a személyesség volt az első helyen, ehhez kapcsolódóan a kommunikációt, a tanári magyarázatokat, az esetleges fegyelmezés lehetőségét hatékonyabbnak tartják, valamint meglátásuk szerint kevesebb és könnyebb szervezéssel jár, mint egy online óra. („Mert így könnyebb számon tartani mindenkit”, „Mert élőben muszáj beszélgetnünk, és így tudunk haladni.”, „látja az arcokat, könnyebben szólnak az órához a gyerekek”, „mert kevesebbet szenved vele”.)

Érdekes azonban, hogy a saját, vagyis a diákok szemszögéből nézve kiegyenlített a válaszok aránya (46% online, 46% offline, 8% nem válaszolt). Az indoklásban egy komment kivételével a fent említettek váltakoznak. Az az egy pedig egy olyan iskolai jelenséget ír le, vélhetően az offline abúzust, ami elől a kihátrálás lehetőségét látja a válaszadó az online térben – nem számolva azzal, hogy nem feltétlenül jelentene teljes megoldást, mivel az alap probléma ott is fennállhat. A nem személyes kommunikáció lehetősége és a közösségi felületeken történő aktív jelenlét pedig adott esetben táplálhatja, mérgezíheti a helyzetet. Az iskola házirendjének szövegezését megvizsgálva, az intézmény vezetői külön pontban említik a verbális agressziót és a lelki bántalmazást, kiemelve a közösségi oldalakon történő abúzust. Ezt a fegyelmező intézkedések részben

² Oblinger és Oblinger, valamint Mccrinde 1995-től, Reeces és Oh pedig 2001-től datálja a Z-generációt.

az intézmény súlyos kötelességszegésnek minősíti. Mindenesetre kiemelendő a felvetés, mivel a folyamatos kampányok és figyelemfelhívás az online abúzus jelenségére mintha háttérbe szorítaná, hogy a jelenléti iskolai életből sem tűnt el ez a probléma. Az adatközlő válaszáat szó szerint idézem: *„Sokan gyomor görcsel jövünk be a suliba és ez megtudna szűnni vele! Valamint szociális oldalán sokkal jobb, mindenki azzal foglalkozik hogy mi van a másikon vagy hogy nézki és ez megszűne, valamint könnyebb interneten minden hissz a mi korosztájunk ebbe az internetes világba született!”*

2.3. A tanulók emlékezete

Sparrow, Liu és Wenger kísérletén alapulva a megfigyelési időszakot követően arra voltam kíváncsi, hogy az online felületen átért tanóra és információbefogadás mennyiben befolyásolja a tanulók tárgyhoz kötődő emlékezését, memóriáját. Ezt azért is tartottam fontosnak, mert a vizsgált hibrid oktatási koncepcióban az irodalomórák mindössze egyharmada volt online és a cél annak megtalálása volt, hogy ez az egy alkalom hogyan támogathatja az offline órákat. Amennyiben az online alkalmakon kapott információk többsége elvész a tanulók memóriájában, úgy újabb kutatási kérdés és ebből következő hipotézis válik időszerűvé, miszerint az online óratípus megtervezésekor az új ismereteket bevezető, esetleg szintetizáló órák helyett az ismétlő, gyakorló, készségfejlesztő órák támogatják inkább az offline tanítást. Az eredeti kísérletben online tartalom létrehozására és elmentésére kérték az alanyokat, majd néhány héttel később visszamérték, emlékeznek-e a tartalomra és a mentés helyére. Eredményeik alapján a résztvevők többsége egyikre sem emlékezett (B. Sparrow, J. Liu, D. M. Wenger 2011: 776-778).

A hibrid oktatás kapcsán a tanulói visszajelző kérdőívben négy kérdés, valamint az interjúban kettő vonatkozott az emlékezetre (Utóbbi tartalmilag megegyezett a kérdőívben feltettekkel):

- A 2. félévben előfordult, hogy online volt az irodalomóra. Hány ilyen alkalom volt?
A 2. félévben hány online irodalomórán vettél részt?
- Mi volt az órák témája ezeken az alkalmakon? (Több válasz is jelölhető)
- Hogyan emlékszel vissza a csoportmunkára? Fogalmazd meg, mi az, ami tetszett benne és mi az, ami nem!

A második félév modellezett időszakában (február-március) négy online irodalomóra volt. Tervezetten öt ilyen alkalom lett volna, azonban technikai és szervezési okból elmaradt a legelső, az információátadás nem volt teljes körű az osztályon belül. A modellezett időszak utáni visszajelző kérdőívben a válaszadók 24%-a nem emlékezett, hány online óra volt, 44% három alkalomra, 12% két alkalomra és mindössze 20% volt, amely helyes választ adott a kérdésre.

Ehhez kapcsolódóan érdekes azon adatok értelmezése is, amelyek az online részvételre vonatkoznak. A válaszadók 16,7%-a nem emlékezett rá, egy tanuló állította, hogy egyik órán sem vett részt, ketten, hogy egy ilyen alkalmon és egy, aki mind a négy alkalmon. A

többségük saját bevallásuk szerint kettő (45,8%) és három (20,8%) online irodalomórára kapcsolódott be. A szaktanár nyilvántartása alapján arányaiban valóban a kettő és a három órai részvétel volt a jellemző, ketten egyik alkalmon sem jelentek meg, azonban a tanulók közel 25%-a vett részt mind a négyszer. Vagyis vagy mérési hibával állunk szemben, ha elfogadjuk, hogy legjobb tudásuk és emlékezetük szerint válaszoltak a kérdésre, mivel ez alapján a teljes osztályból a 25 kérdőívkitöltő közé mindössze egy került volna a hétből. Azonban ez matematikailag mégsem lenne lehetséges, mert az osztály 30 főből áll, vagyis feltételezhető, hogy valóban nem emlékeztek pontosan azok sem, akik mindegyik alkalmon részt vettek.

Az online órák témája Berzsenyi Dániel *Osztályrészem* című verse egy Kosztolányi-verssel összehasonlítva, majd *A magyarokhoz II.* című versének elemzése volt, ezt követte egy rendszerező, összefoglaló óra a klasszicizmusról, végül a romantika bevezető órája. A válaszadók több, mint fele (52,2%) emlékezett rá, hogy *A magyarokhoz* című ódáról volt szó online, 34,8% nem emlékezett a kérdőívben felsorolt címek alapján sem, melyekről tanult a virtuális térben. 26,1% Csokonai Vitéz Mihály *A Reményhez*, 17,4%-nak pedig a *Tartózkodó kérelem* címűek rémlettek, továbbá a *Közelítő tél* is kapott 8,7% szavazatot. Utóbbi háromról nem volt szó az online alkalmakon. Megemlítenéd, hogy a kérdőív szándékosan nem tartalmazta az *Osztályrészem* című verscímet. Arra viszont egyöntetűen emlékeztek a válaszadók, hogy Kölcsey *Himnusza* nem tartozott a kérdéskörhöz (0%), azt időben később és jelenléti alkalom során tanulták.

A tanulói emlékezethez kapcsolódó negyedik kérdésre (*Hogyan emlékszel vissza a csoportmunkára? Fogalmazd meg, mi az, ami tetszett benne és mi az, ami nem!*) adott válaszok arra engednek következtetni, hogy egy-egy óra esetében kevésbé a téma, inkább az élményszerűség marad meg a későbbiekben. A válaszadók 60%-a emlékezett rá, hogy volt csoportmunka, ami az adott órán résztvevők 100%-át jelenti (15 fő), vagyis aki részt vett a csoportos verselemzésben, mind emlékezett rá. A válaszadók 40%-a (az órán résztvevők 66,6%-a) ki is fejtette szabadválaszos véleményét, amelyek főként a hozzáállásról; az osztályközösségről és együttműködésről; a technikáról és az óráról, befogadásról szóltak.

A diákok részvételének minőségére vonatkozó kérdések közül is volt néhány, amely kapcsolódhatna az emlékezethez, azonban ebben az esetben nem feltételezhető közvetlen összefüggés, ugyanis válaszaik igazságtartalmánál bizonyos esetekben feltételezhető, hogy a valósánál jobb színben szerették volna feltüntetni magukat, illetve a szubjektív megélés miatt az is elképzelhető, hogy valóban úgy érzékelték, hogy aktívabban vettek részt az alkalmakon, mint ahogy a megfigyelő látta. Mindezt arra alapozom, hogy noha a visszajelző kérdőív a korábbiakkal megegyezően anonim volt, mégis néhány tanuló névvel azonosította magát, így beazonosítható volt a megfigyelt online tanórákon. Összehasonlítva válaszaikat pedig kis mértékben, de eltérés mutatkozott.

Összegzés

A koronavírus-járvány időszaka az oktatásban sokféle tapasztalatot hozott. Ennek egyik továbbgondolása lehet az úgynevezett hibrid oktatás koncepciója, amely szerint adott tantárgy heti óráinak egy része offline, jelenléti oktatásban, más része online oktatásban

történik. A tanulmányban bemutatott kutatás egy budapesti gimnáziumban hibrid oktatást modellezett időszakról szól, amely kapcsán a tanulói emlékezetre vonatkozó eredmények bemutatására törekedtem.

Az egy hónapig tartó modellezést követő visszajelző kérdőív válaszai alapján elmondható, hogy az online felületen átélt tanóra és információbefogadás hatással van a tanulók tárgyhoz kötődő emlékezetére. A válaszadók mindössze 20%-a emlékezett helyesen arra, hogy hány online tanóra volt a félévben, 52,2%-a az online órák témái közül ismerősnek találta Berzsenyi Dániel: *A magyarokhoz II.* című verscímét. A válaszadók 60%-a emlékezett rá, hogy ezeken az órákon volt csoportmunka, ami a létszám alapján a kifejezetten ezen munkaformán alapuló órán résztvevők vélhetően 100%-át jelenti (15 fő). Feltételezhető tehát, hogy mindenki emlékezett a feladatra azok közül, akik részt vettek a csoportos verselemzésben. Az ehhez kapcsolódó pozitív és negatív vélemények főként az osztály hozzáállásához; az osztályközösséghez és együttműködéshez; a technikai nehézségekhez és az tanulók információ befogadásához köthetők. E tekintetben is inkább az élmények, benyomások voltak említendőek szemben a tananyaggal, tartalommal.

Összefoglalva feltételezhető, hogy az online alkalmakon kapott információk tartalmi része elvész a tanulók memóriájában, helyette inkább az élményszerűségekre vonatkozó emlékek dominálnak. Ennek értelmében felvetődik egy kutatási kérdés, miszerint az online óratípus megtervezésekor az új ismereteket bevezető, esetleg szintetizáló órák helyett az ismétlő, gyakorló, készségfejlesztő órák támogatják inkább az offline tanítást.

Irodalom

Kósa Éva (2015): *A médiaszocializáció kezdetei.* In: KÓSA Éva (szerk.): *Médiaszocializáció.* Wolters Kluwer.

Mannheim, Karl (1969): A nemzedéki probléma. *Ifjúságszociológia.* Budapest.

Mccrindle, Marc – Wolfinger, Emily (2010): Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. *Korunk* XXI/11. 2010. november. pp13–18. Elérhető online: http://korunk.org/letoltlapok/Z_RKorunk2010november.pdf

Pál Eszter – dr. Törőcsik Mária (2013): *Irodalmi áttekintés a Z generációról.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pal_torocsik_irodalmi_attekintes_a_z_generaciorol_2013.pdf

Sparrow, Betsy – Liu, Jenny – Wenger Daniel M. (2011): *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips.* *Science* Vol. 333, Issue 6043, 776–778.

Szőke-Milinte Enikő (2019): *A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban.* In: Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája.* PPKE. Budapest. pp 130–145.

Fanni Fábián

The impact of the community culture system on the youth attitudes towards classical music

Introduction and the aim of the study

Classical music is a part of high culture, often associated with the entertainment of the older generation and those of higher social status. (Fekete: 2015) The past decades of the Hungarian youth researches show a low consumption of high culture, including classical music, among young people. In 2016, only 10% of young people attended a classical music concert, and 14% attended an opera, at least once a year. (Fekete and Tibori: 2016) The prevalence of popular culture, the development of information technology (Fekete, 2015), or previous experiences such as vocal and music classes at school may be decisive for the attitude of young people towards classical music (Janurik, 2007). Not only the leading cultural institutions in the capital, but also the community cultural institutions have a significant impact, as they serve as a venue for community culture, the consumption of cultural products, and the practice of cultural and social activities (Vitányi: 2004). Although the duality of youth and the consumption of classical music culture is a recurrent theme, community culture has not been focused on in this dimension. Therefore, this research seeks to explore their relationship, focusing on the venues of classical music events, the demand for classical music listening and the role of the community cultural institutions in this context, from the perspective of young people. The research is small and therefore not representative. Even though, it can provide an overall picture of the issue, which can form the basis for future research, and can provide useful information for cultural experts in the field of community culture to adapt to their work.

The theoretical background of the study

Attitude or behaviour is an intuition that leads a person to some specific action. (Csapó: 2000) The following will focus on the aspects that contribute to attitude formation in music, the interpretations start from a wide range and progressively become more specific.

Although globalization as a process has been present in societies for decades, the changes taking place in the last third of the 20th century cannot be compared to previous ones. It was during this time that cultural production and consumption began to form a global system, with the media gaining increasing prominence, providing space for the expansion of Western popular culture. (Bayer: 2002) With the emergence of the information society, the development of telecommunication devices, and the spread of the Internet, society is exposed to even more stimuli, which generally possess a homogenized content, thus promoting the formation and spread of mass culture. (Bayer: 2002)

At first, popular culture had an absolutely negative connotation. But by the 1970s and 1980s it was no longer seen as a simplified form of imitation of the products of high culture, but was considered (although a different kind of nature) to be equally valuable. (Wessely: 1998) The boundaries between the two concepts have changed over time. As what was popular in the earlier period of history is now often considered part of high culture. However, if the two cultural types were to differ significantly at a decisive point, their assessment and classification could not change over decades or eras. What distinguishes them is their capacity to survive, which works and pieces are able to stand the test of time. (Bárány: 2014).

Cultural globalisation has changed the needs of consumer society, certain cultural products being available only to certain social classes. So popular culture and high culture began to drift further and further apart, and more and more subcultures emerged. This does not mean, that certain cultural products can only be perceived and appreciated by certain social classes. (Kapitány and Kapitány: 2009) The elements of high culture are classical music, theatre, fine arts and literature. (Kuti: 2009)

Cultural mediation and cultural orientation fit absolutely into Bourdieu's (1998) theories of cultural and social capital. There are three types in term of cultural capital: incorporated capital (which presupposes an individual, internal process of production), objectified capital (products that take material form) and the institutionalised capital (which takes the form of titles). The cultural sphere, the community culture that operates within it, both offers and provides social relations that operate on the basis of trust, i.e. that pulsate social capital. So, community cultural actors facilitate the acquisition of cultural and social capital through various programmes, often through informal and non-formal forms of learning. (Ponyi: 2014)

The empirical research (that will be presented later) focuses on youth. Although there are several different approaches (biological, psychological, sociological, territorial, etc.) (Nagy et al: 2016; Andorka: 2006), but I will use the standpoint of the European Union Youth Strategy (2009), which defines youth as the age group 15-29 years. According to the 2000s Hungarian Youth Researches, young people preferred passive leisure activities. The consumption of culture, high culture and popular culture too has decreased. (Fekete and Tibori: 2016) Interests of the movies, cinema and popular music are also declining, despite the fact that everything has become available in seconds by the Internet. (Bauer: 2011)

Cultural interest is also related to demographic features, age and individual characteristics. High culture is primarily consumed by people aged over 50 and those with higher education (such as university or college graduates). By the gender, the attendance of theatre performances, exhibitions and classical music concerts is also characterised by a feminisation. (Kuti, 2009) Socially isolated people, as well as those who are marginalised in society (territorial, economical, etc.), find it more difficult to get involved into cultural sphere. (Hunyadi: 2004; Kuti: 2009)

Beside cultural globalisation and demography, the impact of art education between informal and formal settings is also important in the attitude shaping. Several factors can influence the intensity of art education, including music education. Family education and family patterns can have a major influence on how a child perceives the impulse of

arts. Drawing, singing, listening and playing music with parents are extremely important. (Váradi: 2010).

The 2020s National Core Curriculum (Nemzeti Alaptanterv, in a short form: NAT) aims at creating and developing a balance between intellectual and emotional intelligence in public education institutions. The NAT focuses on the acquisition of basic aesthetic concepts, the development of the need for creative work, and the promotion of music as an activity (Váradi: 2010), keeping in mind age-specific characteristics and cognitive abilities. Over the school years, the children get to know Hungarian folk songs, the acquisition of musical literacy and the study of high art works. The method of the school music education based on Zoltán Kodály's music pedagogy concept, where the focus is primarily on the activity and music literacy, which can develop an understanding and love of the language of music. He also placed great emphasis on singing, especially singing in community. (NAT, 2020) Singing and playing music together is an extremely important type of community development in an unusual learning environment. (Deme: 1994, quoted in Juniki: 2020) Another important type of public education institution is the primary art school (music school), which has a specific function of music education and can also be a specific cultural place for the children.

Community cultural institutions and community venues are the most important space of social activities community culture. (Vitányi, 2004) Based on professional, infrastructural and personal conditions, it can distinguish several areas of community cultural institutions, but all of them should be accessible and open for community activities, cultivating communities, promoting their cultural value creation. Based on the population, municipalities must provide community cultural services, as laid down in the Hungarian law CXL of 1997 on The Museums, Libraries and Community Cultural Institutions. The seven basic community cultural services can be interpreted in the following way in the dimensions of classical music and youth:

- facilitating the creation of cultural communities, supporting their operation, assisting their development, providing a venue for public cultural activities and cultural communities: performance, concert and rehearsal opportunities for artistic groups.
- development of community and social participation: helping the children and youth cultural education, preserve their mental health through musical activities.
- providing the conditions for lifelong learning: continuously extracurricular activities, self-education, the possibility of establishing and taking part clubs and courses.
- providing the conditions for the transmission of traditional community cultural values: passing on values of local artistic groups, music communities (e.g. heritage of wind bands)
- providing the conditions for amateur creative and performing arts activities: organizing musical activities, supporting the performing arts practicing.

- providing the conditions for talent management and development: providing opportunities for the development of the young talents from disadvantaged backgrounds, especially in the arts.
- culturally based economic development: creatively using of the local musical heritage for local economic development.

Methodology of the empirical research

The empirical research had three main questions:

- What are the prior experiences that influence young people's musical activity and their attitudes towards classical music?
- What is the availability of classical music programmes in the capital and in rural areas, especially for the youth? Do young people familiar and visit classical music programmes?
- How intensively can promote the community cultural institutions classical music among young people? What kind of methodes can the community culture use to do this?

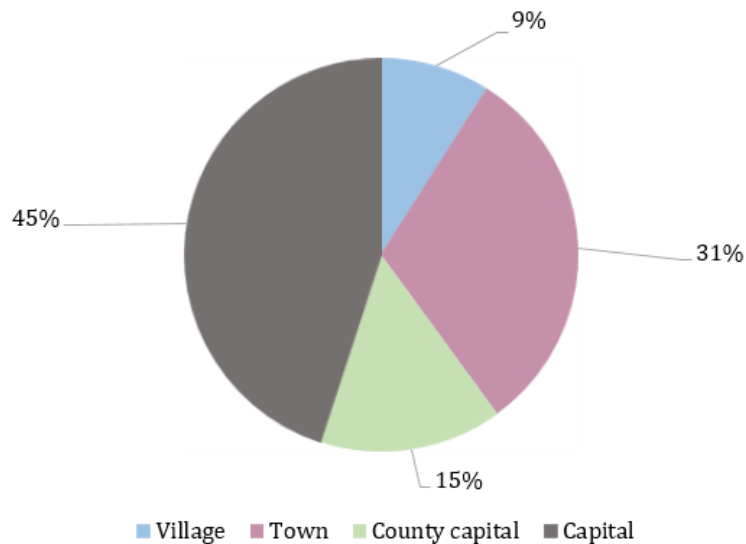
The research uses mixed methodology, quantitative (online questionnaire, statistical secondary analysis) and qualitative (individual, semi-structured interview) methodes too. The data were collected in spring 2022.

The questionnaire was promoted online, on social media, and was completed by 109 respondents (which does not give representative results). The questionnaire was filled in by people aged 18-29. (For reasons of privacy and research ethics, 15-17 year olds were not asked. But the form also asked questions for the period before the age of 18, which allowed to explore their musical activities during their secondary school studies). 83% of the participants were female, 17% male, and the average age was 23 years. 50% of particioants had a secondary school's degree, and 28% had at least an university or college bachelor's degree. 45% of the respondents declared themselves to be residents of the capital, 55% of them lived in a rural settlement: 15% in county capital, 31% in town and 9% in village.

Figure 1: Young people's place of residents (%)

N=109

Source: the Author 2022 (own editing)



The other quantitative method was statistical secondary analyses. I extracted additional empirical data from the classical music dimension of the Cultural Statistics (Kulturális Statisztika), which was time-series data on Community Culture (Table 1438) and Concerts (Table 1451) in 2018. (This was the last full, closed, technically available year before the coronavirus.) From Community Culture database, was examined choirs, classical music ensembles and popular music ensembles, including the number of groups and members in the 15-29 age, which were also compared with the under-15s and the 30-54 age group. Table 1452, Concerts database was used to examine the number of adult and youth concerts of orchestras and concert organizations. Data were also checked by type of settlement and by attendance, and also the number of adult and youth concert season ticket sales.

The qualitative method was semi-structured interviews with experts from cultural sphere. One of the interviewees was a director of a community cultural institute (a cultural centre), which was in a rural city with 20 000 inhabitants. The other expert was a manager director of a rural symphony orchestra, which was established in a city with 71 000 inhabitants. The interviews main lines were: young people's leisure habits, their relationship with classical music, the ageing concert audience, the attractiveness of the classical music, and the accessibility of the genre in the capital and in rural areas.

Consumption of high culture by young people

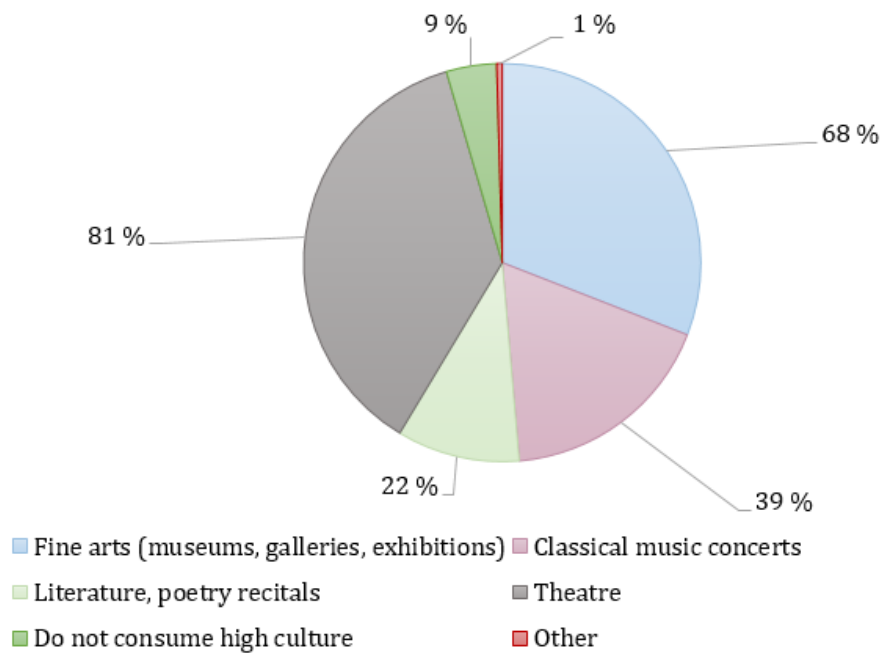
Firstly, we have to put in context the cultural consumption of young people, especially the high culture consumption. In the questionnaire, 81% of respondents (N=109) preferred theatre performances, 68% liked to visit fine art exhibitions. Classical concerts are only third in this ranking, 39% said they like to attend concerts. 22% attend events

related to literature and poetry recitals. Only 9% said they did not consume any of the high culture products. It can be declared that more than 90% of participants like some aspect of high culture and spend time, energy attending events related to it.

Figure 2: Consumption of high culture by young people (%)

N=109

Source: the Author 2022 (own editing)



In terms of listening habits to classical music, 72% of respondents (N=109) said that they like to listen to the genre in their everyday life, while 28% did not listen to it at all. As much as they listen to classical music, they did it for the following reasons:

- studying and concentration,
- relaxation,
- listening during other activities (e.g. during household chores, travelling, doing sports),
- because of their interests in the genre,
- because of external influences (e.g. family members).

What is classical music? – associate the youth

Classical music (like other art forms) is a changing concept (Bárány, 2014), as there is no concrete definition, nor is it easy to list even similar approaches. Classical music means a little different to everybody, and there are several different, complex definitions. As a branch of art, one of its functions is to provide a definition for the individual, and everybody associate an unique meaning with it. For this reason, it was important (before I started looking for answers to my specific research questions), to ask the young people what they associate with the term 'classical music', what feelings they associate with it, what it means to them.

As expected, I did not get two identical answers, but the similar definitions could be grouped into the following categories:

- based on instrumentation, distinguished by genre: music based on classical string, wind and percussion instruments, often performed by symphony orchestras, which follow a traditional, professionally based set of rules, while capable of developing over time, remain true to their roots.evolve
- based on an era, person or qualification: often 17th-18th-19th century music, mostly composed by highly skilled composers (such as Johann Sebastian Bach, Antonio Vivaldi, Wolfgang Amadeus Mozart, Georg Fridrich Handel, etc.). They are particularly elaborate in form, theme, execution and instrumentation, and are understood by only a few, requiring a high level of qualification. *"A highly formalised system of notes, rhythm and melody."* (Female, 23 years)
- negative, dismissive formulations: classical music is just a buzzword, associated with a kind of snobbery, intended to entertain the upper middle class or even those of higher social status (which supports the common perception, mentioned in Fekete's (2015) study). People listen to it for its cultural value, which, because of its traditional foundations, has no place in today's world. This music is difficult to understand, often boring, often creates a gloomy, sombre mood in the listener. Although not necessarily negative, there is also a feeling of neutrality or alienation. *"When I go to a concert, I feel more snobbery than art enthusiasm."* (Female, 24 years)
- positive formulations: classical music is an expression without words. That can be a means for the soul to express itself, because it also aims to transmit emotions. The most common positive emotions are: joy, love, passion, beauty, excitement, exaltation, awe, pathos. *"Its sound and the atmosphere it creates are completely different from other musical genres."* (Female, 25 years)
- entertainment musical pieces or not?: classical pieces have primarily an aesthetic, artistic value and are not necessarily intended for entertainment. But at later stages at the survey, a very high number of respondents mentioned that they consideres classical music as a form of entertainment. This is also interesting, that in the past, this kind of music genres were genuinely intended to entertain the public (e.g. opera pieces were composed specifically music, visuals, dramatic and lyrical elements). However, the participants often associate them

with a more serious tone, which is more likely to reflection rather than entertainment.

- comparative formulations: everything, that is not popular music is classical music. So, the respondents displayed the classical distinction between high culture and mass culture, which was discussed in the theoretical part of this study.

The importance of childhood experiences

Young people's attitudes towards classical music may be influenced by several factors, as outlined in the theoretical background. The questionnaire covered young people's experiences of music in secondary school, beyond compulsory vocal and music education. 45% of the respondents (N=109) had attended music education, mostly in a primary art school (in Hungary often uses only the 'music school term'), some in music conservatory, but also other extracurricular education was mentioned. Those who did participate in music activities (N=49) were involved in not just one but several different activities, i.e. if they were involved, they were engaged in several activities. The most popular was instrumental studies (89%) and music theory classes (74%), which are often compulsory in conjunction with this. 39% of the youth attended some kind of group music class (chamber orchestra, other orchestra rehearsals), but singing in a choir (33%) or attending music history courses (31%) were also popular.

The choice of music leisure activities in an organised environment often dates back to primary school. 88% of young people (N=49) said that they had taken part in music activities in secondary school because they were still interested in learning to instrument, singing, or were planning a career in music in the future. However, the experience of vocal and music classes at public school system was less of a motivating factor, only 27% said that they were motivated by the school classes. The results are questioning the effectiveness of vocal and music education, what were defined in the NAT. The interviewees said that the low rate could be strongly influenced by the personality and attitude of the teacher. One of the most frustrating class is the vocal and music class, mostly because of the fearness of the singing or the teacher cannot catch the children' attention. (Janurik: 2007) The involvement of parents and family members (53%) appeared as an external motivating factor for those who took part in music activities, 18% said they continued playing music because of friends and classmates.

To examine the activity of youth, we also need to look at exactly how many of them visited concerts in secondary school and how many are still attending concerts. 57% of the respondents (N=109) said that they had participated classical music concerts in high school, but only 34% said that they currently visit events. This may be due to the fact that they had more organised opportunities to visit a concert in public education, but currently they need more intrinsic motivation and self-organisation to attend a concert. It can be declared that present young people seem to make less or no time for classical music at all.

So, what extent can activities in secondary school contribute to a positive attitude later on? Based on a one-sample T-test, if they have taken part in more than one type of

musical activity (e.g. playing instrument, singing in a choir, visiting musical history classes, etc.), visited concerts, and had the higher social status - in this case, those with university or college degree - they are significantly more likely to attend classical music events now. Those who visited events when they were in high school are 15% more likely to attend now. Our whole model provides significant support for our hypothesis at 32%.

My interviewees, experts in the field of community culture, also highlighted the importance of early music education, of educating an audience that understands music. The director of the symphony orchestra told that organising youth concerts is an obligation for all orchestras, as required by the Law XCIX of 2008 on Performing Arts. However, even with or without liability, an orchestra should consider it an important task to raise awareness of music among younger generations. The interviewed symphony orchestra was held 95 youth concert overall the country in 2018, from their total 146 concerts, which was leader among the Hungarian symphony orchestras. These concerts involved 20 274 young people. The director underlined the importance of art education in public education institutes, where all children are exposed to music in an organised and formal setting. However, these occasions, and the teacher, are often not the right mediator, which can make the artists' work more difficult. (Of course, the teacher is not the only one who is decisive in this process, the family background, inner motivation, etc., which were mentioned earlier, also have an influence on the children, but the teacher has undoubtedly the capability to shape the children's attitudes without exception.)

If an artistic group is an integral part of the life of a settlement and children are constantly meeting to them from an early age, a positive attitude can be more easily developed. Municipalities and schools need to be open to the artists and provide space for them. If they are acquainted with artists from an early age, with the values and experiences they convey, the artists must maintain their interest - which is not always easy, given the constant changes in adolescence and individuals. However, if young people see what musicians and cultural institutions can offer is a quality and good thing, they develop a kind of trust in the musicians, in the artistic groups, in classical music itself. Which, as well as helping them to become a music-loving adult, also pulses social capital. (Fukuyama, 1999)

Availability of classical music programmes in community cultural institutions in the capital and in the countryside

According to the Cultural Statistics (2018) Concerts database, a total of 7341 concerts were organised in Hungary in 2018, of which 3 581 were in Budapest, 3 302 in rural towns and 588 in villages. These events were attended by 2 661 609 people, split roughly evenly between Budapest and other Hungarian municipalities. In rural areas, the numbers are therefore similar to the capital's numbers, but it is striking that the capital has such a cultural attraction that it can produce almost the same results as all the other settlement in the country put together.

In 2018, 35% of the concerts were rated as youth concerts (2553 concerts), visited by 706 125 people. Most of the events were held in rural areas (1 890 concerts), while

Budapest had only 663 concerts. It is interesting to note that in rural areas there is a much greater emphasis on the involvement of young people and on the organisation of special programmes for this age range. This is confirmed by the season ticket sales numbers, which show that many more youth season tickets (114 460) were sold than adult season tickets (40 747). Although, it is not clear from the data how many of the total number of concerts were part of a season ticket. It would be conclusive as to whether such a small proportion of people actually buy a season ticket for a concert series (nearly 4 000 out of 2,6 million), or whether the number of people, who buy a season ticket for each concert is counted separately in the statistics, which is also true for youth concert season tickets data.

In Hungary, institutions and artistic groups can apply for organise classical, folk and jazz music evenings. The director of the cultural centre said that these opportunities could open new doors for classical music in the town. They have been able to organise opera nights, New Year concerts and a series of open air concerts. And even if the institution does not base its programmes entirely on classical music, it still gives a major role to this, e.g. in a festival programme. However interesting they can be, they cannot be included in the main evening slot at a festival, as this is not the way to reach a large part of the population. Despite the institution's openness to classical music, their primary aim is to attract as many people as possible to their events, as their survival depends on it, which in most cases means organising events related to the popular genres and events.

According to the law CXCV of 1997, community cultural institutions (taking into account the type of settlement and the settlement population) must support amateur art groups. The time-series data in the 2018 Cultural Statistics Table of Community Culture (1438) show that these institutions and community spaces hosted 299 classical music groups (symphony, wind, string and chamber orchestras), including 15-29 year-olds, with a total of 3 021 members. These ensembles were typically of mixed age, with only 13 organisations in the country had members in this age range. In the 30-54 age group, the number of participants is about the same as for young people, with 3 415 people taking part in collective music-playing. In the case of choirs, there were more groups in the countryside, with a total of 1 261, but only 2 303 young people were involved. By contrast, the participation rate is shifting towards the 30-54 age group, with nearly 9 500 people involved in choirs. It is interesting, that there were far fewer popular music groups. There are only 540 amateur artistic groups, that perform community cultural activities and also have youth participants (1 228). The 30-54 age group is represented in similar numbers. Although there are more popular music bands than classical music ensembles, the latter attract more young people. One reason for this could be that a classical ensemble is generally larger (e.g. a wind band can have from 15 to 60 members, not to mention symphony orchestras), but a popular music band often has 2-5 members and has more complex infrastructure needs (e.g. audio technology).

The director of the rural symphony orchestra said that venues with a much larger budget and infrastructure, as well as artistic groups, are better able to attract the attention of the public with their programme. While there are several places in the capital that specifically favour symphony orchestras, in the countryside, community cultural institutions are multifunctional venues. There is a wide disparity in the financial support for symphony orchestras, particularly between orchestras in the capital and those in rural areas. For this reason, it is considered a good idea for some orchestras to

be present in the community cultural institution as resident orchestras, where the place is already familiar with all their needs and requirements. In this case, the orchestra or ensemble is often responsible for organising the classical music life of the settlement, for which the community cultural institution provides the possibilities. This cooperation would be based on the principle of reciprocity.

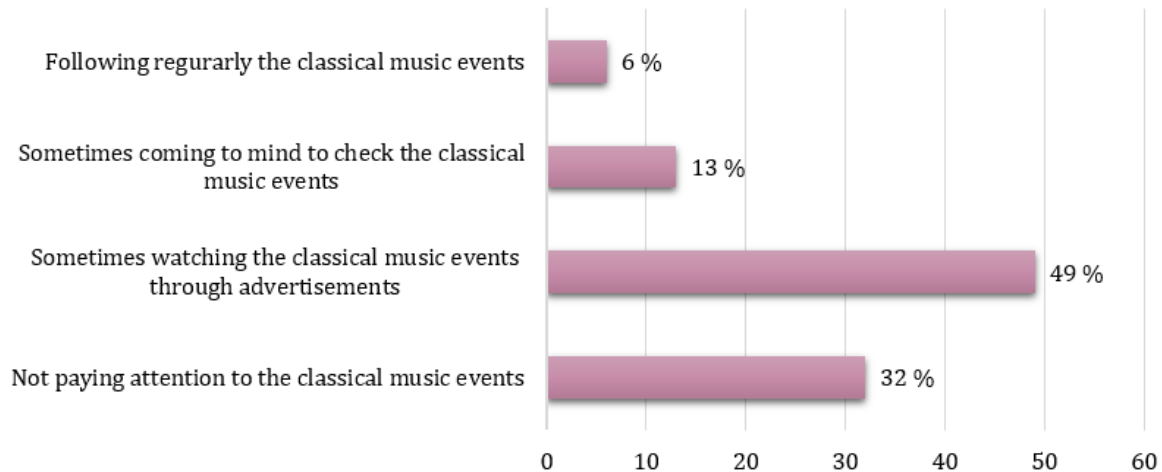
Of the young people surveyed, 69% said that if they had attended a classical music concert when they were in secondary school (N=62), they had chosen their local community cultural institutions for this. The community cultural institutions are often the main spaces for local cultural life. Of course, cultural institutions were also present, with 60% of participants indicating them. This primarily meant the leading cultural institutions in Budapest, which are constantly adding more and diverse performances to their offer. Part of the main profile of these institutions is to feature famous national and foreign performers, so their aim is also to attract foreign visitors. In Budapest, the Academy of Music (Zeneakadémia) and the Palace of Arts (MŰPA) were the most popular venues for classical music programmes, but the Hungarian State Opera and the Pesti Vigadó were also frequently mentioned in the responses. But some respondents choose the institution depending on the performer. Only a few people mentioned the MOM Cultural Centre as a community cultural institution in Budapest. Therefore the leading cultural institutions in the capital are more attractive for the people, and the community culture cannot keep up with them.

In this context, familiarity of the range of programmes offered by community cultural institutions is divided for young people. 38% of the respondents (N=109) said that they occasionally come across the programmes of community cultural institutions through advertisements, but 23% do not pay attention to them at all. However, 42% more often consciously look for current programmes or even follow them regularly. Specifically the classical music offerings of community cultural institutions are similar to these data. 32% of respondents do not pay attention to events, while 49% occasionally take notice of them through advertisements. However, only 19% said they follow the repertoire of classical music concerts occasionally or regularly.

Figure 3: Following the classical music programmes in the cultural community institutes (%)

N=109

Source: the Author 2022 (own editing)



On this basis, I compared the respondents' knowledge of the programmes offered by community cultural institutions and the extent to which they follow classical music events in their settlement - the extent to which this gives rise to a correlation. Based on the one-sample T-test, both variables are significantly greater than 0, i.e. if they are aware of the range of programmes offered by community cultural institutions, they are also pay attention to the classical music opportunities of these institutions. It can therefore be concluded that, if the institutions catch the attention of the children and young people, they are able to generate interest in their programme offerings. Also encouraging is the fact that 92% of respondents (N=109) would attend a classical music event that they found interesting if it were offered free of charge in their institution, and 73% would participate if it were offered for a fee. So, if a person is interested in a classical music event, there is a high rate of engagement in terms of intrinsic motivation.

On this basis, I used a logistic regression test to see to what extent would be predicted to attend classical music events that they found interesting and are willing to spend money (e.g. buying a ticket) for it. Those who familiar and follow the programme offers are significantly more likely to pay an entry fee. While those who do not familiar and follow the events are less likely to spend money. Although it is not typical to be familiar and pay attention to classical musical programmes, it is positive thing that if they see a classical music programme that interests them, they are willing to buy a ticket, an entry fee for it.

Based on this, three types of respondents (N=109) can be distinguished:

- who are familiar with the range of programmes offered by the community cultural institutions, in particular their classical music events, and are willing to pay a fee - *if the conditions are met, there is a high probability that people are willing to spend money - 23% of the respondents*
- who are not familiar with the range of programmes offered by the community cultural institutions and do not follow their classical music events, but if they see an interesting programme, they would be willing to buy a ticket - *if the conditions are not met, but they find an interesting programme, there is a high probability to spend money - 73% of the respondents*

- who are not familiar with the range of programmes offered by the community cultural institutions, do not follow their classical music events, but even if they were interested in a programme, they would not spend money on them - *if the conditions are not met, there is a low probability to spend money - 27% of the respondents*

For these reasons, the marketing strategy of institutions and artistic groups is extremely important. In a globalising, information technology-driven world, the role of media, especially social media, determines the perception and popularity of a product. (Fekete, 2015) When young people are looking for a programme, they always check the institution's social media platforms, look for the online event, the contributors' pages. If they are not specifically looking for a programme, they are mostly not consciously looking for classical music events, but come across them through advertisements. It is important to have a presence of community culture, as well as visually appealing content and up-to-date information on their online sites. The neglected, low-activity platforms do not capture people's attention. A good social media strategy is important not only for promoting the events, but also for promoting the institution or organisation in general.

Community cultural actors' ambitions to promote classical music

On the institutional side, it is therefore important to have an online presence, to be active on social media and to share quality content. In addition, local community cultural groups must be involved in the everyday life of the settlement and must find ways of making their activities interesting. The director of the symphony orchestra said that there is a need to open up to the interests and preferences of young people. The orchestra and institutions should not close ourselves off from other artistic disciplines, often from mass cultural products, but should also be open to the preferences of young people. For example, fusion performances can be created with elements of the co-arts, with which young people can identify. A good idea would be a movie soundtrack evening where specific scenes are played in the background, or a dance performance with live music and more visual elements, or involving the children to create something about the music what they hear. It is also worth touching on other musical genres that young people today encounter more intensively in their everyday lives. According to the community cultural experts, it is important that people do not associate classical musicians with elitism. Popular music is not a derogatory genre for them either. It is worth putting together symphonic and acoustic concerts with popular singers and ensembles that children and adults alike know from radio, TV and the Internet.

During performances, it is a good initiation to have a well-trained and dynamic host, who can help people to adapt the music and its message. This can happen in a traditional structured performance but also when it is combined with an another art genre. For example, an opening of a contemporary exhibition is combined with an evening of contemporary music, and then having a person to introduce the audience to how the paintings and images relate to the chosen music, can help to understand the relations. The visuality, the individual interests and the comprehensibility are therefore important. After all, it is difficult to catch a person's (especially a child or a young

person) imagination with a pure classical music piece, with a classical concert structure. At the beginning, the primary goal is rather to engage and involve the children and the youth. The creative ideas, the out of the box-thinking can help to lead the them to be music lover people.

What else might be causing the phenomenon of an ageing concert audience? The director of the symphony orchestra said it is a common thing, and not just in Hungary. In his opinion, however, the genre is not necessarily the root of the problem, but that in this (young) age, there is simply no time and resources besides studying and working (which most people do at the same time), so going to concerts is not necessarily the priority.

"To invest the time, money and energy does not mean that the orchestra is expensive or the classical music is expensive, but that getting to the genre requires a complex sacrifice of time, money and action. It takes action. You have to be worth it, and that's what educational concerts help you do."

This is a development process. First you have to capture the person with elements that they can identify with, such as visual elements, exciting musical pieces and activities. This can bring them closer and closer to the point where, as they get older, they are mature enough to buy a season ticket and listen to a concert in a concert hall, to appreciate as many of the precious segments of classical music as possible.

Summary

The theoretical background has explored the factors that lead to young people's consumption of classical music culture in the light of two very important (if not the most important) components, public education and community culture. More answers have been found on the factors behind attitudes, such as the importance of prior musical education, educational level, the attitude of the teacher in vocal and music classes and the amount of leisure time. During the empirical research, these factors were confirmed by the interviewees and survey respondents. They also mentioned that young people would attend classical music programmes if they had enough time. With ongoing studies and often work, it is harder to find a way to visit a concert, so at this age, if they have free time, classical music may not be the prior leisure activity.

Community cultural institutions can attract the youth especially in rural areas, as these venues are often the driving force behind local cultural life. In the capital, young people find a wider range of cultural programmes, but not primarily aimed at this age group. Youth has more opportunities by rural institutions and rural symphonic orchestras. In Budapest, the big cultural institutions are the leaders, not the community cultural institution system. The role of social media is important, as a visually appealing and visually striking platform and event promotion can capture the attention of young people in today's digitalised world, so contributing to their awareness and attention to classical music programmes. There are three different types of young people's attachment to classical music and to the public cultural institutions:

- who familiar with it, follow it and willing to spend money (e.g. ticket) for it,

- those who familiar with it but do not follow it regularly, but would willing to spend money for it,
- who do not familiar with it, do not follow and would not willing to spend money on e.g. concert tickets.

A forward-looking proposal would be to strengthen and establish cooperation between public education and community cultural institutions, because if young people are actively exposed to music as children, they are more receptive to it. Music schools are a key venue for music education, so it would be worthwhile to starting conversations between them on the possibilities for shaping behavior.

One of the best ways of shaping attitudes towards classical music could be to develop mutual trust. The institutes and the cultural communities should open up to young people's interests, as this will help them to develop and maintain an interest in the classical music. This is a beginning of a long journey, from movie soundtrack evenings and creative concerts with accompanying arts to performances in concert halls.

One of the main aims of the community cultural institution is to involve as many people as possible in their area, so they focus on more popular genres and mass events. However, they are absolutely open to classical music. The diversity of the genre, the relevance of the values it carries in today's cultural mediation cannot be questioned, and it also adds colour to the programme repertoire of institutions, which is also attractive to the inhabitants, including the youth.

References

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről.

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 17. sz. 406-412.

2008. évi XCIX. törvény az előadó-művészeti szervezetek támogatásáról és sajátos foglalkoztatási szabályairól

Az EU ifjúsági stratégiája – befektetés és az érvényesülés elősegítése. Megújított nyílt koordinációs módszer a fiatalok előtt álló kihívások és lehetőségek kezelésére. (2009) Az Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel.

Andorka Rudolf (2006): Bevezetés a szociológiába. Budapest: Osiris Kiadó.

Arendt Hannah (1959): Society and Culture. In: Jacobs, Norman (eds.): Culture for the Millions? Mass Media in Modern Society. Boston, Beacon Press. 48-49. p.

Bárány Zsolt (2014): Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában. In: Olay Csaba - Weiss János (szerk.): A művésztől a tömegkultúráig. Budapest, L'Harmattan Kiadó. 37-59. p.

Bauer Béla (2011): A kulturális szemlélet spiráljai a magyar fiatalok kulturális és szabadidős szokásainak különbözőségei az ezredfordulón. In: Bauer Béla - Szabó Andrea (szerk.): Arctalan (?) nemzedék: ifjúság 2000-2010. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 221-247. p.

Bayer József (2002): Globális média, globális kultúra. Magyar Tudomány. 47. évf. 6. szám 748-761.

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. Magyar Pedagógia, 100. évf. 3. szám 343– 365.

Deme Tamás (1994): Ami megtörténik, és ami van... : tanulmányok a művészetpedagógia és a művelődés köréből. Szent Gellért Egyházi Kiadó-Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Fekete Mariann (2015): Intenzív kultúrafogyasztók a hálón. Szabadidő-struktúra, internethasználat, kultúrafogyasztás. Replika, 90-91. sz. 99-116. URL: http://real.mtak.hu/110515/1/90-91_07_Fekete.pdf

Fekete Mariann – Tibori Tímea (2016): Az ifjúság szabadidő-felhasználása. In: Margón kívül - magyar ifjúságkutatás. 258-283. URL: http://www.ifjusagugy.hu/kotetek/Margon_kivul_2016_web.pdf

Hunyadi Zsuzsa (2004): A művelődési házak közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban. Budapest, Magyar Művelődési Intézet MTA Szociológiai Kutató Intézet.

Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zene órákon. Magyar Pedagógia, 107. évf. 4. sz. 295-320. URL: http://av.edia.hu/mped/document/Janurik_MP1074.pdf

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (2009): A kultúra változása – változások kultúrája. In: Antalóczy Tímea – Hankiss Elemér – Füstös László (szerk.): (Vész)jelzések a kultúráról. Budapest, MTA PTI. 18-84. p.

Kuti Éva (2009): A kultúra iránti érdeklődés és kultúrafogyasztás alakulása a Nemzeti Médiaanalízis adatai alapján. In: Antalóczy Tímea – Hankiss Elemér – Füstös László (szerk.): (Vész)jelzések a kultúráról. Budapest, MTA PTI. 152-199. p.

Nagy Ádám – Bodor Tamás – Domokos Tamás – Schád László (2016): Ifjúságügy. Budapest: Enigma Kiadó.

Ponyi László (2014): Közművelődés és tőkeelméletek. In: Kulturális Szemle, 1. 1. sz. 33-40

Várad Judit (2010): Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének? Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä, Jyväskylä

Vitányi Iván (2004): A művelődési házak közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban – előszó. In: Hunyadi Zsuzsa (szerk.): A művelődési házak közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban. Budapest, Magyar Művelődési Intézet MTA Szociológiai Kutató Intézet. 7-13. p.

Wessely Anna (1998): A kultúra szociológiai tanulmányozása. In: Wessely Anna (szerk): A kultúra szociológiája. Budapest, Osiris Kiadó. 7-27. p.

Németh Balázs

Múzeumi Lifelong Learning és a felnőttkori tanulás kurrens jelenségei

Kulcsszavak: készségek, tanulás, befogadás, empowerment, közösségek a lokális és globális hatások között

Bevezető

Rövid elemzésünk azt mutatja be, hogy a felnőttek tanulásának aktuális trendjei és kérdései a felnőttek tanulását ösztönző múzeumi szerepek változásait jelzik, különös tekintettel a készségek fejlesztésére irányuló tanulási programok és szolgáltatások szerepére.

Noha a Készségek Európai Éve programjait főleg a foglalkoztatási célú készségfejlesztés szemlélete uralja, mégis a Szociális jogok Európai Pillérének üzenetei alapján a felnőttek tanulását fejlesztő szakembereknek fel kell hívniuk a figyelmet arra, hogy a társadalmi integráció és beilleszkedés abban az esetben lehet sikeres az egyén számára, amennyiben a folyamatos, tehát életen át tartó tanulás révén erősödhetnek és megújulhatnak úgy az alapkészségek, mint az ún. soft skill-ek, melyek fejlesztésében a múzeumok lényeges szerepet játszanak. E folyamat sikere pedig attól függ, hogy a tanulási részvételt támogató hatékony módszerek milyen módon járulnak hozzá a transzformatív, a megtapasztalásra és együttműködésre építő tanuláshoz reflektív környezetben.

A múzeumi lifelong learning sokfélesége érzékelteti, hogy a felnőttek tanulásának hatékonysága és szükséglet-orientáltsága intergenerációs és interkulturális összefüggésekre hívja fel a figyelmet, melyek kiegészülnek a digitális és technológiai kihívások, a COVID-pandémia, valamint a globalizáció és a válságok okozta nehézségekkel.

Mindezek alapján jelezzük, hogy a múzeumok négy irányban formálják szerepüket:

- felelős a társadalmi és közösségi véleményformálóként folyamatokban részt vesznek a befogadás, aktív és demokratikus állampolgárság és a méltányos magatartás megjelenítésében;
- karakteres kulturális szereplőként és véleményformálóként hozzájárulnak a kreatív, a sokféleségre épülő, ugyanakkor az identitásra és a kritikus gondolkodásra egyaránt építő felfogások formálásához;

- oktatási szereplőkként erősítik a hatékony tudás- és készség-megosztást a múzeumi lifelong learning sokféleségével akár személyes részvételre, akár virtuális együttműködésekre építve;
- a fenntarthatóságot szem előtt tartó és azt képviselő tudatos véleményformálóként rámutatnak a környezeti érzékenyítés, a szolidaritás témájára orientáló és a felnőtteket cselekvéssel jobb helyzetbe hozó tanulások szerepére.

Ezen felelősséget is magában hordozó irányok erősítik azt a célt, hogy a múzeumok, amelyek összekapcsolják a felnőttek tanulásában a részvétel és a teljesítmény kérdéseit a kollaboratív, a párbeszédre, dialógusra építő tanuló-központú felfogással, eredményesen járulhassanak hozzá a felnőttek készségeinek, továbbá aktív állampolgárként felelősségeik gyakorlásának igényéhez. Ennek alapján a múzeumok aktív közösségi felnőtt-tanulási térként részt vehetnek a társadalom és a környezet tudatos, fenntartható formálásában.

A múzeum feladatának értelmezése a társadalmi misszió tükrében

Már több mint hatvan éve zajlik a múzeumok komplex szerepét értelmező felfogások közötti argumentáció, amelynek néhány jellemzőjére érdemes rávilágítanunk, amikor öt évtizeddel később szeretnénk megérteni a múzeumok karakteres társadalmi szerepeit. Az UNESCO 1960-ban deklaráta a múzeumok feladatait meghatározó ajánlásokat, s ezek között az V. pontban jelezte, hogy a múzeumoknak lényeges közösségi helye és szerepe van. (UNESCO, 1960)

Cameron ennek alapján 1968-ban nem sokkal később úgy vélte, hogy a múzeum egy kommunikációs rendszer, 1971-ben pedig részletezően jelezte, hogy a múzeumoknak mintegy fórumot, vagy valamiféle intellektuális, szellemi templomot, szentélyt kellene reprezentálniuk, hogy egyszerre képviseljék a tudást, a műveltséget és a kultúrát a társadalmak identitása, értékorientációi tekintetében, ezzel is igazodási pontokat kínálva a jelen jobb értelmezéséhez, s a jövő formálásához. (Cameron 1968, 1971)

Ugyanekkor az ICOM és az UNESCO egyöntetűen amellet foglalt állást Santiago de Chile-i egyeztetésükön, hogy a múzeumoknak társadalmi missziót is kell vállalniuk, ezzel is segítve a fejlődést és a modernizációt, különös tekintettel a lokális környezet formálására. (UNESCO 1972; UNESCO, 1973) Ezek a felvetések illeszkedtek az ötven esztendeje kibontakozó *Tanuló társadalom* eszményének megvalósításához, amely minden oktatási, kulturális és tudományos intézményt alárendelt a tudásmegosztás feladatának a hozzáférés és esélyteremtés elve alapján. (Faure, 1972) Nem véletlen, hogy Brown és Mariesse öt éve arról szólt a múzeumok társadalmi misszióját vizsgáló elemzésükben, hogy az 1970-es éveknek változásai voltaképpen a múzeumok funkcióváltását kényszerítették ki, hogy azok a megőrzés, gyűjtés és interpretációra építve a közösségi igények kielégítését tekintsék irányadónak. (Brown & Mariesse, 2018)

Ugyanakkor az ICOM igazgatója, de Varine arra hívta fel a figyelmet, hogy az ICOM-nak az 1970-es évek derekán körvonalazódó prioritásai szerint a hagyományos múzeumi misszió és a muzeológia a közvetlen társadalmi hasznossággal való kombinációban

értelmezhető, ezzel a múzeum a társadalom „ügynökeként”, szószólójaként fogható fel. Ez a felfogás alapját képezte a máig érvényesülő innovatív múzeumfejlesztő irányzatoknak. (de Varine, 2017)

Építve a tíz esztendővel korábbi kezdeményezésekre, az ICOM 1984-es deklarációja határozottan leszögezte, hogy új muzeológiára van szükség és arra ösztönzött, hogy a közösségre építő múzeumok hatékonyan tudnak a hely és térségi identitások formálásában részt venni természeti és kulturális értékekre tekintettel. (De Carli, 2006)

Múzeumi szerepek és az életen át tartó tanulás

A fentiek tükrében érzékelhető, hogy a múzeumoknak már az ezredforduló előtt is számos témában és feladat-, illetve felelősségi körben jelentkezett valamiféle szerepe közvetlenül a tanulás és a tudásmegosztás hatékonyabbá formálásában, vagy éppen a közösségfejlesztésben egy felnőttképzési és lifelong learning orientációban. (Chadwick, 2016) Nem meglepő, hogy az 1996-ban az Európai Bizottság által koordinált *Az egész életen át tartó tanulás európai éve* c. programban a múzeumok is felfedezték saját feladataikat és proaktív módon készültek azokra a projekt-alapú hálózat- és programfejlesztésekre, amelyek az uniós felnőttképzési programokban helyet kaptak.

Az ezredfordulót követő évtized, amelyet a szakpolitikai irodalom előszeretettel hív *lisszaboni évtized* címkével számos formában érzékeltette a múzeumok formálódó társadalmi szerepeit a lifelong learning összefüggésében. Ennek egyik példája az IFLA által kiadott jelentés arról, hogy milyen módon járulnak hozzá a múzeumok és a könyvtárak a folyamatos tanuláshoz. (Innocent, 2009) A brit *Learning and Work* nemzeti felnőttképzési intézet honlapján elérhető elemzés négy pontban járta körül, hogy a múzeumok és a könyvtárak mit és milyen formában tesznek és tehetnek hozzá a lifelong learning tevékenységekhez:

- A múzeumok és könyvtárak tereiket megnyitva és erőforrásaikat megosztva új utakat kereshetnek a lehetőségek megsokszorozásával;
- A múzeumok, könyvtárak és gyűjtemények hálózata dinamikus vázát, vagy valamiféle gerincét adhatja egy kapcsolatokra épülő lifelong learning szektornak;
- Leszögezi, hogy a múzeumok, a könyvtárak és a gyűjtemények egyetemleges szerepet töltenek be azon hézag kitöltésében, hogy közönséget, látogatói kört gyarapítsanak, továbbá hatékonyan elérjék célcsoportjaikat.
- A helyi és regionális könyvtárak töltsenek be térségi információs pont szerepet, ezzel is segítve a hatékony információ- és a tudástranszfert.

Ezzel a megközelítéssel közelebb jutunk annak megértéséhez, hogy a múzeumok a felnőttoktatás, valamint a lifelong learning alapú tudástranszfer modellekben egyre inkább felértékelődtek a non-formális és informális tanulási környezetek, terek előre törése és befolyása révén, mivel tanulóközpontú látogatóbarát felfogásaik olyan konkrét, a kölcsönösségre épülő innovációkat indítottak útjukra, melyek érzékelhető módon a hatvanas-hetvenes évek fordulóján jelentkező kísérletező gyökerekhez kötődtek, s lehetővé tettek egy lassú, de egyre biztosabb új, modern és egyben integratív múzeumi

misszió kibontakozását, amelyben a közösségi alapú tudásmegosztás és felfedezéssel, egyben transzformatív megközelítések indirekt módon hozzájárultak az ugyanekkor elterjedő új andragógiai módszerek, felnőttoktatási felfogások térnyeréséhez. Ezen utóbbiak egyébként kifejezetten építettek a lifelong education és lifelong learning orientációk révén ugyancsak erősödő közösség-alapú non-formális és informális tanulási megoldásokra a munkahelyi és munka-alapú tanulásokat kiegészítő, valamelyest ellenpontosító kreatív tanuló közösségek, tanuló városok fejlesztésével. (Németh, 2023)

Broek ezt úgy foglalta össze rendkívül izgalmas elemzésében (Broek, 2015), hogy öt pontban rámutatott azokra a múzeumi szerepekre és tevékenységekre, melyek révén a múzeumok legitím tanulási terekként foghatók fel:

- a múzeumi környezetben zajló tanulások eltérnek az osztálytermi légkörtől és gyakran tűnnek úgy, mintha egyvelegét nyújtanák a mozi, a színház, a könyvtár és a cirkusz és más tereknek;
- a múzeumi gyűjtemények elsődlegesen háromdimenziós és teljes értékű formák;
- a múzeumok autentikus mivoltát hangsúlyozzák és zömmel erre építenek;
- megtaláljuk a professziót képviselő szakembereket a múzeumi tevékenységek mögött, akik a gyűjteményekről, a gyűjtemények materiális és immateriális kontextusairól alapos tudással rendelkeznek;
- a múzeumok kompetenciája, hogy kiállításokat hozzanak létre, s ezzel a gyűjteményekre épülő történeteket, narratívákat hozzáférhetővé tegyék.

A brit *Museum Association* honlapján mostanság olvashatjuk azt a víziót, hogy a múzeumok közösségformáló ereje abban rejlik, hogy inkluzív, résztvevő-orientált és fenntartható megoldásaik miatt a közösségek a szívükbe zárják őket. (MA - Our vision, 2023) Valóban, nem túlzás mondani, hogy a múzeumok szelíd, de határozott innovációkkal, fejlesztő munkával integrálták a felnőttek tanulását segítő hatékony andragógiai módszereket a felfedezéssel, az önirányító és transzformatív tanulást lehetővé tévő közösségi tudásmegosztási megoldásaikkal, melyeket a látogatók igényeire történő reflexiók, mint a látogatók igényeinek formálása egyaránt jellemez.

A nemzetközi felnőtt-tanulási és lifelong learning szakpolitikai orientációk szerepe

A felnőttek tanulását támogató nemzetközileg is mérhető szakpolitikai orientációk nagyobb lendületet vettek tíz éve, amikor az ENSZ égisze alatt megkezdődött a felkészülés a globális fenntarthatósági célok körvonalazására a környezeti klímahatások és a túlnépesedés, az erősödő migrációs kényszerhatások, valamint a javak egyenetlen eloszlása, s mindezek következtében a jóléti vívmányok válsága okán.

Az ENSZ több jelentést is generált 2015-ben, mely közvetve, vagy közvetlenül érintette a felnőttek tanulását és ehhez illeszkedően erősítette a nem-formális és informális terek felé való fordulást, ezek felértékelését. Az ún. *ENSZ 2030 Agenda a Fenntartható*

Fejlesztésért c. dokumentum és annak tizenhét pontja között a minőségi oktatással foglalkozó cél (Goal4. – Quality Education) kijelölte azokat a feladatokat, melyek révén többet lehet tenni a tanulásban résztvevők számának növeléséért. Egyúttal rámutatott, hogy a többi fenntarthatósági cél eléréséhez szintén szükség van a hatékony és minőségi oktatásra, valamint folyamatos és életen át tartó tanulásra, annak sokféle formájával együtt. (UN, 2015)

Az UNESCO szintén 2015-ben adta közre a felnőttek tanulásával foglalkozó megújított ajánlását, amelynek 3. pontjában (Cselekvési területek/Areas of Action) külön jelöli a részvétel, a befogadás és a méltányosság kérdését. (UNESCO UIL, 2015)

Ennek a pontnak azért is tulajdoníthatunk jelentőséget, mert ezen téma felértékelte a közösségi és kulturális intézmények, szervezetek szerepét a felnőttkori és életen át tartó tanulás, a tanuló közösségek formálásában. A megközelítés tulajdonképpen építhetett arra az innovációra, amelyet a múzeumok világszerte folyamatosan képviselnek, s amely fejlesztő munka az ezredfordulón Európában lendületet kapott a lifelong learning szakpolitika kibontakozásával, vagy például az uniós Grundtvig – program 2000-2013 közötti időszakban számos projekt támogatása révén megvalósuló múzeumi lifelong learning programmal, eszköz- és/vagy módszertani fejlesztésekkel. Nem véletlen, hogy az UNESCO Lifelong Learning Intézete (UIL) 2016-os *Globális Felnőtt-tanulási jelentése* egymás mellett vizsgálja az egészség és jóllét, a foglalkoztatás és munkaerőpiac, valamint a társadalmi és közösségi formák és a felnőtt-tanulás összefüggéseit, utóbbi tekintetben jelzi a helyi és regionális véleményformáló intézmények, szervezetek, közöttük is a múzeumok fontos szerepét és felelősségét! (UIL GRALE3, 2016)

Ugyanezt az évtizedet azonban leginkább a készségeket hangsúlyozó retorika jellemezte, az OECD és a CEDEFOP által irányított készség- és kompetenciafejlesztési kampány pedig azt állította, hogy a felnőttoktatás előmozdítása egyrészt az intelligens és fenntartható növekedést, másrészt az újonnan kialakított 2016. évi európai készségfejlesztési programhoz való igazodást, valamint a felnőttek új kompetenciafejlesztési pályáit is szolgálja majd. (Európai Bizottság, 2016) Ebben az összefüggésben hosszú évekig tartó kampánytevékenységet és kemény munkát igényelt annak megindokolása és bizonyítása, hogy a felnőttoktatásban való részvétel és az ott elért teljesítményszint javítása nagymértékben függ a fiatal felnőttek alap- és digitális készségeinek erősítésétől, hogy ezáltal kezelni lehessen a változó tanulási környezeteket, az átalakuló munkavégzési feltételeket, valamint azt, hogy a munkahelyek transzverzális készségeket várnak el a munkavállalóiktól. Időközben kiderült, hogy az „Oktatás és képzés 2020” elnevezésű stratégiai keretrendszer aligha lesz képes hozzájárulni a korai iskolaelhagyás visszaszorításához az uniós tagállamokban, különösen a közelmúltban integrálódott volt szocialista országokban.

Miután Európa lezárta a 2020-as évet, a brexit és a Covid19-világjárvány igencsak megnehezítette egy új európai felnőttoktatási stratégia kialakítását, és további egy évbe telt a felnőttoktatás témakörében tartott szükséges egyeztetések mindegyikének lezárása valamennyi uniós tagállam kormányával, az európai érdekelt feleket tömörítő szervezetekkel és képviselői testületekkel, amelyek korábban véleményezték az előzetes terveket, és amelyek szélesebb szakpolitikai spektrumot igényeltek a felnőttoktatás és az egész életen át tartó tanulás fejlesztéséhez annak érdekében, hogy egyrészt követni lehessen az ENSZ 4. fenntartható fejlődési céljával kapcsolatos találkozókat üzeneteit, másrészt el lehessen ismerni a felnőttkori tanulás és a

felnőttoktatás átfogóbb értelmezésének pozitív hatásait ahhoz, hogy a többi európai oktatási ágazat között jobb pozícióra tarthassanak igényt.

A korábban azonos témájú európai felnőttoktatási Grundtvig programnak az átalakított Erasmus+ programokba való beépítésével kapcsolatos konkrét európai tervek hatására a felnőttoktatással kapcsolatos célkitűzések ambíciószintje csökkent, és meglehetősen nehézé vált a részvétel növelése és a minőség fejlesztése ezen a területen úgy, hogy az oktatáspolitikáért felelős szervek igen kevés figyelmet tanúsítottak, miközben az oktatási és a szakképzési eredményekre, illetve a felnőttoktatásban való részvételre vonatkozó romló szám adatok a kiemelt európai szakmákban a magasan képzett munkaerő hiányához vezettek, ami sürgős beavatkozásokat tett szükségessé például a felnőttoktatás területén ahhoz, hogy – jobb hozzáfééréssel és lehetőségekkel, megfelelőbb pályaaorientációval és tanácsadással, jobb módszerekkel és releváns minőségügyi eszközökkel, hatékonyabb finanszírozási ösztönzőkkel stb., eredményes szakpolitikák és irányítási modellek alkalmazásával – javítani lehessen a feltételeket.

Kritikusan kell megállapítanunk, hogy a felnőttkori tanulásra vonatkozó, *2021. évi új európai cselekvési program* (New European Agenda on Adult Learning) aligha tekinthető az egész életen át tartó tanulásról szóló Memorandumban vázolt 2000. évi célokhoz való mérsékelt visszatérésnek annak kiemelésével, hogy konstruktívan, a generációk közötti és a kultúrák közötti szempontokra helyezett hangsúllyal kell fejleszteni a tanulást annak érdekében, hogy Európa-szerte inkluzív módot és formát lehessen biztosítani a felnőttkori tanulásban és egész életen át tartó tanulásban részt vevők számára. Ez a viszonylagos szakpolitikai változás kétségkívül megtalálható a felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról szóló, 2021. évi Eurydice-tanulmányban (Eurydice, 2021), amely áttekintést nyújt a mielőbbi változást és fejlesztést igénylő szakpolitikai területekről. A megnevezett területek a következők voltak: irányítási és szakpolitikai keret, tanulási lehetőségek biztosítása, pénzügyi támogatás, rugalmas tanulás, a tanulási eredmények elismerése és érvényesítése, figyelemfelkeltési és tájékoztatási tevékenységek és pályaaorientációs szolgáltatások. A beavatkozási spektrum egésze arra utalt, hogy fokozottabban kell kutatást, fejlesztést és innovációt igénybe venni ahhoz, hogy – a meglehetősen mellőzött vagy a gazdaság által vezérelt prioritásoknak alárendelt – releváns mutatók és teljesítménymérő referenciaértékek segítségével meggyőző adatokat lehessen előállítani.

A felnőttkori tanulásra vonatkozó új európai cselekvési program közelebbi vizsgálata

El kell ismernünk, hogy a felnőttkori tanulásra vonatkozó új európai cselekvési program meglehetősen intenzív és alapos, egy évig tartó egyeztetési folyamat keretében került kidolgozásra azzal a céllal, hogy érdeklődést, támogatást, elköteleződést és széles körű részvételt váltson ki a kormányoktól a civil társadalmi csoportokig, egy olyan átfogó szakpolitikai dokumentum kidolgozása érdekében, amely a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás minőségi szempontú fejlesztését fenntartható struktúrák keretei között megvalósított gazdaságfejlesztésre és társadalmi kohézióra irányuló kiegyensúlyozott célok alapján támogatja.

Ez a cselekvési program hivatalosan egy tanácsi állásfoglalás, amelynek elfogadására 2021. november 29-én került sor Brüsszelben a szeptember 8–9-i felnőttoktatási csúcstalálkozón és a CONFINTEA VII előkonferenciáján Szlovéniában lezárult egyeztetés alapján. Az említett csúcstalálkozón egy felnőttoktatásról szóló nyilatkozattervezet jött létre, amely a nyolc pontjában az európai felnőttkori tanulás és felnőttoktatás legfontosabb vetületeit foglalta össze. Fontos aspektus, hogy ezeknek a pontoknak a többsége a felnőttkori tanulásra vonatkozó új európai cselekvési program kiemelt területei közé került a szakembereket és a kormányzati képviselőket, sőt nemzetközi szervezeteket (pl. UNESCO, ILO és OECD) tömörítő szélesebb közösség körében kialakítandó konszenzus és támogatás elérése érdekében.

A megfelelő területeken elért célok mindegyikének elismerésével ez a tanácsi állásfoglalás hangsúlyozza, hogy „a felnőttkori tanulásra vonatkozó új európai cselekvési program (2021–2030) fő kiemelt területei biztosítják a felnőttkori tanulókkal kapcsolatos munka folytatását és e terület továbbfejlesztését az alább vázolt és az I. mellékletben részletesen ismertetett szempontok mentén:

- irányítás,
- az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek kínálata és igénybevétele,
- hozzáférhetőség és rugalmasság,
- minőség, méltányosság, befogadás és siker a felnőttoktatásban,
- a zöld és digitális átállás.” (Az EU Tanácsa, 2021)

A kormányok a szubszidiaritás, valamint az uniós tagállamok nemzeti körülményei alapján megállapodtak arról, hogy a továbbiakban is konkrét eszközöket valósítanak meg, amilyen például a nyitott koordinációs módszer; a kölcsönös tanulás, amelyet a különböző tagállamok bevált gyakorlatainak feltárásával és az azokból levont tanulságok felhasználásával folytatnak. De partnerségük kiterjed az egymástól való tanulási tevékenységekre, egymásnak nyújtott tanácsadásra, valamint – a jobb ismeretterjesztés és a látható eredmények felmutatása érdekében – a szakpolitikák és gyakorlatok cseréjére, konferenciákra, szemináriumokra, magas szintű szakértői fórumokra, tanulmányokra, illetve elemzésre és hálózatépítésre egyaránt. Ugyanakkor előtérbe helyezik a hatékony irányítást, a szakpolitikai folyamat nyomon követését, a tudásépítést annak érdekében, hogy igazolt tényeken alapuló felnőttoktatási politikát valósítsanak meg az illetékes nemzetközi szervezetekkel – például az ENSZ-szel (az UNESCO és az ILO közreműködésével), az OECD-vel és az Európa Tanáccsal – együttműködésben.

Ami a kiemelt, a prioritást élvező területeket illeti (A felnőttkori tanulásra vonatkozó új európai cselekvési program (2021–2030), (ugyanott, 17–22. old.), el kell ismernünk, hogy az 1. kiemelt terület (*Irányítás*) rávilágít annak fontosságára, hogy – a szakpolitikai összhang, valamint a releváns, kutatáson és bizonyítékokon alapuló nemzeti szintű felnőttoktatási és készségfejlesztési stratégiák megvalósítása érdekében – meg kell erősíteni a felnőttoktatási igényekre irányuló együttműködés feltételeit. Ez a kiemelt terület az érdekelt felekkel létesített együttműködés és partnerség fontosságát is hangsúlyozta.

A 2. kiemelt terület (*Az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek kínálata és igénybevétele*) hatékonyabb figyelemfelkeltésre szólít fel, amely a felnőttkori tanulás személyre szabottabbá tételével valósulna meg, és amelyet hatékony pályaorientáció és tájékoztatás, valamint a tanulási eredmények érvényesítése támogatna. Ezenfelül a megfelelő finanszírozási eszközök hozzájárulhatnak a munkáltatók elkötelezettségének erősítéséhez.

A 3. kiemelt terület (*Hozzáférhetőség és rugalmasság*) rámutatott arra, hogy a felnőtt tanulók részvételének, befogadásának és motiváltságának növelése érdekében szélesebb körben kell foglalkozni a felnőttoktatási programokra való rugalmas beiratkozással. A felnőtt tanulóknak szánt programokat olyan helyi és regionális szolgáltatóknak kell megszervezniük és támogatniuk, amelyek valódi lehetőségeket kínálnak a személyes és a szakmai fejlődésre, a közösségi tanulásra, az intergenerációs tanulásra, külön figyelmet fordítva a kiszolgáltatott helyzetben lévő csoportokra. Ez a terület arra szólít fel, hogy a tanulási lehetőségek mellett mikrotanúsítványokat kell biztosítani annak érdekében, hogy a felnőtt tanulók több figyelmet és lehetőséget, valamint megfelelőbb társadalmi és gazdasági elismerést és előnyt szerezzenek.

Nos, éppen ez az a terület, amely a felnőttek tanulásának támogatása terén talán újra hozzájárulhat a múzeumok szerepének erősítéséhez intergenerációs és interkulturális programokkal, tudásmegosztási szolgáltatásokkal.

A 4. kiemelt terület (*Minőség, méltányosság, befogadás és siker a felnőttoktatásban*) a felnőttképzésben dolgozó tanárok és oktatók professzionalizálásának és kapacitásépítésének fejlesztését hangsúlyozza abban az esetben, ha a felsőoktatás további szerepet játszhat. A felnőttoktatási szolgáltatók jobb hálózatépítése és partnersége szintén hozzájárulhat ennek a területnek a fejlesztéséhez. Ez a terület hangsúlyosan említi az oktatók és a felnőtt tanulók mobilitásának szükséges javítását a többnyelvűséggel és a minőséggel kapcsolatos szempontok európai dimenziójának keretein belül. Ami a befogadást illeti, ebben a pontban szerepel, hogy a nemek közötti egyenlőség, valamint a különböző kultúrák és a generációk közötti szolidaritás előmozdítása a felnőttoktatásban való részvétel és a felnőttoktatás melletti elköteleződés akadályainak felszámolásával történik.

Az 5. kiemelt terület (*Zöld és digitális átállás*) a kettős átállás összefüggésére hívja fel a figyelmet, elismerve, hogy a környezetvédelem és a technológiai fejlődés területén digitális eszközökkel és beállításokkal kell fontos lépéseket és további intézkedéseket tenni. A beilleszkedéssel és a fenntarthatósággal kapcsolatos további intézkedések szükségessé teszik az attitűdök és a szemléletmódok, illetve a tudatosság tevékeny készség- és ismeretbővítéssel történő fejlesztését.

Ezeket a kiemelt területeket két uniós szintű egyedi cél támogatja, nevezetesen a felnőttek tanulási tevékenységeiben való részvételének növelése: 2025-re legalább 47%-nak, 2030-ra pedig legalább 60%-nak kell lennie azon 25–64 év közötti felnőttek arányának, akik a megelőző 12 hónapban tanulási tevékenységben részt vettek.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a múzeumoknak karakteres szerepe lehet programjaik révén a felnőttek digitális készségei fejlesztésében, valamint a hatékony

felnőtt-tanulási eszközök és módszerek fejlesztésében más professzionális partnerekkel együttműködésben, de fontos felelősségük is lesz a tanuló közösségek és a közösségi tanulási platformok fejlesztésében és innovációjában egyaránt, például a tanuló város-régió modellek felhasználása révén. Az ezen a területen már rendelkezésre álló jó gyakorlatok megismerése és hasznos elemeinek adaptációja is új lehetőségeket kínál.

A múzeumok szerepe a lifelong learning szemlélet formálásában

Amennyiben azonosulunk az UNESCO által a közelmúltban közzé tett két lifelong learning orientáció kiadvány céljaival, úgy érdemes leszögezni, hogy azok konkrét javaslatokat tesznek a közösségi tanulási terek, közöttük a múzeumok által kínált tanulások támogatására, lifelong learning partneri szerepeik erősítésére, konkrét elvek és célok mentén.

Az UNESCO Lifelong Learning Intézet (UIL) 2020-ban a *Lifelong learning kultúrájának befogadása* címmel megjelent elemzése (Embracing a Culture of Lifelong Learning címmel) szintén rámutat arra hogy szükség van a tanulás terén elérendő minőségi javulás, tehát a részvétel és a teljesítmények növelése érdekében hatékony lépésekre, partnerségi együttműködésekre, valamint a hagyományos oktatási, képzési intézmények és szervezetek szolgáltatásainak a tanulói igényekhez való közelítésére, ehhez pedig hatékony tartalmak, módszerek és eszközök fejlesztésére egyaránt!

A *Gondoljuk Újra Jövőinket* (sic!) (Reimagining of Our Futures, 2021) c. UNESCO eszmecserét az életen át tartó tanulás felől közelíti meg és tíz pontban összegzi, hogy milyen irányban kell változnia az oktatás világának, hogy valóban többen és jobban tanuljanak:

- Ismerjék el az életen át tartó tanulás holisztikus jellegét/*Recognize the holistic character of lifelong learning;*
- Ösztönözzék az életen át tartó tanulást fejlesztő tudományközi kutatásokat és szektorközi együttműködéseket/*Promote transdisciplinary research and intersectoral collaboration for lifelong learning;*
- Helyezzék az életen át tartó tanulási szakpolitika homlokterébe a sérülékeny társadalmi csoportokat/*Place vulnerable groups at the core of the lifelong learning policy agenda;*
- Tekintsék az életen át tartó tanulást a közösségi javak egyikének/*Establish lifelong learning as a common good;*
- Biztosítsanak nagyobb és jelentősebb hozzáférést a tanulási technológiákhoz/*Ensure greater and equitable access to learning technology;*
- Formálják át az iskolákat és az egyetemeket az életen át tartó tanulás intézményeivé/*Transform schools and universities into lifelong learning institutions;*

- Ismerjék el és ösztönözzék az életen át tartó tanulás közösségi dimenzióját/*Recognize and promote the collective dimension of learning;*
- Ösztönözzék és támogassák az életen át tartó tanulás helyi kezdeményezéseit, ennek részeként a tanuló városokat/*Encourage and support local lifelong learning initiatives, including learning cities;*
- Tegyék hatékonyvá és újítsák meg a munkahelyi tanulásokat/*Reengineer and revitalize workplace learning;*
- Ismerjék el emberi jogként az életen át tartó tanulást/*Recognize lifelong learning as a human right;*

Az elemzés 7. és 8. pontjai lehetőséget nyújtanak ahhoz, hogy a múzeumi lifelong learning tevékenységek hozzájáruljanak a tanulás közösségformáló tevékenységeken keresztüli megvalósulásához, valamint a konkrét tanulási igények helyi és térségi kollaborációkra épülő kielégítéséhez, a tudásmegosztás támogatásához.

Az UNESCO másik releváns kiadványa, a *Lifelong Learning megvalósításának útján* (Making Lifelong Learning a Reality) c. szakpolitikai útmutató (UNESCO UIL, 2022) feltárja azokat a területeket, amelyekben meglátásunk szerint a folyamatos tanulás támogatásával és ösztönzésével a múzeumoknak lényeges szerepe és lehetősége van. Ezek a következők:

- A digitális technológiák fejlesztése;
- A munka világát jellemző átalakulások;
- Demográfiai változások;
- A klímaváltozás okozta sürgető válaszok;
- Egészség és jóllét;
- Az állampolgárság erősítése.

Talán nem meglepő, ha jelezzük, hogy érdemes mindezek figyelembevételével rámutatnunk arra, hogy a szintén 2022-ben megjelenő UNESCO CONFINTEA VII. (7. Felnőttoktatási Világtalálkozó) keretében megfogalmazott ún. *Marrakech-i Cselekvési Keretprogram* (Marrakech Framework for Action) jelezte, hogy transzformatív tanulás támogatásában fontos szerep jut a helyi és lokális szereplőknek, mivel elismeri az UNESCO a tanulási terek sokféleségét, közöttük a múzeumokét is. (UNESCO UIL, 2022)

A fenti dokumentumok alapján leszögezhetjük, hogy a múzeumoknak a felnőttek tanulásának támogatása, az életen át tartó tanulásra való ösztönzés révén fontos helye van a lifelong learning szemlélet formálásában, valamint a holisztikusan értelmezhető készségek fejlesztésében, különös tekintettel a Készségek Európai éve 2023. program célkitűzéseire. (European Year of Skills 2023)

Összegzés helyett - javaslatok a múzeumi lifelong learning szerepek változásához

Elsőként javasoljuk, hogy az eddig jellemző jó gyakorlatokra építve a múzeumok erősítsék helyi és térségi stakeholder, véleményformáló minőségben a társadalmi szerepüket a tanuláshoz a befogadás, az aktív és demokratikus állampolgárság és etikai szempontok erősítése terén. Ez a szerep voltaképpen közvetlenül a múzeumok társadalmi szerepét hangsúlyozza és a részvétel, a társadalmi befogadás, továbbá a társadalmi fejlődés és megújulás jelentőségére mutat rá, amely épít a múzeumok által kínált tapasztalati tanulások erejére. E témához illeszkedik az a példa, amit a brit Museum Association Nyilatkozata (Manifeszto) fémjel, amely a múzeumi tanulás és bevonás szerepét húzza alá, ezzel is alátámasztva a társadalmi igazságosság, a kulturális jogok és kulturális demokrácia, a cselekvő magatartás, valamint a közösségi részvétel erejét és felelősségét. (Museum Association weblink)

Második javaslatunk, hogy a múzeumok kulturális stakeholder, tehát véleményformáló tényezőként a kreativitás, a sokféleség, az identitásokkal szembeni odafigyelés és tisztelet, valamint a kritikus gondolkodás képviselőjeként lépjenek fel. Ennek jó példája a pécsi Janus Pannonius Múzeum tevékenysége, amely a Pécsi Tanuló Város Fesztivál programjához a Malenkij Robot 75 és a Parajmos-Roma Holocaust kiállításokhoz kapcsolódó tárlatvezetéssel és beszélgetésekkel kapcsolódik azzal a céllal, hogy a polgárok emlékezzenek a múltjukra a párbeszédre épülő tanulás révén, ezzel is erősítve a kritikus gondolkodást a reflektív tanulás folyamatában. (JPM weblink)

Harmadik javaslatunk, hogy a múzeumok lifelong learning tevékenységeivel a hasznos ismeretek és készségek gyűjtésében és megosztásában jeleskedve stakeholderként továbbra is segítsék a folyamatos tanulás jelenléti és virtuális formáit, alkalmait egyaránt. Ez a szerep, illetve feladatkör karakteresen jelzi annak lehetőségét, hogy a múzeumok jelezzék a tanulást örömként, hasznos tevékenységként támogató gamifikáció szerepét, rámutatva a játékos tanulás szerepére, különösképpen a STEM területeket érintő tanulások, tudásmegosztások hatékonnyá tétele tekintetében. A szegedi Móra Ferenc Múzeum példája remek megoldás az ún. learning-by-doing, azaz a tapasztalati és transzformatív tanulás megvalósítására gyereke számára egy vonzó detektív játékkal, amely a múzeumi lifelong learning igazán értékes példája a technológia, a telefon hasznos alkalmazása és a felfedezési ismeretszerzés vonatkozásában. (MFM weblink) Egy másik hasonló példa a Deutsches Museum digitalizált tematikus utazása, mely valóban felfedezési tanulást kínál. (DM Digital – weblink)

Negyedik javaslatunk a múzeumok számára, hogy a környezeti érzékenyítés, a szolidaritás és az empowerment (cselekvésre építő helyzetbe hozás) stakeholdereként, legyen továbbra is a fenntarthatóságot érintő diskurzus felelős véleményformáló szereplője. Ez a szerep rávilágít a múzeumoknak a zöld téma iránti elkötelezettségére. Ennek jó példája a Tate Modern kiállítása a vízkészlet takarékos használatáról. (Tate Modern – weblink) A másik releváns példa az ICOM által a Múzeumi Világnap 2023. május 18-i eseményeinek tematizálása, e szerint az idei téma a Múzeumok, fenntarthatóság és jóllét ügye, melyet a lifelong learning területen végzett eddigi

múzeumi gyakorlatok és szerteágazó misszió egyrészt legitimál, másrészt újabb innovációkra, felfedezésekre készítet együttműködésben a helyi közösségekkel. (ICOM IDM weblink)

Irodalom

Az EU Tanácsa (2021). A felnőttkori tanulásra vonatkozó új európai cselekvési program – Brüsszel: Az Európai Unió Tanácsa 14485/21. Forrás: [st14485-en21.pdf \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eu-education/14485_en21.pdf)

Broek, Simon (2015). *Why museums are valid learning environments* – EPALE blog. Forrás: https://epale.ec.europa.eu/en/blog/why-museums-are-valid-learning-environments?check_logged_in=1

Brown, Karen - Mairesse, Françoise: *The definition of the museum through its social role* (2018) In. Curator The Museum Journal 61(2)
Forrás: https://www.researchgate.net/publication/328569337_The_definition_of_the_museum_through_its_social_role

Cameron, David: *A Viewpoint: The Museum as a Communication System and Implications for Museum Education* (1968) In. Curator 11: 33–40.

Cameron, David: *The Museum, a Temple or a Forum* (1971) In. Curator 14: 11–24.

Chadwick, Alan: *Museums and lifelong learning: The adult dimension* (2016) In. Nordisk Museologi. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/327037740_Museums_and_lifelong_learning_The_adult_dimension

Chadwick, Alan: *Museums and Adult Education: Partners or Competitors?* In. Martin, Brian (ed.) *Adult Education and the Museum* In. International Perspectives of Adult Education-23, Bonn: IIZ DVV, ISBN 3-88513-846-8, pp. 47-58.

De Carli, G. (2006). *Un Museo Sostenibile: Museo y Comunidad en la Preservacion Activa de su Patrimonio* Costa Rica: UNESCO.

Deutsches Museum Virtual Tours. Forrás: <https://virtualltour.deutsches-museum.de/navvis/?site=1893603346956088&vlon=6.52&vlat=0.82&fov=100.0&image=13637>

Európai Bizottság (2016). Új európai készségfejlesztési program, COM(2016) 381 final – Forrás: [EUR-Lex – 52016DC0381 – EN – EUR-Lex \(europa.eu\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381)

Eurydice (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications* (Felnőttoktatás és -képzés Európában: a készségek elsajátítását megalapozó és képesítést biztosító inkluzív tanulási útvonalak kiépítése) Brussels: Eurydice – Forrás: [Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications | Eurydice \(europa.eu\)](https://eurydice.eu/en/publications/adult-education-and-training-in-europe-building-inclusive-pathways-to-skills-and-qualifications)

European Year of Skills 2023. Forrás: https://year-of-skills.europa.eu/index_en

Faure, Edgar et. al. (eds) (1972). *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow* Paris:UNESCO. Forrás: [Learning to be: the world of education today and tomorrow - UNESCO Digital Library](#)

ICOM International Museum Day-*Museums, Sustainability and Well-being* – 18 May 2023, Forrás: <https://imd.icom.museum/international-museum-day-2023-to-focus-on-sustainability-and-wellbeing/>

Innocent, Natasha (ed.) (2009). *How museums, libraries and archives contribute to lifelong learning* Leicester: NIACE IFLL Sector Paper 1
Forrás: <https://learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2021/01/How-museums-libraries-and-archives-contribute-to-lifelong-learning-Sector-Paper-10.pdf>

Janus Pannonius Múzeum - *Málenkij Robot 75 és a Parajmos Roma Holokauszt* állandó kiállítások. Forrás: <https://www.jpm.hu/kiallitasok-programok/allando-kiallitasok/vasvary-haz>

Móra Feren Múzeum – *Múzeumi detektívjátékok*. Forrás: <https://moramuzeum.hu/muzeumpedagogia/egesz-napos-programok-kiranduloknak/>

Museum Association (2023). *A Manifesto for Museum Learning and Engagement* Forrás: <https://www.museumsassociation.org/campaigns/learning-and-engagement/manifesto/>

Museum Association (2023). *MA project will produce vision for museums' future* Forrás: <https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/2012/01/01022012-museums-2020-vision-for-the-future/>

Németh, Balázs: In the Making of Learning Cities into Smart and Creative Communities. Is there a Role for HEIs? In: Fodorné Tóth, Krisztina (ed.) (2023). *Felsőoktatási LLL: új kihívások és megoldások – A modellváltás és COVID pandémia hatásai*. Pécs: MELLearn/Milton Friedmann University, pp 143-155. ISBN 9789634299936

Tate Modern – *Water Conservation*. Forrás: <https://www.nationalmuseums.org.uk/media/documents/tate-water-irrigation.pdf>

UNESCO (1960). *Recommendation Concerning the Most Effective Means of Rendering Museums Accessible to Everyone*. Paris: UNESCO, Forrás: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-most-effective-means-rendering-museums-accessible-everyone>

UNESCO (1972). *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage* Paris:UNESCO Forrás: [UNESCO World Heritage Centre - Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage](#)

(Erre alapozva az ICOM és az UNESCO ugyanezen évben egyeztetett Santiago de Chile-i megbeszélésen: "The Importance and Development of Museums in the Contemporary World")

UNESCO (1973). Resolutions adopted by the round table of Santiago (Chile). *Museum*, 25(3), 198-200.

UNESCO UIL (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education* Hamburg: UIL, Forrás: [UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education, 2015 | UIL](#)

UNESCO UIL (2016). *The Third Global Report on Adult Learning and Education* Hamburg:UIL. Forrás: [Third Global Report on Adult Learning and Education \(GRALE 3\) | UIL \(unesco.org\)](#)

UNESCO UIL(2020). *Embracing a Culture of Lifelong Learning* Hamburg: UNESCO UIL; ISBN 978-92-820-1239-0. Forrás: [Embracing a culture of lifelong learning | UIL \(unesco.org\)](#)

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education* Forrás: [Reimagining our futures together: a new social contract for education - UNESCO Digital Library](#)

UNESCO UIL (2022). *Marrakech Framework for Action* Hamburg:UIL. Point 24. Forrás: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306>

UNESCO UIL (2022). *Making Lifelong Learning a Reality* Hamburg:UIL, Forrás: [Making lifelong learning a reality: a handbook | UIL \(unesco.org\)](#)

United Nations (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. NY:UIL Forrás: [21252030 Agenda for Sustainable Development web.pdf \(un.org\)](#)

de Varine (2017). *L'Ecomusée Singulier et Pluriel. Un Témoignage sur Cinquante ans de Muséologie Communautaire Dans le Monde* Paris:L'Harmattan.

Wollentz, Gustav – Djupdraet, Martin Brandt – Hansen, Anna *The Museum as a social place and a place for lifelong learning* (2023) In. Nordisk Museologi 34(2) Forrás: <https://www.researchgate.net/publication/366967503> [The museum as a social space and a place for lifelong learning](#)

***Információs műveltség, digitalizáció és mesterséges
intelligencia a LLL kontextusában
Information literacy, digitalisation and artificial intelligence in
the context of LLL***

Információs műveltség – hallgatói eredményesség

Az információs műveltséget a 21. századi tanulás és megismerés új formájaként határozhatjuk meg, ahol az információs tevékenységek (felismerés, válogatás, feldolgozás, tárolás, felhasználás) sajátos formákat öltenek aszerint, hogy az objektív, a szubjektív vagy a virtuális valóság adataival találkozik-e a megismerő egyén.

A hallgatói megismerő tevékenységben az objektív és szubjektív valósággal kapcsolatos megismerő tevékenységet fokozatosan a digitálisan reprezentált világ és azzal kapcsolatos információk dominálják. A digitálisan reprezentált virtuális világ gyökeresen eltérő környezetet és megismerési módot jelent, az itt végzett információs tevékenység sajátos módon alakítja a megismerés folyamatát és a megismerő pszichikus folyamatait, tevékenységeit. Ennek következtében, a digitális reprezentációk hatással vannak az információs műveltségre. A képi dominancia a megismerés folyamatában nagyfokú ökonómiát és hatékonyságot biztosít a megismerő tevékenység számára: a digitálisan megjelenített analóg információk szimultán mutatnak be adatcsoportokat és a köztük lévő kapcsolatok természetét is lényegretörően ragadják meg. Kész sémákat kínálnak a megismerő számára, amelyek alapján könnyen interpretálhatja a megismerés tárgyát.

A hagyományos megismerési logika szerint építkező felsőoktatási megismerő tevékenységben gyakran tapasztalja az oktató és a hallgató, hogy a digitális reprezentációkra támaszkodó információs műveltség nem teszi lehetővé a hagyományos megismerési formák és módok eredményes alkalmazását. Ezért gyakran tapasztalják azt a szereplők, hogy a hallgatói információs műveltség nem vezet a hallgatói eredményességhez.

A tanulmány sorra veszi a digitális kompetenciák, az információs műveltség és a pedagógusok digitális tartalmakhoz kötődő kompetenciáin túl a hallgatói eredményesség vizsgálatának eszközét és értékelését.

1. Digitális kompetenciák

A kompetencia sok esetben kapcsolódik a képességhez, a jártassághoz, a készséghez, a képzettséghez és a tudáshoz. Alapvető fogalmakat szükséges tisztázni. Mit értünk a *computational thinking* alatt? Ide soroljuk az alapvető informatikai készségeket és képességeket, úgy mint a számítógép működési mechanizmusa, a számítógépes hálózatok működése, az algoritmusok ismerete, egyszerű programok felépítése és írása. A *computational thinking* egyfajta problémamegoldó készséghez kapcsolódik. A *data literacy* értelmében az ember képes arra, hogy adatokra támaszkodva megértse a jelenségeket és a problémákat megoldja. Támaszkodik a mesterséges intelligencia alkalmazására, valamint a gépies tanulást emeli középpontjába, hogy a hatalmas

adathalmazokból a példákat felismervén automatikus cselekvéseket, javaslatokat, döntéseket és prognózisokat hozzon létre. Az *information literacy* egy olyan képesség, amely az internetes keresőket sikeresen és kritikusan alkalmazza (Knackstedt et. al. 2021: 5-6.).

A kompetenciák multidimenzionális spektruma a digitális kompetencia, melyhez a következő dimenziók tartoznak (Knackstedt et. al. 2021: 8-9.):

- *digitalizált (al)rendszerek*: a kompetenciák egy digitális rendszeren belül többféle komponensre, alrendszerre (alkalmazási rendszerek, információsrendszerek, munkarendszerek, társadalmi rendszerek, globális rendszer) oszthatók
- *ismeretrendszerek*: ez a kompetencia a működési módok felismerésére és alkalmazására, valamint digitális rendszerek létrehozására vonatkozik.
- *innovációs szint*: a kompetenciák már meglévő vagy egy új magyarázat kifejlesztésére vonatkoznak
- *önállósági fok*: a cselekvések az önállóság különböző szintjein jelennek meg.
- *tanulási szakaszok*: a digitális kompetencia az élethosszig tartó tanulás része, az életszakaszok egyes részei világosan elkülöníthetők
- *szerepek*: a digitális kompetencia kompetenciamodelljei különböző szerepeket vesznek figyelembe, hogy az eltérő kontextusokhoz alkalmazkodhassanak
- *visszacsatolási szint*: az egyes folyamatokban fellelhető kompetencia mellett megjelenik ezen cselekvésekre reagáló képesség

A dimenziókat kétféleképpen értelmezhetjük. Egyrészt morfológiai alapokra, másrészt egy hagyománymodellbe ágyazhatjuk (lásd 1. és 2. ábra).

1. ábra a kompetenciamodellek hozzárendelése a digitális kompetenciához

(Forrás: Knackstedt et. al. 2021: 8)

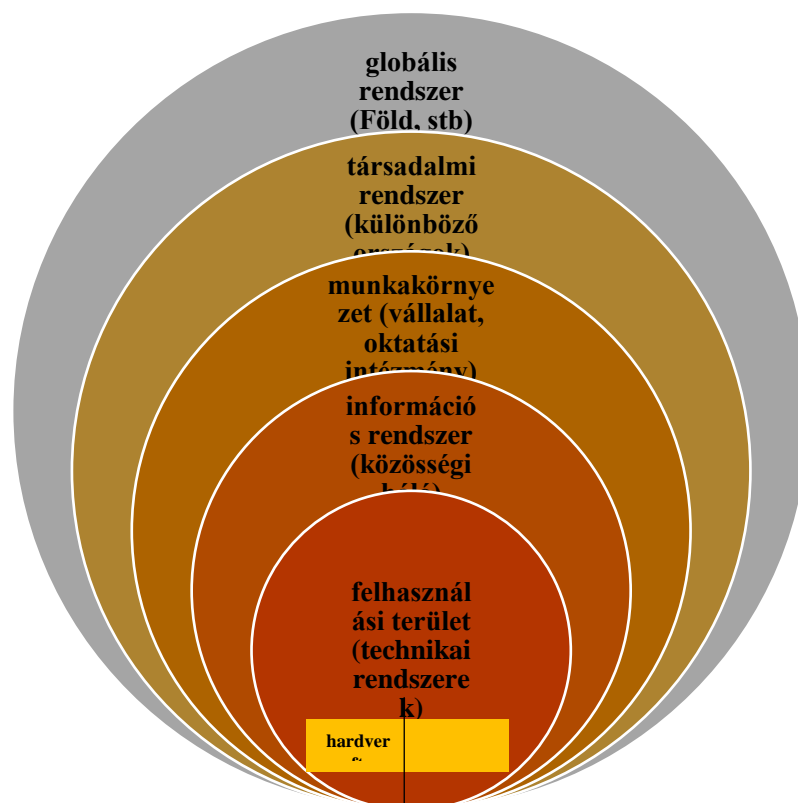
dimenzió	dimenzió kiterjedése							
1	digitalizált (al)rendszerek	hardver rendszer	szoftver rendszer	felhasználói rendszer	információs rendszer	munka-rendszer	társadalmi rendszer	globális rendszer
2	ismeret-rendszerek	magyarázás			létrehozás			
3	innovációs szint	kihasználás	tökéletesítés		kivezetés		találmány	
4	önállósági fok	irányított tanulás		autodidakta tanulás	irányított tanítás		autodidakta oktatás	
5	tanulási fázis	kezdő	középhaladó		haladó		senior	profi
6	szerepek	szabadidőben		önkéntesen	szakmai felhasználó		szakmai önállóság	
7	reflexiós szint	digitális rendszerekben visszacsatolásra képes		művelet közbeni reflexió		művelet reflexió	előtt	reflexiós rendszer kidolgozása

A hardver részhez a fizikailag tapintható eszközök tartoznak (úgy mint számítógépek, monitor, más technikai eszközök), míg a szoftver részhez a nem megfogható rendszerek

(pl. szövegszerkesztő) tartoznak. Ha a felhasználók is bekapcsolódnak a rendszerbe, akkor már felhasználói rendszerekről beszélünk. Ha egy szervezet működéséhez kapcsolódik egy vagy több rendszer, akkor munkarendszereknek nevezzük őket. A társadalmi rendszerek estében a jogi, politikai, ökológiai, ökonómiai és egyéb szociális területek kapcsolhatók be. Végül egy globális rendszerről beszélhetünk (lásd 2. ábra) (Knackstedt et. al. 2021: 9-10).

2. ábra hagymamodell

(Forrás: Knackstedt et. al. 2021: 9)



A hagymamodell jól vázolja, hogy az egyes részterületek egymásra épülnek. Egy dinamikus egységről van szó, mely minden tekintetben egyben nyitott is. Ezek az összetett rendszerek kölcsönösen befolyásolják egymás működését (Knackstedt et. al. 2021: 9 idézi Teubner 1997: 26).

2. Információs műveltség

Az információs műveltség nem újkeletű fogalom. Eredetileg a könyvtártudomány területén terjedt el, mára már azonban a digitális kompetenciához is kapcsolódik. Ezen kompetencia értelmezésének európai keretrendszerét a 3. ábra foglalja össze.

3. ábra: A digitális kompetencia értelmezésének európai keretrendszere

(Forrás: Szőke-Milinte 2020:43)

Információs műveltség	Kommunikáció	Tartalomalkotás	Biztonság	Problémamegoldás
<ul style="list-style-type: none">• Böngészés, keresés, információk szűrése• Információk értékelése• Információk tárolása, visszakeresése	<ul style="list-style-type: none">• Interakció teremtése a technika által• Információ- és tartalommegosztás• Online állampolgárság iránti érdeklődés• Netikett• Digitális identitás kialakítása	<ul style="list-style-type: none">• Tartalom létrehozása• Integrálás és újraszervezés• Szerzői jogok és licenck• Programozás	<ul style="list-style-type: none">• Eszközök védelme• Személyes adatok védelme• Egészségvédelem• Környezetvédelem	<ul style="list-style-type: none">• Technikai problémák megoldása• Szükségletek definiálása és technológiai válaszok• Innovatív és kreatív eszközhasználat• Digitális szakadék azonosítása

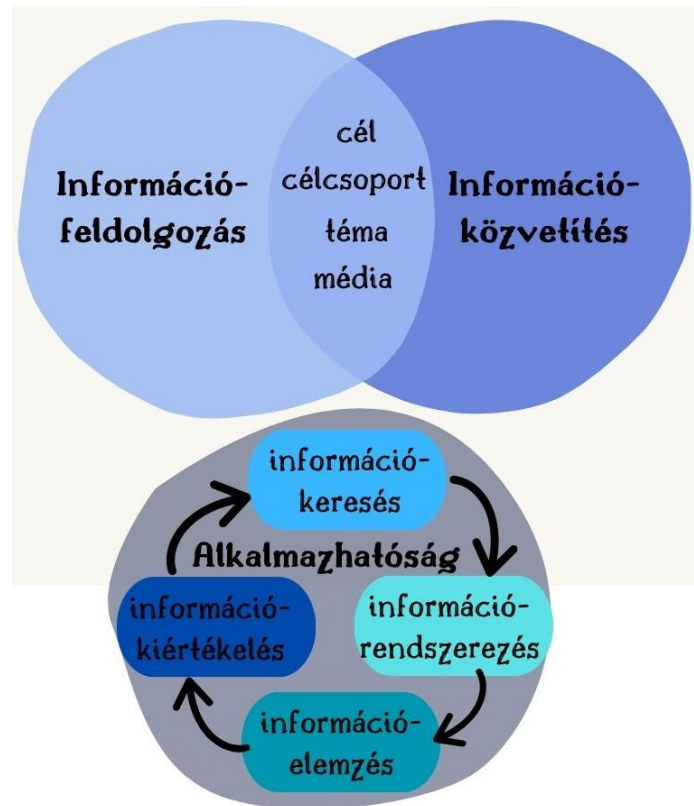
Az angolszáz eredetű *information literacy* azokat a képességeket jelöli, melyek egy adott probléma információs szükségletének felismerésére, megfogalmazására irányulnak, melyek a megfelelő információk feltárását rejtik magukban, továbbá képesek ezek értékelésére és hasznosítására. Az információs műveltség növekvő jelentéstartalommal bír, hiszen a médiumok által befolyásolt társadalmi tudás bőséges információáradatot foglal magában (Gapski et. al 2012:10).

Eickelmann 2014-es definíciója szerint a számítógépes és információs műveltség egy személy azon képessége, mely lehetővé teszi számára azt, hogy a digitális felületeken keressen, tartalmat hozzon létre, kommunikáljon a hétköznapi élet, az oktatás, a munka világa és a társadalom keretei között (Gerick-Eickelmann 2021:36).

Ballod megfogalmazásában az információs műveltség olyan képességek, készségek összessége, mely az információfeldolgozás és -közvetítés, ezen belül cél, célcsoport, téma és média alcsoportokra bontható. Az alkalmazhatóságot tekintve ez egy olyan jártasság, mely az információkeresés, -rendszerezés, -elemzés és -kiértékelés területeit fedi le (lásd 4. ábra)(Gapski – Tekster 2012:68-69 idézi Ballod 2007: 290).

4. ábra: Ballod információs műveltség modellje

(Forrás: Gapski – Tekster 2012:68-69 nyomán saját szerkesztés)



Egy tanulóközpontú megközelítés alapján az információs műveltség a diákok információéhségének kielégítésére használt különböző platformokon elterjedt célirányos keresés, melynek során az információs kínálatot elemzik, választásukat indokolják és az eredményeket hatékonyan alkalmazzák (lásd 5. ábra). Újraértelmezéskor ezeket a tartalmakat a saját céljaikra használják és megfelelően prezentálják (Gapski – Tekster 2012:89).

5. ábra: Az információs műveltség értelmezése iskolai környezetben

(Forrás: Gapski – Tekster 2012:89 alapján saját szerkesztés)



Fileccia hatlépcsős modellje apró lépésekben tárja fel az információáramlás lehetséges útját. Kiindulópontja az információs szükséglet felismerése, melyet a kínálat elemzése követ. Ebben a fázisban a különböző keresőmotorok és kulcsszavak segítségével végezzük a gyűjtést, ami után egy megalapozott kiválasztás történik. A felhasználható információka megfelelő kritériumok alapján feldolgozzuk, majd újratervezzük. A végső pontot a feldolgozott tartalmakat egymással megosztjuk (lásd 6. ábra).

6. ábra: Fileccia modellje: Az információs műveltség dimenziói a tanórákon

(Forrás: Gapski – Tekster 2012:91 alapján saját szerkesztés)

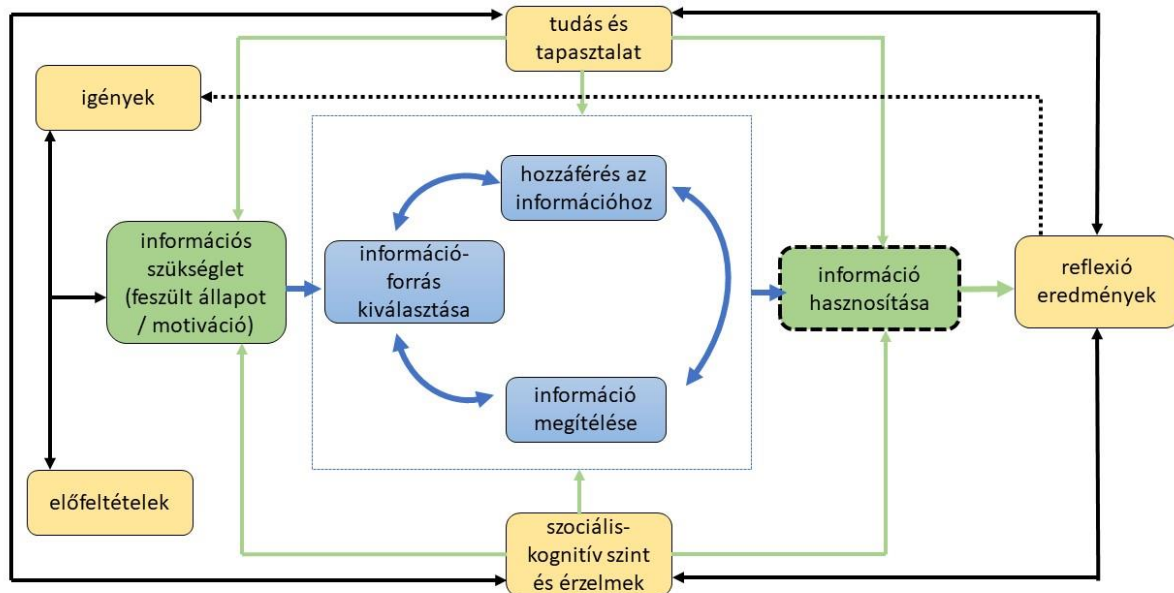


Balceris modellje egy komplex követelményrendszerre épít. Alapjait a kognitív és nem kognitív képességek adják. Az előbbihez a tudás és a tapasztalat társul, míg utóbbi alatt a szociális-morális ítélőképességet és az érzelmi tényezőket értjük. Belső struktúrájához az információs szükséglet, az információforrás kiválasztása, a hozzáférés az

információhoz, az információ megítélése, az információ hasznosítása és a reflexió / eredmények tartoznak (lásd 7. ábra) (Gapski – Tekster 2012:119-120).

7. ábra: A tanulói cselekvés modellje az információs műveltség vonatkozásában

(Forrás: Gapski – Tekster 2012:119 alapján saját szerkesztés)



3. Pedagógusok kompetenciái

A pedagógusok kompetenciájának fejlesztése a képzésük során kulcsszerepet kap. Egyrészt szakmaspecifikus kompetenciákat, másrészt digitális kompetenciákat kell elsajátítaniuk. Példaként szolgáljon a 2017-es „oktatók digitális kompetenciájára” irányuló vizsgálat, melyet a Bajor Digitális Kampusz Tanárképző Kutatócsoportja folytatott le. A vizsgálat az Európai Közösség DigCompEdu-Framework irányelvei alapján a Közös Európai Referenciakeret mintájára A1 és C2 szintek között 6 alcsoportot különít el, melyek a következő kompetenciaterületekre építenek (Wecker 2021: 53):

1. Professional Engagement (szakmai elkötelezettség)
2. Digital Ressources (digitális források)
3. Teaching and Learning (tanítás és tanulás)
4. Assessment (értékelés)
5. Empowering Learners (tanulók képességeinek fejlesztése)
6. Facilitating Learners' Digital Competence (tanulók digitális kompetenciájának támogatása)

Mindezen tényezőket figyelembe véve a pedagógusok sokrétű munkája összefonódik a társadalom és a munkaerőpiac digitális elvárásainak a kielégítésével. Célszerű a tanárok

kompetenciáit újraértelmezni és kiszélesíteni. Wecker hét területre bontja a pedagógusok kompetenciáit (lásd 8. ábra).

8. ábra: A pedagógusok kompetenciái

(Forrás: Wecker et. al. 2021: 54. nyomás saját szerkesztésű ábra)



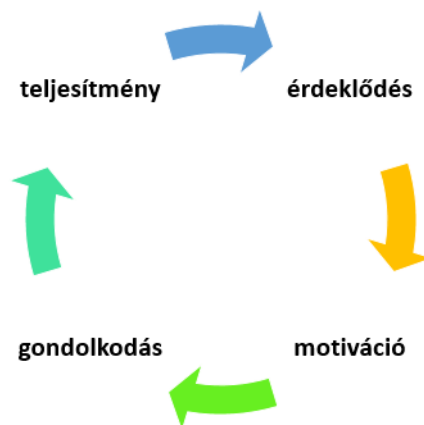
Látható, hogy a klasszikus három komponensből álló: szakmai kompetencia, szakmódszertani kompetencia és pedagógiai-pszichológiai kompetencia, a modell bázisa. Ezenfelül jelenik meg a digitális kompetencia külön területként. Azonban lényegesen újító az a gondolat, hogy a hagyományos kereteket az elvárásoknak megfelelően a digitális területtel össze kell fésülni és új kompetenciákban kell gondolkodni. Ez paradigmaváltás és módszertani megújulás elkerülhetetlen, nemcsak a jelenleg képzésben résztvevő hallgatók számára, hanem a már gyakorló pedagógusok tekintetében is.

4. Hallgatói eredményesség

hallgatói eredményesség alatt egy pozitív irányultságú fejlődést értünk, mely az elméleti keretek gyakorlati megvalósításában csúcsosodik ki. Ez a tanulási folyamat előre vivő hozadéka. Ha a tanuló önmaga érdeklődik az új ismeretek iránt, akkor a belső motivációja lehetővé teszi a témáról való mély gondolatiságot. Az egyre elmélyültebb munka, a másokkal való közös gondolkodás a teljesítményt fokozza (lásd 9. ábra).

9. Hallgatói eredményesség kereke

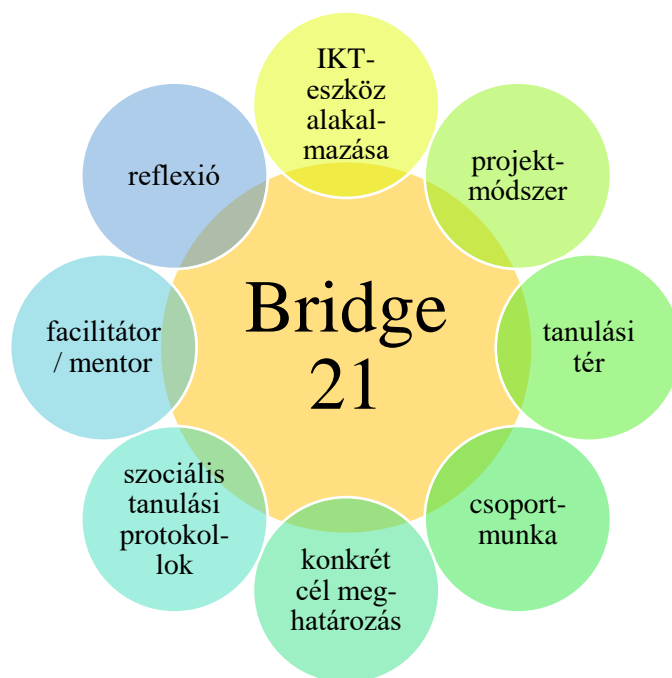
(Forrás: saját ábra)



A tanulási motiváció és az eredményes digitális tanulás vizsgálatára egy 2007-ben indult Bridge21 elnevezésű projekthez nyúlhatunk vissza. Ez a projekt a közoktatásban résztvevő diákokkal dolgozik, de az alapelemeit (lásd 10. ábra) a felsőoktatás keretei közé lehet emelni.

10. ábra: A Bridge21 modell alappillérei

(Forrás: Lawlor et. al 2018: 216 nyomán saját ábra)



A Bridge21 célja a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás és a kommunikációs képességek fejlesztése, ehhez szükség van az önfejlesztésre és a kooperációra. Kutatásunkban a modell egyes elemeit figyelembe véve vizsgáltuk a résztvevők tanulási motivációját, digitális énhatékonyságát, szociális tanulási protokollját, reflexióit. A szempontrendszer figyelembe véve fogalmaztuk meg előfeltételezéseinket.

5. Hipotézisek a hallgatói eredményességhez kapcsolódóan

H1: A hallgatók érdeklődése és motivációja a digitális oktatás során csökkent.

H2: A gondolkodás fejlődése és a teljesítmény csökkent digitális oktatás során.

H3: Az digitális oktatásban az együttműködési készség kevésbé fejlődik, mint a jelenléti órákon.

H4: A hibrid oktatás során alaposabb ismeretekre lehet szert tenni.

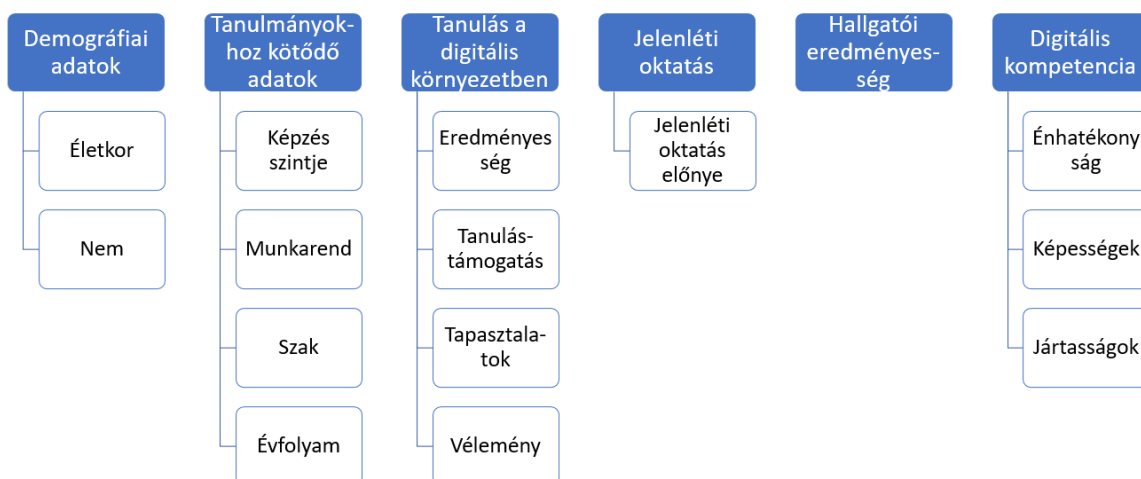
H5: A hallgatók nagy többsége hibrid oktatást preferál (= online / hibrid előadások, jelenléti gyakorlati órák).

6. Kutatási eszköz bemutatása

A vizsgálathoz egy 32 kérdésből összeállított kérdőívet alkalmaztunk. Az egyes elemeket különböző csoportokhoz rendeltük (lásd 11. ábra).

11. ábra: Kutatási eszköz tartalmi elemei

(Forrás: saját ábra)



A hallgatói elégedettség méréséhez összesen 7 kérdés kapcsolódott. Ezek között 4 nyitott, 2 feleletválasztós és egy Likert-skálához kapcsolódó kérdéssor szerepelt.

7. Vizsgálat leírása

A pilot vizsgálatot Microsoft Forms kérdőívvel végeztük a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Az adatgyűjtés időszaka 2023 márciusa és májusa között volt.

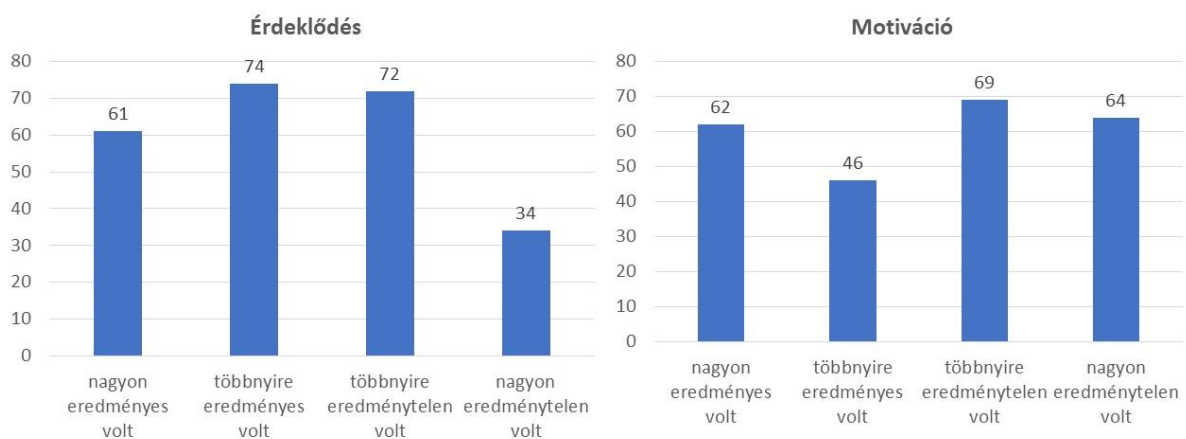
8. Eredmények összegzése

A pilot kutatás 241 fős mintáját elemezzük a továbbiakban. Az eredmények bemutatását a hipotézisvizsgálat összekapcsolásával végezzük.

Első feltevésünk az volt, hogy a hallgatók érdeklődése és motivációja a digitális oktatás során csökkent. Ez részben nyert igazolást. A hallgatók többsége eredményesnek találta az érdeklődését a digitális oktatás során, azonban a motivációt tekintve inkább eredménytelennek ítélték meg ezen időszakot (lásd részletesen 12. ábra). Ennek oka a digitális tér kiterjedése lehet. Vélhetően érdeklődtek az online oktatás iránt, de motivációjukat a platform adta sokszínűség befolyásolhatta. A számítógép, laptop, tablet, okostelefon előtt ülve bármikor kitérhetek egy új ablakba, más információhalmazra. Esetleg az oktató digitális felkészültsége, módszertani hiátusa vezethetett a motiváció vesztéséhez, ha például a munkaformák közül csak a frontális oktatás jelent meg, míg a csoportmunka vagy projektmunka kevésbé lehetett elterjedt. Ezek vizsgálatára jelen kutatásban azonban nem térünk ki.

12. ábra: A hallgatók érdeklődése és motivációja a digitális oktatás során

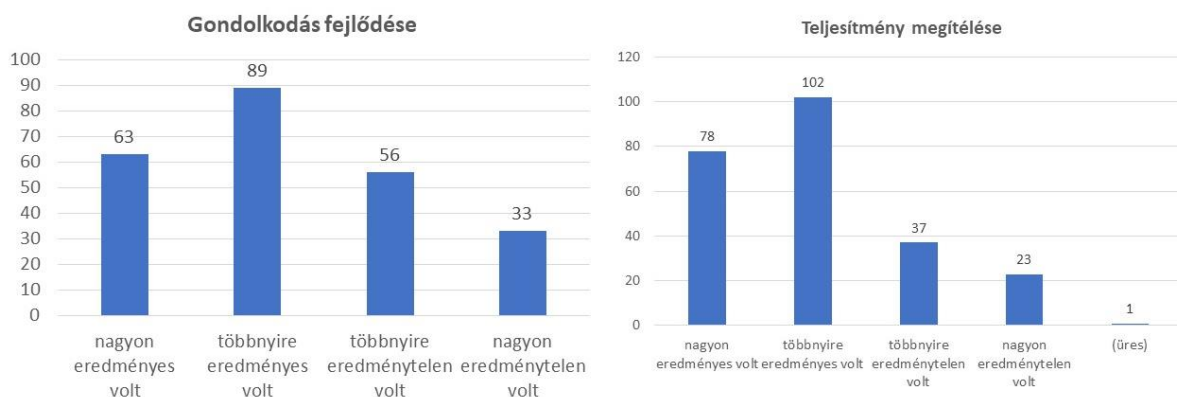
(Forrás: saját ábra)



Második hipotézisünk arra irányult, hogy a gondolkodás fejlődése és a tanulói teljesítmény csökkent a digitális oktatás során. Az eredmények cáfolják feltevésünket (lásd 13. ábra). A hallgatók úgy vélték, hogy gondolkodásuk nagyon eredményesen vagy többnyire eredményesen fejlődött. Ugyanilyen mértékben jelent meg a teljesítmény megítélése. Ennek feltételezhető oka az lehet, hogy a vizsgált csoport tagjai zömében a Z generáció képviselői. A korosztály tudásszerzése, gondolkodásmódja, teljesítménye pedig a digitális térben szárnyal (lásd Szőke-Milinte 2020: 28-37).

13. ábra: A hallgatói gondolkodás fejlődése és a teljesítmény megítélése

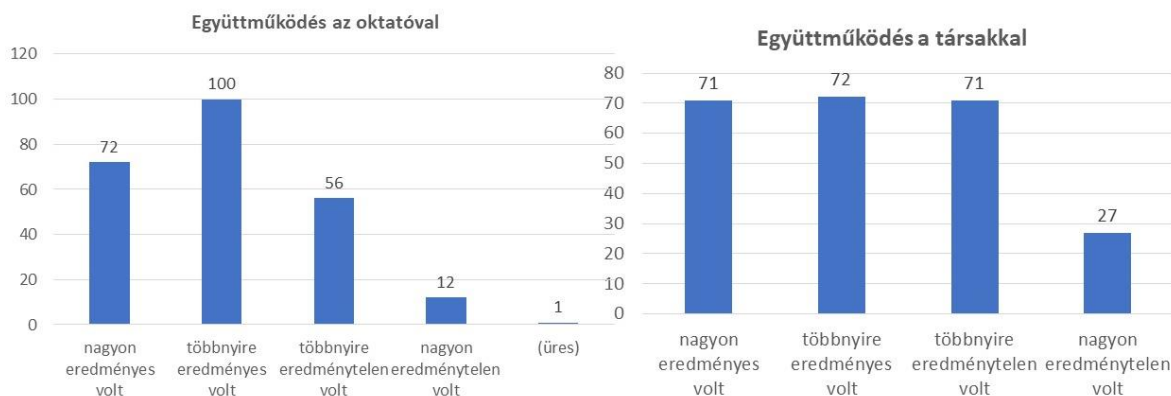
(Forrás: saját ábra)



Harmadik feltételezésünk az volt, hogy a digitális oktatás során az együttműködési készség kevésbé fejlődik, mint a jelenléti órán. Ezen állítunk a kapott adatok tekintetében igazolást nyert (lásd 14. ábra). A kérdés kapcsán mind az oktatóval, mind pedig a hallgatótársakkal való kooperációt vizsgáltuk. Az eredmények azt mutatják, hogy az oktatókkal jobban együtt tudtak működni a hallgatók, mint társaikkal.

14. ábra: Együttműködési készség a digitális oktatásban

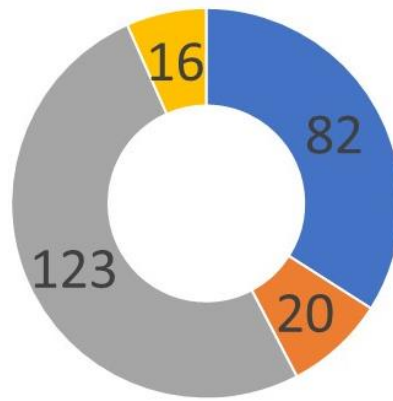
(Forrás: saját ábra)



Következő hipotézisünk arra vonatkozott, hogy a hibrid oktatás során alaposabb ismertekre tehetnek szert a hallgatók. Itt több lehetőség közül egyetlen választ jelölhettek a kitöltők. A 15. ábráról leolvasható, hogy ezen állításunk igaznak bizonyult, hiszen a kérdezettek közel fele emellett tette le a voksát (lásd 15. ábra).

15. ábra: Tudásszerzés forrásának hatékonysága különböző oktatási formákban

(Forrás: saját ábra)

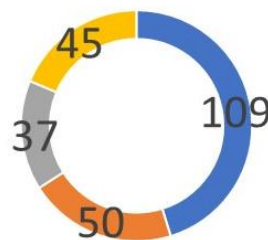


- alaposabb tudásra lehet szert tenni jelenléti oktatási formában
- alaposabb tudásra lehet szert tenni digitális oktatási formában
- alaposabb tudásra lehet szert tenni hibrid (jelenléti és digitális kombinációja) oktatási formában
- nincs különbség ezek között az oktatási formák között

Utolsó feltételezésünk, mely szerint a hallgatók nagy többsége a hibrid oktatást (vagyis a jelenléti szemináriumokat és az online előadásokat) preferálja, részben igaznak bizonyult (lásd 16. ábra). Bár a legtöbben ezt a lehetőséget választották, nem mehetünk el mellett, hogy 45 fő ragaszkodik a személyes oktatáshoz, míg 37-en inkább digitális egyetemre járnának. A fennmaradó csoport pedig ötvözi a hibrid és a jelenléti oktatás formáit.

16. ábra: Oktatási forma preferálása a hallgatók között

(Forrás: saját ábra)



- az előadások hibrid módon legyenek hozzáférhetőek, a szemináriumok és a gyakorlatok jelenléti oktatásban történjenek
- minden előadás digitálisan legyen hozzáférhető, a szeminárium és a gyakorlat jelenléti formában történjen
- minden előadás, szeminárium és gyakorlat digitális formában legyen hozzáférhető
- minden előadás, szeminárium és gyakorlat jelenléti formában történjen

A kutatásban lehetőséget adtunk a hallgatói vélemények kifejtésére. A tanulmány zárásaként pár gondolatot idézünk hallgatóinktól a jelenléti oktatás előnyeiről:

„Személyes, aktív kommunikációt tesz lehetővé, könnyebb koncentrálnak maradni és a számonkérés is sokkal korrektebb.”

„Érdeemes fizikailag közösségben lenni. A gyakorlati órák hatékonyabbak offline, az előadások nem feltétlen.”

„Koncentráltabb a figyelem, mivel a szemkontaktus és hasonlók erre ösztökélnek; könnyebb vitákat folytatni; kérdezni is könnyebb.”

Irodalom

Balceris, Michael (2012) Impulse zur Messung von Informationskompetenz bei Schülern. In: Gapski, Harald – Tekster, Thomas (Hrsg.) (2012) Informationskompetenz im Kindes- und Jugendalter. Beiträge für Praxis und Vorschung. kopaed Verlag. Düsseldorf – München. 117-130.

Ballod, Matthias (2012) Googeln im Unterricht zur Vermittlung von Informationskompetenz. In: Gapski, Harald – Tekster, Thomas (Hrsg.) (2012) Informationskompetenz im Kindes- und Jugendalter. Beiträge für Praxis und Vorschung. kopaed Verlag. Düsseldorf – München. 67-86.

Fileccia, Marco (2012) Informationskompetenz in der Schule. In: Gapski, Harald – Tekster, Thomas (Hrsg.) (2012) Informationskompetenz im Kindes- und Jugendalter. Beiträge für Praxis und Vorschung. kopaed Verlag. Düsseldorf – München. 87-102.

Gapski, Harald – Gräßer, Lars – Tekster, Thomas (2012) Informationskompetenz und Inklusion. In: Gapski, Harald (Hrsg.) Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen. kopaed Verlag. Düsseldorf – München. 9-24.

Gerick, Julia – Eickelmann, Birgit (2021) Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Computational Thinking: Ein Überblick über die Konstrukte der International Computer and Information Literacy Study (ICILS 2018). In: Knackstedt, Ralf et. al. (2021) Kompetenzmodelle für den Digitalen Wandel. Orientierungshilfen und Anwendungsbeispiele. Springer. Hildesheim. 33-48.

Knackstedt, Ralf – Maria Di, Marco – Kolomitshouk, Jennifer – Sander, Jürgen (2021) Kompetenzen für den digitalen Wandel erfordern Orientierungshilfe. In: Knackstedt, Ralf et. al. (2021) Kompetenzmodelle für den Digitalen Wandel. Orientierungshilfen und Anwendungsbeispiele. Springer. Hildesheim. 1-32.

Lawlor, John – Conneely, Claire – Oldham, Elizabeth – Marshall, Kevin – Tangney, Brendan (2018) Bridge21: teamwork, technology and learning. A pragmatic model for effective twenty-first-century team-based learning In: Technology, Pedagogy and Education, 27:2, 211-232.

Szöke-Milinte Enikő (2020) Információ – média(tudatosság) – műveltség. A Z generáció tanulása. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Wecker, Christof – Bürger, Nicoletta – Menthe, Jürgen – Schidt-Thieme, Barbara (2021) Förderung von Kompetenzen in der digitalen Welt als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule: Konsequenzen für die Lehrkräftebildung In: In: Gapski, Harald (Hsrg.) Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen. kopaed Verlag. Düsseldorf – München. 49-66.

Digitális tanulási eredményesség

Világunk mára az információtechnológia világa lett: az információ-áradat és az ezt lehetővé tevő technológia átszövi életünket, így többek közt a tanulás és a munka világát, a közigazgatást és még a magánéletünket is. Laikusok és szakemberek egyaránt azt hirdetik, hogy „az információstársadalom kihívásainak meg kell felelni”. A médiatudomány, a politika, a szociológia, a neveléstudomány stb. képviselői egyetértenek: aki nem halad, lemarad (Nilges–Reesing-Fidora–Vogt 2003). A megfelelés igénye több irányú: a probléma megközelíthető a szolgáltatások felől (egy mai modern állam, illetve gazdaság csak akkor hatékony, ha digitálisan jól működik), illetve a szolgáltatások működtetése és a felhasználók felől is (v.ö. Budai 2022). A neveléstudomány képviselői is évek óta támogatói azoknak a törekvéseknek, melyek a digitális kompetencia, az információs műveltség fejlesztésére irányulnak. Könnyű belátni, hogy napjaink emberi, szakmai sikerét alapvetően befolyásolja, ki mennyire felkészült ezen a téren (Ballod 2005). Különösen nagy figyelmet igényelnek ebben a kérdésben a gyerekek, fiatalok, hiszen ők azok, akiknek az életét minden korosztálynál jobban befolyásolja a digitális forradalom. Köztudomású, hogy a magas iskolai végzettségűek mellett a fiatalok a leginkább internet használók, és bár digitális nemzedéknek nevezzük őket, jól tudjuk, hogy digitális felkészültségük – ahogy semmi más sem – nem magától értetődő adottság. A felhasználóknak hatalmas információ-áradattal kell megküzdeniük, Potter 2014-ben például már szinte felfoghatatlan adatokkal érzékeltette könyvében a média üzeneteit, többek közt, hogy a „Google körülbelül egy évtizeddel ezelőtt kezdte meg a weboldalak indexelését, és jelenleg 13,4 milliárd oldalnál tartanak a világhálón [...], amely becslések szerint csupán 1%-a az összes weboldalnak [...], ráadásul a [médiaüzenet]telítettség egyre gyorsuló ütemben növekszik.” (Potter 2014: 4). A fiataloknak ezek közt meg kell különböztetniük a valós híreket az álhírektől, a fontosat az érdektelentől, a hasznosat a haszontalantól, az erkölcsöst, az erkölcstelentől. A digitális kompetenciára szükségük van a tanulás és a munka világában is, sőt, ezek az élethosszig tartó tanulás alapját is képezik. Ha föl akarjuk készíteni a jövő felnőtteit a rájuk váró kihívásokra, akkor nem tudunk elegendő figyelmet fordítani a fiatalok média- és információműveltségének a kialakítására.

Egyetemi kutatócsoportunk a médiaműveltség, digitális műveltség kérdéseit vizsgálja egy több éves kutatás keretei között. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy ebben az összefüggésben a digitális tanulási eredményesség témakörében szerzett tapasztalataink egy szeletét bemutassuk. A tanulmány adatbázisául egy kérdőíves vizsgálat eredményei szolgálnak, melyet 2023 tavaszán végeztünk el elsősorban a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar hallgatói körében. Az adatgyűjtés többek között a digitális oktatás általános tapasztalataira vonatkozott. Az érdeklődés középpontjában a digitális oktatás elfogadottsága és a digitális tanulás előnyei és hátrányai álltak.

A vizsgálat háttéréről

Kutatásunk a digitális oktatás előnyeit és hátrányait vizsgáló részének létjogosultságát elsősorban a digitális kultúra térnyerése indokolja. Fel kell készítenünk hallgatóinkat az ebben a világban való eligazodásra, sőt ennél többre, a sikeres boldogulásra. Meggyőződésünk szerint ezt úgy érhetjük el, ha hallgatóink információs műveltségét fejlesztjük. Ennek a célnak a minél sikeresebb eléréséhez meg kell vizsgálnunk, hogy a jelenlegi tanítási-tanulási módszerek, stratégiák és eszközök mennyire alkalmasak, mely területeken kell megújulnunk, hogyan tudjuk hallgatóinkat a lehető legcélravezetőbben motiválni és támogatni. Ez a megújulás természetesen csak akkor lehet eredményes, ha kellő információval rendelkezünk hallgatóinkról: megismerjük tanulási szokásaikat, információt kapunk arról, hogy mi segíti őket, illetve milyen kedvező, illetve kedvezőtlen tanulási tapasztalatokat szereztek a jelenléti és digitális oktatásán során.

Ezt a tájékozódást többek közt az az oktatói élmény is indokolja, hogy a korábban inkább egységesnek mondható hallgatóság az elmúlt években nagyobb heterogenitást mutat. Ez megmutatkozhat például a motiváció, a felkészültség, a tanulási szokások, az egyetemig vezető utak, a tudás, az érdeklődés, és bizonyára a technikai és egyéb lehetőségek terén is. Továbbá jól ismertek a Z generáció sajátosságai is (Szőke-Milinte 2020). Ahhoz, hogy minden hallgatónk a neki legmegfelelőbb támogatást kaphassa, széleskörben kellett adatot gyűjtenünk. Tekintettel arra, hogy kutatócsoportunk csak 2022 decemberében kezdte meg munkáját, az elmúlt években bekövetkező változásra vonatkozó oktatói tapasztalatot nincs lehetőségünk tudományos módszerekkel megvizsgálni, kizárólag jelenlegi hallgatóink tapasztalataira támaszkodhatunk.

Vizsgálatunk kiindulásához jó alapot nyújtott a digitális távoktatásról végzett tanszéki kutatásunk (Kaposi – Szőke-Milinte 2021), illetve az oktatói és hallgatói tapasztalat, melyet a Covid19 pandémia idején szereztünk, továbbá az ezeket a tapasztalatokat bemutató szakirodalom (Vladova–Ullrich–Bender 2021). Az adatgyűjtés során nem tettünk különbséget a köznevelésben, illetve felsőoktatásban szerzett digitális tapasztalatok között. Úgy gondoltuk, minden digitális tapasztalat alkalmas az összehasonlításra.

Kutatómunkánk céljai közé tartozik, hogy a digitális tanulás eredményességéről szerezzünk tapasztalatot. Tanulmányunk a kutatás ezen szakaszában azonban még nem vállalkozhat ennek a témának a széles körű bemutatására, kizárólag a hallgatói vélemények bemutatására szorítkozhatunk, és ennek alapján következtethetünk az eredményességre.

A vizsgálat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK oktatóiból szerveződött az Információs és Digitális Műveltség Kutatócsoport, mely „Az információs és médiaműveltség fejlesztése – a nevelés és az oktatás új formái, platformjai, módszerei, kompetenciái” témában végzi kutatómunkáját. Ennek a keretében készült el 2023 tavaszán egy online kérdőív a hallgatók információs és digitális műveltségének vizsgálatára. A kérdőívet elsősorban saját hallgatóinknak küldtük ki, majd ezt követően egy, a saját egyetemünkkel összehasonlítható egyetem (X egyetem néven a táblázatban) bölcsész hallgatóihoz is

eljuttattuk a kérdőívet, hogy a hallgatóinktól beérkezett eredmények összehasonlíthatók legyenek. A kutatás további szakaszában tervezzük további egyetemek bevonását is.

A mérőeszköz

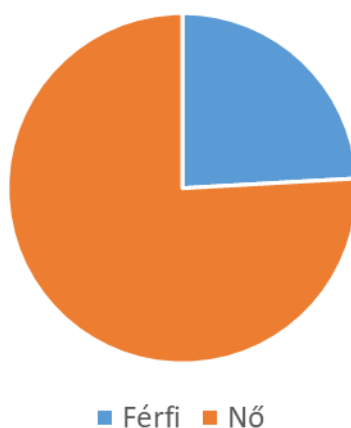
Az online kérdőív 32 kérdést tartalmazott. A demográfiai adatok az életkorra és a nemre vonatkoztak, a tanulmányokhoz kötődő adatok a képzés szintjére, a munkarendre, a szakra és évfolyamra. A digitális távoktatásra vonatkozó kérdések az eredményesség és a tanulástámogatás mellett a hallgatói tapasztalatokra és a digitális oktatásról alkotott véleményre kérdeztek rá. Kíváncsiak voltunk továbbá a hallgatók jelenléti oktatásról alkotott véleményére, a tanulási eredményességre és a digitális kompetenciára.

A kérdőívet összesen 317 válaszadó töltötte ki, ebből 76,3 % a PPKE hallgatója (1. táblázat). A válaszadók bő háromnegyede (75,9%) nő (1. ábra), ami tükrözi a bölcsészkarokra jellemző férfi-nő arányt.

1. táblázat A válaszadók száma és százalékos megoszlása (N= 317)

Egyetemek	Szám	Arány (%)
PPKE	242	76.3 %
X Egyetem	69	21.8 %
Egyéb	6	1.9 %
Összes	317	100 %

1. ábra A férfi és nő válaszadók aránya (N=317)

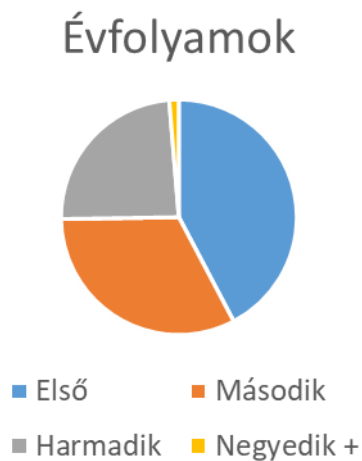


A válaszadókat életkoruk szerint négy kategóriába soroltuk a 18 évestől a legalább 27 évesig. A válaszadók zömét a 21-23 éves korúak adják, az összes válaszadó 36,4 %-át, őket követik a 18-20 évesek, az összes válaszadó közel 30%-a. Nem meglepő, hogy ez a két korosztály-kategória az összes válaszadónak a bő 65 %-át teszi ki, tapasztalatunk szerint a képzés elején hallgatóink szívesebben kapcsolódnak be egy-egy egyetemi kutatásba, nagyobb a válaszadási hajlandóság (2. táblázat). Ezzel összhangban van a válaszadók évfolyamos megoszlása is (2. ábra).

2. táblázat A válaszadók életkor szerinti megoszlása

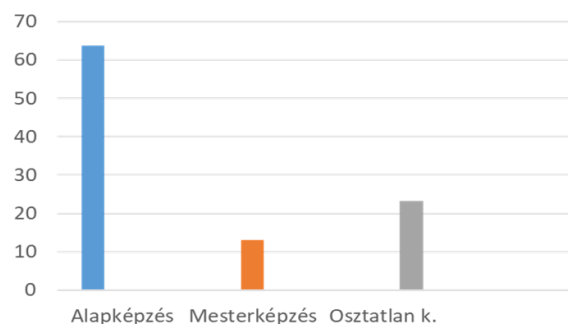
Életkori kategóriák	Fő	Százalék
18-20 évesek	91	29.1
21-23 évesek	114	36.4
24-26 évesek	49	15.7
legalább 27 évesek	59	18.8
Összes (+tévés)	313+4 317	100

2. ábra A válaszadók évfolyam szerinti megoszlása



Tanulmányi szint szerint a válaszadók zöme az alapképzésben tanuló hallgató, őket az osztatlan képzésben tanuló, pedagógusnak készülők követik, legkevesebben a mesterképzésben részt vevők válaszoltak (4. ábra).

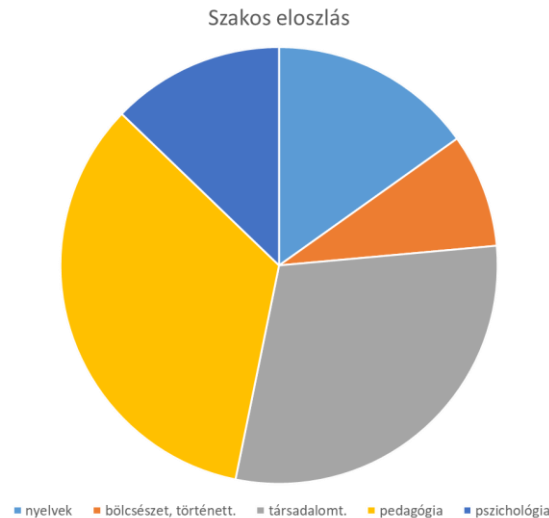
3. ábra A válaszadók tanulmányi szint szerinti százalékos megoszlása



Válaszadóinknak a kérdőívben karunk minden választható szakját megjelenítettük, illetve más egyetemek hallgatóinak felkínáltuk az egyéb válasz lehetőségét is, a könnyebb kezelhetőség érdekében azonban a feldolgozás során öt nagyobb kategóriát

állítottunk fel (5. ábra). Így a nyelvszakok, a bölcsészet és történettudomány, a társadalomtudomány, a pedagógia és pszichológia válaszadó köreit vizsgálhatjuk. A válaszadók több mint harmadát a pedagógusnak készülők teszik ki.

4. ábra A válaszadók szak szerinti megoszlása



Az általunk itt a tanulmányban részletesebben bemutatott kérdésben a digitális távoktatás során szerzett tapasztalataik felidézését kértük válaszadóinktól: a hallgatók négyfokú Likert-típusú skálán ((1) nagyon eredménytelen (2) többnyire eredménytelen (3) többnyire eredményes és (4) nagyon eredményes) jelölhették meg, hogy mennyire értették meg a tanári magyarázatot, mennyire volt követhető a tanári előadás, lehetséges volt-e a társak megértése, a velük és a tanárral való együttműködés, a tanár megszólítása, az egyéni vélemény megfogalmazása, a vázlat készítés. Továbbá arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyennek értékelik a válaszadók a digitális távoktatás során az érdeklődésük felkeltését, a gondolkodásuk fejlődését, a tanulási motivációjuk erősödését, a teljesítményük értékelését, illetve a tanulás témájához kapcsolódó információ elérése.

A válaszadók véleménye szerint míg az előadás megértése többnyire eredményes volt (59,3%), ezt csak 2,5% tartotta nagyon eredménytelennek, addig a témában való vitázást a válaszadók egynegyede nagyon eredménytelennek minősítette, és valamivel több mint egynegyede többnyire eredménytelennek. A tanulási motiváció erősödése szintén közel a válaszadók negyede szerint nagyon eredménytelennek értékelhető, és közel harminc százalék szerint többnyire eredménytelennek. Ezzel szemben a tanuláshoz szükséges információ elérése a válaszadók többségének nem okozott nehézséget, bő 83 %-ban többnyire vagy nagyon eredményesnek ítélték ezt a tevékenységet.

Különösen érdekesnek tartjuk néhány kérdés esetében az eredményeket a válaszadók korosztályok szerinti összehasonlításában bemutatni, tanulmányunkban ebből mutatunk be néhányat.

A tanári magyarázat megértése, ahogy azt korábban már említettük az összes válaszadó alapján többnyire eredményes volt, azonban a 18–20 évesek több mint egynegyede többnyire eredménytelennek ítélte meg a tanári magyarázat megértését. Ezzel szemben

az idősebbeknek ez nem jelentett problémát: a 24–26 évesek közt csak 4,1%, a legalább 27 évesek közt 5,1% azok aránya, aki ezt többnyire eredménytelennek ítélték meg. A 21–23 évesek több mint 83 %-a többnyire, vagy nagyon eredményesnek érezte magát ezen a téren.

A tanári előadás követése a fiatalabbaknak nagyobb kihívást jelentett: míg a 18–20, illetve a 21–23 évesek 17,6%, illetve 17,5% érezték ezt a tevékenységet nagyon eredményesnek, addig az idősebbek mindkét korosztálya 30% fölött értékelte ezt a tevékenységet nagyon eredményesnek (34,7%, 39%).

Nemcsak a tanári magyarázat és előadás kérdése esetén tapasztalunk különbséget a korosztályok között, a társak hozzászólásának a megértése is nagyobb kihívást jelentett a fiatalabb válaszadóknak. A legfiatalabbak 11%-a nagyon eredménytelennek ítélte meg ezt a tevékenységet, és csak 13,2 %-a volt nagyon eredményes ezen a téren. Míg a legalább 27 évesek 33,9 %-a a nagyon eredményest jelölte meg a kérdőívben.

A saját vélemény kifejtése is a legfiatalabbaknak okozott nehézséget: közel 20 %-uk a nagyon eredménytelen fokát jelölte meg, ugyanebben a kérdésben a 24–26 évesek 2%-a adta ezt a választ. A legalább 27 évesek a legelégedettebbek, az ilyen korú válaszadók bő 37%-a nagyon eredményesnek vallotta magát ezen a téren, szemben a legfiatalabbak 12,1%-ával.

A válaszadók a koruk előrehaladtával – a megjelölt válaszok szerint – egyre eredményesebben tudnak a tanárnak kérdést feltenni. A legfiatalabbak 19,8 %-ban, a 21–23 évesek 21,1%-ban, a 24–26 évesek 42,9%-ban, a legalább 27 évesek 45,8%-ban vallották magukat ezen a nagyon eredményesnek.

Az adott témában való vitázás is azt mutatja, hogy a legfiatalabbak 34,1%-a nagyon eredménytelennek ítélte meg ezt a területet, és csak 8,8%-uk nagyon eredményesnek, velük szemben a legidősebbek közel 34 %-a sikeres volt ezen a téren saját emlékei szerint.

Különösen problematikusnak tartjuk az alábbi területekre adott válaszokat: az érdeklődés felkeltése, a motivációra és a gondolkodás fejlődésére vonatkozó kérdések. Mindhárom esetben ismét a legfiatalabbak válaszai mutatják leginkább a nehézségeket. A legfiatalabb korosztály 21%-a az érdeklődése felkeltését nagyon eredménytelennek tartja a távoktatás idején, a 21–23 évesek közel 37%-a többnyire eredménytelennek. Velük szemben közel 36%-a a legalább 27 éveseknek nagyon eredményesnek érezte az érdeklődése felkeltését.

Kiemelkedően magas a legfiatalabbak negatív válasza a motiváció terén: 31,9% nagyon eredménytelennek ítéli meg, hogy mennyire sikerült a tanulási motivációt megerősíteni az esetükben. A legidősebbek viszont 35,6 %-ban úgy érezték, nőtt a tanulási motivációjuk.

A gondolkodás fejlődésére vonatkozó válaszok is szomorú tapasztalatot jelentenek: ebben a kérdésben is egyértelműen a legidősebbek érzik úgy, hogy nagyon eredményes volt, és a nagyon eredménytelen kategóriában itt is a legfiatalabbak a felülreprezentáltak.

Összegzés

Tanulmányunk egy egyetemi kutatás első eredményeibe enged betekintést. Bölcsész hallgatók tapasztalatait vizsgáltuk egy online kérdőívben a digitális tanulás előnyeiről és hátrányairól. A hallgatók kérdőívben megjelölt válaszai mindenképpen elgondolkodtatóak. Tanulmányunk nem törekedett a teljességre, főként a legfiatalabbak – sokszor igen elszomorító – véleményét emeltük ki. Az eredmények értelmezésekor nem szabad, hogy elkerülje a figyelmünket az a tény, hogy a mostani 18-20 éves válaszadóink még semmiképpen sem egyetemistaként élték meg a Covid19 pandémia alatti digitális távoktatást, hanem középiskolásként. Így a kutatásban tükröződő tapasztalataik nem, vagy nem feltétlenül az egyetemre, az egyetemi oktatásra vonatkoznak. Legfiatalabb válaszadóink abban az időszakban ráadásul kamaszkorukat élték, ami nagyban meghatározhatja a tanulási motivációjukat, érdeklődésüket is. Az eredmények pontos értelmezéséhez szükség van további vizsgálatokra.

Irodalom

Ballod Matthias (2005): Informationskompetenz. Dimensionen eines Begriffs. In: Computer und Unterricht, Jg. 15, H. 59, 44–46. p.

Budai Balázs Benjámín (2022): A digitális kompetencia növekvő szerepe. In: Pro Publico Bono – Magyar Közigazgatás, 2022/2, 30–59. p.

Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (2021): A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Nilges Annemarie – Reesing-Fidora Marianne–Vogt Renate (2003): Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule. In: Bibliotheksdienst 37, 463-465. p.

Potter James W. (2015): Médiaműveltség. Budapest, Wolters Kluwer, Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság.

Szőke-Milinte Enikő (2020): Információ – média(tudatosság) – műveltség. A Z generáció tanulása. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Vladova G. –Ullrich A. – Bender B. (2021): Chancen und Grenzen digitaler Lehre an Hochschulen aus Studierendenperspektive. Empirische Befunde und Gestaltungshinweise. HMD 58, 1313–1326. p. <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00796-y>

Információs műveltség – digitális kompetencia

1. Az információs műveltség fogalma, információs műveltség modellek

Paul G. Zurkowski 1974-ben elsőként határozta meg az információs műveltséget, mint az információs eszközök és elsődleges források széles skálájának felhasználásához szükséges technikákat és készségeket, az információ értékének mérésére való képességet, hogy az információt felhasználhassa az egyén igényei kielégítésére, problémái megoldására.

A meghatározás főként azokra a pszichikus komponensekre teszi a hangsúlyt melyek segítségével az egyén az információval „bánni tud”.

Az információ korában az információ szervezett előállítás, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet, és új strukturális elemek, a hálózatok segítségével kialakul egyfajta „hálózati társadalom” a maga új intézményeivel együtt, ahogy Manuel Castells *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora.* című munkájában bemutatja. Az információs társadalom működése mindenkire hatással van, a legtöbb tevékenység és működés információ alapú, ezért az új társadalmi működésben való aktív részvétel feltételezi a digitális és információs felkészültségeket, az információs műveltséget. Az információ korában tehát az emberi tevékenységek csak információs folyamatokkal összefüggésben értelmezhetők, ezért, az információs műveltség és a digitális kompetencia fejlesztése megkerülhetetlen. A továbbiakban bemutatunk két modellt, melyek sajtóosan ábrázolják az információs felkészültségeket, segítségükkel megtervezhető az információs műveltség vizsgálata és fejlesztése.

1.1. Az Empowering 8 modell

Wijetunge és Alahakoon írja le azt az információs műveltségi modellt melyben a pedagógus és a könyvtáros közösen támogatja a tanulót az információ feldolgozásában, az információalapú tanulásban (Wijetunge és Alahakoon 2009: 31-41, idézi Szőke-Milinte 2023a: 265-266).

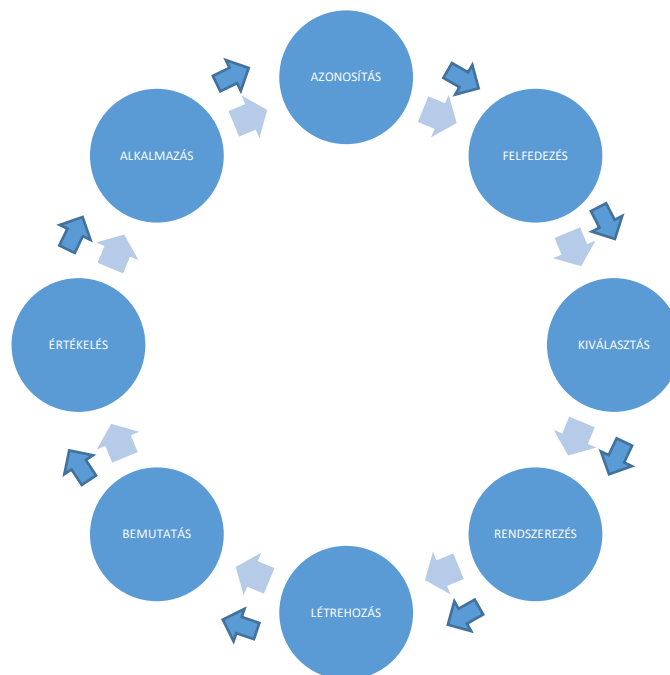
Az Empowering 8 modell lépései:

- Azonosítás: a téma meghatározása, a formátum kiválasztása, kulcsszavak és az információforrások kiválasztása.
- Felfedezés: a megbízható források felkutatása és a releváns információk megtalálása.
- Kiválasztás: a releváns információk kiválasztása és a megfelelő hivatkozások összegyűjtése.

- Rendszerezés: a tények, vélemények a fikció, és az információk logikus rendezése.
- Létrehozás: az információk értelmes szerkesztése és a bibliográfiai formátum véglegesítése.
- Bemutatás: az információk megfelelő közönséggel való megosztása releváns formában.
- Értékelés: a tanár visszajelzésének elfogadása és a szükséges készségek meghatározása.
- Alkalmazás: a visszajelzés és az értékelés felhasználása a következő tanulási tevékenységhez.

A bemutatott modell elősorban a felsőoktatásban tanulók információ-alapú tanulásának támogatásához megfelelő modell, mely segítségével lépésenként meg lehet vizsgálni, mi áll a tanulási sikertelenség hátterében. A modellben (1. ábra) a két nyíl az oktatót (pedagógust) és a könyvtáros szakembert ábrázolják.

1.ábra: Empowering 8 modell, saját szerkesztés



1.2. Az e-ARTISTS információs műveltség modell

Az e-ARTISTS információs műveltség modellt Jagtar Singh és Alton Grizzle dolgozta ki a növekvő információ-túlterheltség és az asszimilációs deficit okozta kihívások kezelésére (Szőke-Milinte 2023a: 265-266).

Az e-ARTISTS információ feldolgozási folyamata:

- e (explore) – A folyamat kezdő lépése a meglévő tudás feltárása az adott témával kapcsolatban. A tanulónak ebben a szakaszban meg kell győződnie arról, hogy mit tud a témáról és mit kell elsajátítania, hogy a felmerült problémát megoldja.
- A (assimilate) – A tanuló a meglévő tudásába beilleszti az analóg és digitális forrásokból származó releváns tartalmakat, miközben a beilleszteni kívánt tartalmakat elemzi és jelentéssel ruházza fel a tanulmányozott problémával összefüggésben.
- R (reflect) - A tanuló kritikusan reflektál az elsajátított tartalomra, megvizsgálja hogyan járul hozzá a személyes, tanulási, szakmai és társadalmi céljai eléréséhez.
- T (truncate) - A tanuló a felesleges tartalmakat elhagyja, lefaragja a tartósabb tárolás érdekében.
- I (integrate)' - A tanuló integrálja az új ismeretet az aktuális probléma vagy feladat megoldásába.
- S (share)' – A tanuló megosztja a megismerési folyamatának eredményét az érdekelt felekkel (oktató, csoporttársak) és a visszajelzéseket beépíti a folyamatba.
- T (transform)" – A tanuló a meglévő tudásanyagát átalakítja, a hiányosságokat áthidalja.
- S (sensitize) - A tanuló az érdekelt partnereket érzékenyíti az információ törvényes és etikus felhasználására.

A bemutatott modellekben az információ kiválasztásán, feldolgozásán és alkalmazásán keresztül megtapasztalhatjuk azt az információs folyamatot, mely jelenléte a tanulásban, munkában, szórakozásban is meghatározó, sőt e tevékenységek alapját képezi.

2. A digitális kompetencia fogalma

Az információs műveltséget vizsgálva felmerül a kérdés: milyen nagyobb kategóriába sorolható az információs műveltség, mely személyiségbeli tényezők közt kap helyet?

Az Európai Parlament és a Tanács dokumentuma a digitális kompetenciáról 2006-ban a következőket írja: „A digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül.” (az Európa Parlament és a Tanácsa ajánlása, 2006/962/EK) A dokumentum a digitális kompetenciát kulcskompetenciaként határozza meg. DigComp digitális kompetencia keretrendszer 2013-ban Anusca Ferrari

készítette el, melyben digitális kompetencia a nyolc kulcskompetencia egyike. (Ferrari 2013, idézi Szőke-Milinte 2023b: 53-73.).

A technológiai és digitális változások tették szükségessé DigComp második verziójának megalkotását. 2016-ban jelent meg a DigComp 2.0, amely néhány fontos elemmel bővítette a DigComp első változatát. A DigComp első változatát, a második változat megjelenésétől, DigComp 1.0-ként emlegetik (Vuorikari – Punie – Carretero – Van den Brande 2016, idézi Szőke-Milinte 2023b: 53-73).

A DigComp öt területen a 21 kompetencia felsorolásával mutatja be a digitális kompetencia összetevőit, a két változat között a területek megnevezése és a kompetenciák megnevezése a különbség (pl. DigComp 1.0. Információ helyett a DigComp 2.0 Információ és adatumveltség területként jelenik meg). Az első és kiemelt terület az információs és adatumveltség területe.

2017-ben jelent meg a DigComp 2.1 mely különböző fejlettségi szinteken mutatja be a 21 digitális kompetenciát (1. táblázat Carretero – Vuorikari – Punie 2017, idézi Szőke-Milinte 2023b: 53-73.).

1.táblázat: DigComp 2.1 Carretero – Vuorikari – Punie 2017 alapján saját szerkesztés

Információs és adatumveltség	Kommunikáció és együttműködés	Digitális tartalom létrehozása	Biztonság	Problémamegoldás
Adatok, információk és digitális tartalmak böngészése, keresése és szűrése Adatok, információk és digitális tartalmak értékelése Adatok, információk és digitális tartalmak kezelése	Kommunikáció a digitális technológiákon keresztül Megosztás digitális technológiákon keresztül Állampolgári szerepvállalás a digitális technológiákon keresztül Együttműködés a digitális technológiákon keresztül Netikett A digitális identitás kezelése	Digitális tartalom fejlesztése Digitális tartalom integrálása és újbóli kidolgozása Szerzői jogok és licenckek Programozás	Az eszközök védelme A személyes adatok és a magánélet védelme Az egészség és a jólét védelme A környezet védelme	Technikai problémák megoldása Az igények és a technológiai válaszok azonosítása A digitális technológiák kreatív használata A digitális kompetenciahiányok azonosítása

A 2020-ban elfogadott Európai Unió digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027) intézkedése *A digitális készségek és kompetenciák fejlesztése a digitális transzformáció érdekében* előírja, hogy létre kell hozni a frissített európai digitális kompetenciakeretet,

mely tartalmazza a mesterséges intelligenciával és az adatokkal kapcsolatos készségekre vonatkozó ismerveket. Magyarországon a Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport DigComp 2.1 EU-ajánlás alapján dolgozott ki javaslatokat a tanulók digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez 2021-ben.

2022-ben az Európai Bizottság közzétette a DigComp 2.2-t, amely olyan kulcsfontosságú új területeket foglal magában, mint a mesterséges intelligencia, az IoT (dolgok internete) és a távmunka. Az EU digitális kompetencia-keretrendszerének korábbi verzióira épít az új dokumentum, célja, hogy segítsen megtervezni és értékelni a digitális készségek fejlesztését.

A sorra elfogadott keretrendszerek közös jellemzője, hogy a tudás kombinációját foglalják magukban, azaz a digitális rendszerek használatának módjával, működésével, valamint képességeik és korlátaik megítélésével kapcsolatos ismereteket, készségeket és attitűdöket; a digitális tartalmak használatához, eléréséhez, szűréséhez, értékeléséhez, létrehozásához, programozásához és megosztásához szükséges ismereteket, készségeket és attitűdöket, továbbá az információk, tartalmak és digitális identitások védelméhez kapcsolódó ismereteket, képességeket és attitűdöket beleértve e rendszerek reflektív és kritikus kezelését. A keretrendszerek célja hozzájárulni ahhoz, hogy az állampolgárok magabiztosan, kritikusan és felelősségteljesen használják a digitális technológiákat a tanulás, a munka és a társadalmi részvétel érdekében (idézi Szőke-Milinte 2023b: 53-73.). Az áttekintett dokumentumok alapján az is kijelenthető, hogy a magyarországi felsőoktatási intézmények szakterülettől függetlenül kiemeleten kell kezeljék a hallgatók információs műveltségének és digitális kompetenciáinak fejlesztését.

3. Az információs műveltség és a digitális kompetencia mérése

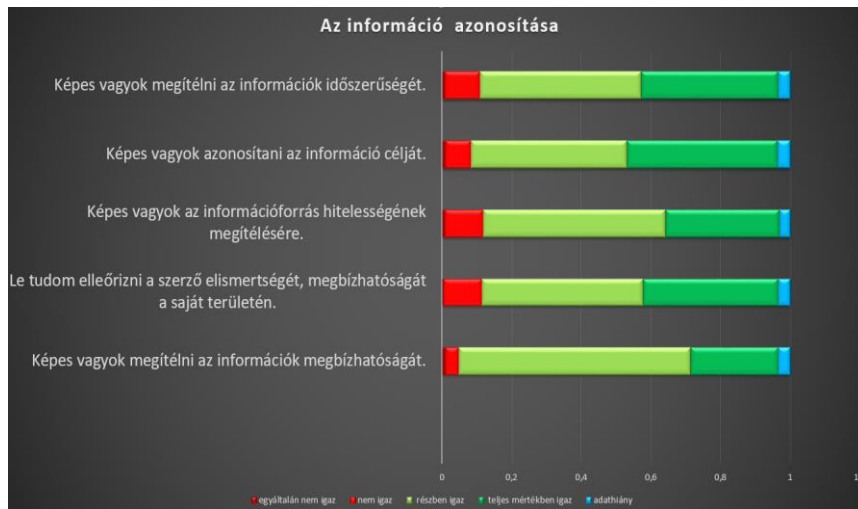
A 2023-ban folytatott empirikus vizsgálat célja feltárni a hallgatók információs műveltségének sajátosságait a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Karán. Az információs műveltség méréséhez a szakirodalomban fellelhető eszközök közül a Bibi Abida Hussain - Si Li - Ahmed Alsanad által kidolgozott információs műveltség kérdőívet alkalmaztuk, kiegészítve három olyan feladattal, melyek az információs műveltség gyakorlati alkalmazását vizsgálták.

A minta sajátosságait Karainé Dr. Gombocz Orsolya – Horváth Mariann – Dr. Szőke-Milinte Enikő *Digitális tanulási eredményesség* című tanulmányunkban mutatjuk be. Itt csak annyit hangsúlyozunk, hogy nem reprezentatív mintán 317 személyt kérdeztünk. A kutatásunkat tervezzük kiterjeszteni más egyetemekre is, jelen tanulmány két egyetem, a Pázmány és egy, a Pázmányhoz hasonló paraméterekkel rendelkező Egyetem adatait tartalmazzák. Ez utóbbit azért választottuk, hogy viszonyíthassuk a Pázmányos eredményeket egy másik felsőoktatási intézmény eredményeihez.

Elsőként, az információk azonosítása csoportban arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók saját megítélése szerint mennyire képesek az információk célját, időszerűségét, hitelességét, megbízhatóságát. Az 1-es grafikon alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek nagyon pozitívan ítélik meg saját információ azonosító

képességüket. E tekintetben nem találtunk korcsoportok, szakterületek, nemek valamint egyetemek között eltérést.

1. grafikon: Az információk azonosítása



Ezt követően azt vizsgáltuk, hogy milyen információ forrásokból dolgoznak a hallgatók. A könyvtári katalógusok, az adatbázisok és az enciklopédiák nem mindenki számára hozzáférhetők és használatosak, ezek mentén a változók mentén a pozitív válaszadók aránya 50% körüli. Arra következtetünk, hogy e három fontos információforrás természetével és felhasználásával jobban meg kell ismertetni a hallgatókat. A válaszadók saját bevallása szerint a magazinokat nem tartják a leghitelesebb információ forrásoknak (73,2% nyilatkozta ezt), a könyvek, szaktanulmányok és a böngészők használata az információforrások szempontjából a leginkább használatos a megkérdezettek szerint (2-es grafikon).

Összehasonlítva az adatbázisok használata tekintetében elmondható, hogy a PPKE hallgatói inkább használják azokat, mint a másik, viszonyítási egyetem hallgatói (1-es táblázat). A könyvek, mint információ források a nők esetében felülreprezentált a férfiakhoz képest (2-es táblázat). Az adatbázisok használata a bölcsész szakokon, különösen a pszichológián felülreprezentált, a pedagógus szakokon viszont alulreprezentált. A feladat tehát az, hogy a pedagógusképzésbe az információs műveltség bevezetése során az adatbázisok használatát kiemelten tanítani szükséges (3-as táblázat). 4-es táblázatból viszont az derül ki, hogy a könyvtári katalógusok használata felülreprezentált a pedagógusképzésben. Összevetve ezt azzal az adattal, mely szerint a pedagógusképzésben tanulók általános adatbázis használata alulreprezentált a bölcsész szakokhoz képest, két dologra lehet következtetni. Egyrészt arra, hogy egy bizonyos frekvenciánál könyvtár adatbázisát használják a pedagógusok, másrészt, hogy az adatbázis kifejezést és a különböző adatbázisokat nem ismerik.

1. táblázat: Az adatbázishasználat különbségei a két egyetemen

			A különböző adatbázisokat lehetséges információforrásként használom.	
			nem igaz	teljes mértékben igaz állítás
egyetem	PPKE		21,9%	28,5%
		Adjusted Residual	-2,5	3,1
	X Egyetem		36,2%	11,6%
		Adjusted Residual	2,4	-2,8

2. táblázat: A könyvek használata a nőkre jellemző

			Amikor információkat keresek, a könyveket lehetséges információforrásként használom.	
			nem igaz	teljes mértékben igaz állítás
nem	férfi		10,5%	44,7%
		Adjusted Residual	3,0	-3,3
	nő		2,5%	65,8%
		Adjusted Residual	-3,0	3,3

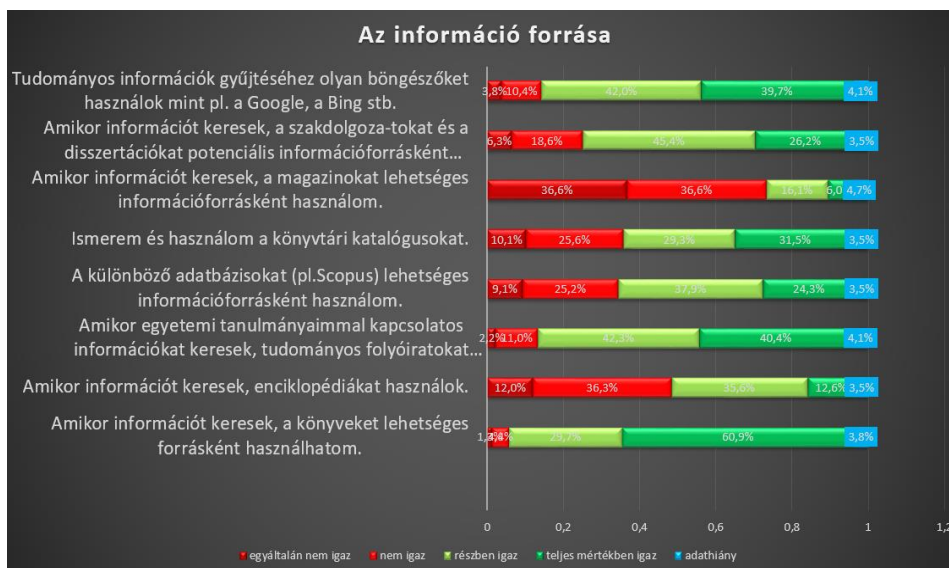
3. táblázat: Az adatbázisok használata alulreprezentált a pedagógusképzésben

			A különböző adatbázisokat lehetséges információforrásként használom.	
			nem igaz	teljes mértékben igaz állítás
szakok	bölcészet-tudományok		8,0%%	
		Adjusted Residual	-2,1	
	pedagógia		34,7%	
		Adjusted Residual	2,6	
	pszichológia		5,3	47,4%
		Adjusted Residual	-3,0	3,5

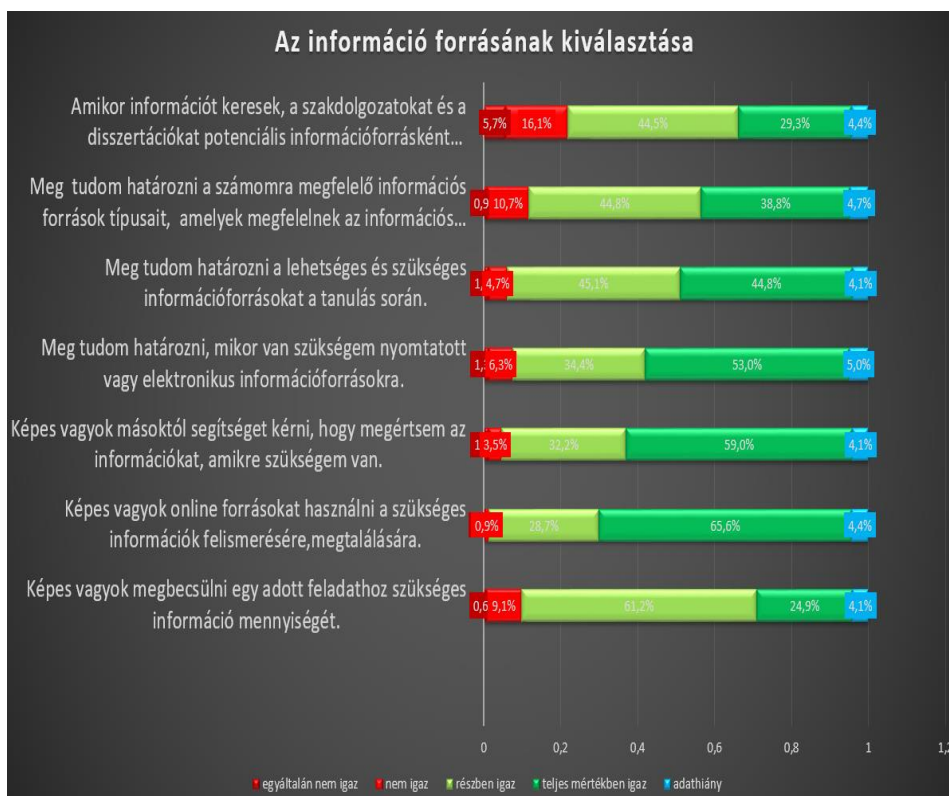
4. táblázat: A könyvtári katalógusok használata felülreprezentált a pedagógusképzésben

			Ismerem és használom a könyvtári katalógusokat.		
			egyáltalán nem igaz	nem igaz	teljes mértékben igaz állítás
szakok	nyelvszakok		20,0%		17,8%
		Adjusted Residual	2,4		-2,1
	pedagógia			17,8%	41,6%
		Adjusted Residual		-2,2	10,0

2. grafikon: Az információforrások használata



3. grafikon: Az információforrások felhasználása



A 3-as grafikon arról tájékoztat, hogy a megkérdezettek nagyon pozitívan ítélik meg saját információk kiválasztásával és felhasználásával kapcsolatos tevékenységüket: az információ forrásokat, az elektronikus vagy nyomtatott források szükségességét, a lehetséges és szükséges információkat meghatározzák, megbecsülik a szükséges információk mennyiségét, segítséget kérnek másoktól az információk megértéséhez.

Ahogy az 5-ös táblázat mutatja, a nők jobban meg tudják ítélni mikor van szükségük nyomtatott vagy elektronikus információforrásokra, a 6-os táblázat szerint a férfiakhoz

képest szintén a nők azok, akik képesek online források használatára a szükséges információk megtalálására. Az alapképzésben résztvevők a pedagógusképzésben résztvevőkhöz képest, valamint a Pázmányos hallgatók a kontroll egyetemhez képest inkább használnak online forrásokat az információforrások felismerésére mint a pedagógusképzésben résztvevők (7-es és 8-as táblázat).

5. táblázat: Azelektronikus vagy nyomtatott információforrások szükségességének meghatározásában a nők jobbak

		Meg tudom határozni, mikor van szükségem nyomtatott vagy elektronikus információforrásokra.	
		egyáltalán nem igaz	
nem	férfi		5,3%
		Adjusted Residual	3,6
	nő		0,0%
		Adjusted Residual	-3,6

6. táblázat: A nők képesek online források használatára a szükséges információk megtalálására

		Képes vagyok az online forrásokat használni a szükséges információk felismerésére, megtalálására.	
		nem igaz	
nem	férfi		3,9%
		Adjusted Residual	3,1
	nő		0,0%
		Adjusted Residual	-3,1

7. táblázat: Az alapképzésben résztvevők inkább használnak online forrásokat az információforrások felismerésére mint a pedagógusképzésben résztvevők.

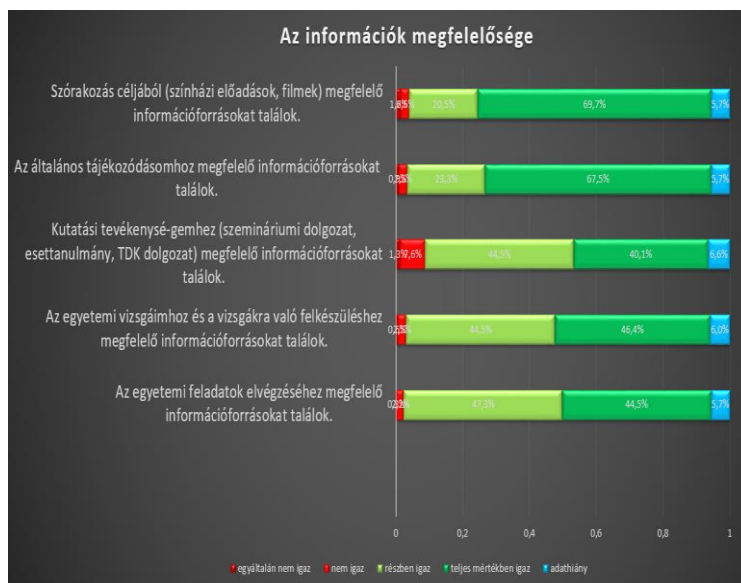
		Képes vagyok az online forrásokat használni a szükséges információk felismerésére, megtalálására.		
		részben igaz	teljes mértékben igaz	
tanulmányi szint	alapképzés		3,9%	76,1%
		Adjusted Residual	3,1	3,2
	osztatlan képzés		30,1%	57,5%
		Adjusted Residual	2,4	-2,6

8. táblázat: A Pázmányos hallgatók inkább használják az online forrásokat a szükséges információk megtalálására

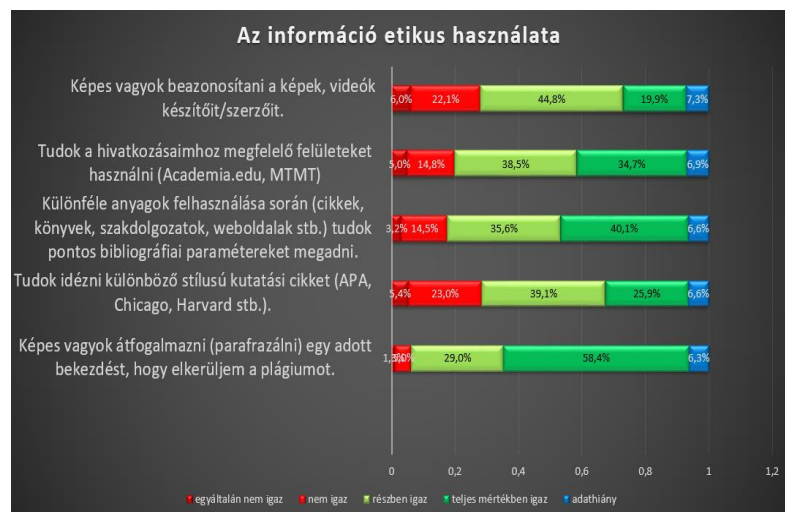
		Képes vagyok az online forrásokat használni a szükséges információk felismerésére, megtalálására.		
		részben igaz	teljes mértékben igaz	
Egyetem	PPKE		39,3%	48,8%
		Adjusted Residual	-3,4	2,4
	X Egyetem		59,4%	
		Adjusted Residual	2,8	

A megkérdezett hallgatók bevallásuk szerint minden tevékenységükhöz megtalálják a megfelelő információkat (4-es grafikon), az információk etikus használata során azonban vannak nehézségeik az idézéssel, az információ beazonosításával, a hivatkozásaikkal (5-ös grafikon). A 21-23 évesek jobban tudnak idézni, mint a 18-20 évesek (10-es táblázat), a parafrazálást a nők jobban tudják alkalmazni, mint a férfiak (9-es táblázat). Végül a 11-es táblázat alapján megállapítható, hogy a Pázmányos hallgatók többen állítják, hogy tudnak pontosan bibliográfiai paramétereket megadni, mint a kontroll egyetem hallgatói

4. grafikon: Az információk megfelelősége



5. grafikon: Az információk etikus használata



9. táblázat: A parafrazálást a nők jobban tudják alkalmazni, mint a férfiak

			Képes vagyok átfogalmazni (parafrazálni) egy adott bekezdést, hogy elkerüljem a plágiumot.
			egyáltalán nem igaz
nem	férfi		3,9 %
		Adjusted Residual	2,4
	nő		0,4%
		Adjusted Residual	-2,4

10. táblázat: A 21-23 évesek jobban tudnak idézni, mint a 18-20 évesek

			Tudok idézni különböző stílusú kutatási cikkeket (APA, Chicago, Harvard stb.)	
			részben igaz	teljes mértékben igaz
életkor	18-20		49,5 %	14,3%
		Adjusted Residual	2,3	-3,0
	21-23		30,7%	29,8%
		Adjusted Residual	-2,4	1,2

11. táblázat: A Pázmányos hallgatók többen állítják, hogy tudnak pontosan bibliográfiai paramétereket megadni, mint a kontroll egyetem hallgatói

			Különféle anyagok felhasználása során (cikkek, könyvek, szakdolgozatok, weboldalak stb.) tudok pontos bibliográfiai paramétereket megadni.	
			részben igaz	teljes mértékben igaz
Egyetem	PPKE		32,2 %	41,8%
		Adjusted Residual	-2,3	2,4
	X Egyetem		46,4%	29,0%
		Adjusted Residual	2,1	-2,1

4.Összegzés

A nem reprezentatív feltáró vizsgálatunk alapján megállapítható, hogy a hallgatók információs tevékenysége saját bevallásuk szerint átlag fölötti. Kisebb eltérések mutathatók ki a források hitelességének megítélése, a források azonosítása és az etikus forráshasználat esetében, de ezen paraméterek mentén is közel 75-80%-os a pozitív válaszok aránya. Ahogy várható volt, a felsőbb évesek magabiztosabb információ feltárók és felhasználók, mint az alsóbb évesek. Ami viszont feladatot ad számunkra, a pedagógusképzésben résztvevők adatbázishasználatával, forráshasználatával kapcsolatos tevékenységük minősége. Bár az eredmények itt is bizakodásra adnak okot, ám az információs műveltség fejlesztésében érdekelt pedagógusjelölteknél kiemelten fontos, hogy saját bevallásuk szerint is birtokában legyenek mindazoknak a képességeknek, melyek lehetővé teszik a magas minőségű információs tevékenységet. Érdekes különbségeket találtunk férfiak és nők információs tevékenysége között, a tervezett fejlesztő beavatkozások során e különbségekre tervezünk figyelni. Megnyugtató, hogy a Pázmányos hallgatók a kontroll egyetemmel összevetve magabiztosabb információ használók, de mivel ezek az itemek önbevalláson alapuló vizsgálódást jelentettek, szükségessé válik olyan feladathelyzetekben nyújtott teljesítményekkel összevetni, ahol a reális információs tevékenységet is megállapíthatjuk a hallgatóknál. A kutatásaink további iránya a valós idejű hallgatói információs tevékenység feltárása.

Irodalom

A DigComp 2.1 EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a tanulók digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez. Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport Oktatási Hivatal 2021. március 29. [tanuloi_digitalis_komp_keretrendszer.pdf \(oktatas.hu\)](#), 2023.05.15.

Ferrari Anusca (2013): DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Joint Research Center. URL: <https://bit.ly/23osQI7>, 2023.05.15.

AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2006): Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>, 2023.05.15.

Gomez Carretero – Vuorikari Riina – Kluzer Stephano – Punie Yves (2017): DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-68006-9 (pdf),978-92-79-68005-2 (print),978-92-79-74173-9 (ePub), doi:10.2760/38842 (online),10.2760/836968 (print),10.2760/00963 (ePub), JRC106281.

Castells Manuel (2005): A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora. Budapest, Gondolat.

Hussain Bibi Abida – LI Si – Alsanad Ahmed (2022): Assessment of Information Literacy Abilities: A Case Study of Pakistan. In: Sustainability, 14, 3807. <https://doi.org/10.3390/su14073807>

Singh Jagtar – Grizzle Alton (2021): The e-ARTISTS Media and Information Literacy Model for Managing Access to Quality Information In. DESIDOC Journal of Library & Information Technology, Vol. 41, No. 4, 245-249, DOI : 10.14429/djlit.41.4.17351

Szóke-Milinte Enikő (2023a) Az információs műveltség modelljei és kutatása. In: Gombocz Orsolya–Juhász Márta Klára–Mongyi Norbert (szerk.) Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház. 265-266.

Szóke-Milinte Enikő (2023b) A digitális énhatékonyság fogalma. In. Mester és Tanítvány Új folyam. I. 1. szám. 53-73.

Vuorikari Riina – Kluzer Stephano – Punie Yves (2022): DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48883-5, doi:10.2760/490274, JRC128415.

Wijetunge Pradeepa – Alahakoon UP. (2009): Empowering 8: the Information Literacy model developed In: Sri Lanka to underpin changing education paradigms of Sri Lankars: Sri Lanka Journal of Librarianship & Information Management Volume 1, No. 1 31-41. <https://storage.googleapis.com/jnl-sljo-j-sljlim-files/journals/1/articles/430/submission/proof/430-1-25254-1-10-20150411.pdf>

Zurkowski Paul G. (1974): The information service environment: Relationships and priorities. Washington DC, National Commission on Libraries and Information Science.

Dr. Juhász Márta

Az információs műveltség kutatása és mérése Németországban, Svájcban és Franciaországban

Az információs műveltség definíciója szerteágazó, folyamatos bővítésére, újabb szempontok bevonására kerül sor, és elválaszthatatlan a média-, illetve digitális kompetenciáktól. Az információs műveltséget alkotó kompetenciák fejlesztése iránti igény kielégítéséhez először fel kell állítani egy annak tartalmi összetevőiből álló rendszert, majd meg kell határozni egy mérési és értékelési eszközt, amely alapján a képzés és továbbképzés kidolgozható. Magyarországon még várat magára a diákok és hallgatók információs műveltségének mérésére szolgáló egységes modell kidolgozása, valamint annak a vizsgálati indikátorrendszernek a meghatározása, amely alkalmas lehet az adott társadalmi csoportok információs műveltségének mérésére, összehasonlítására és fejlesztésére.

A tanulmány nemzetközi kitekintésként összehasonlító elemzéssel bemutatja két német nyelvű európai ország – Németország és Svájc –, valamint Franciaország egész országra kiterjedő információs/médiaműveltségi kompetenciát mérő modelljeit, azok indikátorait, valamint az ezek alapján létrehozott mérőeszközöket. Hazánkban is nélkülözhetetlen lenne az országosan egységes információs és médiaműveltség előmozdítására irányuló projektekhez megfelelően kidolgozott mérőeszközökkel történő új empirikus adatokat begyűjtése, elemzése, majd erre épülő képzések kidolgozása, ami segíthetne a digitális megosztottság felszámolásában.

Információs műveltség a kutatásban

Az információk hatékony keresésére, megtalálására és felhasználására, valamint létrehozására és rendezésére való képesség a média szerepének megnövekedése által a 21. században elengedhetetlenné vált. Ez az információs műveltség már nem csak az információs szakemberek, például a könyvtárosok felé elvárás, hanem a tudásalapú társadalom minden résztvevője felé.

David Shenk (1997:250) már 26 évvel ezelőtt úgy találta, hogy „információs szmog”-ban élünk, ahol az információ sokszor már akadályozza az életünket. A szmog okai: túl sok információ, túl gyors információáramlás, a gyors döntések kényszere, valamint az a félelem, hogy úgy kell döntéseket hoznunk, hogy nem vagyunk birtokában valamennyi szükséges információnak. Az információs szmogban csak az információs műveltség segíthet eligazodni. Ez teszi lehetővé, hogy felismerjük, mikor van szükségünk több információra, hol és hogyan szerezhettük azt meg a lehető leghatékonyabban.

Az információs műveltség (information literacy) kifejezés 1974-ben jelent meg először a könyvtártudománnyal összefüggésben. Paul Zurkowski, az *Information Industry Association* elnöke felismerte annak szükségességét, hogy az egyre növekvő

információáradat feldolgozása és hatékony felhasználása érdekében új, átfogó képességek kialakítása szükséges. Az információs műveltség definíciója szerteágazó, folyamatos bővítésére, újabb szempontok bevonására kerül sor, és elválaszthatatlan a média-, illetve digitális kompetenciáktól. Az információs műveltséget alkotó kompetenciák fejlesztése iránti igény kielégítéséhez először fel kell állítani egy annak tartalmi összetevőiből álló rendszert, majd meg kell határozni egy mérési és értékelési eszközt, amely alapján a képzés és továbbképzés kidolgozható. Az oktatás szükségességét több tanulmány is igazolja, például Goodin (1991:52) már a kilencvenes években folytatott ezzel kapcsolatban kutatást. Az információs műveltségi képességek átadásának hatását vizsgálta két középiskolás csoporton. Az egyik csoport részesült az információk megszerzésének vonatkozásában olyan képzésben, amely a könyvtári kutatáshoz szükséges, a másik csoport nem. Mindkét csoport diákjai tanulmányt írtak egy megadott témához. Ezek kiértékelése után szignifikáns különbség mutatkozott a képzésben részt vett csoport javára, ezek a diákok jóval magasabb színvonalon teljesítettek az információk összegyűjtését és feldolgozását illetően.

Németországban a dortmundi Társadalomkutató Központ által 2000 áprilisában végzett SteFi (Studieren mit elektronischer Fachinformation) kutatás egyértelmű hiányosságokat mutatott ki a diákok és részben a tanárok körében az információs műveltség területén. A felméréshez 11 227 kérdőívet küldtek ki különböző egyetemeken és főiskolák hallgatóinak, ebből 2956 (26,3 %) kitöltött kérdőív érkezett vissza különböző tudományterületek hallgatóitól (informatika, matematika, fizika, kémia, pszichológia, szociál- és neveléstudomány, gépészet, építészet). Az oktatók körében a 3044 kérdőívből 777 (25,5 %) válasz érkezett. A kutatási beszámoló többek között az alábbi hiányosságokat állapította meg (Klatt 2001:219-220):

- Az információs készségek elsajátítása mind az egyetemi oktatók, mind a hallgatók körében túlnyomórészt autodidakta módon zajlik.
- Közben a hallgatók 80 %-a az információs műveltségét nem szabályos oktatás keretében sajátította el, hanem próbálkozások és tévedések útján, az egyetemi oktatóknak mégis csupán egynegyede tartaná ennek rendszerbe épített oktatását a helyes útnak.
- Az egyetemi oktatók nagy része úgy véli, hogy a hallgatók önállóan felkutatott információi sok esetben nem állják meg a helyüket.
- Míg az egyetemi oktatók túlnyomó többsége támogatja az alapszintű (57,0%) és/vagy haladó (20,3%) információs műveltségi kurzusokat, csak minden nyolcadik hallgató él a tanulás lehetőségével.
- A diákok a nekik szánt információs műveltségi képzéseket lényegesen rosszabbnak értékelik, mint az egyetemi oktatók.
- Szinte minden egyetemi oktató szükségesnek tartja, hogy megismertesse a hallgatókkal a tudományos információk elektronikus elérhetőségének lehetőségeit. Azon a véleményen vannak, hogy ennek egyrészt eleget tesznek a saját kurzusaikon, másrészt a könyvtárak ehhez elég információt adnak, úgyhogy a fejlesztő intézkedéseket nem tekintik olyan sürgetőnek, mint amennyire valóban szükséges lenne a diákok számára.

- A nemek közötti különbség tekintetében megállapítható, hogy a férfiak elégedettebbek az információs műveltségre való felkészítéssel.
- A női megkérdezettek azonban összességében az elektronikus információk megszerzési lehetőségének nagyobb tárházát ismerik.

A szerzők magyarázattal alátámasztott javaslatokat is megfogalmazznak a deficittek korrigálására (Klatt 2001:224-227):

- Az információs műveltség oktatásának és az elektronikus úton nyújtott tudományos információk felhasználásának az oktatás szerves részévé kell válnia. Kevesebb, mint minden tizedik hallgató véli úgy, hogy ez jellemző lett volna eddig, és az oktatóknak csak egynegyede teszi ezt meg saját kurzusán belül.
- A diákok egymás közötti tudásátadását az elektronikusan nyújtott információk használatáról fejleszteni és – lehetőség szerint – intézményesíteni kell. Köztudott, hogy a hallgatók informális közegben is szívesen megosztják egymással tudásukat, ez azonban az információs műveltség esetében alig jellemző.
- A hallgatók és az oktatók számára ellenőrzött elektronikus tudományos információkat kell rendelkezésükre bocsátani a saját szakterületüknek megfelelően. A hallgatók áttekinthetetlenek és túlságosan bonyolultnak találják az elektronikus információk kínálatát, ami megakadályozza szisztematikus és hatékony használatukat. Ráadásul a hallgatók nagyon bizonytalanok a kínálatok minőségével kapcsolatban. Emellett számos elektronikus tudományos információs szolgáltatás ismeretlen a diákok számára. Az általános keresőrendszereken keresztül tallóznak, a kapott eredmények azonban gyakran nem kielégítőek alacsony szakmai színvonaluk miatt. A hallgatók tájékoztatása az elektronikus szakmédiára mutató releváns linkekről az egyetemi oktatók részéről a kurzusokon eddig teljességgel hiányzott.
- A felsőoktatásban az információs műveltségre vonatkozó követelményeket össze kell hangolni a munkaerőpiac és az egyetemek között annak érdekében, hogy közösen fejlesszék a hallgatók információs műveltségét. Az egyetemi diplomások hiányos képzettsége az információs műveltség területén arra is visszavezethető, hogy nincsenek elismert jegyzékek a tárgyspecifikus információs készségekről. Következésképpen csak néhány tanulmányi területen és csak néhány hallgató és egyetemi oktató esetében fellelhetőek.
- A tanfolyamokat és/vagy a tanítási-tanulási modulokat ki kell dolgozni, elő kell készíteni és a gyakorlatban is meg kell valósítani. Ehhez nélkülözhetetlen az egyetem belüli és az egyetemek közötti együttműködés. A német felsőoktatási környezetben jelenleg ez még mindig hiányzik. Együttműködésre van szükség a tanulásspecifikus kurzusok vagy virtuális tanítási-tanulási modulok költség- és időtakarékos megtervezéséhez és létrehozásához.

Klatt tanulmánya a tanórai oktatási formán kívül javasolja még a tutoriális támogatást, a tudományos információk elérhetőségének közzétételét szakmai honlapokon, a képzés és a munkaerőpiac összekapcsolását, hálózatok kifejlesztését az információs műveltség átadására.

Bättig (2005:26) a felsőoktatási információs műveltség amerikai, németországi és svájci helyzetének összehasonlítása után egyrészt arra a következtetésre jut, hogy az információs műveltség megszerzése egy folyamat, nem különböző készségek elszigetelt halmaza. Ehhez olyan tanítási-tanulási modelleket kell kidolgozni a tanárok és diákok számára, amelyek lehetőséget biztosítanak számukra a hiteles források és információk különböző módon történő felkutatásához és hatékony felhasználásához. Másrészt az információs műveltségi készségek elsajátítását a sikeresség érdekében be kell építeni a diákok tantervébe, és az intézményes formán kívül is fejleszteni kell. Harmadrészt a különböző tanulmányok azt mutatják, hogy a jól megtervezett képzési programok, a képzett oktatók biztosítása hozzájárul a hallgatók eredményes tanulásához. Az információs műveltség egyértelműen a diákok sikerének kulcsa a napjainkban is folyamatosan fejlődő információs társadalom résztvevőiként.

Schiefner-Rohs (2012) tanulmánya a médiaműveltséget új szempontból (mint kritikus információs és médiaműveltség) vizsgálja, és körüljárja annak integrálási lehetőségeit és feltételeit a tanárképzésbe. Ehhez elméleti alapokat fektet le, és empirikusan vizsgálja a médiaműveltséget a tanárképzésben, illetve a kritikus információkezelés oktatási rendszerbe történő integrálásának strukturális lehetőségeit. A kutatás középpontjában a kritikus információs és médiaműveltség feltérképezése áll két németországi egyetemen (Berlin és Weingarten). Vizsgálja továbbá azt a kérdést, hogy az egyetemek oktatási célkitűzéseit hogyan kell átalakítani, ha a média által támasztott igényeket be akarják építeni a felsőoktatásba. Ezáltal nem csak a felsőoktatás célkitűzései, de az oktatási struktúrákkal és folyamatokkal, a tanárok és a diákok felé támasztott követelményekkel kapcsolatos elvárások is változnak. Schiefner-Rohs három kérdéskörre fókuszál, három különböző kutatási módszertannal:

1. Hogyan lehet a kritikus információs és médiaműveltség fogalmát elméletileg meghatározni és besorolni? (elméleti kutatás, elemzés)
2. A tanulmányok mely területein válik a kritikus információs és médiakompetenciafejlesztés a tanárképzésben láthatóvá a diákok számára? (kvantitatív kutatás)
3. Hogyan épül be a kritikus információs és médiaműveltség a képzési dokumentumokba és területekbe? (esettanulmányok, interjúk, elemzés)

A szerző megállapítja, hogy a kritikus információs és a médiaműveltség átfogó empirikus tanulmányozásához nem állnak rendelkezésre érvényes és megfelelő mérési eszközök, ezért a kutatás multiperspektívikus és többmódszeres megközelítéssel zajlik. Az adatforrások és módszerek triangulációjával igyekezik átfogó képet adni a kutatott témáról. A kritikus információs és médiaműveltség a képzési stratégia keretében vagy explicit irányelvként, küldetésnyilatkozat formájában, vagy a képesítési követelményekbe integrálva jelenik meg. Utóbbi esetben az eredményesség azonban erőteljesen függ az adott egyetemi oktató előképzettségétől, személyes hozzáállásától. A fentiek mindkét vizsgált tanárképző intézményről (Berlin és Weingarten) megállapíthatók.

Az információs műveltség mérése Németországban

Az információs műveltség méréséhez először modellezni kell az azt kitevő alkotóelemeket. A legismertebb modellek közül való például Eisenberg és Berkowitz (1990) „Big 6 skills”, vagy Kulthau (1991) „Information seeking prozess” modellje. Német nyelvterületen Homann (2000) „Az információs kompetencia dinamikus modellje” és Hapke (2007) „Információs kompetencia 2.0” a két legelterjedtebb modell. E modellek felépítésükben nagyon hasonlítanak egymáshoz, de nem nyújtanak elméleti keretet információs műveltségi tesztek létrehozásához, mert a modellek csak egy-egy kutatási feladat lépéseit képviselik, és nem rendelkeznek konkrét teljesítménymutatókkal. Az információs műveltség egyre növekvő jelentősége miatt az elmúlt években a közoktatás és az egyetemi képzés területén is létrejöttek mind országon belüli, mind nemzetközi sztenderdek. Ezek a meglévő meghatározásokon és modelleken alapszanak, és konkrét mutatókká alakítják át azokat. Így az információs kompetencia egyrészt könnyebben taníthatóvá, másrészt e kritériumok segítségével mérhetővé és értékelhetővé válik. Az indikátorok kidolgozásának célja az volt, hogy létrehozzák azon készségek általános listáját, amelyeket egy információs műveltséggel rendelkező személynek el kell sajátítani ahhoz, hogy a tudásalapú társadalomban megállja a helyét. A baden-württembergi *informationskompetenz.de* honlapon megtalálhatók a központilag javasolt sztenderdek mind diákok, mind hallgatók részére. Beutelspacher (2014:344-345) 62 indikátorral dolgozik 7 kompetenciaterületen belül. Ezek a következők:

1. Az információ iránti igény felismerése
2. Az információ keresése és megtalálása
3. Az információ megítélése és értékelése
4. Az információ alkalmazása, felhasználása
5. Az információ rendszerezése
6. Az információ megalkotása és közzététele
7. Az információ felelősségteljes kezelése

A szakirodalomból kitűnik, hogy a felmérések területén a feleletválasztós tesztek használata a legelterjedtebb. Ebben az esetben a teszt rögzített válaszokat ad meg, amelyek közül egyet vagy többet kell kiválasztani. A multiple-choice kérdőívek további előnye az objektivitás, mivel mindenki ugyanazokat a kérdéseket és válaszlehetőségeket kapja. Ez lehetőséget nyújt a könnyebb kiértékelésre és összehasonlításra, és a reliabilitása is magas. Beutelspacher (2014:345-346) a fenti indikátorok alapján állította össze tesztkérdéseit, ezeket különböző célcsoportokra dolgozta ki: 7. és 10 osztályosok, érettségizők és hallgatók, tanárok és tudósok számára. A teszt két részből áll, az első rész egy rövid bevezetőt nyújt a tesztet kitöltő személynek a felmérés jelentőségéről és menetéről, ezt néhány kérdés követi az információ- és médiahasználatáról. Az általános kérdések mellett – mint életkor, évfolyam vagy tanulmányi terület – megkérdezésre kerül, hogy az alany rendelkezik-e például okostelefonnal, vagy milyen keresőrendszereket ismer. A hetedik és tizedik osztályos diákoktól azt is megkérdezik, hogy használnak-e számítógépet az órán. Az idősebb célcsoportok esetében a

megkérdeszettek arra kéri, ítélik meg saját képességeiket a kutatás vagy a helyes idézés területén. Az első részben szereplő kérdések többek között arra irányulnak, hogy az értékelés során olyan összefüggések is felismerhetővé váljanak, mint hogy az okostelefonnal rendelkező diákok jobban kezelik-e az információkat, mint a diákok okostelefon nélkül. A kérdőív második és központi része a tudásteszt. Itt a tesztszemélynek 33 és 41 feleletválasztós kérdést kell megválaszolnia. Egyes kompetenciaterületek (célcsoport szerint) erősebben vagy gyengébben képviseltetik magukat. Ez egyrészt a területek és indikátorok eltérő fontosságából adódik, másrészt a tesztformátum megválasztásából is. A feleletválasztós teszt nem mindig (vagy csak részben) alkalmas bizonyos területek lekérdezésére. Ezekhez a célokhoz úgynevezett teljesítménytesztekre lenne szükség.

A tesztkérdésekre csak előre megadott válasz adható, a tesztelt személyek ezek közül választhatnak. A kérdés nehézségétől függően feladatonként egy-öt pont érhető el. Vannak tesztkérdések, ahol több helyes válasz is megjelölhető, ez esetben a helyes válaszok értékelése 0,5 és egy pont közé esik. A helytálló jelölésekre a pontok akkor is megadhatók, ha az alany nem választotta ki az összes helyes megoldást. Ez a fajta válaszlehetőség magában rejti azonban annak a veszélyét is, hogy a tesztelt személy minden választ kipipál, és így meghamisítja a teszt eredményét. Ezért ügyeltek arra, hogy a helytelenül megjelölt válaszokért pontlevonás jár. Egy feladatért járó pontszám azonban nem csökkenthető nulla alá.

A különböző célcsoportoknak szóló kérdőívek elsősorban a kérdések nehézségi fokában, valamint a kompetenciaterületek relevanciájában különböznek egymástól.

A hetedik osztályos tanulóknak szembe kell nézniük azzal a kihívással, hogy mind az iskola, mind a magánélet szempontjából kompetens módon kezeljék az információkat és a médiát. Az iskolában kisebb kutatásokat kell végezniük a házi feladatokhoz vagy előadások, bemutatók megtartásához. A diákok leggyakrabban az internetet használják a keresésre. Az internetes kutatás azonban azt is megköveteli, hogy a tanulók speciális készségekkel rendelkezzenek, ilyen például a megfelelő keresési kifejezések vagy az információk ésszerű kiválasztása. A diákoktól azt is elvárják, hogy magánéletükben is magas szintű információs műveltséggel rendelkezzenek. Mivel minden második tíz és tizenkét év közötti tanuló minden nap használja az internetet és különösen a közösségi hálózatokat, az információk felelősségteljes felhasználása nagyon fontos. Ide tartozik az adatvédelem, a közösségi hálózatokon a szerzői és személyiségi jogok, valamint a harmadik felek tartalmainak saját weboldalakon való felhasználása. Ezért az erre a korosztályra kidolgozott kérdőívek az információk keresésére és megtalálására, valamint a felelősségteljes kezelésükre helyezi a hangsúlyt.

A tizedik osztályos diákok hasonló problémákkal szembesülnek, mint a fiatalabb diákok. Nekik is képesnek kell lenniük arra, hogy a mai információáradatot az iskolában és a magánkörnyezetben egyaránt jól kezeljék. A fiatalabb tanulókkal ellentétben azonban elvárják tőlük, hogy például önálló és kiterjedt kutatást végezzenek az interneten és a könyvtárakban. Az információs műveltség náluk legalább olyan fontos, mint az olvasás- és íráskészség. Az e célcsoportnak szóló kérdőívekben ezért nagyobb figyelmet fordítanak az információkeresés és -felderítés kompetenciaterületre.

Az érettségiző tanulók felé még ritkán támasztják azt a követelményt, hogy tudományos munkát végezzenek. Ennek ellenére az egyetemi hallgatók első féléves tanulmányai

során már elvárják, hogy önállóan nyújtsanak be terjedelmes tudományos munkát. Mivel tudományos munkát mind tanulmányaik elején, mind a későbbi félévekben megkövetelnek, a középiskolai végzős diákok és a hallgatók csoportja hasonló kérdőívet kap, ez növeli e csoportok összehasonlíthatóságát. Az utóbbi csoport kérdőívének nehézségi foka azonban jelentősen magasabb.

A tanároknak érteniük kell az információk beszerzéséhez, hogy célzottan tudjanak az oktatáshoz anyagokat keresni. Ezen kívül szembesülnek azzal a nehézséggel, hogy ezeket módszertanilag feldolgozva kell átadniuk a tanulóknak. Az anyagok sokszorosításánál a tanároknak különös figyelmet kell fordítaniuk a szerzői jogokra.

A tudományos munkát végzőkre jellemző leginkább a kutatás, az információfeldolgozás és az információk közzététele. Náluk az információk és információs rendszerek biztonságos kezelésének magától értetődőnek kell lennie, ez az információs rendszerek költséghatékony és időtakarékos kezelését is magában foglalja. A kérdőívek itt a hatékony kutatásra, valamint az idézések kezelésére helyezik a hangsúlyt.

Néhány példa a különböző tesztkérdésekre (Beutelspacher 2014:348-349):

Célcsoport: 7. osztály

Indikátor: Információ hatékony keresése (szinonima által)

Autókról keresel információt, de nem használhatod az „autó” kifejezést. Melyik kifejezést választod helyette? Jelöld meg!

- Mercedes 0 pont
- Busz 0 pont
- Gépjármű 1 pont
- Vonat 0 pont
- Volkswagen 0 pont
- Autópálya 0 pont
- Nem tudom 0 pont

Célcsoport: 10. osztály, érettségizők, hallgatók, tanárok, kutatók

Indikátor: A megfelelő keresési stratégia kiválasztása

Egy házi dolgozathoz egy megadott témát kell feldolgozni. Már talált egy könyvet a témához. A könyv melyik részét nézi át ahhoz, hogy további munkákat találjon e területen? Jelölje meg!

- szójegyzék 0 pont
- tartalomjegyzék 0 pont
- irodalomjegyzék 1 pont
- index 0 pont
- nem tudom 0 pont

Ígéretes keresési stratégia az úgynevezett 'hólabda' módszer. Átala egy mű bibliográfiájából kiindulva új irodalmakra bukkanhatunk. Ennek a stratégiának az alkalmazásához az információ kereséséhez értő személynek tudnia kell, hogy egy már megtalált könyvből kiindulva további irodalmat találhat.

Célcsoport: tanár

Indikátor: A megfelelő keresőrendszer kiválasztása

A felsoroltak közül melyik keresőrendszer alkalmas gyermekek számára, mert ellenőrzött oldalakat tartalmaz? Tetszőleges számú válasz jelölhető!

- Google - 0,5 pont
- Blinde Kuh 0,5 pont
- Yahoo - 0,5 pont
- Bing - 0,5 pont
- Frag Finn 0,5 pont
- Helles Köpfchen 0,5 pont
- WolframAlpha - 0,5 pont
- Kindex 0,5 pont
- nem tudom 0 pont

Célcsoport: érettségizők, hallgatók, tanárok, kutatók

Indikátor: A forrás megítélése idézettségi gyakoriság alapján

Mi szerint rendezi a keresési eredmények listáját, ha olyan cikket keres, amely tudományos szempontból leginkább figyelemreméltó? Jelölje meg!

- idézési gyakoriság 1 pont
- szerző 0 pont
- megjelenés dátuma 0 pont
- cikk hossza 0 pont
- nem tudom 0 pont

Amint a példák mutatják, a feleletválasztós tesztek előnye az objektivitásban rejlik, és rövid idő alatt viszonylag sok tesztalany kérdezhető ki, valamint könnyen összehasonlíthatóvá válnak a kitöltések életkor, képzettség stb. szerint. Az is elképzelhető azonban, hogy mindezt egy teljesítményteszttel is kiegészítjük a további indikátorok lefedésére.

Az információs műveltség mérése Svájcban

Az "Információs műveltség a svájci egyetemeken" portál 2011-ben az E-lib.ch projekt részeként jött létre, több egyetem közös projektjeként. A cél a svájci egyetemi könyvtárak szakértőinek támogatása az információs műveltség előmozdítása és a jó hálózatépítés megteremtése terén. Újrafogalmazták és kidolgozták az információs műveltség svájci sztenderdjait. Minderre azért volt szükség, mivel tartalmukat a svájci

célközönség kultúrájához kellett igazítani. Ily módon biztosítani lehetett, hogy a tartalom mindhárom nyelvi kulturális területnek (német, francia, olasz) megfeleljen. Különös hangsúlyt fektettek az információk további felhasználásának és az információfelhasználás felelősségének kérdéseire, mivel ezek a gyakorlatban előtérbe kerültek, és egyre fontosabbá váltak az egyetemeken. A sztenderdek általánosan elfogadott célkitűzéseknek tekinthetők, amelyek röviden ismertetik a kompetenciaterületet. A tanítási gyakorlatban való használhatóságuk érdekében azonban konkrét kompetencialeírásokra van szükség az egyes célcsoportok számára. Moduláris raszterben kerülnek a kompetenciák három szinten (kezdő, haladó, szakértő) bemutatásra. Kezdő szint alatt a végzős gimnazistáktól és az elsőéves hallgatóktól elvárt kompetenciák értendők. Haladó szintű kompetenciákkal kell rendelkezniük a hallgatóknak az alapképzésről a mesterképzésre való áttérés során. A szakértői szint azoktól elvárás, akik érdeklődnek a további tudományos tevékenységek iránt, tudományos kutatásokban vesznek részt. Az információs műveltség svájci sztenderdjeit a svájci egyetemeket közös alapként és ajánlásként használják az információs műveltség egyetemi képzési programokban történő megvalósítása során. A hat sztenderd mindegyike három-négy tanulási célt tartalmaz, amelyek az adott szakmai követelményeknek megfelelően alkalmazhatók (lásd 1. számú melléklet). Az információs műveltség sikeres oktatásáért ajánlott a tantárgyspecifikus integráció a képzési programokba és kurzusokba alapvető. A kifejlesztett kompetenciaháló az általános tanulási célok horizontális és vertikális koncepciója, közvetlenül felhasználható az egyes oktatási egységek fejlesztésére. Nem veszi azonban figyelembe a tantárgyspecifikus sajátosságokat, így ajánlott a tantárgyspecifikus adaptáció.

Az információs kompetencia 6 sztenderdje Svájcban:

1. Igény: Az információs műveltségű személy felismeri az információ szükségességét, és meghatározza az információs igény jellegét és mértékét.
2. Keresés: Az információs műveltségű személy hatékonyan és eredményesen találja meg a szükséges információkat.
3. Értékelés: Az információs műveltségű személy értékeli az információt, és kritikusan kezeli az információszerzési eljárást.
4. Rendszerezés: Az információs műveltségű személy kezeli az összegyűjtött vagy létrehozott információkat, és mások számára is elérhetővé teszi azokat.
5. Felhasználás: Az információs műveltségű személy felhasználja a meglévő vagy új információkat egy adott cél eléréséhez.
6. Felelősség: Az információs műveltségű személy az információs társadalom felelős tagjaként jár el. (https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_d_schweizer%20standards.pdf)

Ha a fenti kompetenciaterületeket összehasonlítjuk Beutelspacher (2014:344-345) hét kompetenciaterületével (lásd feljebb), akkor a különbség szinte csak abban áll, hogy nála szerepel egy plusz pont az információ megalkotásával és közzétételével kapcsolatosan.

Az információs műveltség mérése Franciaországban

Franciaországban 2018 őszén vezették be a PIX kompetenciamérő eszközt, amelyet már nagyrészt az európai DigComp 2.1. keretrendszer alapstruktúrájára építve dolgoztak ki. A rendszer 5 kompetenciaterületen, 6 (hamarosan 8) szinten 16 digitális kompetencia fejlesztését és mérését teszi lehetővé. Különlegessége, hogy az 5-5 kérdésből álló egységeket a kitöltők kompetenciaszintjéhez adaptálja. Az eszköz az alap-, közép- és felsőfokú oktatáson túl a felnőttek digitális kompetenciájának mérését is kiválóan szolgálja. Sikerességét a felhasználók számának növekedése is bizonyítja (2019: 32 ezer, 2020: 400 ezer, 2021: 3,5 millió, 2022: 7,5 millió felett). A francia PIX rendszer méltán tekinthető mind a mérést, mind a fejlesztést illetően jó gyakorlatnak.

Összevetve a PIX-et az európai DigComp 2.0-val megállapítható, hogy az ötödik kompetenciaterület eltérő (DigComp: Problémamegoldás, ill. 21 kompetencia, PIX: Digitális környezet, ill. 16 kompetencia). A PIX kompetenciaterületei: 1. Információ- és adatfeldolgozás, 2. Kommunikáció és együttműködés, 3. Tartalmak létrehozása, 4. Biztonság és védelem, 5. Digitális környezet.

A felület felkínál egy 8 kérdésből álló próbatesztet a különböző kompetenciaterületekre.

1. Adatkeresés (1. ábra): Egy megadott személy (Roberta Bondar űrhajós) születési évszámát kell kideríteni internetes keresés alapján.

1. ábra: Adatkeresés

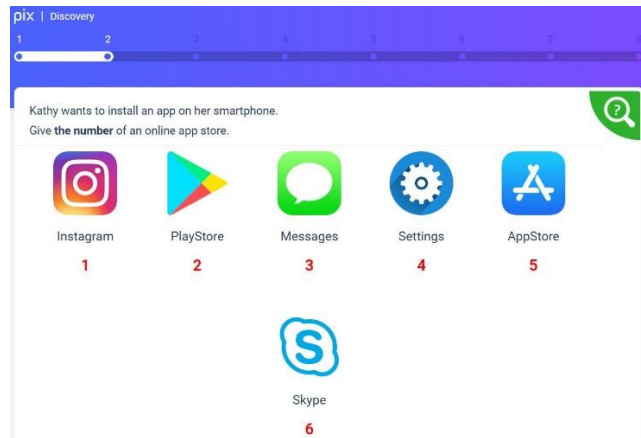
(Forrás: <https://app.pix.org/assessments/90694155/challenges/0>)



2. Alkalmazások (2. ábra): Okostelefonra letöltendő alkalmazáshoz kell kiválasztani a megfelelő platformot.

2. ábra: Alkalmazások

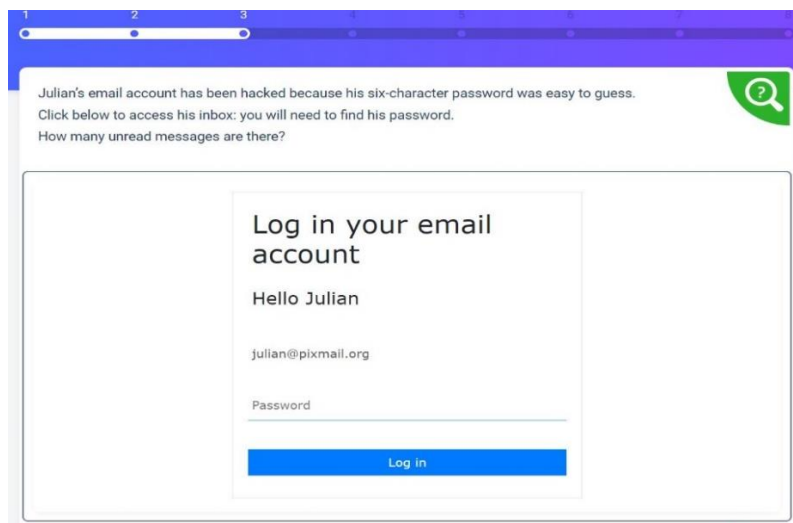
(Forrás: <https://app.pix.org/assessments/90694155/challenges/1>)



3. Biztonság (3. ábra): Julian könnyen kitalálható jelszót adott meg e-mail fiókjához. Hány olvasatlan üzenete van?

3. ábra: Biztonság

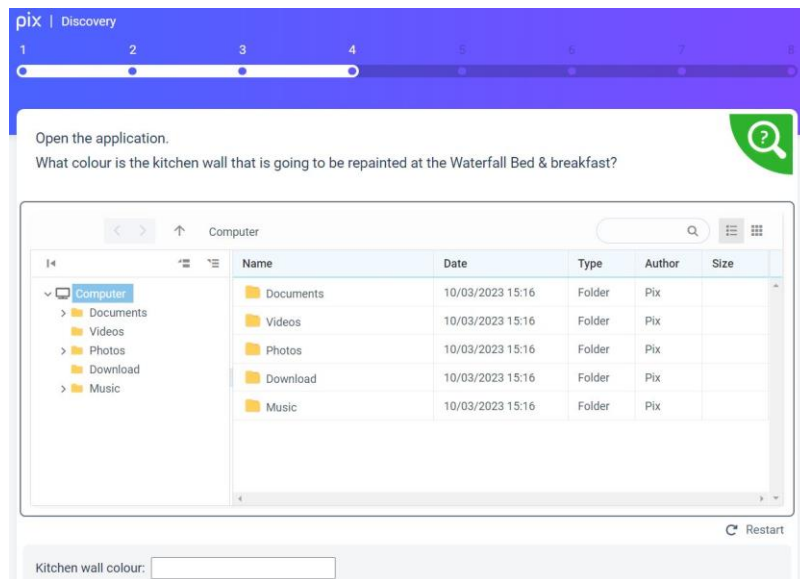
(Forrás: <https://app.pix.org/assessments/90694155/challenges/2>)



4. Adatkezelés (4. ábra): A mappákban tallózva meg kell találni, hogy a Bed & Breakfast étterem milyen színűre szeretné festetni konyháját.

4. ábra: Adatkezelés

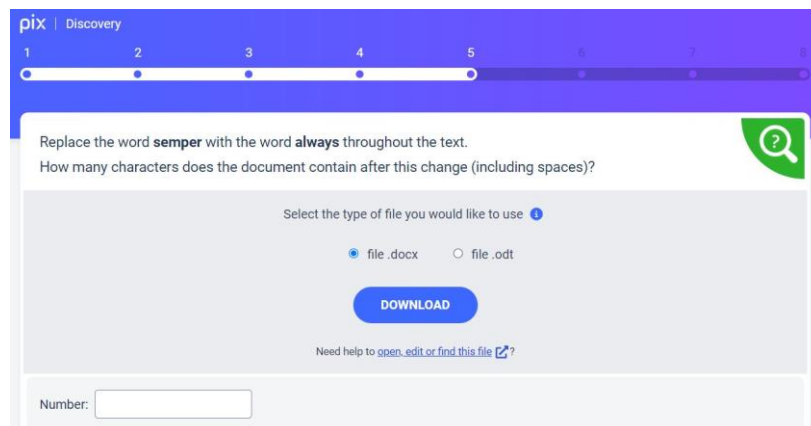
(Forrás: <https://app.pix.org/assessments/90694155/challenges/3>)



5. Programhasználat (5. ábra): A megadott dokumentumban az összes 'semper' szót ki kell cserélni 'always'-re. A változtatás után hány karaktert tartalmaz a dokumentum?

5. ábra: Programhasználat

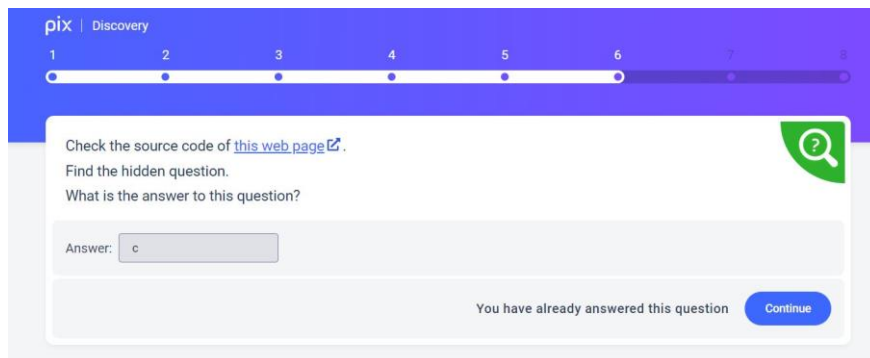
(Forrás: <https://app.pix.org/assessments/90694155/challenges/4>)



6. Link forrásának megtekintése (6. ábra): A megadott honlap forráskódjában található egy kérdés (Mi az első betűje a 'coriander' szónak?). Adja meg a választ!

6. ábra: Forrás

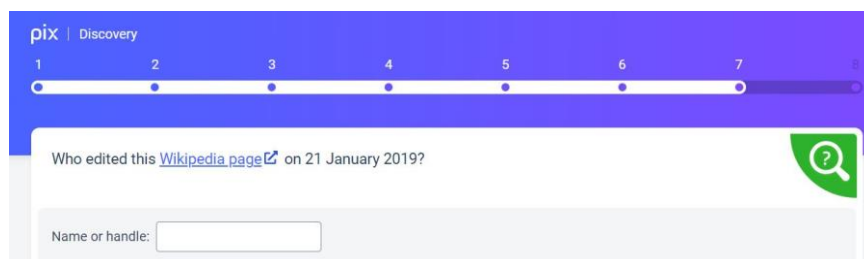
(Forrás: <https://app.pix.org/assessments/90695571/challenges/5>)



7. Weboldal előzményeinek megtekintése (7. ábra): A weboldal előzményeinek megtekintése után meg kell jelölni, hogy ki szerkesztette 2019. január 21-én az oldalt.

7. ábra: Weboldal előzményei

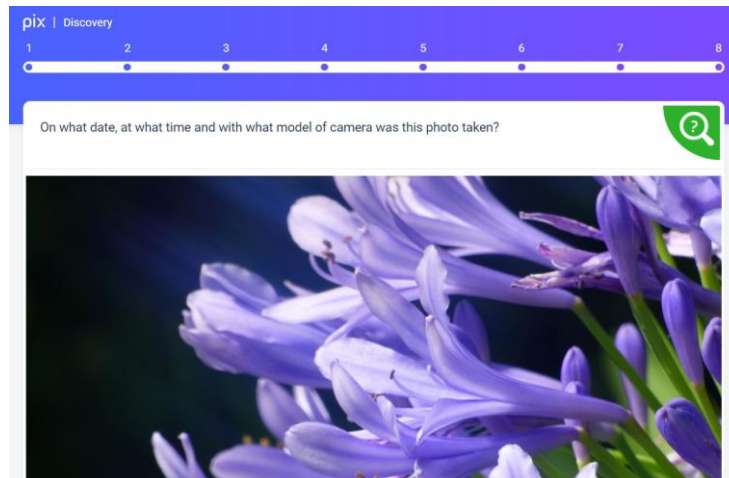
(Forrás: <https://app.pix.org/assessments/90695571/challenges/6>)



8. Kép tulajdonságainak megtekintése (8. ábra): A fénykép tulajdonságaira rákeresve meg kell adni, hogy melyik napon, hány órakor és milyen kamerával készült a fénykép.

8. ábra: Metaadatok

(Forrás: <https://app.pix.org/assessments/90695571/challenges/7>)



Összegzés

2002-ben Németországban a Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Forschung) közzétette a "Hálózati információk – A tudás aktiválása" című stratégiai állásfoglalását a tudományos információk jövőjéről. Ez kimondja, hogy "Az információs műveltséget, azaz a módszeres és kritikus tájékozódás képességét a modern társadalom alapvető képesítésének kell tekinteni, mint például az olvasást, az írást és a számolást. Az információs műveltség fejlesztését meg kell erősíteni az oktatási rendszerben." Gapski-Tekster (2009:65) is megállapítja, hogy egy folyamatos, az egész országra kiterjedő információs/médiaműveltségi nyomkövetés formájában új empirikus adatok begyűjtésére lenne szükség e kompetenciák mértékéről bizonyos célcsoportokban, amelyeket össze kellene hasonlítani a meglévő empirikus adatokkal. Az információs műveltség előmozdítására irányuló új projekteket – például az iskolák számára – össze kell kapcsolni a már meglévő projekkel. A hangsúlyt nem az elvont és formális tudásra kell helyezni, hanem a valós élet összefüggéseire és szükségleteire.

Jó hír, hogy 2023-ban közel 30 ország között Magyarország is részt vesz az ICILS (International Computer and Information Literacy Study) nagyszabású nemzetközi teljesítménymérésén. A felmérés napjaink egyik fontos kérdésére keresi a választ: mennyire felkészültek a tanulók arra, hogy a digitális világban tanulmányaik vagy akár mindennapi életük során boldoguljanak.

Dr. Varga Katalin szerint (2013:83) ha Magyarország nem csak elméleti szinten akar foglalkozni polgárainak információs műveltségével, akkor sürgős tennivalói vannak. Először is fel kellene mérni a jelenlegi helyzetet, majd egy átfogó eredmény alapján kidolgozni egy nemzeti információs műveltség stratégiát.

Irodalom

Bättig, Esther (2005): Information Literacy an Hochschulen: Entwicklungen in den USA, in Deutschland und der Schweiz. Churer Schriften zur Informationswissenschaft: Arbeitsbereich Informationswissenschaft. Schrift 8. http://eprints.rclis.org/6543/1/CSI_8_Baettig.pdf (2023.06.10.)

Benkei-Kovács, Balázs (2019): A tanulók digitális kompetenciáira vonatkozó követelményrendszerek a közoktatásban – Franciaország, 27 p. A tanulók digitális kompetenciáira vonatkozó követelményrendszerek a közoktatásban – Franciaország – Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (dpmk.hu) (2023.06.10.)

Beutelspacher, Lisa (2014): Erfassung von Informationskompetenz mithilfe von Multiple-Choice-Fragebogen file:///C:/Users/n0h56x/Downloads/10.1515_iwp-2014-0054.pdf (2023.06.10.)

BMBF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (2002): Information vernetzen – Wissen aktivieren. Strategisches Positionspapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Zukunft der wissenschaftlichen Information in Deutschland. https://bibliotheksportal.de/wp-content/uploads/2017/10/BMBF_Information_vernetzen.pdf (2023.06.10.)

Dr. Varga Katalin (2013): Tudatos média- és információhasználat – információsműveltség. In: NAGY-KIRÁLY Vivien – PÁLFI, Erika (szerk.): Médiatudatosság az oktatásban. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) pp. 79-84.

Eisenberg, Michael – Berkowitz, Robert. E. (1990): Information Problem-Solving: The Big Six Skills Approach to Library & Information Skills Instruction. Norwood, NJ: Ablex Publication Corporation.

Gapski, Harald – Tekster, Thomas (2009): Informationskompetenz in Deutschland: Expertise. Düsseldorf, Landesamt für Medien Nordrhein-Westfalen. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Aktuelle_Forschungsprojekte/Informationskompetenz_in_Deutschland_August_09.pdf (2023.06.10.)

Goodin, M. Elspeth (1991): The transferability of library research skills from high school to college. *School Library Media Quarterly*, 19(1)

Hapke, Thomas (2007): Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des Nutzers. *Bibliothek: Forschung und Praxis*, 31 (2), 137-149.

Homann, Benno (2000): Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für Bibliothekarische Schulungen. In: *Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000): Informationskompetenz-Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft*, 195-206. Konstanz, UVK Universitätsverlag Konstanz GmbH.

Klatt, Rüdiger et al. (2001): Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potentiale der innovativen Mediennutzung im

Lernalltag der Hochschulen. Endbericht. Dortmund. <https://hdms.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/298/file/NutzungwissInfo.pdf> (2023.06.10.)

Kuhlthau, Carol (1991): Inside the Search Process: Information Seeking from a User's Perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42 (5), 361-371.

Leitfaden zum Kompetenzraster der Informationskompetenz 2011. https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/3_d_leitfaden%20zum%20kompetenzraster_web.pdf (2023.06.10.)

Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg 2006. <https://www.informationskompetenz.de/index.php/standards/> (2023.06.10.)

Projekt «Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen». 2011. Schweizer Standards der Informationskompetenz. <http://www.informationskompetenz.ch> (2023.06.10.)

Schiefner-Rohs, Mandy (2012): Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung. Waxmann. Münster/New York/München/Berlin.

<https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2654Volltext.pdf> (2023.06.10.)

Shenk, David (1997): *Data Smog: Surviving the information glut*. San Francisco: Harper.

Schweizer Standards der Informationskompetenz 2011. https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_d_schweizer%20standards.pdf (2023.06.10.)

Spitzer, Kathleen L. (2004.): *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Westport. p. 52

Zurkowski Paul G. (1974): *The information service environment: Relationships and priorities*. National Commission on Libraries and Information Science, Washington DC

<https://www.informationskompetenz.de/> (2023.06.10.)

<https://www.informationskompetenz.ch/> (2023.06.10.)

<https://pix.fr/>(2023.06.10.)

<https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/icils> (2023.06.10.)

Mellékletek

1. számú melléklet: Az információs műveltség indikátorai Svájcban

(Forrás: https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_d_schweizer%20standards.pdf alapján saját fordítás)

	Tanulási cél	Kezdő	Haladó	Szakértő
IGÉNY	meghatározza és megfogalmazza a meghatározott célhoz kapcsolódó információ szükségességét	felismeri és leírja aktuális információs igényeit	meghatározza és dokumentálja egy meghatározott feladat információs követelményeit	meghatározza az információs szükségletet az adott célhoz, és ehhez egy fogalmi koncepciót dolgoz ki
	átlátja a célt, a terjedelmet és a különböző információforrások alkalmasságát	megnevez különböző információforrásokat és leírja a tartalmukat	megkülönbözteti a különböző információforrásokat az alkalmasságuk és terjedelmük alapján	összehasonlítja a különböző információforrásokat alkalmasságuk tekintetében
	kiválasztja és használja a különböző információforrásokat	használja a különböző forrásokat információs igényének kielégítéséhez	indokolt döntést hoz az információforrásokról, alkalmasságuk alapján használja őket	megfontoltan választ megfelelő információforrásokat és összehasonlítja őket
KERESÉS	hatékony módszerekkel vagy eszközökkel talál információt	különböző eszközöket vagy módszereket használ az információk felkutatásához	indokolt döntést hoz az információkeresés különböző eszközeiről vagy módszereiről	megalapozott módszereket vagy eszközöket választ, és azokat egymással összehasonlítva használja
	hatékony keresési stratégiákat dolgoz ki és alkalmaz	megindokolja a különböző keresési stratégiákat	a speciális eszközök használatára keresési stratégiákat	kutatási tervet készít az információigény alapján, dokumentálja az

		alkalmazását	dolgoz ki és dokumentálja azokat	eljárást és annak lefolyását
	megfelelő módszereket alkalmaz az információk megtartásához	az adott kínálatot információgyűjtésre használja	különböző módszereket használ az információszerzéshez, és indokolja az eljárást	értékeli a hatékony információkeresés különböző módszereit
ÉRTÉKELÉS	kritériumokat határoz meg és alkalmaz az információk értékelésére	előre meghatározott kritériumok alapján értékeli az információkat	megalapozottan választja meg az értékelési kritériumokat, és alkalmazza azokat	megítéli a meglévő értékelési kritériumokat, és szükség esetén újradefiniálja azokat
	értékeli a megszerzett információk hasznosságát	értékeli a kapott információkat fontosságuk alapján	értékeli a kapott információk hasznosságát minőség szempontjából	megítéli a szerzett információk hasznosságát a minőségre vonatkozóan
	meghatározza az információigény mértékét	eldönti, hogy szükség van-e kiegészítő információkra	megállapítja, hogy az információs igények teljesülnek-e, és indokolja más információforrások használatát	rendszeresen felülvizsgálja az információigény teljesülésének jellegét és mértékét
	értékeli az információszerzési eljárást, és a keresési stratégiákat igény szerint igazítja	felülvizsgálja az eljárást és módosítja a keresési stratégiákat	felülvizsgálja az eljárást, és szükség esetén új keresési stratégiák fejleszt ki	értékeli az eljárást, és szükség esetén átdolgozza a kutatási tervet
RENDSZEREZÉS	kiválasztja és rögzíti az információkat és azok forrásait	egyszerű módszerekkel gyűjti az információkat és azok forrásait	digitális eszközökkel gyűjti az információkat és azok forrásait	kollaboratív eszközökkel rögzíti az információkat és azok forrásait
	megfelelő	különböző	megfelelő	szisztematikusan

	módszerekkel rendszerezi, osztályozza és tárolja az információkat	módszereket használ az információk rendszerezéséhez és tárolásához	módszerekkel osztályozza az információkat	és fenntarthatóan kezeli és frissíti az információkat meghatározott osztályozási kritériumok szerint
	információt cserél másokkal	információcserét folytat egy tanulócsoporton belül	az információtechnológiák használata közben információkat cserél másokkal	együttműködő hálózatokat használ információcserére
	az információforrások, az információs technológiák és a kutatási módszerek szempontjából aktualizálja a tudásszintjét	naprakészen tartja a kiválasztott információforrásokat	rendszeresen tájékozódik az aktuális kutatási módszerekről	figyelemmel kíséri az információs technológiák fejlődését, és ellenőrzi hasznosságukat
FELHASZNÁLÁS	meglévő és új információkat használ fel új ismeretek vagy új tudásbázisok előállításához	integrálja az új ismereteket hallgatói munkákba	integrálja az új ismereteket egy tudományos munkába	beépíti az új ismereteket egy tudományos publikációba
	hatékonyan kommunikálja az új információt	hatékonyan kommunikálja az új tudást hallgatói tanulócsoporthoz	átadja az új információkat a meghatározott célcsoportnak	egy szakmai közösséggel megbeszéli a megszerzett tudást
	ellenőrzi az új információk létrejöttét és kommunikációját	dokumentálja az új tudásbázist	elemzi és értékeli az új tudásbázist	áttekinti a szakmai kiadvány hatását, és optimalizálja az eljárást
FELELŐSÉG	figyelembe veszi az információk felhasználására vonatkozó kulturális, etikai és társadalmi-gazdasági	figyelembe veszi a saját kulturális környezetét	figyelembe veszi a nemzetközi kulturális környezetet	figyelembe veszi a nemzetközi környezet kulturális, etikai és társadalmi-gazdasági

	körülményeket			körülményeit
	figyelembe veszi az információkezelésre vonatkozó konvenciókat és magatartási szabályokat	igazodik az intézményi konvenciókhoz és az információkezelésre vonatkozó magatartási szabályokhoz	figyelembe veszi a tárgyspecifikus konvenciókat és az információkezelésre vonatkozó magatartási szabályokat	figyelembe veszi az információk kezelésére vonatkozó interdiszciplináris és nemzetközi szabályokat
	jogilag minden információt megfelelően tárol és terjeszt	ismeri az idézési szabályokat és azok jogi alapjait	ismeri a szerzői jogi törvény alapjait, és alkalmazza azokat az információgyűjtésre és az adattárolásra vonatkozóan	figyelembe veszi az információk felhasználhatóságának jogi alapjait, és a terjesztésükben követi azokat

Fanni Dudok

Gamification in sustainability education: Introducing new methodological elements in Teacher training programmes

In the context of a rapidly globalising world, sustainability education is increasingly emphasised in academic discourse and practice (Nikolopoulou, Abraham, & Mirbagheri, 2010). However, the integration of sustainability principles into educational curricula has proven challenging. Diverse interpretations of sustainability, varying levels of resource availability, and disparate educational contexts present formidable obstacles to the effective implementation of sustainability education globally.

To address these challenges, an innovative pedagogical approach has begun to gain traction: applying gamification methods in teacher education programmes. Gamification, which refers to using game design elements in non-game contexts (Information Resources Management Association, 2017), has demonstrated significant potential to enhance learning outcomes across a broad range of domains. By making the learning process more interactive, engaging, and enjoyable, gamification techniques can help students—and, in this context, future teachers—to grasp complex concepts more effectively and to apply them in various practical scenarios.

Focusing specifically on sustainability education, the use of gamification can be particularly effective. Sustainability concepts often involve complex systems thinking and long-term perspectives, which can be challenging to communicate through traditional didactic teaching methods. By contrast, gamification, emphasising active learning and experiential engagement, can render these abstract concepts more tangible and comprehensible. In this way, future teachers equipped with these innovative teaching methods are better prepared to impart sustainability principles to their students.

Nevertheless, while the potential of gamification in teacher education for sustainability is considerable, its successful implementation requires careful planning and execution, a thorough understanding of the specificities of both the sustainability and educational contexts, and a willingness to experiment and iterate. Furthermore, drawing on lessons from existing gamification applications within and beyond sustainability education is essential to inform best practices and avoid potential pitfalls.

In the subsequent sections, this study will delve into these issues in greater detail, exploring the theoretical foundations of gamification, its practical applications in teacher education programmes, and the implications for the future of sustainability education.

Integrating gamification in education

Gamification's theoretical foundations can be traced back to behavioural psychology, specifically operant conditioning and social learning theories. B.F. Skinner's operant conditioning theory suggests that behaviour is shaped by its consequences through reward or punishment. Meanwhile, Albert Bandura's social learning theory emphasises the significance of observational learning, imitation, and modelling. (Kapp, 2012). In the context of education, these theories translate into the use of reward systems and social interactions as motivating factors in the learning process. This approach is fundamental to gamification, which uses game mechanics—such as points, badges, leaderboards, and levels—and game dynamics—such as competition, collaboration, and exploration—to engage learners and promote desired behaviours (Werbach & Hunter, 2012).

Gamification's theoretical framework draws heavily from these game design principles. Points and badges act as forms of feedback and reinforcement, motivating learners by acknowledging their progress and achievements. Leaderboards add a social element, fostering competition and cooperation by allowing learners to compare their performance with their peers. Levels and progression systems provide learners with a clear sense of direction and achievable goals, enhancing their motivation and engagement.

The effectiveness of gamification in educational settings can be attributed to its ability to leverage these game mechanics and dynamics to foster engagement and motivation, two crucial elements in the learning process. Engaged learners are more likely to invest time and effort in their learning, persist in facing challenges, and ultimately achieve better learning outcomes (Kapp, 2012). By providing immediate feedback, promoting active involvement, and creating a sense of fun and playfulness, gamification techniques make the learning process more enjoyable and rewarding, leading to higher motivation and improved learning outcomes.

Furthermore, gamification promotes the cultivation of essential 21st-century competencies, including problem-solving, critical thinking, teamwork, and digital literacy. By immersing learners in interactive and problem-based scenarios, gamified learning experiences promote active learning and foster the application and transfer of knowledge and skills in diverse contexts.

In sum, the theoretical framework of gamification, with its roots in behavioural psychology and game design principles, provides a powerful tool for enhancing engagement, motivation, and learning outcomes in educational settings.

Integrating gamification into teacher training programmes

Integrating gamification into teacher training programs, particularly those focused on sustainability education, requires careful consideration of several vital factors. These include understanding the specific learning objectives, the learner demographics, the subject matter, and the resources available. Successful integration can be informed by analysing programs that have implemented gamification effectively. Neil B. Niman's book 'The Gamification of Higher Education' (2013) provides valuable insights into this process. Niman discusses how gamification can enhance traditional teaching methods and motivate learners. In the context of teacher training programs, such methods can be

used to make the complex and often abstract concept of sustainability more accessible and engaging for trainee teachers. For instance, simulation games can be used to demonstrate the interconnectedness of various elements in an ecosystem, allowing learners to experience first-hand the ripple effects of their decisions within the simulation.

Case studies from various institutions illustrate both the potential benefits and the challenges of implementing gamification. For example, some institutions have developed game-based learning modules to augment their sustainability curriculum. These modules typically involve scenario-based learning activities where learners navigate a complex sustainability issue. Leaderboards, badges, and progress-tracking elements are often incorporated to enhance motivation and engagement.

However, integrating gamification into teacher training programs is not without its challenges. Eva Zygmunt and Patricia Clark note in 'Transforming Teacher Education for Social Justice' (2016) that teachers are adult learners with unique learning needs and preferences. For gamification to be effective, it must be tailored to these needs and preferences rather than adopting a one-size-fits-all approach. Furthermore, teachers must also be guided on how to adapt these methods for their future classrooms, given that their students will also have diverse needs.

Moreover, implementing gamification requires significant resources in terms of time and cost. Bringing together subject matter experts, instructional designers, and technology specialists to collaborate is necessary to create practical game-based learning activities. This can present a barrier for institutions with limited resources. Ongoing research and development are also crucial to ensure that the gamification methods remain relevant and practical as technology and learning preferences evolve.

While integrating gamification into teacher training programs for sustainability education presents some challenges, the potential benefits make it a promising avenue for future development. By drawing on successful case studies and considering their programs' specific needs and contexts, institutions can leverage gamification to enhance their teacher training programs and better prepare their trainees for educating future generations about sustainability.

In recent years, various teacher training programs have begun to integrate gamification techniques into their curricula, and the outcomes of these initiatives offer valuable insights into the potential benefits and challenges of this approach. Central to this discussion is the impact of gamification on teachers' motivation, engagement, and understanding of complex subjects like sustainability.

Lee and Hammer (2011) present an insightful analysis of the use of gamification in educational contexts in their work, 'Game On: Engaging Students and Teachers Through Gamification'. Their research indicates that gamified environments can enhance teachers' intrinsic motivation by transforming learning into a more enjoyable and engaging experience. As self-determination theory suggests, intrinsic motivation is critical in sustained engagement with learning tasks, leading to higher commitment and better learning outcomes.

Furthermore, games' competitive and cooperative elements, such as leaderboards or team challenges, can foster a sense of community among teachers, promoting collaborative learning and knowledge exchange. This social aspect can boost engagement and enrich the learning experience, as teachers can learn from each other's experiences, strategies, and perspectives.

Gamification can also significantly impact teachers' understanding of sustainability concepts. Sustainability is a complex subject, often involving interconnected systems and long-term implications that can be difficult to grasp through traditional teaching methods. By contrast, gamified learning experiences, with their interactive and immersive nature, can render these abstract concepts more tangible. For instance, simulation games can allow teachers to observe the long-term effects of specific actions on a simulated environment, thereby gaining a better understanding of sustainability principles.

The effectiveness of gamification

However, while these outcomes are promising, it is essential to note that the successful implementation of gamification in teacher training programs requires careful design and execution. When it comes to gamified learning experiences, it is crucial to balance intrinsic and extrinsic motivation. Relying too much on external rewards like points or badges can decrease intrinsic motivation over time, known as the 'overjustification effect'. So, it is crucial to remember this during the design process. Additionally, the specificities of the teacher training context, such as the teachers' previous experiences, needs, and preferences, should be taken into account to ensure the relevance and effectiveness of the gamified elements.

In conclusion, the experiences and outcomes of existing teacher training programs that have implemented gamification provide a valuable resource for understanding the potential and challenges of this approach. By enhancing motivation, engagement, and understanding of sustainability concepts, gamification holds significant promise for the future of teacher training in sustainability education.

Reflecting on the lessons learned from implementing gamification in teacher training programs is crucial in guiding the design and development of future initiatives. By taking these lessons, we can gain a deeper insight into the pros and cons of gamification and learn how to customise it to suit the requirements of sustainability education.

Firstly, the experiences of existing programs emphasise the importance of alignment between the game mechanics and the educational objectives. As discussed in 'Teaching and Learning for the Twenty-First Century' by Fernando M. Reimers and Connie K. Chung (2016), educational innovations are most effective when designed with clear and specific learning objectives. In gamified learning, this means ensuring that the rewards, challenges, and game mechanics are directly tied to the educational content. For instance, in a sustainability-focused game, teachers might earn points or badges for successfully balancing resource use in a simulated ecosystem, directly reinforcing the learning objectives.

Secondly, while gamification can significantly enhance engagement and motivation, it should not be used as a substitute for comprehensive learning experiences. Gamified elements should be integrated into a well-rounded curriculum that includes traditional teaching methods, self-directed learning, and practical applications. This approach ensures that learners are not just playing to win but also engaging deeply with the material and developing a comprehensive understanding of sustainability principles.

Thirdly, the diverse needs and preferences of adult learners must be considered. The gamification elements must be flexible enough to cater to different learning styles and paces. For instance, providing optional side quests or challenges can cater to learners who wish to explore the material more deeply, while those who prefer a more guided learning experience can follow a more linear path.

Finally, the implementation of gamification requires substantial resources, but these can be optimised through careful planning and collaboration. Institutions may consider pooling resources or collaborating with external organisations to share the costs of developing and implementing gamified learning modules. Additionally, feedback from learners and educators should be continuously collected and analysed to inform the iterative improvement of the program.

These insights can inform the development of more effective, engaging, and inclusive gamified learning experiences in teacher training programs. By thoughtfully integrating gamification with traditional teaching methods, we can equip future teachers with the knowledge, skills, and motivation they need to educate their students about sustainability effectively.

Conclusion

In conclusion, applying gamification in teacher training programs offers considerable potential, particularly for enhancing sustainability education. We can create immersive, interactive learning experiences that bring sustainability concepts to life by leveraging game design principles' engagement and motivation-enhancing effects.

However, successfully integrating gamification into these programs requires careful planning and a deep understanding of the subject matter and the learners' needs and preferences. It is also crucial to align game mechanics with educational objectives to ensure meaningful learning experiences. Furthermore, given the resource-intensive nature of gamification, collaboration among institutions and continuous feedback and refinement processes are necessary.

Opportunities in the future

Looking towards the future, research in this area should continue to explore the potential benefits and challenges of gamification in teacher training. Critical areas for exploration could include the long-term effects of gamified learning on teachers' motivation and understanding of sustainability, the comparative effectiveness of different game design elements, and the potential for using gamification to teach other

complex or abstract subjects. Investigating how these programs can be scaled and adapted for different contexts, including diverse learner demographics and resource-limited settings, would also be valuable.

In terms of educational policy and practice, the insights from this field have significant implications. As our understanding of the benefits and best practices of gamified learning continues to grow, educators and policymakers should consider how to incorporate this approach into teacher training programs. This might involve providing professional development for educators on gamification techniques, investing in research and development of gamified learning resources, and forming partnerships with game designers and technology companies.

Finally, while this discussion has focused on teacher training, the principles and techniques of gamification have broad applicability in many educational settings. As such, future research and policy initiatives should also consider how gamification can enhance learning and engagement in other contexts, from K-12 education to professional development and lifelong learning.

References

Deterding Sebastian, Dixon Dan, Khaled Rilla, & Nacke Lennart. (2011): From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (ACM), Envisioning Future Media Environments. 9–15. p.

Information Resources Management Association. (2018): Gamification in Education: Breakthroughs in Research and Practice. Hershey, Pennsylvania, IGI Global.

Kapp Karl (2012): The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer.

Lee Joey, & Hammer Jessica (2011): Gamification in Education: What, How, Why Bother? In: Academic Exchange Quarterly, 15(2), 1-5.p.

Nikolopoulou Anastasia, Abraham Taisha, & Mirbagheri Farid (2010): Education for Sustainable Development: Challenges, Strategies, and Practices in a Globalizing World. New York, Sage Academic Books.

Niman Neil B. (2014): The Gamification of Higher Education: Developing a Game-Based Business Strategy in a Disrupted Marketplace. London, Palgrave Macmillan.

Reimers, Fernando M, & Chung Connie K. (2016): Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations. Cambridge, Harvard Education Press.

Werbach Kevin, & Hunter, Dan (2012): For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Pennsylvania, Wharton Digital Press.

Zygmunt Eva, Clark Patricia, Clausen Jon, Mucherah Wilfridah, Tancock Susan, & Murrell Peter (2016): *Transforming Teacher Education for Social Justice*. NY, Teachers College Press.

Szerzőink / Authors

ANDRÁS ISTVÁN PhD, habilitált főiskolai tanár, a Dunaújvárosi Egyetem rektora. Felsőoktatási szakmai karrierjét megelőzően szervezetfejlesztési osztályvezetőként, majd személyzeti vezérigazgatóhelyettesként dolgozott az üzleti életben. Számottevő tapasztalatot szerzett a teljesítményértékelés, munkakör-értékelés és az érdekegyeztetés terén. Kutatási területei: szervezetfejlesztés, multikulturális környezetben lezajló szervezeti folyamatok, szervezeti kommunikáció, társadalmi felelősségvállalás. andras@uniduna.hu

BACSA-BÁN ANETTA 2000 óta a Dunaújvárosi Főiskola/ Egyetem oktatója, 2020 óta a Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központjának főigazgatója, habilitált egyetemi docens. Kutatási területe a szakmai pedagógusképzés és a hallgatókövetés, valamint a felsőoktatás hozzáadott értékének vizsgálata.

BENKE MAGDOLNA PhD, a CHERD kutatója és a Humántudományok Doktori Iskola oktatója a Debreceni Egyetemen. Fő kutatási területei a tanulórégiók, tanulóközösségek, a szakképzés, a felhatalmazás és a társadalmi innováció kapcsolata az új szakképzési forogatókönyvek fényében.

BOTOS BETTINA tréner, tanár, hr-szakember. A Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz hallgatója nevelésszociológia szakirányon. Kutatási területe a szociális- és érzelmi tanulás nonverbális, művészetterápiás lehetőségei a felsőoktatásban és a felsőfokú pedagógusképzésben. Több, mint húsz éves szakmai tapasztalattal rendelkezik a vállalati szektorban, amelynek egy részét hazai szervezeteknél, jelentős részét pedig az Egyesült Államokban végezte, szervezetfejlesztés és vezetés, toborzás-kiválasztás, és képzés-fejlesztés területeken. Tanítási tapasztalatát is hazai, illetve amerikai oktatási intézményekben, valamint tréning-szervezeteknél szerezte, ahol többek között EQ-fejlesztéssel, interkulturális készségfejlesztéssel, kommunikációs tréningekkel, szociális készségfejlesztéssel és vezetői tréningekkel foglalkozott/foglalkozik. Érdeklődési területébe tartozik a testtudati módszerek tanulmányozása és azok integrálása az iskolai nevelésbe, illetve a vezető-képzésbe. Mester-fokozatait a Pécsi Tudományegyetem francia, illetve humán menedzsment szakjain szerezte, továbbá ösztöndíjjal tanult Franciaországban, Strasbourgban az Université Marc Bloc-on, illetve tanulmányokat folytatott a Harvard Extension School-ban, Bostonban.

Dr. BUDAI GÁBOR egyetemi adjunktus, Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ budaig@uniduna.hu

CZIFRA SÁNDOR doktorandusz, okleveles andragógus, digitális tartalomfejlesztő és oktatástervező, a Dunaújvárosi Egyetem Online Studiumának fejlesztési vezetője. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként kutatása az online oktatás sikerkritériumainak vizsgálata, melyet a szakterületen eddig

végzett tevékenységei alapján a közép- valamint a felsőoktatásban, illetve gazdasági társaságok tanulási tapasztalatait is bevonva végez. czifras@uniduna.hu

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA jelenleg a Dunaújvárosi egyetemen tudományos főmunkatárs, a PTE és a DUE címzetes egyetemi tanára. Kutatási-oktatási területe az andragógia, az értékelélméletek és az önbeteljesítő jóslatok az emberi kapcsolatokban.

DUDOK FANNI a Szegedi Tudományegyetem Mozgóképkultúra Tanszékének adjunktusa. Kutatási területei közé tartozik a kelet-közép-európai térség országainak oktatási rendszere, az oktatás és a fenntarthatóság kapcsolata és lehetőségei, valamint a gamifikáció és fenntarthatóság kapcsolata.

FODOR ANDREA vagyok, közgazdász és közgazdász tanár. Jelenleg Károli Gáspár Református Egyetem (GESZK) tanársegédje, egyben az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem doktorandusz hallgatója. Kutatási területem az élethosszig tartó tanulás és az IKT eszközök kapcsolata. Hiszem, hogy egy jól megválasztott modern pedagógiai módszer megfelelő támogatást tud adni a hallgatóknak a tanuláshoz és ehhez korunk digitális eszközei jelentős segítséget is adnak.

FÜGG ZSOLT PÉTER közgazdász, projektmenedzser, a Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola hallgatója. Érdeklődési területe sokrétű, kutatási témakörei közé tartozik a fenntartható gondolkodásmód és az oktatás kapcsolata, a technológia egyensúlyban tartása a modern munkahelyen, illetve az alternatív hedonizmus és a fogyasztás kritikája Kate Soper filozófiai gondolkodásában.

HORVÁTH MARIANN kommunikáció-német szakos középiskolai tanár, logopédus, szakvizsgázott gyógypedagógus. Egy budapesti iskolában mozgóképkultúra és médiaismeretet, valamint német nyelvet tanított. Jelenleg a fővárosban dolgozik logopédusként. 2018 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszékének munkatársa.

Dr. JUHÁSZ MÁRTA a Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Óvó- és Tanítóképző Tanszékének tanszékvezető docense. Német nemzetiségi tanári szakos, ill. nemzetiségi tantervfejlesztői végzettség után doktori fokozatát az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájában szerezte germanisztika (német dialektológia) szakterületen. Jelen tanulmány a PPKE gyakorlatorientált képzéseinek infrastrukturális- és készségfejlesztéséhez az Információs műveltség, médiaműveltség - a nevelés és az oktatás új formái, platformjai, módszerei, kompetenciái c. projekt keretén belül készült.

KARAINÉ Dr. GOMBOCZ ORSOLYA PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ, egyetemi docens, pedagógia-német szakos középiskolai tanár. 1998-tól a PPKE BTK főállású oktatója. Kezdetben elsősorban általános pedagógiát és nevelélméletet oktat, az utóbbi években a német szakmódszertani tárgyak gondozása is a feladatai közé

tartozik. Kutatói érdeklődése középpontjában a tanárképzés áll.
gombocz.orsolya@btk.ppke.hu

Dr. KOLTAI ZOLTÁN közgazdász, humán szervező, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának habilitált egyetemi docense. Kiemelt kutatási területe a települési sikeresség és versenyképesség hazai és nemzetközi vizsgálata.

Dr. KOVÁCS ÉVA egyetemi docens. 1991 óta dolgozik újságíróként. Több mint húsz évig üzemeltetett elektronikus helyi médiumokat, magántulajdonban lévő televíziót és rádiót. Üzleti kommunikációval és video-tartalomszolgáltatással foglalkozik. 2003 óta tanít a PTE Műszaki és Informatikai Karán, média és kommunikációmenedzsment szakterületeken, 2011 óta főállásban. Ph.D. fokozatot a PTE interdiszciplináris Doktori Iskolájában szerzett. Szakterületei a kommunikációmenedzsment és a kreatív ipar. 2017 óta tagja az MTA Gazdaságtudományi Köztestületének. 2022-ben habilitált a PTE MIK Breuer Marcell Doktori Iskolában. **kovacs.eva@mik.pte.hu**

LEÁNYVÁRI KRISZTINA vagyok, a Siófoki Szakképzési Centrum Krúdy Gyula Technikum és Gimnázium szakoktatója. Szívemen viselem a fenntarthatóság oktatását és az a célom, hogy ennek oktatása a szakképzési iskolákban alapvető tantervi tananyag legyen.

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 résztvevő hallgatók számára, valamint Pályaorientáció és karriermenedzsment kurzust az Emberi erőforrás tanácsadó mesterszak hallgatói 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 végezte, kutatási területe a pályaorientációs tevékenységek vizsgálata és annak fejlesztési lehetőségei a műszaki felsőoktatás területén. **ztmng71@gmail.com**

Dr. MÉSZÁROS ATTILA egyetemi docens, pszichológus, mérnök-mérnökstanár. A Pannon Egyetemen és az Óbudai 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.

NÉMETH BALÁZS a PTE BTK Humán Fejlesztési Intézetének (HFMI) docense, az EAEA és az LLLP elnökségi tagja, MELLearn ügyvezető – a felnőttek tanulását és tanítását befolyásoló szakpolitikák, valamint a tanuló városok-régiók és tanuló közösségek formálódásának kutatója **nemeth.balazs@pte.hu**

RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA Ph.D. közgazdász, habilitált főiskolai tanár, a Dunaújvárosi Egyetem intézményfejlesztési és általános rektorhelyettese. Az MTA Gazdálkodástudományi Bizottság Kommunikációmenedzsment Munkabizottságának tagja. Kutatási területei: vezető- és szervezetfejlesztés, szervezeti kultúra és kommunikáció, nonprofit menedzsment, modern tartalomfejlesztés és oktatásszervezés. **molnarmo@uniduna.hu**

SÁNTA ZSÓFIA vagyok, leendő pszichológus, a Károli Gáspár Református Egyetem végzős hallgatója. Az elmúlt öt évben a klinikai érdeklődésem mellett, mindvégig fontosnak tartottam a tudomány művelését, így egy egyetemi kutatócsoport tagjaként elhivatottan foglalkoztam a szakmai identitás változásával. Lelkes és segítőkész témavezetőmnek, Dr. Koltói Lillának hála, ennek a munkának a gyümölcse az OTDK-ra készített tanulmányom, a szakdolgozatom és e kötetben megjelenő írásom is.

Dr. SASS JUDIT GABRIELLA a Pannon Egyetem, HTK Pszichológia és Mentálhigiéné Intézet, Pszichológia Tanszék vezetője, egyetemi docens, munka- és szervezetpszichológiai szakpszichológus. Kutatási területei: szervezeti és tanulási érzelmek, tanulási motiváció és bevonódás, felsőoktatás.

SZILÁGYI TAMÁS a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának mesteroktatója. Tudományos munkásságának fókuszában innováció és a társadalmi felelősség összefüggései állnak.

Dr. SZÓKE-MILINTE ENIKŐ egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. A tanárképzés szakfelelőse, a Vitéz János Tanárképző Központ vezetője és a Tanárképző Tanszék vezetője 2017-2024 között. Az Információs- és Digitális Műveltség Kutatócsoport szakmai vezetőjeként 2022-2023 között koordinálta a kutatócsoport munkáját. A 2023-as MELLEARN konferencián bemutatkozott a kutatócsoport, a kötetben megjelentetett tanulmányok (Dr. Gombocz Orsolya, Dr. Juhász Márta, Horváth Mariann) a kutatócsoport első eredményeit mutatják be.

VÁRKONYI ZOLTÁN az Európai Alapkészség Hálózat (EBSN) Főtitkára, a Progress Consult Kft. ügyvezetője, szakértői területe a felnőttkori alapkészségfejlesztéssel kapcsolatos szakpolitikák. **secretary.general@basicskills.eu**

VINCZÉNÉ FEKETE LÍDIA a Budapesti Corvinus Egyetem Oktatási, Minőségfejlesztési és Módszertani Központjában oktatásmódszertani szakértőként oktatástámogatási, tananyagfejlesztési, oktatási és kutatási feladatokat végez. Doktori kutatásának területe a tanulói érzelmek mérése, és az oktatóvideók hatékonyságának feltételei.

ZIMMERMANN ILDIKÓ felsőfokú tanulmányait a Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Karán marketing szakközgazdászként, majd a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán Master of Business Administration szakon végezte. Doktori tanulmányait a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Oktatáselmélet és Szakdidaktika Doktori Programján végzi. Kutatási területe a gamifikáció lehetséges alkalmazásának vizsgálata az MTMI területeket érintő pályaoorientációban.