

HATÉKONY ÉS FENNTARTHATÓ TUDÁSTRANSZFER ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉS AZ EGYETEMEKEN A DIGITÁLIS TRANSZFORMÁCIÓ IDEJÉN



Tanulmánykötet

MELLearn 2025

MellearN



HATÉKONY ÉS FENNTARTHATÓ TUDÁSTRANSZFER ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉS AZ EGYETEMEKEN A DIGITÁLIS TRANSZFORMÁCIÓ IDEJÉN

EFFECTIVE AND SUSTAINABLE KNOWLEDGE TRANSFER AND SKILLS DEVELOPMENT AT UNIVERSITIES IN THE DIGITAL TRANSFORMATION AGE

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Fodorné Dr. Tóth Krisztina PhD

Felelős szerkesztő és lektor:

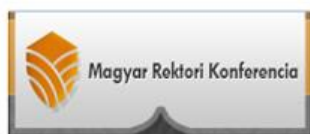
Dr. habil Németh Balázs PhD

„MELLearn - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület
Óbudai Egyetem

Budapest, 2025



Az Európai Unió
támogatásával



ISBN: 978-963-626-412-3

© A kötet szerzői, 2025

Tartalom / Contents

<i>Előszó</i>	<i>5</i>
<i>Preface</i>	<i>6</i>
<i>Demográfiai tényezők és Lifelong Learning / Demographic factors and Lifelong Learning</i>	<i>7</i>
<i>Bacsá-Bán Anetta – Cserné Adermann Gizella: Felnőttnevelés – egy felsőoktatási alapképzés hozzáadott értéke.....</i>	<i>8</i>
<i>Bognár Mária: A leszakadó társadalmi csoportok fejlesztési lehetőségeinek vizsgálata Belső-Somogy hátrányos helyzetű kistérségeiben</i>	<i>23</i>
<i>Király Brigitta: A német oktatási és szakképzési rendszer válasza a demográfiai kihívásokra.....</i>	<i>32</i>
<i>Virágh Viktória: Az időskori tanulás módszertani kereteinek kialakítása a szociális ellátások és szolgáltatások ellátottjai számára</i>	<i>42</i>
<i>Zimmermann Ildikó: Az élményalapú pályaeorientáció lehetséges haszna műszaki területen – Középiskolai tanulók pályaeorientációs igényeinek felmérése.....</i>	<i>55</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>67</i>
<i>Birhanu Haile Agezew – Gabor Erdei: Education and Economic Growth in Sub-Saharan Countries: A Systematic Review of Empirical Studies.....</i>	<i>68</i>
<i>Királyné Gosztonyi Csenge Luca - Feketéné Szakos Éva: Leendő és pályakezdő tanárok vélekedései az egészségtudatosságról a termékenység területén.....</i>	<i>78</i>
<i>Korpics Márta – Biró Éva: Fejlesztve fejlődni: A Lorántffy Zsuzsanna mentorprogram eredményei.....</i>	<i>86</i>
<i>Laki Ildikó – Schottner Krisztina: Jövőbeni gondolatok a társadalom változásáról</i>	<i>105</i>
<i>Adrienn Lajó: Leveraging Learning Organizations for Climate Action: Integrating ESG Principles for Sustainability</i>	<i>111</i>
<i>Sass Judit – Bodnár Éva – Molnár György: A hallgatói mentori motivációk az Óbudai Egyetemen</i>	<i>130</i>
<i>Szigeti Mónika Veronika: Kiegészítő-prevenciót célzó pszichoedukációs programok hatásvizsgálata pedagógusoknál</i>	<i>143</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 digital media.....</i>	<i>153</i>

<i>Gombocz Orsolya: A múzeum mint az életen át tartó tanulás lehetséges színtere. Tanárszakos hallgatók múzeumi tapasztalatai.....</i>	<i>154</i>
<i>Németh, Balázs: Strengthening Active and Democratic Citizenship through Community Learning in Cities and Regions. An Emerging Role for University Lifelong Learning</i>	<i>162</i>
<i>Szőke-Milinte Enikő: Az információs műveltség fejlesztése tanárszakos hallgatóknál</i>	<i>180</i>
<i>Munkahelyi tanulások és digitális transzformáció – Humán erőforrás fejlesztési kihívások / Workplace learning and digital transformation - Human resource development challenges.....</i>	<i>189</i>
<i>Belényesi Emese - Győrfyné Kukoda Andrea: A ChatGPT használata a felsőoktatásban: egy döntéshozatali kísérlet tanulságai.....</i>	<i>190</i>
<i>Koltai Zoltán: Digitális kompetenciák a területi versenyképesség szolgálatában..</i>	<i>205</i>
<i>Sebán Zoltán - Számadó Róza: Felnőttképzők személyes adatkezelése és adatbiztonság nemzetközi kitekintésben.....</i>	<i>210</i>
<i>Zakota Zoltán - Molnár György: Előzetes tudásfelmérés mesterséges intelligencia-eszközök használatának vizsgálatához partiumi gimnazisták körében</i>	<i>220</i>
<i>A felsőoktatás nemzetköziesítése / Internationalisation of higher education</i>	<i>232</i>
<i>Abdullah, Berivan – Soltani, Riad: A Comprehensive Systematic Review of the Impact of Internationalization on Educational Quality in MENA Countries.....</i>	<i>233</i>
<i>Kovács Anett Jolán: A magyar felsőoktatási validációs gyakorlat alakulása 2017-2024 között a tanulmányi és vizsgaszabályzatok alapján.....</i>	<i>265</i>
<i>Szerzőink / Authors</i>	<i>277</i>

Előszó

A MELLearn Felsőoktatási Lifelong Learning Hálózat 2024-ben az Óbudai Egyetemmel közös szervezte meg a 20. MELLearn Felsőoktatási Lifelong Learning Konferenciát. A tanácskozás résztvevői a címben jelzett témához kapcsolódó problématerületekkel összefüggésben elemezték a felsőoktatási környezetben zajló K+F relációjú lifelong learning trendeket.

A tanácskozás témája arra reflektált, hogy milyen környezetben és milyen tényezők hatásai révén formálódik a tanulás folyamata, melyek a hatékony tudásátadási formák és megoldások a digitális transzformáció által erősen meghatározott korban. Ugyanakkor számos a tanácskozás során számos előadó mutatott rá konkrét példákkal a felsőoktatás tanulástámogató szerepére és felelősségére, amely több minőségügyi összefüggést érint.

A kötetben a szerkesztő rendhagyó módon tematikus fejezetekbe rendezte a befogadott tanulmányokat, melyek a 2024. évi konferencia műhelyeiben elhangzó előadásokra épülő részletező elemzések. Ezen tématerületek a következők:

Demográfiai tényezők és Lifelong Learning

Egészség és jóllét az egyéni és közösségi tanulások tükrében

Kultúráközvetítés és tanulási innovációk: megváltozó közösségek, aktív állampolgárság és a digitális média kölcsönhatása.

Munkahelyi tanulások és digitális transzformáció – Humán erőforrás fejlesztési kihívások
Internationalisation of higher education

A MELLearn Egyesület ügyvezetőjeként köszönöm a szerzőknek, hogy alapos elemzéseikkel megosztják gondolataikat és reflexióikat az olvasókkal és köszönöm az olvasóknak megtisztelő figyelmüket, amellyel hozzájárulnak a felsőoktatási környezet tudásmegosztási és képességfejlesztési gyakorlatának megértéséhez.

Dr. habil Balázs Németh

MELLearn ügyvezető/elnökségi tag

Pécsett, 2025. március derekán

Preface

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

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

Demographic trends and Lifelong Learning

Health and well-being in the scope of individual and collective forms of learning

Cultural mediation and innovations in learning: Interactions amongst changing communities, active citizenship and digital media

Workplace learning and digital transformation – Challenges of Human Resources Development

Internationalisation of higher education

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, mid-March, 2025.

Demográfiai tényezők és Lifelong Learning / Demographic factors and Lifelong Learning

Felnőttnevelés – egy felsőoktatási alapképzés hozzáadott értéke

Bevezetés

Nagy és a köztudatban ellentmondásos megítélést kiváltó kérdés, hogy nevelhető-e a felnőtt. A pedagógia mint a nevelés gyakorlata a tradicionális értelmezés szerint az iskoláskor végéig foglalkozik a nevelés folyamatával. Az élethosszig tartó tanulás társadalmi és egyéni szükségességének tudatosulása egyre erőteljesebben hozza fel a felnőttkori tanulás igényét, amit igazol az andragógia tudományának a megjelenése és önállósodása. A pedagógia és az andragógia kapcsolatára annyiban térünk ki, amennyiben a nevelés különböző korcsoportokra való értelmezése ezt szükségessé teszi. Miért is foglalkozunk ezzel a kérdéskörrel? Tanulmányunkban azt kívánjuk bemutatni, hogy egy felsőoktatási alapképzésben részt vevő csoport tagjai „nevelődtek-e” egyetemi tanulmányaik hatására. Ehhez felhasználjuk a hallgatók önértékeléséről gyűjtött adatokat, és ezek kapcsolatát megvizsgáljuk a szak képzési és kimeneti követelményeivel összevetve.

A nevelésről

A nevelés értelmezése nem állandó, történetileg és kultúrkörönként változó fogalom. Széchy Évát idézve, aki a nevelést a képzéssel összekapcsolt fogalomként használja a következőt olvashatjuk: „A képzés-nevelés fejlődése szükségleteiben, tartalmában, módszereiben, struktúrájában történeti-társadalmi meghatározottságú, az emberi lények fejlődésében bekövetkező fiziológiai, pszichológiai, kulturális-civilizációs változások összetevőivel is együtt haladva, a dolgok természeténél fogva különböző okoknál fogva mindmáig térben és időben egyenlőtlenül megy végbe.” (Széchy, 2005. p. 242) A szerző eljut a felnőttek neveléséhez is a következő logika alapján: „Az életkor meghosszabbodása felveti a közép- és idősebb korú generációk alkotó energiáinak intenzívebb egyéni és társadalmi hasznosítását, ehhez járulva pozitívan az életmódban és a szociális körülményekben bekövetkező lényeges változásokat, mindezek nevelési vonzatainak számbavételét és érvényesítését.” (Széchy, 2005. p.244.)

Meddig nevelhető az ember? – teszi fel a bevezetőben is említett kérdést Zrinszky László. Erre meglehetősen ellentmondásos válaszok születtek, Freud például úgy ítélte meg, hogy az ember a nemi ösztön megjelenéséig nevelhető, utána megszűnik a nevelés lehetősége. Ugyanakkor, - írja a szerző - az élethosszig tartó tanulás megjelenése és igénye a 20. század második felében a gyakorlatban is igazolta a felnőttnevelés létjogosultságát (Zrinszky, 2002. pp.22-23.)

Egy levelező mérnöktanár hallgatótól származó válasz arra a kérdésre, hogy lehet-e nevelni a felnőtteket. Saját tapasztalata alapján elmondott egy történetet, amivel a felnőttek nevelhetőségét igazolta. Minőségfejlesztő szakemberként egy vállalkozás valamennyi dolgozójának kellett a munkavégzésben elfoglalt szintjük szerinti homogén csoportoknak képzést tartania. Amikor a műhelyre került a sor, azt tapasztalta, hogy a munkahelyen rendetlenség uralkodik, a padozaton hulladékok halmazát kerülgetik.

Meglepetésének és véleményének hangot adott, a minőség oldaláról is megközelítette az ott dolgozók munkavégzésének színvonalát. Mivel többször visszatért ehhez a csoporthoz, azt tapasztalta, hogy egyre tisztul a környezet, a végén saját maga is pozitívan értékelte a változást. Ez a szituáció meggyőzte az egyébként nem pedagógusként dolgozó mérnököt arról, hogy felnőtt korban is lehet változtatni a magatartáson, viszonyuláson. A nevelés értelmezését nézzük az ELTE egy internetes tananyaga szerint: „A nevelés olyan értékátadó, értékrendszert kialakító, fejlesztő folyamat, melynek célja, hogy az egyént életfeladatai megoldására képessé tegye. A nevelés folyamatában nagyon fontos a „hatás, hatásrendszer” szerepe. Jelenti egyrészt magát a folyamatot, másrészt ennek a folyamatnak az eredményét, harmadrészt jelent képességet a változtatásra.

A fejlesztő hatás formái:

- tervszerű = meghatározott célja van és ennek eléréséhez tudatos eljárasmódokat alkalmaz;
- spontán = idetartozik minden környezeti tényező, mellyel az egyén valamilyen módon kapcsolatba kerül. Ez a kapcsolat lehet közvetlen vagy közvetett.” **(Dr. Gaál Gabriella - Dr. Jászi Éva: Pedagógus-mesterség: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/223_a_nevels_fogalma_tartalmi_jegyei.html)**

Itt egy újabb problémába ütközünk, ami nem más, mint az értékek értelmezése. Az objektív értékek létezése megkérdőjelezhető, inkább elfogadjuk azt az álláspontot, hogy az abszolút értékek inkább hitre alapulnak, mint megkérdőjelezhetetlen, megfellebbezhetetlen igazságokra. De ha az értékek relativitását elfogadjuk, akkor egy adott társadalomban, vagy sokkal inkább társadalmi csoportban megtalálhatók az egyén sikeres életpályáját elősegítő értékek. A kérdés azonban nem elhanyagolható: az adott csoportban mindenkinek azonos értékekre, értékrendszerre van-e szüksége.

Ezután következik a másik probléma, ami nem más, mint a fejlesztő hatás jellege. Hogyan történik a fejlesztés, és valóban személyiségfejlesztésről van-e szó. Knausz Imre egy írásában kifejti, hogy a nevelés nem fejlesztésnek nevezhető, ebben az értelemben nem tevékenység, hanem emberek közötti viszony. „A nevelés maga nem fejlesztés, hanem csak egy viszonyulás a másik emberhez, és ennek a viszonynak a megvalósítása segíti őt abban, hogy különböző – célzott és nem célzott – tevékenységek révén előbbre jusson.” (Knausz, 2009) Ha már a felsőoktatásról szólnunk, akkor még egy gondolat az idézett szerzőtől: „Egy kicsit közelebből a pedagógiai viszony két dolgot jelent. Egyrészt aktív figyelmet és érdeklődést a másik iránt. Lehetőséget, hogy megnyilvánuljon és a megnyilvánulásaira konstruktív, azaz az ő szempontjait megértő visszajelzéseket kapjon. Másrészt ennek ellenpontjaként azt, hogy a nevelő is feltárja magát, azaz megmutatja, hogy milyen ember. Ez nem feltétlenül és nem is elsősorban példamutatás. Az őszinteség ennél sokkal fontosabb.” (Knausz, 2009)

A felnőttek nevelése Durkó szerint egy olyan folyamat, amelynek célja a felnőttek tudásának, képességeinek és készségeinek fejlesztése, valamint a személyes és szakmai növekedés támogatása. A felnőttek nevelése általában eltér a gyermekek nevelésétől, mivel a felnőtteknél fontos szerepet játszik az önirányítás, a tapasztalatokra építés és a problémamegoldó képesség fejlesztése. a gyermekkori pedagógiától az andragógia felé crescendo jellegű kiszélesedést és egyre intenzívebbé válást mutat, és végső kiteljesedésében önálló művelődési tevékenységgé válik. (Durkó, 2004)

Az önnevelés (self-improvement) azt jelenti, hogy tudatosan törekszünk saját képességeink, tudásunk és önálló fejlődésünk folyamatos fejlesztésére. Ez lehet személyes, szakmai, vagy akár spirituális fejlődés is. Az önnevelés során általában olyan

területeken dolgozunk, ahol szeretnénk jobbak vagy kiegyensúlyozottabbak lenni, és rendszeresen fektetünk energiát abba, hogy ezen a területen fejlődjünk. Ez lehet például új készségek tanulása, önismeret fokozása, egészségesebb életmód kialakítása vagy akár önálló személyiségfejlesztés. Az önnevelés során fontos az önismeret, kitartás és rendszeresség. (<https://chat-gpt.com/hu/chat>)

Az önnevelésre képes egyén Durkó szerint: – önállóan tud eligazodni a változó körülmények és elvárások között – rendelkezik az önelemzés, öndiagnózis képességével erényei és hiányosságai tudatosítására; – rövid és középtávú célokat tűz ki maga elé és megtervezi azokat; – rendelkezik azokkal az alapvető eszközökkel, amelyek a kitűzött célok megvalósításához szükségesek – önmagát értékeli és ezzel új önnevelési célokat indukál. (Simándi, 2015)

Ezzel szemben a pedagógus szakma különleges igényei és kihívásai olyan állandó fejlődést és alkalmazkodóképességet kívánnak, amely túlmutat a formális nevelési folyamatokon. A kutatás során vizsgált hallgatói csoport esetében fontos megfigyelni, hogy a nevelési módszerek hatása hogyan érintette a tanulás iránti elkötelezettséget és a pedagógiai attitűd fejlődését.

Felnőtt tanulók a pedagógusképzésben

Vizsgálatunk során levelezős pedagógusképzésben résztvevő hallgatókat kerestünk meg, hiszen jelenleg a szakmai pedagógusképzés szervezeti formáit tekintve szinte kizárólag részidős képzésben valósul meg. Ez, ahogy valamennyi gyakorlatorientált képzés esetén, így a pedagógus-képzésben is jelentős kihívásokat hoz mind a képzőintézmény, mind a hallgatók számára. A megszerezett oklevelek, a tudás és a követelmények egyenértékűségét nem vitathatjuk, de fontos problémát vethetünk fel azzal, hogy a pedagógusok képességei, kompetenciái, személyisége kialakítható-e a levelező képzésben úgy (Szontagh, 2021), mint a nappali képzésben, ehhez adalékul Engler Ágnes (2014, 26.) szolgál, aki szerint a „a felnőtt tanuló attitűdjében és tanulói magatartásában az életkor mellett szerepet játszhat az érettség, az alapképzettség, a társadalmi háttér, a tapasztalat, a munkából vagy családból származó felelősség” Kutatási eredményei alapján a nem hagyományos korú hallgatók kognitív motivációja sokkal erősebbnek bizonyult a nappalisokénál. A diploma presztízse a hallgatóknak csak mintegy felét terelte a felsőoktatás felé, ennél sokkal meghatározóbb a belső motiváció: az érdeklődés, a szellemi frissesség megtartása, a meglévő ismeretek gyarapítása és a tanulás szeretete. A munkával összefüggő külső motivációkat alacsonyabbra értékelték a hallgatók. A motivációs készletre vonatkozó eredmények megerősítik a felnőttkori tanulás átgondoltságát, amely magyarázza a levelező tagozaton tanulók motiváltságát (Engler, 2014). Tőzsér (2014a, 2014b) is megerősítette ezt vizsgálataiban, aki a felsőoktatásban való részvétel motivációjaként a következő 5 faktort jelölte meg: önmegvalósítás, karrierépítés, munkakeresés, szociális tényezők és a munkahelyi nyomás. Ezáltal látható, hogy a levelezős hallgatók képzésbeni részvétele nem a munkahelyi nyomás, karrierépítés vagy munkakeresés tényezőjének tudható be, hanem sokkal inkább az önmegvalósítás hatása. E tényezőt vizsgálatunk során is próbáljuk fellelni.

A nevelés és az önnevelés aspektusai a szakoktató képzésben

Úgy véljük, a felsőoktatásban, a felnőttek képzésében az eredményekhez a nevelési és önnevelési folyamatok összekapcsolása vezethet. Az alábbi táblázatban bemutatjuk ez a kettős folyamatot szakoktató képzésünkben.

1. táblázat A nevelés-képzés és az önnevelés kapcsolata
(Forrás: saját szerkesztés)

Nevelés-képzés	Önnevelés
A.1. Eligazítás az értékek, eszmények, követelmények terén	B.1. Önálló eligazodás az értékek, követelmények világában.
A.2. Diagnózis a személyiség adott állapotának tisztázására	B.2. Öndiagnózis a saját fejlettségi állapotra vonatkozóan
A.3. Terv az adott helyzetből a kívánatos helyzet megközelítésére	B.3. Tervek a tudás, képességek, kompetenciák önálló fejlesztésére
A.4. A nevelési-képzési folyamat eredményeinek, hatásának értékelése.	B.4. A személyiség változásának önértékelése.

Nézzük lépésről lépésre ezt a folyamatot a felsőoktatási, és adott esetben a DUE-n folyó szakoktató képzés aspektusából.

A.1. A szóban forgó képzésünkben az eligazítást az értékek, eszmények, követelmények terén a Képzési és kimeneti követelmények jelentik. A képzés célja a dokumentum szerint olyan szakoktatók képzése, akik a specializációjukhoz tartozó ágazatok területén felkészültek az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben elsősorban a gyakorlati tárgyak oktatásának megtervezésére, szervezésére, vezetésére, valamint oktatási tevékenység végzésére, a szakmai tantárgyakhoz kapcsolódó laboratóriumi foglalkozások és a vállalati képzőhelyeken folytatott szakmai (vállalati, intézményi képzőhelyeken, képzőközpontban folyó, tanműhelyi, tanirodai, tangazdaság, egyéni- és társas vállalkozásoknál folyó, valamint felnőttképzési, felsőoktatási és szakképzési duális képzési) egyéni és csoportos gyakorlatok megtervezésére, vezetésére, megszervezésére. Tanulmányaikat a szakmai tanár mesterképzésben folytathatják. (Net Jogtár)

B.1. Az önnevelés alapját a szakoktató képzésben az önálló eligazodás jelenti a képzési és kimeneti követelményekben. Optimális esetben már jelentkezés előtt tájékozódik a jelölt arról, hogy mi a célja annak a képzésnek, amit választ. Amennyiben ez a lépés hiányos vagy elmaradt, akkor ennek pótlását is segíti belépéskor az intézményünkben működő szakmentori rendszer. A hallgató csak akkor tud sikeresen azonosulni a képzéssel, ha a célok adekvátak a saját elvárásaival és szándékaival.

A.2. Diagnózis a személyiség adott állapotának tisztázására. Úgy gondoltuk, hogy ahhoz, hogy megismerjük a hallgatói csoportunkat, felkérjük őket arra, hogy töltsék ki a Seligman – féle erősségek tesztet. Miért éppen azt? Az erősségeknek a következő három kritériuma van:

- Majdnem minden kultúrában megbecsülik és értékesnek tartják.
- Saját jogon megbecsült tulajdonságok, nem más célok eszközeként.
- 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.) E helyen nem kívánunk az erények megállapításának és az erősségek-teszt kidolgozásának folyamatával foglalkozni, de Seligman műve mellett ajánljuk annak a szerzőpárosnak a tanulmányát is, aki ezt az írást létrehozta (Bacsa-Bán- Cserné Adermann, 2023).

Erősségek – a vizsgálat eredményei

Az alábbiakban azonban rövid leírással kísérve az erények kategóriái alapján értelmezzük az erősségeket, amivel kapcsolatban nyilatkoztak hallgatóink a teszt feladatai során.

A Bölcsesség és Tudás erényének erősségei: A kíváncsiság, érdeklődés a világ iránt optimális esetben a felsőoktatásban folyó tanulás egyik fő motivációs tényezője. A tudásszomj és a tanulás szeretete a tanulás sikere szempontjából a sikeresség egyik feltétele. Találékonyság, eredetiség, praktikus intelligencia, hétköznapi bölcsesség: Ezeknek az erősségeknek szintén nagy szerepe van a felsőfokú tanulmányokban. A szociális, személyes és érzelmi intelligencia: a szociális intelligencia a másokkal való együttműködést segíti, aminek nagy szerepe van a tanuló társakkal való együttműködésben. A perspektíva egy világról való látásmódot jelent, ami saját és mások helyzetének, problémáinak megoldásában segít.

A Bátorság erősségei: helytállás és merészség, kitartás és szorgalom és hitelesség, őszinteség.

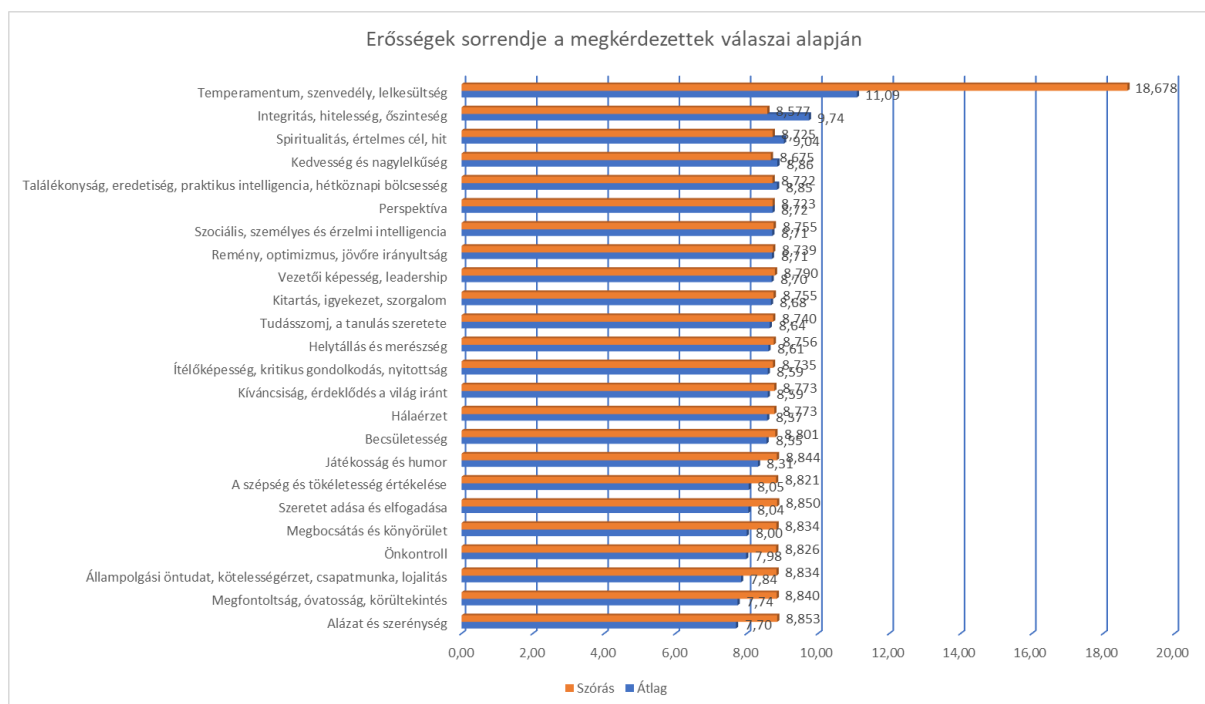
Emberség és szeretet: ehhez az erényhez tartozó erősségek a kedvesség és nagylelkűség, valamint a szeretet adása és elfogadása.

Mértékletesség: a mértékletességet biztosító erősségek az önkontroll, a megfontoltság, óvatosság, körültekintés, valamint az alázat és a szerénység.

A Transzcendencia erényéhez 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 teszt kitöltése után azt vártuk a hallgatóktól, hogy válasszák ki a legfontosabb erősségeiket – öndiagnózis – és adják meg azt is, hogy melyik erősségük fejlesztését várják leginkább a tanulmányaiktól. A tesztet a 2021-ben és 2022-ben belépő 113 hallgató töltötte ki, az eredményeket részletesebben a fent említett tanulmányunkban lehet megtekinteni (Bacsa-Bán – Cserné Adermann, 2023.), itt csupán egy összefoglaló ábrát mutatunk be.

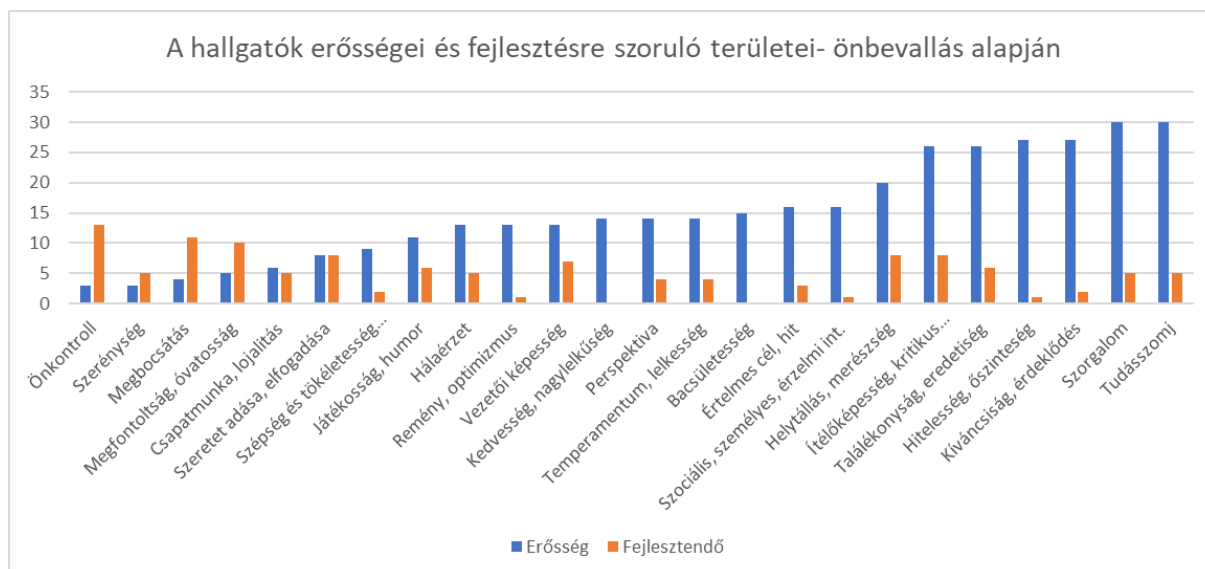
1. ábra Erősségek sorrendje a megkérdezettek válaszai alapján



Az alábbi ábrán megmutatjuk még azt, hogy melyik erősségük fejlesztését tartották leginkább fontosnak a hallgatók.

A hallgatók erősségei közül különösen az önkontroll, a kritikus gondolkodás és a szociális intelligencia terén vártak fejlesztést. Ezek az erősségek elengedhetetlenek a tanári pálya sikerességéhez, hiszen a modern oktatás egyre inkább a rugalmasságot, empátiát és a komplex helyzetek kritikai szemléletét követeli meg a pedagógusoktól.

2. ábra A válaszadók erősségei és fejlesztésre szoruló területeinek megoszlása



Ezek az eredmények információkat adnak az oktatóknak is arra vonatkozóan, hogy milyen módszerek alkalmazására érdemes koncentrálni. Innen jutunk a következő fázishoz.

A.3. Terv az adott helyzetből a kívánatos helyzet megközelítésére. Az oktatók részéről ez a képzés tanterve, hálóterve, a kurzusok felépítése és a megfelelő módszertan alkalmazása nyújt segítséget a képzés végén kívánatos helyzet elérésére. Az alábbiakban néhány módszert mutatunk be a hallgatók által jelzett fejlesztendő erősségek segítésére (2. táblázat).

2. táblázat: A fejlesztendő erősségek és a társítható pedagógiai módszerek

Fejlesztendő erősségek önbevallás alapján	Fejlesztendő erősségek a módszerek oldaláról
Szorgalom	Egyéni kutatás
Helytállás	Nehezebb feladatok felvállalása, ezek teljesítése
Ítéloképesség	Az MI-ból összegyűjtött információk hitelességének értékelése
Önkontroll	A páros és csoportos feladatokban a saját szerep megtalálása
Szociális, személyes, érzelmi intelligencia	A csoporttársak eddig ismeretlen oldalának a felismerése, elfogadása
Megbocsátás	Jól kezelni a társak nem tökéletes megoldásait
Csapatmunka	Páros és kiscsoportos feladatok kooperációban való megoldása

Megállapíthatjuk, hogy az egyéni kutatás és a páros feladatok különösen jól szolgálhatják a hallgatók önálló munkavégzésének és kooperációs készségeinek fejlesztését. A csoportmunka során szerzett tapasztalatok arra utalnak, hogy a kooperatív tanulás módszerei nagyban hozzájárulnak a hallgatók kötelességtudatának és lojalitásának erősödéséhez, ami a tanári pályán nélkülözhetetlen kompetenciák közé tartozik.

A hallgatók visszajelzései alapján egyértelművé vált, hogy a képzés során alkalmazott módszerek megfeleltek az igényeiknek. A csoportmunka és a kritikus gondolkodást fejlesztő feladatok különösen hasznosnak bizonyultak. Ugyanakkor a hallgatók azt is jelezték, hogy a jövőbeli képzések során érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a humor és a játékoság erősítésére, mivel ezek a pedagógiai munka kreatív oldalának fontos elemei.

B.3. Tervek a tudás, képességek, kompetenciák önálló fejlesztésére – az önnevelésnek ez a fázisa időről időre ismétlődik a képzés során kapott és választott feladatok megoldásában, ezek közül talán a legnagyobb hatású a szakdolgozati téma kiválasztása, a szakdolgozatra való felkészülés és a munka elkészítése. Csak néhány momentum, amihez a folyamat során alkalmazkodniuk kell, ilyen például néhány általános terület, amiben fejlődniük szükséges: a szakirodalom adekvát keresésének módjai, a kutatási etika, a személyiségi jogok védelme, a megkérdezettek való kommunikáció stílusa és így tovább. Ehhez az önfejlesztéshez segítséget is kapnak a témavezetőktől, mentoroktól és másoktól.

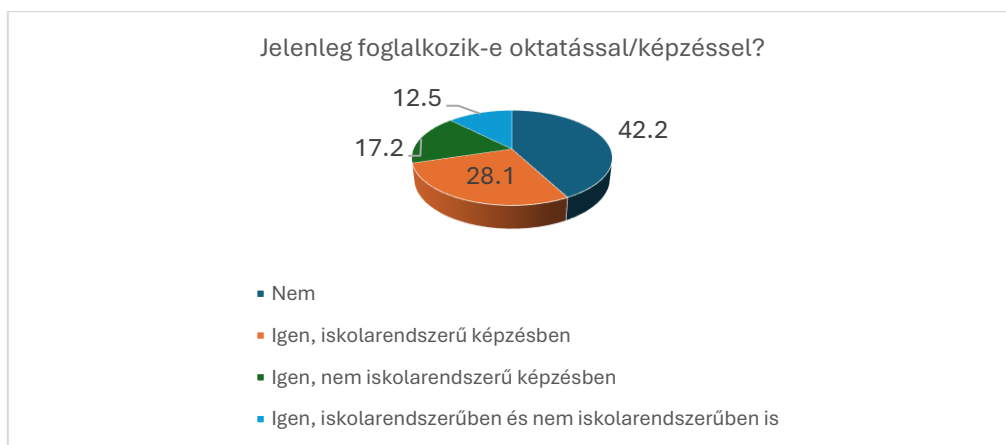
A4. A nevelési-képzési folyamat eredményeinek, hatásának értékelése oktatói, vezető tanári és bírálói feladat. A motivált hallgatók esetében nagy szerepe van a segítő-formáló, azaz formatív értékelésnek, a szummatív értékelések pedig nem csak a tudás elsajátításáról, hanem a személyiség elvárásoknak való megfeleléséről is szólnak.

B4. A személyiség változásának önértékelése – ez a téma tulajdonképpen a legutóbbi vizsgálatunk központjában állt.

A 2021-ben beiratkozott, és 2024-ben végzés előtt álló hallgatói csoportunkban kívántuk feltárni, hogy milyen változások következtek be a képzés hatására, hogyan változtak erősségei és viszonyuk a pedagógus pályához. A belépés után kitöltött Seligman-teszt eredményeit, pontosabban a hallgatók erősségeinek a teszt által mért sorrendjét láthatjuk az 1. ábrán. A kimeneti eredmények ismertetése előtt mindenképpen érdemes néhány, adatfelvételhez fűződő gondolatot megosztanunk a megkérdezett, végzés előtt álló hallgatóinkról.

Válaszadó hallgatóink közül jelenleg **28,12 %** iskolarendszerű oktatásban, **17,2 %** nem iskolarendszerű oktatásban, míg **12,15 %** mindkettőben tevékenykedik. Ez az eredmény arra utal, hogy a hallgatók nagyobb része már aktívan dolgozik az oktatás területén, így a képzés alatt szerzett tudást és készségeket alkalmazzák.

3. ábra A válaszadók megoszlása oktatási státuszuk szerint



További kérdéseinkre adott válaszaikból azt is megtudtuk, hogy 56,3%-uknak már a szakoktató szakra való jelentkezés előtti terveiben is szerepelt az, hogy pedagógusképzésbe jelentkezzen. S ezt a gondolatmenetet, valamint a képzés pályamotivációs és pályaszocializációs szerepét is megerősítve mondták azt hallgatóink 92,2%-ban, hogy ha most kellene ezt a döntést meghozniuk, ismét a pedagógusképzést választanák. Ha egy képzés sikere valamiben mérhető, akkor ezt mindenképpen annak tekinthetjük.

4. ábra Pedagógusképzéshez való viszony a képzés végén



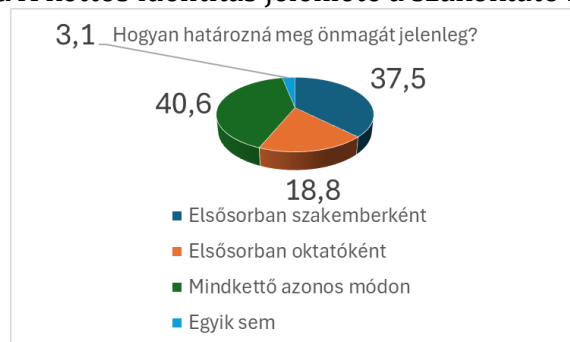
Ehhez szorosan kapcsolódnak a képzésen megszerzett tudás mellett mindazon hatások, amelyek az intézmény, a társak, a képzés egészének tudható be, s amelyek együttes felnőttnevelést is gyakorolva a pályaszocializáció meghatározó elemeivé válnak. A pályára lépéshez való hozzájárulás, vagy e döntés megerősítése mellett az is eredmény, hogy a képzés nem tántorította el őket e céltól, ahogyan ezt az alábbi ábrán is jól látható.

5. ábra A képzés pályamotivációs hatása



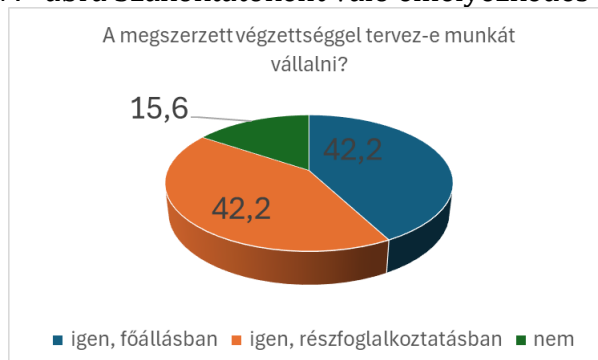
Az, hogy valóban pedagógusként fognak-e munkát vállalni, vagy mely szegmensben érzik magukat önazonosnak szintén e témakör fontos kérdései. Végzett szakoktatóink belépéskor szinte kizárólag szakembernek tekintik magukat (ezt korábbi vizsgálataink is alátámasztották (v.ö. Bacsa-Ban – Cserné Adermann, 2024), s kis %-ban oktatóként identifikálják magukat. Az, hogy a képzés végére ez ilyen jelentős arányban megváltozik szintén eredménye vizsgálatunknak.

6. ábra A kettős identitás jelenléte a szakoktató hallgatóknál



S ez utóbbit erősíti az is, hogy a fentiekkel szinte teljesen egyező arányban kívánnak végzettségüknek megfelelően, szokatóként tevékenykedni. Mindössze 10 fő nem, akiknek indoka leginkább, hogy további tanulmányokat szeretnének folytatni, vagy lakóközrztében nincsen lehetőség szakoktatóként elhelyezkedni, s néhány esetben csak a pedagógusi pálya kedvezőtlen mivolta az elutasítás indoka.

7. ábra Szakoktatóként való elhelyezkedés terve



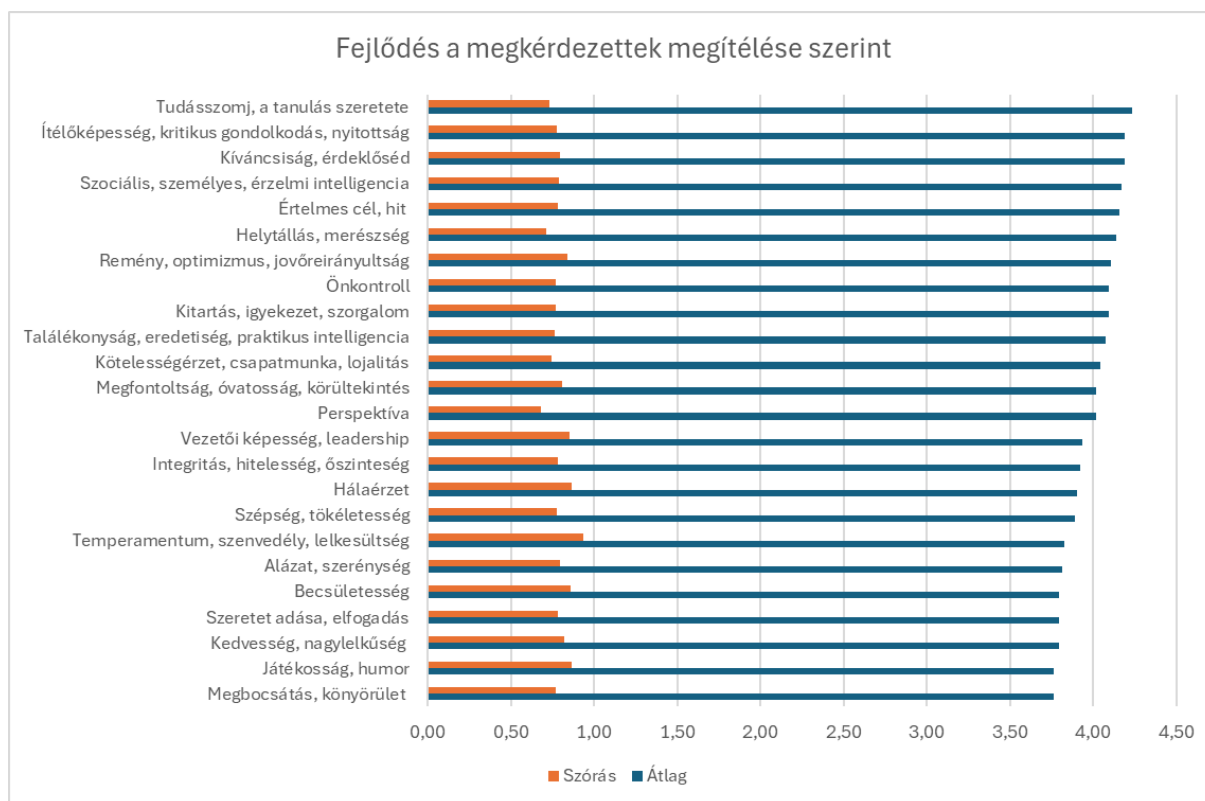
Ha már a tanulmányaik szóba kerültek, reményre ad okot az, hogy többségük (63%-uk) tervez további tanulmányaikat, amelyet tovább kutatva kiderült, hogy mesterképzési, szakirányú továbbképzési és egyéb szakmai jellegű képzési céljaik vannak.

8. ábra Továbbtanulási tervek a megkérdezetteknel



A hallgatók formálódását, alakulását a képzés elején használt Seligman-féle erősség felsorolást alapul véve, de nem az eredeti teszt alapján vizsgáltuk. A vizsgálat módszere az volt, hogy listára tettük mind a 24 erősséget ezek megnevezésével, és kértük, hogy a hallgatók 1-től 5-ig jelöljék meg, hogy az adott erősségük mennyire értékelik a képzés végén. Tehát a megállapításainkat a hallgatói önértékelésre alapoztuk, és összehasonlítottuk a képzés első szakaszában mért eredményekkel. Mivel nem egyéni követést alkalmaztunk, hanem egy teljes csoport eredményeire építettük a megállapításainkat, így a változásokat is csoport szintjén tudjuk bemutatni. Mivel különböző mérőeszközöket alkalmaztunk (Seligman-féle teszt a képzés elején – erősségek önértékelése a képzés végén), de gyakorlatilag mindkét esetben az erősségek súlyáról kaptunk információt, a csoport össz-pontszámaiból képeztünk rangsorokat az összevetéshez, és a képzés alatt – nem feltétlenül csak a képzés hatására – bekövetkező változások kapcsán. Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen erősségük fejlesztését várták legtöbbször a képzéstől (2. ábra), és megnéztük, változott-e ezeknek a belépő és kilépő mérések sorrendjében a helye.

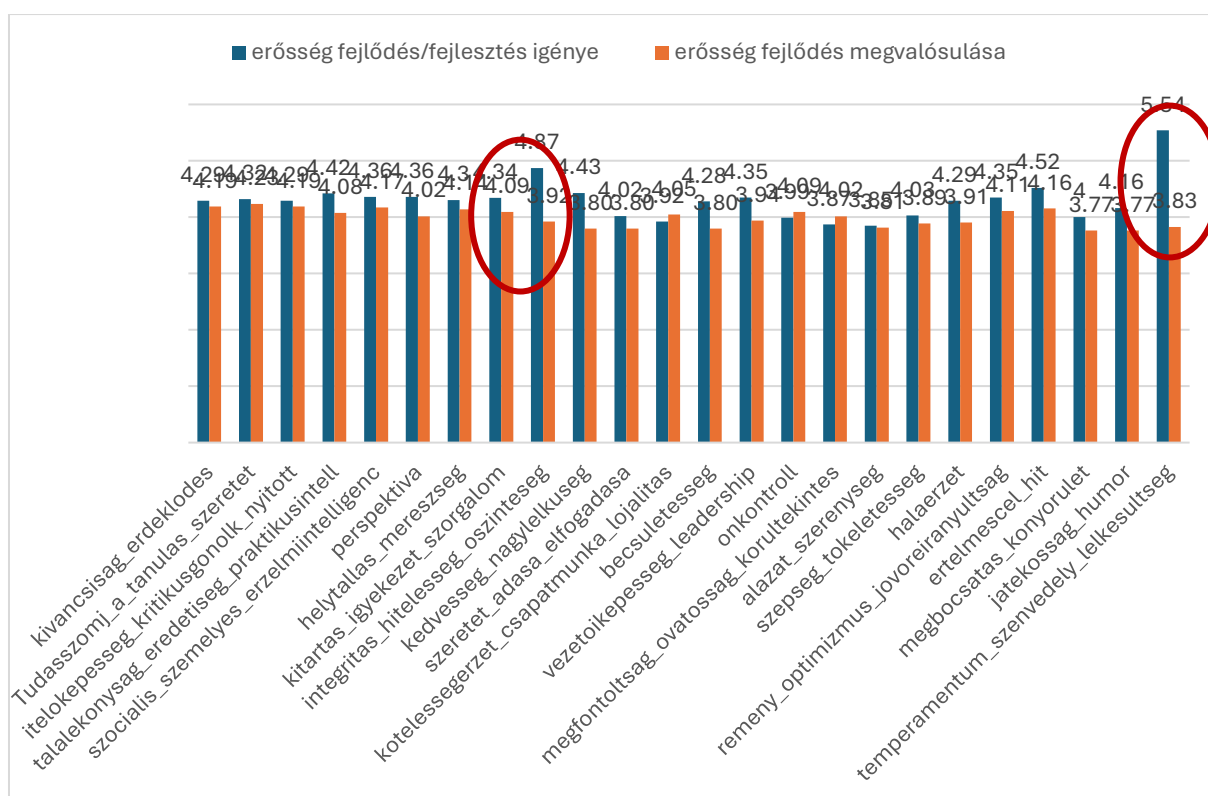
9. ábra Miben fejlődtek legtöbbször saját megítélésünk szerint egy 5-ös skálán a végzős hallgatónk?



Ha a fejlődés önértékelését nézzük, megállapítható, hogy 4-nél magasabb átlagpontszámot kapott első helyen a tudásszomj, majd utána az ítéletképeség, kritikus gondolkodás, nyitottság, a kíváncsiság, érdeklődés – úgy véljük, ezek fejlődésében jelentős szerepe volt a tanulmányaik során őket ért hatásoknak is. A szociális, személyes és érzelmi intelligencia megjelenése a sorrend 4. helyén nagyon biztató a pedagógus pályára készülő oldaláról. Ami feltétlenül figyelemre méltó, az értelmes cél, hit, a helytállás, merészség, a remény, optimizmus, jövőre irányultság megjelenése az önértékelés első harmadában azt az érzést kelti, hogy az alapképzés során a többség kifejezetten pozitívan néz saját jövőendő életútjára.

Ezen eredmények tükrében különösen fontos kiemelni, hogy a képzés nem csupán a tanulmányi eredmények javítására fókuszált, hanem a hallgatók személyes fejlődésére is. Az érzelmi intelligencia és a kitartás terén elért fejlődés azt jelzi, hogy a hallgatók nemcsak szakmailag, hanem személyiségüket illetően is jelentős átalakuláson mentek keresztül, amely fontos alapja a pedagógusi pályára való felkészülésnek.

10. ábra Az erősségek fejlődésének igénye és annak realizálódása



Megjegyezzük, hogy az erősségek egy részével magas szinten rendelkeztek a hallgatók, ezeknek a javulása nem feltétlenül a képzésnek köszönhető.

Ha megvizsgáljuk a 10. ábrát, és összevetjük az 1. ábrával, azt látjuk, hogy az első adatfelvételhez képest az önértékelés sorrendjében vannak bizonyos változások, elsőként nézzük meg az önkontroll erősségét. Azért is fontosnak tartjuk ezt kiemelni, mert a 2. ábrán is látható, hogy a hallgatók ennek az erősségnek a fejlesztését tartották legfontosabbnak. Míg a bemeneti teszt eredményei alapján az önkontroll, mint meglévő erősség a 20. helyen szerepel, addig nagyon pozitívnak tűnik, hogy a hallgatók önbevallása alapján a végzés előtt már a 7. legfontosabb erősségük.

Hasonlóképpen látjuk, hogy a fejlesztési igényeknek megfelelt a képzés a „megfontoltság, óvatosság, körültekintés” jellemző kapcsán is, mert míg a belépő mérésnél a 24 erősség közül az utolsó előtti helyre lehetett rangsorolni ezt az erősséget, aminek a fejlesztését kérték is a hallgatók (2.ábra), a kilépő vizsgálatnál már a lista közepére került, azaz sokan ítélték úgy, hogy ez tulajdonságuk fejlődött. Feltehetően mindez nem a direkt nevelési módszereknek köszönhető, sokkal inkább magának az egész szituációnak, beleértve a tanítási gyakorlatot is.

A helytállás, merészség is előre lépett az erősségek rangsorába a képzés végére, ehhez minden bizonnyal hozzájárult az a szituáció, amivel a hallgatóknak meg kellett birkóznia, például önálló prezentációt tartani azoknak is, akik korábban ilyent nem tettek, és lámpalázasan állnak a szereplés elé.

Hatalmasat fejlődött az „ítélőképesség, kritikus gondolkodás, nyitottság”, amit a belépő tesztnél az erősségek több, mint fele megelőzött, a képzés befejezése előtt viszont olyan magas pontszámokat kapott a kitöltőktől, hogy a sorrendben a második legfontosabb erősség lett.

Úgy gondolom, ez egy nagyon jó visszajelzés nemcsak a hallgató nevelési szintjének a javulásáról, de a saját oktatói módszereinkről és attitűdjeinkről is. A „kötelességérzet, csapatmunka, lojalitás” fejlesztése, fejlődése szintén eredményes volt, az erősségek skálája mintegy 10 fokot lépett előre, amihez nyilván hozzájárult, hogy az oktatók számos közösen, kiscsoportokban megoldandó feladatokkal járultak hozzá ennek az erősségnek a fejlesztéséhez.

A tudásszomj szintén jelentős fejlődést mutat, olyannyira, hogy az önbevallás élére került. Valóban sikerült a képzés során ilyen aktív tudásszomjat ébreszteni a hallgatóinkban? Ha igen, joggal lehet büszke rá az oktatói közösség.

És amit nem sikerült, bár a hallgatók elvárták volna: a szeretet adása és elfogadása, megbocsátás és könyörület, valamint a játékosság és humor, bár mindhárom erősségnek kulcsszerepe lehet a pedagógus munkában, de tanulság az oktatásra nézve, hogy ezeknek a fejlesztéséhez újabb módszereket kellene használni.

A képzés során alkalmazott módszerek, mint például a csoportmunka és a kritikus gondolkodást fejlesztő feladatok jelentős szerepet játszottak a hallgatók személyiségfejlődésében. A teszteredmények alapján a hallgatók legnagyobb mértékben a szociális készségek, a tudásszomj és a vezetői képességek terén mutattak fejlődést, ami összhangban van a pedagógiai munkakörnyezet követelményeivel.

Összegzés, tanulságok

A kutatás célja a 2021-ben beiratkozott és 2024-ben végzés előtt álló szakoktató hallgatók fejlődésének vizsgálata volt, különös tekintettel a képzés pedagógiai hatására és a hallgatók önértékelése alapján mért erősségek változásaira. A képzés kezdetén elvégzett Seligman-féle erősségteszt lehetőséget biztosított a hallgatók kezdeti erősségeinek feltérképezésére, míg a kilépő mérés során az önértékelés alapján kapott eredmények a fejlődés pontos irányait mutatták.

Az eredmények jelentős fejlődést jeleznek több kulcsfontosságú területen:

- **Önkontroll és megfontoltság:** Az önkontroll fejlődése különösen figyelemre méltó, hiszen a belépő mérés során alacsonyabb szintű erősségként jelent meg, míg a képzés végére a hallgatók egyik legfontosabb készségévé vált. Ez a változás tükrözi a képzés módszertani hatását és a gyakorlati tapasztalatok jelentőségét.
- **Tudásszomj és kritikai gondolkodás:** A tudásszomj, mint a hallgatók által leginkább értékelt erősség, kiemelkedő szerepet játszott a fejlődésükben. A kritikai gondolkodás képessége, amely a pedagógiai pályán való helytállás egyik alapköve, szintén jelentős növekedést mutatott.
- **Szociális intelligencia:** A hallgatók érzelmi intelligenciája és a másokkal való együttműködési képességük szintén figyelemre méltó fejlődést mutatott, ami a pedagógus munkakörnyezetben különösen fontos készség.

Bár számos erősség terén jelentős előrelépés történt, néhány területen még célzottabb fejlesztési beavatkozások lehetségesek. Ilyenek például: Szeretet adása és elfogadása, megbocsátás: Ezek az erősségek, amelyek a pedagógusok emberközpontú megközelítésében kulcsszerepet játszanak, kevésbé fejlődtek, mint a többi terület. Ez arra utal, hogy a képzésnek több figyelmet kellene fordítania ezekre a készségekre, esetleg olyan módszerekkel, amelyek a pedagógiai gyakorlat során erősítik ezeket. Játékosság és humor: Ezek a készségek, amelyek szintén fontosak a pedagógiai környezetben, nem fejlődtek olyan mértékben, mint más területek. A hallgatók kreatívabb oldalának fejlesztése érdekében érdemes lenne több játékos, interaktív feladatot beépíteni a képzésbe.

Bár a kutatás számos értékes eredményt hozott, érdemes megjegyezni néhány lehetséges korlátot is. A vizsgálat során az adatgyűjtés nagyrészt önértékelésen alapult, ami torzíthatja a valós fejlődést, hiszen a hallgatók szubjektív benyomásaira támaszkodtak. Továbbá, a vizsgálat nem veszi figyelembe az egyéb külső tényezők hatását, mint például a munkahelyi tapasztalatok, amelyek befolyásolhatják a hallgatók fejlődését a képzés során.

A hallgatók önértékelése alapján készült kilépő mérés során kiderült, hogy a képzés során nemcsak szakmai, de személyes erősségeik is fejlődtek. A pályaszocializációs hatásokat vizsgálva megállapítható, hogy a hallgatók nagy része a képzés során megerősödött elköteleződést mutatott a pedagógusi pálya iránt, és ezt az is igazolja, hogy a megkérdezettek több mint 90%-a ismét ezt a pályát választaná.

A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy a felnőtt hallgatók képzése során a személyes fejlődés és a pedagógiai készségek fejlesztése szorosan összekapcsolódik. A képzés során alkalmazott módszerek, például a csoportmunka, az önálló kutatás és a kritikus gondolkodásra irányuló feladatok, jelentős hatással voltak a hallgatók személyiségfejlődésére és a pedagógiai munka iránti elköteleződésükre. Az eredmények alapján javasolt a játékosság, a humor és az érzelmi intelligencia további fejlesztése a képzési programban, hogy a hallgatók még inkább felkészülhessenek a pedagógiai pálya kihívásaira.

Bár a vizsgálat során kapott eredmények egy specifikus hallgatói csoport tapasztalataira épültek, a megfigyelt trendek és tanulságok szélesebb körben is alkalmazhatók lehetnek a felnőttképzés területén. A képzési módszerek hatékonysága, a személyes erősségek fejlődése, valamint a pályaszocializációs hatások általános érvényű következtetéseket vonhatnak le a jövőbeli szakmai képzések tervezésében, különösen a felnőtt tanulókra koncentráló programok esetében.

Felhasznált irodalom

- BACSA-BÁN Anetta, CSERNÉ ADERMANN Gizella (2024): Érezd jól magad nálunk, ha felnőttként belefogtál! Szakmai oktatók képzése a Dunaújvárosi Egyetemen pozitív pedagógiai/andragógiai nézőpontból In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): Felsőoktatási Lifelong Learning a képesség-fejlesztés, a kultúraközvetítés és fenntarthatóság tükrében: A hatékony és innovatív tudástranszferek lokális/regionális és globális trendjei Pécs: MELLearn Egyesület, Pécsi Tudományegyetem, pp 145-165

- DURKÓ Máttyás (2004) Hatékonyági problémák és egy megoldási kísérlet a főiskolai levelező menedzser- képzésben. Tudásmenedzsment, No.1. <http://feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulink=679>, letöltés: 2024.09.20.
- ENGLER, Ágnes (2014): Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. <https://core.ac.uk/download/pdf/42926996.pdf> letöltés: 2023. 10. 10.
- KNAUSZ Imre: Mi a nevelés? https://www.tani-tani.info/mi_a_neveles 2024.09.23.
- SELIGMAN M.E.P. (2007): Az autentikus életöröm. Budapest: Profil Training Kft
- SIMÁNDI Szilvia (2005): Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben, EKF, Eger
- SZÉCHY Éva (2005): Új pedagógiai jelenségek és következtetések. in. Új felismerések és kihívások az ember formálásáról. szerk: Széchy Éve, Gondolat, pp 241-250.
- SZONTAGH, P. (2021). Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei magyar tanítójelöltek körében. Magiszter, 19(1), 3–16.
- TŐZSÉR, Z. (2014a). Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban? Képzés és Gyakorlat, 12(5), 57–72.
- TŐZSÉR, Z. (2014b). Részidősek a felsőoktatásban – Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=14785> letöltés: 2024. 10. 10.
- ZRINSZKY László (2002): Neveléelmélet. Műszaki Könyvkiadó, Bp.

A leszakadó társadalmi csoportok fejlesztési lehetőségeinek vizsgálata Belső-Somogy hátrányos helyzetű kistéleplülésein

Absztrakt

Magyarország hátrányos helyzetű térségeiben központi problémát okoz az alacsony iskolázottság, a munkahely hiány, a tartós munkanélküliség, a demográfiai-, a szociális-, szegregáció és társadalmi problémák. Az oktatási intézmények alacsonyabb színvonalat képviselhetnek, ami kihat a diákok jövőbeli lehetőségeire, esélyeire, az iskolával nem rendelkező települések lakossága alacsonyabban iskolázott (Forray 2009). Azok a tanulók, akik nem fejezik be általános iskolai tanulmányaikat, felnőtt korban nehezen vagy egyáltalán nem tudják ezt megtenni, még nagyobb nehézségek árán tudnak szakmát szerezni. Szakmai végzettség hiányában nehezen helyezkednek el a munkaerő-piacon, munkanélküliség, szegénység, funkcionális analfabetizmus jellemzi őket. Az elvándorlás jelensége gyakran érinti ezeket a térségeket, a magasabb képzettséggel rendelkező fiatalabb generáció elszakad szülőhelyétől a jobb munka- és karrierlehetőség miatt, az ott maradó népesség elöregszik, kihál (Mayer 2009). Ennek következménye a helyi társadalmak átalakulása, az etnikailag arculatot váltó települések kialakulása, a magasabb státuszú csoportok helyére a munkaerőpiacról kiszorult, alacsony státuszú lakosság érkezik, beszűkülnek a társadalmi mobilitási utak, elszigetelődést okozva, gettósodó térségeket, gettó településeket létrehozva (Kocsis 2022). A perifériára szorult társadalmi csoportok életminőségének javulását a kistéleplülési szintre decentralizált felnőttképzésben látom megvalósíthatónak. Vajon a mindenki számára egyformán elérhető képzések megvalósíthatók a helyi településvezetők, a közművelődési szakemberek, önkéntesek bevonásával, és kellőképpen motiválható a célcsoport a tanfolyamokon való részvétellel? Sikerül autonóm tanulásra bírni a NEET fiatalokat és a tartós munkanélküliségben élőket Beleg, Kisbajom és Kutas településeken?

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, tartós munkanélküliség, NEET fiatalok, decentralizált felnőttképzés, innováció

Abstract:

Central problems in disadvantaged areas of Hungary are low education, lack of jobs, long-term unemployment, demographic, social, segregation and social problems. Educational institutions may represent a lower standard, which affects the future opportunities and chances of students, the population of settlements without schools is less educated (Forray 2009). Those students who do not complete their primary school studies can do so with difficulty or at all as adults, and can acquire a profession with even greater difficulty. Due to the lack of professional qualifications, they find it difficult to find a job on the labor market, they are characterized by unemployment, poverty, and functional illiteracy. The phenomenon of emigration often affects these areas, the younger generation with higher education leaves their place of birth due to better work and career

opportunities, the population that stays there ages and dies out (Mayer 2009). The consequence of this is the transformation of local societies, the formation of ethnically changing settlements, the replacement of higher-status groups by the low-status population displaced from the labor market, the narrowing of social mobility paths, causing isolation, creating ghettoized areas and ghetto settlements (Kocsis 2022). I see the improvement of the quality of life of marginalized social groups as feasible in adult education decentralized to the level of small settlements. Can trainings that are equally accessible to everyone be implemented with the involvement of local village leaders, public culture specialists, and volunteers, and can the target group be sufficiently motivated to participate in the courses? Will it be possible to get NEET young people and those living in long-term unemployment in the settlements of Beleg, Kisbajom and Kutas to learn autonomously?

Keywords: disadvantage, long-term unemployment, NEET young people, decentralized adult education, innovation

A hátrányos helyzetű térségek problémái

Magyarország hátrányos helyzetű térségeiben nem csak az alacsony iskolázottság, a munkahely hiány, a tartós munkanélküliség, a demográfiai-, a szociális- és társadalmi problémák okoznak nehézséget, hanem jelen van a lakóhelyi szegregáció, a rossz lakhatási körülmények, a rossz egészségügyi ellátás, az alacsony oktatási színvonal, mert hiányosak a modern infrastruktúra elemi, mint a kiépített úthálózat, a közlekedési eszközök, az oktatási és az egészségügyi létesítmények. Mindez hátráltatja ezen területek fejlődését, a jobb életkörülmény megteremtését, a diákok lehetőségeit, esélyeit. Felnőtt korban nehezen vagy egyáltalán nem tudják befejezni általános iskolai tanulmányaikat, szakmát sem tudnak szerezni, végzettség hiányában pedig nehezen helyezkednek el a munkaerő-piacon, munkanélküliség, szegénység jellemzi őket. A magasabb képzettségű, fiatalabb generáció elszakad szülőhelyétől a jobb munka- és karrierlehetőség miatt (Mayer 2009), helyükre a munkaerőpiacról kiszorult, alacsony státuszú lakosság érkezik, beszűkülnek a társadalmi mobilitás újtjai, elszigetelődést okozva, gettósodó térségeket, gettó településeket létrehozva (Kocsis 2022). Minél lejjebb ereszkedik valaki a társadalmi ranglétrán, annál jellemzőbb rá az egészség romlása, a krónikus megbetegedés, a korai halálozás, az egészségkárosító magatartása miatt (Dr. Vitrai 2011). Mindemellett funkcionális analfabetizmus is nehezíti mindennapi helytállásukat a rohamos léptékben fejlődő, tudásalapú társadalomban (Varga 2015).

Az iskolák bezárása az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepció elfogadása után vált kampányszerűvé, ami pusztulásra ítélte a kisebb falvakat, tanyákat. Az iskolával nem rendelkező települések lakossága alacsonyabban iskolázott (Forray 2009). A rurális körzetek közötti különbségek jelentősek hazánkban, nem egyformák a gazdasági, a munkaerőpiaci, a jövedelmezőségi feltételek, így nem várható el azoktól a községektől a fejlődés, ahol elsősorban a munkanélküliek, az eltartottak és a nyugdíjasok ellátása az alapprobléma (Beluszky 2009). A leszakadó társadalmi csoportoknak a felzárkóztatására, kompetenciafejlesztésére, munkaerő-piacra való orientálására nagyobb hangsúlyt kellene fektetni. Ha kisebb egységekre lehetne bontani a képzések megszervezését, kistelepülési szintre redukálni, helyi igényekre decentralizálni, lehetséges, hogy növekedne a résztvevők száma, bővülne az egyén kompetenciája, megtörténne az autonóm képzésre ösztönzés és a munkaerőpiacra integrálás, ezáltal csökkenne a

hátrányos helyzet, nem termelődnének újra a társadalmi viszonyok. Elképzelésem megvalósítása nagyon nehéz feladat és az eddigi eredmények sem biztatók.

A Központi Statisztikai Hivatal (STADAT) 2024-ben készült hivatalos, régiói és vármegyenkénti felmérési adataiból megállapítottam, hogy Somogy vármegye az utolsók között szerepel minden vizsgált témakörben. Általános probléma az alulképzettség, a munkanélküliség (Somogyi Hírlap 2016), a szegénység, főként a falvakban. A 246 települési önkormányzaton kívül 92 roma nemzetiségi önkormányzat működik, az országos 4. helyet elfoglalva, ami arra mutat, hogy magas a roma kisebbség létszáma Somogy vármegyében, akiknek a felzárkóztatására külön figyelmet kell fordítani, hiszen helyzetükből adódóan hátráltatva vannak a (magasabb) képesítések megszerzésében. Kutatások bizonyítják a romák alacsony iskolázottsági szintjét, a magas lemorzsolódási arányt, az iskolázottság és a munkanélküliség kapcsolatát és az ezekből adódó rossz munkaerőpiaci esélyeket (Fónay 2009).

Az iskolázatlan emberek és közösségek számos problémával szembesülnek, ami negatív hatással van mind az egyén, mind a társadalom fejlődésére és jólétére. Ennek megfelelően fontos a megfelelő oktatási lehetőségek biztosítása mindenki számára. A kulturális művelődéshez, oktatáshoz és tanuláshoz való joghoz való alapvető hozzáférést az Alaptörvényünk tartalmazza (Magyarország Alaptörvénye VII. cikk, IX. cikk, XXIX. cikk.14.; XV. cikk (2) bekezdése. 15; X. cikk (1) bekezdése). Ezen felül a Felnőttképzési törvény (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről) mondja ki, hogy „annak érdekében, hogy a hazánkban élő személyek meg tudjanak felelni a gazdasági, kulturális és technológiai fejlődés kihívásainak, eredményesen kapcsolódhassanak be a munka világába, sikeresek lehessenek életük során, és a felnőttkori tanulás és képzés segítségével az életvitel minősége javulhasson, szükség van a szakmai, a nyelvi és a támogatott képzések szervezettségének növelésére, tartalmuk minőségének és megvalósításuk ellenőrzésének erősítésére” (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről) (Németh, 2006).

A felnőttképzési lehetőségek nem mindenki számára egyformán elérhetők, hiszen több olyan akadályozó tényező működik, mint a szociális-, fizikai-, földrajzi-, nemzetiségi hátrányok, alapkompétencia hiányosságok. A tudás és a képességek fejlesztésének gyors elmélyítésében segít a digitalizációs és technológiai innováció, viszont elengedhetetlen a folyamatos hozzáférés (Németh 2021). Az online oktatás által tömegeket lehetne képezni, ha legalább minden kistépülésen lehetőség nyílna egy oktatási helyszín és legalább egy informatikai eszköz folyamatos biztosítására. Kutatásom során három Somogy vármegyei településen kívánom megvalósítani a kiválasztott célcsoport számára a minta tréningeket a kérdőívek elemzését, mélyinterjúk készítését követően. A települések kiválasztásában elsődleges szempontnak tartottam, hogy Somogy vármegye egy járásába tartozzon, területileg egymás mellett helyezkedjenek el, 1500 fő alatti lakossággal rendelkezzen, hátrányos helyzet, esetleg szegregáció jellemezze, magas legyen a tartós munkanélküliségben élők és a NEET fiatalok (16-29 év közötti fiatal felnőttek, akik nem vesznek részt foglalkoztatásban, oktatásban, képzésben) száma. Megvizsgálom a célcsoportba tartozók és a szüleik szociális, gazdasági, társadalmi helyzetét, iskolázottsági szintjét, iskolai évisméltések és a lemorzsolódás előfordulását. Az egyéni életutak feltárásával keresem a választ a jelenlegi, kilátástalannak mondható helyzet kialakulására. Továbbá megoldást kívánok találni az autonóm képzés népszerűsítésére és a motiváció fenntartására.

Kutatásom célja felkutatni, kigyűjteni, rendszerezni a felnőttek számára ajánlott képzési formákat, elemezni a kutatási helyszínen eddig megvalósult képzéstípusokat, továbbá olyan közösségi találkozók létrehozása a célcsoport részére, ahol a kompetenciafejlesztés és az autonóm tanulásra irányítás megvalósul. Bizonyítani kívánom, hogy hasznos az autonóm képzés a tartós munkanélküliségben élők és a NEET fiatalok számára, ezáltal megtörténik a munkaerőpiacra való orientálás, továbbá a kutatás eredményei hasznosuljanak és implementálják.

A kutatásom kezdetén szerettem volna Somogy vármegye összes településén véghez vinni az elképzelésemet, ezért elsődleges fókuszcsoporthoz volt a települések vezetősége és kulturális szakembere, másodlagos fókuszcsoporthoz a települések lakossága, harmadik fókuszcsoporthoz a Somogy vármegyei oktatásban, oktatásszervezésben résztvevők köre, a felnőttképző intézmények vezetői, a felnőttképzési szakemberek, akiket felkerestem a kvantitatív kutatás során és online kérdőív kitöltésére kértem, továbbá mélyinterjúkat készítettem. Kutatás közben szűkítettem a célcsoportot három Somogy vármegyei településen (Beleg, Kisbajom, Kutas) élő NEET fiatalok és tartós munkanélküliségben élők körére.

Kutatásom részben elméleti, deduktív kutatási logikát követ, részben induktív, empirikus modellt. Meg kellett ismernem a felnőttképzés kialakulását, történetét, gyökereit, a felnőttképzés oktatáspolitikai változásait, a hatályos törvényeket, a települések társadalmi összetételét, struktúráját. A témához kapcsolódó szakirodalomban fellelhető kutatások, tanulmányok, dokumentumok, szövegek elemzése segített a deduktív elméletalkotásban.

A doktori program induktív szakaszában megismertem a Somogy vármegyében található nagyatádi járás három településének lehetséges képzési helyszíneit, mint a könyvtárak, művelődési házak, közösségi terek. Mélyinterjúkat, életút feltárásokat készítettem, majd az összefüggésekből a felmerülő problémák feltárásával következtetéseket vontam le ahhoz, hogy felállítsak egy problémamegoldó elméletet (Babbie 2008). SWOT analízis segítségével rögzítettem a vizsgált település erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit, veszélyeit. Feltérképeztem, hogy milyen eszközökkel, milyen kimagasló készségekkel rendelkezik az adott település, milyen a humán erőforrás, mekkora a teherbíró képesség, melyek az akadályozó és a segítő tényezők.

A Somogy vármegyei felnőttképző intézmények válaszainak elemzése

Az online, anonim kérdőívet a FAR-ban megtalálható 126 somogyi felnőttképző intézmény vezetőinek küldtem el egyesével, névre szólóan. Első problémám az volt, hogy a 2020. augusztusában bejelentésre kötelezett olyan vállalkozások, cégek, kórházak, ügyvédi irodák stb., csak pár órás belső képzés, tűzvédelmi, munkavédelmi, baleseti oktatás miatt kényszerültek a FAR-ban való rögzítésre, nem tudtak releváns válaszokkal szolgálni. A rendszerből nem lehet kiszűrni, kik a valós felnőttképzők, erre kilencen hívták fel a figyelmemet válaszevélben. Megtévesztettnek éreztem magam, majd napokig tartó, még alaposabb kutatásba kezdtem. A tényleges somogyi felnőttképzők száma 39, akikből 18 válasz érkezett eddig az online kérdőívre és négy intézménnyel sikerült személyesebb kontaktust felvenni. Ez körülbelül 50%-os válaszarányt jelent, ami már megfelelő, hogy elemezhessem az eredményeket és beszámoljak róla (Babbie 2008). Nyolcan köszönték meg a lehetőséget, hogy kitölthették a kérdőívet, felajánlva a további

segítséget. Ezzel a kérdőíves kutatással az volt az egyik célom, hogy feltérképezzem, melyik intézmények, önkormányzatok, emberek vesznek szívesen részt a további, mélyebb kutatásban és mekkora az érdeklődés a felnőttképzés iránt.

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

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

A Somogy vármegyei települések válaszainak elemzése

A Somogy megyei települések nagyvárosait nem kerestem fel, mert azok a felnőttképző intézmények székhelyei. A polgármestereknek névre szóló, 243 email üzenetben egyesével kiküldött online-kérdőívekre csak 34 válasz érkezett, ez 14%-os válaszadási arány, amely a településvezetők érdektelenségére vagy hozzá nem értésére mutat. A 20 zárt kérdés arra irányul, hogy megismerjem a településen szervezett felnőttképzés jellegét, a részvételi arányt, a lakosság felé irányuló kommunikáció típusát, az élményszerű oktatási módszer használatát, az aktív humán erőforrást, a motivációt.

Somogy vármegyei felnőtt lakosok válaszainak elemzése

Somogy megye felnőtt lakosságát a népszerű online platformokon (Facebook, Messenger) vontam be a kérdőív kitöltésére. Az eddig kapott 334 válasz arra mutat, hogy igény van a felnőttképzésre, a fejlődésre, viszont ez a magasnak tűnő szám még 1%-át sem tesz ki a célcsoportnak. Három korcsoport felnőttképzési igényét, részvételét, vizsgaeredményeit vizsgáltam, miben különbözik, illetve hasonlít, vagyis a 16-29 évesek, 30-59 évesek és a 60 év feletti korosztályát. A 20 zárt kérdés az életkorra, az iskolai végzettség szintjére, a felnőttképző tanfolyamok való részvételre, jellegére, helyére is kérdez.

A kvalitatív kutatás eredményei

A Beleg, Kisbajom, Kutas településeken élő célcsoporttal készített személyes interjúk során célom volt felmérni, valóban nem akarnak a képzéseken részt venni a lakosok, ahogy a településvezetők állítják, vagy inkább nyitottak a tréningekre járni, amire a kvantitatív kutatás rámutatott. Olyan találkozók, tréningek, tanfolyamok létrehozását tűztam ki kistérségi szinten, ahol elsődlegesen kulcskompetenciafejlesztés történik, melyekre később lehet szakmára-, munkaerőpiacra irányuló tanfolyamokat építeni. A kérdések összeírásánál szem előtt tartottam, hogy a válaszokból megtudjam a célcsoportba tartozók szociális és gazdasági hátterét, mentális jólétét, társadalmi

mobilitásban elfoglalt helyét, tanulmányi végzettségét, hajlandóságát a felnőttképzésben való részvételre.

A vizsgált települések adottságai, lehetőségek

Somogy megye 246 településéből 156 a kedvezményezett települések kategóriába sorolt, társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból, ahol a munkanélküliségi ráta meghaladja az országos átlag 1,75-szeresét (105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet). A Nagyatádi járás kevésbé fejlett, gyengén iparosodott, jellemzően agrárterület, a falvakban rossz az esély az alacsonyan képzett, magas életkorúak elhelyezkedésére, állandósult a munkanélküliség, a szociális ellátásban részesültek száma magasabb a megyei átlagnál (Járási Esélyteremtő Programterv, 2015). A legnagyobb foglalkoztató az önkormányzat, a közmunkaprogram szinte az egyedüli lehetőség, mindhárom településen van néhány kisebb vállalkozás, aki inkább a családtagokat foglalkoztatja. Mindhárom településen található óvoda, művelődési ház, könyvtár, vagyis a felnőttképzési programoknak tudnak helyet biztosítani. Sajnos a településvezetők kiégése, negativizmusa jellemző. Közművelődési szakember mindhárom településen megtalálható, akik aktívak és segítőkészek. Általános iskola csak Kutason van, ahova Beleg, Kisbajom és Szabás településekről is járnak tanulók. A települések pályázati támogatásokból igyekeznek korszerűsíteni az infrastruktúrát, de ez nem minden esetben mondható sikeresnek.

Eddigi eredmények

2018-as évtől kezdődően Nagyatád helyszínnel, 20 szakirányban, 25 tanfolyam került lebonyolításra, melyeken Kutasról 21 fő, Belegről 23 fő, Kisbajomból 13 fő, összesen 57 fő lett beiskolázva. A szakirányok közül 17 tanfolyam OKJ végzettséget adó képzés volt. Ezeken kívül megvalósításra került „8 osztályos felzárkóztató”, „Belépés a digitalizált munka világába” és „Integrációs” (munkavállalói kulcskompetenciákat fejlesztő) képzés is (Somogy Vármegyei Kormányhivatal Foglalkoztatási, Foglalkoztatás-felügyeleti és Munkavédelmi Főosztály).

Mélyinterjú összegzés:

- 3 település – 76 lakossal közvetlen kapcsolatteremtés, ennek 39%-a tartozik a célcsoportba (NEET fiatal vagy munkanélküli), 61%-a szeretné a felnőttképzési tanfolyam megvalósítását (8 általános osztály megszerzése, szakmaszerzés, nyelvtanulás, informatika, bármilyen típusú).
- A célcsoportba tartozók 83%-a szívesen venne részt lakóhelyén közösségépítő találkozókra, akik szerint nagy szükség lenne a lakosság összefogására.
- A válaszadók 23%-a nem rendelkezik rendszeres havi jövedelemmel, részmunkaidős (7%), alkalmi (30%), vagy ideiglenes munkával (20%) tartja fenn magát.
- 3% nem fejezte be a 8 általános iskolai osztályt. A középiskolai tanulmányokat megkezdte, de ott hagyta az iskolát 27%, 1 tanévet végzett el 10%, 2 tanévet végzett el 10%, 3 tanévet végzett el 7%, sikeresen befejezte 43%.
- 53% nem rendelkezik szakmai végzettséggel.
- Az alacsony iskolázottság, munkanélküliség ellenére is 7% teljes mértékben, 33% elégedett jelenlegi életével, 53% tenné életét jobbá és 7% mondta, hogy nagyon rossz jelenlegi élete.
- 87% szeretne anyagi helyzetén tanulással javítani, 50% napi 2-4 órát, 27% heti 2-4 órát, 0% havi 2-4 órát, 23% egyéb időt töltene el tanfolyamon.
- 33% 0 forintot, 37% 1000-10000 forintot, 23% 11000-30000 forintot, 7% 30000 forint fölötti összeget szánna havonta a felnőttképzésre.

- 67% szerint, azon ismerősei, akik részt vettek felnőttképzésben, nem tudtak munkába állni a tanfolyam elvégzését követően és 57%-nak nem változott kedvezően az anyagi helyzetük sem!

Vélemények a közösségépítésről, az előrelépést segítő tanfolyamokról

„Hasznosnak vélem, és remélem a jövőben tágabb lesz a közösségépítő események és a tanfolyamok lehetősége. Nagyon sok embernek hasznos lehet előrelépés gyanánt. És mindenkre rá férne a közösségépítés, mert az emberi kapcsolatok kihalófélben vannak. Nagy szükség van a közösség építésre. Ez egy színes lehetőség lehetne a közösségek számára.”

(Kutas, 23 éves munkanélküli férfi)

„Fontos lenne a közösség építés, mert az emberek bizalmatlanok egymással, nincs érdeklődés.”

(Beleg, 58 éves munkanélküli nő)

„Fontosnak tartom a közösség összetartását egy faluban. Különböző programok lehetőséget adhatnak az összetartás építésére. Szórakozást, kikapcsolódást nyújthat egy színvonalas rendezvény.”

(Kisbajom, 28 éves munkanélküli férfi)

Szülői fórum

A kutasi Révkomáromi János Általános Iskolába járó tanulók szüleit az intézményvezető és tantestület felkérése és beleegyezése után szólítottam meg. Az iskolába a vizsgált településekről és Szabásról érkeznek a tanulók, akiknek többsége halmozottan hátrányos helyzetű, szüleik tartós munkanélküliségben, szociális segéllyel, alkalmi munkával vagy NEET fiatakként tengődnek, mivel gyakori az általános iskolát félbehagyott szülők száma. A bizonytalan megélhetés, az alapkompenciák elsajátításának hiánya a jelenlegi általános iskolai tanulók (vagyis a vizsgált célcsoport gyermekei) teljesítményében, viselkedésében is mérhető és aggasztó képet mutat.

A Szülői fórumnak nevezett workshop sorozat megszervezését kérdőíves felmérés előzte meg. A kinyomtatott kérdőíveket a tanuló vitte haza szülei, nagyszülei, testvérei számára, majd ők is juttatták vissza hozzám, a tréningre való meghívó is ugyanebben a formában történt. A szülők összehívásának elsődleges a célja az volt, hogy irányt mutassunk előadásaink, tréningjeink során arra, hogy hogyan tudja gyermekét segíteni, fejleszteni a családi környezetben. Továbbá szem előtt tartottuk, hogy fejlődjön minden szülő egyéni kulcskompetenciája és irányt mutassunk a további fejlődés, a szakmaszerzés, a magasabb iskolai végzettség eléréséhez, vagy legalább a nyolc általános osztály elvégzése. A szervezés során végig szem előtt tartottam a kutatás célját, hogy a leszakadó társadalmi csoport felzárkóztatása közben megtörténjen az autonóm tanulásra ösztönzés és a munkaerő-piacra való orientálás. 200 szülőnek küldtünk ki meghívót, de csak 2-5 résztvevő jelent meg a két hetente megszervezett tréningen, ezért ebben a tanévben megismételjük, nagyobb részvételi arányra számítva. Ennek az eredményességéről a későbbiekben fogok tudni beszámolni.

A szülői fórum a következő témakörök feldolgozásával történt:

1. A személyiség, önismeret
2. Jól tudunk kommunikálni?
3. Kommunikációs stratégiák, testbeszéd
4. Konfliktuskezelés, problémamegoldás
5. Asszertív kommunikáció, szeretetnyelv
6. Egészséges életvezetés, ételintolarenca, szenvedélybetegségek

7. Az emberi kapcsolatok - A család szerepe, jelentősége
8. Abúzus - Családon belüli erőszak – szexuális erőszak
9. Cyberbullying - Az internet veszélyei – iskolai bántalmazás, Internetes felületek kezelése
10. Viktimológia – áldozattá válás megelőzését célzó tudomány
11. Helyesírás, szövegértés

Összegzés

A felnőttképzés hozzájárul ahhoz, hogy nagyobb arányban legyenek jelen az álláskeresők között a szakmával (érettségivel) rendelkezők, mert így kedvezőbbek a munkaerőpiaci esélyek. A közösségi tanulás nem csak kompetencia fejlesztésre, hanem közösségteremtésre is alkalmas. A nyolc általánosnál alacsonyabb végzettségűek esetében a hiányzó osztály/ok megszerzése, és valamely hiányszakma elsajátítása lehetne kézenfekvő megoldás (HEP, Beleg). A vizsgált települések igyekezhetnének megvalósítani a saját Helyi Esélyegyenlőségi Programjukban leírtakat, mint az Országos szakmapolitikai stratégiákhoz való kapcsolódást (Új Roma Stratégia, Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030, Nemzeti Fejlesztés 2030, Országos Fejlesztési és Területfejlesztési Konceptió). A kedvezményes foglalkoztatási programok hatására a tartós munkanélküliek nagy része is találna munkát. Az életvezetési technikák elsajátítására az autonóm tanulás az egyik legjobb módszer, ezért kell ösztönözni a célcsoportot az elsajátítására. A leszakadó társadalmi csoportok számára ezek az alulról jövő kezdeményezések biztosíthatnak a későbbieknek gazdasági stabilitást, önbizalmat, társadalmi jólétet.

Felhasznált irodalom

- BABBIE, Earl (2008): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest, Balassi Kiadó.
- BELUSZKY Pál (2009): A piramis alján- Szolgáltatások – Kereskedelem a (kis)falvakban. In: Magyar Tudomány, 170. évf. 6. sz., 664-671. p.
- Dr. VITRAI József (2011): Az egészség és az egészség-egyenlőtlenség egyéni és közösségi szintű befolyásoló tényezői. Doktori értekezés. Pécs.
- FÓNAY Mihály (2009): Romák és az iskola: Lehetőség a kitörésre? <https://ofi.oh.gov.hu/romak-es-az-iskola-lehetoseg-kitoresre> (Letöltés: 2024.11.03.)
- FORRAY R. Katalin (2009): Falusi kisiskola a lokális társadalomban. In: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottság. 245-254. p.
- KOCSIS Péter Csaba (2022): A szociálpedagógia lehetőségei a szegregátumok fejlesztésében. A területi egyenlőtlenségek csökkentésének célzott programja és ennek tapasztalatai az ágazati (oktatási és szociális) együttműködések tükrében három település példáján keresztül. Doktori értekezés. Pécs.
- Magyarország Alaptörvénye VII. cikk, IX. cikk, XXIX. cikk.14.; XV. cikk (2) bekezdése. 15; X. cikk (1) bekezdése
- Magyar Program (2015): Járási Esélyteremtő Programterv. Nagyatádi Járás Településeinek Önkormányzatai.
- MAYER József (2009): A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kialakulása, a felzárkóztatás lehetőségei. <https://ofi.oh.gov.hu/hatranyos-helyzetu-tarsadalmi-csoportok-kialakulasa-felzarkoztatas-lehetosegei> (Letöltés: 2024. 11. 03.)

- NÉMETH Balázs (2006): Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttkori tanulás európai keretrendszere. In: Tudásmenedzsment, 7. évf. 3 sz. 23-31. p.
- NÉMETH Balázs (2021): A felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás jövője – Trendek és kérdések. In: Tudásmenedzsment, 22(1) Különszám, 230-239. p.
- Somogyi Hírlap (2016): 27. évf. 26-50. sz.
- VARGA Aranka (2015): A nevelésszociológia alapjai. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

Király Brigitta

A német oktatási és szakképzési rendszer válasza a demográfiai kihívásokra

A Szakképzés 4.0 stratégia jelölte ki a Magyarországon 2020. szeptember 1-jén bevezetett szakképzési rendszer mintáit: „a magyar duális képzést a hazai gazdasági és társadalmi környezet keretei között kell továbbfejleszteni a német/svájci/osztrák duális modell jó gyakorlatainak adaptálásával” (ITM: 2019).

Bár Magyarország és Németország társadalmi struktúrája, oktatási és szakképzési rendszere jelentősen eltér egymástól, de a munkaerőpiac, valamint a demográfiai változások szempontjából sok hasonló vonást, tendenciát is felfedezhetünk.

Kutatásomban azt vizsgáltam, hogyan reagál a német oktatási és szakképzési rendszer a XXI. század demográfiai kihívásaira, s igyekeztem feltárni azokat a jó gyakorlatokat, amelyeket hazánkban is alkalmazhatnánk.

Demográfiai kihívások a Német Szövetségi Köztársaságban

Németországban nagy hagyománya van a szakképzés kutatásának¹. Az évente megjelenő Szakképzési jelentés² (BMBF:2024) és az ezt kiegészítő Adatriport a Szakképzési jelentéshez³ (BIBB:2024) összegzi, értelmezi és nyilvánosságra hozza az előző évre vonatkozó szakképzéssel kapcsolatos kutatások eredményeit, kiinduló pontot adva a további kutatásokhoz és a szakképzést illető szakpolitikai és egyéb intézkedések megtételéhez.

A kutatási kérdés megválaszolásához „Milyen, a szakképzést érintő, kihívásokkal néz szembe a német társadalom?” tehát a fentebbi jelentésen és adatriporton kívül a Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, Szövetségi Szakképzési Intézet) adatbázisában szereplő tudományos munkákat elemeztem. Kutatási módszerként a systematic literature review módszert használtam, és pontokba szedtem a kirajzolódó kihívásokat:

- A német munkaerőpiacon egyre több szakterületen szakemberhiány jelentkezett, és nem volt az állások betöltésére alkalmas jelentkező (Bernardt et al.: 2022).
- A 9. évfolyamot végzett tanulókat nem szívesen vették fel a duális képzőhelyekre, mert hiányosak voltak az alapkészségeik, nem voltak elég motiváltak (Protsch: 2018).
- Romlanak a gazdasági kilátások, 2026-ig a GDP 1,7 %-kal növekszik (Bernardt &all: 2022).

¹ 1970-ben alapították meg a Szövetségi Szakképzéskutató Intézetet, a Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF), melynek utódintézménye a ma is működő BIBB.

² A Szakképzési jelentést a Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium (BMBF) nyújtja be évente, május 15-ig a szövetségi kormánynak.

³ Datenreport zum Berufsbildungsbericht

- Az információs társadalom hatására a munka világa folyamatosan átalakul. A szakképzésnek követnie kell a változásokat, hiszen bizonyos foglalkozások megszűnnek, a legtöbb munkakör átalakul és digitalizálódik, illetve modern technológiákkal az emberi munkaerő teljesen, vagy részben helyettesíthető (IAB-Forum⁴: 2018).
- Németországban rohamosan változik a társadalom. Két negatív tendencia hat, egyrészt előregszik a társadalom, hiszen kevés gyermek születik (Bundesagentur für die Arbeit: 2023), másrészt a bevándorló munkaerő szakképzetlen, vagy alulképzett (Euler, Seber: 2023).

A korábbi évek kutatásai alapján megállapíthatók bizonyos trendek, amelyek a német munkaerőpiac változásait előrejelezhetik. A kérdés az, hogyan prognosztizálják a munkaerőpiaci változásokat Németországban? Hogyan befolyásolják a szakképzést az előrejelzések?

Demográfiai változások prognózisa Németországban

A munkaerőpiaci változások előrejelzésére a Szövetségi Szakképzési Intézet⁵ (BIBB) és a Foglalkoztatáskutató Intézet⁶ (IAB), valamint a Gazdasági Struktúrakutató Társaság⁷ (GWS) együttműködésével jött létre az úgy nevezett „QuBe-projekt — Szakképesítés és szakma a jövőben”⁸. A QuBe-projektben résztvevő kutatók 2007 óta közép- és hosszú távú előrejelzést készítenek a munkaerő-kereslet és -kínálat várható alakulásáról, szakképesítések és foglalkozások szerint.

A QuBe-projekt keretén belül számos publikáció jelenik meg a legkülönbözőbb témákban, például a digitalizáció következményeiről, a mobilitási magatartás változásairól, az ukrajnai háború gazdaságra és munkaerőpiacra gyakorolt következményeiről (Zika et al.: 2023).

A QuBe-projekt előnye, hogy komplexen vizsgálja a demográfiai kérdéseket, például a bevándorlás és kivándorlás problematikáját, a társadalom elöregedését, a digitalizáció és a technológiai változások következményeit a termelésre és a munkapiac szereplőire. Foglalkozik az energetikai átállás, a társadalmi egyenlőtlenségek és a globalizáció hatásaival is (Zika et al.: 2023).

A QuBe-projekt keretében elemzett adatok megbízhatóak, hiszen több, független kutatóintézet kutatási adatait fésülik össze a Szövetségi Foglalkoztatási Ügynökség, a Szövetségi Statisztikai Hivatal és más szövetségi szervezetek adataival. Az adatbázist és a módszertant kétfévente frissítik, kiegészítik és finomítják.

A Munkaügyi és Szociális Minisztérium⁹ (BMAS) felkérésére évente megjelenő, középtávú (öt évre vonatkozó) előrejelzések azt mutatják be, mely szakmákban — feltételezhetően — mennyi szakemberre lesz szükség, s a munkaerő felvevőpiac lokális igényeit is figyelembe véve, mely képzéseket kell elindítani (Bernardt et al.: 2022). Prognosztizálják, milyen új szakmák jelentkezhetnek, miből lesz hiány vagy éppen túlképzés a jövőben (BMAS: 2023).

⁵ Bundesinstitut für Berufsbildung

⁶ Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)

⁷ Gesellschaft für Wirtschaftliche Strukturforschung mbH (GWS)

⁸ QuBe - Qualifikation und Beruf in der Zukunft

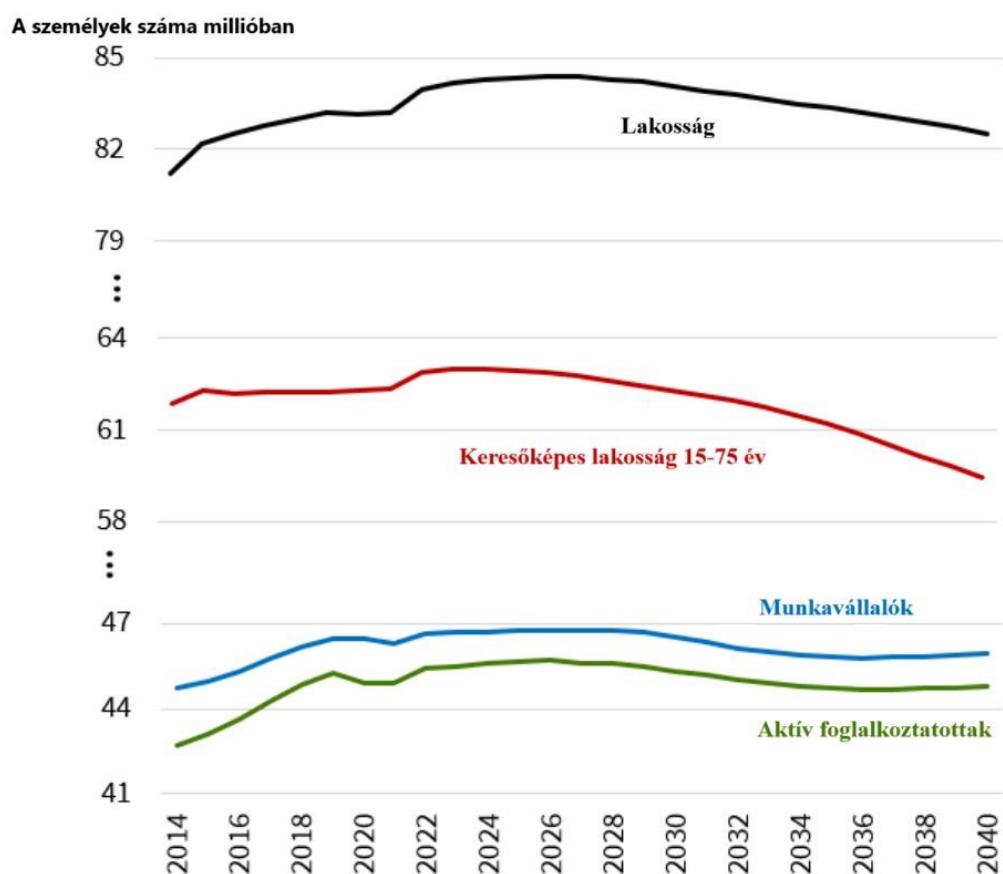
⁹ Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS)

Kétévente jelenik meg — ismét a BMAS megbízásából — a hosszú távú (15-20 év) előrejelzés (Zika et al.: 2023), amely különösen alkalmas a strukturális változások bemutatására.

A munkaerő-piaci tendenciák középtávon megbízhatóbb információt nyújthatnak a foglalkoztatási lehetőségekről és kockázatokról, hiszen pontos adatok vannak arról, az elkövetkező években milyen szakemberek pótlására lesz szükség nyugdíjazás miatt, kik keresnek, illetve kik találtak már állást. De ugyanígy megjósolható, hogy kik lépnek be az oktatási rendszerből a munkaerőpiacra a következő öt évben. Ezzel szemben hosszú távon számolni kell azzal, hogy az aktív munkaerő közel fele húsz év alatt lecserélődik (Zika et al.: 2023). A továbbiakban a QuBe-projekt 7. Welle¹⁰ alapján mutatom be, milyen jövőbeni, a szakképzést érintő kihívásokkal kell szembenéznie a német társadalomnak, s milyen válaszokkal készül a német szakpolitika és a szakképzés ezekre a jövőbeni kihívásokra.

Az 1. ábrán a német lakosság számának alakulása látható, és kirajzolódik, hogyan arányul a lakosság feltételezhető számához a keresőképesek száma, a munkavállalók száma és az aktív foglalkoztatottak feltételezett száma.

1. ábra: A lakosság számának várható alakulása Németországban 2014-2040
(Forrás: BMAS 2023/1:19)



¹⁰ Die siebte Welle der Qualifikations- und Berufsprojektionen aus dem Jahr 2022 („A szakképzési és foglalkozási előrejelzések hetedik hulláma a 2022-es évből”) Az előrejelzés „első hulláma” 2010-ben indult, kétévente jelent meg a következő „hullám”.

Az 1. ábra alapján látható, hogy a 15 és 75 év alatti munkaképes korú népesség száma jelentősen csökkenni fog, a 2021-es 62,36 milliőról 2040-re 59,46 millióra. Ennek hátterében az áll, hogy 2021-ben az aktív foglalkoztatottak 4,65%-a 45 év feletti volt, így 2040-ben eléri a nyugdíj korhatárt. (BMAS:2023/1)

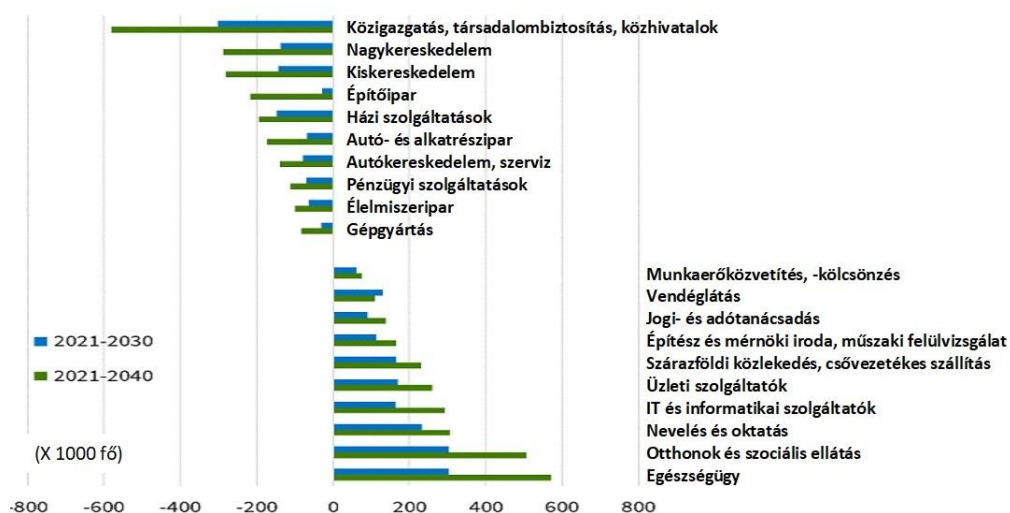
A következő, szintén jelentős ok, hogy a bevándorlók között főként nők és gyermekek érkeznek nagyobb számban Németországba, illetve jelentős a kisgyermekes családok aránya a bevándorlók között, ami hátráltatja a nők munkapiaci elhelyezkedését (BMFSFJ:2024).

A Szövetségi Családügyi, Idősügyi, Nőügyi és Ifjúsági Minisztérium¹¹ (BMFSFJ) akcióprogramja az „Egyenlőség a munkaerőpiacon. Perspektívák teremtése”¹² (GAPS) keretében nyilvánosságra hozták¹³ a bevándorlók munkapiaci elhelyezkedésével kapcsolatos kutatások eredményeit. A kutatások alapján bár az Európában és a Közel-Keleten dúló háborúk hatására 2028-ig emelkedni fog a lakosság száma, de 2026-tól várhatóan csökkenni fog a keresőképeselek száma.

A fentebb említett GAPS-akcióprogram keretében számos projektet indítottak az aktív foglalkoztatottak számának növelésére, ezek eredményességétől függ, mennyire törik meg a trend.

A munkavállalók számához képest közel kétmillióval alacsonyabb az aktív foglalkoztatottak száma. Ennek oka, hogy a munkapiacon régióként, tartományként eltér a különböző szakmákra vonatkozó munkaerő-kereslet és a -kínálat. Számolhatunk ugyan a munkaerő mobilitásával, de az előrejelzések szerint a probléma ennél összetettebb, hiszen átalakulóban vannak a munkapiaci ágazati igények is. A 2. számú ábra ezeket a változásban lévő ágazatokat jeleníti meg, és előre vetíti a tendenciákat.

2. ábra: A munkaerő-szükséglet várható alakulása Németországban 2021-2040
(Forrás: BMAS 2023/1:25)



A 2. számú ábrán megfigyelhetjük, hogyan alakul át az előrejelzések szerint a következő 15-20 évben a gazdaság és ennek következtében a munkaerő-piac. Bár 2040-re közel 4,13

¹¹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

¹² „Gleichstellung am Arbeitsmarkt. Perspektiven schaffen“ (GAPS)

¹³ Zahlen, Daten, Fakten: Zugewanderte Frauen auf dem Arbeitsmarkt

millió új munkahely jön létre, de ezzel egyidőben 4,27 millió munkahely meg is szűnik. Jelentősen megnő majd a kereslet a már most hiányszakmának számító szociális és egészségügyi szolgáltatások iránt, melynek oka a társadalom előregedése. Ezzel egyidejűleg viszont ugyanennyi, közel 600000 munkahely szűnik a közigazgatás és a társadalombiztosítás területén. E jelenség egyik oka valószínűleg az ágazat digitalizációja, hiszen már ma is ügyfélkapun keresztül intézhetjük hivatalos ügyeink jelentős részét. Az informatikai és online szolgáltatóknál, ügyfélszolgálatoknál új munkahelyek jönnek létre, a kérdés az, lesz-e elég megfelelően képzett szakember ezeknek a pozícióknak a lefedéséhez.

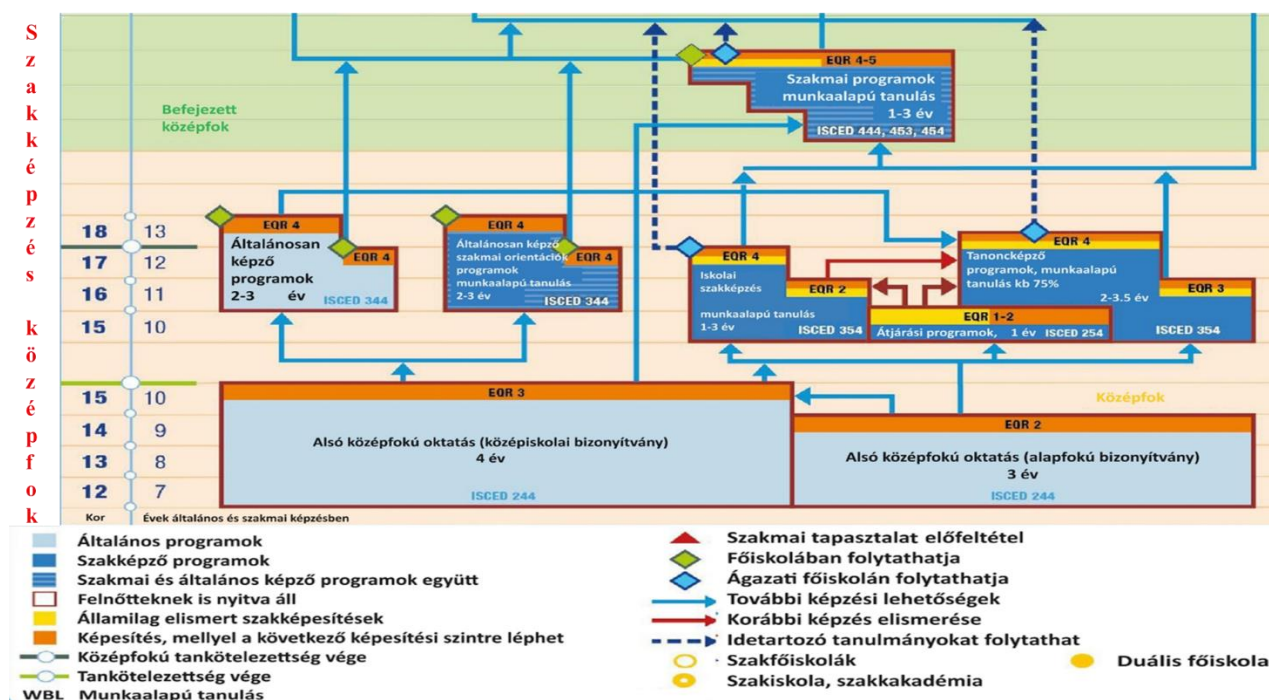
Válaszok a demográfiai kihívásokra Németországban

A szakképzés rugalmassága, átjárhatósága

A német képesítési és keretrendszer 1-2. szintjén csak kisegítő illetve részsakképesítés szerezhető, mint például a konyhai kisegítő. A 3. szinten általában a duális képzésben két év alatt elérhető képesítések vannak, s a 4. szinten találhatók a legalább három, három és fél éves képzési idejű szakmák képesítései, például a szakács, illetve a teljesen iskolai keretek közt zajló képzések, mint például a mechatronikai képzés.

Magasabb szakmai képesítés megszerzésére a keretrendszer ötödik szintjétől kezdve van lehetőség. Az ötödik szintre tartoznak az okleveles szakképesítések (Baumgarten, 2020). A 3. számú ábra a középfokú szakképzés lehetséges útjait mutatja be.

3. ábra: A középfokú német szakképzés
(Forrás: Cedefop 2023, átszerkesztve)

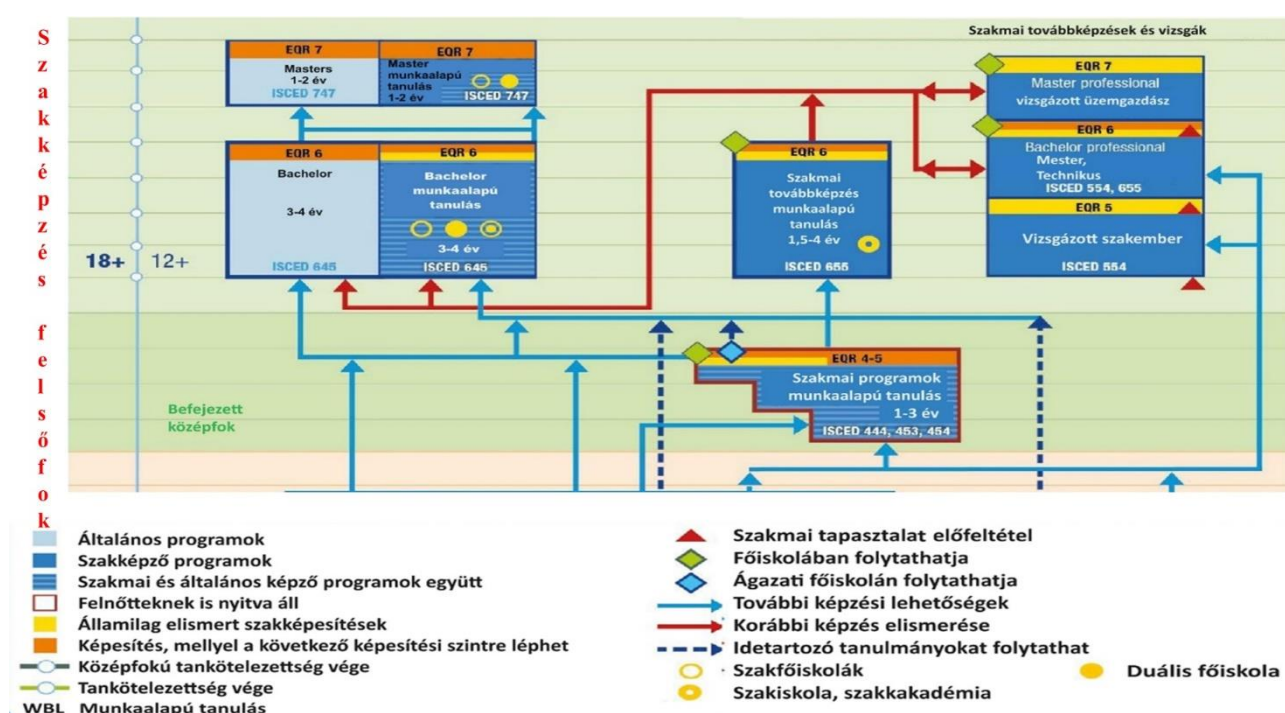


A német középfokú szakképzés példaértékű, hiszen a klasszikus, formális út mellett elismerik az informális úton szerzett tudást, a szakképesítés nélkül teljesített szakmai gyakorlatot beszámítják (Hemkes, B., Wilbers, K. & all., 2019). Ez azt jelenti, hogy

egyedileg értékelik a szakemberek a szakmai útját, s ha nincs meg a megfelelő, formális úton szerzett szakképzettségük, akkor is lehetőségük van a mestervizsgára jelentkezni, és arra teljes vagy részidős, esetleg távoktatásban felkészülni (Hemkes, B., Wilbers, K. & all., 2019; Industrie- und Handelskammer, 2021).

A felsőoktatási képzés a német képesítési keretrendszer 6/7/8. szintjein folyik. A hatos szinten szakfőiskolai, vagy egyetemi bachelor diplomát lehet szerezni, a hetesen mesterképzésen lehet részt venni. A szakfőiskolai képzést kombinálni lehet a duális szakképesítéssel is. Az egyetemi képzés legmagasabb szintjén, a nyolcason van lehetőség a tudományos fokozat szerzésére. A 4. számú ábra a felsőfokú szakképzést ábrázolja.

4. ábra: A felsőfokú német szakképzés
(Forrás: Cedefop 2023, átszerkesztve)



A német szakképzési rendszer előnye, hogy a szakképzettek az érettségi megszerzése nélkül folytathatnak a szakvonaluknak megfelelő főiskolai, vagy egyetemi tanulmányokat. Ezt a köznyelvben és a szakmai zsargonban „szakmailag képzett hallgatónak”¹⁴ (Nickel 2024:2) nevezik. Az „érettségi nélküli felsőfokú tanulás”¹⁵ (Nickel 2024:2) kifejezés olyan egyetemi képzést jelent, ahol a főiskolai vagy egyetemi BA képzés előfeltétele általában két év szakképzés, három év szakmai tapasztalat, sikeres minősítő teszt és egy éves próbaidős tanulás a választott műszaki, gazdasági vagy egyéb szakon. A mester, technikus és üzemgazdász végzettség nem érettségihez, hanem szakmai továbbképzéshez és minősítő vizsgához kötött amelyet munkatapasztalattal kombinált szakképzés, mesterizsga, vagy érettségit nem adó szakközépiskola, vagy az előbbiekkal egyenértékű 400 órás továbbképzés elvégzése után lehet megkezdeni (Hemkes 2019:16).

¹⁴ „beruflich qualifizierte Studierende“

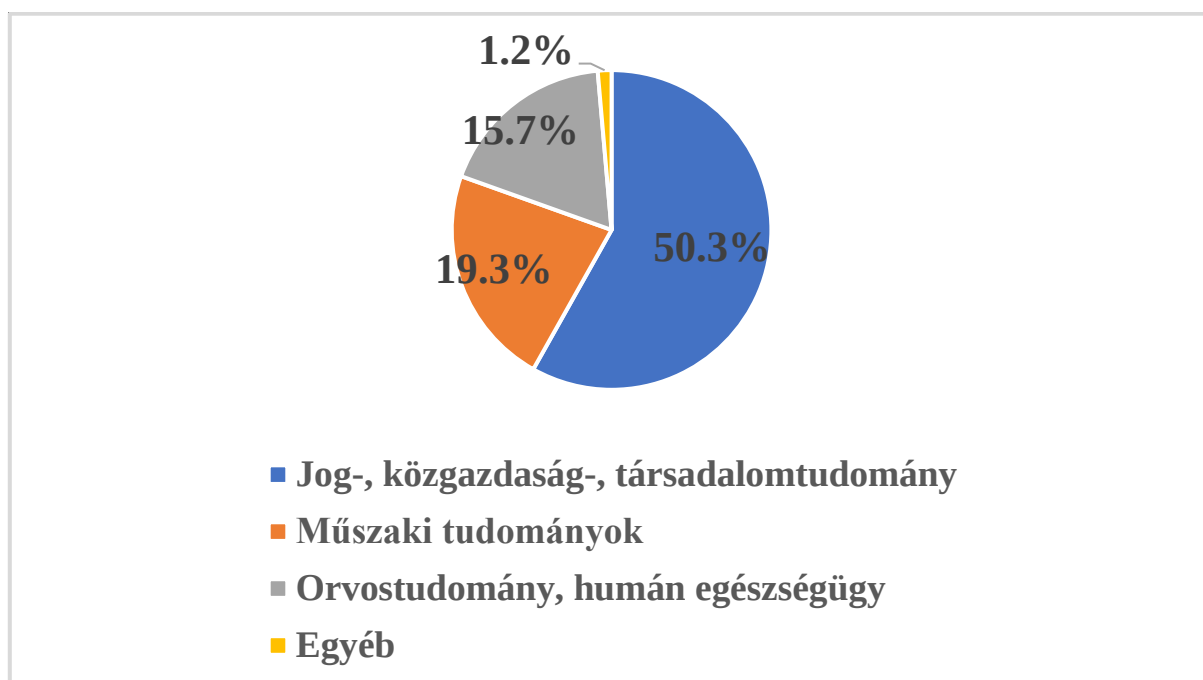
¹⁵ „Studium ohne Abitur“

A 2022-es adatok alapján közel 70000 diák tanul érettségi nélkül a felsőoktatásban, és 9532 szakmunkás szerzett érettségi nélkül felsőfokú diplomát. 2010 és 2022 között 85172 főiskolás, vagy egyetemista szerzett sikeresen alap- vagy mesterfokozatot érettségi letétele nélkül (Nickel 2024:1).

A szakképzés átjárhatósága a gyakorlatban

A német egyetemek összesen 19500 kurzusa közül körülbelül 8000 érettséggel vagy szakérettséggel nem rendelkezők számára is nyitva áll. 2022-ben a német orvostudományi egyetemeken a 9948 tanulmányi hely 8%-án (865 fő), 1500 fogorvosi hely 14%-án (210 fő) és 1927 gyógyszerész 11,9%-a (230 fő) tanult érettségi nélkül. Az egyetemeken és főiskolákon a felvételi követelmények: legalább két év szakképzés és több éves szakmai tevékenység, pl. ápoló orvosi tanulmányokhoz, de aki szakmájában már mestervizsgát, vagy azzal egyenértékű vizsgát tett, a szakmájától eltérő ágazatban is jelentkezhet BA képzésre (Nickel: 2024). Az 5. számú ábra azt mutatja be, mely tudományterületeken tanulnak az érettséggel nem rendelkező hallgatók.

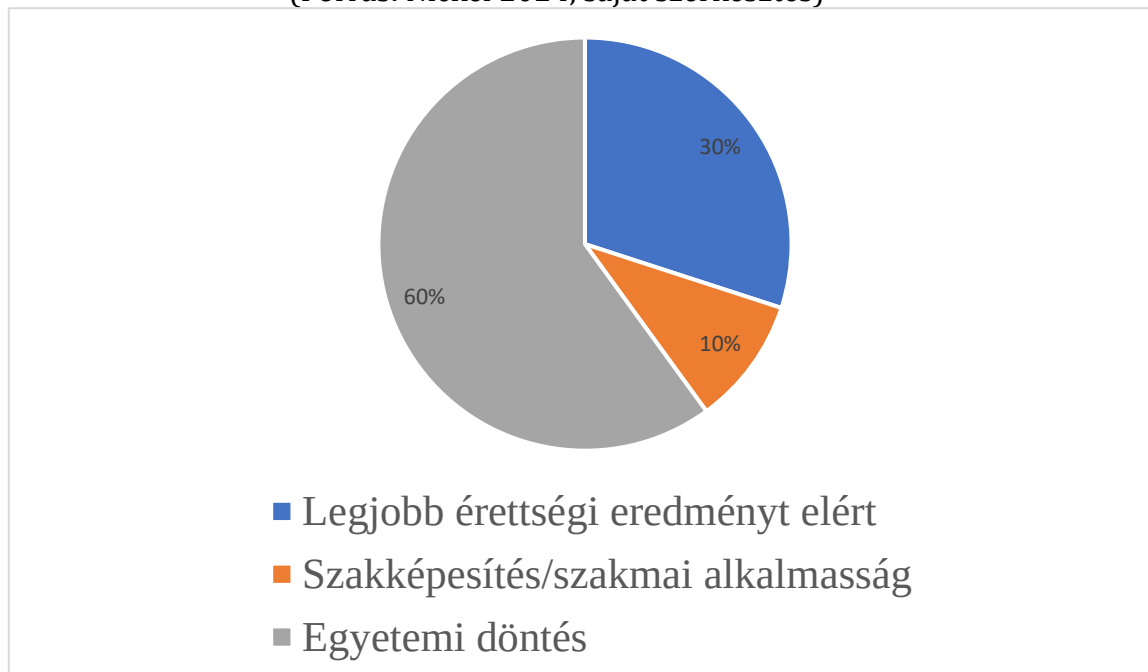
5. ábra: A felsőfokú német szakképtanulmányok érettségi nélkül
(Forrás: Nickel 2024, saját szerkesztés)



Az 5. ábráról egyértelműen leolvasható, hogy Németországban az érettségi nélkül felsőfokú tanulmányokat folytatók körében a legnépszerűbbek 50,3%-kal a jogi, közgazdasági, vagy társadalomtudományok. A műszaki tudományok 19,3%-kal és az orvostudományi és humánegészségügyi tanulmányok 15,7 %-kal jóval elmaradnak népszerűségben mögöttük. Érdekes tény, hogy 2022-ben Németországban összesen 9948 tanulmányi hely volt humángyógyászatban, ebből 865-en tanultak érettségi nélkül az orvostudományi karon, vagyis a hallgatók 8%-a; az a fogászati karon még magasabb volt az érettséggel nem rendelkezők aránya, 14%, azaz 1500 fogászati karon tanuló hallgatóból 210 hallgató nem rendelkezett érettséggel (Nickel: 2024)

Az átjárhatóság feltétele az is, hogy az egyetemek, főiskolák nyitottan álljanak az érettségi nélkül hozzájuk kerülő hallgatókhoz. A 6. számú ábra azt ábrázolja, hány hely jut százalékos arányban a nem érettségizett hallgatóknak a felsőoktatásban.

6.ábra: Az egyetemi/főiskolai helyek megoszlása
(Forrás: Nickel 2024, saját szerkesztés)



A 6. számú ábra alapján látható, hogy az egyetemek és főiskolák általában a felvételi keretszámuk 30%-át fenntartják a legjobb érettségi eredményt elérő felvételizők számára. Fontos szerep jut a felvételi alkalmassági vizsgának is, hisz a helyek 10%-át ez alapján ítélik oda a jelentkezőknek. De Németországban nagy becsben tartják az egyetemi autonómiát, így az egyetemek saját kritériumaik alapján döntenek arról, kit vesznek fel a keretszám 60%-át kitevő helyekre.

Összegzés

A kutatási eredmények alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a német szakképzés sikere abban rejlik, hogy a szakképzés aktorai igyekeznek a szakképzési rendszert minél rugalmasabbá tenni, hogy gyorsan tudjon reagálni az információs társadalom kihívásaira (IAB-Forum, 2018), az Európát érintő társadalmi változásokra, mint például a társadalom előregedése és a bizonyos szakterületeken fellépő jelentős a szakemberhiány (Bundesagentur für die Arbeit¹⁶, 2023) megoldására.

¹⁶ Szövetségi Munkaügyi Hivatal

Felhasznált irodalom

- Berufsbildungsgesetz (BBiG)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2024): Berufsbildungsbericht 2024. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2024): Migration & Arbeitsmarkt. Gleichstellung am Arbeitsmarkt. Perspektiven schaffen“. Zahlen, Daten, Fakten: Zugewanderte Frauen auf dem Arbeitsmarkt. <https://www.perspektiven-schaffen.de/ps-de/fuer-erwerbstaetige-und-wiedereinsteigende/migration-arbeitsmarkt/zahlen-daten-fakten-zugewanderte-frauen-auf-dem-arbeitsmarkt-237806>
- BUNDESMINISTERIUMS FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (2023)1.: Forschungsbericht 617. Langfristprojektion des Fachkräftebedarfs in Deutschland, 2021 - 2040 Szenario „Fortschrittliche Arbeitswelt“ (Annahmensetzung nach dem Koalitionsvertrag von 2021).
- BUNDESMINISTERIUMS FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (2023) 2.: Forschungsbericht 625. Fachkräftemonitoring für das BMAS – Mittelfristprognose bis 2027. ISSN 0174-4992
- CEDEFOP, FEDERAL INSTITUTE FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (BIBB) (2023): Vocational education and training in Europe – Germany: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/germany-u>
- FRIEDRICH Michael — BORCHARDT Dagmar (szerk.) (2024): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung. ISBN 978-3-96208-459-2
- HEMKES Barbara, WILBERS Karl, HEISTER Michael (2019): : Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung. ISBN 978-3-8474-2282-2
- KREKEL M. Elisabeth (2024): Vom Überschuss zum Mangel: Fachkräftebedarf und Ausbildung gestern und heute. In: BWP 53 (2024) 3, 64-66. p. Bonn: Franz Steiner Verlag
- KUPFERSCHMIDT Frank, SAUERLAND Martin, & SCHOLZ Steffen (2023): Determinanten der studentischen Zufriedenheit mit Praxisphasen im dualen Studium: Eine empirische Untersuchung der praktischen Studienabschnitte in einem Verwaltungsstudiengang. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 119 (2023), H. 2, pp. Seite 184-207.
- NICKEL Sigrun, THIELE Anna-Lena (2024): Update 2024: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. Gütersloh, CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH. ISBN 978-3-911128-03-2
- PROTSCH Paula (2014): Probleme auf dem Ausbildungsmarkt. Warum für Jugendliche mit Hauptschulabschluss der Einstieg so schwer ist. Warum für Jugendliche mit Hauptschulabschluss der Einstieg so schwer ist. WZBrief Bildung 28/Februar 2014. Berlin: WZB.
- INNOVÁCIÓS és TECHOLÓGIAI MINISZTERIUM (2019): Szakképzés 4.0 stratégia

- ZIKA Gerd, HUMMEL Markus, MAIER Tobias, WOLTER Marc Ingo (2023): Das QuBe-Projekt: Modelle, Module, Methoden. (IAB-Bibliothek 374). Bielefeld: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Virágh Viktória

Az időskori tanulás módszertani kereteinek kialakítása a szociális ellátások és szolgáltatások ellátottjai számára

Absztrakt

A tanulmány egy tanulásalapú programfejlesztési projektet mutat be, amelynek célja, hogy a szociális szolgáltatásokban részesülő idősek számára többdimenziós, élményközpontú, és a kognitív képességeikhez igazodó tanulási lehetőségeket teremtsen. Hazánkban az idősek szociális ellátásában megvalósítható tanulási programok ritkán jelennek meg, e kezdeti stádiumban lévő edukációs programok didaktikai megalapozása ezért különösen fontos. A kutatás célja olyan tanulási programok kidolgozása, amelyek az akciókutatás stratégiáját követve, a szociális szakemberek aktív bevonásával formálódnak. A programok pilot bevezetése (2022) és fejlesztése (2023–2024) során négy tanulási programot állítottunk össze, különféle módszerek és eszközök kombinációját alkalmazva: az Interaktív Tanulási Programot, a Szenior Mikrotanulási Programot, a Szenior Történetalapú Tanulási Programot, valamint a Szenior Hibamentes Tanulási Programot. Tanulmányomban ezek módszertanát részletezem. A programok további finomítása céljából a jövőben szélesebb intézményi kör és szakemberek bevonásával tervezzük a fejlesztést, hogy azok minél jobban igazodjanak a célcsoport érdeklődéséhez, igényeihez és szükségleteihez.

Kulcsszavak: idősek, tanulás, szociális ellátás, akciókutatás

Abstract

This study presents a learning-based program development project aimed at creating multidimensional, experiential, and cognitively adapted learning opportunities for elderly individuals receiving social services. In Hungary, learning programs for the elderly within social care are rare, making the didactic foundation of these early-stage educational programs especially important. This research seeks to develop learning programs shaped through action research methodology and active involvement of social professionals. During the pilot implementation (2022) and development (2023–2024), four programs were established, combining various methods and tools: the Interactive Learning Program, Senior Microlearning Program, Senior Story-based Learning Program, and Senior Errorless Learning Program. This paper details the methodology of these programs. Future plans involve expanding development with more institutions and professionals to better align with the target group's interests, needs, and requirements.

Keywords: elderly, learning, social care, action research

Bevezetés

A hatvanas évektől kezdődően egyre inkább bővül azon elméletek és szemléletek köre, amelyek szerint az idősödés folyamata akkor válik sikeressé az egyén és a társadalom számára, ha az egészségesen, aktívan, tevékenyen és tudatosan zajlik (Behr et al., 2023). Ezek a szemléletek kiemelik, hogy az idős emberek életminősége és autonómiája tovább megőrizhető a folyamatos tanulás, az egészségfejlesztés és a környezetükhöz való rugalmas alkalmazkodás révén. Az időseket segítő szakemberek kiemelt feladata a képessé tevés és az idős emberek támogatása abban, hogy a változó körülményekhez és kihívásokhoz megfelelően alkalmazkodjanak (Menassa et al., 2023).

Az időskori tanulás egyre növekvő jelentőséget kap az öregedés folyamataiban. A tanulási programok nemcsak a szellemi és lelki egészség fenntartásában játszanak szerepet, hanem elősegítik az idősek aktív társadalmi részvételét. A sikeres öregedés egyik alapvető pilléréként hozzájárulnak az idősek kognitív és pszichológiai kapacitásának megőrzéséhez (WHO, 2015). A közösségi alapú, nem formális tanulási programok időskori kompenzációs stratégiaként működhetnek, hozzájárulva ezzel az korosztály jóllétéhez (Narushima et al., 2018).

Az időskori tanulás tehát nemcsak kompenzációs eszköz lehet, hanem segíthet az időseknek megőrizni a magabiztosságukat és aktív részvételüket a társadalomban, vagy kisebb közösségekben, például szociális ellátást nyújtó intézményekben.

Didaktikai alapelvek az időskori tanulásban

Az idősek oktatásában alkalmazott módszertan kulcsfontosságú, mivel a tanulási folyamat nemcsak a tanulás céljáról és eredményéről szól, hanem magáról a tanítási folyamatról, amely a testi, lelki és mentális jóllét fenntartását is elősegíti. Az eltérő aktivitású idősek azonban különböző tanítási megközelítést igényelnek (Bajusz & Virágh, 2023; Boga Bálint, 2014). Az idős korosztály számára tervezett oktatási programoknak a célcsoport speciális igényeire kell épülniük. Bajusz és Jászberényi (2013) szerint az időskori tanulás során alkalmazott módszereknek igazodniuk kell a különböző élethelyzetekhez és egyéni igényekhez, így támogatva az idősek személyes fejlődését, közösségi integrációját és a társadalmi jelenségek és saját élethelyzetük jobb megértését. A legidősebbek szükségleteinek megfelelően kell alakítani a didaktikai eszközöket, figyelembe véve a célokat, akadályokat és motivációkat (Bajusz & Jászberényi, 2013; Kramkowska et al., 2019; Láng, 2014). Speciális célcsoportok esetében a didaktikai szempontok alkalmazása eredményesebbé teheti a tanulási folyamatokat, különösen olyan területeken, ahol az edukációs programok még kezdeti stádiumban vannak (Luppi, 2009).

Tanulási programok a szociális ellátórendszerekben

A szociális ellátásban részesülő idősek számára kialakított tanulási programok célja nemcsak az oktatási tartalmak átadása, hanem az idősek fizikai, szellemi, lelki és szociális fejlődésének támogatása. Az élethosszig tartó tanulás beemelése a mindennapi foglalkozásokba és programokba új szemléletet hozhat a szociális ellátásokba és szolgáltatásokba. A cél, hogy felkeltse az idősek érdeklődését, fenntartsa motivációjukat, és fejlessze ismereteiket, képességeiket és személyes beállítódásukat. Ehhez olyan, a korosztályuknak és képességeiknek megfelelő didaktikai alapelvek alapján kidolgozott

tanulási programokra van szükség, amelyek jól alkalmazhatók az idősek szociális ellátásaiban. A fejlesztés egy kutatási folyamat része, amely az intézményekben dolgozó szociális és terápiás munkatársak bevonásával, az akciókutatás stratégiáját követve zajlik. Ehhez olyan, a korosztályuknak és a képességeiknek megfelelő didaktikai alapelvek alapján felépített tanulási programokat szükséges fejleszteni, amelyek jól alkalmazhatóak az idősek szociális ellátásaiban és szolgáltatásaiban. A fejlesztés egy kutatási folyamat része, amely az intézményekben dolgozó szociális és terápiás munkatársak bevonásával, az akciókutatás stratégiáját követve zajlik.

Tanulási programok fejlesztése az akciókutatás stratégiájával

Az akciókutatás egy iteratív folyamat, amely a változások előidézésére és a folyamatos fejlesztésre irányul. A kutatás célja különböző tanulási módszerek kidolgozása az idősek számára, a tervezés, cselekvés, megfigyelés és reflexió fázisaiban, amelyek során különösen értékes a gyakorlati tapasztalatok integrálása.

A pilot akciókutatás első ciklusában a Tanulási Programok megvalósítása a komlói Szent Borbála Otthon Nonprofit Közhasznú Kft. három telephelyén valósult meg, ahol az intézmény összesen 252 idős személy ellátását biztosítja. Közülük átlagosan 130 idős lakó aktívan részt tudott venni a tanulási foglalkozásokon. A kutatás a folyamat során 8 terápiás munkatárs szakértői közreműködésével zajlott.

A kutatás első fázisa, a tervezés, az Interaktív Tanulási Program tapasztalatainak reflexióiból indult és elsősorban annak a továbbfejlesztésére összpontosított. Az élethosszig tartó tanulás jegyében fejlesztett program bevezetése és alkalmazása újabb lehetőségeket nyitott meg az idősek számára szervezett programok sorában.

A megvalósítás fázisában 16 Interaktív Tanulási Program valósult meg egy egyéni fejlesztés eredményeként az időseket ellátó szociális szolgáltatások ellátottjaihoz igazított didaktika lépések alkalmazásával.

A megvalósítás fázisban a terápiás munkatársak felkészülése, a tanulási programokhoz való hozzáállása, megvalósítási módszerei és eszközei kerültek megfigyelésre. Az idősek programokra adott reakcióit mind a kutató, mind a terápiás munkatársak megfigyelték, és a tanulási programok megvalósítása során folyamatosan gyűjtötték az adatokat saját tapasztalataik és az idősek visszajelzései alapján.

A reflexió szakaszban gyűjtött adatok és felmerült igények alapján a 8 fős szakértői csoport továbbfejlesztette a módszerek alkalmazhatóságát és adaptációját a különböző tanulási helyzetekhez. Az Interaktív Tanulási Program egyszerűsítése és továbbfejlesztése mellett három további tanulási program jött létre: a Szenior Mikrotanulási Program, a Szenior Történetalapú Tanulási Program és a Szenior Hibamentes Tanulási Program. Két év alatt, 18 fókuszcsoportos megbeszélés eredményeként alakultak ki ezek a programok az akciókutatás ciklusai során.

A programok különböző módszerek kombinációjaként, különböző céllal és más-más elvek alapján alakultak ki, hogy az idősek különböző kognitív, affektív és tanulási igényeihez igazodjanak. A programcsomag a Szenior „Tudásösvény” Tanulási Programok nevet kapta. Tanulmányomban ezen programok didaktikai felépítését mutatom be. A program céljai, elveik, elemeik, módszereik és eszközeik szerint.

Interaktív Tanulási Program

Program célja

Az Interaktív Tanulási Program célja, hogy az idősek szociális ellátásaiban részt vevők számára egy látványos, interaktív és élményszerű tanulási folyamatot biztosítson, amely elősegíti az új ismeretek elsajátítását és az előzetes tudás elméleti, és gyakorlati megosztását. A program központi eleme a kognitív kapacitás megőrzése, a figyelem és a memória javítása. Továbbá ösztönzi a tanulók aktív részvételét, hozzászólásokra és folyamatos visszajelzésre ad lehetőséget, miközben elősegíti a társas kapcsolatokat erősítését és értelmes tanulási élményt nyújt.

Program elvei

A program 45 perces előadásokra épül, amelyeket interaktív kérdésekkel kísérnek, lehetőséget teremtve ezzel a folyamatos visszajelzésre. A tananyag az idősek előzetes tudására és élettapasztalataira épít, miközben új ismereteket értelmez és közvetít. A tanulási stratégiákon alapuló megközelítés támogatja az új információk elsajátítását és gyakorlati alkalmazását, valamint a meglévő tudás elmélyítését.

Alapszemléletet adó tanuláselméletek

A konstruktivista megközelítés szerint elsősorban azt tudjuk megtanulni, ami összefügg életünk mozzanataival, mindennapi tevékenységeinkkel vagyis tapasztalati alapokkal rendelkezünk róla. Ekkor a tanulás során elsajátított ismeretek összekötődnek a birtokolt tudással (Nahalka, 1997) A program során a tanulás az idősek előzetes tapasztalataira és tudására épül, elősegítve az új ismeretek beépülését a már meglévő tudáshálózatokba. Ezeket a tapasztalatokat elő kell hívni annak érdekében, hogy a meglévő tudás aktivizálódjon és kommunikáció során megoszthatóvá váljon.

Az elméleti alapoknál fontos szerepet játszik Vygotsky közeli fejlődési zóna koncepciója, amely kiemeli a társas interakciók szerepét (Vygotsky, 1934). Az interakciók lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók meghaladják jelenlegi tudásszintjüket, és közösen építsenek tudást, amely így túlszárnyalja az egyéni tanulási képességeket. Ez a kollaboratív tanulás egyik alapja.

A kollaboratív tanulás folyamatát az egyén értelmező tevékenysége és a közösségi tudásépítés egyaránt alkotja (Scardamalia & Bereiter, 1994). A csoport tagjai közt létrejött interakciók sorozata körfolyamatot alakít ki. A csoportos tanulás során a résztvevők a kiinduló nézeteiket megoszthatják egymással, a közös diskurzus pedig lehetőséget ad új értelmezési módok felvetésére (Stahl, 2006). A tanulási program során az idősek egyéni tapasztalataikból és tudásaikból közös értelmezés formálódik, amely megerősíti a tanultakat és elősegíti a közös problémamegoldást.

A tanulási program a többcsatornás tanulás elméletére is épít, amely a többszörös intelligencia elméletén alapszik. Az elmélet szerint az emberek különböző típusú intelligenciával rendelkeznek, ebből adódóan eltérő módon tudnak csatlakozni az új ismeretek értelmezéséhez, befogadásához. Ez multimodális megközelítést igényel a tanulási folyamat során (Gardner, 1983). Ezen felül a különböző típusú tapasztalatok különböző tanulási hatékonyságot eredményezhetnek (Dale, 1946). A vizuális, auditív, prezentációs és szóbeli elemek kombinációja biztosítja, hogy az idősek különböző tanulási stílusai érintve legyenek és mindenkit a megmaradt képességeik szerint lehessen aktivizálni.

Módszertani elemek

- **Bevezetés:** Rövid felvezetés, amely bemutatja a program célját és a téma vázlatát.
- **Kötődés kialakítása:** A téma fontosságának és hasznosságának bemutatása a közösség szempontjából, amely egyetértést vált ki a résztvevőkből.
- **Ráhangelődés:** Múltidéző kérdések és történetek segítenek az előzetes tudás felidézésében, így a régi és új ismeretek könnyebben összekapcsolódnak.
- **Új ismeret:** Az új tananyag bemutatása és értelmezése interaktív kérdésekkel támogatva.
- **Összegzés:** Az előadás végén az új ismeretek összegzése és megerősítése, a várható eredmények megfogalmazása.
- **Véleménykérés:** Személyes gondolatok és értékelések kérése a résztvevőktől.
- **Pozitív értékelés:** A részvétel és hozzászólások elismerése, amely segít a pozitív tanulási eredmények kiemelésében.

Módszerek

Aktív tanulási módszerek segítségével lehet ösztönözni a csoportot.

- **Magyarázat:** Logikus és jól érthető bemutatás, vizuális- és hanganyagokkal támogatva.
- **Elbeszélés:** Történetek és példák segítségével az új ismeretek kontextusba helyezése.
- **Megbeszélés:** Kérdések és válaszok által ösztönzött interakció.
- **Szemléltetés:** Infografikák, képek és videók alkalmazása a vizuális tanulás érdekében.
- **Történetmesélés:** Narratív elemek, amelyek az érzelmi megértést, azonosulást támogatják.

Módszertani eszközök

- **Infografikák:** Vizuális elemek, amelyek a főbb pontokat összefoglalják.
- **Prezentációk (PowerPoint):** Strukturált bemutatók, amelyek képekkel és videókkal gazdagítva vezetnek végig a résztvevőket a tananyagon.
- **Képek, audiók, videók:** A vizuális és auditív elemek fokozzák a figyelmet és segítik a tanulási élményt.
- **Rendszeres összegzés és ismételtes:** Az új ismeretek rendszeres ismételése a jobb rögzülés érdekében.
- **Többfunkciós kérdések:** Ezek különféle típusú kérdések, amelyek célja a kötődés, a szimpátia kialakítása, az aktivitás fenntartása és a tanulási folyamat élénkítése.

Példák:

1. **„Igenes” kérdések:** Az egyetértést és azonosulást elősegítő kérdések.
2. **Múltidéző kérdések:** Az előzetes tudás felidézésére szolgálnak, ösztönözve a résztvevők részvételét.
3. **Humoros kérdések:** A jó hangulat és a csoportdinamika fokozása érdekében beugratós vagy vicces kérdések alkalmazása.
4. **Tudásalapú kérdések:** Az új ismeretekre vonatkozó kérdések, amelyek segítenek az új tananyag feldolgozásában.

Szenior Mikrotanulási Program

Program célja

A Szenior Mikrotanulási Program célja, hogy rövid, könnyen feldolgozható, ismétlődő tanulási szakaszok révén támogassa az idősök kognitív, érzelmi és társas képességeinek fenntartását. A program segíti az új ismeretek fokozatos elsajátítását, figyelembe véve az idősök rövidebb koncentrációs képességét. A program elemeinek elkészítése gyors felkészülést tesz lehetővé a szakemberek számára. A tananyag egyszerű és kevésbé terhelő, így akár szobai foglalkozások keretében, kisebb csoportokban vagy egyéni tanulásként is megvalósítható.

Program elve

A mikrotanulás lényege a tananyag 5-15 perces szakaszokra bontása és az ismétlések különböző formáinak alkalmazása a tanulási hatékonyság növelésére. A rendszeres találkozások és rövid tanulási egységek csökkentik a felejtés ütemét, elősegítve a tartós tudásépítést.

Alapszemléletet adó tanuláselméletek

Hermann Ebbinghaus pszichológus koncepciója a felejtés görbe (gyors felejtés) leküzdése úgy lehetséges, ha megfelelő gyakorisággal ismétlik a tananyagot, könnyen áttekinthető információk formájában (Ebbinghaus, 1885). Az idősök emlékezetében bekövetkező változások gyakran megkövetelik, hogy a tananyagot időben szétosztva, az emlékeztetést segítő erősen impulzív módszerekkel és eszközökkel gyakran kell megerősíteni.

John Sweller a kognitív terhelés elmélete szerint az emberi munkamemória kapacitása korlátozott ezért a túl sok információ csökkenti a tanulás hatékonyságát. Az optimális tanulás érdekében az információt jól strukturált formában, egyszerű egységekben célszerű bemutatni (Sweller, 1988). Az idősök hamarabb fáradnak, figyelemtartásuk csökken ezért könnyen túl lehet őket terhelni a hosszú, zsúfolt programokkal.

Theo Hug hangsúlyozza, hogy a mikrotanulás lényege nem csak a tananyag rövid egységekben való kivitelezését jelenti, hanem a tanulási egységek hatékony szervezését. Figyelni kell tanulás aktuális kontextusára, a meglévő ismeretek felhasználására. A szervezésnek időben és térben is rugalmasnak kell lennie, elősegítve a mindennapi életbe integrált tanulást (Hug, 2005, 2007).

Módszertani elemek

- **Bevezetés:** Az érdeklődés felkeltése a plakáton lévő kulcsszavak bemutatásával.
- **Kötődés:** A tananyag általános és személyes jelentőségének hangsúlyozása.
- **Ráhangelődés:** Az előzetes tudás és tapasztalat felidézése a téma előkészítéséhez.
- **Új ismeret:** Az új tananyag egyszerű, könnyen emészthető formában történő átadása.
- **Összegzés:** A tananyag rövid áttekintése és kulcsgondolatainak összefoglalása.
- **Ismétlés:** Az ismeretek játékos formában való újra előhívása, a tanulási hatékonyság növelése érdekében.

Módszerek

- **Magyarázat:** Rövid, érthető magyarázatokkal segíti az idősöket a tananyag értelmezésében.
- **Elbeszélés:** Példákkal, történetekkel az új ismeretek kapcsolása a mindennapi élethez.

- **Megbeszélés:** Rövid párbeszéd az új anyagról az idők aktív részvételével.
- **Szemléltetés:** Képek, diagramok, vizuális eszközök használata a megértés elősegítésére.
- **Gamifikáció:** Játékos elemek, kvízek alkalmazása a motiváció és az interaktivitás fokozásához.

Módszertani eszközök:

A módszertani eszközök az aktív tanulást és az új ismeretek gyakorlását támogatják.

- **Plakátok:** A plakátok vizuális eszközként segítenek az információk gyors és áttekinthető módon történő megjelenítésében. Az időseknél különösen fontos a jól strukturált, kulcsszavak látványos ábrák, képek használata, mivel segítik a figyelem fenntartását és az ismeretek könnyebb megértését. A vizuális tanulás növeli az információk megjegyezhetőségét, és segíti az új ismeretek hosszabb távú tárolását.
- **Többkérdéses kvízek:** A kvízek interaktív módon ösztönzik az időseket az új információk ismételtesére és alkalmazására. A kognitív kihívások, mint a kvízkérdések, segítik az agyi aktivitás fenntartását, és elősegítik az új ismeretek mélyebb feldolgozását. A sikerélmény és a helyes válaszokhoz kapcsolódó pozitív visszajelzés fokozza az önbizalmat és motivációt.
- **Mondatrész-párosítás:** A mondatrész-párosítás típusú gyakorlatok segítenek az időseknek abban, hogy javítsák memóriájukat és figyelmüket. A párosításra épülő feladatok fokozzák a kognitív feldolgozást, mivel a résztvevőknek aktívan kell kapcsolódó információkat összekötniük. Ez segít a fogalmak közötti kapcsolatok megértésében és az új ismeretek integrálásában.
- **Kártyák:** A kártyajátékok és tanulókártyák egyszerű, mégis hatékony módszert jelentenek az idők számára a memóriagyakorlatokhoz. A kártyák használata lehetővé teszi, hogy gyorsan felidézzék az információkat, és segítik az új ismeretek mélyebb rögzítését. Ezek az eszközök különösen hatékonyak a vizuális és tapintási érzékelés együttes alkalmazásával.
- **Idősekről készített videók:** A részvételéről és a kulcsgondolatok felolvasásáról, felidézéséről készült videók visszanezése rendkívül hasznos lehet, mivel lehetőséget biztosít az idők számára, hogy újra átéljék a tanulási folyamatot, és jobban megértsék az új információkat. Az ilyen videók segítenek a tanulás önértékelésében, és ösztönzik a folyamatos fejlődést az ismétlés révén.

Szenior Történetalapú Tanulási Program

Program célja

A Történetalapú Tanulási Program célja, hogy az idők számára a tanulási folyamatot élményszerűvé és érzelmileg elérhetővé tegye. A történetek segítenek abban, hogy az új ismeretek könnyebben megjegyezhetőek legyenek, és az idők személyes tapasztalataik alapján azonosulni tudjanak a tananyaggal. A történetek a közösségek és kultúrák részeként támogatják értékrendszerek megerősítését, és segítik az időseket a társadalmi kapcsolatok fenntartásában.

Program elve

A történetbe ágyazott információ könnyebben feldolgozható, mivel a karakterekkel és eseményekkel való érzelmi azonosulás növeli a megértés mélységét. Az elbeszélések a közösségek és kultúrák alapvető részei, az értékrendszer fenntartásának és az önazonosság megerősítésének eszközei, ezáltal az általuk közvetített tudás befogadhatóbbá válik.

Alapszemléletet adó tanuláselméletek

A narratív tanuláselmélet szerint a történetmesélés az egyik leghatékonyabb módja az emberi tudás szervezésének. A narratívumok segítik a tanulókat abban, hogy összefüggéseket teremtsenek és személyes jelentést adjanak az új ismereteknek. A történetmesélés az emberi gondolkodás alapvető eszköze, azt segíti, hogy az új ismereteket saját tapasztalataikkal és a meglévő tudásukkal integrálják. Az elmélet hangsúlyozza a narratív struktúrák szerepét a fogalmi gondolkodásban és a társas interakciókban egyaránt. A történetek segítségével elsajátított tananyag lehetőséget ad a valóság újraalkotására a különböző perspektívák figyelembevételével (Brunner, 1990). David Kolb kísérleti tanuláselmélete azt hangsúlyozza, hogy a tanulás a tapasztalaton alapul. A történetmesélés során a tanulók visszatekinthetnek tapasztalataikra, reflexiót végezhetnek, és ebből tanulhatnak. A tanulási folyamat négy szakaszból áll konkrét tapasztalat, reflektív megfigyelés, absztrakt konceptualizáció és aktív kísérletezés. Ezek a szakaszok összekapcsolják a tapasztalatokat a tudásalkotással és a személyes fejlődéssel (Kolb, 2015). Az idők által birtokolt tapasztalatok felidézését, egymással való megosztását a tudatosan felépített történetekkel lehet katalizálni.

Módszertani elemek:

- **Bevezetés 1.:** A történetbe ágyazott tananyag céljának és a tananyag elvárható eredményeinek rövid ismertetése.
- **Bevezetés 2.:** A hagyományos történetmesélés elemeként rövid bevezetés a történetbe. A ráhangolódás és a kötődés elemei is ebben a fázisban teremtenek kapcsolatot a tanulók személyes élettapasztalataival. A karakterek, a tér, az idő és a szituáció felvázolása a célcsoportnak megfelelő kontextus kialakításához.
- **Új ismeret:** A tananyag a történet eseményein keresztül tárul fel, lehetőséget adva az érzelmi és intellektuális feldolgozásra.
- **Összegzés:** A történet végkifejletének és tanulságainak összefoglalása.
- **Ismétlés:** A történethez kapcsolódó kérdések és feladatok az új ismeretek megerősítésére.

Módszerek:

- **Magyarázat:** A történet tanulságait és célját bemutató rövid ismertetés.
- **Történetmesélés:** Az ismereteket és készségeket történetek formájában közvetíti, amelyek az idők számára személyesen és emocionálisan is hozzáférhetőek.
- **Megbeszélés:** A történet főbb tanulságainak kiemelése közös beszélgetés során.
- **Szemléltetés:** A tananyag vizuális eszközökkel történő illusztrálása.

Módszertani eszközök:

- **Plakátok, infografikák:** Vizuális eszközök, amelyek segítik az információk egyszerűsített, áttekinthető és rendszerezett bemutatását. Az idők számára a vizuális tanulás különösen fontos, mert támogatja az új információk gyorsabb és

tartósabb megértését. A kézzel foghatóság is nagyon fontos számukra, illetve a kulcsszavak által konkrétabbá válik a történetbe ágyazott tananyag.

- **Feladatlapok:** A struktúrált feladatok lehetőséget adnak a gyakorlásra, az ismételésre és a visszacsatolásra. Lehetőséget adnak a kognitív képességek gyakorlására és a tanulás megerősítésére.
- **Szereplők jellemzése és fejlődése:** A szereplők jellemzése és fejlődése érzelmi kapcsolatot hoz létre a tanulók és a tananyag között. Kritikai észrevételekre ad lehetőséget, etikai és erkölcsi szabályokat hív elő.
- **Mondat befejezéses kvízek:** A mondatbefejezéses kvízek alkalmazása az idők számára lehetőséget biztosít arra, hogy gyakorolják az együttműködést és az asszociációkat valamint a logikai kapcsolatokat.

Szenior Hibamentes Tanulási Program

Program célja:

A Hibamentes Tanulási Program célja, hogy a súlyosabb kognitív zavarral, demenciával élő idők számára biztosítson egyszerű, frusztrációmentes tanulási környezetet. Súlyosabb kognitív veszteségek esetén az idők nem tanulnak olyan sikeresen hibáikból, mint egyéb esetben, hanem továbbra is megismétlik azokat. A program olyan módszereket alkalmaz, amelyek megakadályozzák, elkerülik a rossz válaszokat, minimalizálják a kognitív terhelést és pozitív megerősítéssel támogatják az idők önbecsülését.

Program elve:

A hibamentes tanulás elve alapján a résztvevők kizárólag helyes válaszokkal és pozitív visszajelzésekkel találkoznak a tanulási folyamat során. Ez nemcsak csökkenti a frusztrációt, hanem segíti a tanulók önbizalmának fenntartását, miközben minimalizálja a túlterhelés kockázatát. Az idők számára a hibamentes tanulási folyamat hatékony módot kínál arra, hogy frusztráció nélkül, fokozatosan hívjanak elő elveszett készségeket és ismereteket.

Alapszemléletet adó tanuláselméletek

A hibamentes tanulás a behaviorizmus (Skinner, 1958) elméletére épít, amely szerint a pozitív megerősítés segíti a kívánt viselkedések rögzülését. Azáltal, hogy a tanulók csak helyes válaszokat kapnak és megerősítést nyernek, elkerülhetik a frusztrációt és a negatív érzelmeket, ami hatékonyabb tanuláshoz vezet. A súlyosabb kognitív károsodással élő idők esetén a megerősítés és jutalmazás módszere nagyon jól működik.

A hibamentes tanulás alapja továbbá Sweller kognitív terhelés elmélete, amely szerint az információ túlzott komplexitása akadályozza a hatékony tanulást (Sweller, 1988). A hibamentes tanulás minimalizálja a kognitív terhelést, mivel a tanulók egyszerű, hibamentes feladatokon keresztül sajátítják el az új ismereteket.

Módszertani elemek:

Több tanulmány elemzi a különböző hibamentes tanulási technikákat, és foglalkozik a módszertani elemek kidolgozásával és azok alkalmazási lehetőségeivel (Clare & Jones, 2008; Kessels et al., 2013; Wilson et al., 2009). A legjelentősebb elemek:

- **Nincs találgatás:** A résztvevőnek nem kell tippelgetnie; a helyes válasz azonnal fel van kínálva. Bizonytalanság vagy habozás esetén a szakember ismét felajánlja a helyes választ.
- **Lépésről lépésre megközelítés:** A feladatot apró lépésekre bontva ismertetjük, minimalizálva ezzel a hibalehetőségeket, és minden lépést addig ismételünk, amíg a tanulók stabilan meg nem értik az adott folyamatot.
- **Modellezés:** Az egyes lépések és a teljes folyamat először bemutatásra kerül, majd ösztönözzük az időseket az önálló végrehajtásra. Bizonytalanság esetén a szakember ismét bemutatja a helyes megoldást.
- **Szóbeli és vizuális instrukciók:** Egyértelmű, rövid szóbeli utasítások és vizuális jelzések segítik a tanulókat az egyes feladatlépések során. Az idők számára piktogramok, színes matricák használata is elősegítheti az eligazodást. Az instrukciók személy- és helyzet függően késleltethetők, a választ a szakember felajánlja, ha a résztvevő tévovázik, vagy jelzi, hogy nem ismeri a helyes választ.
- **Eltűnő jelzések:** A foglalkozás kezdetén verbális, vizuális és tárgyi jelzések segítik az időseket, majd ezeket fokozatosan csökkentjük, amíg a résztvevők képesek nem lesznek önállóan végrehajtani a feladatokat.
- **Pozitív megerősítés:** Minden helyes válasz azonnali pozitív visszajelzést kap, amely támogatja a résztvevők önbizalmát és önbecsülését.

Módszerek:

- **Megbeszélés:** Rövid, egyszerű kérdések és válaszok, amelyek sikerélményt nyújtanak.
- **Szemléltetés:** Vizualizációk, képek, egyszerű eszközök bemutatása.
- **Gamifikáció:** Játékos elemek használata az interaktivitás és a motiváció fenntartása érdekében.

Módszertani eszközök:

A Montessori-alapú módszerek eszközei, a demens idők számára adaptálva az önállóságot, a kompetenciát és az aktivitást segítik elő. Kutatások eredményei arra utalnak, hogy ezek a programok pozitív hatással lehetnek a viselkedésre, az érzelmi jólétre és a kognitív működésre (Yan et al., 2023).

- **A praktikus élet eszközei:** Ezek az eszközök segítik az időseket abban, hogy megőrizték vagy fejlesszék az alapvető mindennapi készségeiket, például a gombok begombolását, a ruhák összehajtását vagy a mindennapi tevékenységekhez szükséges mozdulatokat. A gyakorlati eszközök alkalmazása növeli az idők önállóságát, és csökkenti a mindennapi tevékenységek során tapasztalt frusztrációt.
- **Az érzékelés eszközei:** Az érzékelési eszközök a látás, a hallás, a tapintás és a finommotoros képességek fejlesztésére irányulnak. Az idők esetében különösen fontos az érzékszervi ingerek aktivizálása, mivel ez segít megőrizni a figyelmet és a memóriát.
- **A számolás eszközei:** Egyszerű, vizuális és kézzel megfogható tárgyak, amelyek segítik az alapvető matematikai készségek gyakorlását. Az ilyen típusú gyakorlatok elősegítik az idők kognitív funkcióinak megőrzését, különösen a számolás és logikai gondolkodás terén.
- **A kommunikáció eszközei:** A kommunikációs eszközök, például képes kártyák vagy történetmesélő kártyák, segítik az időseket abban, hogy megőrizték verbális

képességeiket, javítsák a szókincsüket és elősegítsék a társas kapcsolatok fenntartását.

Összegzés

Az idősödés és az időskori tanulás témája egyre inkább előtérbe kerül a társadalomtudományok és a gerontológiai kutatások területén. Az idős emberek tanulási lehetőségeinek bővítése és a szociális ellátórendszerbe integrált tanulási programok nagyban hozzájárulhatnak az idősek életminőségének javításához, valamint egészséges, aktív és sikeres öregedésükhöz. A gyakorlatban való alkalmazásukat megkönnyítik a pontos didaktikai lépések kidolgozása és alkalmazása. A Szenior Tudásösvény Tanulási Programok legnagyobb értéke, hogy a legidősebbek körében gyakorlatban megvalósított programok tapasztalatain és azok reflexióin alapulnak. A didaktikai célok, elvek, elemek, módszerek és eszközök a pilot program tapasztalatai alapján nagyon jól illeszkednek a célcsoport figyelméhez, képességeihez és igényeihez. A használhatóságuknak és továbbfejlesztésüknek a kutatása nagyon fontos feladat azonban nagyban függ az időseket ellátó szociális ellátások és szolgáltatások nyitottságától és befogadóképességétől.

Felhasznált irodalom

- BAJUSZ, K., & JÁSZBERÉNYI, J. (2013). Az időskori tanulásról. *Kultúra És Közösség*, 4(3), 59–66. https://epa.oszk.hu/02900/02936/00014/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2013_03_059-066.pdf
- BAJUSZ, K., & VIRÁGH, V. (2023). A tanulási sajátosságok összehasonlítása az aktivitási szint szempontjából különböző időskori életszakaszokban. *Tudásmenedzsment*, 24(1), 154–165. <https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.1.9>
- BEHR, L. C., SIMM, A., KLUTTIG, A., & GROSSKOPF (GROßKOPF), A. (2023). 60 years of healthy aging: On definitions, biomarkers, scores and challenges. *Ageing Research Reviews*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2023.101934>
- BOGA, B. (2014). *Pillantás a dombról Válogatott fejezetek az idősödéstudomány területéről* (Vol. 498). Novum Publishing.
- BRUNNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- CLARE, L., & JONES, R. S. P. (2008). Errorless Learning in the Rehabilitation of Memory Impairment: A Critical Review. *Neuropsychology Review*, 18(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9051-4>
- DALE, E. (1946). *Audio-visual methods in teaching*. The Dryden Press.
- EBBINGHAUS, H. (1885). *Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Duncker & Humber.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- HUG, T. (2005, May 6). Micro Learning and Narration Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of “micro units” and didactical micro-learning arrangements. *MiT4: The Work of Stories, Proceedings of the Fourth Media in Transition Conference*. <http://homepage.uibk.ac.at/~c60357/>

- HUG, T. (2007). *Didactics of Microlearning. Concepts, Discourses and Examples*. Waxmann.
- KESSELS, R., DE WERD, M. M. E., BOELEN, D. H. E., & OLDE RIKKERT, M. G. M. (2013). Errorless learning of everyday tasks in people with dementia. *Clinical Interventions in Aging*, 8, 1177–1190. <https://doi.org/10.2147/CIA.S46809>
- KOLB, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Pearson Education, Inc. <https://www.researchgate.net/publication/315793484>
- KRAMKOWSKA, E., DANILEWICZ, W., PRYMAK, T., & CONSTÂNCIO, J. P. (2019). Exploring Learning and Teaching Needs of Elderly People. In M. Kowalczyk-Walêdziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century* (pp. 381–397). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.29>
- LÁNG, B. (2014). Az idősoktatás módszertana – teóriák, tapasztalatok, lehetőségek. *Gerontoeducáció*, 23–66. <https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2020/12/gerontoeducacio-4.1.pdf>
- LUPPI, E. (2009). Education in old age: An exploratory study. *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 241–276. <https://doi.org/10.1080/02601370902757125>
- MENASSA, M., STRONKS, K., KHATAMI, F., MILENA, Z., DÍAZ, R., PANO ESPINOLA, O., GAMBA, M., ITODO, O. A., BUTTIA, C., WEHRLI, F., MINDER, B., RIVAS VELARDE, M., & FRANCO, O. H. (2023). Concepts and definitions of healthy ageing: a systematic review and synthesis of theoretical models. *The Lancet*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101821>
- NAHALKA, I. (1997). Konstruktív pedagógia-egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 7(4), 3–20. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18587>
- NARUSHIMA, M., LIU, J., & DIESTELKAMP, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing and Society*, 38(4), 651–675. <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001136>
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265–283. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0303_3
- SKINNER, B. F. (1958). Teaching Machines. *Science*, 128(3330), 969–977. <https://doi.org/10.1126/science.128.3330.969>
- STAHL, G. (2006). *Group Cognition. Computer Support for Building Collaborative Knowledge* (The MIT Press). The MIT Press. <https://www.gerrystahl.net/hci/gcintro.pdf>
- SWELLER, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- VYGOTSKY, L. S. (1934). *Thought and Language* (The MIT Press).
- WILSON, B. A., GRACEY, F., EVANS, J., & BATEMAN, A. (2009). *Neuropsychological Rehabilitation*. United States of America by Cambridge University Press. <https://www.academia.edu/37130266>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). (2015). *World report on ageing and health*.

[<https://www.who.int/publications/i/item/9789241565042>](<https://www.who.int>)

Az élményalapú pályorientáció lehetséges haszna műszaki területen – Középiskolai tanulók pályorientációs igényeinek felmérése

Bevezetés

Az elmúlt évtizedeket jellemző felsőoktatási expanzió után, amikor a megnövekedett igények mentén sorra alakultak az újabbnál újabb intézmények (Kozma 2012), az utóbbi éveket már a nagyarányú, minden hazai egyetemet érintő lemorzsolódás jellemzi (Eurostat, 2024) (Pusztai, Kovács, 2021). Jelen tanulmány aktualitása abban rejlik, hogy a hallgatói lemorzsolódás jelentős mértékben érinti a felsőoktatási intézmények működését, ezért a mögöttes okok feltárása és a megoldások kidolgozása kiemelten fontos feladat (Miskolczi et al., 2018).

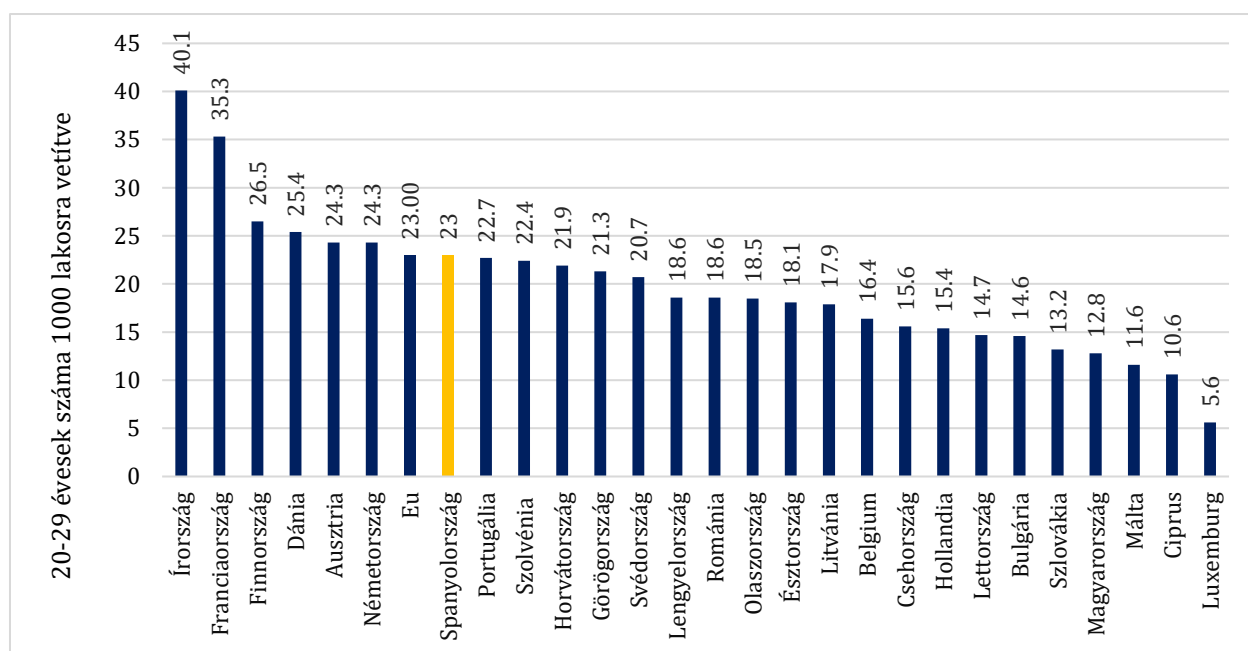
Habár az Európai Unió és a nemzeti kormányok oktatáspolitikai prioritásai közé tartozik a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának növelése, a felvételt nyert hallgatók jelentős része soha nem szerez diplomát (Vossensteyn et al., 2015). A jelenség hátterének vizsgálatakor számos faktort azonosítottak, melyek közül az egyik legerőteljesebben ható tényező az elhibázott pályaválasztási döntés. Az Eurostat adatai szerint ez a tényező önmagában az intézményelhagyások 22%-ért felelős, alig lemaradva a munkaerőpiacra lépés mögött, mely az első helyen áll 25%-kal (Eurostat, 2018). Ezzel egy időben, a technológiai fejlődés nyomán megnőtt a diplomások iránti kereslet, ami legjobban az MTMI (Matematikai, Természettudományi, Műszaki és Informatikai) területeken végzetteket érinti, miközben ezeken a területeken figyelhető meg a legjelentősebb mértékű intézményelhagyás (Pusztai, Kovács, 2021). Ebben a helyzetben a felsőoktatási intézmények egyik elsődleges feladata, hogy megvizsgálják a saját kereteik által kínált lehetőségeket, és hatékony megoldásokat találjanak ezekre a kérdésekre. E tanulmány alapját szolgáló kutatás célja a műszaki felsőoktatás iránt érdeklődő középiskolás tanulók pályaválasztáshoz kapcsolódó igényeinek megismerése. A kutatás, mely a Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Karán, a 2023/2024 tanévben megrendezett Nyílt Napok keretében valósult meg, vegyes módszertani megközelítés szerint kvantitatív és kvalitatív elemeket is magában foglalt. Az eseményen kérdőíves felmérést végeztünk, valamint ezt kiegészítő, kvalitatív módszerként személyes beszélgetéseket folytattunk a résztvevőkkel. Az így szerzett adatok lehetőséget biztosítanak a kvantitatív eredmények kontextusba helyezésére és a tanulói preferenciák árnyaltabb megértésére. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a jelentkezők előnyben részesítik az élményalapú pályorientációs eseményeket, melyek megvalósításának egyik lehetséges eszköze a gamifikáció (Camardella, 2019). Ezen információk birtokában az intézmények képesek pályorientációs tevékenységeiket úgy alakítani, hogy azok optimálisan illeszkedjenek potenciális hallgatóik igényeihez.

A felsőoktatás helyzete és a lemorzsolódás kérdése

A felsőoktatás alapvető szerepet játszik a társadalomban azáltal, hogy elősegíti az innovációt, fokozza a gazdasági fejlődést és növekedést, és általánosságban javítja a polgárok jólétét. A digitális technológia hatására a munkahelyek egyre rugalmasabbá és összetettebbé válnak, egyre több munkáltató keres olyan munkatársakat, akik rendelkeznek az összetett információk kezeléséhez, az önálló gondolkodáshoz, a kreativitáshoz, az erőforrások intelligens és hatékony felhasználásához, valamint a hatékony kommunikációhoz szükséges képességekkel.

A 21. században a technológiai fejlődés és a globalizáció növekvő munkaerőpiaci keresletet teremtett az MTMI (matematikai, természettudományos, műszaki és informatikai) diplomások iránt. Az Európai Unió és a nemzeti kormányok számos intézkedést vezettek be a felsőoktatás expanziójának támogatására, különösen a műszaki és informatikai területeken. Magyarországon a felsőoktatásba felvettek száma 2023-ban, az előző évhez képest 25%-os növekedést mutatva meghaladta a 126 000 főt (ami 2024-ben már csak 121900 fő volt), és emellett az átlagnál nagyobb növekedést mutatott az MTMI szakok iránti érdeklődés, ami viszont megmaradt 2024-ben is (Felvi, 2024). Az 1. ábrán az Európai Unió területén, 2022-ben STEM területeken végzettek számait láthatjuk a 20-29 éves korosztályban 1000 főre vetítve. Ez az arány az elmúlt években nőtt; 2014-ben átlagosan 18,5 fő, míg 2022-ben már 23 fő volt az Európai Unió területén 1000 főre vetítve (Eurostat, 2024).

1. ábra Felsőfokú végzettségűek a természettudományok, a matematika, a számítástechnika, a mérnöki tudományok, (STEM) területén, 2022-ben
(Forrás: Eurostat.com alapján saját szerkesztés)



A 2022-ben Magyarországon elért 12,8 arány az előző évhez, 2021-ben mért 13,5-höz képest csökkenést mutatva visszafelé tendált a 2010-es évek 12,3-as átlagához. Miközben Európa-szerte igyekeznek növelni a STEM szakokra való beiratkozások számát, Magyarország, a többi európai országhoz hasonlóan az ezen területek iránti csökkenő érdeklődéssel küzd. Kormányzati programok és célzott kezdeményezések indultak, hogy növeljék a részvételt, különös figyelmet fordítva a nők bevonására, mivel a STEM szakterületeken jelentős nemi aránytalanságok is megfigyelhetők. 2019-ben mért adatok szerint az EU-ban a STEM-területen végzett diplomások között közel kétszer annyi férfi volt, mint nő: ezer 20-29 éves férfira 28,7 fő STEM-diplomás jut, míg ugyanennyi 20-29 éves nőre 14,8 fő diplomás (*Eurostat*, 2024).

Annak ellenére, hogy a felsőoktatásba lépők tudatában vannak a diploma megszerzésének fontosságával, a diákok jelentős része, főképp Közép- és Kelet-Európában, nem fejezi be tanulmányait. Magas lemorzsolódási arányok figyelhetők meg, melyek pont az informatikai, műszaki és természettudományos szakokon a legjelentősebbek (Demcsákné Ódor, Huszárik, 2020), (Pusztai, 2022), holott az MTMI területeken szerzett tudás, alapvető fontosságú a társadalom és a gazdaság fejlődése szempontjából, kiváltképp a mai, gyorsan változó innovációs környezetben (Nemeskéri et al., 2021).

Az oktatás korai elhagyása hosszú távon jelentős következményekkel járhat az egyénre és a társadalomra nézve is. Korai iskolaelhagyónak minősül az a 18-24 éves személy, aki legfeljebb alsó, vagy középfokú végzettséggel rendelkezik, és a felmérést megelőző négy hétben nem vett részt képzésben (*Eurostat*, 2024). Fontos nyomon követni e csoportok alakulását, mivel az oktatásból és képzésből korán kikerülőkhöz kihívásokkal szembesülhetnek a munkaerőpiacon, lévén az iskolai végzettség egyre fontosabb tényezővé válik. 2023-ban az Eurostat adatai alapján az EU-ban a 18-24 éves fiatalok átlagosan 9,5 %-a hagyta el idő előtt az oktatást. Az uniós országok között a korai iskolaelhagyók aránya 2023-ban a horvátországi 2,0 % és a romániai 16,6 % között mozgott. A korai iskolaelhagyók aránya Horvátországban, Görögországban, Lengyelországban és Írországban volt a legalacsonyabb, ahol az arány 5 % alatt maradt. A legmagasabb arányt Romániában (16,6 %), Spanyolországban (13,7 %), Németországban (12,8 %) és Magyarországon (11,6 %) mérték (*Eurostat*, 2024).

A lemorzsolódás több okra vezethető vissza, ezek közé tartozik többek között a munkába állás, a rossz pályaválasztási döntés, anyagi problémák, valamint a tanulmányi nehézségek.

Egy 2018-as Eurostat felmérés szerint sorrendben a következő tényezők járulnak leginkább hozzá, hogy a felsőoktatásban hallgatók nem fejezik be tanulmányaikat (*Eurostat*, 2018).

1. Munkaerőpiacra lépési szándék. E mögött legtöbbször pénzügyi megfontolások állnak, illetve, hogy a betöltendő állás nem követel magasabb képzettséget.
2. Hibás pályaaorientáció. Egyes hallgatók elveszítik érdeklődésüket a tanulmányi területük iránt, vagy rájönnek, hogy az nem felel meg karrierterveiknek.

3. Tanulmányi kihívások. A tananyaggal való lépéstartás nehézségei, a gyenge tanulmányi teljesítmény és a felsőoktatás követelményeire való felkészültség hiánya jelentős okok a hallgatói lemorzsolódásban.
4. Személyes körülmények. Egészségügyi problémák, családi kötelezettségek vagy a teljes munkaidős munka szükségessége gyakran kényszeríti a hallgatókat arra, hogy abbahagyják tanulmányaikat.
5. Pénzügyi nehézségek. Sok hallgató küzd az oktatás költségeivel, még azokban az országokban is, ahol a tandíj alacsony vagy ingyenes. A megélhetési költségek, beleértve a lakhatást és az anyagiakat, nagy terhet rónak sokakra (*Eurostat, 2018*).

Amint ebből a felsorolásból kiderül, a lemorzsolódás második legjellemzőbb oka, az elhibázott szakválasztás, mely mögött az információhiány áll. Sok jelentkező nem rendelkezik elegendő vagy megfelelő ismeretekkel a különböző képzési lehetőségekről, azok követelményeiről és a kapcsolódó karrierlehetőségekről, és emellett az is probléma, hogy saját maga érdeklődéséről, képességeiről sincs pontos képe. Ennek következtében gyakran döntenek anélkül, hogy valóban tisztában lennének választott szakjuk vagy pályájuk kihívásaival és kilátásaival, ami később elégedetlenséghez és a tanulmányok megszakításához vezethet. A részletes és időben történő tájékoztatás elengedhetetlen a tudatos és megalapozott döntésekhez.

A felsőoktatási intézményeknek a fenti ismeretek birtokában többféle lehetőségük van a lemorzsolódás csökkentésére.

Az egyik legfontosabb ilyen eszköz a már bent lévők számára a támogató infrastruktúra kiépítése, mely folyamatosan figyelemmel kíséri a hallgatók előmenetelét, és szükség esetén korai beavatkozással segít megelőzni a lemorzsolódást. Ezen belül például pszichológiai szolgáltatásokkal, mentorprogramokkal és személyes tanácsadással segíthetnek a hallgatóknak eligazodni a felsőoktatásban és tanulmányaik során felmerülő nehézségek kezelésében.

A másik terület, ahol a felsőoktatási intézmények beavatkozhatnak, a pályaorientáció, mely még a felvételt megelőző időszakhoz köthető. A felsőoktatásba lépés előtt az intézményeknek alapos tájékoztatást kell nyújtaniuk a különböző szakok követelményeiről, a munkaerőpiaci kilátásokról és a szakmákhoz kapcsolódó karrierutakról. Ezzel segíthetnek a diákoknak a tudatosabb döntéshozatalban. A nyílt napok és egyéb beiskolázási események lehetőséget adnak a hallgatóknak, hogy első kézből tapasztalják meg az egyes szakterületeket, jobban megértve, hogy milyen is annak valós tartalma. Ezek az események összekapcsolják a felsőoktatás érdekelt feleit, így a hallgatókat, felsőoktatási intézményeket és a leendő munkáltatókat.

Az élményalapú pályaorientáció fontossága

A gazdasági és társadalmi változások, valamint a munkaerőpiac bizonytalanságai egyre nagyobb hatással vannak a pályaválasztásra, mivel sok szakterületen a megszerzett tudás gyorsan elavul, így a pályaorientáció nemcsak az egyéni karrierépítés szempontjából fontos, hanem gazdasági hatásai révén társadalmi jelentőséggel is bír (Borbély-Pecze et

al., 2022). A pályaválasztás körüli általános bizonytalanságok hatalmas terhet rónak a fiatalokra, amit tovább árnyalnak a személyes kérdések, így a saját érdeklődés, kompetenciák, lehetőségek ismeretének hiányosságai. Az így kialakult stressz csökkentésének egyik feltétele, hogy a leendő hallgató hozzáférjen a megfelelő információkhoz az oktatás világának arról a területéről, ahová belépni készül (Pusztai, 2022). A most iskoláskorú generációk, melyek már az internet világába születtek, fokozott ingerszükségletet mutatnak, figyelmük megragadása és fenntartása kihívást jelent (Sántha, Polonyi, 2017), emiatt a hagyományos pályaaorientációs módszerek nem elégségesek, új generációs igényekhez innovatív eszközökre van szükség.

A Z generáció és különösen a rövidesen pályaválasztás elé néző Alfa generáció számára a pályaaorientációnak interaktívnak, technológiailag támogatottnak, személyre szabottan rugalmasnak és élményalapúnak kell lennie, hogy képes legyen felelni ezeknek a generációknak a tanulási preferenciáira és motivációira. A Z generáció tagjai általában az 1997 és 2012 közötti időszakban születtek, azonban ez különböző kutatók és források között némileg változhat. Az egyik legszélesebb körben elfogadott meghatározás, melyet a Pew Research Center állapított meg, a 1997-es évet jelöli meg kezdőpontként, mivel ebben az évben született gyerekek már alapvetően digitális környezetben nőttek fel, és életük nagy részét az internet, a közösségi média és az okostelefonok világában élték (Dimock, 2019). A Z generációt követő Alfa generáció tagjai az általánosan elfogadott meghatározás szerint 2010-től kezdődően születtek, és ez a generációs időszak várhatóan 2025-ig tart majd. Az Alfa generáció elnevezést Mark McCrindle ausztrál demográfus vezette be, utalva arra, hogy ők az első olyan generáció, mely teljes mértékben a 21. század digitális környezetében nő fel, beleszületve az okoseszközök és az internet mindenütt jelenlévő világába (McCrindle, Fell, 2020). Kutatásai alapján az Alfa generáció fejlődése és jellemzői fontos tényezői lesznek a jövő oktatási és munkahelyi környezetének kialakításában, ezért érdemes figyelemmel kísérni őket a társadalom és a gazdaság jövője szempontjából.

Az élményalapú pályaaorientáció az a megközelítés, mely képes megfelelni az új generációk elvárásainak, gondolkodási mintáinak. Célja, hogy aktívan bevonja a diákokat a karrierdöntési folyamatokba, növelve motivációjukat és érdeklődésüket a különböző szakmák iránt, illetve hozzásegítse őket saját maguk és céljaik jobb megértéséhez. Ahhoz, hogy ez a bevonódás még hatékonyabb és vonzóbb legyen, a gamifikáció integrálása tovább erősítheti a folyamatot. A gamifikáció módszerei, legyenek akár digitálisak vagy hagyományosak, szimulációkkal és interaktív játékokkal segítenek a diákoknak motiváltabbá válni, és aktívan foglalkozni jövőbeni karrierjük lehetőségeivel (Szirtes, 2022), (McGuire et al., 2017). Putz-Egger és kollégái szerint a gamifikációval csökkenthető a pályaválasztással kapcsolatos bizonytalanság, és munkájukban olyan kihívást jelentő, vonzó karrierutakat mutattak be, mint például a logisztika területe a COVID-időszak alatt (Putz-Egger et al., 2022). Előbbiekhez hasonlóan Pérez-Manzano és Almela-Baeza gamifikáció-alapú alkalmazásainak segítségével nőtt a vizsgálatba bevont egyének tudományos pályák iránti érdeklődése, elkötelezettsége és tudatossága (Pérez-Manzano, Almela-Baeza, 2018). A magyar megvalósítások közül említésre méltó Pálmai Mirandella és Pelczer Dóra „Hogyan tovább?” társasjátéka, amely hazai környezetre szabott, élményalapú pályaaorientációt kínál, támogatva a fiatalokat a karrierdöntésekben.

Fejlesztése a használat során beérkező visszajelzések és igények figyelembevételével történt, számos pályaorientációs eseményen pozitív fogadtatásban részesült (Arany-Nagy et al., 2022).

A kutatás bemutatása

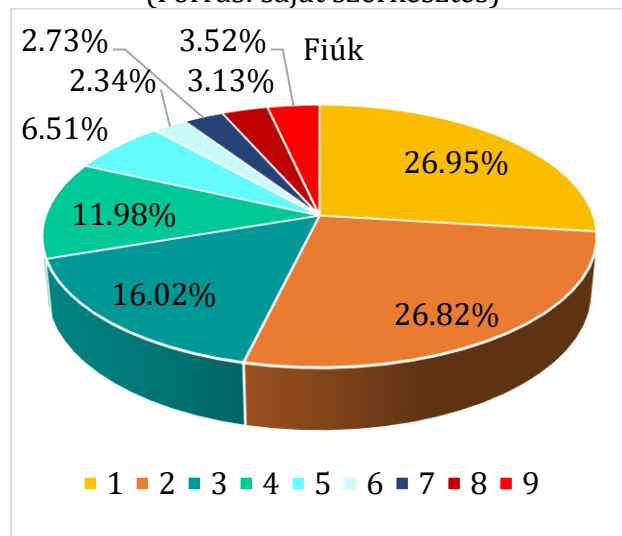
A kutatás, amely a Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Karán a 2023/2024-es tanév Nyílt Napjai alkalmával zajlott, vegyes módszertannal dolgozott, ötvözve a kvantitatív és kvalitatív megközelítéseket. Ebben a tanulmányban a kutatásnak csak részeredményei kerülnek bemutatásra, különös tekintettel a legfontosabb megállapításokra, amelyek az élményalapú pályaorientáció fontosságát támasztják alá. A kutatás hosszú távú célja olyan pályaorientációs módszerek és eszközök kidolgozása, amelyek hatékonyabb együttműködést biztosítanak az egyetem és a jelentkezők között. Az adatgyűjtés kétféleképpen történt: egy online kérdőív kitöltésével, amelyet Microsoft Forms-on keresztül került megosztásra, illetve a helyszínen, papíralapú kérdőívek segítségével. Az online kérdőívet, amely tizenegy kérdésből állt és anonim volt, 602 középiskolás diák töltötte ki a rendezvényre történő kötelező online regisztráció során. A kérdőívben a diákok ötfokozatú Likert-skálán értékelték a továbbtanulással kapcsolatos információforrások fontosságát, valamint a felsőoktatási intézmények pályaorientációs tevékenységeinek különböző aspektusait. A helyszíni kérdőíves adatfelvétel során nyitott és zárt kérdésekre válaszolva osztották meg véleményüket és javaslataikat a pályaorientáció fejlesztésére vonatkozóan, ebben a részben 86 fő vett részt.

A kutatás eredményei

A Nyílt Napra történő kötelező regisztráció alkalmával 602 online kitöltés érkezett. Ennek egyik legfontosabb kérdése és egyben az egyetlen, mely ebben a tanulmányban bemutatásra kerül, az odaérkezők szakválasztással kapcsolatos elképzeléseire vonatkozott. A következő két ábra a középiskolás diákok szakválasztással kapcsolatos érdeklődését mutatja, külön bontva fiúkra és lányokra. Az elemzés az alapján készült, hogy hány különböző képzés iránt érdeklődnek a tanulók, nemek szerint csoportosítva.

Az 1. ábrán azt látjuk, hogy a fiúk 26,95%-a és 26,82%-a egy vagy két képzési lehetőség iránt érdeklődik, ami azt jelenti, hogy a válaszadók több mint felének (53,77%-a) meglehetősen határozott elképzelése van a jövőbeli tanulmányairól. A 3-5 képzési lehetőséget fontolgatók (16,02%, 11,98%, 6,51%) aránya közepesen magas 34,51%, jelezve, hogy van egy jelentős csoport, akik még keresik a számukra legmegfelelőbb irányt és a kitöltők 11,72%-a érdeklődik több (6-9) képzési lehetőség iránt.

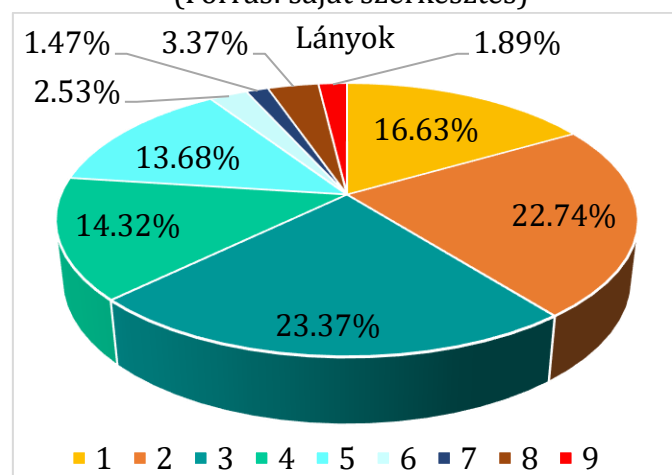
1. ábra: Hányféle szak után érdeklődnek-nemek szerint
fiúk (N=396)
(Forrás: saját szerkesztés)



Az a tény, hogy a fiúk 73,05%-a összességében több képzést is mérlegel, azt sugallja, hogy sokan még mindig keresik a számukra legjobb opciót, ami rámutat a pályaválasztási döntések megalapozott információkkal való támogatásának szükségességére.

A 2. ábra ugyanezt a kérdést mutatja be a lányok esetében, ahol az általuk megjelölt szakok száma kiegyenlítettebb képet mutat. A válaszadók legnagyobb része (23,37%-a) három különböző képzés után érdeklődik, ami lényegesen magasabb, mint a fiúké (16,02%). Ezt szorosan követi a két képzési lehetőség iránt érdeklődők aránya (22,74%). Egy képzési lehetőség iránt a lányok 16,63%-a érdeklődik, ami 10%-kal alacsonyabb, mint a fiúknál.

2. ábra: Hányféle szak után érdeklődnek-nemek szerint
Lányok (N= 206)
(Forrás: saját szerkesztés)



A több képzés iránt érdeklődő lányok aránya (4-5 választási lehetőség esetében) szintén jelentős, jelezve, hogy a lányok egy része még szélesebb körben keres információt a

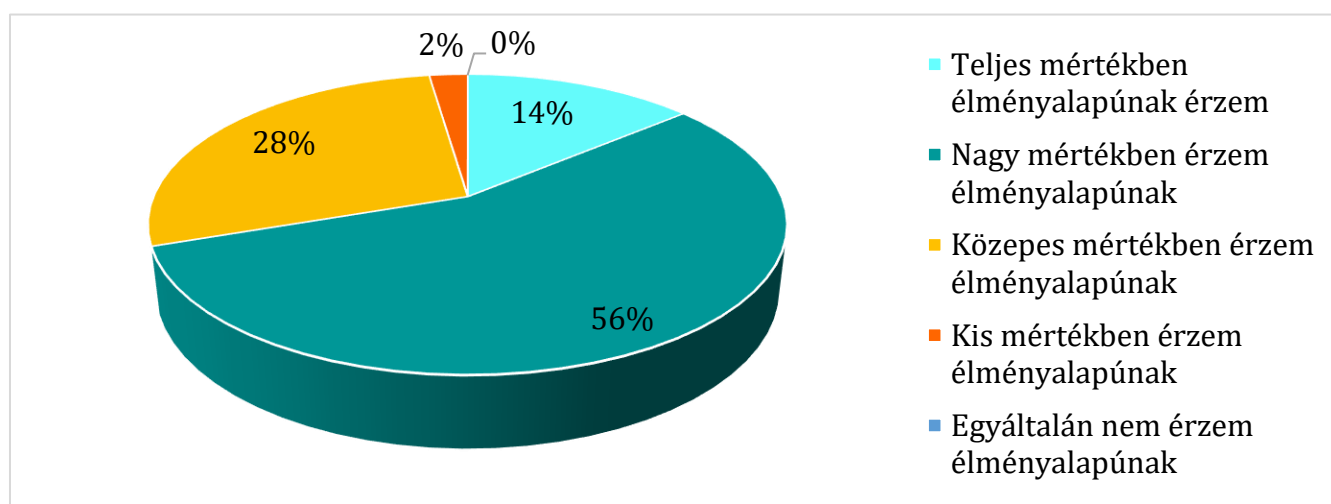
lehetőségekről és több útmutatásra lehet szüksége a különböző irányok közötti eligazodásban.

Az adatokból látható, hogy a fiúk nagyobb arányban érdeklődnek egyértelműen egy vagy két képzés iránt, míg a lányoknál nagyobb a hajlandóság több lehetőség mérlegelésére. Mindkét nem esetében látható, hogy van egy csoport, amely több képzést is mérlegel, ami arra utal, hogy ezek a tanulók még nem döntöttek véglegesen a pályaválasztásukról.

A helyszíni kérdőíves felmérés, mely 86 fő részvételével történt, azt vizsgálta, hogy a mérnöki pályák után érdeklődők számára milyen a legideálisabb pályaorientációs esemény.

Elsőként arról kérdeztük a jelenlévőket, hogy általában mennyire érzik élményalapúnak a pályaorientációs eseményeket. Az 5. ábrán láthatók az eredmények, melyek a várakozásoknál kedvezőbben alakultak. Senki sem nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem érzi élményalapúnak, és mindössze 2% mondta, hogy csak kismértékben azok.

3. ábra: Mennyire érzi élményalapúnak a pályaorientációs eseményeket? (N=86)
(Forrás: saját szerkesztés)



A túlnyomó többség, 56% nagymértékben élményalapúnak találta, és 14% teljes mértékben elégedett volt a kapott élménnyel.

A következő kérdésnél arra kértük a résztvevőket, hogy osszák meg velünk, milyen elvárásaik vannak a pályaorientációval és a pályaorientációs eseményekkel kapcsolatban. Az egyik lehetséges, a pályaválasztó fiatalok igényeihez leginkább igazodó fejlesztési irány az élményalapú pályaorientáció, mely a nemzetközi példák és a szakirodalom alapján hatékony eszközként szolgálhat a pályaválasztási folyamat során felmerülő kihívások kezelésében (Brandenburger et al., 2023), (Borbély-Pecze et al., 2022), (Pérez-Manzano, Almela-Baeza, 2018), (Csástyu et al., 2023), (Putz-Egger et al., 2022).

Megkértük a diákokat, hogy fogalmazzák meg legfontosabb elvárásaikat ezekkel az eseményekkel kapcsolatban. Erre a nyitott kérdésre adott válaszaik négy fő kategóriát képeztek.

- Információszerzés. A diákok főként az intézmény mindennapjaival kapcsolatban keresnek információkat. Kiemelten fontosnak ítélték az intézmény légkörének megismerését, a képzések gyakorlati eszközökkel történő bemutatását, valamint a felvételi eljárás részletes ismertetését.
- Kapcsolat a képzés és a személyiség között. A jelentkezők számára lényeges kérdés, hogy érdeklődési körük és képességeik mennyire illeszkednek a választott szakhoz. Ehhez különféle tesztek kitöltésére, illetve személyes konzultációkra van szükségük.
- A munka világának bemutatása. Fontos szempont a diákok számára, hogy megtudják, a megszerzett diploma milyen munkaerőpiaci kilátásokkal jár, és milyen álláslehetőségeket biztosít.
- Kellemes légkör biztosítása. A látogatók számára a jó hangulatú rendezvény is lényeges elvárás.

A kérdőív harmadik kérdése arra irányult, hogy feltárjuk, milyen igények állnak a pályaaorientációs programok élményközpontú megközelítésének szükségessége mögött. A kérdést nyitott formában fogalmaztuk meg, és arra kértük a résztvevőket, hogy háromféle igényt határozzanak meg. A beérkezett válaszok elemzése után négy fő kategóriát tudtunk azonosítani.

- Pozitív élmény fontossága. A 86 válaszadó közül szinte mindegyik elsődleges elvárása a tartós, pozitív élmény megszerzése volt. Például: „Azok az egyetemek vonzóbbak, ahol a látogatók jól érzik magukat.”
- Stressz csökkentése. A pályaválasztás körüli stressz kezelése kiemelt jelentőséggel bír, amit játékos, szórakoztató tevékenységekkel hatékonyan lehet enyhíteni. Például: „Fontos, hogy a diákok ne féljenek az egyetemi környezettől.”
- Érdeklődés felkeltése. A jól szervezett programok még a kezdetben bizonytalan diákok érdeklődését is képesek felkelteni egy adott intézmény vagy szak iránt.
- Jobb megértés. Az információk könnyebb befogadását segíti, ha azokat különböző gyakorlati helyzetekbe ágyazva kapják meg, így az új ismeretek tartósabban rögzülnek.

Végül, a negyedik kérdésben arra kértük a tanulókat, hogy ajánljanak három új típusú tevékenységet, amely véleményük szerint hatékonyan működne a pályaaorientációs eseményeken.

- AR/VR technológiák alkalmazása
- játékok, versenyek és kvízek szervezése
- szakmák gyakorlati kipróbálásának biztosítása
- interaktív élmények létrehozása

Az eredmények azt jelzik, hogy a tanulók előnyben részesítik az élményalapú tevékenységeket. Ezek a folyamatok lehetővé teszik számukra, hogy hatékonyabban fejlesszék olyan kompetenciáikat, mint a kreativitás, a kommunikáció és a kognitív rugalmasság.

Összegzés

A kutatás eredményei szerint a középiskolás tanulók részéről erős igényt mutatkozik az élményalapú pályaorientáció iránt, mely során interaktív, játékos módszerek segítik őket a karrierlehetőségek feltérképezésében és a megfelelő döntések meghozatalában. Ez az igény egybeesik a nemzetközi szakirodalommal, amely az élményalapú, gamifikált pályaorientációt az egyik legeredményesebb módszerként ismeri el, mivel növeli a diákok motivációját, csökkenti a bizonytalanságot, és hozzájárul hosszú távú elköteleződésükhöz (Pérez-Manzano, Almela-Baeza, 2018), (Putz-Egger et al., 2022), (Brandenburger et al., 2023). Az élményalapú pályaorientáció segítségével a tanulók képesek lesznek megalapozott pályaválasztási döntéseket hozni, így az nemcsak a tanulók jövőbeli elégedettségét és sikerét növeli, hanem hatékony eszközt jelent az egyetemi lemorzsolódás csökkentésében is, amely minden felsőoktatási intézmény számára kiemelt cél.

Felhasznált irodalom

- ARANY-NAGY Zsuzsanna, JURKINYA Mihályné Szöllősy Otília, KOLLER Inez Zsófia, MOLNÁR Ferenc Tamás (2022). *Játsszunk Komolyan! Módszertani tanulmányok a társadalmi érzékenyítés területén* (KOLLER Inez Zsófia Ed.). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Társadalmi Befogadás Szakkollégium.
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors, GYÖNGYÖSI Katalin, JUHÁSZ Ágnes FAZAKAS Ida, KENDERFI Miklós, PÁLVÖLGYI Lajos, SUHAJDA Csilla Judit, TAJTINÉ Lesó Gyöngyi (2022). *Pályaválasztás, pályaorientáció, pályaedukáció* (BORBÉLY-PECZE Tibor Bors, Ed.). ELTE Eötvös Kiadó – Magyar Pedagógiai Társaság – Wesley Könyvek.
- BRANDENBURGER, Jessica, MÖTSCH, Isabel, JANNECK, Monique (2023). Design Features of a Career Guidance Platform to Promote Intrinsically Motivated Use. In STOLZE, Markus , LOTZ, Frieder (Eds.), *MuC '23: Proceedings of Mensch und Computer 2023*. Association for Computing Machinery New York United States. <https://doi.org/10.1145/3603555.3603561>
- CAMARDELLA, Flavio (2019). *Gamification mechanics against dropout* [Malmö University]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1480034/FULLTEXT01.pdf>
- CSÁSTYU Lilla, VÁMOSI Tamás, VÁMOSINÉ ROVÓ Gyöngyvér. (2023). A munkaerőpiaci elvárások, a pályaorientáció és kreativitás összefüggései. *Új Munkaügyi Szemle*, 3, 67–74., <https://doi.org/10.58269/umsz.2023.3.6>
- DEMCSÁKNÉ ÓDOR Zsuzsanna, HUSZÁRIK Péter (2020). *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatas/projektek/fir/EFOP345_FIR_LEMORZSOLODAS_VIZSGALAT_tanulmany.pdf
- DIMOCK, Mickael (2019, January 17). *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>

- EUROSTAT. (2018). Work beats study for 25% of university drop-outs <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20180404-1>
- EUROSTAT. (2024). Education and training in the EU - facts and figures https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures
- FELVI. (2024) Közel 121 ezren jelentkeztek a felsőoktatásba, https://www.felvi.hu/sajtoszoba/sajtokozlemenyek/24A_jelentkezo_k_szama
- KOZMA Tamás (2012). *Oktatáspolitikai*. Debrecen-Pécs, MEK ID: MEK-11203 <https://mek.oszk.hu/11200/11203>
- McCRINDLE, Michael, FELL Ashley (2020). *Understanding Generation Alpha*. <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>
- McGUIRE, Adam, O BROIN, Daire, WHITE, P. J., DEEVY, Colin, POWER, Ken (2017). Increasing Student Motivation and Awareness Towards Career Opportunities Through Gamification. *11th European Conference on Game-Based Learning*, 898–906.
- MISKOLCZI Péter, BÁRSONY Fanni, KIRÁLY Gábor (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 87–105. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22790>
- NEMESKÉRI Zsolt, SZELLŐ János, ZÁDORI Iván (2021). *A munka jövője: MTMI foglalkozások jövőképe a 21. században* (Klein Sándor Ed.). EDGE 2000.
- PÉREZ-MANZANO, Antonio, ALMELA-BAEZA, Javier (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. *Comunicar*, 26(55), 93–103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- PUSZTAI Gabriella (2022). *Innováció és tanulás* (KOZMA Tamás, FEHÉRVÁRI Anikó, FORRAY R Katalin, JANCSÁK Csaba, KÉRI Katalin, POLÓNYI István, PUSZTAI Gabriella, TÓTH Péter, Eds.; Vol. 7). Gondolat.
- PUSZTAI Gabriella, KOVÁCS Klára (2021). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (PUSZTAI Gabriella, SZIGETI Fruzsina, Eds.). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- PUTZ-EGGER, Lisa-Maria, BEIL, Denise, DOPLER, Silvia, & DIEPHUIS, Jeremiah (2022). *Combining Gamification and Augmented Reality to Raise Interest in Logistics Careers*. <https://doi.org/10.3390/app12189066>
- SÁNTHA Judit, POLONYI Tünde (2017). A digitális bennszülöttek és az iskola. In *Digitális tanulás és tanítás* (pp. 27–39). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- SZIRTES Bence (2022). A konstruktivista tanuláselmélet és gamifikáció összekapcsolása: Egy lehetséges irodalomtanítás módszertanának elméleti alapjai. In *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól* (pp. 45–54). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.45>

- VOSSENSTEYN, Johann J., KOTTMANN, Andrea, JONGBOLED, Ben W. A., KAISER, Frans, CREMONI, Leon, STENSAKER, Bjorn, HOVDHAUGEN, Elisabeth, WOLLSCHIED, Sabine (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: main report*. <https://doi.org/10.2766/826962>

***Egészség és jóllét az egyéni és közösségi tanulások tükrében /
Health and well-being in the context of individual and
community learning***

Education and Economic Growth in Sub-Saharan Countries: A Systematic Review of Empirical Studies

Abstract

This systematic review looks into the relationship and effect of education to economic growth in the context of Sub-Saharan Africa. Specifically, it addresses the relationship between education and economic growth in general and the level of education that affects economic growth most in particular. It employed a systematic review research design which involves several steps of searching and screening literature of previous studies. Accordingly, a total of 124 studies that include scientific studies of empirical, conceptual and review researches and other grey literatures were searched and considered for screening. The screening process was done according to the PRISMA protocol as shown in fig 1. The results of this review revealed that education has both direct and indirect positive effects on the economic growth of the sub-Saharan Africa. It is also greatly appreciated that investment in primary and tertiary education significantly affects the economic growth of the region in a positive manner. On the other hand, the investment in secondary schooling doesn't show any significant relationship vis-à-vis economic advancement in terms of per capita GDP growth in the sub-Saharan context. These imply that the sub-Saharan Africa countries need to greatly allow the access to education as many of their population still remained uneducated, which in turn has an adverse effect on the level of economic growth.

Keywords: education, economic growth, human capital, Sub-Saharan Africa, systematic review

Introduction

In today's knowledge-based society, education comes to exist at the heart and plays a vital role in the economic transformation of the world in general. It is true that knowledge production solely remains the responsibility of the education system, which in fact, arises endogenously from the socio-economic activities of the society (Pârgaru, Gherghina, & Duca, 2009; Hanushek, 2010). Among other dimensions, the direct contributions of education to a broader economic productivity is the most significant to a specific society (Green, Little, Kamat, Oketch, & Vickers, 2007). In terms of cognitive skills, beyond a simple educational achievement, there is compelling evidence that long-term economic growth is strongly correlated with population education levels. (Hanushek and Wößmann 2010).

Countries with high level of education, measured by human capital development attributes, high level of economic growth manifested by reduced poverty level, improved GDP and reduced

income inequality among societies (Simeonova, 2010; Gillies, 2011; Power, 2011; Aliko & Aibieyi, 2014; UNDP, 2016; Holden & Biddle, 2016). Given these evidence, it is quite important to beware that it is impossible to think about growth in economy and overall development without considerable emphasis on education. Moreover, it is important to emphasize that education and developments of any type, including the economic dimension, are two concepts that are inextricably linked to each other. Many nations, including developing ones, are on the verge of expanding access to secondary and higher education and of dramatically raising the standard of instruction provided at all levels, which in turn is supposed to increase economic productivity.

Although several empirical studies have examined the effect of education on economic growth, existing studies have paid less attention to heterogeneity across countries and have mainly focused on countries with better institutional environments. That's why studies were found to be scanty in the sub-Saharan context, which has several bottle necks to build better institutional environment for economic growth. The importance of education and training for economic growth is widely acknowledged by academics. In contrast, some other scholars argue that it is not education that matters for a country's growth but instead well-established institutions and absorptive capabilities that enable the country to use knowledge regardless of its source.

This systematic review is therefore to look into the relationship and effect of education as measured by different proxy indicators on economic growth in Sub-Saharan Africa (SSA) and considers different empirical studies on the relationships of both variables. It is organized into different sections. As clearly presented, the first part is about a brief introduction of the relationship between education and economic growth in general and that of sub-Saharan Africa in particular. The second part presents the research questions meant to be addressed in the review. The methodological issues are presented in the third part of the paper followed by the presentation of results and discussions. The last section of this review paper is the conclusion and implications of the results.

Research Questions

This systematic review is based on the following research questions.

Does a connection exist between education and economic growth within the context of sub-Saharan Africa?

Which level of education system affects economic growth most in the sub-Saharan Africa region?

Methodology

Study Design

This study used a systematic review design. Systematic review uses a compilation of the findings from various independent research studies on a particular topic and to compile them together as one independent and indivisible study (Littel et al. 2008). A systematic review is a summary of various empirical studies that have been conducted with very explicit methodological frameworks (Teing, 2020; Stewart, Moher, & Shekelle, 2012).

Study Sample, Search Strategy and Selection Criteria

In the first place, a review of relevant literatures was made in Scopus, EBSCO and Google Scholar databases in pursuit of looking into the relevant previous studies to be incorporated in the systematic review. It's only with the intention that these databases are easily accessible by the author. During the initial phase, the terms education, economic growth and sub-Saharan Africa were used as search strategies. The review adopted the use of PRISMA protocol to carry out the process (Moher, Liberati, Tetzla, & 2009).

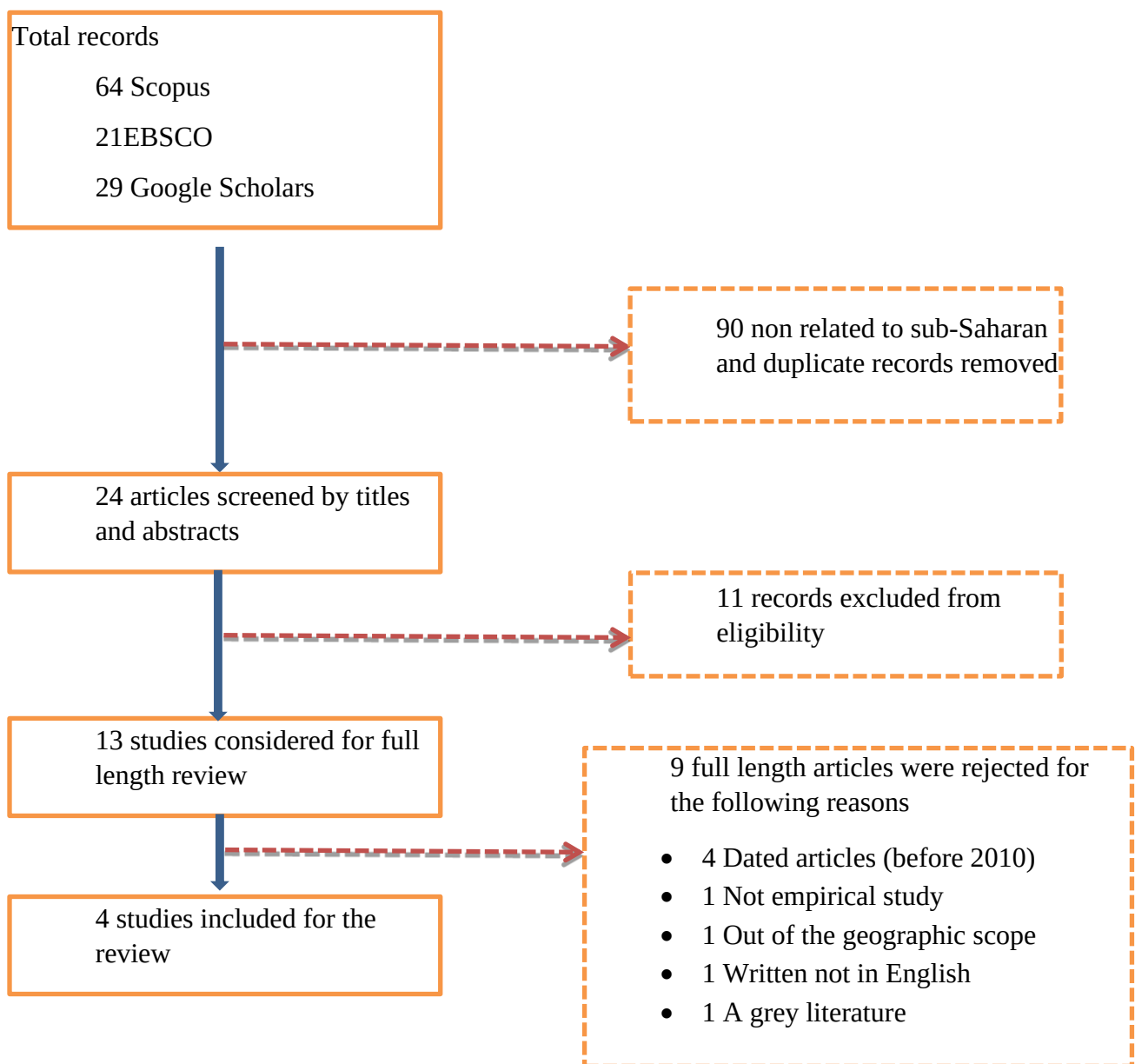
Several mechanisms and procedures were undertaken to determine the exact number of studies to be included in the study. Initially, an attempt was done to reduce the number of studies appearing the databases of the searching websites using appropriate keywords. As a result a total of 114 articles and grey literatures were happened to be relevant in relation to the study of education and economic growth across the globe. Following this process, the titles and abstracts of these selected articles and grey literatures were reviewed. Among the given number of studies, 90 of them were duplicated in different database and non-related to the Sub-Saharan context in particular. Consequently, the author rejected them all as they are not relevant to the study title and research questions. Following this step, 24 articles were screened by their titles and abstracts. At this point, 11 articles from the list were removed from the eligible articles for full length review based on collegial review process. As a result only 13 full articles were found to be eligible for full length review. Following this process, a comprehensive and detailed review and analysis was done. Ultimately, 4 of these articles were found to be relevant while the rest were rejected for one or more of the reasons indicated in figure 1. To be specific, this study considered studies that got published right after 2010. In very specific terms, the following criteria were used to include studies in this systematic review. Peer review process, articles published only in English language, the time when the articles has got published must be between the years 2010 -2021 and studies that comprehensively focused sub-Saharan context only.

Generally speaking, despite the fact that there exist ample literature on the link between education and economic growth, according to the literature, it is found that there are only scanty comprehensive studies in the sub-Saharan context. This study only considers studies that focus a sub Saharan context.

In this study, the articles were excluded for one or more of the forthcoming reasons. Firstly, because of duplication from different databases, secondly, due to non-empirical study nature a commentary. The third reason is because of publication period and language and lastly, the use of different growth theories other than the endogenous model.

The process of the systematic review

Fig 1: searching and screening process of the review according to PRISMA protocol



Features of the studies included in the systematic review and summary of major results

The following table summarizes the characteristics of the studies that were part of the systematic review

Table 1: summary of studies included in the review

	Study title	Author(s)	Publication year	Study area	Education variables used	Measurements	Major findings
1	“The Effect of Human Capital on Economic Growth in Some sub-Saharan Africa Countries”	Aisha Ahmed Sajoh	2021	Sub-Saharan (36 countries)	“Primary school enrolment, Secondary school enrolment, Tertiary school enrolment and Govt education expenditure”	“Enrolment rates and expenditure”	“Education, as a measure of human capital has a positive and significant effect on economic growth of the SSA region. To be specific, 1 percent increase in primary and tertiary education enrollment leads to 0.491 and 0.279 percent an average increase of economic growth respectively”
2	“Human Capital Formation and Economic Growth in Sub-Saharan African Countries: An Empirical Investigation”	Taiwo Akinlo and Olusola Joel Oyeleke	2020	Sub-Saharan	“Primary school enrolment, Secondary school enrolment, Tertiary school enrolment”	Enrolment rates	“There is no significant level of contribution of primary and secondary education in the SSA region. But tertiary education contribution is positive and significant effect on the economy of the region”.

3	“Technology, education, and economic growth in Sub-Saharan Africa”	Ficawoyi Donou-Adonsou	2019	Sub-Saharan	“Gross enrollment ratio, primary	Enrolment rates”	“Countries with better access to education, the Internet does promote economic growth. In countries wherein primary gross enrollment is higher than 92.53%, a one-percentage point increase in Internet access increases economic growth by 0.224 percentage points. This implies, the interaction between education and internet access has appositive effect on economic growth”.
4	“Foreign Direct Investment, Exports, and Education on Economic Growth in Sub-Saharan African”	Okechukwu D. Anyamele	2010	Sub-Saharan	“Secondary school enrolment	Enrolment rates”	“It has a positive significant correlation with growth”

As can be seen clearly from table 1, all studies were conducted in the sub-Saharan context. Regarding the inclusion of educational variables, the first two studies utilized primary enrolment rates, secondary enrolment rates and tertiary enrolments to explain the relationship between education and economic growth the SSA region with an additional variable of expenditure of government on education in the case of the first study. The other one used only primary school gross enrolment as an explanatory variable of education. The last study on the other hand made use of secondary school enrolment as an indicator of education variable vis-à-vis its contribution to the sub-Saharan region of Africa's economic growth. All in all, it's possible to generalize that the entire study included in this study utilized enrolment rates for measuring education in relation with its contribution to economic growth. Hence school enrolment rates happened to be the most important proxy measurement of education in the study analyzed.

Results and Discussion

In this review, the results are presented into two main parts in accordance with the research questions raised in section 2 of this paper. Thus, in the first part, the results in relation to the contributions of education to economic growth in general is presented and discussed followed by the level of education that most affects the economy as compared to one another.

Education and economic growth

The importance of education as measured in different ways is significant in all of the studies included in this study. As clearly stipulated by Sajoh (2021), education, as a measure of human capital, has a positive and significant effect on economic growth of the SSA region. More specifically, she indicated a 1 percent increase in primary and tertiary education enrollment leads to 0.491 and 0.279 percent an average increase of economic growth respectively. Countries with better access to education generally have an improved economy and the interaction between education and internet access further promotes economic growth in a significant way (Donou, 2019). The other study by Anyamele (2010) mentioned in a similar fashion that it has a positive significant correlation with economic growth.

Significant level of education in relation to economic growth

In the studies selected for this review, there exists a significant conclusion regarding which level of education significantly affects the level of economic growth. One can easily found a finding in study to be the exact opposite of the other study's result. It's found that primary and tertiary education, as measured by enrolment rates, have positive and significant effects on economic growth in the Sub-Saharan region, while secondary education remains to have a negative and significant effect on the growth of the economy in that specific geographic context (Sajoh, 2021). In a quantifiable manner, she portrayed that an increase of 1% in primary and higher education enrollments leads to 0.491 and 0.279 percent an average increase of economic growth respectively. Similar to this

finding, for countries where the gross enrollment in primary education exceeds 92.53%, a rise of one percentage point in internet accessibility results in a 0.224 percentage point boost in economic growth (Donou, 2019). Opposite to the above evidences, studies by (Akinlo & Oyoleke, 2020) figured out that there exists no significant level of contribution of primary and secondary education to the SSA region. But tertiary education contribution is positive and has significant effect on the economy of the region. From the early empirical studies on the effect of education on economic growth in the sub-sharan region, Barro (1991) in his study came to infer that education as measured by both primary and secondary school enrolments are less significantly contributing to economic growth in the SSA. Another notable scholar, Easterly and Levine (1997) also studied the effect of education on per capita GDP in SSA using another unit of proxy measurement, lagged average year of schooling alongside with various economic and policy related predictors. They found out that there relationship between education and economic growth as measured by per capita GDP found to be negative and highly significant. According to them, the reason why education remained unable to bring about economic advancement is because of the ethnic fragmentation and clashes against each other in the region.

On the other hand, (Barro & Sala-i-Martin, (2004) on another study, came to find out that education, measured by adult males' years of secondary schooling has a significantly positive impact on economic growth. Similarly, Hassen & Ahmed (2008) portrayed a positive and significant relationship between education and economic growth in the sub-Saharan context.

Conclusion

This review examined the relationship between education and economic growth in sub-Saharan Africa. It also tried to investigate the different levels of education with significant effect on economic growth in the region. From the systematic analysis of the different studies, education has both direct and indirect positive effect on the economic growth of sub-Saharan Africa. When it comes to which level of education has a more impact on the outcome variable greatly varies from one study to another. In most cases, it is greatly appreciated that investment in primary and tertiary education significantly affects the economic growth of the region in a positive manner. On the other hand, the investment in secondary schooling doesn't show any significant relationship vis-à-vis economic advancement in terms of per capita GDP growth. These arguments have implications that the sub-Saharan Africa countries need to greatly allow the access to primary education as many of their population still is remained uneducated. This in turn will give them the awareness how they become productive and ultimately results in engagement in some productive economic activity. Likewise, the investment in tertiary education is positive and significant does mean that the countries are investing in research and development activities, innovations which in turn have a role of technological diffusion and knowledge transfer that does directly and indirectly affect the economy. The poor relationship between secondary school education and economic growth might rely on the expenditure of the government and its poor financial management practice. Another notable justification is that in secondary schooling, most learners are within the productive ages who are allowed to stay at school for full day schooling. That has an adverse effect on the growth of the economy of the region.

Data Availability

Dataset of this research is available from the corresponding author and can be submitted upon request by the journal.

Conflicts of Interest

The author declares no conflict of interest

Acknowledgements

The author dully acknowledges the University of Debrecen, doctoral program of education sciences and the Tempus Public foundation for the stipend

Funding Statement

The author has got no funding from any institutions.

References

- AKINLO, T., & OYELEKE, O. J. (2020). Human capital formation and economic growth in Sub-Saharan African countries: an empirical investigation. *The Indian Economic Journal*, 68(2), 249-268. DOI: 10.1177/0019466220972848
- ALIKA, I., J., & AIBIEYI, S. (2014). Human Capital: Definitions, Approaches and Management Dynamics. *Journal of Business Administration and Education*, 5(1), 55-78
- ANYAMELE, O. D. (2010). Foreign direct investment, exports, and education on economic growth in Sub Saharan African. *International Research Journal of Finance and Economics*, 51(2), 66-78.
- BARRO, R. (1991). Economic growth in a cross-section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443.
- BARRO, R., & SALA-I-MARTIN, X. (2004). *Economic growth* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- DONOU-ADONSOU, F. (2019). Technology, education, and economic growth in Sub-Saharan Africa. *Telecommunications policy*, 43(4), 353-360. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2018.08.005>
- EASTERLY, W., & LEVINE, R. (1997). Africa's growth tragedy: Policies and ethnic divisions. *Quarterly Journal of Economics*, 112(4), 1203-1250.
- GILLIES, D. (2011). State education as high-yield investment: Human capital theory in European policy discourse. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 224-245. <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0011-3>

- GREEN, A., LITTLE, A. W., KAMAT, S. G., OKETCH, M., & VICKERS, E. (2007). Education and development in a global era: Strategies for successful globalization'. Researching the issues (Educational Article No. 69). London, England: DFID.
- HANUSHEK E A & WÖßMANN L (2010), Education and Economic Growth. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editors), International Encyclopedia of Education. volume 2, pp. 245-252. Oxford: Elsevier.
- HASSAN, S., & AHMED, H. (2008). Education's contribution to the economic growth of Sub-Saharan Africa. *Southwestern Economic Review*, 35, 175-189. Retrived from <https://scholar.google.com>
- HOLDEN, L., & BIDDLE, J. (2016). The Introduction of Human Capital Theory into Education Policy in the United States. ii, 1–47.
- LITTEL, H. J., CORCORAN, J., & PILLAI, V. (2008). Systematic reviews and meta-analysis. New York: Oxford University Press.
- MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLA, J.; ALTMAN, D.G (2009). PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *An. Intern.*, 151, 264–269.
- PÂRGARU, I., GHERGHINA, R., & DUCA, I. (2009). The role of education in the knowledge-based society during the economic crisis. *Annales Universitatis Apulensis: Series Oeconomica*, 11(2), 646.
- SAJOH, A. A. (2021). THE EFFECT OF HUMAN CAPITAL ON ECONOMIC GROWTH IN SOME SUB SAHARA AFRICAN COUNTRIES (SSA). *American Journal of Economics*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.47672/aje.884>
- SIMEONOVA-GANEVA, R. (2010). Human Capital in Economic Growth: A Review of Theory and Empirics. *Икономическамисъл*, (7), 131-149.
- STEWART, L.; MOHER, D.; SHEKELLE, P (2012). Why prospective registration of systematic reviews makes sense. *Syst. Rev.*1, 7.
- TEING, L.S (2007). Systematic review made simple for nurses. *Singap. Gen. Hosp. Proc*, 16, 104–110.
- UNDP (2016). Human Development for Everyone. In United Nations Development Programme. <https://doi.org/eISBN: 978-92-1-060036-1>

Leendő és pályakezdő tanárok vélekedései az egészségtudatosságról a termékenység területén

Jelen tanulmány azt elemzi, hogy egy kutatásba interjúalanyként bevont tanárszakos hallgatók és pályakezdő tanárok diákként találkoztak-e és milyen formában az egészség, a termékenység és a családtervezés fogalmainak összefüggéseivel, valamint hogyan viszonyulnak a cikluskövetés, mint egészségtudatosságot növelő családtervezési módszer alapjainak megismertetéséhez a középiskolás korosztály számára. A kutatás abból a feltételezésből indult ki, hogy a tanárszakos hallgatók és pályakezdő tanárok nem, vagy nagyon szűk spektrumú szexuális nevelést és családtervezésre nevelést kaptak a tanulmányaik során, és a termékenységtudatosságra és cikluskövetésre vonatkozó ismereteket nem tartják relevánsnak a középiskolás korban.

Milyen társadalmi szinten jelentkező problémák indokolják a kérdés elemzésének aktualitását és milyen következtetéseket vonhatunk le az interjúk eredményeiből?

Problémafelvetés és szakirodalmi háttér

Számos átfogó nemzetközi dokumentum tartalmaz a családtervezésre vonatkozó útmutatásokat, például a fenntartható fejlődési célok oktatásáról szóló UNESCO dokumentum (UNESCO 2017). A 3. fenntartható fejlődési célhoz (Egészség és jóllét) az oktatási dokumentum feldolgozásra javasolja a „Nemi és reprodukív egészségre vonatkozó oktatás, ideértve a családtervezést is” c. témakört (14. old.). A fiatalok szemléletmódjában és ismeretrendszerében azonban nem mindig jelenik meg ennek kapcsán a termékenység fogalma, és különösen nem az egészségtudatossággal és a cikluskövetéssel összefüggésben. Általában a szexuális nevelési programok sem ebben a kontextusban tárgyalják a termékenységet. Réthelyi Miklós holisztikus víziót vázol fel az emberi élet fenntarthatóságáról: „A biológiai folyamatokban a fejlődés a meghatározó, amelynek belső törvényei és céljai vannak. A fejlődéshez az életfeltételeket biztosítani kell, ami az ember esetében nemcsak a levegő és a táplálék, hanem szellemi és lelki táplálékok hosszú sora. A családokra, az iskolára és szinte az egész társadalomra vár, hogy a gondolkodó, mérlegelő és felelősséget vállalni tudó emberré válás, mint a fejlődési folyamatok legfontosabbika, fenntartható maradjon.” (Réthelyi, 2017, 5. old.).

A családtervezéshez, szexuális egészséghez kapcsolódó nevelési tartományok gyakran perifériára szorulnak az oktatásban. Ennek egyik oka lehet az, hogy a pedagógusok nem érzik magukat kellően felkészültnek ahhoz, hogy a szexualitásról, a családtervezésről, illetve ezek egészségi vonatkozásairól beszéljenek a diákjaiknak. Többek között a felkészültség megítélését vizsgálta a következő fejezetekben részletezett empirikus kutatás is.

Egy 2021-es törvénymódosítás (2021. évi LXXIX. törvény) óta Magyarországon a szexuális nevelés, és ezzel a termékenységhez kapcsolódó egészségnevelés is az iskolák

pedagógusaira, védőnőire, esetleg iskolapszichológusra, iskolaorvosra hárul. Ezzel felértékelődött a tanárok felkészültségének a jelentősége e nevelési területen.

A családtervezéssel kapcsolatos nevelés gyakran hiányos, pedig az edukáció számos társadalmi nehézségen enyhíthetne: például a népességfogyás (Központi Statisztikai Hivatal: A születések és a termékenység irányzatai és demográfiai jellemzői, é.n.), a folyamatosan romló meddőségi arány, a tervezetlen várandósságok magas aránya (Veroszta et al., 2021), a császármetszések magas száma (Nemzeti Egészségbiztosítási Alapkezelő, 2024). Szintén edukációval enyhíthető jelenség, hogy a magas (91,8%-os) szoptatási hajlandóság (Veroszta et al., 2021) ellenére fél éves kor előtt a csecsemők többségénél (59,5%) bevezetésre kerül a tápszer (Kopcsó et al., 2022), amelynek fő oka az információ és a támogatás hiánya (Kubányi et al., 2020).

A női termékenység és az egészség laikusok számára is könnyen elérhető vizsgálati módja a cikluskövetés. Az ovulációs ciklus folyamán számos olyan könnyen megfigyelhető esemény, azaz biomarker van, amelyekből következtetéseket vonhatunk le a hormonális működésünkre, illetve az általános egészségünkre vonatkozóan. A biomarkerek tudatos követése eszköz lehet egészségi információk gyűjtésére és mellékhatásoktól mentes, tudásalapú fogamzásszabályozásra is. Az e módszerekben rejlő, fenti lehetőségeket az egészségügy, illetve a felsőoktatás is egyre inkább felismeri. 2023-ban például a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Kara szabadon választható-tantárgyat hirdetett meg „A női cikluskövetés orvosi módszerei” címmel. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem tanárképzésében a Neveléstan és az Iskola- és munkaegészségtan tantárgyak tematikájának részeként 2017-től, illetve 2018-tól szerepelt a „Párkapcsolat, termékenységtudat, családtervezés” c. témakör, 2020-tól pedig a felsőoktatásban elsőként, az egyetem szabadon választható tantárgyainak sorába került az Egészségtudatos családtervezés c. tantárgy, amelynek keretében megtanulható a Sensiplan cikluskövető módszer is (Feketéné Szakos, 2022, 53-59).

Számos program célozza valamilyen módon a fiatalok egészségtudatosságának a növelését, amelyek közül néhány (pl.: Ciklus-show, Titkos küldetés, Teenstar) (Raith-Paula, 2019, Vigil et al., 2006) kifejezett hangsúlyt fektet a reprodukív egészség megőrzésére. M. Dulácska (2023) mind a gyermekeknek szóló edukációs programok vezetése során szerzett tapasztalatai, mind egy orvosi centrumban cikluskövetés oktatóként szerzett munkatapasztalatai alapján kifejti, hogy a köztudatban számos téves információ él a termékenységgel kapcsolatban, amelyek gyakran a biológia tankönyvekben is helytelenül szerepelnek. Tanulmányában idézi a termékenység megőrzése kapcsán a „Ciklus-show” projekt mottóját: „Csak arra vigyázok, amit értékesnek tartok.”, amely rávilágít a termékenység értékéről szóló edukáció fontosságára. Kiemeli, hogy az Amerikai Szülészeti és Nőgyógyászati Kollégium a menstruációs ciklust a szívritmus, a testhőmérséklet, a vérnyomás és a légzés mellett az ötödik életjelként tartja számon, mivel ezekkel egyező jelentőségű információkat ad a női test működéséről. (The American College of Obstetricians and Gynecologists, 2015). A cikluskövetést a meddőségprevenció egyik fontos eszközének tartja: A serdülőkorban azonosított rendellenes ciklusmintázat elősegítheti a felnőttkori potenciális egészségi problémák korai felismerését. A normális ciklusmintázattól való eltérések információt nyújtanak a hormonális egyensúly hiányáról, betegségekről, termékenységi problémákról. (Greydanus et al., 2019)

Raith-Paula (2019), valamint Vigil és munkatársai (2006) a ciklus követését egészen a menarche-tól szorgalmazzák. Kifejtik, hogy bár a cikluskövetési módszereket leggyakrabban fogamzásszabályozásra használják, a megfelelően követett ciklusok nagyon fontos egészségügyi információkat is közvetítenek. Vigil és munkatársai (2006) kiemelik, hogy a cikluskövetés segítségével tinédzser korban azonosított rendellenességek kulcsfontosságúak lehetnek számos későbbi probléma, mint például a II. típusú cukorbetegség megelőzésében is. Rámutatnak, hogy a fiataloknak szóló, termékenységtudatosságot is bemutató programok hatékonynak bizonyultak a nem tervezett tinédzserkori terhességek megelőzésében, és arra motiválták a serdülőket, hogy megfontoltabban kezdjenek szexuális életet élni, ezáltal preventív hatással voltak a nemi úton terjedő betegségek tekintetében is. Vigil és munkatársai felbecsülhetetlen értékű eszköznek tartják a cikluskövetést, amely segít megőrizni a reprodukív szervrendszer egészségét. Segítséget nyújt például anyagcsere- és endokrin rendellenességek, anatómiai elváltozások, kismencedei gyulladásos betegségek vagy akár daganatok diagnosztizálásában is.

Magyarországon a 2012-es NAT emelte be a köznevelésbe a termékenységtudatosság és a cikluskövetés témáját a családtervezés hívószóval, a családi életre nevelés témakörén belül. Mégis, a biológia tankönyvek többnyire csak felületesen foglalkoznak a cikluskövetéssel, gyakran elavult vagy téves információkkal, keverve a fogalmát a nagyon megbízhatatlan naptármódszerrel (Királyné Gosztonyi, 2024).

A családtervezésre nevelés hasznossága túlmutat az egészségvédelem témakörén. A családtervezést tágabban értelmezve, beleértjük azokat az elképzeléseket, jövőterveket is, amelyeket a fiatalok gyermekkoruktól kezdve szövögetnek tudatosan vagy kevésbé tudatosan a leendő párkapcsolatukról, családjukról, a gyermekvállalás idejéről és körülményeiről. Az oktatási intézmények a nevelési programjukba foglalt elveknek megfelelően sokat tehetnek a különböző életszakaszokban e tervek tudatosulásának és kommunikálásának az elősegítéséért. Ezen kívül „a tudatos családtervezést felfoghatjuk a szakmai életút mellett a személyes márkaépítés (self-branding) részeként is. A szakmai karrier és a magánélet alakítását célszerű egységben látni és mindkettőn egyszerre dolgozni.” (Feketéné Szakos, 2022). Mivel a nemi élet elkezdése óhatatlanul magával hozza a fogamzásszabályozás kérdését, a prevenció jelentősége megnő. A fiatalok a fogamzásszabályozás megkerülhetetlenségére sokszor csak utólag döbbennek rá.

Hazánkban a szexuális nevelést vizsgáló, további kutatások többek között a diákoknak a felvilágosítással szembeni elégedetlenségéről, az egyes szerzők eltérő megközelítési módjairól (Semsey, 2017) és a nevelési terület periférikus helyzetéről írnak (Fábián és Simich, 2006; Forrai, 2012).

Az alábbiakban egy tanárszakos hallgatók és pályakezdő tanárok körében végzett, empirikus kutatás (Királyné Gosztonyi, 2024) eredményeit elemezzük.

A kutatás módszere, körülményei és mintája

A feltáró jellegű, kismintás kutatás során félig strukturált interjúk készültek tanár szakos hallgatókkal és pályakezdő tanárokkal. Ezek felvétele vagy személyesen történt (helyszín: BME Családbarát Közösségi Tér) vagy online (platform: Google Meets, Jitsi, Zoom vagy Messenger hívás).

A kutatásban részt vevő 10 interjúalany önkéntes jelentkezés alapján került a mintába. Heten a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem hallgatói, ketten a Pázmány Péter Katolikus Egyetem hallgatói, egy fő pedig az Eötvös Loránd Tudományegyetem frissen végzett hallgatója. Mindannyian középiskolában szeretnének majd tanítani. Életszakasz szerint a minta két, jellemzően eltérő csoportra bontható: heten huszonévesek, a középiskola elvégzése óta folyamatosan felsőoktatásban tanulnak, gyermektelenek (egy fő várandós). Hárman pedig 30 és 50 év közöttiek, karrierváltás vagy továbbképzés céljából végeznek jelenleg tanári képzést, házasságban élnek, és vannak gyermekeik. A minta nemek szerinti megoszlása: nyolc nő és 2 férfi. Mindkét korcsoportba egy-egy férfi interjúalany került. Az interjúalanyok az ország különböző településein végezték a középiskolai tanulmányaikat, köztük vidéki városban, megyeszékhelyeken, Budapest agglomerációjában vagy Budapesten, vegyesen állami vagy egyházi fenntartású középiskolákban.

A kutatás néhány eredményének elemzése

Az első hipotézis, miszerint *„Az interjúban részt vevő tanárszakos hallgatók és pályakezdő tanárok válaszai arra fognak mutatni, hogy nem, vagy nagyon szűk spektrumú szexuális nevelést, családtervezésre nevelést kaptak a tanulmányaik során.”* alátámasztást nyert. A tíz interjúalanyból négyen először nem tudták felidézni, hogy kaptak-e intézményi keretek között szexuális nevelést, majd az interjú folyamán később egy-egy szűk témakörre koncentrálni iskolai foglalkozást említettek. További két interjúalany elégedetlen volt az iskolában kapott szexuális neveléssel. Ezzel szemben négy interjúalany kifejezetten elégedett volt az általa tapasztalt szexuális nevelés minőségével, közülük ketten az általános iskolai osztályfőnökük lelkesedését emelték ki, egy fő a nagy szakmai tekintélyű meghívott előadókat, egy fő pedig azt, hogy több tantárgy keretein belül merült fel náluk a szexualitás témaköre. Az interjúalanyok közül ketten számoltak be arról, hogy csak a hittanórákra korlátozódott az iskolai nevelésük, egyikük kifejezetten negatív felhanggal, másikuknál pedig a szexualitás különlegességét és értékét hangsúlyozták. Mindketten egyházi fenntartású középiskolában tanultak. Őt főnél a szexuális nevelés a fogamzásgátlásra és alapvető biológiai ismeretek bemutatására fókuszált. Egy esetben ez kiegészült a pettingről, kezdeményezésről, szexuális kommunikációról szóló ismeretekkel is, illetve a foglalkozást tartó nőgyógyász bizonyos életkortól minden lány számára fogamzásgátló tabletta használatát javasolta. Egy esetben csak AIDS prevenciós előadásra került sor. Egy másik válasz szerint különböző tantárgyakban tárgyalták a szexualitás élettani, etikai, kulturális vonatkozásait. Egy esetben nem került sor szexuális nevelésre az iskolában, de az interjúalany egy tanulmányi versenyre komplex projektet készített a témakörben. Az interjúalanyok gyakran hiányolták a pszichológiai, erkölcsi vonatkozásokat az oktatásból, és a párkapcsolatra, kommunikációra vonatkozó iránymutatásokat. A fogamzásgátlási módszerek működéséről többnyire nem tanultak részletesen.

A második hipotézis, miszerint: *„A tanárszakos hallgatók, pályakezdő tanárok a szexuális nevelés témakörei kapcsán nem asszociálnak a termékenység és az egészség összefüggéseire.”*, alátámasztást nyert. Érdekes korcsoportos megoszlást mutat, hogy milyen egészségvédelmi megfontolásokat emeltek ki a megkérdezettek az interjúk során. A 30 év feletti interjúalanyok esetében a nemi úton terjedő betegségek (STD-k) kérdésköre kivétel nélkül sarkalatos pont volt. Egyikük arról számolt be, hogy iskolás

korábban hallott egy AIDS prevenciós előadást, amit teljes mértékben haszontalannak talált. Ketten pedig az STD-k prevenciójának a fontosságát emelték ki, bár egyikük megjegyezte, hogy elsősorban a nem kívánt terhesség elkerülésére fektetné a hangsúlyt, mert az abortuszt nagyobb lelki tehernek tartja, mint a szexuális úton terjedő betegségek kezelését. Ő felvetette az endometriózis és a policisztás ovárium szindróma témakörét is, de egyik kórképnek sem jutott eszébe a neve, csak tünetekkel írta körül. Ebből a korcsoportból egy fő elmondta, hogy a mai napig sem tudja, hogy a „meddő lesz, ha ki van a derekad a csípőnadrágból” fenyegetésnek volt-e valóságalapja, és az ilyen kérdésekben jó lenne hiteles felvilágosítás a diákoknak. A policisztás ovárium szindróma hasonló módon merült fel az egyik huszonéves interjúalannyal zajló beszélgetésben is. A termékenység védelme három huszonéves interjúalanyánál merült fel a beszélgetés során, de közülük egy fő nem tartotta fontosnak a középiskolai oktatásba beemelni, legfeljebb említés szintjén. Egy fő megemlítette a betegségmegelőzést és a termékenység védelmét, de nem részletezte, hogy mit ért e fogalmakon. Egy másik alany azt mondta, hogy amennyiben elérhető erről statisztika, ismertetné a középiskolásokkal a fő meddőségi okokat, illetve összehasonlítaná az elérhető fogamzásszabályozási módszereket egészségvédelmi szempontból, és felhívna a figyelmet a hormonális fogamzásgátlás lehetséges mellékhatásaira. Emellett feltűnő volt, hogy az interjúk során, amikor felmerült a nehezített gyermekvállalás témája, többen is azonnal a hormonkezelés, a mesterséges megtermékenyítés, esetleg a béranyaság témájára asszociáltak. Az egészséges működést helyreállító szemléletű gondolatok nem hangzottak el. A termékenységet befolyásoló, életmódbeli tényezők a csípőfarmerokon és a hormonális fogamzásgátláson túl gyakorlatilag nem kerültek elő.

A harmadik hipotézist, miszerint: *„Az interjúkon részt vevő tanárszakos hallgatók, pályakezdő tanárok nem tartják a középiskolás korosztálynak való témának a cikluskövetés, termékenység tudatosság témakörét.”*, nem támasztotta alá a kutatás. Összességében hat interjúalany határozottan a középiskolás korosztálynak való, ketten velük ismertethető témának tartották, és csak ketten zárkóztak el előle. Bármilyen cikluskövetés módszert a nyolc nő interjúalany közül csak egy fő használt a saját ciklusa követésére, de a hét huszonéves interjúalany közül hatan egészen pontos ismeretekkel rendelkeztek a módszerekről. Többnyire különböző internetes forrásokból tájékozódtak róla, egy esetben könyvből és ismerőstől, egy esetben ismerőstől, illetve egy esetben információs előadásról is. A három, harminc év feletti interjúalany közül senki sem ismerte a cikluskövetési módszereket. A cikluskövetési módszereket valamilyen szinten ismerő hat interjúalany közül öten a középiskolás korosztálynak való témakörnek tartotta a cikluskövetést, egyikük pedig csak említés szintjén mutatná be. Van közöttük olyan, aki fogamzásszabályozásra nem merné ajánlani, de jó eszköznek tartja a biológiai folyamatok mélyebb megértése céljából. Egy fő, aki biológia szakos tanár, már foglalkozott a cikluskövetés témájával tanórai keretek között. Azok, akik korábban még nem hallottak a cikluskövetésről, az interjú során rövid ismertetést kaptak a cikluskövető módszerek lényegéről. Egy interjúalany ennek alapján határozottan bemutatandónak tartaná a középiskolásoknak a témát, egy fő talán bemutatandónak, ketten feleslegesnek.

Összegzés és következtetés

Az interjúk során kiderült, hogy az interjúalanyok nagyon eltérő tapasztalatokkal rendelkeznek az iskolai szexuális nevelés tekintetében, sok esetben nem tartották hasznosnak, és a legtöbben számos témakört hiányoltak belőle.

Emellett bebizonyosodott a vizsgált mintán, hogy a termékenység és egészség megőrzésének az összefüggései nem meghatározóak a szexuális nevelésről, családtervezésre nevelésről történő gondolkodásuk során.

Mindezek ellenére a cikluskövetés középiskolásoknak való bemutatása nagy elfogadottságnak örvendett közöttük. A cikluskövetés a termékenységi egészség témaköréhez két módon is kapcsolódik. Egyrészt segít időben észrevenni az ovulációs ciklus egészségéstől eltérő működésének a jeleit, másrészt egy mellékhatásoktól mentes fogamzásszabályozási módszert kínál. Voltak olyan interjúalanyok, akik a középiskolás korosztálynak csak az előbbi célra merték volna ajánlani. Érdekes korosztályos megoszlás mutatkozott az interjúalanyok között annak tekintetében, hogy ismerik-e a cikluskövetési módszereket. A huszonévesek egy kivételével ismerték, a harminc év fölöttiek pedig nem ismerték.

Összességében a kutatási eredmények több oldalról megalapozták azt a következtetést, hogy a termékenységről szóló, cikluskövetési ismereteknek határozottan helye van (lenne) az oktatási intézmények szexualitással kapcsolatos nevelési tevékenységében, mert az többek között hozzájárulna a fiatalok egészségtudatosabbá válásához. Ehhez viszont a tanárképzésbe kellene legalább opcionálisan integrálni a cikluskövetési ismereteket.

Felhasznált irodalom

- FÁBIÁN Róbert, SIMICH Rita (2006): Meglévő és működő modellprogramok, valamint az iskolai szexedukációs események értékelése HIV/AIDS-prevenció Az ifjúság biztonságos szexuális életre nevelése. In: KISHEGYI Júlia – MAKARA Péter (szerk.): [Egészségfejlesztési módszertani füzetek VIII.] Országos Egészségfejlesztési Intézet. ISBN 963 86672 6 5
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2022): A nevelés színterei. Szakmai és szakmán kívüli nevelés. In: TÓTH Péter (szerk.): *A pedagógia alapjai szakmai pedagógusjelölteknek*. [Imre Sándor Szakmai Pedagógusképzés Sorozat 17. kötet]. Budapest, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógia Tanszék, 40-58 p.
- FORRAI Judit (2012), Szexuális nevelés, szexuálpedagógia. In VÁMOS Éva – VÁMOSNÉ VIGYÁZÓ Lilly (szerk.): *A tudomány-, technika- és orvostörténet kutatásának irányai és intézményei az elmúlt 40 évben (a 2011. évi ankét anyaga). Tanulmányok a természettudományok, a technika és az orvoslás történetéből*. Budapest, Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége Tudomány- és Technikatörténeti Bizottsága - Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala, 155-165 <http://doi.org/10.23716/TTO.19.2012.25>

- GREYDANUS Donald E., OMAR Hatim A., TSITSIKA Artemis K., PATEL Dilip R. (2009): Menstrual Disorders in Adolescent Females: Current Concepts, *Disease-a-Month*, 55 2 45–113 <https://doi.org/10.1016/j.disamonth.2008.10.004>
- KIRÁLYNÉ GOSZTONYI Csenge Luca (2024): *Az egészségtudatos családtervezésre nevelés – tanárszakos hallgatók és pályakezdő tanárok vélekedéseinek tükrében*. Dipomadolgozat, Budapest, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógiai Tanszék
- KOPCSÓ Kisztina, BOROS Julianna, LEITHEISER Fruzsina, VEROSZTA Zsuzsanna (2022): A szoptatás és a kizárólagos anyatejes táplálás gyakorisága és korrelátumai a csecsemő születésétől hat hónapos koráig, *Statisztikai Szemle* 100 5 468–490. DOI: 10.20311/stat2022.5.hu0468
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL: A születések és a termékenység irányzatai és demográfiai jellemzői [adatbázis] Elérhető: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/szuletesek/termekenysseg/in-dex.html#tovbbiadatokinformcik>
- KUBÁNYI Jolán, MDOSZ TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA, ÁDÁM Judit (2020): Női Egészség és Várandósság. In: [Táplálkozási Akadémia Hírlevél XIII. (3) – 2020 március], Budapest, Magyar Dietetikusok Országos Szövetsége.
- M. DULÁCSKA Csilla (2023): Meddőségprevenció. A 4 évszak hercegnőjétől a cikluskövetésig. In: HOMOKINÉ HOLLÓSI M. Cecília (szerk.): *I. Anna-Joachim-konferencia konferenciakötet*. Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 23-42 p.
- NEMZETI EGÉSZSÉGBIZTOSÍTÁSI ALAPKEZELŐ (2024): Szülésszám és ezzel összefüggésben a császármetszések aránya Elérhető: <https://www.neak.gov.hu/felso-menu/szakmai-oldalak/gyogyito-megele-ozo-ellatas/szakellatas/fekvobeteg-szakellatas-minosegi-indikator/csaszarmetszesek>
- RATH-PAULA Elisabeth Dr. med. (2019): *Was ist los in meinem Körper? - Alles über Zyklus, Tage, Fruchtbarkeit*. Knaur MensSana
- RÉTHELYI Miklós (2017): Előszó a magyar kiadáshoz. In: Könczey, R. (szerk.): *Fenntartható fejlődési céloktatása*. ENSZtatási Bizottsága; Eszterházy Károly Egyetemtatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.
- SEMSEY Gábor (2017): Disszertáció: A szexuális nevelés gyakorlata a magyarországi gimnáziumokban ELTE PPK Neveléstudományi DI, Budapest
- The American College of Obstetricians and Gynecologists (2015): Menstruation in Girls and Adolescents: Using the Menstrual Cycle as a Vital Sign. (<https://www.acog.org/-/media/project/acog/acogorg/clinical/files/committee-opinion/articles/2015/12/menstruation-in-girls-and-adolescents-using-the-menstrual-cycle-as-a-vital-sign.pdf>)
- UNESCO (2017): *Fenntartható fejlődési céloktatása*. ENSZtatási Bizottsága; Eszterházy Károly Egyetemtatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.
- VEROSZTA Zsuzsanna, BOROS Julianna, KAPITÁNY Balázs, KOPCSÓ Kisztina LEITHEISER Fruzsina, SZABÓ Laura, SPÉDER Zsolt (2021): *Várandósság Magyarországon*. Jelentés a Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat 1. hullámáról. Kutatási Jelentések 104. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. DOI 10.21543/Kut.2021.104
- VIGIL Pilar, CERIC Francisco, CORTÉS Manuel E., KLAUS Hanna (2006). Usefulness of Monitoring Fertility from Menarche, *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology* 19 3 173–179. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2006.02.003>

- 2021. évi LXXIX. törvény a pedofil bűnelkövetőkkel szembeni szigorúbb fellépésről, valamint a gyermekek védelme érdekében egyes törvények módosításáról.

Fejlesztve fejlődni: A Lorántffy Zsuzsanna mentorprogram eredményei

Bevezetés

Amióta az egyetemek aktív alakítói a társadalomnak, nagy változásokon mentek keresztül. A tudományosság központja, az universitas litterarum célja az oktatás és a tudás-átadás volt. Wissema (2009) még az egyetemek három generációjáról beszél, Lukovics-Zuti (2013) már a negyedik generációról ír, amely szerint az egyetemek fontos hatással vannak a helyi gazdaságra és társadalomra. Az egyetem mint intézmény nem elkülönülten működik a társadalomban, fontos elvárás ezen intézmények felé, hogy adekvát és gyors válaszokat adjanak a környezetéből érkező kihívásokra. Mint a társadalomba beágyazott intézmény, fontos mutatója, hogy milyen kapcsolatai vannak, nemcsak az akadémiai közeggel, de érzékenynek kell lennie arra is, hogy felelősséget vállaljon, hogy nyisson a rászorulóknak felé, hogy az intézményben felgyűlt tudást közvetíteni tudja. A tanulmány a Nemzeti Közzolgálati Egyetem társadalmi felelősségvállalásának egy mára már jól működő programját mutatja be. A program sajátosságát adja, hogy csak a program koordinációja történik az egyetem egy szervezeti egysége által, a programban részt vállaló mentorok önkéntes egyetemi polgárok. Az önkéntesség – bár a segítő szakmákban és az egyetemi mentorprogramokban (Andl et al 2020; Horváth 2023) megjelenik – társadalmi beágyazódásának hazánkban még mindig nincs igazán kultúrája (Fejes, Kelemen-Szűcs & Szűcs 2014). A Lorántffy Zsuzsanna mentorprogram (továbbiakban LZSM) egy sajátos, online mentorprogram, amelynek keretein belül egyetemi polgárok (oktatók, hallgatók és funkcionális munkatársak) heti rendszerességgel korrepetálnak erdélyi gyermekotthonokban élő gyerekeket. A program egy pilot szakasszal indult, amelynek tapasztalatai és eredményei (Biró & Korpics 2024) visszacsatolásra kerültek a program későbbi bonyolításába. A program azóta három félévet zárt. Minden félév azonos módszertannal kerül kiértékelésre, amelynek során kvantitatív és kvalitatív eszközökkel egyaránt dolgozunk. Jelen tanulmányban a pilot programra alapozott második félév eredményeit és a további tervezett lépéseket mutatjuk be.

Szakirodalmi áttekintés

A mentorprogramot három tudományos kontextusban értelmezzük: a korai iskolaelhagyásra vonatkozó elméleti és kutatási eredmények, a hátrányos helyzetű tanulók támogatását tematizáló írások, és értelemszerűen a mentorálásra vonatkozó szakirodalmak kontextusában. A korai iskolaelhagyás kifejezés az Európai Unió oktatáspolitikájában használt fontos fogalom, amely a lemorzsolódás fogalmát váltotta az utóbbi években (Mártonfi 2014). A téma kutatása globális érdeklődésre tart számot és nemcsak magával a jelenséggel foglalkoznak a kutatók, de figyelmet fordítanak a jelenség társadalmi gyökerei feltárására is (Bodonyi, Hegedűs & Fekete, 2015, Fehérvári 2015,

Fehérvári et al. 2018, Lyche 2010, Rumberger 2012). Kik tartoznak a kategóriába? Azon 18-24 évesek tartoznak ide, „akiknek nincsen ISCED 3-as szintű végzettsége, azaz sem legalább szakmunkás szintű szakképzettsége, sem érettségije, és nem is vettek részt semmilyen oktatásban a felmérést megelőző négy hétben.” (Mártonfi 2014: 36). Az OECD mutatója a NEET (Not in Employment Education or Training). Ide azon fiatalok tartoznak, akik esetében az oktatásból nem történik meg a munkaerőpiacra való belépés. A probléma sokrétű, de a kutatások egyre inkább az egyéni életutakra koncentrálnak, mivel minden korai iskolaelhagyó diák élettörténetére saját személyisége, szociokulturális háttere, élethelyzete, az iskolarendszer, de egész társadalmi környezete is hatással lehet (Mihályi 2014). A szegénységből való kilépésre nagy hatással van az iskolai előrehaladás és a továbbtanulás (Boreczky 2000; Ferge 2001; Varga, 2015). A tanulói teljesítmény több összetevőből áll, erre hatással van a családi-társadalmi háttér, de az iskolai tanulási környezet és az iskolai légkör is (Cohen et al. 2009, Lannert 2006; McMahon, Wernsman & Rose 2009; Pusztai 2009; Széll 2015). Coleman és társai (1966) kutatásainak fókuszában az iskolai hatás és az egyéni, tanulói eredmények álltak, mely kutatási eredmények sok vitát generáltak, a téma megjelenését az ő munkájuktól számítjuk. Több kutatás érinti az oktatási egyenlőtlenségek és a méltányosság témakörét. Benito és munkatársai 2014-ben mutatták be összehasonlító kutatásuk eredményeit, amelyben 16 ország vett részt. Az iskolai szegregáció megszüntetése növelte az esélyegyenlőséget, de az eredményességre sok egyéb tényező is hatással lehet és ennek mutatói országonként eltérőek (Benito et al. 2014).

A magyarországi kutatások eredményei közül ki kell emelnünk Fehérvári hazai környezetben történt vizsgálatát, aki a hátrányos helyzetű diákok iskoláiban vizsgálta az iskolai eredményesség dimenzióit (Fehérvári 2016). Hazai viszonylatban a családi háttér és az iskolai teljesítmény között erős a kapcsolat (Andor & Liskó 2000, Balázsi et al. 2014), az iskola növelheti is a szociokulturális különbségeket (Balázsi & Horváth 2011). Ugyanakkor számos jó kezdeményezés is jelen van. Az integrált pedagógia módszer jó eredményeket hozhat (Kézdi & Surányi 2008), de hatásos lehet az inkluzív pedagógia (Varga 2015) és a kedvező iskolai légkör kimutathatóan támogatja a sikeres tanulói teljesítményeket (Széll 2015). Az intézményekre irányuló figyelem több újabb tématerületet hoz be a kutatások sorába. Az iskolai oktatás ugyanis nemcsak tudásátadás, hanem készségfejlesztés is, amely mellett, hogy szerepet játszik az iskolai elvárások teljesítésében, fontos szerepet tölt be a tudatos életre való felkészítésben is. A tanulói bevonódás (student engagement) vizsgálata a korai iskolaelhagyás kutatásában fontos szerepet játszik mint az ezt megakadályozó tényező (Ames 1992; Imre 2015). A tanulói bevonódásra az érzelmek, a viselkedés és a kognitív tényezők is hatással vannak, de a motivációnak is fontos szerepe van (Buda 2017; Skinner & Pitzer 2012). A motivációs modell mellett a társas környezetből érkező és támogató interakciók fontosságát is kiemeli, illetve a pedagógusok támogató szerepét is hangsúlyozza (Skinner & Pitzer 2012).

Hogy van még mit fejleszteni a területen, azt egy friss kutatás eredményei is alátámasztják (Varga 2024). A korai iskolaelhagyás aránya a kitűzött stratégia célokkal ellentétben növekedett. 2010-ben 10,8 % volt, de 2010 és 2022 között már elérte a 12,4 %-ot. A demográfiai mutatók mögötti részletek még ennél is aggasztóbbak. A korai iskolaelhagyók aránya ugyanis főként a községekben és a nem megyei jogú városokban nőtt. 2022-ben a községekben már 19%-os volt a korai iskolaelhagyók aránya. A megyék közötti

különbségek is árulkodóak: Nógrádban 35%-os, Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy és Heves vármegyékben is 20 % körüli értékek születtek (Varga 2024: 326-327).

A tanulói eredményesség növelhető különböző iskolán kívüli támogatási formákkal. Ezekben a szervezett tevékenységekben való részvétel hozzájárul a tanulási eredményességhez, segítheti a kudarcok feldolgozását (Mahoney et al. 2005; Imre 2015; Juvoven et al. 2013; Pusztai 2009). Ennek keretei sokfélék lehetnek, de közös jellemzőjük, hogy strukturált megvalósítás, felnőtt felügyelet és készségfejlesztés jelenik meg ezekben (Imre 2015). A tanulástámogatás egy másik formája a mentorálás. Rhodes (2006) szerint a mentorálás célja, hogy a fiatalokat hozzásegítse ahhoz, hogy sikeres felnőttekké váljanak. A mentorálás során fontos a személyes kapcsolatok kialakítása, aminek keretein belül a mentor a komfortzóna kialakításával a vele kapcsolatban álló fiatal életének számos területén tud fejlesztő hatást elérni (Kállai 2015). Ez a két személy közötti interperszonális és bizalmi kapcsolat talaján tud működni (Russel & Adams 1997).). A mentori folyamat mindkét félre hatással van, hiszen ez egy bizalmon, kommunikáción és együttműködésen alapuló fejlesztés (Jones & Blankenship 2020; Sharp 2021).

A hazai jó példák között meg kell említeni a Tanodákat, amelyek a fiatalok tanulásának támogatására jöttek létre (Baráth 2016; Baráth et al. 2019; Fejes, Kelemen & Szűcs 2014; Németh 2009) Emellett már évek óta működik a Tanítsunk Magyarorszáért Mozgalom (TMO), amelynek hasonló célkitűzései vannak (Andl et al. 2020; Boda & Horváth 2021; Horváth 2023).

A mentorprogram intézményi környezete, előzmények

A Nemzeti Közszerológati Egyetemen (továbbiakban NKE) 2022 ősén rektori javaslatra egy rendhagyó szabadon választható tárgy került kidolgozásra és bevezetésre. A Szent László Program – Erdély felfedezése című kurzus egy ötnapos, interaktív, identitásépítő és kulturális látókört szélesítő kurzus. Az utazás alatt a hallgatók és kísérőik a Szent Ferenc Alapítvány gyermekvédelmi intézeteiben szálltak meg. Az alapítvány (Makkay 2020) munkája és az ott nevelkedő gyerekekkel való találkozások és gyermekorsók megérintették mind a szervezőket, mind az egyetemistákat. Az utak szervezésében részt válláló Kreatív Tanulás Iroda (KTI) javasolta a rektori vezetésnek, hogy az egyetem nyújtson támogatást az otthonokban élő gyerekeknek valamilyen módon. Az otthonok vezetői az otthonok eredményei mellett jelezték azt a beszélgetések során, hogy sok gyerek komoly tanulási lemaradással küzd. Arra kérdésre, hogy az egyetem hogyan és miben tudná leginkább az otthonokat támogatni, az a válasz érkezett, hogy a tanulástámogatás hasznos lenne a gyerekek számára. Az Iroda kidolgozott a tanulástámogatás megvalósítására egy koncepciót, amelyet az egyetem vezetése jóváhagyott. A koncepció egy mentorprogramot javasolt, amelynek során egyetemi polgárok (oktatók, hallgatók és funkcionális dolgozók) online formában heti rendszerességgel tantárgyi korrepetálást nyújtanak az otthonokban élő gyerekeknek. Így született meg a Lorántffy Zsuzsanna mentorprogram, amely a tanulmány írásának időpontjában (2024. ős) már a 4. félévét kezdte meg. A mentorprogram célja a szakirodalmi áttekintésben bemutatott tanodaprogramokhoz és a TMO-hoz hasonlóan (Andl et al. 2020; Baráth 2016; Fejes & Szűcs, 2016; Horváth 2023) a hátránykompenzálás. Az otthonokban élő gyerekek sajátosságaira figyelemmel Kram (1985) modelljét vettük alapul a program kialakításához. A karrier típusú tanulástámogatást kiegészítette a pszicho-szociális pártfogás.

Mivel korábban nem volt hasonló jellegű mentorprogram az egyetemen és az egyetem nem kapcsolódott a TMO-hoz sem, ezért egy rövidebb idejű pilot-program keretén belül próbáltuk ki a program működését és mértük ennek hatékonyságát.¹ A pilot program tervezénél az alábbi hat lépcsős célrendszer került meghatározásra, mint a mentori tevékenységet meghatározó keret (1. ábra). Az első lépés a felzárkóztatás, ami után egy intenzív kompetenciafejlesztés történik. Ha jó az együttműködés, a mentorálás célja kiegészülhet a tehetséggondozással, illetve a továbbtanulásra, érettségire való felkészítéssel is. A tanulástámogatás mellett a mentor át tudja adni saját tanulási és megküzdési stratégiáit, amelyekkel a gyermek hátrányos szociális helyzetéből adódóan nem rendelkezik (Andl et al. 2020; Boda & Horváth 2021; Horváth 2023).

4. ábra: A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram tervezett tevékenységrendszere.
(Forrás: Szerzők)



A mentorprogram elindításhoz a tanodaprogram módszereiből merítve (Fejes, Kelemen-Szűcs & Szűcs 2014; Fejes, Lencse & Szűcs 2016) indirekt módon toboroztunk, plakáttal, szórólappal, Neptun-üzenettel, szóbeli népszerűsítéssel. A beérkezett jelentkezés azonban nem volt elegendő, hiszen közben megérkeztek a tantárgyi korrepetálásra vonatkozó konkrét igények is, így ezt ki kellett egészíteni egy célirányos toborzással is, ez a matematikai és reál területeken oktatók irányába történt. A pilot 33 önkéntessel indult. A program elindulása előtt két módszertani felkészítőt tartottunk, amelynek során a mentori feladat komplexitását helyeztük előtérbe (Andl et al. 2020; Boda & Horváth 2021). Ennek során bemutattuk a gyerekek helyzetét, megállapodtunk a közös szabályrendszerben, feltártuk a nehézségeket és lehetőségeket, átadtunk tanítás-és tanulásmódszertani alapismereteket és megosztásra kerültek a mentorálást segítő és követő online tanulástámogató felületek is. A pilot 28 mentorral indult el, ebből 22 fő hallgató, 5 fő oktató és egy fő volt funkcionális munkatárs. A mentorok számára a program ideje alatt folyamatosan biztosított az Iroda egyéni pedagógiai-módszertani és az IKT felületek használatára vonatkozó konzultációt. A lehetőséggel a résztvevők kétharmada élt. A mentorálás a földrajzi távolság miatt online zajlott, az ajánlott platform a google

¹ Ennek részletes bemutatását lásd Biró & Korpics 2024.

meet volt. A mentorálás minimum heti egy alkalommal, de több gyereknél heti két alkalommal valósult meg. A mentorok és a módszertani csapat önkéntes tevékenységként vállalták a programban való részvételt. A közös munkáról minden mentor egy haladási naplót vezetett. A pilot során adódó nehézségek és problémák alapvetően technikai jellegűek voltak, ezért nagyon szorosan együtt kellett működni az otthonok vezetőivel, hogy ezeket kezelni tudjuk. A program megvalósítását folyamatosan monitoroztuk. A követést segítette a padlet felületén vezetett mentori haladási napló, illetve a program felénél online megbeszélést tartottunk a mentorok számára. A program zárását pedig közös kiértékelés követte.

A pilot mérésének módszertana

A kitűzött célok és a hatékony és eredményes működést egy hathetes pilot program során teszteltük. A mentorálási tevékenységét több lépésben mértük. Ennek kettős oka volt. Szerettük volna látni, hogy a mentorok és mentoráltak és az intézményeik mennyire látják hasznosnak és értékesnek a programot. A másik ok a program folytathatóságához kapcsolódott, ugyanis a mérések eredményétől tettük függővé azt, hogy érdemes-e folytatni a programot ilyen körülmények között. Az okok mellett a mérések lehetővé teszik azt is a program folytatásakor, hogy ne csak egy félévet mérjünk, hanem összehasonlító vizsgálatokat is tudjuk végezni, az egyes félévek eredményeinek összevetésével. Az összehasonlító vizsgálat az intézményi szintű hasznosulását tudja mérni, mivel nagyon kevés olyan gyerek kerül a programba, akiket több féléven keresztül is mentorálnak. Tudjuk, hogy egy ilyen típusú felzárkóztatásnak akkor van a legnagyobb haszna, ha ez éveken keresztül zajlik, de a mentorált gyerekeknek otthont adó intézmények szervezeti körülményei ezt nem teszik lehetővé. A program működtetésének ez is egy fontos tapasztalata volt.

A kutatáshoz kvalitatív és kvantitatív stratégiát egyaránt használtunk. A mentorálás folyamatát a Padlet felületen vezetett mentori naplókön keresztül lehetett kísérni, itt a program hasznosulását mérő szempontok alapján értékeltük a naplókat. A naplókat a mentorok heti rendszerességgel töltötték ki, azonos kérdések mentén. A szakaszok végén a mentorokkal csoportos interjút vettünk fel, amelynek során a program eredményeit és a felmerülő problémákat beszéltük át több moderátor által vezetett kiscsoportban. Az otthonokban dolgozó nevelőkkel szintén csoportos interjút vettünk fel. A mentorált gyerekekkel kérdőíves adatfelvétel készült. A program elején igényfelmérő, a program végén pedig hatásmérő kérdőív. A belépő kérdőív a demográfiai adatok mellett több nyitott kérdést is tartalmazott. A jelentkező gyerekeknek egy bemutatkozást kellett megírniuk, ebben szerepelni kellett kedvenc tevékenységüknek és a számukra gondot okozó tantárgyaknak, tanulási nehézségeknek is. A belépő kérdőív segítségével minden mentor egy profilt kapott leendő mentoráltjáról. A pilotban 36 gyerek jelentkezett. A mentornak jelentkező egyetemi polgárok szintén kérdőíves formában tudtak jelentkezni, ahol is az adataik mellett az általuk korrepetálni kívánt tárgyakat és a számukra megfelelő órarendi időpontot kellett megadniuk. 32 fő jelentkezett mentornak, ebből végül aktívan 28-an maradtak a pilotban. A két jelentkezési űrlap segítségével történt meg a mentor-mentorált összepárosítás. A pilot végén kimeneti elégedettségmérés történt kérdőíves adatfelvétel formájában. A kérdőív a mentorálás tartalmára, a mentor munkájával történő elégedettségre, és a szervezésre kérdezett rá egy 5 fokozatú skálával (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben). További kérdések vonatkoztak a tanulmányi teljesítmény

javulására, a felmerülő nehézségekre és az esetleges javaslatok megfogalmazására. A kérdőívet minden, a pilotban részt vevő gyerek kitöltötte. (N=36, n=36). A kérdőív eredményeit egy online csoportos beszélgetés során tudtuk pontosítani, kiegészíteni. A résztvevő mentorokkal ugyancsak kitöltöttünk egy elégedettségmérő kérdőívet. Ezt a résztvevő 28 mentorból 25-en töltötték ki (N=28, n=25). A kérdőív kérdései a mentor-mentorált kapcsolatra, a mentorált fejlődésére, a pozitív és negatív tapasztalatokra kérdeztek rá, illetve a program további működtetésére vonatkozó javaslatokat is megfogalmazhatták a válaszadók. Mivel ez egy pilot volt, ezért a szervezéssel kapcsolatos elégedettségre is kíváncsiak voltunk. Ezt szintén 5 fokozatú skálán mértük. A mentorok többsége hallgató volt, így fontos volt azt is figyelemmel kísérni, hogy rájuk a program milyen hatást gyakorol, ezért a kérdőív tartalmazott egy kérdéssort, amely a közszolgálati kompetenciák területén jelentkező fejlődést mérte. A kérdőíves adatfelvételt csoportos interjú egészítette ki, amelynek során az alábbi kérdéseket jártuk körül három kiscsoportban: Milyen hatást gyakorolt a program a mentoráltra? Milyen hatása volt a programnak a mentorra? Milyen nehézségek merültek fel? Hogyan lehet ezeket elhárítani? Fenntartható-e a mentorprogram hosszú távon is? Ha igen, hogyan?

A pilot program eredményei²

A pilot programban három erdélyi gyerekotthon 36 tanulója vett részt. A résztvevők mindegyike a tanulmányi eredmények javítását jelölte meg célként. A jelentkezők kétharmada lány volt, egyharmada fiú. Csíksomlyóról 15, Tusnádfürdőről 14, Gyergyószárhegyről pedig 7 gyerek vett részt a programban. A programban felsőtagozatos és középiskolás diákok vettek részt, 11 évestől 18 évesig. A tantárgyi igények nagyon eltérőek voltak, a többség (16 fő) matematikából, többen (12 fő) angolból igényelték korrepetálást, a többi tárgynál 1-4 főig terjedő létszámok voltak. A mentorált gyerekek alapvetően pozitívnak és eredményesnek ítélték meg a programot, a többségük (31 fő) szeretne volna folytatni a programot és csak öt gyerek mondta, hogy ők nem akarnak ebben a továbbiakban részt venni. Az igen válaszok mögött a tantárgyi javítás szerepelt és a rövid idő ellenére megélt sikerélmény volt. A nem válaszok mögött a gyerekek otthonból való kikerülése is szerepet játszott. A program zárását követő csoportos interjúban a mentorált gyerekek a tanulmányi eredmények javulása mellett a személyes törődést emelték ki. Az elégedettségmérő kérdőív az alábbi területeken mutatott fejlődést (1. táblázat)

1. táblázat: A mentoráltak fejlődésének területei a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotja eredményeinek elemzése alapján (N=36, n=36)
(Forrás: Szerzők)

Fejlődési terület	Konkrét haszon	Az adott fejlesztendő kategória előfordulásának száma (n=36)

² A pilot eredményeiről 2024 őszén két részletben megjelent tanulmányunkban (Biró & Korpics 2024) részletesen beszámoltunk.

Konkrét tárgyi tudás, ismeret	A diákok mindegyike beszámolt arról, hogy a korrepetált tárgyakból megnőtt az ismereteik mennyisége, többen a mentoralkalmakon túl is elkezdtek foglalkozni az adott területtel.	34 válaszadó
Tanulási stratégiák	Tanulási módszerek: A mentoráltak különböző tanulási módszereket sajátíthattak el a mentor program során, ami segítette őket hatékonyabban tanulni és megérteni az oktatási anyagot.	23 válaszadó
	Szervezési készségek: A mentoráltak azzal kapcsolatban is kaptak javaslatokat, hogy hogyan tudják hatékonyan szervezni az idejüket és tervezni a tanulást, ami kulcsfontosságú a sikeresebb iskolai teljesítményhez.	15 válaszadó
Megküzdési stratégiák	A mentorok a legtöbb esetben saját stresszel és mindennapi nehézségekkel való megküzdési módjaikat osztották meg, illetve segítettek a kísért fiatalnak, hogy konkrét helyzetekben milyen cselekvési utakat választhat.	18 válaszadó
Szociális készségek	A mentorált kénytelen volt beszélni, önálló véleményt nyilvánítani az átbeszélt tananyagról, ez által fejlesztve saját kommunikációs kompetenciáját. A mentoráltak gyakorolnia kellett az együttműködést és a vezető személyéhez való alkalmazkodást is.	17 válaszadó
Önértékelés és önbizalom	Többen kiemelték azt a megélést, hogy milyen jóleső érzés, amikor valaki egy órán keresztül csak rájuk figyel, hogy úgy érzik valakinek fontosak. Ez által saját önértékelésük és önbizalmuk is nőtt. A mentor biztatására mertek kisebb célokat kitűzni és azt el is érték.	14 válaszadó
Életvezetési készségek	Felelősségvállalás a közös munkában való részvételért. Jövőbeli tervezés, hosszabb távú iskolai, szakmai célok kitűzése.	8 válaszadó

A pozitívumok mellett sok nehézség is adódott, amiről szintén beszámoltak a fiatalok. Itt többen az eszközhiányt (17 fő), a motiváció hiányát (13 fő), az érzelmi kihívásokat (14 fő) és az időbeli korlátokat emelték ki. De megjelent a bizalmatlanság (5 fő), a kommunikációs akadályok (5 fő) és a környezet hiányzó támogatása (6 fő) is.

A szakirodalom is felhívja a figyelmet arra, hogy egy mentorprogram során nemcsak a mentortált, de a mentor is fejlődik. A mentorok az alábbiakra mutattak rá, mint fejlődési területre (2. táblázat)

2. táblázat: A mentorok fejlődésének területei a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram pilotja eredményeinek elemzése alapján. (N=28, n=25).

(Forrás: Szerzők)

Fejlődési terület	Konkrét tapasztalat	Az adott nehézségi kategória előfordulásának száma (n=25)
„Jót tenni jó” avagy személyes elégedettség és öröm	A mentorálás során tapasztalt sikerélmények és a mentorált személy fejlődése a mentorok számára örömet és elégedettséget jelentett.	21 válaszadó
Szakmai fejlődés	A program által a mentorok további készségeket és ismereteket szereztek, ami hozzájárult szakmai fejlődésükhöz	12 válaszadó
Személyes fejlődés	A mentoroknak lehetőségük volt fejleszteniük kommunikációs és jövőbeli vezetői szerep betöltéséhez szükséges készségeiket, valamint növelniük kellett empátiájukat és türelmüket a mentoráltakkal való foglalkozás során.	22 válaszadó
Mentális jóllét	A mentorálásban való részvétel pozitív és építő kapcsolatokat hozott létre, ami javította a mentorok mentális egészségét és boldogságát.	11 válaszadó
Társadalmi elismerés	A mentorok a program révén elismertséget kaptak a közösségükben és az intézményben, amiért részt vettek a mentorálásban és támogatták a mentoráltak fejlődését.	24 válaszadó
Közösségi hálózatépítés	A program lehetőséget teremtett a mentoroknak arra, hogy kapcsolatokat építsenek más szakemberekkel és mentor-kollégákkal	25 válaszadó
Hosszú távú pozitív visszacsatolás	A mentoráltak sikerei és fejlődésük hosszú távú pozitív hatással lehetnek a mentorokra,	19 válaszadó

	akik láthatják pártfogoltjaik átalakulását, és ezáltal azt a hatást amelyet más életére vonatkozóan gyakoroltak	
Tőkekonvertálás:	A legtöbben az önkéntes mentori tevékenységet feltüntetik önéletrajzukban vagy a tevékenység végzéséről kapott igazolást elszámolják a teljesítményértékelésben, ösztöndíj pályázatokban.	15 válaszadó

A táblázatban bemutatott területeken felül a közszolgálati kompetenciák³ területén is beszámoltak a hallgatók fejlődéséről.

A nehézségek ugyanakkor a mentorok oldaláról is megjelentek. Négy kiváltó okot tudtunk beazonosítani: a mentorált, a mentor, a kommunikáció és a technika területét. A mentorált oldaláról a motiváció ingadozását, az érdektelenséget, az elköteleződés hiányát emelték ki. A mentorok arról számoltak be, hogy hiányzott nekik a visszajelzés. Nagy volt az érzelmi terhelés. Van, akinek túl sok volt a módszertani felkészítés, van, akinek túl kevés. Ennek oka az volt, hogy az oktatói mentorok nyilván már rendelkeztek pedagógia, és oktatásmódszertani tapasztalatokkal, a hallgatói mentorok kevésbé. A kommunikáció területén az eltérő kommunikációs stílus, a generációs különbségek, a kulturális és nyelvhasználati különbségek, a konfliktuskezelés és az elvárások összeegyeztetése jelentett nehézséget. Technikai nehézségként az idő szűkösségét, az online kapcsolódást és az eszközhiányt jelezték többen.

Összességében, a pilot program rövideje ellenére a programot pozitívnak értékeltük. A mentorhallgatók közül három hallgató a zárás előtt abbahagyta a programot, az időhiányra és a túlzott terhelésre hivatkozva. A rövid idő ellenére minden mentorált beszámolt tanulmányi fejlődéséről és tanulásmódszertani eszköztáruk is bővült. Az online kapcsolódás fejlesztő hatással volt a mentoráltak időgazdálkodására és tanulástervezésére is. Néhány mentorált már az első alkalom után elvesztette érdeklődését, de a technikai és kommunikációs nehézségek is többletterheket jelentettek a mentorok számára. Ki kell még emelnünk a mentori szereppel járó indirekt kompetenciafejlesztő sajátosságot is, ami leginkább a kommunikációs és kapcsolatteremtő készségeknél mutatkozott meg, de a mentorok gyakorolhatták az empátiát és a türelmet is. A mentorok munkáját végig támogatta a Kreatív Tanulás Iroda, amely hathatós segítséget nyújtott a technikai akadályok leküzdésében és a program során jelentkező többi probléma orvoslásában.

A mentorprogram 2023 őszi félévének lebonyolítása

A pilot program eredményeinek alapos elemzése után megkezdtük az őszi félév tervezését. A pilot során szerzett tapasztalatok és azonosított fejlesztési pontok alapján célunk volt egy még hatékonyabb és eredményesebb mentorprogram kialakítása, ezért a

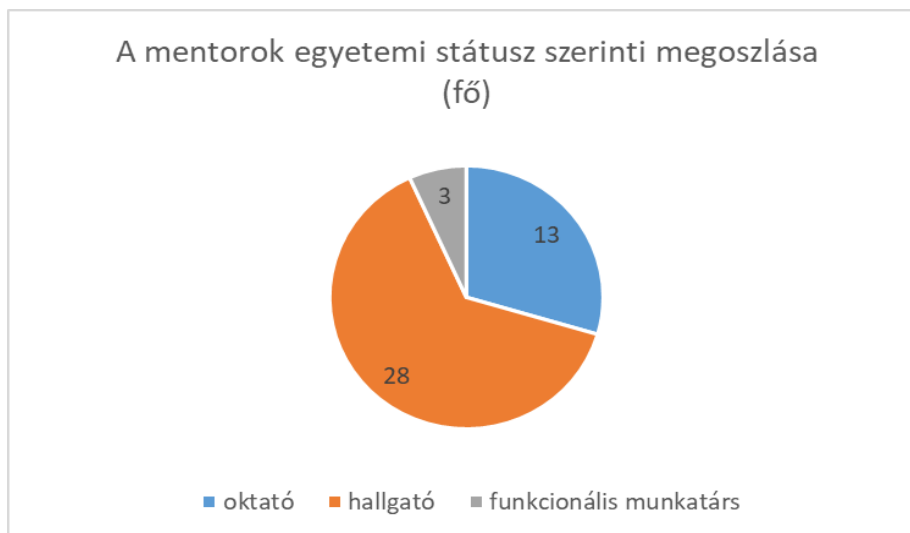
³ A 10/2013. (I. 21.) Közzszolgálati egyéni teljesítményértékelésről” korm. rendelet alapján összeállított kompetencialista szerint.

gyermekotthonok vezetőit és a mentorokat is aktívan bevontuk a tervezési folyamatba. Szervezés tekintetében megmaradtak a pilotban használt kommunikációs csatornák, azzal a változtatással, hogy a mentor már nem csak az egyetemi kapcsolattartóval, hanem közvetlenül a mentorált gyermek nevelőjével is kommunikálhatott. Az őszi félév célkitűzései között szerepelt a mentorált diákok tanulmányi eredményeinek további javítása, a mentorok elégedettségének növelése, a program szervezése és lebonyolítása hatékonyságának növelése. A pilot program tapasztalatai alapján kidolgoztunk egy új párosítási rendszert, amely figyelembe vette a mentorok és mentorált diákok érdeklődését, tanulási stílusát és egyéb releváns tényezőket, amelyet egy előzetes jelentkezési, illetve adatbekérő űrlappal mértünk fel.

A mentorok számára több alkalmas online képzési programot dolgoztunk ki, amely érintette a hatékony kommunikáció, motiváció, tanulási nehézségek kezelése, konfliktuskezelés témaköröket. A résztvevők közötti kommunikáció javítása érdekében rendszeres online fórumokat és egyéni konzultációkat is szerveztünk. A program szervezeti hátterének megerősítése érdekében kijelöltünk egy segédkoordinátort, aki a program napi működésének adminisztratív hátteréért volt felelős. Az őszi félév során rendszeresen mértük a program hatékonyságát, és az eredmények alapján folyamatosan finomítottuk a programot.

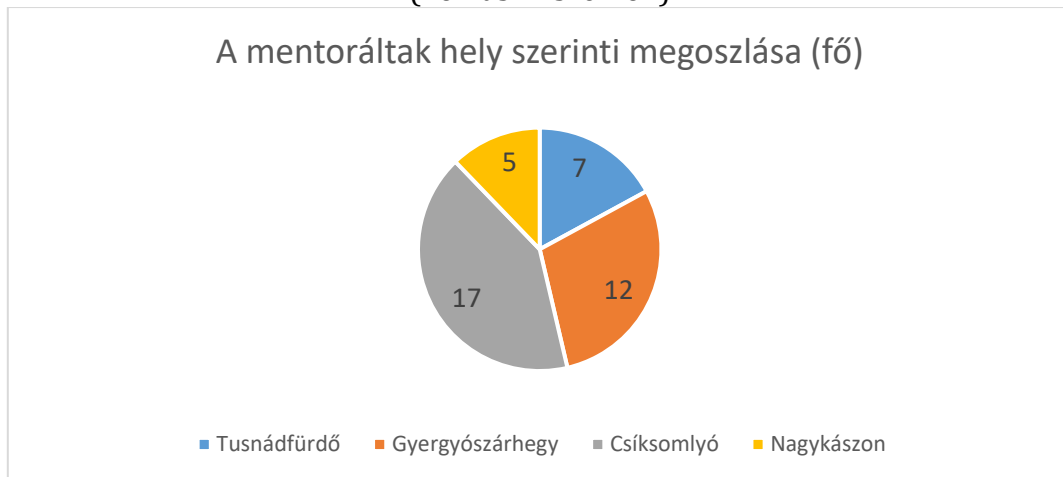
Az LZSM 2023-as őszi félévében 34 mentor 41 mentoráltat segített. A mentorok körében továbbra is a hallgatók voltak túlsúlyban, a pilot időszakhoz képest nőtt az oktatók és a funkcionális munkatársak száma (2. ábra). Az időszak során összesen 384 online konzultáció valósult meg.

2. ábra: A mentorok egyetemi státusz szerinti megoszlása.
(Forrás: szerzők)



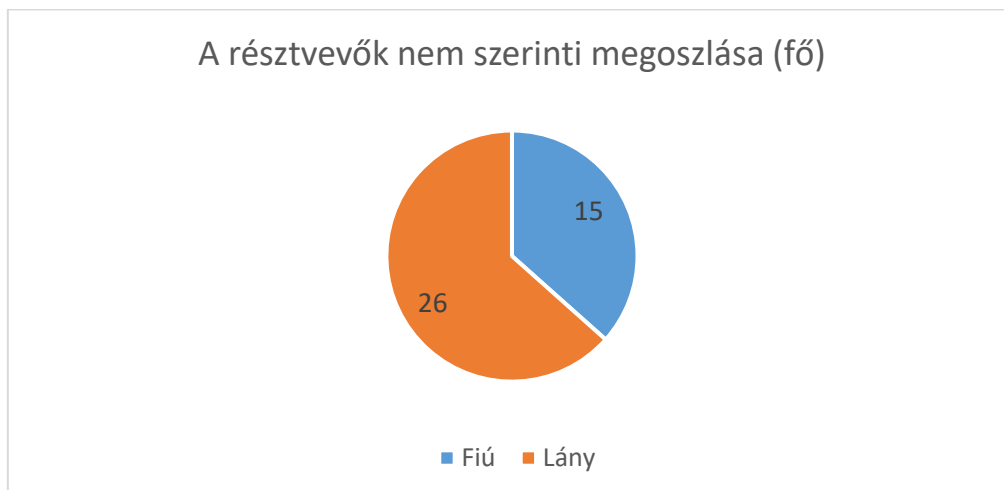
A korábbi három otthonhoz még egy további otthon, a Nagykászoni Szent Katalin Gyermekotthon is bekapcsolódott a programba (3. ábra).

3. ábra: A mentoráltak hely szerinti megoszlása.
(Forrás: A szerzők)



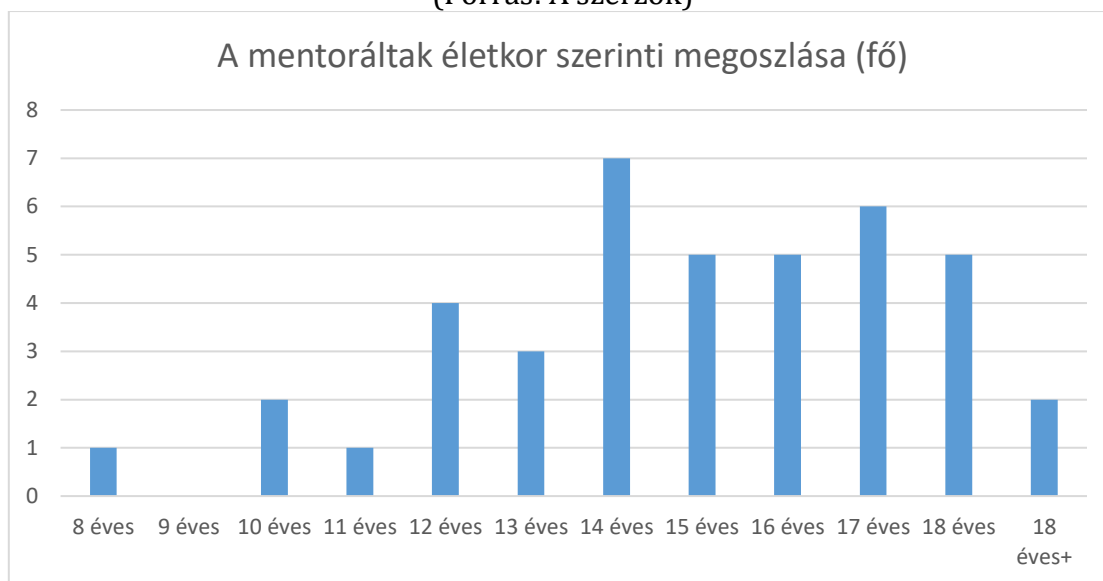
A mentoráltak között az őszi félévben is a lányok voltak túlsúlyban (4. ábra).

4. ábra: Nemek szerinti megoszlás
Forrás: A szerzők



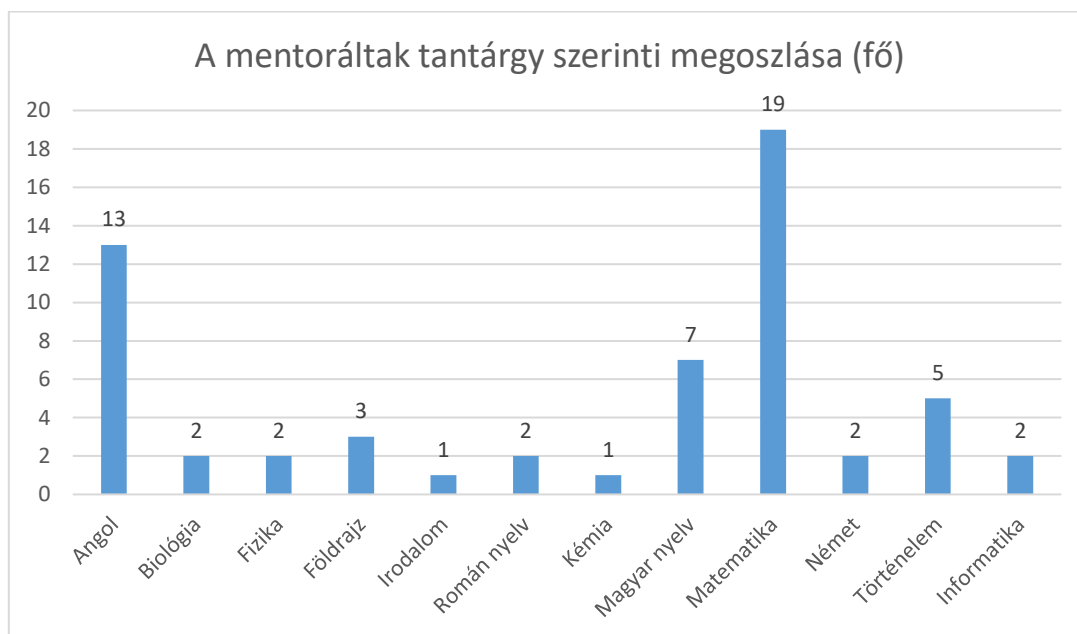
Életkor tekintetében a pilotban 11 év volt az alsó korhatár, az új gyermekotthon belépésével ezt is lejjebb vittük, mivel ott fiatalabb gyermekek vannak, így 8 év lett a belépési korhatár. A legidősebb mentorált elmúlt 18 éves, de még közoktatásban tanult a program ideje alatt (5. ábra).

5. ábra: A mentoráltak életkor szerinti megoszlása
(Forrás: A szerzők)



A korrepetálandó tantárgyak köre a pilothoz képest két tárgyal bővült: a román nyelvvel és az informatikával. Előbbi azért vált lehetővé, mert Erdélyből származó egyetemistáink is jelentkeztek mentornak. Kiemelkedő igény mutatkozott a matematika és az angol nyelv iránt (6. ábra).

6. ábra: Tantárgyak szerinti megoszlás adatai
(Forrás: A szerzők)



A mentorprogram 2023 őszi félévének eredményei

Az őszi félév lezárultát követően csoportos interjú felvételére került sor a mentoráltakkal, az otthonvezetőkkel és a mentorokkal egyaránt. A mentoráltakkal és az otthonvezetőkkel

online, a mentorokkal pedig jelenléti találkozás formájában. A beszélgetéseket elemezve az alábbi eredményeket kaptuk.

A program erősségeként a mentorok kiemelték a program pozitív hatását mind a mentoráltakra, mind magukra nézve. A diákoknál javulást tapasztaltak a tanulmányi eredményeikben és a motivációjukban. A mentorok pedig értékes pedagógiai tapasztalatokra tettek szert, fejlesztették empátiájukat és kommunikációs készségeiket. A program lehetőséget teremtett arra, hogy a résztvevők személyes kapcsolatokat alakítsanak ki, és közösségi élményt szerezzenek. A rugalmasság, amely lehetővé tette, hogy a program a diákok egyéni igényeihez igazodjon, szintén jelentős erősségnek bizonyult. Kiemelendő, hogy a mentorok egymással is hálózatba kerültek.

A program gyengeségei és kihívások közül hangsúlyosak voltak a kommunikációs problémák, a technikai nehézségek, a diákok motivációjának fenntartása, valamint a nevelőkkel való együttműködés is nehezítette a program zökkenőmentes működését. A program időtartama és az időbeosztás is kihívást jelentett, különösen az iskolai szünetek és a tanári sztrájkok miatt. A pilot időszak mindössze hathetes volt, az őszi félév októbertől december közepéig tartott, tehát egy sokkal hosszabb időszak eredményei alapján lehetett értékelni a programot. Ennek megfelelően, figyelembe véve mind a pilot, mind a 2023. év őszi félévének eredményeit, az látszik, hogy hasonló pozitívumok és hasonló nehézségek vannak minden félévben. Ez két okra vezethető vissza. Az egyik, hogy egy online programot működtetni nagyon sok szervezési és egyeztetési feladatot jelent, ehhez több munkatársra van szükség. A másik, hogy hosszabb távú fejlődést a gyerekeknél akkor lehetne elérni, ha a mentorok éveken keresztül foglalkoznának ugyanazokkal a gyerekekkel. De ahogy említettük, az otthonokban egy gyerek nem mindig tölt éveket és gyakran átszervezés történik, illetve nagyon nehéz a motivációt úgy fenntartani, hogy ennyire sok a technikai nehézség. Az otthonokban élő gyerekek időbeosztása sokszor felülírja a mentorral előzetesen egyeztetett időpontokat, de ebben már sikerült előrelépni, ezt segíti a nevelőkkel való kapcsolattartás és az ő véleményeik folyamatos becsatornázása is.

A pilot program eredményének köszönhetően sikerült elérni, hogy bár a mentorálás továbbra is önkéntes alapon szerveződik, de mind a hallgatói mentorok, mind az oktatói mentorok munkája elismerésre került. Az oktatók és a funkcionális munkatársak a teljesítményértékelésük során számolhatják el mentori munkájukat. A hallgatók önkéntes munkájukra félévenként 60 órát tudnak elszámolni, ami 2 kreditnek felel meg. Ezt a Tanulmányi és Vizsgaszabályzat teszi lehetővé.⁴ A program folyamatos működtetése és az eredmények figyelemmel kísérése segített bennünket abban, hogy a program fejlesztésére javaslatokat tudjunk megfogalmazni.

Az alábbi területeken szükséges az előrelépés és fejlődés:

- Kommunikáció erősítése: A mentorok, a diákok és a koordinátorok közötti kommunikáció rendszeres és hatékony biztosítása.
- Technikai feltételek javítása: Az online oktatáshoz szükséges eszközök és az internetkapcsolat megbízhatóságának biztosítása.

⁴ https://www.uni-nke.hu/document/uni-nkehu/Tanulm%C3%A1nyi_%C3%A9s_Vizsgaszab%C3%A1lyzat_hat%C3%A1ly_2024.07.18-t%C3%B3l.pdf

- Rugalmas időbeosztás: A programot úgy kell tervezni, hogy a diákok és a mentorok számára is rugalmas legyen.
- A nevelőkkel való együttműködés erősítése: A nevelőkkel való szorosabb együttműködésre van szükség a program sikeréhez.
- A mentorok támogatása: A mentorok számára rendszeres visszajelzést és támogatást kell nyújtani.
- A diákok motivációjának növelése: A diákok motivációját különböző módszerekkel lehet fokozni (pl. játékos feladatok, dicséret, közös célok kitűzése).

Az eddigi eredmények alátámasztják, hogy a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram egy ígéretes kezdeményezés, amelyből minden fél profitálhat, de kiemelkedően pozitív hatása lehet a mentorált diákok életére. A jövőbeli kutatások iránya lehet a program hosszú távú hatásainak vizsgálata, a különböző mentorálási módszerek hatékonyságának összehasonlítása, de a mentorok motivációjának mélyebb elemzése is további kutatási lehetőségeket adhat. Ehhez az alábbi kutatási kérdések vizsgálatára lesz szükségünk.

- Milyen hosszú távú hatással van/lehet a program a mentorált diákok életére (azon diákok utánkövetése lehetséges, akik több féléven keresztül vesznek részt a programban)?
- Hogyan hat az indirekt kompetenciafejlesztés a mentorok önképére és karrierútjára?
- Milyen tényezők befolyásolják a legnagyobb mértékben a program sikerességét?
- Hogyan lehet a programot más intézményekben is sikeresen megvalósítani?

Diszkusszió

A program működésére vonatkozó eredményeinket a korai iskolaelhagyás, a hátrányos helyzetű tanulók támogatása, továbbá a mentorálás tudományos kontextusában értelmeztük. A korai iskolaelhagyás téma mind a hazai pedagógiai kutatásokban, mind az EU oktatáspolitikai anyagaiban hangsúlyosan megjelenik (EU 2020; Mártonfi 2014; OECD 2012; Varga 2024). A társadalmi mobilitás szempontja is fókuszba kerül a téma szempontjából (Bereczky 2000; Ferge 2001; Varga, 2015). A hátrányos helyzetű diákoknak a hagyományos iskola nem tudja megadni az ő szükségleteiknek megfelelő támogatást és fejlesztést, ezért fontosak azok a programok, amelyeken keresztül ez megvalósulhat (Kerényi, 2005). A tanulói eredményességre az extrakurrikuláris foglalkozások jó hatással lehetnek (Imre 2015). Az eredményességet gyengítheti az önkéntes részvétel, illetve a hozzáférés-függés, de a kutatási eredmények mégis rámutatnak ezen programok fejlesztő hatására (Mahoney et al. 2005; Imre 2015; Juvonen et al. 2013; Pusztai, 2009). Az erdélyi otthonokban élő gyerekek legalább középszintű végzettségének megszerzésében és tehetséges diákok érettségire felkészítésében az LZSM hiánypótló szerepet tölt be, ezt mindkét félév eredményei igazolták. Még a hathetes pilot időszakában is lehetett tantárgyi javulást mérni, a hosszabb időszakban az eredmények látványosabban jelentkeztek. A tanulástámogatásnak jó formája lehet a mentorálás, így zajlott ez az egyetem mentorprogramjában is. A mentorálásról tudjuk, hogy ez hatással lehet a fiatalok sikeres és problémamentes felnőtté válására (Rhodes 2006). Programunk eredményei jól kapcsolódnak a hasonló jellegű mentorprogramok következtetéséhez, miszerint fontos a személyes kapcsolat és a bizalom megteremtése (Kállai 2015) és az interperszonális kommunikáció (Russel és Adams 1997), ami esetünkben neheztített formában, online valósult meg. A mentori folyamatban mindkét fél

fejlődik, az együttműködés pozitív hatásai mindkét félnél jelentkeznek (Jones & Blankenship, 2020, Sharp, 2021). Mindkét időszak kutatási eredményei azt mutatták, hogy mind a mentoráltak, mind a mentorok hasznosnak ítélték a programot. Pozitív hatás azonban csak abban az esetben jelentkezett, ha a mentor és a mentorált között kialakult a bizalom.

Jó gyakorlatként és használandó mintaként tekintettünk a hazai tanulástámogatást intézményes formában működtető mentorprogramokra (Andl et al. 2020; Boda & Horváth 2021) és Tanodai-programokra (Fejes & Szűcs 2016; Németh 2009). Míg ezen programok csoportos mentorálással dolgoznak, az NKE-n zajló program egyéni mentorálással dolgozik, amely tekintettel a programban részt vevő otthonok és gyerekek sajátosságaira, az egyedül kivitelezhető módja a mentorálásnak. A tanodák hármas célrendszert fogalmaznak meg, amelynek során a támogatás az iskolai sikerességben, a szociális hátrányok csökkentésében és a gyerekek kulturális identitásának erősítésében fogalmazódik meg (Fejes & Szűcs 2016; Kerényi 2005). Az LZSM az első két területre koncentrál, bár a kapcsolatokon keresztül az erdélyi gyerekek magyar identitása is erősödik, de ez nem szerepel a program megfogalmazott céljai között. Fejes & Szűcs (2016) tanulmányukban felhívják a szakma figyelmét arra, hogy bár a tanodai programok több mint 20 éve működnek, a szakmában a tanodamodell nem ismert és a különböző programok között nagy eltérések vannak, ez pedig rontja ezen programok hatásosságát és eredményességét. Programunk és célkitűzésünk szempontjából ez a meglátás szintén figyelemfelkeltő, mivel az egyik célként azt fogalmaztuk meg, hogy hosszabb távon más egyetemek, vagy akár intézmények is csatlakozzanak a programhoz. Ehhez azonban nagyobb körben kell eredményeinket ismertetni és publikálni.

Összegzés

A tanulmányban egy speciális magyarországi egyetem új kezdeményezését és annak eredményeiről számoltunk be. A program két félévének kutatási eredményeit mutattuk be és értékeltük ennek hasznosulását a hasonló jellegű hazai fejlesztési programok kontextusában. Az eredmények értékeléséhez empirikus módszereket használtunk, amelyek révén a pilot program minden szereplője vonatkozásában releváns kijelentéseket lehetett tenni. A program a tanterven kívüli (extrakurrikuláris) mentorálás hazai és nemzetközi mintáira hagyatkozva támogat hátrányos helyzetben élő gyerekeket és fiatalokat és próbál követendő mintát felkínálni számukra a felnőtté váláshoz. A program a földrajzi távolság és az egyetem kapcsolatai miatt online formában biztosítja a mentoráltak számára a mentorálást, ami sokszor okoz kommunikációs és technikai nehézségeket, amelyeket a program koordinálásáért felelős szervezeti egység folyamatosan próbál kezelni. A program hasznosulása az intézmény szempontjából is jelentős, mivel az intézmény ezen a programon keresztül képes kifejezni társadalmi felelősségvállalását és támogatja az egyetemi polgárok önkéntes tevékenységét. A program működését folyamatosan mérjük, amely mérések eredményeit egyrészt az egyetem vezetősége felé kommunikáljuk, másrészt pedig a szakma számára is készülnek a kutatási eredményeket bemutató publikációk.

Felhasznált irodalom

- AMES Carole (1992): Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. 261–271.
- ANDL Helga, ARATÓ Ferenc, ORSÓS Anna & Varga Aranka (2020): Új utak a tanárképzésben: Tanár-jelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program keretében. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 5(1–4), 101–121. <https://doi.org/10.151070/AR.20200.5.1-4.6>.
- ANDOR Mihály & LISKÓ Ilona. (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra. /Iskolakultúra könyvek 3.
- BALÁZSI Ildikó et al. (2014): *Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Budapest. Oktatási Hivatal, 104.
- BALÁZSI Ildikó & HORVÁTH Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: BALÁZS Éva, KOCSIS Mihály & VÁGÓ Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 325–362.
- BARÁTH Szabolcs (2016). Integráció és tanoda. In FEJES József Balázs, LENCSE Máté & SZŰCS Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Motiváció Egyesület, 180–183.
- BARÁTH Szabolcs, BINDER Mátyás, FEJES József, VIDÁK Gábor & VÍGH Tibor (2019): *Tanodai tapasztalatok (2015-2019)*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- BENITO Rirchard, ALEGRE Miguel Ánge, GONZALEZ-BALLETBÓ, Isaac. et al (2014): School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems Comparative. *Education Review*, No. 1. 104–134.
- BODA Vivien Lilla & HORVÁTH Gergely (2021): Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munkánk alapjaiba. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 97–104. <https://doi.org/10.210030/anyp.20201.1.11>
- BODONYI Edit, HEGEDŰS Judit & FEKETE Márta (2015): Korai iskolaelhagyás – kriminalitás – megoldási lehetőségek az oktatás szemszögéből. In LANCARIC D. (szerk.) *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXII*. Pozsony, Szlovákia: Z-F Lingua (2015) pp. 22 –33.
- BIRO Éva & KORPICS Márta (2024): Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen I. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 10.3, 101–114.
- BORECZKY Ákos (2000): Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 81–92.
- BUDA Mariann (2017): Hátrányos helyzet és iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából. In: POLONYI Tünde & ABARI Kálmán (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 9–26.
- COHEN Jonathan et al. (2009): School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, No 1. 180–213
- COLEMAN James S. et al. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC. US Government Printing Office.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, (3), 31–47.

- FEHÉRVÁRI Anikó (2016): Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki Mariann (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 15-27.
- FEHÉRVÁRI Anikó, Ceglédi Tímea & VARGA Aranka (2018): Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In FEHÉRVÁRI Anikó & VARGA Aranka (szerk.). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–47). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- FEJES József Balázs & SZŰCS Norbert (2016): A tanodaszféra és a Tanodaplatform kapcsolódási pontjai In FEJES József Balázs, LENCSE Máté & SZŰCS Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Motiváció Egyesület, 13-21.
- FERGE Zsuzsanna (2001). A magyarországi szegénységről. *INFO-Társadalomtudomány*, 15(54), 17-26. Letöltve: http://www.fszek.hu/szociologia/szszda/ferge_moi.pdf Utolsó letöltés: 2023. 11. 5.
- FEJES József, KELEMEN-SZŰCS Valéria & SZŰCS Norbert (2014): A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához. Szeged, SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet.
- FEJES József Balázs & SZŰCS Norbert (2016)(szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Motiváció Egyesület.
- HORVÁTH Gergely (2023). A mentorálás, mint szakmai tapasztalatszerzés – mentorok vélekedése szerepük előnyeiről. *PEDAGÓGUSKÉPZÉS* 22 : 1 pp. 57-75.
- IMRE Anna (2015): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulás. In SZEMERSZKI Mariann (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 75-100.
- JONES Irma & BLANKENSHIP Diana (2020): Mentoring as seen through the lens of doctoral students. *Research in Higher Education Journal*, 38, 1–19.
- JUVOVEN Jaana, ESPINOZA Guadalupe & Knifsend Casey (2012): The role of Peer Relationship in Student Academic and Extracurricular Engagement. *Handbook of Research on Student engagement*. Springer, 387–401.
- KÁLLAI Gabriella (2015): *Az ifjúsági mentorálás (youth mentoring)* (Szerk.). Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- KERÉNYI György (2005): *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. (Szerk.), Budapest, Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- KRAM Kathy (1985): *Mentoring at Work*. Foresman. Boston, Scott.
- LANNERT Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In LANNERT Judit & NAGY Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest, OKI, 17-42.
- LENCSE Máté (2016). Önkéntesekre alapozott tanoda. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Motiváció Egyesület, 41-45.
- LUKOVICS Miklós & ZUTI Bence (2014): Egyetemek a régiók versenyképességének javításáért: „negyedik generációs” egyetemek? *Tér és Társadalom*, 28(4), 77-96.

- LYCHE Cecilia, S (2010). Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Paper*, No. 53.
- MCMAHON Susan D., WERNSMAN Jamie & ROSE Dale S. (2009): The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth and Fifth Grade Students. *The Elementary School Journal*, No. 3. 267–281.
- MAHONEY Joseph L. et al. (2005) Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: MAHONEY J. L.–LARSON, R. W.–ECLESS, J. S. (Eds.): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Mahwah, New York. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 3–22.
- MAKKAY József (2020): Kallódó erdélyi gyermekek menedéke - látogatás a Szent Ferenc alapítvány gyergyószárhegyi otthonában. *Erdélyi Napló*, XXX. évfolyam, 26. sz.
- MÁRTONFI György (2014): "Korai iskolaelhagyás–Hullámozó trendek." *Educatio* 23. 36-49.
- MIHÁLYI Krisztina (2014): A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In: QALL - Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában. Zárókiadvány. Tempus Közalapítvány, Budapest. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/Vegzettseget_mindenkinek_QALL_zarokiadvany.pdf
- NÉMETH Szilvia (2009): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Roma Education Fund. Budapest. https://www.romaeducationfund.org/wpcontent/uploads/2019/05/tanodaelemzes_tarki_ref_08_0.pdf
- PUSZTAI Gabriella (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
- RHODES Christopher et al. (2006): A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34, 691-701.
- RUMBERGER Russel W. (2012): *Dropping out*. Cambridge, USA, Harvard University Press.
- RUSSELL Joyce E. A., & ADAMS Danielle M. (1997). The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*. Volume 51, Issue 1. 1-14. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>
- SHARP Laurie A. (2021): First-Year Experience Peer Mentor Program. *Learning Assistance Review*, 26(1), 15–51.
- SKINNER Ellen & PITZER Jennifer R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping and Everyday Resilience. *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, Springer, 21-44.
- SZÉLL Krisztián (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök In Szemerszki M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 25–51.
- VARGA Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Wlislócki Henrik Szakkollégium.

- VARGA Júlia (szerk.) (2024): *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. Budapest, HUN-REN Közgazdasági – és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Letöltés dátuma: 2024. 05.27.
- WISSEMA Johann G. (2009): *Towards the third generation university. Managing the university transition*. Cheltenham, Edward Elgar.

Forrás

- Európai Bizottság: Európa 2020 Stratégia
https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf Letöltés dátuma: 2024. február 18.
- <https://ntk.hu/projektjeink/tanitsunk-magyarorszagert-program/>
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris, OECD Publishing.

Jövőbeni gondolatok a társadalom változásáról

„Változások mindig lesznek, nekünk pedig a következő lehetőségeink vannak: vagy megpróbálunk konstruktív módon részt venni benne, vagy igyekszünk meggátolni a bekövetkezését, vagy egyszerűen nem veszünk róla tudomást. Szerintem a megakadályozására törekedni teljesen hiábavaló, a figyelmen kívül hagyása pedig felelőtlennek tűnik.”

Mark Bedau

A társadalmi kérdések egyik legfontosabb területét képezi az idősök társadalmára vonatkozó értékelések köre. Az elmúlt években számos kutatás, vizsgálat és ezek mentén tanulmány készült e tárgykörben, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a különböző szakmai csoportok, gazdasági szakemberek és az oktatásban, képzésben részt vevők egyaránt tudjanak gondolkodni a csoport társadalmi integrálásának lehetőségeiről.

A társadalom elöregedése megállíthatatlan, miközben a gyerekvállalási hajlandóság csökken, sőt sok esetben a családok már nem is vállalnak gyerekeket.

Magyarországon az idősödés folyamatát – hasonlóan más országokhoz – több demográfiai tényező alakítja, s ezek eredőjeként alakul az idősök aránya a teljes népességen belül. Az évről évre csökkenő számú születések, az alacsony termékenységi ráta, a relatíve alacsony várható élettartam azt eredményezi. (Lampe – Rétsági, 2015:15)

Bevezető

Tanulmányunk a jelenkori társadalmi változásokról, különös tekintettel az időskori változásokról szól, annak a tükrében, hogy vajon az idősödés milyen kihívásokat jelenthet a számunkra, akár az oktatás, akár pedig az élet más területein.

A változások értelme valójában mély filozófiai és gyakorlati kérdés, amely az emberi élet számos aspektusát érinti. A változás az élet alapvető velejárója, amely egyszerre lehet kihívás és lehetőség, alapját a természetes folyamat adja. Az élet maga folyamatos változásból áll – a növekedés, az öregedés, az évszakok váltakozása, a társadalmi fejlődés. Az alkalmazkodás és túlélés szintén a változásokra való reagálás és alkalmazkodás, az élet fenntartásának kulcsa. Mellesleg az élőlények evolúciója is e változáshoz való igazodás eredményének tekinthető.

A változás, mint az élet része

A társadalmi problémák gyakran olyan változásokat idéznek elő, amelyek átalakítják a közösségek működését, értékeit és intézményeit. Ezek a változások lehetnek lassú, fokozatos fejlődés eredményei, de időnként forradalmi jellegű átalakulások formájában is megjelenhetnek.

A társadalmi kérdések pedig azok a problémák vagy konfliktusok, amelyek befolyásolják egy adott közösség vagy társadalom tagjainak életét. Ezek lehetnek gazdasági, politikai, kulturális, környezeti vagy szociális eredetűek.

Az egyenlőtlenség a társadalmak egyik alapvető problémája, amely az erőforrások, lehetőségek, jogok és előnyök egyenlőtlen eloszlásában nyilvánul meg az egyének vagy csoportok között. Ez a jelenség számos formában megjelenhet – gazdasági, szociális, politikai és kulturális területeken egyaránt –, és mély hatást gyakorol a társadalmi struktúrákra, igazságosságra és stabilitásra. A fogalmak, amelyeket mindennapjainkban használunk dinamikusan változik, attól függ, milyen kérdésekben keressük a választ az egyenlőtlenség kérdésére. Ezt próbálja körbejárni Vitkovics Réka (2023): A jövedelemegyenlőtlenség tendenciái és hatásai a gazdasági növekedésre című tanulmányában. Szerinte „az egyenlőtlenség komplex kérdéskör számos aspektussal, és ugyanúgy jelen van az egyes országokon belül, mint az országok között. A világ egyes részein az identitáson alapuló megosztottság válik egyre hangsúlyosabbá, máshol olyan alapvető szolgáltatásokhoz való hozzáférés terén vannak különbségek, mint az oktatás vagy az egészségügy, de vannak, akik a létfenntartáshoz szükséges tényezőkhöz – mint a víz, megfelelő minőségű és mennyiségű élelmiszer, biztonságos otthon – nem férnek hozzá.” (Vitikovics, 2023:137)

Az egyenlőtlenség négy típusát különböztethetjük meg, így a gazdasági egyenlőtlenséget, mely az anyagi javak (pl. vagyon, jövedelem) egyenlőtlen eloszlását jelenti az egyének és csoportok között. Ugyanakkor beszélhetünk társadalmi egyenlőtlenségekről, vagyis az emberek társadalmi helyzetét meghatározó tényezők, mint például oktatáshoz, egészségügyi ellátáshoz vagy lakhatáshoz való hozzáférés egyenlőtlenségének jelenlétéről. E társadalmi egyenlőtlenségek a kisebbségek hátrányos megkülönböztetését, illetve az oktatási lehetőségek korlátozottságát foglalhatja magában. A 21. század kiemelten fontos kérdései között tarthatjuk a nemek közötti egyenlőtlenséget. „A nemek közötti egyenlőtlenség olyan jogi, társadalmi és kulturális helyzet, amelyben a biológiai és-vagy a társadalmi nem határozza meg a nők és a férfiak bizonyos jogait és méltóságát, ami a jogokhoz való nem egyforma hozzáférésben és a jogok nem egyforma élvezetében, valamint sztereotip társadalmi és kulturális szerepek feltételezésében nyilvánul meg”. (Nemek közötti egyenlőtlenség, 2017)

„Magyarországon, sok OECD-országhoz hasonlóan, a nők fizetett munkájának főbb jellemzői továbbra is különböznek a férfiakétól. Bár a globális pénzügyi válság óta nőtt a foglalkoztatás mind a férfiak, mind a nők körében, Magyarországon a nők továbbra is lényegesen kisebb valószínűséggel végeznek fizetett munkát, mint a férfiak. 2020-ban a munkaképes korú (15-64 éves) nők mintegy 62%-a dolgozott, szemben a munkaképes korú férfiak 77%-ával. A foglalkoztatott nők Magyarországon továbbra is jellemzően rövidebb ideig dolgoznak, mint a férfiak, bár csekély a nemek közötti munkaidő-különbség.” (OECD, 2022:12)

Továbbá a területi egyenlőtlenség, itt a földrajzi helyek közötti különbségek a fejlettség, infrastruktúra és életszínvonal tekintetében értékelhetünk és vonhatunk le következtetéseket.

Ilyennek tekinthetők a városi és vidéki területek közötti eltérések, a globális és regionális egyenlőtlenségek.

Egy másik felosztás szerint – szemben az előbbi négy egyenlőtlenségi csoportos felosztással - az egyenlőtlenségek komplex kapcsolati rendszer útján alakulnak ki, ennek megfelelően az egyenlőtlenségek három fő típusa különböztethető meg:

A létszükséglethez kapcsolódó egyenlőtlenségek, amelyek általában az életre, az egészségre és az élettartam minőségére vonatkozó egyenlőtlenségeket mutatják. „Ezek elsősorban olyan mutatókban fejeződnek ki (pl. a születéskor várható élettartam, az egészségben eltöltött idő, a csecsemőhalandóság stb.), amelyek elősegítik az adott népcsoportok közötti egyenlőtlenségek összehasonlító elemzését). A második típus az erőforrások egyenlőtlenségéből fakad, amely az erőforrások (társadalmi, gazdasági és kulturális) egyenlőtlen térbeli eloszlását mutatja. Ezen típus az egyéneket, mint társadalmi szereplőket vizsgálja, akik társadalmi relációkon keresztül hasznosítják a közösségi tér különböző humán tőke differenciált készletét. az egzisztenciális egyenlőtlenségekre utal, amik az egyenlőtlen elismerést, a személyenkénti elismerését jelenti. Ebben az esetben a hangsúly a leszakadásból, az egyéni és/vagy kollektív szabadság korlátozásából, a diszkriminációból, a megfélemlítésekben és a megfélemlítésekben fakadó egyenlőtlenségekből fakad.” (Káposzta – Szeiner, 2023:95-96.)

Idősek és a megkülönböztetés

A globális várható élettartam növekedése és a csökkenő születésszámok miatt az elmúlt közel 20 évben az idősek (65 év felettiek) aránya folyamatosan emelkedik. Egyes országokban, például Japánban és Európa több államában, az idősek már a népesség 20-30%-át teszik ki. Más országokban még ez a számarány alacsonyabb, de hamarosan emelkedő tendenciát fog mutatni.

A WHO jelentése szerint 2030-ra a világon 6-ból 1 ember 60 éves vagy annál idősebb lesz. Jelenleg a 60 éves és idősebb népesség aránya a 2020-as 1 milliárról 1,4 milliárdra nőtt. 2050-re a világ népessége 60 éves és idősebb megduplázódik (2,1 milliárd). A 80 éves vagy annál idősebb személyek száma 2020 és 2050 között várhatóan megháromszorozódik ezáltal eléri a 426 milliót. Az ENSZ egészséges idősor évtizede (2021–2030) célja az egészségügyi egyenlőtlenségek csökkentése és az idősek, családjaik és közösségeik életének javítása kollektív fellépés révén négy területen: gondolkodásmódunk, érzéseink és cselekedeteink megváltoztatása az életkorral és az életkor szerinti megkülönböztetéssel kapcsolatban; közösségek fejlesztése oly módon, hogy az támogassa az idősek képességeit; személyközpontú, integrált ellátás és az idősekre reagáló egészségügyi alapszolgáltatások nyújtása; valamint a rászoruló idősek minőségi tartós ápolás-gondozáshoz való hozzáféréseinek biztosítása.

Az idősödés és a jövő összefüggenek, hiszen az emberi életút során az idősödés számos változással jár, és ezek hatással vannak a jövőnkre is. Az idősebb korban tapasztalható fizikai, szellemi és érzelmi változások befolyásolhatják az egyén lehetőségeit, döntéseit és életminőségét. Ugyanakkor az idősor tapasztalatok és bölcsesség is hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az emberek képesek legyenek a jövő kihívásaira és lehetőségeire reagálni.

A társadalomban az idősödés demográfiai és gazdasági hatásokkal jár. Az idősödő népesség megváltoztatja a munkaerőpiacot, az egészségügyi rendszereket, valamint a nyugdíj- és szociális ellátórendszereket. Ezért fontos, hogy a társadalom megfelelően reagáljon az idősödés kihívásaira, például azáltal, hogy biztosítja az idősek számára a

megfelelő egészségügyi ellátást, a szociális támogatást és a lehetőségeket az aktív részvételre.

Az idősök magányának csökkentése érdekében ugyanakkor fontos, hogy a társadalom figyelmet fordítson az idős emberek társas támogatására és integrációjára. Ez magában foglalhatja a közösségi programok és tevékenységek szervezését az idősök számára, a szociális támogatási rendszerek erősítését, valamint az intergenerációs kapcsolatok előmozdítását. Az idős emberekkel való kapcsolattartás és támogatás segíthet csökkenteni a magányérzetüket, és hozzájárulhat az egészségesebb és boldogabb életvitelükhöz.

Az idősödő társadalom olyan demográfiai jelenség, amely során egy ország vagy régió népességének korstruktúrája eltolódik az idősebb korosztályok irányába. Ez azt jelenti, hogy a népességen belül nő az idősök aránya, miközben a fiatalabb generációk létszáma csökken vagy stagnál. A jelenség főként a fejlettebb országokra jellemző, de a fejlődő régiókban is egyre inkább tapasztalható.

Nemzetközi kitekintés – idősödő társadalom

Az idősök szerepe a nemzetközi szinten egyre fontosabbá válik, ahogy a világ számos országa szembesül a népesség elöregedésének kihívásával. A globális szinten jelentkező idősödési trendek hatással vannak a gazdaságra, a társadalmi struktúrára, az egészségügyi rendszerekre és a fenntarthatóságra is.

2020-ban az Európai Unióban a 65 évesek és annál idősebbek függőségi arányát kifejező időskori eltartottsági ráta 32% volt. Az unió egyes országaiban a népesség elöregedettsége jelentősen különbözik, egyértelműen megállapítható, hogy a legtöbb országban magas. „Az időskorúak eltartottsági rátája 2020-ban Olaszországban, Finnországban és Görögországban volt a legmagasabb (35% felett), míg Luxemburgban, Írországban, Cipruson és Szlovákiában a legalacsonyabb (25% alatt). Magyarország a 30,3%-os értékkel az unió középmezőnyébe tartozott 2020-ban. Az Eurostat előre számítása szerint az unióban az időskori eltartottsági ráta 2070-ig folyamatosan és egyenletesen emelkedni fog, értéke 2070-ben eléri az 54%-ot, ami azt jelenti, hogy egy időskorúra kevesebb mint két 15–64 éves jut majd. A 27 tagállamban ez az arány várhatóan 45–63% közötti értékeket fog felvenni. A legkedvezőtlenebb helyzetben a becslések szerint 2070-ben Lengyelország, Portugália, Olaszország és Litvánia lesz 60% feletti értékkel, míg a legkedvezőbbben Svédország, Ciprus és Írország 48% alatti rátával.” (KSH, 2022)

Az idősödéssel kapcsolatos globális trendek közé sorolhatjuk a **népesség elöregedését**. Az ENSZ becslése szerint 2050-re a világ népességének 16%-át fogják alkotni a 65 év felettiek. Ez majdnem 1,6 milliárd idős embert jelent. Az Egyesült Nemzetek Szervezete (ENSZ) fontos szerepet játszik az idősödő társadalmak problémáinak kezelésében, valamint az idősök jogainak és méltóságának védelmében. A szervezet felismerte, hogy a világ népességének öregedése egyre sürgetőbb társadalmi, gazdasági és egészségügyi kérdések elé állítja az országokat, ezért globális szinten kezeli az idősügy kérdését.

További jellemzők közé sorolhatjuk a növekvő várható élettartam kérdését. „A születéskor egészségesen várható élettartamok a várható élettartamoktól eltérően Európa egyes országaiban magasabbak a férfiak esetében, mint a nőknél, de ebben a kulturális különbségeknek és a szubjektív elemnek is meghatározó szerepük lehet. A kelet- és közép-európai országokban, ahol a mutató értéke a nők esetében magasabb, a

különbség értéke akár a 4 évet is megközelítheti, ugyanakkor a fejlettebb országokban a nők „előnye” nem számottevő.” (KSH, 2022)

Emellett az idősödés kérdésében nem elfelejtendő a termékenység csökkenése, mely szintén erőteljes kihatást gyakorolhat az idősödő társadalom befolyására. Az 1990-es években a hazai termékenység erőteljesen csökkent, a 2000-es években alacsony szinten ingadozott. Míg 1990-ben a termékenység mintegy 11%-kal maradt el a reprodukció szintjétől, addig 2021-ben már 24%-kal.

A népességfogyás üteme hazánkban 2011 és 2022 között valamelyest erősödött a korábbi népszámlálási időszakhoz képest, azonban ez mind térben, mind pedig időben egyenlőtlen módon jelent meg. Egyes területek, mint például Budapest tágabb agglomerációjának térsége vagy a (Nyugat-)Dunántúl egyes vidékei továbbra is gyarapodó népességűek maradtak ebben az időszakban. Az ország más térségeiben viszont a népességfogyás állandósult vagy éppen erősödött is. Kiemelten igaz ez a periférikus helyzetben lévő területekre (országhatár menti, illetve belső perifériák) vagy a periferizáció által sújtott területekre. (Tagai – Lennert, 2023.:36)

A termékenység alacsony szintje a későbbre halasztott születésekkel és a kevesebb gyermek vállalásával magyarázható. A későbbi gyermekvállalás nem feltétlenül jár együtt a nők befejezett termékenységének csökkenésével, mivel életük során pótolhatják elhalasztott szüleseit. Ezzel együtt megnő az esélye annak, hogy akaratuk ellenére az eredetileg tervezettnél kevesebb gyermeket vállalnak. A társadalomban kialakult termékenységi minta a felnövekvő fiatal generációk gyermekvállalási magatartására is hatással van. A termékenységi mutató 1990-ben Közép-Magyarországon (1,60), azon belül az azóta különvált Budapesten (1,47) volt a legalacsonyabb, Észak-Alföldön pedig – a reprodukciós szintet elérve – a legmagasabb (2,10). 2021-ben Észak-Magyarország mutatója volt a legkiemelkedőbb (1,82), Budapesté a legalacsonyabb (1,21). Az ország területi egységei közötti különbségek nem változtak számottevően az elmúlt két évtizedben. 2021-ben az egyszerű reprodukció szintjéhez képest a legalacsonyabb termékenységgű régió 42, a legmagasabb 13%-kal maradt el. (KSH, 2022)

Jövőbeni gondolatok – összegzés helyett

Az előregedő társadalom komoly társadalmi, gazdasági és politikai kihívások elé állítja a nemzeteket. A megfelelő intézkedések, mint a termékenység növelése, az idősek aktív társadalmi szerepvállalása, és a munkaerőpiac reformjai nélkülözhetetlenek a fenntarthatóság biztosítása szempontjából. A születések alacsony száma, az idős társadalom bővülése egyértelmű és azonnali megoldási stratégiákat igényel az egész társadalom oldaláról.

Az ENSZ egészséges idős kor évtizede (2021–2030) célja az egészségügyi egyenlőtlenségek csökkentése, valamint az idősek, családjaik és közösségeik életének javítása négy területen történő közös fellépés révén: az életkorral és az életkor szerinti megkülönböztetéssel kapcsolatos gondolkodásmódunk, érzéseink és cselekedeteink megváltoztatása; közösségek fejlesztése oly módon, hogy az támogassa az idősek képességeit; személyközpontú, integrált ellátás és az idősekre reagáló egészségügyi alapszolgáltatások nyújtása; valamint a rászoruló idősek minőségi tartós ápolás-gondozáshoz való hozzáféréseinek biztosítása.

Az idős emberek nem csak biológiai lények, hanem a társadalmi-gazdasági folyamatok résztvevői is. „A polgári világban jelentős és egyre fontosabb fogyasztói réteget

képviselnek, nyugdíjukból és korábbi megtakarításaikból kisebb-nagyobb elkölthető pénzvagyonnal rendelkeznek. Ezen túlmenően a fogyasztást serkentő további sajátosságokat is mutatnak, mindenekelőtt több a szabad idejük, ez pedig a legfontosabb fogyasztásra motiváló tényező. Ennek alapján összességében elmondható, hogy az idős korosztály, mint fogyasztó, illetve rászoltukat segítő társadalmi réteg, jelentős funkciókat, feladatok lát el.

Számos tapasztalattal és bölcsességgel rendelkeznek, az idősebb generáció értékes tudást és tapasztalatot adhat át a fiatalabbaknak. Az aktív idősödés (pl. önkéntesség, részmunkaidő, hobbi tevékenységek) lehetőséget ad az idősek társadalmi részvételére, valamint a társadalmi értékrend erősítésében a közösségi szolidaritás építőköveiként jelennek meg a jelen és jövő társadalmában.

Felhasznált irodalom

- A fenntartható fejlődés indikátorai: Az aktív korúak és idősek aránya. KSH, Előreszámítási adatbázis. Letöltés: <https://www.ksh.hu/sdg/4-19-sdg-1.html>
- A fenntartható fejlődés indikátorai: A várható élettartam. KSH, Előreszámítási adatbázis. Letöltés: <https://www.ksh.hu/ffi/1-10.html>
- KÁPOSZTA József – SZEINER Zsuzsanna (2023): Társadalmi egyenlőtlenségek hatása a területi különbségek kialakulására. COMITATUS. Önkormányzati Szemle. Győr, Széchenyi Egyetem. DOI: 10.59809/Comitatus.2023.33-246.93. Letöltés: <https://comitatus.sze.hu/tarsadalmi-egyenlotlensegek-hatasa-a-teruleti-kulonbsegek-kialakulasara>
- LAMPEK Kinga – RÉTSÁGI Erzsébet (2015): EGÉSZSÉGES IDŐSÖDÉS. Az egészségfejlesztés lehetőségei idős korban. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. Letöltés: <https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport2/EgeszsegesIdosodesJ.pdf>
- A nemek közötti egyenlőség gazdasági hozadékai az Európai Unióban. A munkaerőpiaci aktivitás és a bérek terén a nemek között érvényesülő különbségek megszüntetése hogyan eredményez gazdasági növekedést. Letöltés: https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/2017.2083_mh0217178hun_pdfweb_20171130122529.pdf
- Nemek közötti egyenlőség a munkahelyeken. A nemek közötti foglalkoztatási szakadék csökkentése Magyarországon. OECD, 2022. Letöltés: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/gender-equality/reducing-gender-gap-hungary-final-hu.pdf>
- TAGAI Gergely, LENNERT József (2023): A magyarországi demográfiai válság nyomában – a népességfogyás aktuális kérdései szélesebb kitekintésben. In: Koós Bálint (2023): Területi folyamatok Magyarországon 2021–2023. Budapest, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Regionális Kutatások Intézete. Letöltés: https://real.mtak.hu/182845/7/Ko%C3%B3s_szerk_Ter%C3%BCleti%20folyamatok%20Magyarorsz%C3%A1gon%202021-2023.pdf
- VITKOVICS Réka (2023): A jövedelemegyenlőtlenség tendenciái és hatásai a gazdasági növekedésre. Hitelintézeti Szemle, 22. évf. 4. szám, 136–159. o. Letöltés: <https://hitelintezetiszemle.mnb.hu/sw/static/file/hsz-22-4-e1-vitkovics.pdf>

Adrienn Lajó

Leveraging Learning Organizations for Climate Action: Integrating ESG Principles for Sustainability

Abstract

In today's rapidly evolving landscape, organizations are under increasing pressure to address environmental, social, and governance (ESG) issues, particularly in the context of climate change. This article explores the pivotal role of learning organizations in driving climate action through the integration of ESG principles. By continuously adapting, innovating, and fostering a culture of knowledge-sharing, learning organizations can become catalysts for sustainability and resilience. The article delves into the interconnectedness of climate change, ESG criteria, and lifelong learning, emphasizing the need for ongoing education and adaptation to effectively address environmental challenges. It also examines the opportunities and risks associated with change management and sustainability initiatives, highlighting the importance of strategic alignment, stakeholder engagement, and continuous improvement. Drawing on research insights and industry examples, the article underscores the significance of integrating ESG criteria into organizational strategies and operations. Furthermore, it explores the evolving landscape of ESG reporting, driven by regulatory pressures and stakeholder demands for transparency. Practical examples from academia and industry demonstrate how organizations are integrating ESG principles into education, research, and operations. The article concludes by emphasizing the importance of embracing lifelong learning, innovation, and collaboration to navigate the complexities of climate change and promote sustainability in organizations and society at large.

Keywords: ESG, Change Management, Lifelong Learning, Climate change, External Reporting

Introduction

No wonder of nowadays that the imperative for organizations to address environmental, social, and governance (ESG) issues, particularly in the face of climate change, has become increasingly urgent. At the forefront of this movement are learning organizations (Smith and Jones 2020) – entities that continuously adapt, innovate, and foster a culture of knowledge-sharing and growth. These organizations, which span industries from corporate enterprises to educational institutions, possess a unique opportunity to not only mitigate the impacts of climate change but also drive positive change towards a sustainable future. By integrating ESG principles into their core operations, strategies, and cultures, learning organizations can become catalysts for climate action, leveraging their collective knowledge and expertise to address one of the most pressing challenges of our time.

This introduction sets the stage for the article by highlighting the importance of addressing climate change through the lens of ESG principles and the role of learning organizations in driving this effort forward (Chen and Patel 2019). It emphasizes the potential for organizations to lead by example and make meaningful contributions to sustainability and climate resilience.

Climate change is a significant environmental issue that ESG criteria aim to address. Companies and organizations use ESG criteria to evaluate their impact on the environment (including their carbon footprint and sustainability practices), social factors (like employee treatment and community engagement), and governance (such as leadership ethics and transparency). By focusing on these criteria, companies can help mitigate the effects of climate change and contribute to a more sustainable future (Johnson and Wang 2020).

The constantly evolving nature of environmental issues and sustainability practices means that individuals and professionals need to engage in lifelong learning to stay informed and effective. This can include staying updated on the latest research in climate science, understanding evolving regulations and policies related to sustainability, and learning about new technologies and practices that can help reduce environmental impact.

From a personal perspective, part of lifelong learning involves educating oneself about the importance of ESG criteria and the realities of climate change. This education is not just for professionals in the field but for the public as well. Increased awareness and understanding can lead to more responsible consumer choices, voting for more environmentally responsible policies, and broader societal support for sustainable practices.

Organizations also have a responsibility in this continuous learning curve: organizational learning plays a crucial role in improving ESG performance. On top these, addressing climate change and integrating ESG criteria often require innovative solutions and new skills. Lifelong learning is crucial for developing these skills and staying abreast of technological and methodological advancements. This includes everything from renewable energy technologies to sustainable business practices.

Moreover, as policies evolve to address climate change and enforce ESG standards, professionals in various sectors must engage in lifelong learning to understand and implement these policies effectively. This includes not just environmental scientists but also business leaders, policymakers, and educators.

In summary, the interconnectedness of climate change, ESG, and lifelong learning lies in the need for ongoing education and adaptation to address environmental challenges effectively, implement sustainable practices, and promote a more responsible approach to business and governance.

Research problem and questions

The integration of lifelong learning, change management practices, and Environmental, Social, and Governance (ESG) principles is crucial for enhancing organizational performance and sustainability, particularly in the context of addressing climate change and promoting responsible business practices.

This research aims to investigate how organizations can effectively integrate lifelong learning and change management practices to enhance their ESG performance in line with study of Stegmann, S., & Zuccollo (2020), thereby addressing climate change and promoting sustainability. Additionally, the study seeks to explore the implications of these integrations on organizational strategies, operations, and reporting practices.

Research questions:

Structuring the answer to the above there are three main questions to raise:

- How does the integration of lifelong learning and change management practices contribute to the effective implementation of ESG principles within organizations?
- What are the key challenges and opportunities associated with integrating lifelong learning, change management practices, and ESG principles in organizational strategies and operations?
- How do organizations leverage lifelong learning and change management to improve their ESG reporting practices and communicate their sustainability efforts to stakeholders?

Discussion

Showing the aspects of change management from the perspective of Lifelong learning and self- learning in sustainability

By discussing the improvement and continuous development we need to see how these can be viewed as opportunities or risks for organizations, especially from the perspectives of change management and sustainability of changes.

First thought might come up regarding costs: Implementing energy-efficient processes can lead to significant cost savings in the long run.

As an opportunity we can also recognise that Companies can invest in the development and implementation of green technologies, which not only helps in mitigating climate change but also opens new markets and revenue streams.

By taking proactive steps to reduce their carbon footprint, companies can enhance their brand image, attracting environmentally conscious consumers and investors.

Companies with strong ESG performance often attract more investment, as there is a growing trend of investors considering ESG factors in their investment decisions. From

and other angle, it is also true that organisations with good ESG practices are more likely to attract and retain top talent, especially among the younger workforce who prioritize sustainability and corporate responsibility.

By adhering to ESG criteria, companies can anticipate and mitigate a range of risks, including environmental, social, and governance-related risks.

Promoting lifelong learning within the organization fosters a culture of innovation and adaptability, essential for navigating the rapidly changing business landscape. Continuous learning opportunities can lead to higher employee engagement and productivity.

Consequently, investing in lifelong learning helps in developing internal talent, reducing the reliance on external hiring for specialized skills.

On the other hand, regulatory requirements can always be identified as risks: failure to comply with increasingly stringent climate-related regulations can lead to penalties and legal issues.

If we take a deeper insight in the above, and think of TCFD (Task Force on Climate-related Financial Disclosures) requirements, we can also determine physical and transitions risks: Climate change can cause physical risks to business operations, such as supply chain disruptions due to extreme weather events. And of course, as the world shifts towards a low-carbon economy, companies that fail to adapt may face obsolescence or reduced market share.

Poor ESG performance can lead to negative publicity and reputational damage. Further consequence is that failure to meet ESG standards can result in financial repercussions, such as loss of investor confidence and potential divestment. Moreover, non-compliance with ESG-related regulations can lead to legal challenges and fines.

Rapid technological advancements can make it challenging for companies to keep their workforce's skills up-to-date. However, some employees might resist continuous learning, especially if it's not aligned with their personal or career goals.

Integrating these aspects into a company's strategy requires effective change management. Change management involves preparing, supporting, and helping individuals, teams, and organizations in making organizational change (Armenakis 1993). It's about guiding the company through the transition from its current state to a desired future state while maintaining or improving performance. The key areas for that are as follows:

- 1) Strategic alignment: Changes must align with the company's overall strategy and objectives.
- 2) Stakeholder engagement: Engaging stakeholders (employees, investors, customers, etc.) is crucial for the successful implementation and sustainability of changes
- 3) Continuous improvement: Monitoring and continuously improving the changes ensures their relevance and effectiveness over time.

One significant research effort analyzed the impact of integrating ESG criteria on corporate sustainability performance. This study employed network analysis and content analysis, examining a range of articles to identify key trends, methodologies, and thematic similarities in the field. The research found an increasing focus on ESG criteria over the years, with a peak in research articles in 2021, indicating a growing interest among organizations in implementing ESG criteria. This trend reflects a broader corporate concern for both sustainable development and economic performance, showcasing how companies are increasingly prioritizing ESG issues alongside financial performance.

Another aspect of the research explored is the relationship between climate change and ESG criteria. Many ESG efforts have been partly focused on assessing material climate change issues, highlighting the importance of greenhouse gas emissions as a sustainability issue across various industries. This focus raises questions about whether climate action has outgrown the ESG mandate and needs its own distinct focus. Companies and investors are also improving the availability and reliability of climate-related financial information to inform decision-making, reflecting a growing recognition of the far-reaching implications of climate change. Regulatory requirements and performance incentives for companies may also help address climate change risks, with evidence suggesting potential value for organizations that invest in climate-related solutions and have strong ESG awareness.

These studies underscore the importance of integrating climate change and ESG criteria into corporate strategies (Boiral 2007) and highlight the role of lifelong learning in fostering adaptability and innovation within organizations. They also reveal the complexities and evolving nature of these interconnected fields, emphasizing the need for continuous research and adaptation to address the dynamic challenges and opportunities they present.

Exploring the link between change management practices, sustainability of lifelong learning, and ESG performance

Continuing our research on continuous improvements and ESG performance, we also need to keep in the horizon the change management schools, as integration of lifelong learning and change management practices in ESG strategies is vital for enhancing organizational performance and sustainability.

Xia's (2022) study conducted a systematic review to examine how organizational learning enables ESG performance. It found that organizational learning is crucial to deriving the fundamental factors and mechanisms that drive ESG performance. The study highlighted the importance of two learning loops (single-loop learning about the process and double-loop learning about the roles of people) in facilitating ESG strategy. This approach underscores the significance of integrating organizational learning in ESG performance, offering a holistic perspective through different learning loops. The study suggests a 'PPT' (people, process, and technology) approach for future testing and validation to transform single-loop learning into double-loop learning, emphasizing the role of continuous learning in ESG performance.

Baratta et al. (2023) study reviewed the impact of ESG practices in industry, focusing on carbon emissions. It noted the growing interest in ESG practices (Eccles and Klimenko

2020) especially in the context of sustainable development and responsible investing. This study highlighted the importance of integrating ESG within decision-making processes to manage and minimize risks. It also emphasized the role of sustainable development in achieving significant environmental performance results, thus linking ESG practices to sustainability efforts. However, the study identified a gap in research exploring the impact of ESG practices on carbon emission reduction in the industry, indicating the need for further studies in this area.

It can be concluded that the importance of the role of organizational learning in understanding and implementing ESG criteria effectively, as well as the need for continuous adaptation and innovation in response to evolving sustainability challenges, is of an absolute necessity.

A missing link: connection to external reporting – what and how to show to the world: promise of transparency.

The study by Xia (2022) on "How Does Organisational Learning Enable ESG Performance" emphasizes the importance of organizational learning in driving ESG performance. In the context of ESG reporting, this implies that companies which foster a culture of continuous learning and adaptation are better equipped to understand and implement ESG criteria effectively. This learning culture enables organizations to stay ahead of regulatory changes, adapt to emerging sustainability challenges, and report their ESG performance more accurately and comprehensively. The systematic review by Xia demonstrates how learning and knowledge acquisition in ESG practices affect future ESG performance. This is directly relevant to ESG reporting, as companies that actively learn and adapt their strategies can better report on ESG metrics, showing continuous improvement in environmental, social, and governance aspects.

Meanwhile, the research by Baratta et al. (2023), focusing on "The Impact of ESG Practices in Industry with a Focus on Carbon Emissions," highlights the growing emphasis on ESG practices, particularly in relation to carbon emissions. This focus directly relates to the evolving area of ESG reporting, where there is an increasing demand for transparency and accountability in reporting environmental impacts, especially greenhouse gas emissions. Companies are now required to provide more detailed and accurate data on their environmental footprint, which is a key component of ESG reporting.

The evolving area of ESG reporting is characterized by a shift from voluntary to mandatory reporting, with more stringent and comprehensive requirements. This evolution is driven by various factors, including increasing regulatory pressures, stakeholder demands for transparency, and the recognition of the financial materiality of ESG issues. The studies mentioned above indicate a growing integration of ESG considerations into business operations and strategies, reflecting the need for more robust and integrated ESG reporting frameworks. The integration of ESG criteria, as discussed in the context of organizational learning and industry practices, requires effective change management. Companies need to adapt their strategies and operations to align with ESG standards, which involves managing organizational change (By 2005). Moreover, the emphasis on lifelong learning within companies supports continuous improvement in ESG practices

and reporting. Employees at all levels need to be educated and trained on ESG issues, ensuring that the entire organization is aligned with sustainability goals.

The increasing focus on specific aspects of ESG, such as carbon emissions, indicates that future ESG reporting will likely become more sector-specific and detailed. Companies will need to develop more sophisticated methods to measure and report their ESG impacts, particularly in areas that are most material to their industry.

As companies navigate this evolving landscape, they will need to embrace continuous learning and adaptability to meet the increasing demands of stakeholders for transparent and comprehensive reporting on ESG performance.

Practical examples in academic education and in private sphere

Businesses are adapting by improving their ESG practices and reporting, while educational institutions are both teaching these concepts and applying them in their operations and collaborations.

Many universities now offer courses or degrees in sustainability, environmental science, and related fields. These programs often include components on ESG, teaching students about sustainable business practices and the importance of ESG reporting. Universities often collaborate with businesses on sustainability research. For instance, MIT's Sloan School of Management conducts research on sustainability and its integration into business strategy, directly impacting how companies approach ESG reporting. Universities like Stanford and Harvard have implemented extensive sustainability initiatives on their campuses. These include energy-efficient buildings, waste reduction programs, and sustainable food services. Such initiatives often form a part of their broader ESG or sustainability reporting.

On the other hand, many large tech companies, like Microsoft and Google, have made commitments to reduce their carbon footprint, with Microsoft even aiming for carbon negativity. Their ESG reports detail initiatives such as investments in renewable energy, carbon capture technologies, and sustainable campuses. Banks like HSBC and Goldman Sachs incorporate ESG criteria into their lending and investment practices. Their ESG reports often include how they manage environmental risks and contribute to sustainable projects.

Industry specific outlook

Our research took examples from the the beverage and alcohol drink industry, where several companies are leading the way in ESG reporting and initiatives. These companies are increasingly focusing on sustainable practices and social responsibility as key aspects of their business strategies.

Diageo, known for brands like Johnnie Walker, has a comprehensive 10-year ESG action plan titled 'Society 2030: Spirit of Progress'. This plan is geared towards promoting positive drinking, championing inclusion and diversity, and pioneering grain-to-glass sustainability. Their initiatives include reducing water usage in production processes and working with farmers and grain suppliers to adopt sustainable practices. Diageo's plan

also encompasses diverse efforts from enhancing product safety with smart bottle technology to broader commitments towards environmental responsibility and community engagement.

Pernod Ricard held a global event called Responsib'All Day, which saw participation from 18,500 employees engaging in activities to support sustainability and nature, including reforestation and cleaning waterways. The company is actively working on projects that align with its sustainability goals for 2030, highlighting its commitment to environmental and social responsibility.

Asahi Group's sustainability efforts are showcased in their annual report, emphasizing their international responsibility and sustainability actions. Notable projects include a successful COVID-19 vaccination campaign in Australia and the construction of a zero-energy warehouse at their Pilsen brewery in the Czech Republic. This initiative is part of Asahi's Legacy 2030 sustainability programme, aiming to reduce CO2 emissions and promote circular economy practices.

Heineken is advancing towards net-zero emissions with a new solar thermal plant in its Seville factory, a first in Spain's agri-food industry. The company's Nigerian Breweries facilities are transitioning to 100% renewable electricity. In Brazil, Heineken celebrated World Oceans Day with a campaign by its Corona brand to recycle the equivalent of a plastic bottle for every Corona long-neck sold.

Anheuser-Busch InBev's Corona brand in Brazil initiated a campaign on World Oceans Day, committing to recycle significant amounts of plastic in 2022. This is part of their broader sustainability initiatives, which are shared through interactive campaigns and platforms.

Integration of ESG criteria in Curriculum and Research

Universities can learn a lot from business operations, especially in the realms of ESG reporting, sustainability, and organizational learning. Drawing inspiration from innovative practices in the business sector, universities can implement several recommendations:

- Develop and integrate ESG-focused programs - Inspired by companies like Diageo and Asahi, which have robust ESG strategies, universities can integrate ESG principles into their curricula. This might involve new courses or degrees focused on sustainable business practices, ESG reporting, and climate change mitigation.
- Promote interdisciplinary research on ESG: Encourage research that bridges disciplines such as environmental science, business, ethics, and technology. This approach mirrors the comprehensive ESG strategies of companies that incorporate various aspects of sustainability into their business models.

The research also identified additional examples of how universities can learn from business operations and integrate ESG principles into their academic activities.

Universities can invite professionals from companies known for their exemplary ESG practices to deliver guest lectures or participate in case study discussions (Jones et al. 2020). These sessions can provide students with real-world insights into the implementation of ESG principles and their impact on business operations. Staying with this track, collaborating with companies that prioritize ESG principles, universities can

offer internship programs for students to gain hands-on experience in sustainability-related roles (Smith & Johnson 2019). This allows students to apply theoretical knowledge in practical settings and learn directly from industry professionals.

It is also common that universities can establish research partnerships (Brown & Green 2021) with companies to conduct studies on ESG-related topics. This collaborative research can yield valuable insights into effective strategies for integrating ESG principles into organizational practices and inform curriculum development. For lecturers and teachers, universities can organize workshops and seminars focused on ESG reporting, sustainability practices, and organizational learning (Garcia & Martinez 2020). These events can feature guest speakers from leading companies, academic experts, and practitioners to provide diverse perspectives and practical guidance.

Encouraging student-led initiatives focused on sustainability and ESG can also empower students to take ownership of their learning (White & Black 2018). Universities can support student clubs or organizations dedicated to promoting sustainability on campus and in the community, providing opportunities for experiential learning and leadership development.

Furthermore, universities can offer certificate programs or continuing education courses tailored to professionals seeking to enhance their knowledge and skills in ESG reporting and sustainable business practices (Lee & Kim 2020). These programs can attract a diverse range of learners, including industry professionals looking to stay abreast of emerging trends and best practices.

We also experienced, that establishing collaborative research centers focused on ESG-related topics can facilitate interdisciplinary collaboration among faculty members and students (Anderson & Wilson, 2019). These centers can serve as hubs for conducting research, hosting conferences, and disseminating knowledge on ESG principles and practices. Good example for that in Estonia, where state university establish a research Centre with a strong cooperation of tech companies.

And finally, universities can encourage students from different disciplines to collaborate on projects that address ESG challenges from multiple perspectives (Clark & Turner 2021). For example, students from business, engineering, and environmental science programs could work together to develop innovative solutions for reducing carbon emissions or improving social impact measurement.

By leveraging these examples, universities can create comprehensive learning opportunities that equip students, faculty, and staff with the knowledge and skills needed to promote sustainability and ESG principles in both academic and professional settings.

Combined integration: Collaborative projects and partnerships

Universities can partner with businesses on sustainability projects, much like the collaborative efforts seen in the beverage industry for carbon emission reduction and sustainable practices. These collaborations can provide practical learning experiences for students and faculty while contributing to real-world sustainability solutions.

Besides that, universities encourage student-led initiatives, such as campus sustainability projects, that mirror corporate sustainability efforts. These initiatives can serve as practical applications of ESG principles and foster a culture of sustainability on campus.

Technological innovations and sustainable campus operations, lifelong learning

- Adopt sustainable campus technologies: Implement green technologies in campus operations, drawing inspiration from companies like Heineken and Anheuser-Busch InBev, which have invested in renewable energy and waste reduction. This could include solar power installations, sustainable waste management systems, and energy-efficient buildings
- Sustainable reporting and transparency: Develop a transparent sustainability reporting system similar to ESG reporting in businesses. This would involve regularly publishing reports on the university's sustainability performance, including energy usage, carbon footprint, diversity initiatives, and community engagement.
- Lifelong learning programs: Offer lifelong learning opportunities in sustainability and ESG for alumni, staff, and the local community. This initiative can parallel the ongoing education efforts seen in businesses committed to staying abreast of sustainability trends and practices. (Weber and Costanzo, 2017)
- Community engagement and social responsibility: Engage with the local community in sustainability projects. This could include outreach programs, collaborative research with local businesses, and participation in local sustainability initiatives.

By adopting these recommendations, universities can not only enhance their own sustainability practices but also prepare their students – the future workforce – to be effective contributors in a world where ESG and sustainability are increasingly important. These initiatives will also align academic institutions more closely with current trends and demands in the business world, fostering a more relevant and practical educational experience.

Discussion

Showing the aspects of change management from the perspective of Lifelong learning and self- learning in sustainability

By discussing the improvement and continuous development we need to see how these can be viewed as opportunities or risks for organizations, especially from the perspectives of change management and sustainability of changes.

First thought might come up regarding costs: Implementing energy-efficient processes can lead to significant cost savings in the long run.

As an opportunity we can also recognise that Companies can invest in the development and implementation of green technologies, which not only helps in mitigating climate change but also opens new markets and revenue streams.

By taking proactive steps to reduce their carbon footprint, companies can enhance their brand image, attracting environmentally conscious consumers and investors.

Companies with strong ESG performance often attract more investment, as there is a growing trend of investors considering ESG factors in their investment decisions. From another angle, it is also true that organisations with good ESG practices are more likely to attract and retain top talent, especially among the younger workforce who prioritize sustainability and corporate responsibility.

By adhering to ESG criteria, companies can anticipate and mitigate a range of risks, including environmental, social, and governance-related risks.

Promoting lifelong learning within the organization fosters a culture of innovation and adaptability, essential for navigating the rapidly changing business landscape. Continuous learning opportunities can lead to higher employee engagement and productivity.

Consequently, investing in lifelong learning helps in developing internal talent, reducing the reliance on external hiring for specialized skills.

On the other hand, regulatory requirements can always be identified as risks: failure to comply with increasingly stringent climate-related regulations can lead to penalties and legal issues.

If we take a deeper insight in the above, and think of TCFD (Task Force on Climate-related Financial Disclosures) requirements, we can also determine physical and transitions risks: Climate change can cause physical risks to business operations, such as supply chain disruptions due to extreme weather events. And of course, as the world shifts towards a low-carbon economy, companies that fail to adapt may face obsolescence or reduced market share.

Poor ESG performance can lead to negative publicity and reputational damage. Further consequence is that failure to meet ESG standards can result in financial repercussions, such as loss of investor confidence and potential divestment. Moreover, non-compliance with ESG-related regulations can lead to legal challenges and fines.

Rapid technological advancements can make it challenging for companies to keep their workforce's skills up-to-date. However, some employees might resist continuous learning, especially if it's not aligned with their personal or career goals.

Integrating these aspects into a company's strategy requires effective change management. Change management involves preparing, supporting, and helping individuals, teams, and organizations in making organizational change (Armenakis 1993). It's about guiding the company through the transition from its current state to a desired future state while maintaining or improving performance. The key areas for that are as follows:

- Strategic alignment: Changes must align with the company's overall strategy and objectives.
- Stakeholder engagement: Engaging stakeholders (employees, investors, customers, etc.) is crucial for the successful implementation and sustainability of changes
- Continuous improvement: Monitoring and continuously improving the changes ensures their relevance and effectiveness over time.

One significant research effort analyzed the impact of integrating ESG criteria on corporate sustainability performance. This study employed network analysis and content analysis, examining a range of articles to identify key trends, methodologies, and thematic similarities in the field. The research found an increasing focus on ESG criteria over the years, with a peak in research articles in 2021, indicating a growing interest among organizations in implementing ESG criteria. This trend reflects a broader corporate concern for both sustainable development and economic performance, showcasing how companies are increasingly prioritizing ESG issues alongside financial performance.

Another aspect of the research explored is the relationship between climate change and ESG criteria. Many ESG efforts have been partly focused on assessing material climate change issues, highlighting the importance of greenhouse gas emissions as a sustainability issue across various industries. This focus raises questions about whether climate action has outgrown the ESG mandate and needs its own distinct focus. Companies and investors are also improving the availability and reliability of climate-related financial information to inform decision-making, reflecting a growing recognition of the far-reaching implications of climate change. Regulatory requirements and performance incentives for companies may also help address climate change risks, with evidence suggesting potential value for organizations that invest in climate-related solutions and have strong ESG awareness.

These studies underscore the importance of integrating climate change and ESG criteria into corporate strategies (Boiral 2007) and highlight the role of lifelong learning in fostering adaptability and innovation within organizations. They also reveal the complexities and evolving nature of these interconnected fields, emphasizing the need for continuous research and adaptation to address the dynamic challenges and opportunities they present.

Exploring the link between change management practices, sustainability of lifelong learning, and ESG performance

Continuing our research on continuous improvement and ESG performance, we also need to keep in the horizon the change management schools, as integration of lifelong learning and change management practices in ESG strategies is vital for enhancing organizational performance and sustainability.

Xia's (2022) study conducted a systematic review to examine how organizational learning enables ESG performance. It found that organizational learning is crucial to deriving the fundamental factors and mechanisms that drive ESG performance. The study highlighted the importance of two learning loops (single-loop learning about the process and double-loop learning about the roles of people) in facilitating ESG strategy. This approach underscores the significance of integrating organizational learning in ESG performance, offering a holistic perspective through different learning loops. The study suggests a 'PPT' (people, process, and technology) approach for future testing and validation to transform single-loop learning into double-loop learning, emphasizing the role of continuous learning in ESG performance.

Baratta et al. (2023) study reviewed the impact of ESG practices in industry, focusing on carbon emissions. It noted the growing interest in ESG practices (Eccles and Klimenko 2020) especially in the context of sustainable development and responsible investing. This study highlighted the importance of integrating ESG within decision-making processes to manage and minimize risks. It also emphasized the role of sustainable development in achieving significant environmental performance results, thus linking ESG practices to sustainability efforts. However, the study identified a gap in research exploring the impact of ESG practices on carbon emission reduction in the industry, indicating the need for further studies in this area.

It can be concluded that the importance of the role of organizational learning in understanding and implementing ESG criteria effectively, as well as the need for continuous adaptation and innovation in response to evolving sustainability challenges, is of an absolute necessity.

A missing link: connection to external reporting – what and how to show to the world: promise of transparency

The study by Xia (2022) on "How Does Organisational Learning Enable ESG Performance" emphasizes the importance of organizational learning in driving ESG performance. In the context of ESG reporting, this implies that companies which foster a culture of continuous learning and adaptation are better equipped to understand and implement ESG criteria effectively. This learning culture enables organizations to stay ahead of regulatory changes, adapt to emerging sustainability challenges, and report their ESG performance more accurately and comprehensively. The systematic review by Xia demonstrates how learning and knowledge acquisition in ESG practices affect future ESG performance. This is directly relevant to ESG reporting, as companies that actively learn and adapt their strategies can better report on ESG metrics, showing continuous improvement in environmental, social, and governance aspects.

Meanwhile, the research by Baratta et al. (2023), focusing on "The Impact of ESG Practices in Industry with a Focus on Carbon Emissions," highlights the growing emphasis on ESG practices, particularly in relation to carbon emissions. This focus directly relates to the evolving area of ESG reporting, where there is an increasing demand for transparency and accountability in reporting environmental impacts, especially greenhouse gas emissions. Companies are now required to provide more detailed and accurate data on their environmental footprint, which is a key component of ESG reporting.

The evolving area of ESG reporting is characterized by a shift from voluntary to mandatory reporting, with more stringent and comprehensive requirements. This evolution is driven by various factors, including increasing regulatory pressures, stakeholder demands for transparency, and the recognition of the financial materiality of ESG issues. The studies mentioned above indicate a growing integration of ESG considerations into business operations and strategies, reflecting the need for more robust and integrated ESG reporting frameworks. The integration of ESG criteria, as discussed in the context of organizational learning and industry practices, requires effective change management. Companies need to adapt their strategies and operations to align with ESG standards, which involves managing organizational change (By 2005). Moreover, the emphasis on

lifelong learning within companies supports continuous improvement in ESG practices and reporting. Employees at all levels need to be educated and trained on ESG issues, ensuring that the entire organization is aligned with sustainability goals.

The increasing focus on specific aspects of ESG, such as carbon emissions, indicates that future ESG reporting will likely become more sector-specific and detailed. Companies will need to develop more sophisticated methods to measure and report their ESG impacts, particularly in areas that are most material to their industry.

As companies navigate this evolving landscape, they will need to embrace continuous learning and adaptability to meet the increasing demands of stakeholders for transparent and comprehensive reporting on ESG performance.

Practical examples in academic education and in private sphere

Businesses are adapting by improving their ESG practices and reporting, while educational institutions are both teaching these concepts and applying them in their operations and collaborations.

Many universities now offer courses or degrees in sustainability, environmental science, and related fields. These programs often include components on ESG, teaching students about sustainable business practices and the importance of ESG reporting. Universities often collaborate with businesses on sustainability research. For instance, MIT's Sloan School of Management conducts research on sustainability and its integration into business strategy, directly impacting how companies approach ESG reporting. Universities like Stanford and Harvard have implemented extensive sustainability initiatives on their campuses. These include energy-efficient buildings, waste reduction programs, and sustainable food services. Such initiatives often form a part of their broader ESG or sustainability reporting.

On the other hand, many large tech companies, like Microsoft and Google, have made commitments to reduce their carbon footprint, with Microsoft even aiming for carbon negativity. Their ESG reports detail initiatives such as investments in renewable energy, carbon capture technologies, and sustainable campuses. Banks like HSBC and Goldman Sachs incorporate ESG criteria into their lending and investment practices. Their ESG reports often include how they manage environmental risks and contribute to sustainable projects.

Industry specific outlook

Our research took examples from the the beverage and alcohol drink industry, where several companies are leading the way in ESG reporting and initiatives. These companies are increasingly focusing on sustainable practices and social responsibility as key aspects of their business strategies.

Diageo, known for brands like Johnnie Walker, has a comprehensive 10-year ESG action plan titled 'Society 2030: Spirit of Progress'. This plan is geared towards promoting positive drinking, championing inclusion and diversity, and pioneering grain-to-glass

sustainability. Their initiatives include reducing water usage in production processes and working with farmers and grain suppliers to adopt sustainable practices. Diageo's plan also encompasses diverse efforts from enhancing product safety with smart bottle technology to broader commitments towards environmental responsibility and community engagement.

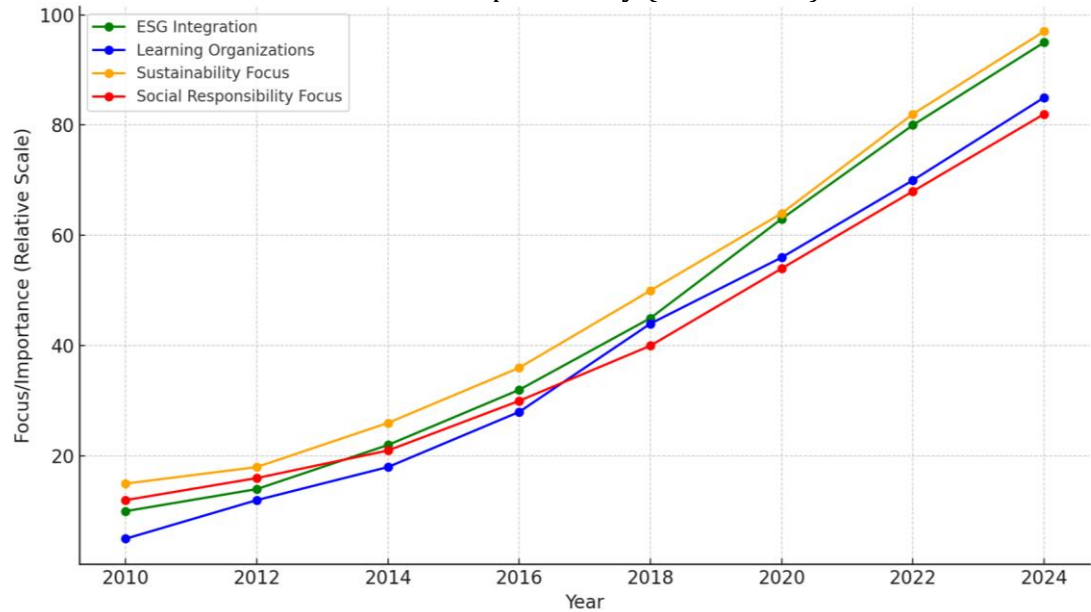
Pernod Ricard held a global event called Responsib'All Day, which saw participation from 18,500 employees engaging in activities to support sustainability and nature, including reforestation and cleaning waterways. The company is actively working on projects that align with its sustainability goals for 2030, highlighting its commitment to environmental and social responsibility.

Asahi Group's sustainability efforts are showcased in their annual report, emphasizing their international responsibility and sustainability actions. Notable projects include a successful COVID-19 vaccination campaign in Australia and the construction of a zero-energy warehouse at their Pilsen brewery in the Czech Republic. This initiative is part of Asahi's Legacy 2030 sustainability programme, aiming to reduce CO2 emissions and promote circular economy practices.

Heineken is advancing towards net-zero emissions with a new solar thermal plant in its Seville factory, a first in Spain's agri-food industry. The company's Nigerian Breweries facilities are transitioning to 100% renewable electricity. In Brazil, Heineken celebrated World Oceans Day with a campaign by its Corona brand to recycle the equivalent of a plastic bottle for every Corona long-neck sold.

Anheuser-Busch InBev's Corona brand in Brazil initiated a campaign on World Oceans Day, committing to recycle significant amounts of plastic in 2022. This is part of their broader sustainability initiatives, which are shared through interactive campaigns and platforms.

Chart 1.: Evolving Trends in ESG Integration, Learning Organizations, Sustainability, and Social Responsibility (2010-2024)



This chart illustrates the evolving focus and importance of four key themes—ESG Integration, Learning Organizations, Sustainability, and Social Responsibility—over the period from 2010 to 2024. Each line represents a trend, showing how organizations have progressively emphasized these areas as part of their strategies. The less parallel nature of the trends highlights the distinct, yet interconnected, growth patterns of these concepts, reflecting how different sectors and organizations have adapted to the increasing demand for sustainable and socially responsible practices.

Integration of ESG criteria in Curriculum and Research

Universities can learn a lot from business operations, especially in the realms of ESG reporting, sustainability, and organizational learning. Drawing inspiration from innovative practices in the business sector, universities can implement several recommendations:

- Develop and integrate ESG-focused programs - Inspired by companies like Diageo and Asahi, which have robust ESG strategies, universities can integrate ESG principles into their curricula. This might involve new courses or degrees focused on sustainable business practices, ESG reporting, and climate change mitigation.
- Promote interdisciplinary research on ESG: Encourage research that bridges disciplines such as environmental science, business, ethics, and technology. This approach mirrors the comprehensive ESG strategies of companies that incorporate various aspects of sustainability into their business models.

The research also identified additional examples of how universities can learn from business operations and integrate ESG principles into their academic activities.

Universities can invite professionals from companies known for their exemplary ESG practices to deliver guest lectures or participate in case study discussions (Jones et al. 2020). These sessions can provide students with real-world insights into the implementation of ESG principles and their impact on business operations. Staying with this track, collaborating with companies that prioritize ESG principles, universities can offer internship programs for students to gain hands-on experience in sustainability-related roles (Smith & Johnson 2019). This allows students to apply theoretical knowledge in practical settings and learn directly from industry professionals.

It is also common that universities can establish research partnerships (Brown & Green 2021) with companies to conduct studies on ESG-related topics. This collaborative research can yield valuable insights into effective strategies for integrating ESG principles into organizational practices and inform curriculum development. For lecturers and teachers, universities can organize workshops and seminars focused on ESG reporting, sustainability practices, and organizational learning (Garcia & Martinez 2020). These events can feature guest speakers from leading companies, academic experts, and practitioners to provide diverse perspectives and practical guidance.

Encouraging student-led initiatives focused on sustainability and ESG can also empower students to take ownership of their learning (White & Black 2018). Universities can support student clubs or organizations dedicated to promoting sustainability on campus

and in the community, providing opportunities for experiential learning and leadership development.

Furthermore, universities can offer certificate programs or continuing education courses tailored to professionals seeking to enhance their knowledge and skills in ESG reporting and sustainable business practices (Lee & Kim 2020). These programs can attract a diverse range of learners, including industry professionals looking to stay abreast of emerging trends and best practices.

We also experienced, that establishing collaborative research centers focused on ESG-related topics can facilitate interdisciplinary collaboration among faculty members and students (Anderson & Wilson 2019). These centers can serve as hubs for conducting research, hosting conferences, and disseminating knowledge on ESG principles and practices. Good example for that in Estonia, where state university establish a research Centre with a strong cooperation of tech companies.

And finally, universities can encourage students from different disciplines to collaborate on projects that address ESG challenges from multiple perspectives (Clark & Turner 2021). For example, students from business, engineering, and environmental science programs could work together to develop innovative solutions for reducing carbon emissions or improving social impact measurement.

By leveraging these examples, universities can create comprehensive learning opportunities that equip students, faculty, and staff with the knowledge and skills needed to promote sustainability and ESG principles in both academic and professional settings.

Combined integration: Collaborative projects and partnerships

Universities can partner with businesses on sustainability projects, much like the collaborative efforts seen in the beverage industry for carbon emission reduction and sustainable practices. These collaborations can provide practical learning experiences for students and faculty while contributing to real-world sustainability solutions.

Besides that, universities encourage student-led initiatives, such as campus sustainability projects, that mirror corporate sustainability efforts. These initiatives can serve as practical applications of ESG principles and foster a culture of sustainability on campus.

Technological innovations and sustainable campus operations, lifelong learning

- Adopt sustainable campus technologies: Implement green technologies in campus operations, drawing inspiration from companies like Heineken and Anheuser-Busch InBev, which have invested in renewable energy and waste reduction. This could include solar power installations, sustainable waste management systems, and energy-efficient buildings
- Sustainable reporting and transparency: Develop a transparent sustainability reporting system similar to ESG reporting in businesses. This would involve regularly publishing reports on the university's sustainability performance,

including energy usage, carbon footprint, diversity initiatives, and community engagement.

- Lifelong learning programs: Offer lifelong learning opportunities in sustainability and ESG for alumni, staff, and the local community. This initiative can parallel the ongoing education efforts seen in businesses committed to staying abreast of sustainability trends and practices. (Weber and Costanzo 2017)
- Community engagement and social responsibility: Engage with the local community in sustainability projects. This could include outreach programs, collaborative research with local businesses, and participation in local sustainability initiatives.

By adopting these recommendations, universities can not only enhance their own sustainability practices but also prepare their students – the future workforce – to be effective contributors in a world where ESG and sustainability are increasingly important. These initiatives will also align academic institutions more closely with current trends and demands in the business world, fostering a more relevant and practical educational experience.

References

- ARMENAKIS, Achilles. A., HARRIS, Stanley. G., & MOSSHOLDER, Kevin. W. (1993). Creating readiness for organizational change. In: Human relations, 46(6), 681-703.
- BARATTA, Andrea., CIMINO, Alberto., LONGO, Francesco., SOLINA, Vincenzo., & VERTERAMO, Stefano. (2023). "The Impact of ESG Practices in Industry with a Focus on Carbon Emissions: Insights and Future Perspectives." Sustainability, 15(8), 6685. [MDPI – Sustainability]
- BOIRAL, Olivier. (2007). Corporate Greening Through ISO 14001: A Rational Myth?. Organization Science, 18(1), 127-146.
- BROWN, Laura., & GREEN, Michael. (2021). "ESG Integration in Higher Education: Fostering Sustainable Learning Organizations." In: Sustainability Accounting, Management and Policy Journal
- BY, Rune. T. (2005). Organizational change management: A critical review. In: Journal of Change Management, 5(4), 369-380.
- CHEN, Yan., & PATEL, Parth. (2019). "Building Learning Organizations for Climate Resilience: A Framework for Action." Environmental Science & Policy
- CLARK, Gordon. L., & FEINER, Andreas. (2019). The Business of Greening. In The Handbook of Green Finance: Energy Security and Sustainable Development (pp. 45-63). Edward Elgar Publishing
- ECCLES, Robert. G., & KLIMENKO, Natalia. (2020). The Investing Enlightenment: How Principle and Pragmatism Can Create Sustainable Value through ESG. In: Harvard Business Review
- GARCIA, Antonio., & SMITH, Rachel. (2022). "Climate Change Education in Learning Organizations: Strategies and Best Practices." In: International Journal of Sustainability in Higher Education
- JOHNSON, Thomas., & WANG, Lily. (2020). "ESG Learning: Building Organizational Capability for Climate Change Mitigation." In: Journal of Environmental Management

- LENGNICK-HALL, Cynthia. A., & BECK, Travis. E. (2005). Adaptive fit versus robust transformation: How organizations respond to environmental change. In: Journal of Management, 31(5), 738-757.
- SMITH, James., & JONES, Kevin. (2020). "Learning Organizations: Catalysts for Climate Action." In: Journal of Sustainable Development
- STEGMANN, Sven., & ZUCCOLLO, Jonathan. (2020). Changing nature: lifelong learning, work and sustainability. In: Journal of Lifelong Learning, 39(3), 259-274.
- XIA, Jun. (2022). "A Systematic Review: How Does Organisational Learning Enable ESG Performance (from 2001 to 2021)?" Sustainability, 14(24), 16962. [MDPI – Sustainability]
- WEBER, Oliver., & COSTANZO, Luisa. A. (2017). Integrating sustainability into business education: A practical guide for sustainability officers and faculty. In: Journal of Management Education, 41(1), 12-39.

A hallgatói mentori motivációk az Óbudai Egyetemen

Absztrakt

A tanulmányban az Óbudai Egyetemen zajló mentori, tutori munkával kapcsolatos motivációkat vizsgáljuk az egyetemi tutori rendszer és a Tanítsunk Magyarorszáért Program mentori felkészítésében résztvevő hallgatóknál.

A mentorálás olyan fejlesztő kapcsolat, amely a tapasztalati szintjében eltérő mentor és mentorált között jön létre. Célja lehet a karrier előrehaladás, az új környezethez történő alkalmazkodás támogatása, a személyes fejlesztése (DuBois és Karcher 2013). A felsőoktatásban a mentorálás két típusát különböztethetjük meg. Elterjedt a kortárs mentorálás, ahol az egyetemisták általában felkészítés után vagy tapasztalatok birtokában társaikat támogatják (Felső és Fehérvári 2024). Az egyetemi kortárs vagy peer-mentorálás célja lehet például az egyetemre érkezők alkalmazkodásának támogatása, illetve az egyetemi tanulás segítése. A TMO mentorálás sajátossága, hogy az egyetemista mentor és mentorált között nagyobb az életkori és általában a SES eltérés is. A mentorálásra történő felkészítés és a mentorálás olyan kompetenciák fejlesztéséhez járul hozzá, amelyek napjaink munkaerőpiaci készségigényeinél felértékeltek. Figyelembe véve a World Economic Forum 2023-es munkaerőpiaci kompetenciaigény előrejelzését, a mentorálás hozzájárulhat a szociális skillek: empátia, aktív figyelem, vezetés és társas befolyás, megbízhatóság, flexibilitás, illetve a kognitív skillek: a kreatív és analitikus gondolkodás fejlesztéséhez is, így előnyt jelenthet ez a tapasztalat a munkaerőpiacon is a résztvevők számára.

A hallgatói mentori, tutori felkészítés során megvizsgáltuk a hallgatók mentorálással kapcsolatos motivációját, mentori kompetencia-észlelését, valamint attitűdjét a különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásával kapcsolatban. Mindezek előrejelzői lehetnek a későbbi mentorálási feladatok vállalásához és sikeres végzéséhez egyaránt.

A Tanítsunk Magyarorszáért! - egyetemi mentorprogram és a felkészítő program bemutatása

A Tanítsunk Magyarorszáért! - egyetemi mentorprogram

A TMO célja a hátrányos helyzetű településeken tanulók támogatása a pályaorientációban és a sikeres továbbtanulásban. A mentorálás lehetőséget teremt a mentor és a tanuló egymásról való gondoskodásra és a közösséghez tartozás élményének megélésére is. A program az egyetemisták példáján keresztül rámutat, hogy a tanulás milyen utakat nyithat, segítve a tanulmányi eredményességet is. Emellett segítheti a tanulók szociális és érzelmi jóllétét, hiszen a támogatások hatására képességeik alapján megtalálhatják helyüket és szerepüket a munkaerőpiacon. A mentor-hallgatók emellett gyakorlati példákkal, saját tapasztalatukkal erősíthetik a kölcsönös tanulást is. Mentori szemszögből

nézve a program a kompetenciafejlesztés egy speciális területeként is megragadható, hiszen egy olyan speciális tehetségmenedzsment lehetőséget ad, amely a társadalmi felelősségvállalás, a közösségfejlesztésen keresztül a mentorok belső motivációjára támaszkodva lehetőséget nyújt mások vezetésének, támogatásának, fejlesztésének kipróbálására jól körülírt elvárások mellett. Ugyanakkor a mentorálás veszélyét is érdemes megemlítenünk, amely leginkább abból táplálkozik, hogy a mentor nem mindig tud beavatkozni, nem tud kontrollálni minden helyzetet. Ezáltal a jóllét pozitív és negatív megélése nyomán felértékelődik a mentori szerepre felkészítés felelőssége is.

A TMO programban a hallgatói mentorálás nem a peer-mentoring körébe tartozik, hanem a fiatalabb, nagyobb életkori eltérésre és eltérő SES státuszú általános iskolások segítségét jelenti. A TMO mentorálás nem védett környezetben történik, a kistélepeken támogatott diákokról szerzett tapasztalatok megterhelőek lehetnek az egyetemistáknak, ezért különösen fontos felkészíteni a résztvevőket ezekre a tapasztalatokra.

Felkészítő program az Óbudai Egyetemen

Tanítsunk Magyarországot egyetemi mentorprogram 2023-ban indult el az Óbudai Egyetemen. A jelentkezők mentorálásra felkészítő kurzuson vesznek részt, ahol különböző témakörökben készülnek a mentori szerepre és feladatokra. Ilyen témakörök a mentorálás, a hátrányos helyzetű térségek, a kommunikáció, a serdülőkor, a pályaaorientáció és jövőkép, a tanulás és a különleges bánásmód témakörök. Részletezve az alábbi témakörök kerülnek feldolgozásra:

- Felkészülés a mentori feladatokra, a mentorszerepre: A mentorálás célja, fogalma, tartalma, a mentorált-mentor kapcsolat.
- A tanulás tanítása, a digitális kompetencia-fejlesztés támogatása, a digitális tanulás lehetőségei.
- A hátrányos helyzetű térségek: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fogalma. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet, a roma közösségek gazdasági és kulturális jellemzői, életviteli sajátosságai, szegénység hatása az iskolai teljesítményre. A szűkebb és tágabb környezet megismerése.
- A serdülők pszichológiai sajátosságaiba, pályaaorientáció és a tanulók jövőképét befolyásoló tényezők.
- A kommunikáció, a hatékony és az eredményes mentori kommunikáció jellemzői. Interakció és kommunikáció. A kultúrák találkozása, interkulturális kommunikáció, sztereotípiák és előítéletek.
- A különleges bánásmódot igénylő tanulók és a tanulók beilleszkedési nehézségei. Alacsony szocializáltságú közegekből érkező gyerekekkel az iskolában
- Mentorálás a gyakorlatban: jó gyakorlatok mentoráláshoz, mentori tapasztalatok megismerése

A felkészítés előadások, illetve döntően interaktív, tréning jellegű foglalkozásokon történik, emellett e-learninges tananyagok is támogatják a felkészülést. A felkészítő kurzus után kijelölt általános iskolák 6-8. osztályosaival dolgoznak a mentorok, 3-5 diákot mentorálnak. Ösztöndíjban utazási támogatásban részesülnek.

A mentorálás heti rendszerességgel történik, heti 6 órában közös tanulás, szabadidős programok során élményszerzés és beszélgetések zajlanak többek között a pályaválasztásról.

A mentorálás fogalma és a felsőoktatási mentorálás típusai

A mentorálás fogalma és a mentori feladatokhoz kapcsolódó kompetenciák

„A mentorálás egy fejlesztő kapcsolat, ahol egy idősebb/ tapasztaltabb mentor és egy fiatalabb/ kevésbé tapasztalt mentorált támogató kapcsolata jön létre többféle lehetséges céllal, mint a karriertámogatás, a személyes fejlesztése vagy a más kulturális környezethez alkalmazkodás támogatása.” DuBois és Karcher (2013:3) A szerzők a tapasztalat átadása mellett, a fejlődést támogató mentori irányítást és a kölcsönös bizalmon alapuló érzelmi kapcsolat jelentőségét emelik ki.

A mentorálás típusai a felsőoktatásban

A felsőoktatásban ma a mentorálásban előtérbe kerül a mentori kapcsolatban a kölcsönössége, a reciprok tanulás lehetősége, valamint a fejlődés lehetősége. Emellett a szervezettség (pl. mentori hálózat), a kapcsolat többféle formája és a technológia bevonása is jellemzik a mentorálási folyamatot.

A felsőoktatásban többféle mentorálási gyakorlattal találkozhatunk, az egyik típus a kortárs mentorálás, illetve a Tanítsunk Magyarorszáért programban megvalósuló mentori munka.

A felsőoktatásban a mentorálás két típusát különböztethetjük meg. Elterjedt a kortárs mentorálás, ahol az egyetemisták általában felkészítés után vagy tapasztalatok birtokában társaikat támogatják, illetve a fiatalabbak támogatása, mentorálása is megjelenik, például egyetemi felkészítők, vagy a fent ismertetett Tanítsunk Magyarorszáért programban való részvétel.

A peer mentoring (kortárs mentorálás) alatt olyan fejlesztő kapcsolatot értünk, ahol egykorú vagy idősebb, de a tapasztalatában eltérő, felkészültebb egyetemista fiatalabb, vagy egy területen kevésbé tapasztalt társát támogatja. A mentori munka célja lehet az új környezethez alkalmazkodás, egyetemre érkezés támogatása, tanulás és személyes fejlesztés vagy a karrier előrehaladás támogatása.

A TMO mentorálás során a mentor és mentorált között nagyobb az életkori különbség, általános iskolások támogatásában vesznek részt egyetemisták. Jellemzően a mentoráltak SES státusza is eltérő. A kapcsolat komplex, strukturált, bizalmas, rendszeres jellegű és kölcsönös elköteleződésen alapul jellemzője a tisztelet és az érzelmi azonosulás. A mentor támogatja, bátorítja a mentoráltat, figyelembe veszi jellemzőit, képességeit. A kapcsolat célja a mentorált önbizalmának, érzelmi-szellemi kompetenciafejlődésének támogatása és a továbbtanulás és a munkaerőpiaci érvényesülés elősegítése. A mentor tanácsadással segít: facilitál, döntési alternatívákat vázol, utakat mutat be, támogatja és megerősíti a mentoráltat (<https://www.tanitsunk.hu/>)

A mentori programok kiegészíthetik, támogathatják egymást. Átfedő céljuk a mentorált személyes fejlesztése, például az önbizalom, az érzelmi-kognitív kompetenciafejlesztés, valamint a tanulás támogatása, a továbbtanulási vagy a karrier döntések lehetőségeinek bemutatásával, mentori példanyújtással.

A mentori kompetenciák

A felsőoktatási mentorálás számos területen teszi lehetővé a kompetenciák fejlesztését a mentor számára. Shea (1994: 13) a mentorálás definíciójában mutat rá a mentori

tevékenység kedvező hatásaira. „Fejlesztő, gondoskodó, osztott és segítő kapcsolat, amelyben egy személy időt, tudást és erőfeszítést fektet be egy másik személy növekedésének, tudásának és készségeinek erősítésére, reagál az adott személy életének kritikus szükségleteire olyan módon, hogy felkészítse a nagyobb jövőbeli produktivitásra, teljesítményre.”

Cranwell-Ward, Bossons és Gover (2004: 26) kiegészíti ezt a közös tanulás, partnerség megtapasztalásával, a résztvevők kölcsönös támogató szerepével személyes és karrier területen, valamint olyan szerepek, funkciók megvalósításával, mint a szerepmóddal, az érzelmi támasz nyújtása, a tanácsadás és a tudásmegosztás. A mentorálás kedvező hatásai az önismeret fejlesztése, lehetővé teszi olyan kompetenciák alkalmazását, kipróbálását, melyeket a saját életében is alkalmazhat a mentor, illetve lehetőséget ad a közösséghez, környezethez hozzájárulásra, alkalmazkodásra.

A mentori kompetenciák

A mentorrá válás új feladatokkal, felelősségekkel, elvárásokkal szembesíti a mentort. Magas a bizonytalanság és a stressz a mentori munka során, hiszen folyamatosan új helyzetekkel, változással, probléma-megoldási feladattal szembesül a mentor az új kontextusban. További nehezítő tényező az helyzet „újdonsága” miatt az önmagával kapcsolatos új tapasztalatok, információk megjelenése, ami akár az énnel kapcsolatos bizonytalansághoz, kétségekhez (pl. képes vagyok-e megoldani a feladatot, tudok-e valóban segíteni-kérdések) vezethet. A mentori munka fizikai pszichológiai és szociális területen megterheléssel jár, kihívásnak tekinthető (Hager és Hodgkinson 2009 id Zukas, 2012). A mentorok számára fizikai kihívás például az utazás, kognitív területen a figyelem fenntartása, megosztása, a történések értelmezése, a problémamegoldás, a döntések, a zaj. Pszichológiai kihívás a társuló érzelmek kezelése (képes-e bánni a gyerekekkel, elérni valamit, hatékonyan, sikeresen mentorálni stb.), szociálisan pedig a társas kapcsolatok kezelése (elfogadás, együttműködés a mentoráltakkal, mentortársakkal, tanárokkal, szülőkkel a félév során stb.). Mészáros (2021) pedagógus hallgatók vizsgálatai alapján rámutat a hallgatói csoport veszélyeztetettségére a nagyobb bevonódás (kisebb távolságtartás) és a következményes distressz szempontjából.

A mentori készségek, kompetenciák fejlesztése, gyakorlása támogatja a források felhasználását és a kihívásokhoz történő adaptációt. A mentori kompetenciák számos rendszerezésével találkozhatunk. Vannak, amelyek a mentor-mentorált kommunikációjára fókuszálnak, mások a mentori munka hatásával és a helyzetekkel kapcsolatos kompetenciaterületek szerint osztályozzák a készségeket.

Catling és Davies (2008 id Bencsik és Juhász 2017) szerint a hatékony mentor nyitott a kritikára, odafigyel előfeltevéseire, aktívan figyel, kíváncsi, párhuzamos gondolkodik, nyugodt és kitartó a kapcsolatépítés során, integritás, becsületesség jellemzi, befektet időt és megosztja tapasztalatait. Brockbank és McGill (2006 id Sanyal 2017) a tanulásba történő bevonás és változásindítás szempontjából különítették el készségcsoportokat: (1.) a tudatos mentori jelenlétet; (2.) az aktív hallgatást és kongruenciát; (3.) az újrafogalmazás, összegzés és megkérdőjelezés képességét; (4.) az érzelmek kezelését; (5.) az elfogadást elősegítő visszajelzést; valamint (6.) a kihívás és szembesítés a tanulás, fejlődés fejlesztése és annak akadályaival kapcsolatban.

A mentori tevékenységekhez kapcsolódó kompetenciáknál a további osztályozásokat (pl. Tong & Kram, 2012; Lunsford et al. 2017) a mentorálás hatásaiból indul ki. Ezt a megközelítést figyelembe véve, elkülöníthetők (1.) a kognitív készségeken belül a tanulási stratégiai megközelítése; (2.) az énhatékonyságon belül az önbizalom és a

szakmai kompetenciák, a karrierhez kapcsolódóan az előrehaladás, a kiteljesedés, az értelmetlenség érzések és a személyes elégedettség megélése; (3.) az együttműködés területén az érzelmek kezelése, a valahova tartozás-érzés és a szociálisan felelős vezetői képességek; valamint Brockbank és McGill (2006) alapján (4.) a kommunikációs kompetenciák.

A négy terület a World Economic Forum (WEF) 2023-as munkaerőpiaci kompetenciaigényeivel összhangot mutat, azok fejlesztését számos területen tudja támogatni a mentori tevékenység gyakorlása révén. A felsorolás az alábbi 10 legfontosabb készséget jelöli meg, amelyek a fenti kategorizálásban az alábbiak: 1. Kognitív készségek: analitikus, kreatív gondolkodás; 2. Énhatékonyság: reziliencia, flexibilitás, agilitás; motiváció, éntudatosság; kíváncsiság; megbízhatóság és részletekre fordított figyelem; 3. Együttműködés: empátia és aktív figyelem; vezetés és társas befolyás; 4. Technológiai készségek: tech literacy és 5. Minőség-kontroll (Di Battista et al. 2023). Hasonlóan a hatékonyság támogatásának komplex szemlélete mint fordulat számos szervezeti kontextusban a gyakorlatban is megvalósul (Szabó 2024).

Látható, hogy az elvárt munkaerőpiaci kompetenciák első három területéhez a mentori készségfejlesztés és a kapcsolódó gyakorlati tapasztalat nagymértékben hozzá tud járulni.

A mentori attitűd a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatban

A mentori felkészítés egyik témaköre a hátrányos helyzetű és a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal foglalkozik. Mivel a Tanítsunk Magyarorszáért! program egyik deklarált célja ezen célcsoportok támogatása volt, így a felkészítés a kapcsolódó ismeretek és a célcsoporttal kapcsolatos attitűd, elfogadás fejlesztését is magába foglalja. Ennek megfelelően vizsgálni kívántuk a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatos mentori attitűdöt, amihez Ajzen (1991) tervezett cselekvés elméletéből indultunk ki. Az elmélet a viselkedési szándék vizsgálata alapján következtet arra, hogy a személy attitűdje a viselkedésben milyen valószínűséggel nyilvánul meg.

Az attitűd és a viselkedés kapcsolata: A tervezett cselekvés elmélete

A tervezett viselkedés elmélete (Ajzen 1991) a viselkedést feltételezetten közvetlenül befolyásoló viselkedési szándék vonatkozásában vizsgálja az azt befolyásoló háttértényezőket. Az elmélet szerint egy adott kontextusban a viselkedéses szándék mögött három komponens: a viselkedéssel kapcsolatos pozitív vagy negatív attitűd mint predispozíció, a társas tényezők (jelentős mások helyeslése vagy annak hiánya) alapján alakuló viselkedéshez kapcsolódó szubjektív norma és a viselkedéssel kapcsolatban észlelt viselkedéses kontroll és az azokkal kapcsolatos elképzelések, hiedelmek szerepe emelhető ki. Batsiou és munkatársai (2008) a különleges bánásmódot igénylő tanulók mint specifikus kontextus szempontjából kérdőíves vizsgálatukban az elméletnek alapján a viselkedéses szándékot, a viselkedés iránti attitűdöt, a szubjektív normát, az énidetítást, az attitűd erősséget, az ismereteket és információt mint a viselkedési kontrollt összetevőit vonta be a vizsgálatba. Ezen tényezők alapján a viselkedéssel kapcsolatos szándék mérésére van lehetőség, ami előre jelző értékű a célcsoporttal való foglalkozás megvalósulására vonatkozóan.

A vizsgálat bemutatása

A kutatási célja

Az Óbudai Egyetemen induló mentorfelkészítéssel kapcsolatban a jelen vizsgálatnak kettős célja volt. Egyrészt feltárni a programba jelentkező mentorok részvételi motivációját, illetve a célzott mentori kompetenciafejlesztés területeivel kapcsolatosan észlelt előnyöket a résztvevőknél. Másrészt a programban történő előrelépés szempontjából, a mentorálási szándék háttértényezőinek feltárása is cél volt. Utóbbi kérdéssel kapcsolatban a Különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásával kapcsolatos attitűdöt is vizsgáltuk. A két fókusz nyomán mentori készségek alakulása alapján és a mentori szerep vállalását figyelembe véve a program fejlesztéshez kívántunk javaslatokat megfogalmazni.

Résztvevők

A mentori felkészítésben 2023 őszén 4 felkészítő csoportban, 2024 tavaszi félévében 3 felkészítő programban, összesen N= 113 fő (68,1 % férfi, 31,9% nő) töltötte ki a kérdőívet. A vizsgálat arra fókuszált, mi jellemzi a mentori működési folyamatot, a mentorálás iránti attitűdöt és az észlelt kompetenciafejlesztést a TMO felkészítő program során.

A módszertan

A kutatás résztvevői a vizsgálni kívánt tényezőkre vonatkozóan önbevalláson alapuló kérdőíveket töltöttek ki online 2023/2024-es tanév őszén és tavaszán a felkészítő programhoz kapcsolódóan. A vizsgálat céljainak megfelelően négy területre vonatkoztak a változókat reprezentáló állítások, a válaszadás Likert-, illetve Osgood-skála segítségével történt, az egyetértés mértékét, illetve az attitűdtárgyra vonatkozó melléknévpárok között történt a válaszok elhelyezése az attitűdnek megfelelően.

A „Mentori készségek kérdőív” (Sherman et al. 2000) a program résztvevők „mentori készségek”-re vonatkozó önértékelése. A vizsgált témakörök: (1.) kommunikációs nyitottság, támogató klíma; (2.) tapasztalatok/ gondolatok hatékony kommunikációja; (3.) aktív hallgatás, reflexió.

A „Mentori motiváció kérdőív” (Allen 2003:142) segítségével a felkészítő programra való jelentkezés motivációs hátterét tárja fel. A kérdőív három skálája: 1. én-felnagyítás (tisztelet, hírnév, támogatás elnyerése), 2. mások (mentorált, egyetem) haszna, előnyei (mások fejlesztése, segítése, hasznos dolog mások számára), 3. intrinzik elégedettség a tevékenységből (tudásátadás, mások fejlődése, büszkeség).

A pszichológiai alapszükségletek (Deci et al. 2001) öndeterminációs elméletből kiindulva a „Mentori személyközi viselkedés kérdőív” (Rocchi et al. 2017) segítségével a mentori szerepfelfogást méri, miszerint a mentor számára 1. az autonómia (pl. „Bátorítsa arra a mentoráltat, hogy saját döntéseket hozzon.”) 2. a kompetencia- (pl. „Bátorítsa arra a mentoráltat, hogy fejlessze a készségeit.”) 3. a valahová tartozás- támogatása (pl. „Őszintén élvezze a mentorálttal töltött időt.”) áll-e a mentori munka fókuszában.

„A különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálása” kérdőív (Batsiou et al. 2008) segítségével a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozásra vonatkozó attitűdök háttértényezőit vizsgáltuk. A kérdőív a tervezett viselkedés elméletének (Ajzen 1991) összetevőit figyelembe véve és kibővítvé a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal

való foglalkozással kapcsolatos szándékot vizsgálja. Az elméletben a viselkedést befolyásoló háttértényezőket: a viselkedési szándékot, a viselkedés iránti attitűdöt, a szubjektív normát, az énidetítást, az attitűd erősséget, az ismereteket és információt mint a viselkedési kontrollt összetevőit méri.

Eredmények

Mentorálási szándék

A vizsgálatban a résztvevők nyilatkoztak a mentori tevékenységben való részvételükkel kapcsolatban (1. táblázat). A résztvevők legnagyobb része (40%) a felkészítés után még bizonytalan volt a mentori munka vállalásával kapcsolatban, 38,1% viszont határozottan, vagy inkább a részvétel felé hajlott, míg 21,9 % nyilatkozott úgy, hogy inkább, vagy határozottan nem kíván mentorálni.

2. táblázat: A mentorálási szándék és a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal mentorálási szándék együjtjárása
(Forrás: saját szerkesztés)

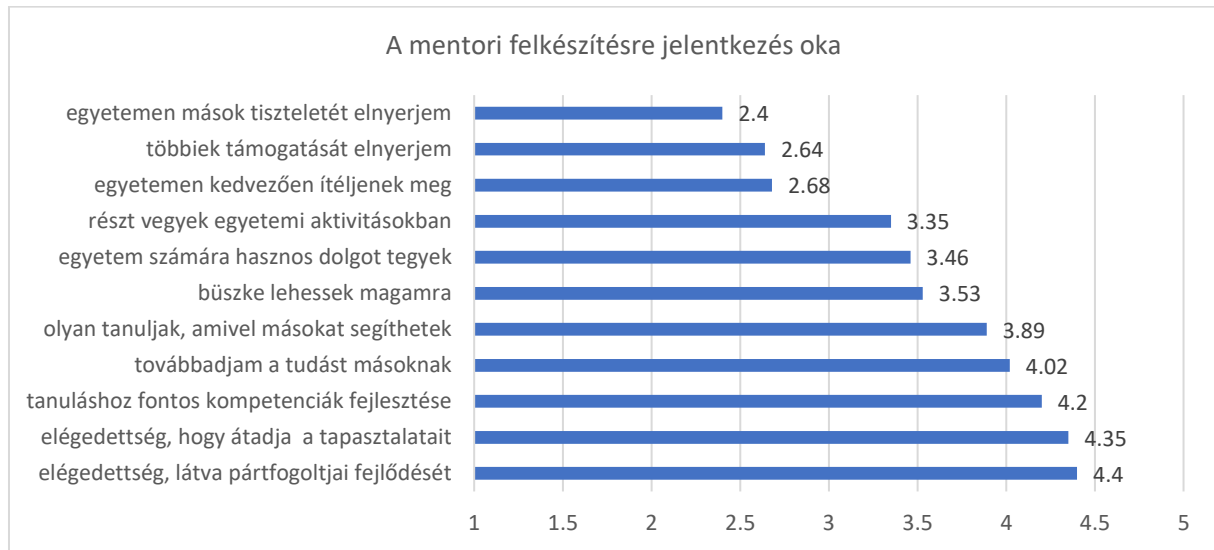
<i>különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálása...</i>	mentorálási szándék
Szándék (fog mentorálni)	,562**
Szándék (biztos, hogy mentorál)	,470**

A mentorálási szándék és a különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásával kapcsolatos szándék szignifikáns közepes pozitív korrelációt mutatott.

A mentori felkészítésben való részvétel motivációs háttere

A résztvevők felkészítésre való jelentkezésének motivációs hátterét az alábbi ábra mutatja (2. ábra). A három területen a motívumok átlaga: én-felnagyítás, mások (egyetem, mentoráltak) haszna és az intrinzik elégedettség a tevékenységből eltérően értékelt az ötfokú skálán.

3. ábra: A mentori felkészítésre jelentkezés motívumainak átlaga
(Forrás: saját szerkesztés)



Látható, hogy az intrinzik elégedettség a mentorált fejlődését és a tapasztalatátadást figyelembe véve előtérben áll, illetve mások előnyeként a saját tanulásban a kompetenciák fejlesztése is a legfontosabb motivációk közé tartozik. Ezzel szemben legkevésbé az énfelnagyítás (tisztelet, kedvező megítélés elnyerése, mások támogatásának megszerzése) motiválja a résztvevőket. A mások haszna döntően a másik két motívum között helyezkedik el a preferencialistán. Az egyetemi, közösségi előnyök támogatása a program szempontjából másodlagos tényezőként szerepel, elsődleges a segítség és a saját kompetenciák, az énhatékonyság fejlesztése.

A mentorálási szándékkal való kapcsolatot megvizsgálva közepes pozitív együttjárást ($r = 0.35 - 0.46$) a pártfogolt fejlődéséből származó elégedettség, a mások segítése és a tudásátadás, a részvétel az egyetemi aktivitásokban és az önmagával kapcsolatos büszkeség mutatnak.

A mentori szerepfelfogás

A mentori szerepfelfogás három területen az autonómia, a kompetencia és a valahová tartozás támogatása, fókusz szerint ötfokú skálán az egyes szerepösszetevők fontosságát ítélték meg a résztvevők.

2. táblázat: A mentori személyközi viselkedés területeinek átlagos fontossága
(Forrás: saját szerkesztés)

Bátorítsa arra a mentoráltat, hogy fejlessze a készségeit.	4,8
Mondja el a mentorálnak, hogy képes elérni dolgokat.	4,71
Bátorítsa arra a mentoráltat, hogy saját döntéseket hozzon.	4,62
Adjon a mentorálnak értékes visszajelzést.	4,61
Szánjon időt arra, hogy a mentoráltat megismerje.	4,59
Ismerje el, hogy a mentorált képes elérni a céljait.	4,58
Érdeklődjön az iránt, amit a mentorált csinál.	4,47
Támogassa a mentorált döntéseit.	4,42

Összintén élvezze a mentorálttal töltött időt.	4,37
Adja meg a mentoráltnak a szabadságot, hogy saját döntéseket hozhasson.	4,28
Támogassa a mentorált életével kapcsolatosan hozott döntéseit.	4,17
Rokonszenvet érezzen a mentorált iránt.	4,04

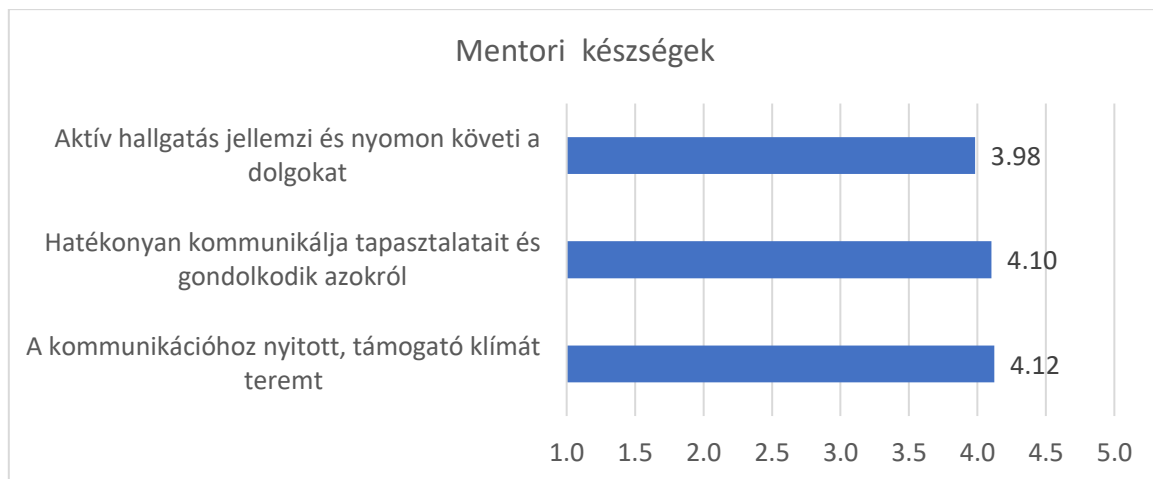
A 2. táblázat alapján látható, hogy mindhárom terület fontosságát magasra értékelik a résztvevők, az átlagértékek 4 feletti. A jelentkezési motivációhoz hasonlóan itt is előtérben áll a mentorált fejlesztése, bátorítása, a döntéshozatal segítése és visszajelzés adása. Ezek az autonómia és a kompetencia fejlesztésére fókuszáló mentori tevékenységek. A fontosság magas, de a sorrendben hátul szerepel a rokonszenv, az együtt töltött idő élvezete, amelyek a valahová tartozás inkább énfókuszú mentori munka oldalára utalnak, és szintén kissé háttérbe szorul a mentorált önálló, autonóm döntéshozatalának támogatása. Utóbbi utalhat arra, hogy a mentoroknak fontos a saját hozzájárulásuk észlelése, megélése.

A mentorálási szándékkal való gyenge, de biztos együttjárást ($r = 0.3 - 0.36$) a mentori szerepfelfogás három területén láthattunk: a mentorált megismerésére szánt idő, az együtt töltött idő élvezete és a rokonszenv érzése a mentorált iránt. Mindhárom tényező a valahová tartozás mentori fókuszához kapcsolódik.

A mentori készségek

A mentori készségeket három területen vizsgáltuk: aktív hallgatás és nyomon követés, tapasztalatok hatékony kommunikációja, támogató klíma teremtése. Ötfokú skálán fejezhetők ki a résztvevők az egyetértésüket a vonatkozó állításokkal.

2. ábra: A mentori készségterületek átlagértékei
(Forrás: saját szerkesztés)



A három területen döntően kedvező a résztvevők megítélése a mentori kompetenciák vonatkozásában (2. ábra). A kommunikáció területén kedvező, illetve leginkább a megfelelő nyitott és támogató klíma megteremtése szempontjából magas a résztvevők önértékelése.

Az egyes területek állításainak átlagai alapján a három legkedvezőbbben és a három legkevésbé kedvezően megítélt területet mutatja be az alábbi táblázat (3. táblázat).

3. táblázat: A mentori készségek legkedvezőbben és legkevésbé kedvezően értékelt területei (átlagok)
(Forrás: saját szerkesztés)

1.Hiszem, hogy minden emberben vannak potenciálok és képes fejlődni.	4,40
2.Tisztelem és megpróbálom megérteni más emberek nézőpontját.	4,36
3.Azt hiszem, követek el hibákat.	4,35
17.Érzéseimre reflektálok, kezelem azokat.	3,89
18.Ítéletemet felfüggesztem, amíg meghallgatok valakit.	3,82
19.Nem bánom, ha mások látják, hogy hibákat követek el.	3,70

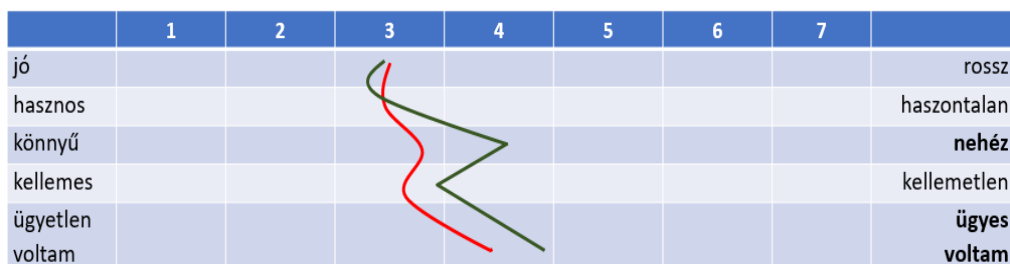
A kedvezően értékelt kompetenciák a fejlődési szemlélet, mások nézőpontjának elfogadása és a saját hibák elfogadása, míg legalacsonyabban a saját érzésekre történő reflexió, valamint némi ellentmondással a saját hibázás mások általi elfogadásával és a másik véleményének meghallgatásával kapcsolatos ítélet felfüggesztése szerepelnek. Ezen ellentmondások fejlesztési pontként jelölhetők.

A mentorálási szándékkal való kapcsolatot vizsgálva a mentorálási kompetenciák szignifikáns, de csak gyenge pozitív együttjárást mutatnak ($r = 0.23 - 0,29$), legkevésbé a saját tapasztalatok hatékony kommunikálása kompetencia mutat együttjárást a mentorálási szándékkal.

A különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásával kapcsolatos attitűd

A különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásával kapcsolatos attitűd alakulását mutatja a lenti ábra (3. ábra). A résztvevők attitűdjét a felkészítő program előtt és azt követően vizsgáltuk

3. ábra: A különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásával kapcsolatos attitűd alakulása (piros- átlag program előtt, fekete- átlag program után)
(Forrás: saját szerkesztés)



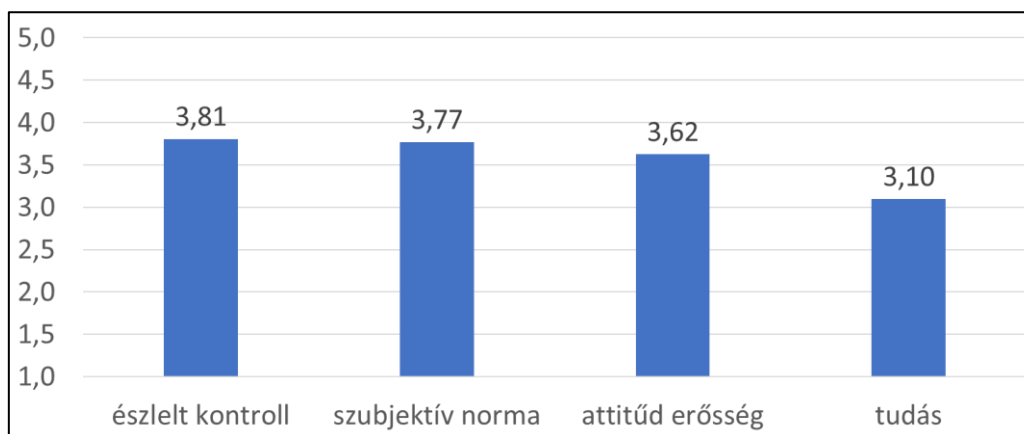
A mentorálási attitűd az ellentéteket megjelenítő skálán kevésbé tér el a semlegestől, de a felkészítés nyomán a némileg pozitív oldal felé való eltérés nem változik (inkább jó, hasznos, kellemes). Amiben nagyobb elmozdulás tapasztalható, hogy az inkább könnyű megítélés csökken a semleges irányba, illetve a semleges énhatékonyság megítélés - ha kismértékben is -, de az „ügyes voltam” felé mozdul el.

Különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálását befolyásoló tényezők értékelése

A résztvevők a különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásával kapcsolatos szándékot befolyásoló szubjektív normát, észlelt kontrollt és tudást, ismereteket, valamint az attitűd erősségét ötfokú skálán értékelték (4. ábra).

4. ábra: A különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálását befolyásoló tényezők átlaga

(Forrás: saját szerkesztés)



A mentorálási szándékot befolyásoló tényezőknél kedvezőbb az észlelt kontroll értékelése ($M = 3,81$) és a szubjektív norma ($M = 3,77$), míg legkevésbé kedvezően a célcsoporttal kapcsolatos tudást ($M = 3,10$) értékelik a résztvevők. Ez felhívja arra a figyelmet, hogy minden területen, de leginkább a tudás vonatkozásában érdemes a felkészítésnél segíteni a résztvevőket.

A mentorálási szándék és a különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásával kapcsolatos szándékot befolyásoló tényezők együttjárása minden területen pozitív és szignifikáns (4. táblázat).

4. táblázat: A különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálásával kapcsolatos szándékot befolyásoló tényezők és a mentorálási szándék együttjárása (** $p < 0.01$)

(Forrás: saját szerkesztés)

különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálása...	mentorálási szándék
Észlelt kontroll (képes mentorálni)	,525**
Norma (fontos emberek véleménye)	,430**
Szubjektív norma (Helyesnek érzi, hogy mentoráljon)	,569**
Szubjektív norma (Fontos számára, hogy mentoráljon)	,567**
Tudás (Saját tájékozottság megítélése)	,398**
Tudás (Másokhoz képest tájékozottság megítélése)	,285**
Tudás (Megszerzett ismeretek birtokában, fog mentorálni)	,561**
Érdekesnek találja, hogy mentoráljon	,543**

A célcsoport mentorálási szándéka és a mentorálási szándék együttjárása gyengébb ($r < 0.4$) a saját tudás vonatkozásában, míg közepesen erős a többi területen ($r > 0.4$). Így a szubjektív norma (fontosnak ítélt társak kedvező véleménye), az észlelt kontroll

(énhatékonyság), megszerzett ismeretek és az, hogy érdekes a mentorálás egyértelműen együttjár a mentorálási szándékkal, jó előre jelzője a mentorálásnak.

Az eredmények összegzése, implikációk és javaslatok a mentori felkészítő program fejlesztéséhez

A vizsgálat eredményeit két vonatkozásban vizsgálhatjuk: milyen előnyei vannak a résztvevők számára a programnak, illetve mi az amivel a mentorálási szándék hatékonyan növelhető.

A mentorálás előnyeinel kiemelhetjük a tevékenységgel kapcsolatban észlelt elégedettséget és énhatékonyság-érzést. A mentorjelölteket motiválja az, hogy átadhatják a tapasztalataikat, látják, hogy a mentoráltjuk fejlődik és az is a program észlelt előnye, hogy általa a saját tanulási kompetenciák fejleszthetők és átadhatják és megélhetik a segítség „örömét”. Ezen eredményekre építve javasolható a program fejlesztése azzal, hogy nagyobb hangsúlyt kap benne a mentorált fejlődésére és a segítségre történő reflexió, valamint a program segítő, önkéntes munkaként való népszerűsítése az egyetem hallgatói programjai között.

A Mentori szerepfelfogás alapján kiemelt annak jelentősége, hogy a mentor bátorít a fejlődésre, célélérésre, ami a szerep „coach/ tréneri” felfogását hangsúlyozza. Ezen terület mellett a mentorálási szándékot szintén támogató valahova tartozás mint fókusz erősítésére is érdemes lenne a felkészítésben építeni. Itt a mentorálttal való érzelmi kapcsolódás élménymegosztása (pl. aktív mentorok részvételével), illetve a területtel kapcsolatos esetleges „félelmek” tudatosítása jelenhet meg.

A mentorálási szándékot befolyásoló tényezők, amelyekre érdemes építeni a program fejlesztése során. A különleges bánásmódot igénylő tanulók mentorálási szándékát vizsgálva megállapítható, hogy a mentorálási szándéknál az észlelt kontroll (énhatékonyság, tudás), a szubjektív norma (érték a társak számára), valamint a mentori kompetenciák (klíma megteremtése, tapasztalatok hatékony kommunikációja) mutatnak a legnagyobb együttjárást a mentorálási szándékkal. Ezek alapján a javasolható a legfontosabb értékek tudatosítása és az énhatékonyság-érzés további fejlesztése, erősítése a program során. Emellett mentori kompetenciák fejlesztésére is érdemes építeni, így az aktív hallgatásra és az önreflexióra az érzések, előítélet és a hibázás ön- és mások általi elfogadását átgondolva a résztvevőkkel.

Felhasznált irodalom

- AJZEN, I. (1991). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.
- AJZEN, I., & FISHBEIN, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888.
- ALLEN, T. D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 134-154.
- BATSIU, S., BEBETSOS, E., PANTELI, P., & ANTONIOU, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.

- BENCSIK, A., & JUHÁSZ, T. (2017). A mentori gyakorlat elmélete. *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban*. Szeged: SZTE, 379-390.
- CRANWELL-WARD, J., BOSSONS, P., GOVER, S. (2004). *What is Mentoring?* (pp. 26-44). Palgrave Macmillan UK.
- DECI, E. L., RYAN, R. M., GAGNÉ, M., LEONE, D. R., USUNOV, J., & KORNAZHEVA, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942.
- DI BATTISTA, A., GRAYLING, S., HASSELAAR, E., LEOPOLD, T., LI, R., RAYNER, M., & ZAHIDI, S. (2023, May). Future of jobs report 2023. In *World Economic Forum*, Geneva, Switzerland. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>.
- DUBOIS, D. L., & KARCHER, M. J. (2013). Youth mentoring: Progress and prospects for the 21st century. *The handbook of youth mentoring*, 525-534.
- FELSŐ, E., & FEHÉRVÁRI, A. (2024). Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: szisztematikus irodalomfeldolgozás. *Neveléstudomány/ Oktatás-Kutatás-Innováció*, 12(2), 70-87.
- LUNSFORD, L. G., Crisp, G., Dolan, E. L., & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in higher education. *The SAGE handbook of mentoring*, 20, 316-334.
- MÉSZÁROS, A. (2019). Az érzelmi intelligencia mérésének és fejlesztésének lehetősége a pedagógus hallgatóknál. *Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén*, 41-51. (elérés: http://trefort.tmpk.uni-obuda.hu/sites/default/files/Trefort_konferencia_kotet_2019_IX.pdf#page=42)
- ROCCHI, M., & PELLETIER, L. G. (2017). The antecedents of coaches' interpersonal behaviors: The role of the coaching context, coaches' psychological needs, and coaches' motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 39(5), 366-378.
- SANYAL, C. (2017). The effective mentor, mentee and mentoring relationship. *The SAGE handbook of mentoring*, 143-155.
- SHEA, G. F. (1994). *Mentoring: Helping employees reach their full potential*. AMA Membership Publications Division, American Management Association.
- SHERMAN, R., VOIGHT, J., TIBBETTS, J., DOBBINS, D., EVANS, A., & WEIDLER, D. (2000) The Mentor Self-Assessment
- SZABÓ, F. A. (2024). Meglepetés katona a diplomaátadón: A mentálhigiénés fordulatról az amerikai hadseregben. In PINTÉR M. & HEGYI, Á. (szerk.), *A mentálhigiénés szakember tere, helye, útvonalai és erőforrásai* (164-188). Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó.
- TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT! program <https://www.tanitsunk.hu/page/program> (elérés: 2024.05.06.)
- TONG, C., & KRAM, K. E. (2012). The efficacy of mentoring-The benefits for mentees, mentors, and organizations. *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring*, 217-242.
- ZUKAS, M. (2011). Regulating the professionals: Critical perspectives on learning in continuing professional development frameworks. In *Second international handbook of lifelong learning* (pp. 455-467). Dordrecht: Springer Netherlands.

Kiegész-prevenációt célzó pszichoeducációs programok hatásvizsgálata pedagógusoknál

A pszichoeducáció definíciója

„A pszichoeducáció egy olyan professzionális információátadó módszer, melynek célja a páciensek betegségükkel és az azzal való megküzdéssel kapcsolatos ismeretei bővítése, a betegséghez kapcsolódó problémák érzelmi feldolgozása.” (Bagdi, Harkai, Stoll és Ferenc, 2016: 20.) A pszichoeducáció az oktatás, a kognitív-viselkedésterápia és a csoportterápia elemeit egyesíti (Sarkhel, Singh és Arora, 2020). Fókuszában – az információk átadása mellett – a megküzdési stratégiák fejlesztése áll, hosszú távú célja nem a panaszok kezelése, hanem az egészségmegőrzés és – szükség esetén – a terápiás együttműködés biztosítása, készségfejlesztés és attitűdváltozás előidézése. Mindezek érdekében a pszichoeducációt végző szakember információkat nyújt a betegség tüneteiről, a kezelés lehetőségeiről, a különböző önsegítő technikákról (Bagdi, Harkai, Stoll és Ferenc, 2016). A pszichoeducáció történhet egyéni keretek között, csoportos formában, továbbá a család-fókuszú intervenciók is elterjedtek. A pszichoeducációs csoportok előre tervezett keretek között, strukturált formában kerülnek megszervezésre és a tanulást helyezik előtérbe. A foglalkozások céljait a vezető határozza meg, aki a csoportülésein oktatóként vesz részt. A pszichoeducációs ülések száma 1 és 10 alkalom között változhat, a csoportlétszám néhánytól akár 50 főig is emelhető. A pszichoeducációs csoportok az ismeretátadás mellett segítik a résztvevőket a saját megküzdési stratégiájuk megismerésében, és azok maladaptív volta esetén új, adekvát coping mechanizmusokkal ismertetik meg a résztvevőket (Sallai, é.n.).

Abramovitz, Deacon és Valentiner (2007) azon – egészségszorongással küzdő páciensek számára biztosított – pszichoeducációs módszereket vizsgálták, melyek problémamegoldó stratégiákat és kognitív-viselkedésterápiás elemeket is tartalmaznak, és megállapították, hogy a tanult módszerek a kezelés utáni 1-6 hónapban is hatékonyak, így érdemes beépíteni őket a pszichoeducációs programokba.

A pszichoeducáció jelentősége pedagógusok esetében

A pedagógusi munka eredményességét meghatározzák a tanulók attitűdjei, tudásuk gyarapodása, tanulmányi aktivitásuk és a neveltségi szintjük növekedése. A pedagógusokat a sikeresség megélésében nagymértékben segítheti a különböző képzéseken való részvétel lehetőségének biztosítása is, mint fejlődési-, ösztönzési-, kibontakozási lehetőség. A pedagógus közérzetét meghatározó tényező, hogy mennyire leli örömét a tanítási-tanulási folyamatban, így fontos az is, hogy az kielégítse kognitív szükségleteit (Tímár, 2006). Leithwood és Beatty (2008) szerint, ha a pedagógusok jól érzik magukat az intézményben, az segíti személyiségük kiteljesedését, valamint azt, hogy a legjobb teljesítményt nyújtsák. Ha azonban a tantermi helyzetek kontrollálhatatlannak

tűnnek a tanítók, tanárok számára, az negatív irányba befolyásolja a közérzetüket (Fúzi, 2012).

Ennek ismeretében érthetővé válik, hogy a pedagógus-kiégés szekunder prevenciók szintjén alkalmazott intervenciók technikák magukba foglalják a pszichoedukációt is. Ez lehetővé teszi, hogy a stresszteli szituációkra ne emocionális, hanem racionális nézőpontból tekintsenek a pedagógusok, ezáltal csökkenhet az involválódásuk a szituációk során. A pszichoedukáció a pedagógus-kiégés esetében hangsúlyt helyez a támogató, felelősséget megosztó, feszültségcsökkenést segítő kapcsolatok megerősítésére, továbbá bővíti és erősíti a coping mechanizmusokat (Horváth, 2019).

Módszer

Korábbi kutatási eredményeink és szakirodalomban olvasottak is megerősítették, hogy a pedagógusok esetében szükséges lehet egy olyan tréningprogram kidolgozása és kipróbálása, mely a kiégés prevenciójában szerepet játszó erőforrások támogatása révén segítséget nyújt abban, hogy a résztvevők elkerüljék a kiégés kialakulását, fejlődjenek a pszichológiai immunrendszerüket meghatározó személyiségjellemzőik, javuljanak az érzelemszabályzó, feszültég- és konfliktuskezelő stratégiáik.

A kiégéshez kapcsolódó 30 órás tréningprogramok két csoportban kerültek megszervezésre, 2023 májusában és júniusában. A tréningen, és ahhoz kapcsolódó kutatásban önkéntesen vettek részt a pedagógusok. Mindkét esetben az intézményvezetővel egyeztetünk a program megszervezéséről, az oktatási intézményben dolgozó pedagógusok önkéntesen kapcsolódtak be a tréningbe. Az egyik alkalommal 15 fő óvodapedagógus (valamennyien nők), a másik alkalommal 20 fő gyógypedagógus (16 fő nő, 4 fő férfi) vett részt a tréningen. Mindkét esetben egymást követő napokon került sor a képzés megvalósítására.

A kiégés-prevenciók pszichoedukációs tréningen résztvevők a képzés elején, majd a képzés lezárultát követően, egy hónappal később töltötték ki a kutatási kérdőívet, mellyel a képzés hatékonyságát szeretnénk volna mérni. A 35 beérkezett válasz közül 33 kérdőívet tudtunk felhasználni az adatelemzéshez.

A tréningprogram célja elsődlegesen a saját erőforrások feltérképezése és megerősítése volt. Ehhez kapcsolódóan különböző önismereti gyakorlatok jelentették a program kiemelt elemét, továbbá az autogén tréning technikáját sajátították el a résztvevők, mely jól alkalmazható a feszültségkezelés és az érzelemszabályzás támogatására. Fontosnak tartottuk az, hogy a konfliktusmegoldási stratégiák fejlesztésére is fókuszáljon a tréning, ezért ehhez kapcsolódó gyakorlatok is megjelentek a tematikában. A kutatási eredményeink alapján elengedhetetlennek véltük, hogy a társas támogatás témája is előtérben kerüljön, hiszen annak a szakirodalom, valamint kutatásunk eredményei szerint is kiemelt szerepe van a kiégés prevenciójában. A felsorolt szempontokat figyelembe véve állítottuk össze a tréning anyagát.

A tréningprogram módszertani bázisát az autogén tréning relaxációs terápia megismerése és megtanulása biztosította, melynek gyakorlatai fokozatosan kerültek bevezetésre a három tréningnap alatt. Az autogén tréning hozzájárul a közérzet és az életminőség javításához, csökkenti a stressz szintjét, segíthet a konfliktusok megfelelő megoldásában, továbbá a pszichoszomatikus betegségek kezelésében is jól alkalmazható (Krapf, 1992; Bagdy, 1993; Linden, 1994; Zsombók, 2007; Caponetto, Magro, Inguscio, Canella, 2018; Litwic-Kaminska, Kotysko, Pracki, Wilkosc-Debczynska és Stankiewicz, 2022; Breznoscakova, Kovanicova, Sedlakova és Pallayova, 2023).

A vizsgálat során a következő kérdőíveket és tünetbecslő skálákat alkalmaztuk:

- Bevezető kérdőív (saját összeállítás)
- Maslach-féle Kiegés Leltár (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, MBI-ES, Maslach és Jackson, 1986, in Szigeti, Balázs, Bikfalvi és Urbán, 2017), pedagógusokra standardizált változat
- Beck Depresszió Kérdőív (BDI 9 tételes változat) (Beck és Beck, 1972, in Perczel Forintos, 2005)
- Megküzdési Módo k kérdőív (Folkman és Lazarus, 1980, in Perczel Forintos, 2005)
- Pszichológiai Immunrendszer Felmérés (Oláh, 1996, in Perczel Forintos, 2012)
- MOS SSS-H, Medical Outcomes Study Social Support Survey magyar nyelvű változata (Sz. Makó és mtsai, 2016)
- Mentális Egészség Teszt (Vargha, Zábó, Török és Oláh, 2020)

Eredmények

A kiegés-prevenációs tréninghez kapcsolódóan az alábbi kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

Kutatási kérdések:

KK1: Változik-e a résztvevők MBI-ES kérdőívvel mért kiegésének szintje a tréninget követően?

KK2: Változik-e a résztvevők Rövidített Beck Depresszió Skálával mért depressziójának szintje a tréninget követően?

KK3: Van-e változás a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív alrendszereiben a tréning hatására?

KK4: Van-e változás a MOS SSS-H kérdőív valamely faktorában a tréninget követően?

KK5: Változnak-e a Megküzdési Módo k Kérdőívvel mért megküzdési módo k a tréninget követően?

KK6: Van-e változás a tréning hatására a Mentális Egészség Teszt eredményeiben?

Hipotézisek:

H1: A kiegés-prevenációs tréningek hatására csökken a résztvevők kiegésének szintje.

H2: A tréninget követően javul a résztvevők depressziójának szintje.

H3: A tréning a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív mindhárom alrendszerében pozitív irányú változást idéz elő.

H4: A MOS SSS-H tesztben pozitív irányú változást figyelhetünk meg az „Érzelmi-információs támasz”, és a „Pozitív szociális interakció alapuló támasz” faktoraiban, nem lesz változás az „Instrumentális támasz” faktorban a tréninget követően.

H5: A problémákra irányuló megküzdési módo khoz kapcsolódó alskálákban változást tapasztalunk, míg az érzelmi megküzdés alskáláiban nem várunk változást a tréninget követően.

H6: A Mentális Egészség Teszt valamennyi területén javuló eredményeket mérhetünk a tréning után.

Várakozásainkkal ellentétben, nincs szignifikáns különbség egyetlen vizsgált változóban sem a tréning előtti és utáni átlag között a kétmintás t-próba eredménye alapján ($p \geq 0,05$) (1. táblázat).

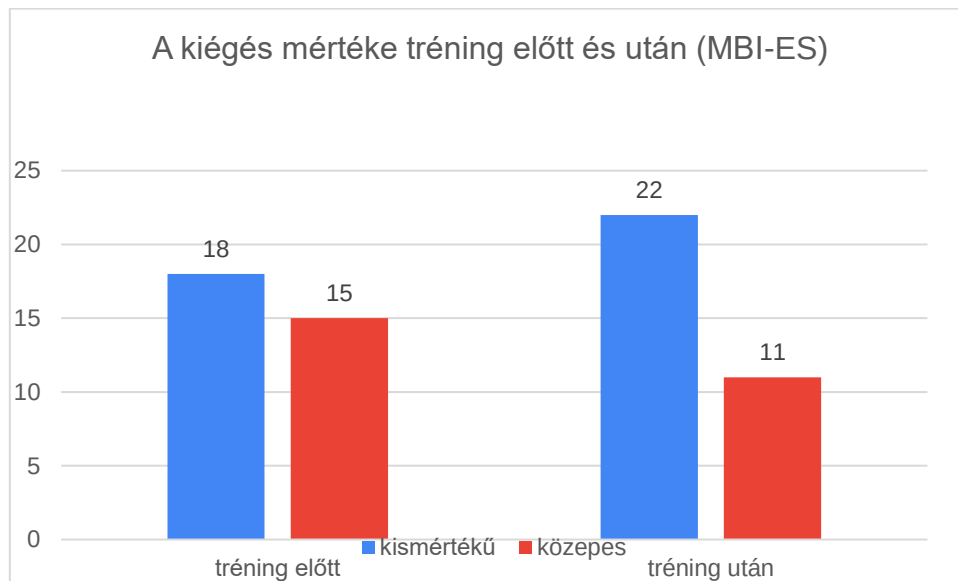
1. táblázat: Tréning előtti és tréning utáni eredmények a kutatási kérdőívben
(Forrás: saját szerkesztés)

	Teszt felvétele	N	Mean	Std. Deviation	Levene teszt sig.	Kétmintás t-próba sig.
Kiegésző összpontszáma	tréning előtt	33	42,12	19,63	0,536	0,393
	tréning után	33	38,15	17,84		
Depresszió (átskálázott) összpontszám	tréning előtt	33	12,06	3,64	0,088	0,344
	tréning után	33	12,54	5,84		
MOS SSS-H ÖSSZES összpontszám	tréning előtt	33	82,03	12,73	0,199	0,265
	tréning után	33	83,78	9,66		
Instrumentális támasz összpontszám	tréning előtt	33	13,63	2,38	0,280	0,386
	tréning után	33	13,78	1,79		
Érzelmi-információs támasz összpontszám	tréning előtt	33	36,60	5,77	,512	0,341
	tréning után	33	37,15	4,99		
Pozitív szociális interakción alapuló támasz összpontszám	tréning előtt	33	31,78	5,06	,068	0,165
	tréning után	33	32,84	3,57		
Önszabályozó alrendszer	tréning előtt	33	92,93	11,82	,884	0,461
	tréning után	33	93,24	13,03		
Mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer	tréning előtt	33	77,45	11,21	,821	0,338
	tréning után	33	78,63	11,59		
Megközelítő-monitorozó alrendszer	tréning előtt	33	14,30	2,84	,769	0,304
	tréning után	33	14,68	3,08		
MET átlag	tréning előtt	33	4,32	0,68	,174	0,428
	tréning után	33	4,35	0,75		
Jóllét	tréning előtt	33	4,44	1,04	,743	0,485
	tréning után	33	4,43	1,19		
Savoring	tréning előtt	33	4,80	0,77	,225	0,405
	tréning után	33	4,85	0,92		
Alkotó-végrehajtó hatékonyság	tréning előtt	33	4,49	0,83	,932	0,387
	tréning után	33	4,43	0,86		
Önreguláció	tréning előtt	33	4,16	1,12	,424	0,487
	tréning után	33	4,17	1,33		
Reziliencia	tréning előtt	33	3,71	1,08	,567	0,265
	tréning után	33	3,88	1,12		

KK1: Változik-e a résztvevők MBI-ES kérdőívvel mért kiegészének szintje a tréninget követően?

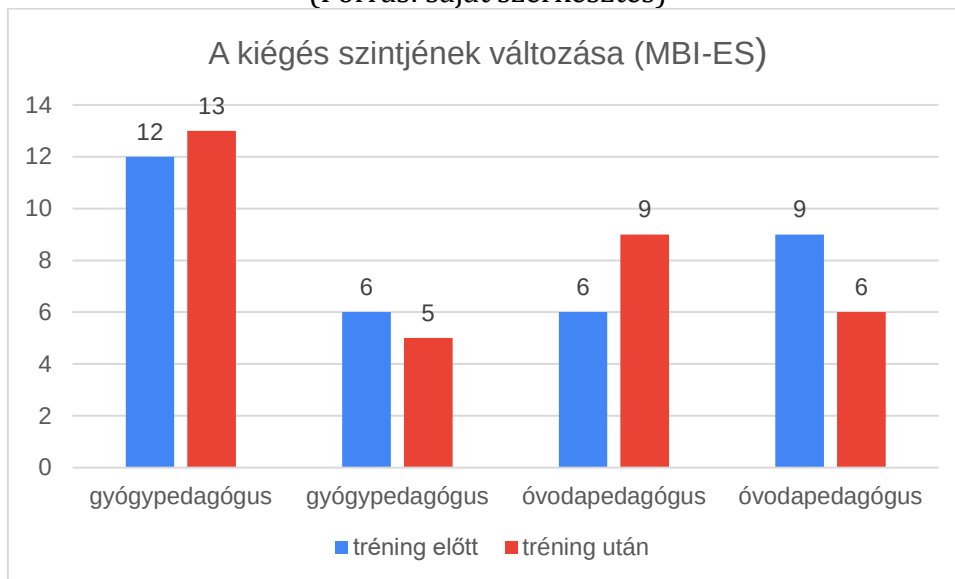
A tréning kiegésző szintjére vonatkozó hatását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy nincs szignifikáns változás a kiegésző mértékének kategóriáiban (1. ábra), és ezt a Khi-négyzet próba eredménye is alátámasztja ($p=0,314$).

1. ábra: A kiégés mértéke a tréning előtt és a tréning után (N=33)
(Forrás: saját szerkesztés)



Érdekes megfigyelni, hogy a két tréningcsoport – az egyik tisztán óvodapedagógusokból, a másik tisztán gyógypedagógusokból állt – eredményei különböznek egymástól, bár a minták alacsony száma miatt óvatos következtetéseket fogalmazhatunk csak meg. A gyógypedagógusok kiégésének szintje a tréning előtt és után is alacsonyabb, mint az óvodapedagógusoké. A tréning előtt az átlag: 34,44 (SD=14,67), a tréning után: 33,06 (SD=14,01), összességében tehát a gyógypedagógusok alacsony kiégettséget mutatnak, részletezve pedig a 18 kitöltőből a tréning előtt 12 (66,7%), a tréning után 13 fő (72,2%) jelzett kismértékű kiégést. A 15 fő óvodapedagógus esetében a tréning előtti kiégés pontszám átlaga: 51,33 (SD=21,28), míg a tréninget követően: 44,27 (SD=20,38), a kitöltők közül a tréninget megelőzően hat (40%) főnek volt kismértékű, kilencnek (60%) közepes mértékű a kiégése, a tréning utánra ez éppen megfordult, mindez jelentős mértékű csökkenést jelez (2. ábra). Összességében a teljes minta kiégésének átlaga a tréning kezdetén 42,12 pont volt (SD=19,63), a tréninget követően pedig 38,15 pontra (SD=17,84) csökkent.

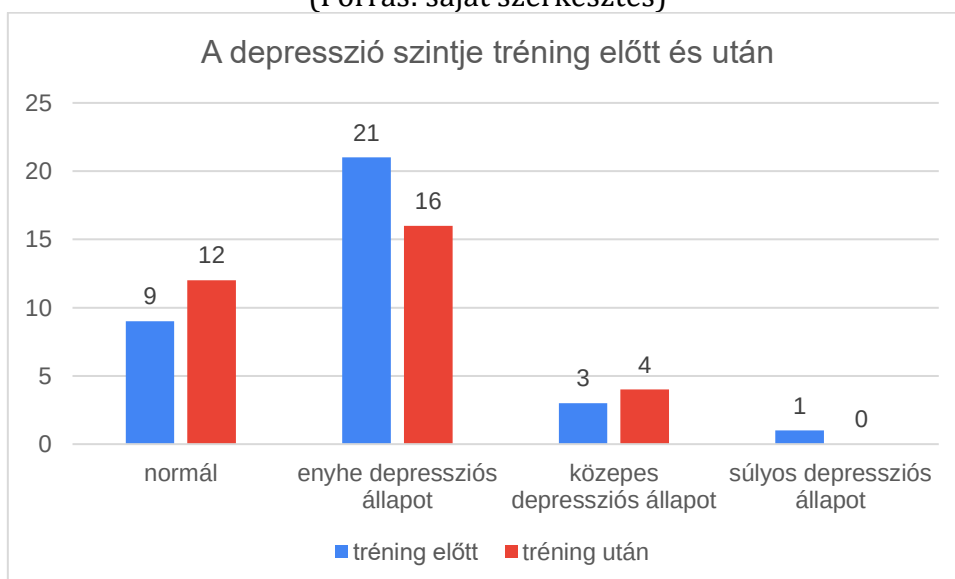
2. ábra: A kiégés szintjének változása a tréning hatására gyógypedagógusok és óvodapedagógusok esetében (N=33)
(Forrás: saját szerkesztés)



KK2: Változik-e a résztvevők Rövidített Beck Depresszió Skálával mért depressziójának szintje a tréninget követően?

A depresszió mértékének változását vizsgálva a tréning hatására, az adatok Khi-négyzet próba segítségével nem vizsgálhatók a súlyos depressziós állapot alacsony elemszáma miatt (egy fő összesen). A kapott eredményeket a 3. ábrán tekinthetjük meg, mely mutatja, hogy nincs jelentős különbség a tréning előtti és utáni állapot között a depresszió mértékének megoszlásában.

3. ábra: A depresszió szintje a tréning előtt és a tréning után (N=33)
(Forrás: saját szerkesztés)



KK3: Van-e változás a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív alrendszereiben a tréning hatására?

A pszichológiai immunkompetencia egészében és alskáláiban – várakozásainkkal ellentétesen (H3) – nem látható különbség a tréning előtti és az után eredményekre vonatkozóan (1. táblázat).

KK4: Van-e változás a MOS SSS-H kérdőív valamely faktorában a tréninget követően?

A korábbi kutatási eredményeink alapján a tréningprogramot úgy terveztük meg, hogy a társas támogatást is erősítsük a csoporton belül, azonban jelen vizsgálatunk eredményei alapján a társas támogatás igényében és formáiban nem találtunk változást (1. táblázat).

KK5: Változnak-e a Megküzdési MódoK Kérdőívvel mért megküzdési módok a tréninget követően?

Eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a Megküzdési MódoK Kérdőív szerint a megküzdési módok nem változtak a tréningeket követően (2. táblázat).

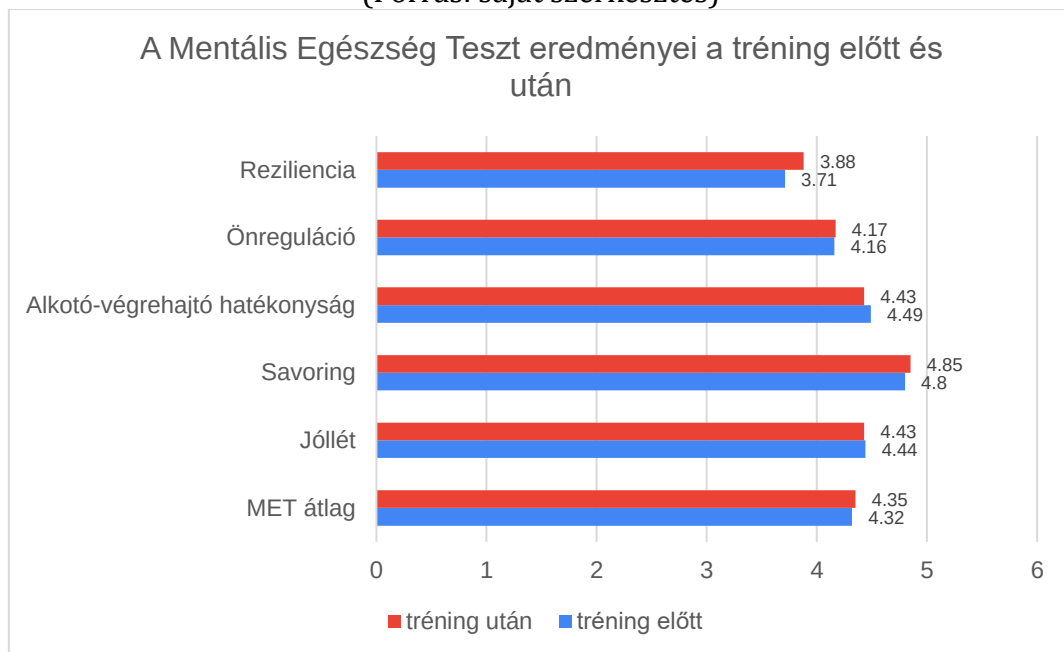
2. táblázat: A Megküzdési MódoK kérdőív eredményei a tréning előtt és a tréning után
(Forrás: saját szerkesztés)

	Teszt felvétele	N	Mean	Std. Deviation	Levene teszt sig.	Kétmintás t-próba sig.
Problémaelemzés	tréning előtt	33	2,38	0,62	,213	0,323
	tréning után	33	2,44	0,42		
Alkalmazkodás	tréning előtt	33	1,48	0,60	,152	0,411
	tréning után	33	1,45	0,46		
Érzelmi indíttatású cselekvés	tréning előtt	33	0,73	0,54	,400	0,381
	tréning után	33	0,68	0,65		
Segítségkérés	tréning előtt	33	1,62	0,80	,174	0,286
	tréning után	33	1,75	0,70		
Céltudatos cselekvés	tréning előtt	33	1,66	0,81	,432	0,154
	tréning után	33	1,86	0,73		
Érzelmi egyensúly keresése	tréning előtt	33	1,21	0,82	,199	0,084
	tréning után	33	1,47	0,67		
Visszahúzóadás	tréning előtt	33	1,22	0,58	,785	0,272
	tréning után	33	1,31	0,62		

KK6: Van-e változás a tréning hatására a Mentális Egészség Teszt eredményeiben?

A tréning résztvevőit a Mentális Egészség Teszttel is vizsgáltuk (Oláh, Nagy, Magyaródi, Török és Vargha, 2018; Vargha, Zábó, Török és Oláh, 2020). A kérdőívben vizsgált öt terület egyikében sem találtunk szignifikáns eltérést a tréning előtti és a tréning utáni eredmények között. A legnagyobb emelkedést a reziliencia területén láthatjuk, azonban ez az eltérés sem szignifikáns (4. ábra).

4. ábra: A Mentális Egészség Teszt eredményei a tréning előtt és után (N=33)
(Forrás: saját szerkesztés)



Összegzés

A kiegészé-prevenációs tréningek elsődlegesen az egyéni erőforrások megismerését és megerősítését tűzték ki célul, és úgy véltük, hogy ennek hatására a vizsgálat során alkalmazott klinikai kérdőívekben mérhető változásokat láthatunk, és fontosnak tartottuk a társas támogatás megerősítését is a tréning során. Hipotéziseink szerint a tréningen résztvevők kiegészének szintjében, depressziójának mértékében csökkenést, a pszichológiai immunkomptencia területén erősödést vártunk, míg a megküzdés tekintetében egy eltolódást az érzelempőzpontú megküzdéstől a problémára irányuló megküzdési stratégiák felé. A vizsgálati eredmények statisztikai elemzése – melyet az alacsony mintaszám nehezített – azonban nem hozott a vártak megfelelő eredményeket. Szignifikáns változást egyetlen vizsgált területen sem találtunk. El kell vetnünk tehát az első hipotézisünket, hiszen a kiegész szintje nem csökkent szignifikánsan (H1). Második, harmadik és negyedik hipotézisünk is elvetésre került, mivel nincs változás a depresszió szintjében (H2), a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív három alrendszerében (H3), sem a MOS SSS-H faktoraiban (H4). A Megküzdési MódoK Kérdőív eredményeivel kapcsolatosan megfogalmazott hipotézisünk szerint (H5) azt vártuk, hogy a problémákra irányuló megküzdési módokhoz kapcsolódó értékek (Problémaelemzés, Céltudatos cselekvés) növekedni fognak, azonban ez a felvetésünk sem igazolódott a kétmintás t-próba p-értékei alapján, mert noha az átlagok egy kicsivel nőttek, ezek a növekedések statisztikailag nem minősülnek szignifikánsnak ($p \geq 0,05$). Az érzelempőzpontú alszkálák esetén pedig igaz az a feltételezésünk, hogy nincs érdemi változás a tréning előtti és utáni állapot között ($p \geq 0,05$) (2. táblázat). Utolsó (H6) hipotézisünket is el kell vetnünk, hiszen nem találtunk szignifikáns változást a Mentális Egészség Teszt területein, kisebb emelkedést a reziliencia terén láthatunk.

Bár sziginifikáns változást nem találtunk, mégis bízunk abban, hogy tréningjeink hatása megjelenik abban, hogy a pedagógusok fókuszálni kezdenek saját mentálhigiénés állapotuk detektálására, és felismerik a változtatás szükségességét, illetve tréningek

pozitívan befolyásolják a munkahelyi klímát is. A kutatás limitációit az alacsony elemszám és a rövid visszamérési idő jelentik, így későbbi terveink között további tréningek megvalósítása, és a azokat követően több, különböző időintervallum utáni kontroll-mérés is szerepel.

Felhasznált irodalom

- ABRAMOWITZ, Jonathan S., DEACON, Brett J., VALENTINER, David P. (2007). The Short Health Anxiety Inventory: Psychometric properties and construct validity on a nonclinical sample. In: Cognitive Therapy and Research, 31(6), 871–883. p. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10608-006-9058-1>
- AWA, Wendy L., PLAUMANN, Martina, WALTER, Ulla (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. In: Patient Education and Counseling, 78(2), 184-190. p. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19467822/>
- BAGDY Petra, HARKAI Viktória, STOLL Daniel, FERENC Mária (2016). Pszichoedukáció a gerincgyógyászatban). In: Gerincgyógyászati Szemle, 2016(1), 20-26. p. https://www.researchgate.net/publication/319058846_PSZICHOEDUKACIO_A_GERINCGYOGYASZATBAN
- Bagdy Emőke (1993). Relaxációs és szimbólumterápiák. In: Psychiatria Hungarica, 1993(8), 161-167. p.
- BREZNOSCAKOVA, Dagmar, KOVANICOVA, Milana, SEDLAKOVA, Eva, PALLAYOVA, Maria (2023). Autogenic Training in Mental Disorders: What Can We Expect? In: International Journal Environmental Research and Public Health. 20(5):4344. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054344>
- CAPONNETTO, Pasquale, MAGRO, Rosanna INGUSCIO, Lucio, CANNELLA, Maria Concetta (2018). Quality of life, work motivation, burn-out and stress perceptions benefits of a stress management program by autogenic training for emergency room staff: A pilot study. In: Mental Illness, vol. 2., 67-70. p.
- FŰZI, Beatrix (2012). A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. Doktori (PhD) disszertáció. https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45020/Kd_12288.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- FOLKMAN, Susan, LAZARUS Richard S. (1980) An analysis of coping in a middle-aged community sample. In: Journal of Health and Social Behavior, vol.3., 219-239. p.
- GARSEN, Bert, VISSER, Adrian (2005). Burnout prevention through personal growth. International In: Journal of Stress Management. 12 (1), 62–77. p. [https://pure.eur.nl/ws/portalfiles/portal/56011537/Burnout Prevention Through Personal Growth.pdf](https://pure.eur.nl/ws/portalfiles/portal/56011537/Burnout_Prevention_Through_Personal_Growth.pdf)
- HORVÁTH, Szilvia (2019). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In: Karlovitz, J. Tibor János Karlovitz (szerk). (Mozgás, környezet, egészség). Komarno: International Research Institute s.r.o. 155-173. p. [https://www.researchgate.net/publication/335490078_Pedagogus burnout prevenciojanak lehetosegei HORVATH Szilvia](https://www.researchgate.net/publication/335490078_Pedagogus_burnout_prevenciojanak_lehetosegei_HORVATH_Szilvia) (2021.05.06.)

- KRAPF, Günther (1992). Az autogén tréning gyakorlata: Csoportos terápia, szervi és szervrendszeri gyakorlatok. Budapest, Springer Hungarica.
- LEITHWOOD, Kenneth A., BEATTY, Brenda (2008): Leading with Teacher Emotions in Mind. Thousand Oaks, Corwin Press.
- LINDEN, Wolfgang (1994). Autogenic training: a narrative and quantitative review of clinical outcome. In: Biofeedback and Self-Regulation, vol. 19., 227-264. p.
- LITWIC-KAMINSKA, Kamila, KOTYŚKO, Martyna, PRACKI, Tadeusz, WIŁKOŚĆ-DEBCZYŃSKA, Monika, STANKIEWICZ, Blazej (2022). The Effect of Autogenic Training in a Form of Audio Recording on Sleep Quality and Physiological Stress Reactions of University Athletes-Pilot Study. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(23):16043. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316043>
- MASLACH, Chistina, JACKSON, Susan E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. In: The Journal of Organizational Behavior, 2(2), 99-113. p.
- OLÁH, Attila (1996). A megküzdés személyiség tényezői. A Pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere. Budapest, kézirat
- OLÁH, Attila, NAGY, Henriett, MAGYARÓDI, Tímea, TÖRÖK, Regina, VARGHA, András (2018). Egy új mentális egészséget mérő kérdőív, a MET kidolgozása). In: LIPPAI, Edit (szerk.), Változás az állandóságban: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkiötet. Budapest, Magyar Pszichológiai Társaság, 80-81. p.
- SALLAI, Judit (n.d.). A pszichoedukáció szerepe a gyógyításban. Onkopszichológia Online. <https://www.onkopszichologia.hu/szakmaiirasok/a-pszichoedukacio-szerepe-a-gyogytasban/>
- SARKHEL, Sujit, SINGH, O.P, ARORA, Manu (2020). Clinical Practice Guidelines for Psychoeducation in Psychiatric Disorders General Principles of Psychoeducation. In: Indian Journal of Psychiatry. 62(2). 319-323. p. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7001357/>
- STIER-JARMER, Marita, FRISCH, Dieter, OBERHAUSER, Cornelia, BERBERICH, Götz, SCHUH, Angela (2016). The Effectiveness of a Stress Reduction and Burnout Prevention Program. In: Deutsches Arzteblatt International. 113(46), 781-788. p. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5169162/>
- SZ. MAKÓ Hajnalka, BERNÁTH László, SZENTIVÁNYI MAKÓ Norbert, VESZPRÉMI Béla, VAJDA Dóra, KISS Enikő CSilla (2016). A MOS SSS-H Társas támasz mérésére szolgáló kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. In: Alkalmazott Pszichológia. 16(3), 145-162. p. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2017/01/APA_2016_3_Sz-Mako_etal.pdf
- TÍMÁR Éva (2006): Tantestületi légkörvizsgálat. In: Iskolakultúra). 16(3). 11-23. p. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20404>
- VARGHA, András, ZÁBÓ, Virág, TÖRÖK, Regina, OLÁH, Attila (2020). A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt. In: Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 21(3), 281-322. p. <https://doi.org/10.1556/0406.21.2020.014>
- ZSOMBÓK, Terézia (2007). Szervformulával és mozgásterápiás elemekkel kombinált autogén tréning hatása a spontán és provokált migrénes fejfájásra. PhD értekezés. Budapest, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola

***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
digital media***

***A múzeum mint az életen át tartó tanulás lehetséges színtere.
Tanárszakos hallgatók múzeumi tapasztalatai.***

A pedagógiai gondolkodásban a múzeumok reneszánszukat élik, a múzeum mint a kultúráközvetítés avitt aktora már a múlté. Számtalan intézmény kínál hozzáértő szakemberek által megalkotott programokat, múzeumpedagógusok vezette hasznos és izgalmas foglalkozásokat az érdeklődőknek, kicsiktől a nagyokig. A múzeumokban összegyűjtött és kiállított kulturális javak, természeti értékek könnyen beilleszthetők az iskolai nevelő-oktatómunkába, értő bemutatásuk jól szolgálhatja a ma oly sokat emlegetett élménypedagógiát is. De a múzeum ennél többet is nyújt: többek közt a hétköznapiakból való kiemelkedés, a kulturált viselkedés elsajátításának lehetőségét is. A múzeumok jól szolgálják az életen át tartó tanulást is, hiszen nemcsak a fiatal korosztályt szólítják meg programjaikkal, kiállításaiikkal. Ráadásul mindenki az érdeklődésének megfelelően választhat a múzeumi programok közül, és a számára érdekes tartalmakkal ismerkedhet meg. Ezt a fajta érdeklődést azonban gyermek- és fiatalkorban kell megalapozni. Mint a nevelés más területein, itt is érvényes a példa ereje: azokban a családokban, ahol a múzeumlátogatás természetes és gyakori, ott a felnővekvő nemzedék jó alapokat kap ezen a téren. Ahol ez elmarad, ott az iskoláé marad a feladat, hogy a múzeum iránti érdeklődést felkeltse. Múzeumi élményben az a pedagógus tudja részesíteni neveltjét, aki maga is értő és aktív múzeumlátogató, akinek van igénye a múzeumlátogatásra. Fontosnak tartjuk, hogy a tanárképzésben már a kezdetektől kellő hangsúlyhoz jusson a múzeumpedagógia. Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy egyetemünk első éves tanárszakos hallgatói hogyan gondolkodnak a múzeumról, mennyire aktívak, illetve tájékozottak ezen a téren. Különös figyelmet szentelünk annak a kérdésnek, hogy ismerik-e a digitális múzeumi programokat, milyen előnyét, illetve hátrányát látják ennek a pedagógiai lehetőségnek. A modern kor fiataljai számára természetes a világ digitális megismerése, rajtunk, nevelőkön is múlik, hogy milyen tartalmakkal találkoznak, mire használják digitális felkészültségüket.

A kutatás háttéréről

Kutatásunk megközelítése nem a klasszikus múzeumpedagógiai megközelítés, melyben a múzeumi munka felől vizsgáljuk a kérdést, sokkal inkább a tanárképzés és az életen át tartó tanulás felőli. Ha abból, az immáron közismert elgondolásból indulunk ki, hogy a múzeum jó terepe az élethosszig tartó tanulásnak (Koltai 2011) akkor fontos, hogy neveltjeinknek, tanítványainknak vonzóvá tegyük a múzeumot, kialakítsuk bennük az igényt a múzeumlátogatásra. A családok nem biztos, hogy ezt megteszik, sokan közülük nem töltik be ezt a szerepet, így a pedagógusnak ezen a téren (is) helyt kell állnia (v.ö. Koltai 2011). Viszont csak az a pedagógus tudja múzeum-élvezővé nevelni a gyereket, aki maga is örömet leli a múzeumlátogatásban, aki maga is igényli azt, hogy újra és újra részese legyen a múzeumok nyújtotta élménynek, s aki maga is – túl a múzeumi, esztétikai élményen – élvezi a múzeum általi élethosszig tartó tanulás előnyeit. Aki kiigazodik a

múzeumok világában: ismeri, hogy hol, mi látható, melyik korosztálynak mi keltheti fel az érdeklődését, éppen milyen aktuális kiállítás látogatható, mely kiállítás hozzáférhető ingyenesen stb. Akinek múzeumlátogatói „gyakorlottsága” megkönnyíti a múzeumlátogatás megszervezését, akinek ez nem csak teljesítendő, nyűgös feladat, hanem a nevelői munka természetes, örömteli velejárója. Szerencsés, ha a pedagógusjelölt neveltetése megalapozta ezt a pedagógusi – talán nem túlzás ezt a kifejezést használni – kompetenciát, ha maga is érdeklődő. Ha azonban nem rendelkezik ezekkel az alapokkal, tájékozatlan, járatlan ezen a téren, akkor erre a feladatra is fel kell, fel lehet készíteni a képzés során a leendő pedagógust.

Kutatásunkat az a régóta érlelődő gondolat indokolta, hogy a tanárszakos hallgatóknak szaktól függetlenül is kínáljunk múzeumi programot. Ezt az elképzelést többek közt az az oktatói élmény is indokolja, hogy a korábban inkább egységesnek mondható hallgatóság az elmúlt években nagyobb heterogenitást mutat. Ez több területen is megmutatkozik, így például a tudás, a motiváció, a felkészültség, az egyetemig vezető utak, az érdeklődés, az anyagi háttér terén is. Hallgatóink egy része gyenge előképzettségű, amire kellő figyelmet kell fordítanunk. A hiányosságot korrigálni, pótolni lehet és kell. A neveltségbeli, viselkedésbeli hiányokat nem lehet kizárólag oktatási eszközökkel, számonkéréssel kiküszöbölni, hanem a nevelés céltudatos, finomhangolású eszközeit is be kell vetni. Ez az egyes oktatók egyéni erőfeszítéseire és példamutatására épülhet, és a közösen szervezett kollegiális erőfeszítést is szerephez kell juttatni (Gombocz 2021). Azzal, hogy az egyetem szélesre tárta kapuját, egyben felelősséget is vállalt magára. A tanulás, a tudás, a művelődési szokások terén lemaradással küzdő hallgató fejlesztése, támogatása kiemelt feladatunk. Bár számtalan nehézséggel kell megküzdenie annak az oktatónak, aki múzeumi programra vállalkozik (a hallgatók motiválása, a program költsége stb.), reményeink szerint érdemes vállalkozni rá. Nem pusztán az esetleges műveltségbeli hiányosság pótlását látjuk megvalósíthatónak többek között a múzeumlátogatások megszervezésével, hanem a nevelő-oktató munkára való felkészítést is. Mára a múzeumok egyre nyitottabbak a közneveléssel való együttműködésre, számos múzeumpedagógiai foglalkozást, az iskolai tudásátadást támogató lehetőséget kínálnak (Kondor 2023). Elképzelésünk, hogy hallgatóinkat ezen a téren fejlesszük most összecseng azzal a tanszéki törekvéssel, hogy a tanárszakos hallgatóknak több általános műveltséggel kapcsolatos kurzust kínáljunk, több, az osztályfőnöki munkára felkészítő programot. Ahhoz azonban, hogy ezt a célkitűzést minél sikeresebben megvalósíthassuk, szükséges tartottuk a hallgatók múzeummal kapcsolatos tapasztalatainak, érzelmeinek feltárását. Kiindulópontunk tehát a tanárszakos hallgatók múzeummal kapcsolatos tapasztalatai, hozzáállásuk volt. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanárszakos hallgatók szeretnek-e múzeumba járni, milyen gyakran járnak múzeumba, van-e kedvenc múzeumok, milyen múzeumi élményeik vannak.

A vizsgálat

A vizsgálatot a 2023/2024 akadémiai év tavaszi félévében kezdtük meg. A vizsgálat ezen szakaszába első éves tanárszakos hallgatókat vontunk be: 40 fő az 54 beiratkozott hallgatóból válaszolt. A válaszadóktól a demográfiai adatok közül csak a nemre és a szakpárra voltunk kíváncsiak. Bár a kérdőívek kitöltése tartalmi kérdések esetén jellemzően alapos, ezen a téren inkább hiányos; többen nem, vagy nem teljes választ adtak. Női válaszadónk ugyan több volt, de közülük csak tizenkilencen adták meg nemüket, férfi

válaszadóink közül tíz fő adott választ erre a kérdésre. Szakpárjaikat tekintve nagy változatosságot mutattak: magyar, történelem, angol, dráma szakosok alkotják a többséget, változatos párosítással. Az adatfelvételre tantermi keretek közt került sor. A hallgatók egy kérdőív kérdéseit válaszolták meg. A hallgatók, annak reményében, hogy nagyobb lesz a válaszadási hajlandóság, papíralapú kérdőívet kaptak, melyet önkéntes alapon, órai keretek közt töltöttek ki.

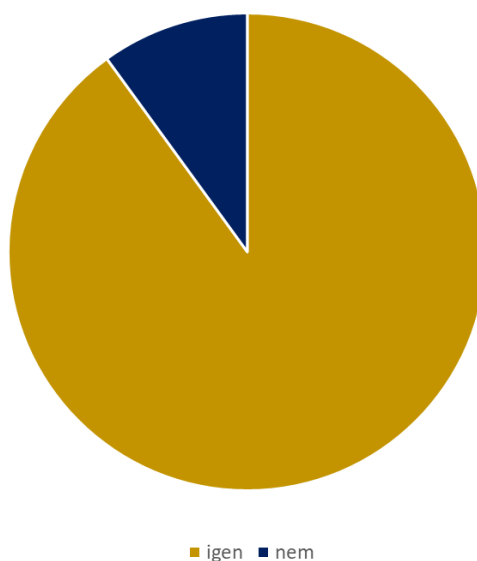
A múzeum fogalma

Gondolkodásunk alapja az ICOM Magyarország múzeum fogalma, mely szerint „a múzeum a társadalom szolgálatában álló nem profitorientált, állandó intézmény, amely kutatja, gyűjti, megőrzi, értelmezi és kiállítja a tárgyi és szellemi örökséget. A múzeum a nyilvánosság számára nyitott, hozzáférhető és befogadó, elősegíti a sokszínűséget és a fenntarthatóságot. Etikusan, szakszerűen és a közösségek részvételével működik és kommunikál, változatos tapasztalatot nyújtva az oktatás, a szórakozás, a reflektív gondolkodás és a tudásmegosztás terén” (ICOM Magyarország, n.d.). Ezt a fogalmat azonban nem ismertettük hallgatóinkkal a kérdőív kitöltése előtt. Nem adtunk pontos információt arról, hogy mit értünk azon, hogy múzeum, ezzel azt szeretnénk volna elérni, hogy minél tágabban gondolkozzanak. Azt reméltük, hogy a klasszikus múzeumokon, képtárakon túl is felidézhetnek múzeumi élményeket, a Szépművészeti Múzeumtól az abaligeti Denevérmúzeumig. Ezt a szabadságot két szempontból is fontosnak tartottuk megadni. Azt reméltük, hogy mi magunk is képet kapunk arról, hogy mire gondol a hallgató, amikor a múzeumokról gondolkodik. Továbbá fontos információ lehet az is, hogy csak a nagy, ismert, egy egyetemistától elvárható, kötelezően ismert múzeumokat tudja felsorolni a válaszadó, vagy felfedezhetünk a válaszok közt olyant is, mely ezen túl mutat, s esetleg a hallgató egyéni érdeklődését jobban tükrözi.

Eredmények

Első kérdésünk a hallgatók múzeummal kapcsolatos érzelmei vonatkozott: szeretnek-e múzeumba járni. Erre a kérdésre mindannyian válaszoltak, és összesen négy válaszadó, azaz 10% adott nemleges választ, a többiek, tehát 90% szeret múzeumba járni (1. ábra). Várakozásainknak megfelel ez az arányú pozitív válasz. Úgy gondoljuk, hogy napjainkban a múzeum még mindig a művészetek, a magas kultúra egyik megtestesítője, és mint ilyen az értelmiséginek készülő fiatal számára majdhogynem kötelező a pozitív válasz.

1. ábra Szeret Ön múzeumba járni?

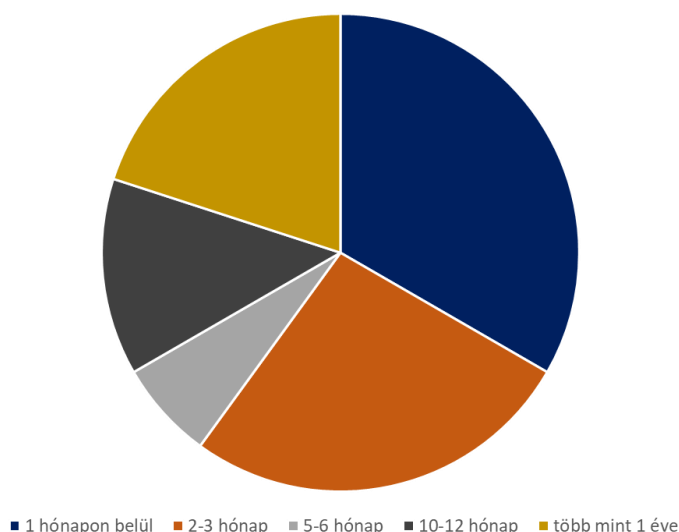


Érdeemes megvizsgálni, hogy mivel indokolták válaszaikat hallgatóink. A négy elutasító válasz adója azzal indokolta nemtetszését, hogy nem kötik le figyelmüket a kiállítások, unalmasnak, fárasztónak, túl soknak tartják azokat. Egyikük azt hiányolta, hogy semmit nem lehet megfogni. Érdekesnek tartjuk az egyik válaszadó véleményét, miszerint túl korán jutott el nem a korosztályának megfelelő kiállításokra, s ez okozza mai napig a múzeumokkal szembeni elutasítását. Jól ismert kifogások ezek a klasszikus múzeumokkal szemben, bizonyára a múzeumokat szeretők közül is sokaknak van hasonló élménye. Mivel indokolják ők, hogy szeretnek múzeumba járni? Alaposabban megvizsgálva az igen válaszokat kiderül, hogy itt is többen megfogalmazzák, hogy alapvetően a múzeum tematikája határozza meg, hogy szívesen mennek-e oda. Az egyértelműen pozitív válaszok közül többen az esztétikai élményt, a hasznos kikapcsolódást látják a múzeumban, a művészet mélyebb megismerésének a lehetőségét. Bár eltérő megfogalmazásban, de a válaszok majdnem mindegyike a tanulás, művelődés lehetőségét emeli ki. Volt, aki a múzeumi tanulás „észrevétlen” voltát tartja vonzónak, egy másik véleménye szerint a múzeum „figyelmességre” tanít. Egy történelem szakos hallgató azt emeli ki, hogy jó látni a tanultakat „élőben”. Ahogy egyikük fogalmaz: „Múltunk, történelmünk megismerése nélkül lelkünk és műveltségünk egyhelyben toporog. Fejlődni csak úgy lehet, ha éget minket a kíváncsiság, és engem erősen éget” (férfi, magyar-dráma szak). A tanulás egy másik aspektusa is megjelenik, amit többen úgy írnak le, hogy szélesedik a látóköriük, nagyobb rálátásuk lesz a világra, gondolatébresztő, ami segíti saját maguk és mások megismerését is. Ez a vélemény nemcsak azoknál a válaszadóknál jelent meg, akik azt fogalmazták meg, hogy utazásaik alkalmával egy-egy ország, város megismerése miatt látogatnak el egy múzeumba. Egyik történelemtanárnak készülő hallgatónk kiemeli, hogy a múzeum nemcsak az egyén, de az egész társadalom művelődésében is nagy szerepet játszik. Múzeumpedagógiai szempontból érdekesnek találjuk, hogy egyetlen válaszadó emelte csak ki a múzeumi „idegenvezető” szerepét, a többiek a tárlatvezetésre, múzeum által szervezett programra semmiféle utalást nem tettek. Örömteli néhány válaszadó véleménye, akik a múzeumot közösségi programként is fontosnak tartják, a találkozás és a látottak megbeszélésének lehetőségét is kihasználják. Egyik női válaszadónk indoka, hogy miért szereti a múzeumot a múzeumlátogatás ünnepi jellegét is láttatja: „Szeretek új, művelődésben magas, érdeklődésnek megfelelő tárgyakat nézni! Szeretem a hozzá

körített dolgokat is: a rááldozott időt, kiöltözni, utána pedig megbeszélni a látottakat” (nő, magyar-angol szak).

Második kérdésünk őszinte kíváncsiságunkat is kifejezi, és természetesen az első kérdésre adott válaszokat is könnyebben értelmezhetővé teszi. Jól látszik (2. ábra), hogy a válaszadók 33%-a egy hónapon belül, 27 %-a két-három hónapon belül, tehát a válaszadók 60%-a az elmúlt negyedévben járt múzeumban. Úgy gondoljuk, hogy ez az arány hitelesíti az első kérdésre adott igen válaszokat. Elgondolkodtató azonban, hogy csak 10 % nem szeret múzeumba járni, azonban 20 %-uk több mint egy éve járt utoljára múzeumban.

2. ábra Mikor járt utoljára múzeumban?



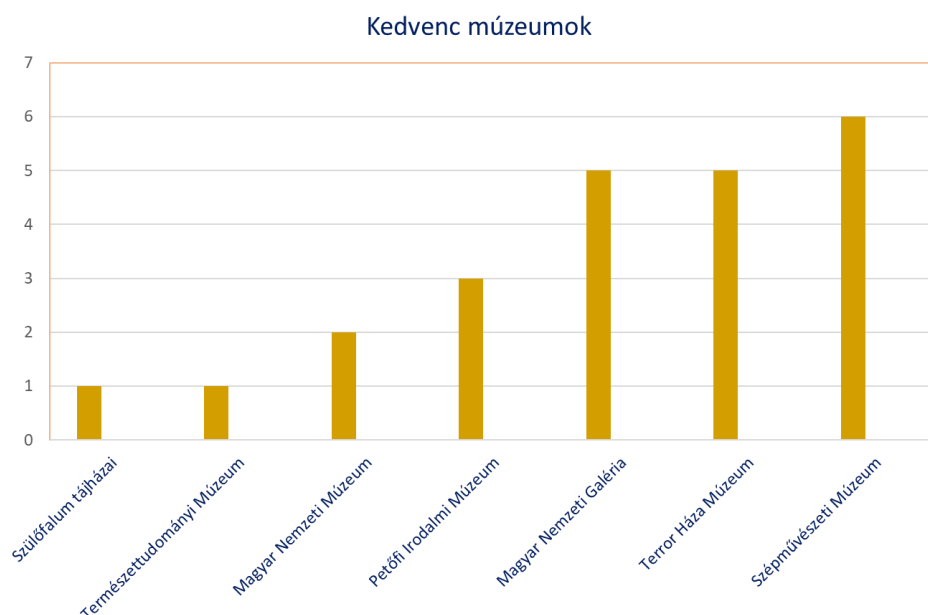
Sokan pontos dátummal, a kiállítás címével és a látottak megjelölésével hitelesítették válaszukat. Népszerű volt a válaszadók körében a Magyar Nemzeti Múzeum kiállítása, a Magyar Menyasszony. Feltételezhető, hogy a kiállítás időszaki jellege és intenzív sajtójelenléte is szerepet játszott abban, hogy sokan ezt a kiállítást jelölték meg mint utolsó alkalmat, valamint bizonyára a fiatal egyetemista nők élethelyzete is sokuknak vonzóvá tette ezt a kiállítást.

Bár válaszadóink zöme nagy, országosan ismert múzeumokat (pl. Magyar Nemzeti Múzeum, Szépművészeti Múzeum, Néprajzi Múzeum), kiállításokat jelölt meg, de többen tájházak, kisebb kiállítások, múzeumok (Mesemúzeum, Kékfestő Múzeum, szentendrei Ferenczy Múzeum, Bakonyi Természettudományi Múzeum, Bihar megyei Ottományi Kiállítóház), várak (Bory-vár) látogatói is voltak. Egyik válaszadónknál egyfajta tudatosságot is felfedezni véltünk: nagypénteken a debreceni Déri Múzeumban a Munkácsy Teremben látható Krisztus szenvedéstörténetét feldolgozó, monumentális méretű Munkácsy-trilógiát nézte meg. A kutatás anonim volta nem teszi egyértelművé, de a megadott idő és múzeum alapján feltételezhető, hogy egyik válaszadónk az egyetem szervezte zárandokút alkalmával járt utoljára múzeumban, örömteli, hogy a zárandokút alkalmával egy múzeumlátogatással is gazdagíthattuk hallgatónkat. Néhányan külföldi múzeumokat is megemlítettek mint utolsó múzeumlátogatási élményt.

Tizenhét válaszadónak nincs kedvenc múzeuma. Néhányan ezt azzal indokolták, hogy minden múzeum más, és az őket érdeklő minden kiállítást szeretnek, illetve nem járnak annyit múzeumba, hogy lehetne szívüknek igazán kedves. Legtöbben a Szépművészeti

Múzeumot kedvelik, ezt követi a Terror Háza Múzeum és a Magyar Nemzeti Galéria (3. ábra).

3. ábra Kedvenc múzeumok



Tekintettel arra, hogy a múzeumlátogatás megszervezése sokszor körülményes és anyagi vonzata is van, jó lehetőséget kínálhat a digitális múzeum. Hallgatónk arról vallottak a kérdőívben, hogy ezzel kapcsolatosan nagyon kevés tapasztalatuk van, inkább csak hallomásból ismerik. A válaszokból arra lehet következtetni, hogy a hallgatók közül csak nagyon kevesen vettek részt számítógép felhasználásával digitális tárlatvezetésen, külföldi múzeum kínálta lehetőséget kihasználva, és többen a múzeumok jelenléti, de digitális technikát alkalmazó megoldásaival találkoztak csak. A távolléti oktatás mintája alapján elképzelt múzeumlátogatás előnyeit és hátrányait elemezve a válaszadók arra jutottak, hogy bár lehetnek előnyei egy ilyen programnak, így például a múzeum könnyebb, akadálymentes elérése, a Z generációs gyerekek könnyebb megszólítása, illetve egyszerre, egy időben egy egész osztály könnyen megtekintheti a kiállítást, de a hátrányokat hangsúlyosabbnak érzik. Úgy gondolják, hogy pont a Z generációs gyerekeknek lenne fontos egy más, nem digitális környezet, mert ezek „a gyerekek itt se tudnak elszakadni a digitális világtól”, és „elmarad a valós múzeumlátogatási szertartás, a múzeumi etikett ismeretlen marad.” Véleményük szerint „semmilyen digitális dolog nem tudja helyettesíteni/pótolni azt az élményt, amikor saját szemével láthatja...”, és „...kulcsfontosságú, hogy élőben lehessen látni, hallani, vagy tapintani a kiállított tárgyakat.” Továbbá „...hiányzik a közösségi élmény pl. az osztálynak...”, és „az átszellemülés is nehézségekbe ütközik” vallják a hallgatók. Egyetértünk hallgatónk véleményével, a valós múzeumi élményt bizonyára nem pótolhatja a képernyő-nyújtotta, de az iskolai évbe, a tanár munkaterhelésébe könnyebben beilleszthető egy-egy online program.

Kérdőívünk végén arra kértük a hallgatókat, hogy három szóval jellemezzék múzeumlátogatásaikat. A könnyebb átláthatóság kedvéért kategóriákba soroltuk a megemlített szavakat, és a leggyakoribb említéseket és a kategória tartalmához kapcsolódó említési gyakoriságot táblázatban jelöltük (1. táblázat).

1. táblázat Szavak említési gyakorisága

Kategória	A leggyakrabban említett szavak	Említési gyakoriság
Esztétikum	szép, felemelő, lenyűgöző, kreativitás, elegancia	8
Múlt, hagyomány	múlt, tisztelet, hagyomány, maradandó, történelem	12
Kikapcsolódás	csend, nyugalom, feltöltődés, kikapcsolódás, program, szabadidő, énidő	13
Élmény	élmény, érdekes, érdeklődés, kíváncsiság, izgalom, szenzáció, interaktív	19
Tudás, tudomány	megismerés, tudás, tudomány, tanulás, tapasztalat, művelődés, informatív	17
Művészet, kultúra	művészet, kultúra, szobor, festmény	20

A táblázatból kiderül, hogy a hallgatók értelmezésében a múzeum leginkább a művészet bemutatását szolgálja, a tudás átadásának a terepe, de élményt is nyújt. Az értékmagas válaszok (élmény, érdekes, izgalmas, lenyűgöző, stb.) mellett összesen három alkalommal jelennek meg az unalmas, illetve monoton kifejezések. Ez egybecseng egy friss szakirodalmi tapasztalattal is, miszerint „nem tartják unalmasnak vagy elavultnak az örökségturisztikai bemutatóhelyeket a látogatók” (Nagy 2023: 37).

Összegzés

Kutatásunk kezdeti szakasza lezárult. A kérdőívek alapján megszülető eredmények jó kiindulást jelenthetnek a további munkához. Úgy véljük, hallgatóink alapvetően érdeklődők, többen közülük múzeumba járók. Reményeink szerint egy, a tanárszakos hallgatókat érintő egyetemi program sokuk érdeklődését felkeltheti, és szívesen kapcsolódnak be a múzeumlátogatásokba.

Ez biztató jel arra vonatkozóan, hogy későbbi szakmai életükben maguk is pedagógiai meggyőződéssel vállalkoznak diákjaikkal múzeumlátogatásokra.

Felhasznált irodalom

- GOMBOCZ Orsolya (2021): Gondolatok egy egyetemi költözködésről. In: KORMOS József (szerk.): Mester és tanítvány emlékkötet. Budapest, Szaktudás Kiadó, 54-58. p.
- International Council of Museums, The Organization: <http://icom>. A MÚZEUM DEFINÍCIÓ - HOZZÁFÉRÉS A FOGALMAKHOZ. <https://icomhungary.hu/hu/node/86> (letöltés 2024.10.28.)

- KONDOR Boglárka (2023): Líceumi lelécelés. Hogyan szökj meg Petőfivel Selmezbányáról? In: Tudásmenedzsment, 24. évf. 2. Különszám, 133-147. p. DOI: 10.15170/TM.2023.24.K2.14
- KOLTAI Zsuzsa (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó. A múzeumi kultúráközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata. (Iskolakultúra-könyvek. 41.) Veszprém, Iskolakultúra.
- NAGY Júlia (2023): A Magyarországi látogatói elvárások változásai a múzeumokkal, látogatóközpontokkal, vár- és kastélykiállításokkal szemben (2019-2023). In: Tudásmenedzsment, 24. évf. 2. Különszám, 35-46. p. DOI: 10.15170/TM.2023.24.K2.6

Balázs NÉMETH

***Strengthening Active and Democratic Citizenship through
Community Learning in Cities and Regions. An Emerging Role
for University Lifelong Learning***

Abstract

It was just thirty years ago when the European Union's major Institutions articulated clear commitment towards quality, access and partnership developments through education and training so as to promote growth, employment and competitiveness (EC White Paper, 1993) Just two years later, the White Paper on Education made it clear that, next to employment, active citizenship ought to be promoted in communities of Europe from local to global for social cohesion, inclusion and, namely, quality lifelong learning. (EC, 1995) This paper aims at discussing the scenario of the EU having neglected the citizenship focus in its education and training policy to obey to economic claims through a skills-oriented agenda and deform its balanced focus to simplify citizenship to employment status opposite to active citizenship resulting in critical thinking and better identities. (Jarvis, 2004)

Although Baert reminded us about the significance of active citizenship through a number of studies (Baert, 2003 and 2006), other colleagues as Steele and Taylor highlighted, in the same era, the need for analysing the connections in between citizenship issues and global chaos in which education, culture and revolutionary thinking and action may have a role (Steele and Taylor, 2005) In this manner, Jansen made it clear that adult education ought to support citizenship to be developed through identity-building to make adult learners become more successful to read cultural codes in society. (Jansen, 2003)

However, it was Peter Jarvis who reminded us of the difference in between citizenship and active citizenship, the one about rights and the other about exercising responsibility in society. (Jarvis, 2004) In this focus, we argue in this paper and related presentation that adult education of today must make clear and strong efforts in strengthening active citizenship by both becoming lifelong learning institutions through organisational change and enhancing social responsibility of higher education, according to Crowther and Martin (2005), and providing university lifelong learning for atypical communities of learners in specific forms of knowledge transfer to activate citizens to learner democracy and critical thinking through effective and relevant pedagogy and andragogy.

Also, we argue that community learning for citizenship education can be turned as strong body component of missions learning cities and neighbourhoods (Nemeth, 2022) where higher education institution may take a characteristic role to bridge in between the economic, the social and the environmental for a good balance and humanistic turns in accordance with UN SDGs, namely SDG4 (UN, 2015)

Keywords: adult learning, participation, responsibility, identity, critical thinking, community

The Journey for Active Citizenship in Adult Education

Adult learning and education reflects today that access to learning is not for everyone, and 'equal opportunities' is a nice, but a difficult slogan to realise for every single citizen of a country. Adult learning is considered, on the one hand, as an important tool for adults to develop their skills, and on the other, to make adults recognise that change is something that they ought to make use of and not to simply suffer. This is a recognition of the European education and training policy driven by a rather individualistic approach in the famous White Paper of the EU Commission in 1995. (EC, 1995) The White Paper called attention, amongst some important issues, to second chance schooling which is an important benchmark of today lifelong learning in Europe. Furthermore, another White Paper of the Governance from the European Commission (EC, 2001) highlighted that a more humanistic approach to the realisation of proper governance would need particular forms of collaborations with citizens with active and deliberate participation, responsibility and dignity towards their communities and other local formations of social care and development.

In the last twenty years, the European education and training policy turned, in a rather slow, but distinctive way, to adult learning and highlighted upon several issues, in two communications (the second one as an action plan), except for active citizenship (EC, 2006 and 2007). Only the latest two recent European Agendas on Adult Learning (REAAL, 2017 and NEAAL, 2021) have shown a slight turn towards citizenship concerns yet with a reduced focus to skills development in accordance with OECD PIAAC measures. (OECD PIAAC weblink)

Since 1995, active citizenship has mainly been used in reference to lifelong learning, according to the pressure of UNESCO and some academic cycles, to fight back the narrow and rather reductionist employability-focused views in education mainly focusing on economic demands through skills-pressures. That is why it is necessary to understand the term in the context of adult and community learning and to relate it to learning cities and regions of emerging SDGs scopes with recent orientations and connections to global citizenship education.

Understanding citizenship and active citizenship

In case, we share such a model of learning combined with citizenship, we ought to consider that citizenship is generally related to rights (civil, political and social) and participation. On the other hand, according to Baert, **active citizenship is about conscious practice of rights and recognition of status**. It means that the challenge is to redefine democratic citizenship, and social responsibility which are at risk. Eventually, we have to balance between individual freedom and collective interest, and that is a role of participatory competencies (Baert, 2003). One can agree with Longworth as he argued that "encouraging active citizenship means that celebrating learning is connected with

active citizenship by individuals, families organizations and communities.” (Longworth, 2006)

Therefore, it is not at all surprising that he connected active citizenship and the development of learning cities and regions: „One of the most important indicators of successful learning cities and regions is the extent to which their citizens participate in active citizenship programmes that enhance community living, learning and social cohesion.” (ibid, p.153.) I think that higher education and related university lifelong learning has got a lot to promote such city-region development through learning.

Jarvis pointed out in his famous Helsinki-speech in September 2000 that lifelong learning was a key factor in raising socially essential forms of capital, namely, social capital based on 'value-rationality' through the development of human resources, strengthening and developing learning competences and skills (Jarvis, 2001). In 2004, Jarvis underlined the importance of the issue of active citizenship as an integral part of the European lifelong learning policy (Jarvis, 2004) and, at the same time, he argued that „**citizenship is now a responsibility rather than a right** and,... there **is still a fundamental conceptual difference between citizenship and active citizenship – the one about rights and the other about the exercise of responsibility**.” (ibid, p. 12.)

Also, he pointed on the emergence and spread of the model of the *knowledge-based society* which, he claimed, had played a key role together with a harsh constraint of global economic crisis in Europe's orientation to education and training, learning be renewed so as to promote growth, competitiveness and employability through combined actions and responsibilities of member states and citizens within them. Jarvis clearly indicated that the *Memorandum* (EC, 2000) gave a clear indication of the responsible citizen of the society is active (employed!) and takes actions in solving the problems of his environment. The role of education and training is, he concluded, to form the individual becoming both an employable and active citizen of his community (ibid, p. 14.).

Higher education also joined the discussion on lifelong learning with a more intensive involvement through EUA (the European University Association)¹ to provide an university Charter on LLL (EUA, 2008) and, also, through eucen (the European Universities Lifelong Learning Network)² with several project-based initiatives for quality LLL embedded into calls, statements and documents to highlight the third mission of HEIs after the year of 2000. A significant number of academic researchers indicated from that time onwards that a new systemic framework is under construction in education and training which aims to generate more quality, partnership-based development, and the dissemination of knowledge through ICT-based tools (Field, 2006).

Global perspectives of Global Citizenship Education as driver of comparative analysis

One can identify at least three initial entries for identifying influential factors of citizenship education and sustainability be bridged to adult learning and education. It is

¹ EUA Trend-reports: www.eua.be

² more on eucen: <http://eucen.eu>

reasonable, therefore, to relate to the UNESCO World Conferences on Adult Education. CONFINTEA V in 1997 adopted *The Hamburg Declaration on Adult Learning and the Agenda for the Future* which states: “Adult education thus becomes more than a right; it is a key to the 21st century. [...] It is a powerful concept for fostering ecologically sustainable development, for promoting democracy, justice, gender equity, and scientific, social and economic development, and for building a world in which violent conflict is replaced by dialogue and a culture of peace based on justice” (Ireland & Specia, 2014, p. 201–202).

In 2009, CONFINTEA VI formulated the *Bélem Framework for Action*, which went further: “We recognise that adult learning and education represent a significant component of the lifelong learning process, which embraces a learning continuum ranging from formal to non-formal to informal learning... Adult learning and education represent a valuable investment which brings social benefits by creating more democratic, peaceful, inclusive, productive, healthy and sustainable societies” (UNESCO UIL, 2010, p. 5).

Another important step was in the year 2012 when the UN Secretary General Ban Ki-moon called for a *Global Education First Initiative* with one of its main priorities to “foster global citizenship” (UN, 2012, p. 12).

In 2015, the World Education Forum convened in the Republic of Korea. The overarching goal of the Incheon Declaration was to ensure “inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (UNESCO, 2015a, p. 7). Derived from there, the *Framework for Action* has seven targets, and there is one very important for peace and ESD:

“By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development” (UNESCO, 2015a, p. 21)

In 2015, the UN adopted 17 Sustainable Development Goals (SDG) for the period 2015–2030. “The Sustainable Development Goals are a call for action by all countries – poor, rich and middle-income – to promote prosperity while protecting the planet. They recognize that ending poverty must go hand-in-hand with strategies that build economic growth and address a range of social needs including education, health, social protection, and job opportunities, while tackling climate change and environmental protection” (UN, 2015, p. 5). Goal 4 is Quality Education – and the full text of the *Incheon Declaration and the Framework for Action* became included.

Additionally, UNESCO General Conference adopted the *Recommendation on Adult Learning and Education (RALE)* in the same year. Clause 6 points out: “Adult learning and education also includes education and learning opportunities for active citizenship, variously known as community, popular or liberal education. It empowers people to actively engage with social issues such as poverty, gender, intergenerational solidarity, social mobility, justice, equity, exclusion, violence, unemployment, environmental protection and climate change” (UNESCO, 2015b, p. 7).

The analysis was deepened further in the perspective of Adult Learning and Education (ALE) in the Marrakech Framework for Action (MFA) as outcome document of CONFINTEA VII in 2022 in the following three clauses:

“12. At a time when societies are threatened by rising fanaticism and violent extremism, growing distrust in science and rising inequalities within and between countries, we reaffirm that ALE can constitute a powerful policy response to consolidate social cohesion, enhance socio-emotional skill development, secure peace, strengthen democracy, improve cultural understanding, eliminate all types of discrimination, and promote peaceful living together and active and global citizenship.

14. Promoting ALE within a lifelong learning perspective: While recognizing that the priority areas of the Belém Framework for Action remain relevant, SDG 4 provides a unique opportunity to position ALE as a key component of lifelong learning, contributing to sustainable development and to the promise of peace that lies in UNESCO’s constitution.

36. Recognizing the urgency and centrality of climate action for sustainability, we commit to promote education for sustainable development and to advance awareness on the causes and effects of climate change, so that all youth and adults can better understand urgent sustainable development issues and act as empowered citizens, by adapting their consumption patterns and lifestyles, and engaging actively in democratic debates and initiatives to protect and preserve the environment.” (UIL, 2022)

These recommendations are necessary to observe in comparative works to reflect upon changing concepts and conceptualisation referring to active citizenship developments, critical and reflective thinking with adults through citizenship education so as to help adult learners and their communities relate to sustainability matters as challenging to communities and their physical and natural environment to belong to countries having adopted and agreed these calls for implementation as UN and UNESCO members. However, next to these official documents there are some significant recent reflections like *Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives* (Benavot et al., 2022) coming out before CONFINTEA VII, and *Adult Learning and Education within the Framework of Lifelong Learning* (Grotlüschen et al. 2023) shortly after strongly influencing the perspectives of adult and lifelong learning.

Those focuses made colleagues and students at the AdultEducationAcademy at University of Würzburg to revisit the topic of active citizenship in the context of the Erasmus+ INTALL Winter School programme for 2019 and Global Citizenship Education in the 2024 Academy Programme for GCE and SDGs, for this very reason. Organisers of those projects opened calls for specific Comparative Working Groups to discuss some challenges and issues referring to active citizenship and its relevance towards adult learning and education. The calls in the bulletin of Winter School 2019 and also in that of AdultEducation Academy 2024 underlined those specific comparative dimensions organisers had drawn for those programmes by recognising that active citizenship became a research issue of adult and lifelong learning in 1995 through the preparation of the Year of Lifelong Learning for the following year and, also, through the planning and initiation of the Lisbon-process having been combined with the goals of employability. The approaches tried to emphasize the collection of country-specific examples referring to models, approaches and practices. (Winter School 2019 Student Guide, 2019; AdultEdAcademy 2024 Student Guide, 2024)

The co-organisers underlined that the Working Groups would turn participating students to make use of their country/region specific studies to relate the topic of active citizenship to adult education and lifelong learning and, consequently, relate and compare their findings to:

- the meaning of active citizenship/GCE in the countries/regions represented by group members;
- the practices of active citizenship/GCE in those countries/regions represented;
- available strategies on adult education and lifelong learning with references/contexts of active citizenship/GCE and its connection to SDGs.

Other contexts of comparison were connected to:

- the roles/impacts of existing or missing law;
- the impact of existing/missing policies;
- the influence of existing/missing discourse amongst civil society groups on the roles of adult education to promote and develop active citizenship.

The calls recommended some specific categories of comparison and claimed that participating students ought to search and identify some good practices reflecting:

- community-based learning activities to raise participation in adult and lifelong learning;
- learning festivals, adult learners' weeks to integrate members of vulnerable groups;
- specific intercultural programmes to strengthen identity and belongingness;
- local/regional initiatives, formations to develop collaborations, understanding recognition and trust amongst communities and their members through learning neighbourhoods, cities/regions formations.
- examples of collecting and sharing valuable knowledge and skills around labour, community and environment with sustainability concerns.

The co-ordinators had collected and made available some key readings for group member students in order to contextualise main focuses of the Comparative Working Groups and to relate the topics to the overall programmes both in 2019 and in 2024.

It is very important to highlight the roles of preparatory on-line lectures and, more importantly, the consultation amongst co-ordinators of the member students of the Working Groups. These environments enabled students to formulate their essays both to address questions around the main topic of the Working Groups and to collect some relevant good practices in order to set grounds for the comparative work of the second week of the Winter School and of the Adult Education Academy. The comparative works, in general, were based on the country specific narratives students represented. Those analytical works, having been assessed and evaluations, became turned into publication like the one delivered at Firenze University Press. (Németh, 2020)

The challenge and limitation of global citizenship

The Comparative Working Group, before its active knowledge exchange at the Würzburg Winter School/Adult Education Academy, had been influenced by the topic of global citizenship referring to the challenges of socio-political responsibilities, environmental

concerns, problems of identity and collaborations upon forming communities, neighbourhoods through cities and its regions.

Heribert Hinzen, former director of DVV International and UIL advisor on Adult and Lifelong Learning pointed out the directions and main focuses of global citizenship and its impact on, for example, Sustainable Development Goals, regional focuses of adult and lifelong learning to highlight similarities and differences in between Europe, Asia and South-Pacific, Africa, the Arab World, and Latin-America. For this reason, the Comparative Group worked on the identification of reasons for those similarities and differences in between approaches to and development programmes in citizenship education in the countries/regions having been represented in the Group both in 2019 and in 2024.

Therefore, not only the context of active citizenship, but also the local and global dimensions of its developments signalled some particularly important choices and limitations participants highlighted in their Group Work and their group presentation they provided to other members of the Winter School and of the Adult Education Academy in this respect, whereby those platforms became good grounds of collecting and sharing knowledge with intercultural perspectives in a comparative frame.

We have to highlight the results of the comparison as a major outcome of the comparative working group:

- Although it was rather difficult for the student member of the working groups to effectively imply analytical comparative tools in their papers to investigate their countries referring to the topics of the Working Groups, however, the topic of citizenship and GCE allowed them, on the one hand, to collect some significant similarities and differences upon their topics based on country-specific cases and, on the other, to find some reasons for those similarities and differences having been identified.
- Moreover, students of those two particular Comparative Working Groups strongly focused on having to collect practical examples of learning for citizenship and learning through citizenship and turn those examples/cases into their analysis as part of their country specific transnational essays.
- Another outcome of both the Winter School and of the Adult Education Academy are the improved skills of students in comparative analysis and studies in the field of adult education and lifelong learning in order to relate their comparative work to better understanding adult learning and education in countries they represented referring to similarities and differences on the basis of collected and shared practices and theories relevant to their topics.
- Eventually, students could develop their specific skills to work with internationally available documents, data and publications to underline their reasoning upon those references being digital or regular imprints.

Learning city evolution in the scope of citizenship developments in community

Let us draw a link from citizenship education, community development and learning cities and regions. Learning cities has become a focus for research, development and innovation as a consequence of the Maastricht-process of EU countries leading up to the formation of

lifelong learning policy orientations by 1996 and 1997 and through the initiation of the first budget-period of the EU by using several funds, especially the European Social Fund. The return of a forgotten initiative of learning cities, based on OECD models of educating cities dated back to early 1970s, was a truly positive and rather inclusive approach to bridge social and economic aspirations around urban development with collective and collaborative mindset. However, a better use of human potentials has also signalled a stronger focus on building knowledge, skills and competences both at individual and community levels. This opened gates to a more flexible and inclusive concept of lifelong learning to connect formal and non-formal grounds of learning and recognised several kinds of informal learning based on community capacities. Learning cities and regions became incorporated to emerging discourses on learning spaces, place management and social capital (International Conferences, PASCAL International Observatory website) as part of an accelerated dialogue on lifelong learning. As a consequence, not only economic, but also social stakeholders and governmental bodies shared the view by the Millennium that the EU should use models of learning cities and regions so as to reach for economic growth with sustainable development and social cohesion. (EC's R3L initiative, 2002)

As Longworth identified, the mid-1990s discourse on lifelong learning helped rediscovering learning regions as a marker of the *Age of Innocence*, leading to planning and initiating local and regional models to connect better education/training, governance and lifelong learning. (Longworth, 2003) In the second half of the decade, the result of the European Lifelong Learning Initiative (ELLI) offered guidance to developing some of the early charters for learning regions – charters that demonstrated the commitment of a city-region to improving learning opportunities and methodologies for all its inhabitants. It resembled this – the grounds for a wide dialogue on promoting the culture of learning. Cities as far apart as Adelaide, Halifax in Canada, Espoo in Finland and Dublin applied this charter formula and exploited it for their own goals to develop lifelong learning in their communities and neighbourhood regions.

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

This was the same level of engagement and enthusiasm which drove a number of cities from the Scandinavian communities to make use of the model of the learning city-region so as to turn quality learning and education into a dynamic mood for economic growth, competitiveness and innovations combined with inclusive and sound attention to

vulnerable social groups. Also, that approach formulated an certain commitment with a wider perspective to incorporate learning cities into the global campaign for lifelong learning within the international community.

With several distinguished exceptions, Southern, Central and Eastern Europe have taken much longer to realise the direct reward of creating learning cities and regions. In this *new age of experimentation*, Learning City-Region projects began to be financially supported – one of them ‘TELS - Towards a European Learning Society’ delivered, what it called a Learning Cities Audit Tool, and analysed the performance of 80 European municipalities. Unsurprisingly, it reflected that the words ‘Learning City and Learning Region were almost unknown, indeed, in more than two thirds of those 80 cities, they were completely missing. At this time too, there were several conferences and learning city launches – at places like Liverpool, Espoo, Edinburgh and Glasgow and many others. Learning Festivals celebrated the joy of learning in Glasgow and in Sapporo, Japan right before the Millennium. (Longworth, 2001)

At the time when Europe stepped towards the new millennium, the *age of advance* accelerated mainly by the European Commission’s Lisbon agenda, which put lifelong learning at the forefront of European policy. The development of learning cities and regions was one key strategy of that policy – and so the European policy paper on the local and regional dimension of lifelong learning was published in 2002. This important document was built on the results of TELS and written by Norman Longworth. The document clearly stated that ‘Cities and regions in a globalized world cannot afford not to become learning cities and regions. It is a matter of prosperity, stability, employability and the personal development of all citizens’ (EC, 2002). They were clear and forward looking words indeed and a striking challenge to every local and regional authority to have read them which, because of the nature of information transmission, were unfortunately very few.

The OECD also geared up the process in 2000 with its learning regions project in five European regions – Jena in Germany, Oresund in Sweden and Denmark, Vienne in France, Kent in UK and Andalusia. Among its findings was the perhaps surprising statement that secondary education would apparently be strikingly important for regional development and the more predictable one that there was a need to encourage creativity at all levels of education. This particular conclusion referring to regional development highlighted the influential role and potentials of public education upon the development of basic and vocational skills amongst the members of individuals and towards knowledge transfers within communities. And that’s a theme that crops up time and time again in learning region folklore – creativity, innovation, vision at all levels of education.

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

of ideas, to opportunities, to innovation, and eventually to production.’ (Cannon et al, 2003)

These initiatives accelerated most researchers into what might be called *the age of understanding* and many of them finally thought they got it – or knew, or thought they knew - what was being a learning region, at a time when number of European projects increased. From every part of the Commission – Learning Cities and Regions became included in the Framework research programmes and a lifelong learning element had to be included in the vast majority of the Commission’s Social and Development Funding. Also, there became a great need for tools and materials that would help cities and regions to get that understanding.

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

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

Learning cities and community development through adult and lifelong learning

When one may want to understand what was the reason that UNESCO incorporated the movement of learning cities into its activities and policy concerns around lifelong learning, a strong attention to PASCAL International Observatory is inevitable. This globally driven international organisations was formed by former OECD researchers around CERi, the Center for Educational Research and Innovation so as to make use of a non-governmental platform in the development of social capital, place management and lifelong learning right after the millennium. (PASCAL’s website-projects)

PASCAL turned attention to learning cities for its potential to integrate several dimensions of lifelong learning, for example to underline the roles and responsibilities of higher education institutions, economic stakeholders and other respected local and regional bodies as local and regional councils to take action in the advancement of the so-called *learning economy*. Its *broader conceptualisation*, the scope of actions and *value of learning goes well beyond a limited definition of industry clusters and issues of competitiveness, innovation* (as important as these are).

As the flow of learning initiatives, described by Yarnit (2000), Longworth and Franson (2001), Allison and Keane (2001) and others, learning makes its way through/in the community in different manners. With each of these activities, the community may learn and develop sustainably. Learning enables communities to face change, adapt and transform on their own. When the concept of learning cities, learning regions is approached in a broader framework, it opens up exciting potential and possibilities for many communities, particularly, when considered against reductionist narratives on exclusively economy-centred structure, by turning to balanced models and initiatives. The impact of PASCAL can be grabbed by some of its models to get different fields of learning city innovations combined for the sake of proper knowledge transfer through parallel collaborative actions for economic development, social cohesion and well-being. Namely, the EcCoWell model if PASCAL was firmly developed in order to make use of potentials of several stakeholders in a combined way to reach for economic growth, community actions for well-being. One good example was the Irish city of Cork, where distinguished stakeholders, together with the local council, decided that they would make firm steps so as to implement EcCoWell-frame as one composite element of a learning city through collaborative actions. (Kearns and Regenzhani, 2019)

For example, the Cork Learning City development became cemented on a special learning environment to represent four circles of learning embedded into a community model. This model resonates a community with strong local resonance and global reaches through UNESCO learning cities network (LCN) and that of PASCAL International Exchange (PIE). Those circles of the learning environment demonstrate certain dimensions of a learning city which overlap with each other, however, signal some specific aspects at the same time. In Cork, they are the Cork Learning Festival, the UNESCO Learning City Award and Growing Lifelong Learning in Cork, Learning Neighbourhoods as a pilot project of UNESCO in partnerships with PIE and, finally, EcCoWell, to reflect that learning cities should include environmental, economic, health, well-being and lifelong learning in order to reach for good societies. (ÓTuama, 2016; UIL, 2019a).

The Lifelong Learning Festival of Cork has particular community routes and has been dedicated to participatory actions with intercultural and intergenerational aspirations. In this respect adult and lifelong learning plays a specific role in forming its programmes and depends on the focus to raising participation in events, gatherings and local discoveries through collecting and sharing good knowledge and experience amongst members of the community based on learning. Moreover, the Festival chains ten Community Education Networks which were established upon the 2000 governmental paper, called as *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. (DES_White Paper, 2000.) These networks offer actions and programmes as parts of the Festival and have their special approach to some special groups of the community, for example, disadvantaged groups. Distinguished

stakeholder groups play an important role in the planning and achievement of their programmes.

Various forms and ways of communication are regularly used to reach out for the attention to different kinds of people, therefore, not only modern and electronic communication, but also traditional posters and brochures are used to capture the contact of potential visitors and participants. One has to point out that there is a significant free citizen engagement in the Festival based on the principles of equality and inclusion so as to provide an opportunity to participate in learning (Neylon and Barrett, 2013). In this regard, inclusiveness, free entry and open access to all are ongoing themes of the festival (Keane, Lane, Neylon and Osborne 2013). The UNESCO Learning City initiative has also played a significant role in the achievements of the Cork Learning City developments. Both the establishment of the Cork Learning City Forum and the initiation of the Lifelong Learning Festival provided significant forces to realise the vision of people behind the original plans to make Cork a learning city and community. The attention of PASCAL towards learning city developments and innovative approaches made PASCAL to get Cork be involved in its networking.

That step brought Cork close to international partnerships which soon accelerated engagement with UNESCO agenda on learning cities in 2012. The example of Cork also reflects outstanding partnerships with wide stakeholder groups so as to engage them with the mission and goals of the project. The Learning Neighbourhoods initiative signalled a serious focus on local people especially in concentrated on the needs of districts of the city and people living those municipal areas of Cork with specific social, economic and cultural conditions and aspirations. There have been several impacts and challenges to the Cork Learning City initiative and project. But collective actions of the communities of the city strengthened alliances amongst participants and brought higher level institutions into contact with marginalised groups. UNESCO interest may also help the renewal of the commitment of politicians and stakeholders to the initiative.

Cork may provide a good lesson for other cities which are right at the step to expand their initiatives into a wider public project and movement: start small and build up systematically, keep participation voluntary, ask all your participants to publicize their events to provide a special ownership and belongingness to the programmes and networking. Another lesson is to make sure that the kinds of learning showcased are as broad as possible, do not restrict participation to the state sector, publicly recognise and thank all those who organise events and, finally, never forget that it is a festival – fun and celebration are a powerful means of changing attitudes to learning. (Neylon, 2016)

Balancing the economic with more social – the example of Pécs

The Pécs Learning City-Region Forum was formally grounded in the year of 2010 amongst thirteen different institutions of education, training and culture, together with the local and regional authorities of Pécs and Baranya County and that of the Chamber of Commerce and Industry.

Based on a decade-old international project-based partnership to have dealt with Learning City-Region innovations in association with PASCAL and UIL, the University of

Pécs and its Faculty of Adult Education and HRD re-initiated the establishment of the Pécs Learning City Region Forum in 2013 to develop a direct tool in certain areas of pedagogical/andragogical work targeting training trainers, educators and facilitators of learning.

Through projects, like LILARA (Learning in Local and Regional Authorities), PENR3L (PASCAL University Network of Regions of Lifelong Learning), and Grundtvig R3L+ accelerated our partnership with the City of Pécs and its local authority together with several other distinguished stakeholders in education, training and culture Those former PASCAL projects together with special session of the Commission of Education (EDUC) of Committee of the Regions in 2006 and the 2007 PASCAL Conference in Pécs generated a good ground for further platform building amongst relevant bodies engaged in effective knowledge transfer lifelong learning activities. (PASCAL Observatory, 2007).

The Learning City-Region Forum identified some potential issues which accelerated the development of the learning city-region model of Pécs. On the one hand, the Forum renewed its membership in PASCAL International Observatory's Learning Cities Networks (LCN), more precisely, it integrated the Pécs Learning Festival programme into the group called "*Harnessing Cultural Policies in Building Sustainable Learning Cities*" in order to continue its ties to this international platform which was formally established in 2007 when Pécs hosted PASCAL's annual international conference on learning city-regions (Németh, 2016a).

The University of Pécs initiated, still in 2016, the realisation of close ties to UNESCO's Global Network of Learning Cities so as to prepare for the Global Learning City Award of UNESCO which may help in further developing collaborative actions amongst key providers of lifelong learning in and around the city of Pécs. In this regard, the University of Pécs and the local authority/municipality of Pécs decided to launch a campaign for using the Learning City-Region Forum to establish an annual Learning Festival where both the concept and the three areas of action of the Forum can be multiplied into a real learning community of around seventy institutions and organisations under the same umbrella movement.

The Learning City Programme of Pécs identified its first *Learning Festival* in 2017 as a set of three thematic topics in order offer flexible platforms to include each and all learning providers with their particular programmes based on the participation of local citizens from school-age to retired members of the community. There were three topics for 2017 set at the beginning of the year to represent a broad range of interest and, simultaneously, to incorporate different interests be channelled into representative topics to signal both global and local focuses with popular calls. Those 2017 learning city topics were (UIL, 2019b): (1) *Culture and arts*; (2) *Environment, green Pécs*; and (3) *Knowledge transfer and skills development*.

Those above topics generated growing participation since more than seventy organisations and institutions got involved into the one-hundred and thirty programmes of the First Learning Festival for 15-16 September in 2017. One can estimate whether it was a good decision and direction to get the House of Civic Communities to take a central role in the organisation of the Learning Festival. But having evaluated the impact of first Learning Festival, we can conclude that the learning community of Pécs has gained a lot

to start getting used to the formation of the Learning City model and its flagship initiative called the Pécs Learning Festival. I am concerned that this focus cemented a bottom-up approach based on trust and partnership, but the initiative could not avoid the lack of funding and limited political attention although the City of Pécs received the Global Learning City Award on 18 September at the 3rd UNESCO International Conference on Learning Cities (Németh, 2016b). The organisers of the Learning Festival had collected public proposals for topics of the Festival, and it was a great achievement that participating platforms of learning providers came to consensus to provide three authentic topics of lifelong learning which would definitely meet the characteristics of Pécs as a city of culture, high culture influenced by multicultural, multi-ethnic and multilingual and multi-religious dimension. This particular focus was highlighted in the GNLC reporting of Pécs as a Global Learning City and incorporated into the publication of UNESCO Institute for Lifelong Learning and to its website (UIL, 2019c).

According to the key features of learning cities, the Learning City Programme of Pécs and its Learning Festival has emphasized, from its start, the connection and partnership building with local and regional businesses, corporations and other market-led groups like the local Chamber of Commerce and Industry. This approach and special attention was lifted up through the organisation-process of the first learning festival in 2017 to initiate and promote the particular angle of business and economy driven narratives, understanding around the benefits of learning and of skills development. Companies like the local forestry group, the local public bus transportation corporation and the local powerplant joined the Festival with its programmes and learning models, like environmental learning through the forest/woods, learning community skills on buses and learning new dimensions of the energy supplies for residential and business areas (Németh, 2016c).

A necessary conclusion is that the initiation of the Learning Festival resulted in the move of the notion of learning away from negative meanings and contexts, moreover, it helped in the raising of participation, the growing needs towards community learning, intergenerational collaborations and the inclusion of depressed, underdeveloped districts of the city. Those above three topics helped to move Pécs towards smart and creative city directions with culture-based orientations in a city of culture. (Németh, 2016c) Finally, let us underline that the UNESCO Global Network of Learning Cities have generated two major cluster where many cities collaborate through advanced knowledge transfer and sharing good practices via webinars and other common actions.

These two clusters are:

- Education for Sustainable Development
- Health and well-being (Cork and Pécs have joined this cluster for the benefit of their stakeholders to promote healthy living, resilience and inclusion through lifelong learning activities at community levels.) (UIL's Learning City website)

Conclusions

For research, development and innovations in university lifelong learning, it is necessary to connect in between the improvement of active and democratic citizenship and that formation of learning city-regions and learning communities, neighbourhoods within

them. The more we understand the impact of transversal skills to influence both participation and to performance in adult and lifelong learning, the clearer the roles of adult educators and facilitators will be in fostering learning for active citizenship, namely, to form citizens to become active citizens with responsibility, critical thinking and participatory action for equity, equality and quality in community. Learning cities and learning communities, in our understanding, might be relevant places for such actions to be taken with commitment, dignity, and solidarity.

References

- ALLISON, J. and KEANE, J. (2001) Evaluating the role of the Sunshine Coast University (USC) in the regional economy. In: *Local Economy*, 16(2) Pp. 123-141.
- BAERT, Herman: *Reconstructing Active Citizenship*. In: Schmidt-Lauff, S. (ed.) (2003). *Adult Education and Lifelong Learning*. Berlin:Verlag Kovac,. Pp. 55-69.
- BAERT, Herman: *Civic Learning and Active Citizenship* In. Conference Proceedings on on Adult Learning, Competence and Active Citizenship, Espoo 3.-4.10. 2006.
- BENAVIDES, A., HOPPERS, C.O., LOCKHART, A.S. & HINZEN, H. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education* 68, 165–194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9> accessed on 09_09_2024
- CANNON, T. et al (2003) *'Welcome to the Ideopolis'*, Work Foundation Working Paper, London: The Work Foundation
- CROWTHER, Jim – MARTIN, Ian: Learning democracy and activating citizens.: A role for universities. in. Wildemeersch, D. – Stroobants, V. – Bron Jr., M. (eds.) (2005). *Active Citizenship and Multiple Identities* Frankfurt am Main:Peter Lang, Pp. 191-207.
- DES (2000) *Learning for life: white paper on adult education* Dublin:Ireland [Learning for life: white paper on adult education - UNESCO Digital Library](#) Accessed on 09_09_2024
- European Commission (1993). *White Paper on Growth, Employment and Competitiveness* Brussels: EC
- European Commission (1995). *White Paper on Education. Teaching and Learning. Towards the Learning Society* Brussels, EC
- European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper, Brussels, SEC (2000) 1832.
- European Commission (2001). *European Governance: A White Paper*. EC, Brussels, COM (2001) 428 final.
- European Commission (2002): *European Networks to promote the local and regional dimensions of Lifelong Learning. The R3L initiative*. Call for Proposal. (EAC/41/02) – (2002/C 174/06) EC, Brussels.
- European Commission (2006). *Adult learning: It is never too late to learn* COM(2006) 614 final
- European Commission (2006). *Action Plan on Adult Learning. It is always a good time to learn* Brussels, 27.9.2007 COM(2007) 558 final
- European Council of Ministers (2011) *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning* (2011/C 372/01)

- European Council of Ministers (2021) Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030 (2021/C 504/02)
- FIELD, John, (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent:Trentham Books,
- GROTLÜSCHEN, A., BELZER, A., ERTNER, M. & YASUKAWA, K. (2023). Adult Learning and Education within the Framework of Lifelong Learning. International Perspectives in Adult Education 81. Bonn: DVV International.https://www.dvvinternational.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_81_ALE_within_Framework_04-2023_web.pdf accessed on 09_09_2024
- IRELAND, T., & SPEZIA, C. H. (2014). *Adult Education in Retrospective 60 years of CONFINTEA*. Brasilia:UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227635/PDF/227635eng.pdf.multi> accessed on 09_09_2024
- JANSEN, Theo: Citizenship, Identities and Adult Education. In: Schmidt-Lauff, S. (ed.) (2003). *Adult Education and Lifelong Learning*. Berlin:Verlag Kovac, Pp. 55-69.
- JARVIS, Peter: Learning: A Life Enriching Process. In. Toiviainen, T. (ed.) (2001.) *Adult Education and Culture, Working Together*. Helsinki:EDITA, Pp. 8-16.
- JARVIS, Peter (2004). *Lifelong Learning and Active Citizenship in a Global Society*. JACE, Leicester:NIACE, Vol 10., No1., Pp. 3-19.
- KEANE P., LANE, Y., NEYLONE T, OSBORNE M. (2013) The Learning Festival: Pathway to Sustainable Learning Cities? In: Adult Learner: The Irish Journal of Adult And Community Education. Pp. 90-99.
- KEARNS, P. & REGHENZANI-KEARNS, D. (2019) *Building Good Sustainable Communities through the Learning City EcCoWell Approach*. CR&DALL Working Paper. CR&DALL WP501/2019, CR&DALL, Glasgow (UK)
- LONGWORTH, N. and FRANSON, L. (2001) (eds) *The TELS Project Towards a European Learning Society*. Final Report, European Commission - Socrates Program, European Lifelong Learning Initiative.
- LONGWORTH, Norman (2003): *Lifelong Learning in Action. Transforming education in the 21st century*. Kogan Page, London.
- LONGWORTH, Norman (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government*. London - New York:Routledge,
- NÉMETH, Balázs (2016a). Choices for and Barriers to a Learning City. Developments of the Pécs Learning City - Region Forum. *Revista de Stiintele Educatiei/Journal of Educational Sciences*, 2(34), 41–49.
- NÉMETH, Balázs (2016b). New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning through Learning Cities and Regions. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 11(3–4), 67–77.
- NÉMETH, Balázs (2016c). Challenges and Opportunities for Innovations in Learning City – Region Developments in Pécs, Hungary. New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning. In A. Pejatović, R. Egetenmeyer, & M. Slowey (Eds.), *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (pp. 195–212). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

- NÉMETH, Balázs: Developing active citizenship through adult learning and education. Experiences from an INTALL Winter School Comparative Working Group, in Regina Egetenmeyer, Vanna Boffo, Stefanie Kröner (eds) (2020). *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education* Firenze: Firenze University Press Pp. 67-78. ISBN 978-88-5518-155-6
- NÉMETH, Balázs. *Changing Roles of Universities in the Development of Learning Cities into Smart and Creative Communities* In. European Journal of University Lifelong Learning (2789-4029): 6 2 Pp. 15-27. (2022). ISSN 2789-4029
- NEYLON, T., BARRETT, D. (2013, 2020) *How Cork applied the EcCoWeLL approach to developing holistically as a learning city?* Source: [Why Cork has embraced the EcCoWeLL approach – a short reflection \(corklearningcity.ie\)](#) Accessed: 09_09_2022
- NEYLON, T. (2016) Case Study 06 Ireland – Cork In: Valdes-Cotera, R., Longworth, N., Lunardon, K., Wang, M., Jo, S., Crowe, S. (eds.) *Unlocking the Potential of Urban Communities. Case Studies of Twelve Learning Cities*. Hamburg: UIL. Pp.72-84.
- OECD (2000) *Learning Regions and Cities: Knowledge, Learning and regional Innovation Systems*. Paris: OECD
- OECD – Programme of International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). [PIAAC | OECD](#) accessed on 09_09_2024
- Ó TUAMA, S. (2016). Cork Learning City: Building a Community Wide Learning Environment. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 3–4(11), 78–83.
- STEELE, Tom – TAYLOR, Richard: Citizenship and global chaos: Education, culture and revolution. In. Wildemeersch, D. – Stroobants, V. – Bron Jr., M. (eds.)(2005). *Active Citizenship and Multiple Identities* Frankfurt am Main:Peter Lang, , Pp. 87-105.
- UN (2012). Global Education First Initiative. An Initiative of the United Nations Secretary-General. New York: United Nations. https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf accessed on 09_09_2024
- UN (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September*. New York: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda> accessed on 09_09_2024
- UIL (2010). CONFINTEA VI Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789> accessed on 09_09_2024
- UIL (2013). *Beijing Declaration on Building Learning Cities: Lifelong Learning for All, Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities* Hamburg:UNESCO UIL – Source: [Beijing Declaration on Building Learning Cities: Lifelong Learning for All, Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities - UNESCO Digital Library](#) Accessed on 09_09_2024
- UIL (2015) *UNESCO GNLC - Guiding Documents* Hamburg:UIL, Pp. 9-18.
- UIL. (2019a). Cork, Ireland. Source: [Cork - UNESCO Global Network of Learning cities](#) Accessed: 09_09_2024
- UIL. (2019b). Pécs, Hungary. Source: [Pécs - UNESCO Global Network of Learning cities](#) Accessed: 09_09_2024
- UIL. (2019c). UNESCO Global Network of Learning Cities. Source: [UNESCO Global Network of Learning cities | Institute for Lifelong Learning](#) Accessed: 09_09_2024

- UIL (2022). CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education. Hamburg. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306> accessed on 09_09_2024
- UNESCO (2015a). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> accessed on 09_09_2024
- UNESCO (2015b). Recommendation on adult learning and education, 2015. Paris: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179/PDF/245179eng.pdf.m](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179/PDF/245179eng.pdf.multi)
[ulti](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179/PDF/245179eng.pdf.multi) accessed on 09_09_2024
- University of Würzburg – Winter School 2019 Bulletin - [INTALL Winter School 2019.pdf \(uni-wuerzburg.de\)](#) Accessed on 09_09_2024
- University of Würzburg – Adult Education Academy 2024 Bulletin - [240130 Programmheft.pdf \(uni-wuerzburg.de\)](#) Accessed on 09_09_2024
- YARNIT, M. (2000) *Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning communities*, DFEE, London.

Az információs műveltség fejlesztése tanárszakos hallgatóknál

Az információs társadalom információintenzív világában az információsan művelt állampolgár nevelése felértékelődik. Az információsan művelt állampolgár a digitális állampolgárság készségeinek gyakorlása által részt vesz a szociális és közügyekben, gyakorolja azokat az állampolgári szerepeket, amelyek az információs tevékenységgel összefüggésben meghatározzák mindennapi munka és szabadidős tevékenységét. Az információsan művelt állampolgárság az információval és a médiával való interakció megértését, gyakorlását, az információs viselkedés következményeinek a tudatos vállalását jelenti (Materska, 2014). Az információs műveltség tükrözi azokat a fejleményeket is, amelyeken a változatos információs környezetek a digitalizáció segítségével keresztülmentek (Koltay, Špiranec és Karvalics, 2016).

Jelen kutatás számára kutatási probléma annak megválaszolása, hogy miként valósítható meg az információs műveltség fejlesztése egy egyetemi kurzus keretei között tanárszakos hallgatók képzésében.

Az információs műveltség

Az információs műveltséget e tanulmány úgy definiálja, mint a megismerés sajátos formáját. Vizsgáljuk meg, mit jelent ez a definíció.

A reprezentációkról szóló kognitív pszichológiai elméletek tudást reprezentációként írnak le (Eysenck és Keane idézi Szőke-Milinte 2020) A megismerés folyamata és eredménye a pszichikumban reprezentáció formájában rögzül. A reprezentáció olyan jelölés, jel vagy szimbólumhalmaz, amely egy dolog helyett áll, mert a dolog maga nincs jelen; a dolog rendszerint a külső világ vagy a képzeletünk (vagyis a belső világunk) egy aspektusa (Eysenck–Keane 1997). Megkülönböztethetjük a külső és a belső reprezentációkat.

A külső reprezentáció nagyon sokféle formában jelenik meg: térképekben, étlapokon, festményeken, tervrajzokon, történetekben. Egy esemény elmesélése szintén külső reprezentáció. A külső reprezentációk lehetnek

1. szavak vagy más írott jelölések vagy
2. képek és ábrák (analóg reprezentációk – ugyanaz a szerkezetük, mint annak, amiről szólnak) (Eysenck–Keane 1997).

Az információs tudás

A külső világ pszichikumban megjelenő „lenyomata” a belső reprezentáció, amit a tudással azonosít a szakirodalom (Szőke-Milinte 2020). A belső vagy mentális reprezentációk két fajtája megfeleltethető a külső reprezentáció két fajtájának:

1. propozicionális reprezentációk, amelyek az elme fogalmi tartalmát ragadják meg;
2. analóg reprezentációk: képzeti vagy percepciók képek, modellek.

A fogalmak nem önmagukban állnak a belső reprezentációk világában, hanem ún. elméleti konstrukciókat, sémákat alkotnak. A séma a fogalmak strukturált csoportját jelenti, általános tudást jellemez, és események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, sőt, még tárgyak reprezentációjára is alkalmas. A sémákat indukciós alapon, absztrakció segítségével hozzuk létre sok konkrét tapasztalat alapján. Ez azt jelenti, hogy a mentális reprezentációk kialakulásához kognitív működésre (tanulás, problémamegoldás) is szükség van. (Ezt nevezi Csapó operatív/operacionális tudásnak; Csapó 1992). A sémák mentális ökonómiát és rendszert biztosítanak, mert ezekben olyan komplex tudás tárolódik, amelynek birtokában az egyén könnyedén felismer és megért bizonyos helyzeteket, adekvát cselekvést képes segítségükkel végezni. A bonyolultabb sémákat Schrank és Abelson forgatókönyveknek nevezte, amelyek olyan cselekvéssorozatokat tartalmaznak, amelyeket egymás után végrehajtunk, amikor egy sztereotipikus esemény lezajlik, például vásárlás, éttermi rendelés (Eysenck–Keane 1997).

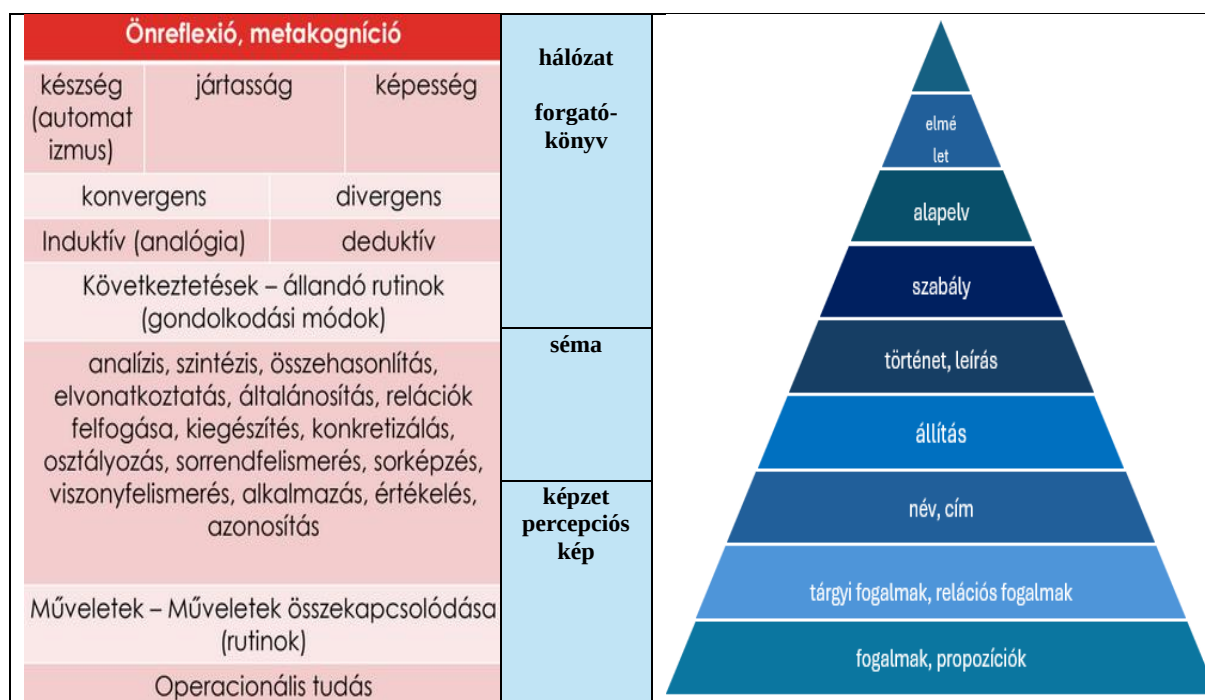
Alapesetben az ember a külső, objektív vagy a belső, szubjektív valóságát próbálja megismerni, pszichikusan reprezentálni. A reprezentáció folyamatában egyrészt információs tudásra, másrészt operatív tudásra tesz szert, és maga a reprezentáció folyamata is feltételezi az előzetes információs és operatív tudást (Csapó 1992). A reprezentáció folyamata nem zárul le a belső, pszichikus reprezentáció megalkotásával, a megismerés folyamata egy transzformációs folyamattal folytatódik: a pszichikus reprezentációt transzformáljuk ún. külső reprezentációvá, azaz kommunikáljuk. Az információ tehát először pszichikus reprezentáció formáját ölti (tanulás-tudás), majd mikor kifelé transzformáljuk, akkor kommunikációs folyamatként, kommunikátumként mutatkozik meg.

A digitális reprezentáció megjelenése a külső reprezentációk világát megkettőzi: a hagyományos berendezkedéshez képest, ahol a külső reprezentációt a kép és a nyelv biztosította, megjelent egy olyan médium, amelyben digitális képbe és a digitális nyelvbe transzformálódik a pszichikus reprezentáció, illetve amely a külső reprezentációk világát egy digitális világba transzformálja (pl. mozgóképek, fényképek). Ez a médium az internet, amely nemcsak arra alkalmas, hogy a meglévő külső reprezentációkat rögzítsük (pl. digitálisan rögzítsünk egy előadást), hanem arra is képes, hogy kontextust teremtsen az adatok értelmezési modelljeihez, a kognitív feldolgozáshoz. Olyan tulajdonságokat birtokol, mint a pszichikus reprezentáció: az analóg és a propozicionális tartalmaknak kellően gazdag és rugalmas struktúrát és műveleti feldolgozást biztosít, azaz lemásolja a pszichikus reprezentáció természetét. Az azonnali megoszthatóság, on-jelenlét, az állandó ingergazdagság, a folyamatos interpretáltság olyan aktivitásra sarkallja az egyént, amely nagyon hasonlít arra a pszichikus aktivitásra, információs folyamatra, amely az egyén kognitív struktúráiban zajlik. Az is megfigyelhető, hogy az egyén pszichikus reprezentációinak legjelentősebb része már a digitális reprezentációk világából, a virtuális valóságból származik.

Az információ értelmezett adat. Az értelmezés bonyolult kognitív feldolgozás, melynek eredménye egy bonyolult kognitív struktúra, az ún. információs tudás. Az információs tudás szerveződését az információfeldolgozás folyamatában kialakuló információs

tartalmak szerveződésével lehet leírni. A valóság tárgyait, jelenségeit, a digitális világ tartalmait, a szubjektív tapasztalatokat fogalmakkal, nevekkel, címekkel írja le a megismerő személy. Ezt követően állításokkal, majd történetekkel és leírásokkal strukturálja, értelmezi a tapasztalatot. A történetekben, leírásokban állandósult ok-okozati vagy más természetű kapcsolatokat, mint szabályokat és alapelveket azonosítja (Szőke-Milinte 2020). Végül eljuthat a formális elméletei rendszerek szintjére. A propozíciónál reprezentációk mellett képi megismerés is segíti a megismerés folyamatát: a perzeptuális képek és a képzetek sémákat, majd forgatókönyveket alkotva hálózatokká szerveződve támogatják a fogalmi megismerést (1. ábra).

1. ábra Az információk szerveződése (saját szerkesztés)



Az operacionális tudás

Az információs tudás rendszerének felépülése feltételezi azoknak a kognitív műveleteknek a működését, amelyek segítségével az egyre magasabb szintű absztrakció elvégezhető.

A reprezentáció – vagyis az információs tudás rendszerének kiépülése – a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: analízissel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezek készségszintű, automatizálódott működése teszi lehetővé a reprezentációk kialakulását, azaz a megismerést és a metakogníciót (1. ábra).

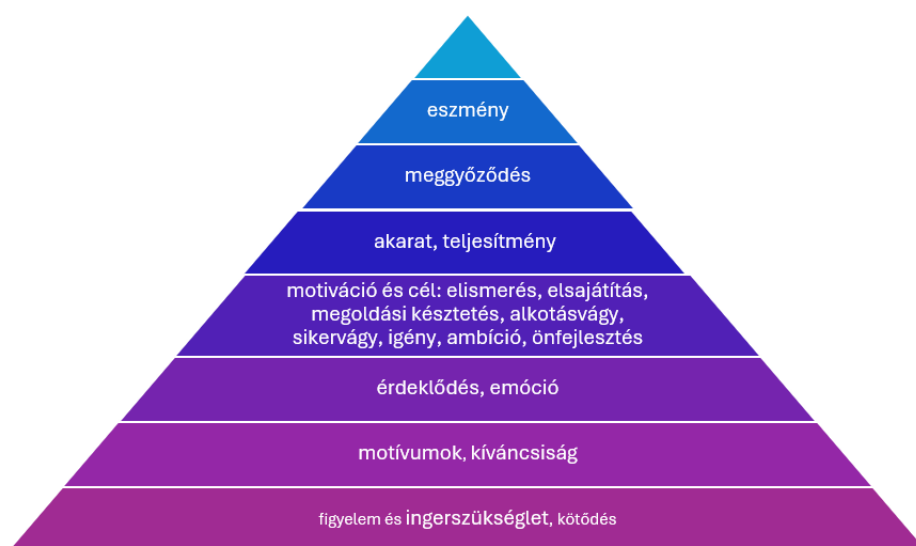
A megismerési folyamat sajátja, hogy a későbbi folyamatok és működések mindig magukban hordozzák a korábbiakat, tehát például a problémamegoldásban benne rejlik az összes készségszintű gondolkodási művelet, vagy az elméletalkotásban az összes azt megelőző történet, leírás és szabály (Szőke-Milinte 2020).

A motiváció

Az információk megszerzésének, az információs műveltség alakulásának elengedhetetlen feltétele, hogy az egyén legyen motivált az információk megszerzésében, akarjon és kitartóan tudjon részt venni olyan információs folyamatokban, amelyekben alakul az információs műveltsége, legyen igénye a folyamatos információ- és tudásszerzésre.

Az információs műveltség hajtóerejének is nevezett motivációs struktúra összetett pszichikus konstruktum, több motívum és szükséglet folyamatosan alakuló (fejlődő) rendszerét foglalja magába. Az emberrel veleszületett ingerszükségletre építve alakulnak ki a legkülönbözőbb motívumok (elismerés, elsajátítás, megoldási késztetés, alkotásvágy, sikervágy, igény, ambíció, önfejlesztés), érdeklődések, meggyőződések, akarat tulajdonságok (2. ábra).

2. ábra A motiváció szerveződése (saját szerkesztés)



Az információs feldolgozás, ahogy az előző gondolatmenet bemutatta, egy motivált, adatot, tényeket értelmező, műveletileg feldolgozó és ezáltal egyre magasabb absztrakciós szinteket megvalósító értelmi tevékenység, a tanulás maga. Az egyetemi hallgatók információs tevékenységének minősége az egyetemi tanulmányok sikerének záloga (Szőke-Milinte 2020).

Az információs műveltség mérése

A 2023-2024-es egyetemi év első félévében a PPKE tanárszakos hallgatónak információs műveltségét vizsgáltam. Egy előzetes, átfogó kutatás rámutatott arra, hogy a hallgatók információs műveltsége fejlesztésre szorul (Szőke-Milinte 2021).

A félév elején és végén mértem a hallgatók információs műveltségét egy online kérdőív segítségével, majd a félév során, összesen 3X90 percben került sor a tudatosításra, fejlesztésre. Az oktatáselmélet: tanítás és tanulás kurzus keretei között nyílt lehetőség a fejlesztés lebonyolítására.

A minta

A 2. éves tanár szakos hallgatók vettek részt a fejlesztésben, szám szerint 45 fő. Átlagéletkoruk 22,5 év, 53,3% - 46,7 a nők javára.

A módszer

Kérdőíves felméréssel vizsgáltam a hallgatók információs műveltségének a változását az elméleti előadások és az interaktív egyéni tanulás hatására. Összesen két adatfelvétel történt: az a félév elején és végén, ugyanazzal az online kérdőívvel (a kérdőív elérése: <https://forms.gle/32YkeLYgK5RX11ZD6>).

Egy csoportszerű kísérletet végeztem, az információs műveltség fejlődését 3 elméleti előadással és egy online interaktív tartalommal támogattam. Az interaktív tananyag elérése: Redmenta.com, Direkctím: Információs műveltség

Az adatok értelmezése

Az adatok tisztítása után összesen 42 fő adataival tudtam dolgozni, ezeket leíró statisztikai adatfeldolgozással vizsgáltam.

A képi információk feldolgozásának vizsgálata egy infografika értelmezésével történt. Az infografika értelmezése alapján kellett eldönteniük négy kijelentés igazságtartalmát:

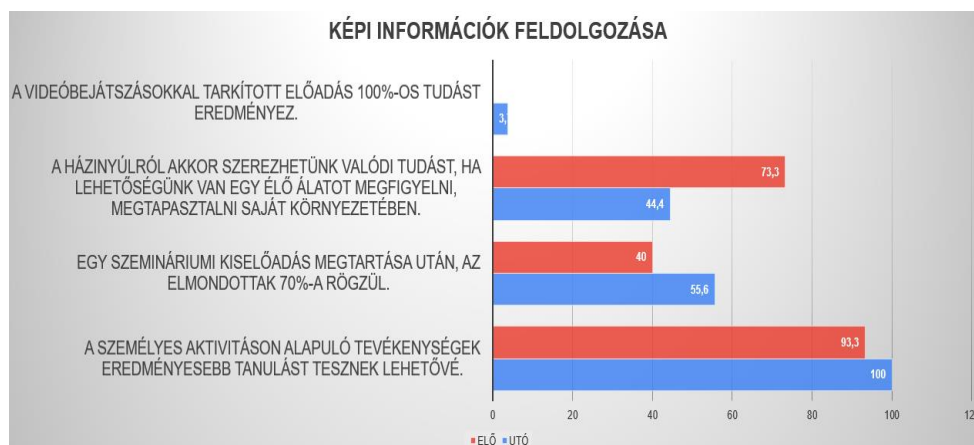
Egy szemináriumi kiselőadás megtartása után, az elmondottak 70%-a rögzül. – helyes válasz
A videóbejátszásokkal tarkított előadás 100%-os tudást eredményez.
A háziyúlról akkor szerezhetünk valódi tudást, ha lehetőségünk van egy élő állatot megfigyelni saját környezetében.
A személyes aktivitáson alapuló tevékenységek eredményesebb tanulást tesznek lehetővé.-helyes válasz

3.kép Infografika a képi információfeldolgozás vizsgálatára (saját szerkesztés)



Az eredmények alapján megállapítható, hogy az utófelmérések enyhe fejlődést mutatnak, mindkét helyes válasz esetében (1. grafikon). Ugyanakkor az egyik helyes válasz felismerésének aránya a várakozások alatt marad, a fejlesztő beavatkozás után is csak 55,6%-a ismerte fel a hallgatóknak.

1.grafikon A képi információk feldolgozása

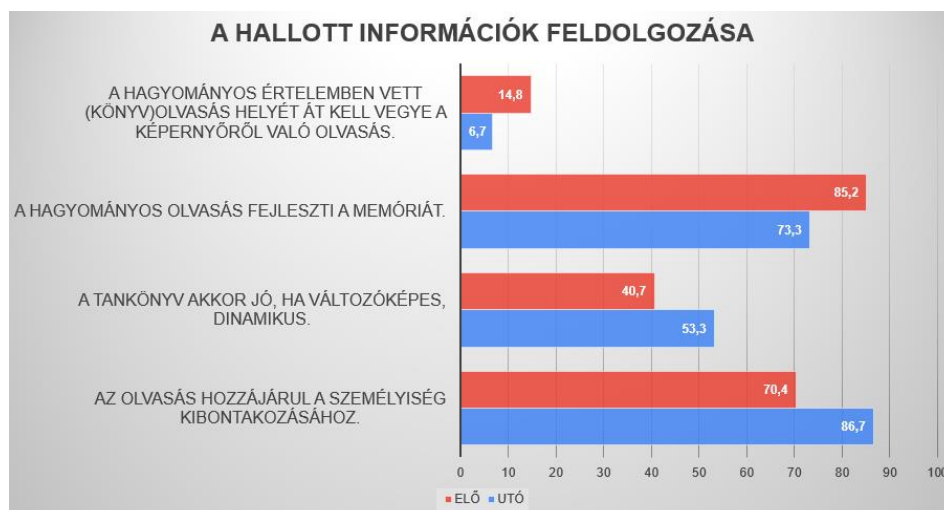


A hallott információk feldolgozásának vizsgálatára egy Pléh Csabával készült interjú első 6 percét hallgatták meg a hallgatók, majd kiválasztották azokat az állításokat, amelyek igazak az elhangzottakkal kapcsolatban. Az interjú elérése: <https://www.youtube.com/watch?v=-8BjFqqyRiw>

Az állítások közül „Az olvasás hozzájárul a személyiség kibontakozásához.” és a „A hagyományos olvasás fejleszti a memóriát.” voltak a helyesek.

E feladat azt mutatja, hogy nincs egyértelműen meghatározható iránya a változásnak: egyik állítás esetében nőtt a helyesen felismerők száma, a másik esetébe csökkent (2. grafikon). A kijelentés, amely esetében növekedést mutatott a helyesen válaszolók száma, a 6. perc végén hangzik el. Az eredmény tehát magyarázható azzal, hogy másodszor hallgatták meg az interjú első 6 percét és a frissesség effektussal is. Ezzel párhuzamosan a rejtettebb információ felismerése nem mutatott pozitív változást.

2.grafikon A hallott információk feldolgozása



A mozgóképes információk feldolgozásának vizsgálata egy rövid kisfilm, az **Alike** értelmezését kérte a hallgatóktól (CGI Animated Short Film HD "Alike " by Daniel Martínez Lara & Rafa Cano Méndez). A kisfilm elérhetősége:
https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfML_U&t=301s

A feladat (Mely állítások igazak az alábbi linken elérhető filmre (Alike) helyesnek elfogadott állításai:

Bemutatja a gyermeket, mint lehetőséget, mint a szépre, a jóra, a kreativitásra való nyitottság megtestesülését.

Bemutatja egy szülő fejlődéstörténetét.

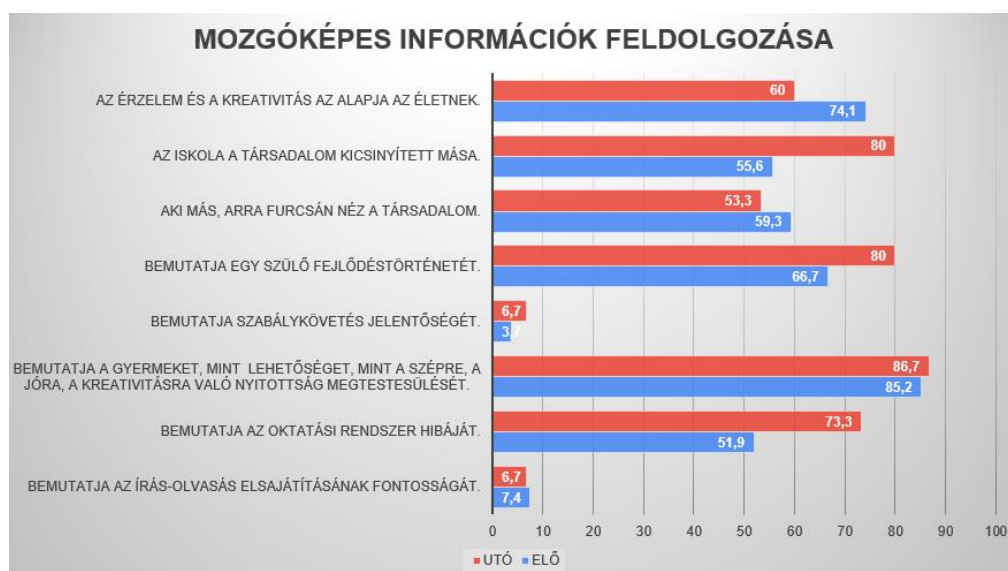
Az iskola a társadalom kicsinyített mása.

Az érzelem és a kreativitás alapja az életnek.

A mozgóképes információfeldolgozás azért is bizonyult nehéz feladatnak, mert a mozgóképes tartalom egyúttal művészi alkotás is volt, ami a jelentésrétegeket nem direkt kommunikációval, hanem szimbolikusan hordozta: egy iskolakezdő gyermek és az apja metamorfózisát követhették végig.

A helyesnek elfogadott válaszok közül 3 esetében tapasztalható növekedés, egy esetben csökkent a helyes választ adók száma (Az érzelem és a kreativitás alapja az életnek. 74,1%) (3.grafikon). Ugyanakkor a hibás válaszok aránya is nőtt egyik kijelentés esetén (Aki más, arra furcsán néz a társadalom). Utólag arra a megállapításra jutottam, hogy hiba volt egy művészi alkotást választani a mozgóképes szövegfeldolgozás tárgyául, mert nem teremtett egyértelmű helyzetet az információk műveltség mérésére. Felmerül az a kérdés is, hogy az információk műveltség szakszerű megismerése és a művészi értelmezés, a hermeneutikai jelentéstulajdonítás miként hat egymásra? Egy új kutatási problémaként értelmezhető e jelenség megértése.

3.grafikon Mozgóképes információk feldolgozása



A digitális információk feldolgozását egy honlapon található Eszterházy idézet értelmezésével vizsgáltam. Arra voltam kíváncsi, hogy a jel és a zaj aránya, azaz a honlapon található sok, a feladathoz nem kapcsolódó információ közül miként választják ki a hasznos információt, miként értelmezik azt.

A tudományos szöveg információinak a feldolgozását egy könyvrészletből származó szöveg megértésével vizsgáltam (Szőke-Milinte Enikő *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában* – részlet; <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>).

A helyesnek elfogadott válaszok:

A kognitív kompetencia a kompetenciamodell tengelye, minden kompetencia része.

Az egyén túlélését a személyes, perszonális kompetencia szolgálja.

A kommunikációs kompetencia a személyiség problémamegoldó funkciójának megvalósítását szolgálja.

A személyiség tanult szerveződés, nem hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú komponensrendszer, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós komponenskészletből szerveződik

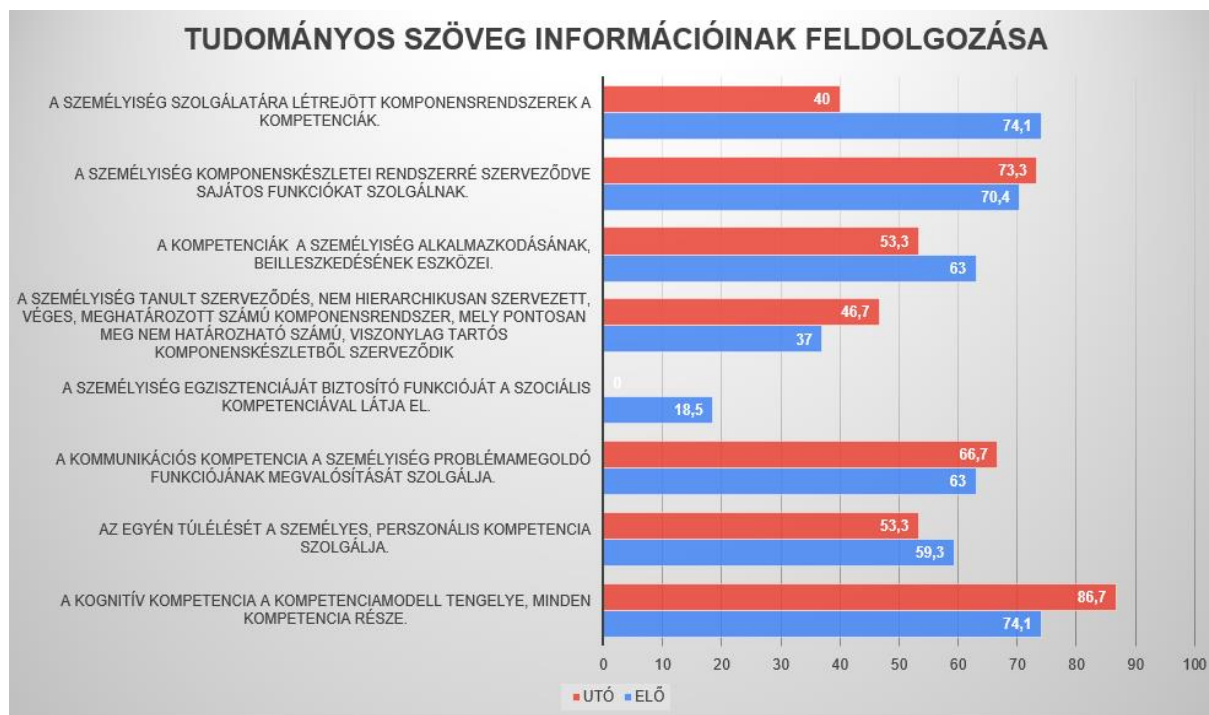
A kompetenciák a személyiség alkalmazkodásának, beilleszkedésének eszközei.

A személyiség komponenskészletei rendszerre szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak.

A személyiség szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák.

A felmérések eredményeit összehasonlítva ellentmondásokra lehet rámutatni: nem mutatható ki, hogy az információs műveltség tudatosabb gyakorlása jobb teljesítményt eredményezett volna, kivéve négy kijelentés esetén (4. grafikon). További három helyes kijelentésnél, nem szignifikánsan, de csökkent a hallgatók jó válaszainak száma.

4.grafikon A tudományos szöveg információinak feldolgozása



Következtetések

Az információs műveltség fejlesztésére a bemutatott kísérlet csak részben bizonyult alkalmasnak. Mivel a tanárképzés tantervei a követelményekhez igazodnak, nem volt lehetőség arra, hogy az információs műveltség fejlesztésére új tantárgyat dolgozzak ki és

vezessen be. Ezért, az Oktatáselmélet: tanítás és tanulás tárgy három előadását és egy kiegészítő interaktív online tananyagot használtam a hallgatói információs műveltség fejlesztésére.

A két mérés tanulsága alapján kijelenthető, hogy az információs műveltségről való tudás hagyományos előadása és új tanulási környezetben (Redmenta) történő feldolgoztatása nem garantálja az információs műveltség kialakulását, szisztematikus, hosszú távú komplex, több tárgyba ágyazott fejlesztésre lenne szükség, hogy valódi eredményt tudjunk kimutatni a hallgatói információs műveltség fejlődésében. További kutatás tárgyát kell képezze, azoknak a speciális módszereknek a kidolgozása, amelyekkel a képi, auditív, mozgóképes és tudományos szövegek információfeldolgozására felkészíthetjük a hallgatókat.

Felhasznált irodalom

- CSAPÓ Benő (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- EYSENCK W. Michael – KEANE T. Mark (1997) Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- KOLTAY, T. - ŠPIRANEC, S. - KARVALICS, Z. L. (2016): Research 2.0 and the future of information literacy. Chandos Publishing. https://www.researchgate.net/publication/279186313_Research_20_and_the_Future_of_Information_Literacy
- MATERSKA, K. (2014): Information heuristics of information literate people. In: European Conference on Information Literacy. 59-69. Springer. Cham.
- SZŐKE-MILINTE Enikő (2020): Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása. Szaktudás Kiadó.
- SZŐKE-MILINTE Enikő (2021): A digitális oktatás alapelvei és tapasztalatai a felsőoktatásban. In: szerk. Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő Kutatás közben. A digitális oktatásra való áttérés tapasztalatai a katolikus iskolákban. Szaktudás Kiadó.

Munkahelyi tanulások és digitális transzformáció – Humán erőforrás fejlesztési kihívások / Workplace learning and digital transformation - Human resource development challenges

A ChatGPT használata a felsőoktatásban: egy döntéshozatali kísérlet tanulságai

Bevezetés

Az utóbbi években a mesterséges intelligencia (MI) gyors fejlődése számos területen új lehetőségeket kínál, beleértve a felsőoktatást és a döntéshozatalt is. A ChatGPT, a GPT-alapú nyelvi modell, az OpenAI által fejlesztett technológia egyik példája, amely természetes nyelvi feldolgozáson (NLP) alapul, és egyre szélesebb körben alkalmazzák különböző problémák megoldására. E modell képességei közé tartozik a nagy mennyiségű szöveges adat feldolgozása és komplex információk gyors összefoglalása, ami hasznos lehet a döntéshozatali folyamatokban. Az MI fejlődése és a ChatGPT egyre nagyobb hatással van a felsőoktatásra is, az egyetemek számára új lehetőségeket kínál, amelyek hatással vannak a tanulásra, az oktatásra és a kutatásra.

A kísérlet során – a felsőoktatásban, a döntéshozatal oktatásának keretében – a ChatGPT döntéshozatalba való bevonásának eredményességét vizsgáltuk, egy hallgatói csoport tapasztalatai alapján. A kutatás kérdései, hogy egy adott kérdésre (problémára) a hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek, illetve az ezek alapján hozott emberi és MI döntések mennyire különböznek egymástól, valamint, hogy a hallgatók mennyire elégedettek a ChatGPT döntéshozatali módszerével és ennek eredményével. A kísérlet eredményei kiindulópontot kívánnak nyújtani további kutatásokhoz a nyelvi modellel való hatékony együttműködés kialakítására, abból a célból, hogy előnyeiket mindinkább kiaknázhassuk és a kockázatokat mindinkább kiküszöbölhessük.

A következőkben a szakirodalom alapján először megvizsgáljuk a ChatGPT felsőoktatásban való használatát, különös tekintettel az oktatók és hallgatók számára nyújtott előnyökre, kihívásokra, valamint a technológia pedagógiai alkalmazásának lehetőségeire és korlátaira. Ezután rátérünk arra, hogy milyen módon támogathatja a ChatGPT és más hasonló nyelvi modellek a döntéshozatalt, milyen előnyeik és kockázataik vannak ezen a területen.

ChatGPT a felsőoktatásban

A generatív mesterséges intelligencia, különösen olyan modellek, mint a ChatGPT megjelenése átalakító diskurzust indított el a felsőoktatásban, különböző perspektívákat vetve fel annak következményeiről. Az irodalmi áttekintés összegzi a legújabb kutatásokat, feltárja a ChatGPT felsőoktatásbeli integrációjával kapcsolatos előnyöket és kockázatokat, különös figyelmet fordítva a tanításra, tanulásra, a hallgatói elköteleződésre és az intézményi gyakorlatokra.

Az előnyök között számos tanulmány hangsúlyozza, hogy a ChatGPT potenciálisan javíthatja a tanulási élményeket a felsőoktatásban. Aristovnik (2024) kifejti, hogy a ChatGPT elősegítheti a személyre szabott tanulást azáltal, hogy alkalmazkodik az egyes hallgatók igényeihez, ezáltal előmozdítva az elköteleződést és a kurzusanyag mélyebb megértését. Ez a képesség lehetővé teszi a személyre szabott oktatási megközelítést, ahol a hallgatók interakcióba léphetnek a mesterséges intelligenciával, hogy tisztázzák a fogalmakat, és azonnali visszajelzést kapjanak, ezzel szimulálva egy interaktívabb tanulási környezetet.

Hasonlóképpen, Li (2024) megjegyzi, hogy a ChatGPT integrációja a tanítási gyakorlatokba jelentősen kiegészítheti a hagyományos pedagógiai módszereket. Azáltal, hogy a hallgatók számára hozzáférést biztosít egy széleskörű információs és erőforrás-repozitóriumhoz, a ChatGPT olyan kiegészítő oktatási eszközként működik, amely fokozhatja a kritikai gondolkodást és az elemző készségeket. Ez a támogatás különösen értékes bonyolult tantárgyak esetén, ahol azonnali tisztázásra van szükség.

A ChatGPT nemcsak a hallgatók számára hasznos, hanem az oktatók részére is erőforrásként szolgál. Shahzad et al. (2024) szerint az oktatók a ChatGPT-t felhasználhatják adminisztratív feladatok, például az értékelés és a visszajelzés egyszerűsítésére, így lehetőséget biztosítva számukra arra, hogy a tanítás stratégiai aspektusaira összpontosítsanak. Az automatizálás révén elnyert hatékonyság javíthatja az oktatás minőségét, mivel az oktatók több időt tudnak szentelni vonzó és hatékony tananyagok kidolgozására.

Továbbá, a Dikilitaş et al. (2024) által végzett szisztematikus áttekintés hangsúlyozza, hogy az oktatók a ChatGPT-t a szakmai fejlődés elősegítésére is felhasználhatják. A modell segíthet a tanároknak a kurzus tartalmának megtervezésében, az értékelések kidolgozásában és innovatív tanítási stratégiák keresésében, ezáltal fokozva az általános oktatási hatékonyságot.

Ugyanakkor Jensen (2024) kutatása azt sugallja, hogy a ChatGPT képes lehet áthidalni az információs szakadékokat a különböző háttérrel rendelkező hallgatók között. Azáltal, hogy egyenlő hozzáférést biztosít az információkhoz és erőforrásokhoz, a mesterséges intelligencia segíthet csökkenteni az oktatási lehetőségek közötti eltéréseket. Ez a „tudásdemokratizálás” egy inkluzív tanulási környezetet teremt, ahol minden hallgatónak lehetősége van az oktatási tartalmakkal való interakcióra, függetlenül a korábbi tapasztalataiktól vagy tudományos háttérüktől.

A számos előny ellenére több tanulmány hangsúlyozza a ChatGPT használatával kapcsolatos jelentős kockázatokat a felsőoktatásban. Abulaíti (2024) a bizalmat kritikus tényezőként azonosítja a ChatGPT felsőoktatásbeli elfogadása és alkalmazása terén. Az MI-ra való támaszkodás oktatási célokra szkepticizmust válthat ki mind a hallgatók, mind az oktatók körében az MI által generált tartalom pontosságával és megbízhatóságával kapcsolatban. Mivel a bizalom alapvető fontosságú az MI eszközökkel való hatékony interakcióhoz, a megbízhatóság észlelt hiánya akadályozhatja a ChatGPT oktatási környezetben való alkalmazását.

A ChatGPT integrációjával kapcsolatos egyik legfőbb aggodalom az akadémiai integritásra gyakorolt potenciális hatása. Ahogy Nebieridze és Jojua (2024) is kiemeli, az MI által generált tartalom könnyű hozzáférhetősége felveti a plagizálás és a hallgatói munka hitelessége kérdéseit. A hallgatók kísértést érezhetnek arra, hogy a mesterséges

intelligenciát felhasználva esszéket generáljanak vagy feladatokat végezzenek el, aláásva ezzel az „akadémiai bizalom” alapvető értékeit. Az oktatók kihívása abban rejlik, hogy olyan kereteket és politikákat dolgozzanak ki, amelyek hatékonyan kezelhetik ezeket az etikai dilemmákat, miközben beépítik az MI előnyeit.

A Song et al. (2024) által végzett tanulmány árnyaltabb képet fest a hallgatók ChatGPT-vel kapcsolatos tapasztalatairól. Míg egyes hallgatók pozitív élményekről számolnak be, mások aggodalmukat fejezik ki az MI által generált válaszok minősége és relevanciája miatt. Ez a percepcióbeli változatosság hangsúlyozza a további kutatások szükségességét a vegyes tapasztalatokat befolyásoló tényezők megértésére, amelyek összefüggésben állhatnak a technológiával való ismeretség, a tanulási stílusok és a tudományos diszciplínák eltérőségével.

Továbbá, a Dikilitaş et al. (2024) által végzett szisztematikus áttekintés felfedi, hogy míg egyes hallgatók üdvözik az MI eszközök integrációját, mások aggodalommal tekintenek rá, félve attól, hogy az MI helyettesítheti a kritikai gondolkodást és a problémamegoldó képességeket. Ez a dichotómia sürgető szükségletet sugall az oktatási intézmények számára, hogy céltudatos képzések és tájékoztató kampányok révén foglalkozzanak ezekkel az aggályokkal.

A ChatGPT felsőoktatásba való integrációja tehát előnyöket és kockázatokat is magában foglal. Egyrészt fokozott tanulási élményeket, az oktatók támogatását és az információs szakadék áthidalását kínálja, potenciálisan átalakítva az oktatás területét. Másrészt a bizalomra, etikai kérdésekre és a hallgatói tapasztalatok változatosságára vonatkozó kihívások megfontolást igényelnek. A jövőbeli kutatásoknak a legjobb gyakorlatok megállapítására érdemes összpontosítani az MI eszközök, például a ChatGPT felsőoktatásbeli bevezetése terén, biztosítva, hogy azok fokozzák, ne pedig aláássák az akadémiai integritást és az általános oktatási élményt. Továbbá a folyamatos párbeszéd a szereplők: hallgatók, oktatók és döntéshozók között elengedhetetlen az MI integrációjának hatékony kezeléséhez a felsőoktatásban.

ChatGPT a döntéshozatalban

A generatív mesterséges intelligencia, különösen a ChatGPT gyors fejlődése jelentős kutatások sorát indította el a különböző szektorok, például az üzlet, az oktatás és a mérnöki tudományok döntéshozatalára gyakorolt hatásairól. Az irodalmi áttekintés összegzi a legfrissebb kutatásokat, amelyek a ChatGPT döntéshozatali folyamatokba való integrálásával kapcsolatos előnyökre és kockázatokra összpontosítanak. A tárgyalt tanulmányok kiemelik a ChatGPT átalakító potenciálját, miközben foglalkoznak az általa felvetett kihívásokkal.

A ChatGPT egyik kulcsfontosságú előnye a döntéshozatal során, hogy képes nagy mennyiségű adat feldolgozására és hasznosítható információk generálására. Chuma et al. (2024) érvelése szerint a ChatGPT elősegíti az adatokon alapuló döntéshozatalt azáltal, hogy valós idejű elemzést biztosít kiterjedt adatállományok számára. Gyorsan képes azonosítani a mintákat és trendeket, lehetővé téve a vállalatok számára, hogy hatékonyan alkalmazzák stratégiáikat. A szerzők hangsúlyozzák, hogy ez a képesség lehetővé teszi a szervezetek számára, hogy gyorsan reagáljanak a piaci dinamikákra, így növelve a

versenyképességüket. Ezen túlmenően Jiang et al. (2024) kiemelik, hogy a ChatGPT és az adatok vizualizációs eszközeinek integrálása tovább fokozza annak hatékonyságát például a felsőoktatásban is, lehetővé téve a döntéshozók számára, hogy könnyebben értelmezzék a bonyolult adatokat és megalapozott döntéseket hozzanak a források elosztásáról és a tanterv fejlesztéséről.

A ChatGPT integrálása a döntéskezelő rendszerekkel, például a Pega adaptív döntéshozó menedzserével (ADM), egy másik dimenziót illusztrál az üzleti környezetekben betöltött hasznosságáról. Kumar (2024) megvitatja, hogyan lehet a ChatGPT-t az ADM-mel együtt használva egy árnyaltabb döntéshozatali folyamatot kialakítani. Az emberi interakciókat szimulálva a ChatGPT segíthet a döntéshozóknak kontextuális kérdéseket feltenni és személyre szabott megoldásokat javasolni algoritmusos elemzések alapján. Ez a szinergia fokozza a rugalmasságot és a reakcióképességet az üzleti folyamatokban, így a döntéshozatal alkalmazkodóbbá válik a változó körülményekhez.

A ChatGPT hozzájárul a döntéshozatali keretekben végzett logikai elemzés javításához is. Aljaž (2024) a ChatGPT alkalmazását vizsgálja a Korlátok Elmélete (TOC) gondolkodási folyamatában, kiemelve szerepét a szűk keresztmetszetek azonosításában és logikai megoldások javaslatában. A bonyolult logikai keretek feldolgozásának és a világos, hasznosítható információk generálásának képessége értékes eszközzé teszi a ChatGPT-t a stratégiai tervezésben részt vevő menedzserek számára. Az azonnali visszajelzés és az információk biztosítása révén a ChatGPT javítja a döntéshozók képességét arra, hogy gyorsan alkalmazkodjanak a folyamatosan változó üzleti feltételekhez.

Az üzleti információs rendszerek összefüggésében Diantoro et al. (2024) azt vizsgálja, hogyan támogathatja a ChatGPT a stratégiai döntéshozatalt a közepes méretű vállalkozásokban. A tanulmány megállapítja, hogy ezek a vállalatok kihasználhatják a ChatGPT-t a piaci trendek és a működési hatékonyság megértésére anélkül, hogy kiterjedt adatelemző csapatokra lenne szükségük. A döntéshozatali eszközök demokratizálása lehetővé teszi a kisebb szervezetek számára, hogy hozzáférjenek a kifinomult analitikai képességekhez, ezáltal kiegyenlítve a versenyfeltételeket a nagyobb vállalatokkal.

A potenciális előnyök ellenére számos tanulmány hangsúlyozza a ChatGPT döntéshozatalban való használatával kapcsolatos kockázatokat. A ChatGPT-re való támaszkodás aggályokat vet fel az MI rendszerekre való túlzott függőség miatt, ami csökkentheti a humán felügyeletet a kritikus döntéshozatali folyamatokban. Nivetha és Prasanth (2024) érvelése szerint, bár a ChatGPT értékes információkat nyújthat, nem helyettesítheti az emberi megítélést, különösen azokban a bonyolult döntési helyzetekben, amelyek etikai szempontokat is magukban foglalnak. A szerzők figyelmeztetnek, hogy az MI-re való túlzott támaszkodás alááshatja a kritikai gondolkodás és a morális érvelés alapvető emberi tulajdonságait, különösen azokon a területeken, ahol a döntések jelentős társadalmi vagy etikai következményekkel járnak.

Az Xu et al. (2024) által végzett feltáró tanulmány kérdéseket vet fel a ChatGPT kimeneteinek minőségével és megbízhatóságával kapcsolatban, különösen a szubjektív döntéshozatali kontextusokban, mint például a mérnöki tervezés. Míg az eszköz kreatív megoldásokat generálhat, hatékonysága csökken, amikor szubjektív preferenciák vagy etikai dilemmák merülnek fel. A tanulmány arra figyelmeztet, hogy az MI által generált ajánlások tükrözhetik a képzési adatokban rejlő torzulásokat, így az emberi döntéshozók

alapos validációjára van szükség, hogy biztosítsák a döntéseknek a szervezeti értékekkel és etikai normákkal való összhangját.

A ChatGPT integrálása a meglévő döntéshozatali keretekbe kihívásokat jelenthet, különösen az MI képességeinek a szervezeti célokkal és folyamatokkal való összehangolásában. Kumar (2024) megjegyzi, hogy bár a ChatGPT elősegíti a döntéshozatalt interaktív képességein keresztül, a szervezeteknek azt is figyelembe kell venniük, hogyan integrálják hatékonyan ezt a technológiát meglévő rendszereikbe. Ez átfogó képzést és a meglévő döntéshozatali protokollok alkalmazkodását igényli, hogy teljes mértékben kihasználhassák az MI eszközök előnyeit.

A ChatGPT integrálása a döntéshozatali folyamatokba tehát jelentős előnyöket kínál, beleértve a fokozott adatelemzést, az adaptív döntéshozatalt és a fejlettebb logikai elemzést. Ugyanakkor kritikus kockázatokat is felvet, mint például az etikai aggályok, az MI-függőség és az integrációs kihívások. A jövőbeli kutatásoknak arra érdemes összpontosítaniuk, hogy olyan kereteket fejlesszenek ki, amelyek egyensúlyt teremtenek a ChatGPT erősségei és az emberi felügyelet szükségessége között a döntéshozatal során. E kihívások kezelése révén a szervezetek kiaknázhathatják a ChatGPT teljes potenciálját a döntéshozatali eredmények javítása érdekében, miközben védelmet nyújtanak az MI-technológiák inherens kockázatai ellen.

A döntéshozatali kísérlet

Az egycsoportos, azaz önkontrollos kísérlet, a Vezetői döntéshozatal c. tantárgy keretében, a Collegium Humanum Varsói Menedzsment Egyetem, Menedzsment MA szakos hallgatóinak bevonásával történt. A hallgatók feladata egy egyéni döntéshozatal bemutatása és elemzése a következő szempontok alapján: (1) Fogalmazza meg pontosan a döntési helyzetet/problémát. (2) Mutassa be a döntéshozatali eljárást valamely tetszőlegesen választott módszer vagy eszköz segítségével. (3) Elemezze a saját döntési eljárását: mutasson rá annak előnyeire, illetve a felmerülő kockázatokra és arra, hogy ez utóbbiak hogyan kezelhetők. (4) Kérdezze meg a ChatGPT véleményét is a döntésről. (5) Hasonlítsa össze a saját és a ChatGPT döntéshozatali módszerét és annak eredményét, illetve értékelje az utóbbit.

A kísérletben az 1. táblázatban látható döntéshozatali módszereket alkalmazhatták a hallgatók. Ezek összefoglalását az 1. melléklet tartalmazza.

4. táblázat. A kísérletben alkalmazott döntéshozatali módszerek. (Forrás: saját szerkesztés)

I. Döntési táblázatok	II. Döntési diagramok
1. Érvek és ellenérvek	4. Döntési fa
2. Páros rangsor	5. Fa diagram
3. Szűrőrács	6. Ok-okozati diagram

Közös a kétféle módszercsoport esetén, hogy mindkettőben a szubjektív várható hasznosságot kell kiszámítani és maximalizálni. A kísérletben szereplő döntéshozatali módszerek kiválasztása az objektivitásra való törekvés igényére épült.

A fenti döntéshozatali módszerek használatával a ChatGPT bevonásának eredményességét vizsgáltuk az egyéni döntéshozatalba. A kutatás kérdései: (K1) *Egy adott kérdés/probléma esetében a hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek mennyire különböznek egymástól?* (K2) *A hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések mennyire különböznek egymástól?* (K3) *A hallgatók mennyire elégedettek a ChatGPT döntéshozatali módszerével és annak eredményével?*

A kutatás során a következő hipotéziseket állítottuk fel: (H1) *Egy adott kérdés/probléma esetében az egyéni döntéshozatal a hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek nem azonosak, a döntési helyzet jellegétől függően változnak.* (H2) *A hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések nem azonosak, a választott módszer egyezőségétől függenek.* (H3) *A hallgatók ChatGPT bevonásával kapcsolatos elégedettsége nem azonos, a döntés eredményének egyezősége függvényében változik.*

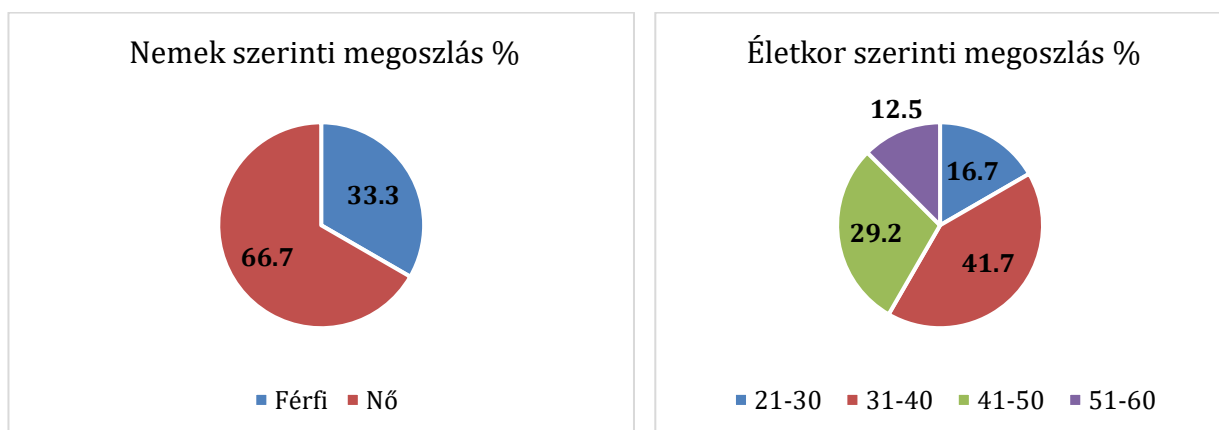
A kutatás módszere a H1 és H2 esetében *kvantitatív* statisztikai elemzésre, azaz a demográfiai jellemzők és a döntéshozatali módszerek és eredmények közötti összefüggésekre, míg a H3 esetében *kvalitatív* vizsgálatra, azaz az elégedettséggel kapcsolatos szöveges vélemények tartalomelemzésére irányult.

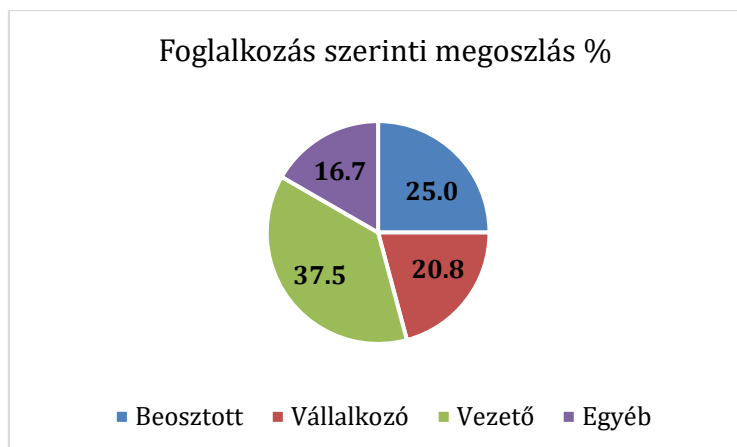
Az eredmények elemzése

A statisztikai adatok elemzése

A kutatásban részt vevő 24 fő hallgató 2/3-át nők, 1/3-át férfiak tették ki. Életkor szerinti megoszlásukat tekintve többségben voltak a 40 év alattiak (58,4%), legtöbben a 31-40 éves korcsoportba tartoznak (10 fő, 41,7%), a második leggyakoribb életkorcsoport a 41-50 éveseké volt (7 fő, 29,2%). Foglalkozásuk szerint vezetői pozíciót tölt be 9 fő (37,5%), a csoport negyedét beosztottak tették ki, a többi hallgató pedig vállalkozónak vagy egyéb foglalkozásúnak vallotta magát. A minta jellemzőit az 1. ábra mutatja be.

5. ábra. A minta jellemzői nem, életkor és foglalkozás szerint. (Forrás: saját szerkesztés)

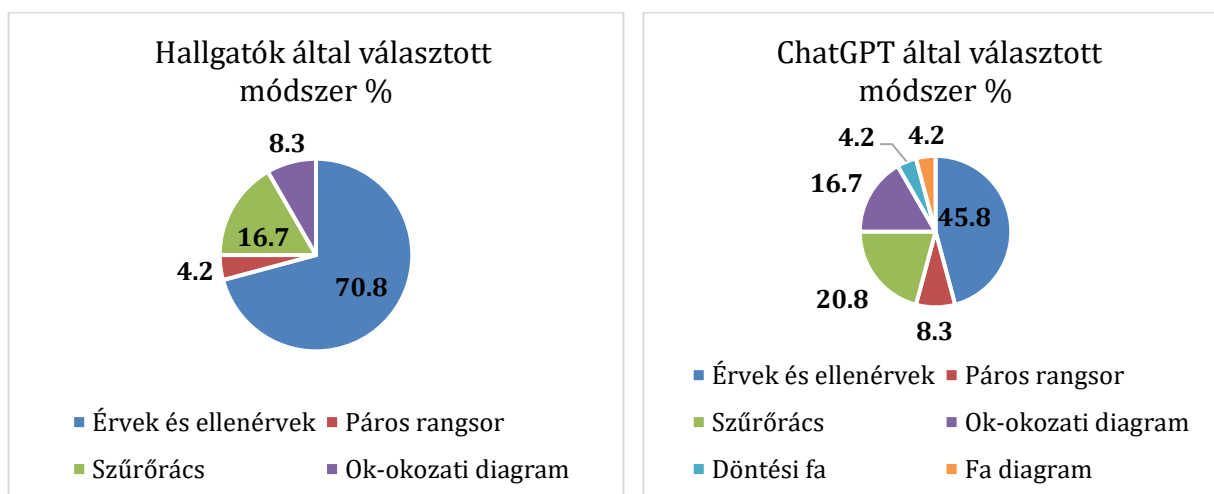


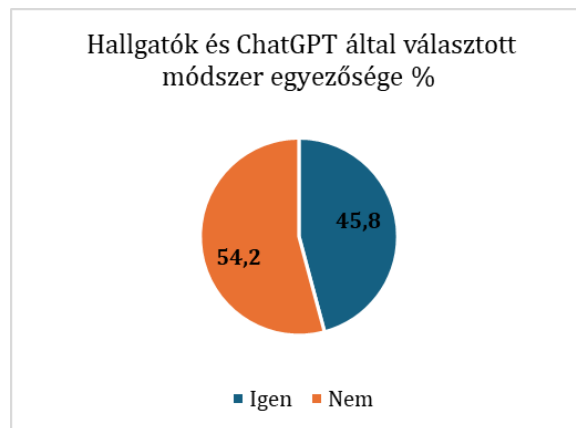


A kísérletben a résztvevők maguk választhatták meg a döntési problémát, szituációt és a megoldáshoz alkalmazott döntéshozatali eljárást is. A csoport $\frac{3}{4}$ -e munkahelyi, $\frac{1}{4}$ -e pedig magánjellegű döntési helyzetet választott a kísérlet témájául. A hallgatók döntő többsége (17 fő, 70,8%) a döntéshozatali módszerek közül az „Érvek és ellenérvek” eljárást alkalmazta problémája megoldásához, 4 fő (16,7%) a „Szűrőrács”, 2 fő (8,3%) a „Páros rangsor”, 1 fő (4,2%) pedig az „Ok-okozati diagram” mellett tette le voksát a feladatok megoldása során.

A döntési problémák megoldásához a ChatGPT véleményét kikérve az tapasztalható, hogy a chatbox a hallgatókhoz hasonlóan a legtöbbször – az esetek 45,8%-ában – az „Érvek és ellenérvek” döntéshozatali eljárást alkalmazta, második leggyakoribb módszere (20,8%) a „Szűrőrács”, harmadik (16,7%) pedig az „Ok-okozati diagram” volt, azonban az MI a hallgatókhoz képest két új eljárást – a „Döntési fa” és a „Fa diagram” módszereket – is használta egy-egy esetben a döntése meghozatalához. A hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszer összehasonlítását a 2. ábra szemlélteti.

6. ábra. A hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszer összehasonlítása.
(Forrás: saját szerkesztés)

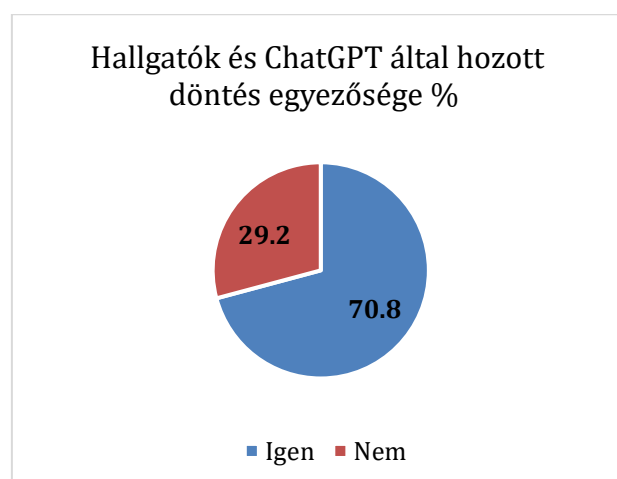




A *H1* hipotézisben megfogalmazott állítás első fele, miszerint „a hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek nem azonosak”, ha nem is teljes mértékben, de igazolódott: 13 esetben (54,2%) más módszerrel jutott el döntése meghozatalához a chatbox, mint a hallgatók. A hipotézis második felének állítása – miszerint a választott eljárások a döntési helyzet jellegével függenek össze – azonban statisztikailag nem igazolódott: a döntési helyzet és a választott eljárástípusok között nem található szignifikáns kapcsolat (a Pearson-féle Kínégyzet statisztika vizsgálatakor a $p = 0,502$ a ChatGPT és $p = 0,797$ a hallgatói eljárások közötti választások esetén).

A hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések eredményének egyezősége tekintetében megállapítható, hogy az esetek közel $\frac{3}{4}$ -ében (70,8%) ugyanarra a döntésre jutottak a hallgatók és a chatbox. A *H2* hipotézis állításának első részét igazolja tehát, hogy az esetek 29,2%-ában nem volt azonos az emberi és a gépi döntéshozatal eredménye, azonban az az állítás, hogy a döntési eredmény egyezőségét a választott módszer egyezősége határozná meg nem igazolódott a kereszttábla elemzés statisztikái szerint ($p = 0,851$). A hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések egyezőségét a 3. ábra mutatja be.

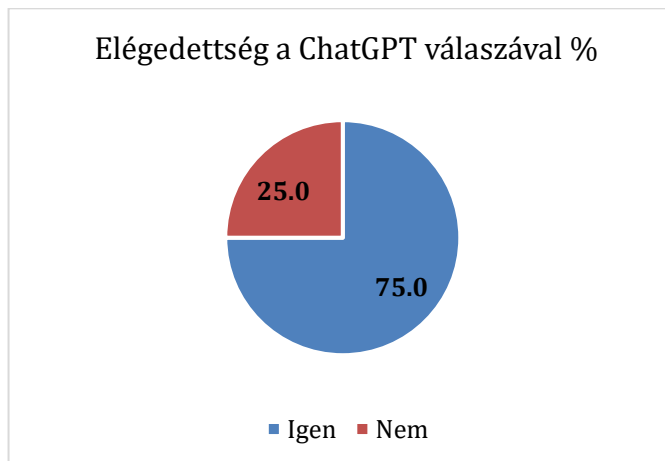
7. ábra. A hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések egyezősége. (Forrás: saját szerkesztés)



A hallgatók 75,0%-a elégedett volt a ChatGPT által hozott döntések eredményével, különösen azok a hallgatók, akiknek megegyezett a döntése a robotéval, mindössze 4 fő hallgató volt, aki nem fogadta el a ChatGPT választását és továbbra is kitartott saját döntése helyessége mellett. A *H3* hipotézis állítása statisztikailag is kimutatható erős, szignifikáns kapcsolat ($p = 0,000$)

mellett igazolódott, azaz a hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések egyezése erőteljesen meghatározza a hallgatóknak a chatbox válaszával való elégedettségét. A hallgatók elégedettségét a ChatGPT válaszával a 4. ábra szemlélteti.

8. ábra. A hallgatók elégedettsége a ChatGPT válaszával. (Forrás: saját szerkesztés)



A statisztikai elemzés részlegesen igazolta a hipotéziseket. A H1 esetében bár az a feltételezés, hogy a hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek nem azonosak igazolódott, azonban a döntési helyzet és a választott módszerek között nem található szignifikáns kapcsolat. A H2 esetében igazolódott, hogy nem ugyanarra a döntésre jutottak a hallgatók és a ChatGPT, viszont a különbségek nem függenek a választott módszer egyezőségétől. A H3 esetében a hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések egyezése erőteljesen meghatározza a hallgatóknak a ChatGPT válaszával való elégedettségét egyértelműen igazolódott.

A szöveges vélemények elemzése

A szöveges vélemények tartalomelemzése során megvizsgáltuk a felhasználók által megfogalmazott tapasztalatokat a mesterséges intelligencia, konkrétan a ChatGPT döntéshozatalban történő alkalmazása során. Az elemzésben több fontos téma és tendencia rajzolódik ki, amelyek összefoglalják a ChatGPT döntéshozatali folyamatokban játszott szerepét és hatását. Ezek a kulcstémák: (1) objektivitás és racionalitás; (2) pontosság és kérdésmegfogalmazás jelentősége; (3) az MI korlátai és a helyi körülmények figyelmen kívül hagyása; (4) javaslatok és alternatívák; (5) a mesterséges intelligencia és a felhasználói preferenciák összehasonlítása; (6) a mesterséges intelligencia hatékonysága a komplex döntéshozatalban.

A dokumentumban többször is felmerül, hogy a ChatGPT által adott válaszok sok esetben racionálisabbak és objektívebbek, mint a felhasználók saját döntései. A felhasználók megjegyzik, hogy bár igyekeztek érzelmi szempontokat kizárni döntéseikből, a mesterséges intelligencia által adott válaszok olyan tényezőket is figyelembe vesznek, amelyek kevésbé érzelmi alapúak, ezzel segítve az objektív döntéshozatalt. Egy felhasználó például rámutatott, hogy *„jól strukturált választ kaptam az MI-től, melyben olyan szempontok is felsorolásra kerültek, amik jóval racionálisabb irányt mutattak”*.

Több felhasználó említette, hogy a ChatGPT által adott válaszok minősége jelentősen függ attól, mennyire pontosan és részletesen fogalmazták meg a kérdéseket. Ha a kérdések nem elég konkrétak, az MI nem tud teljesen pontos vagy részletes válaszokat adni, ami befolyásolhatja a döntéshozatali folyamatot. Egy felhasználó így fogalmazott: „Ha még részletesebben tettem volna fel a kérdésem, még alaposabb választ kaptam volna”.

Egy másik lényeges pont, amit több felhasználó is kiemelt, hogy a ChatGPT nem mindig veszi figyelembe a helyi vagy specifikus gazdasági, politikai és kulturális tényezőket, amelyek döntőek lehetnek egyes döntések meghozatalában. Egy felhasználó megjegyezte: „Véleményem szerint nem számolt a kockázatelemzése közben a Magyarországot jellemző gazdasági és emberi, valamint politikai tényezőkkel”.

Az MI általában nem ad egyértelmű választ, hanem több lehetőséget, alternatívát is felvázol, amelyek közül a felhasználónak kell kiválasztania a legmegfelelőbbet. Ez a jellemző különösen pozitívan hat a döntéshozókra, mivel több szempontot mérlegelhetnek. Az egyik felhasználó megjegyezte, hogy a ChatGPT „nem egyértelmű választ ad, hanem csak lehetőségeket, javaslatokat tesz”.

A dokumentumban többször is említést nyer a felhasználók és a ChatGPT által hozott döntések összehasonlítása. Az elemzések szerint sok esetben a felhasználók saját döntései és az MI által javasolt megoldások hasonlóak voltak. Egy felhasználó ezt írta: „az MI döntése nem tér el az enyémtől, pozitívan értékelem az MI döntését, mert ő is a helyes irányt támogatja”.

Több esetben az MI részletesebb és átfogóbb elemzést biztosít, különösen akkor, ha több alternatíva közül kell választani vagy komplex helyzetekről van szó. Egy felhasználó megemlíttette, hogy „az eredeti döntési folyamat egyszerű és gyors volt, de az MI által javasolt módszer részletesebb és átfogóbb elemzést tesz lehetővé”.

A ChatGPT döntéshozatalba való bevonásának előnyeit, a szöveges vélemények alapján, az 1. ábrán látható szófelhő foglalja össze.

9. ábra. A ChatGPT döntéshozatalba való bevonásának előnyei. (Forrás: saját szerkesztés.)



A ChatGPT döntéshozatalba való bevonásának kockázatait, a szöveges vélemények alapján, a 2. ábrán látható szófelhő foglalja össze.

10. ábra. A ChatGPT döntéshozatalba való bevonásának kockázatai. (Forrás: saját szerkesztés)



Az elemzés alapján világosan látszik, hogy a ChatGPT hasznos eszköz lehet a döntéshozatal támogatásában, különösen olyan esetekben, ahol több információt kell gyorsan összegyűjteni és szintetizálni. Azonban az MI korlátai is nyilvánvalóak, különösen a helyi vagy speciális körülmények figyelmen kívül hagyása és a pontos kérdésmegfogalmazás fontossága miatt. A hallgatók többsége azonban pozitívan értékelte a ChatGPT által adott válaszokat, és úgy vélték, hogy a mesterséges intelligencia segítsége hozzáadott értéket jelentett a saját döntéshozatali folyamataikhoz.

Következtetések és javaslatok

A kutatás a ChatGPT alkalmazásának hatékonyságát vizsgálta a felsőoktatásban, különös tekintettel a döntéshozatali folyamatokban való felhasználásra. A Collegium Humanum Varsói Menedzsment Egyetemen végzett kísérletben hallgatók összehasonlították saját döntéshozatali módszereiket a ChatGPT által generált válaszokkal. A kutatás célja annak megértése volt, hogy mennyiben térnek el az emberi és az MI alapú döntéshozatali módszerek és eredmények, illetve, hogy a hallgatók mennyire elégedettek a ChatGPT által hozott döntésekkel.

Bár a kísérlet egy limitált mintán történt, és a vizsgálati eredmények nem általánosíthatók, azonban ezek alapját képezhetik egy szélesebb körű kutatásnak. Kiindulási alapként következők állapíthatók meg: (1) A ChatGPT és a hallgatók által alkalmazott döntéshozatali módszerek nem mindig egyeztek meg, de az esetek jelentős részében a végeredmény hasonló volt. Ez arra utal, hogy bár a ChatGPT különböző módszereket alkalmaz, ezek gyakran megbízható eredményre vezetnek. (2) A hallgatók nagy része elégedett volt a ChatGPT által adott döntésekkel, különösen akkor, ha azok megegyeztek a saját döntéseikkel. Ez jelzi, hogy az MI döntései relevánsak és értékesek lehetnek a döntéshozatalban. (3) A ChatGPT döntései objektívek és racionálisak voltak, azonban néha figyelmen kívül hagyták a specifikus helyi

tényezőket (pl. gazdasági, politikai körülmények). Ez korlátként jelenik meg, hiszen a döntéshozatalban fontos lehet a helyi körülmények figyelembevétele. (4) A ChatGPT jellemzően nem adott egyértelmű választ, hanem több alternatívát kínált, ami segíti a döntéshozók elemzését és választását.

Javasolt tehát további kutatásokat végezni, hogy jobban megértsük, miként lehet a ChatGPT-t hatékonyabban integrálni a felsőoktatásba és a döntéshozatali folyamatokba. Az oktatóknak és hallgatóknak érdemes részletesebb képzést nyújtani a mesterséges intelligencia alkalmazásáról, különös tekintettel a kérdésfeltevés pontosságára. Fontos figyelembe venni az MI korlátaikat, például a helyi kontextus és kulturális tényezők figyelmen kívül hagyását, valamint az etikai kérdéseket, amelyek akadályozhatják a kritikai gondolkodást és a morális érvelést.

Felhasznált irodalom

- ABULAITI, M. (2024). Higher Education in the Era of AI. In G. Morris, S. Kozuch (Eds.), *Developments and Future Trends in Transnational Higher Education Leadership* (pp. 244-265). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2857-6.ch014>
- ALJAŽ, T. (2024). Leveraging ChatGPT for Enhanced Logical Analysis in the Theory of Constraints Thinking Process. *Organizacija*, 2024, vol. 57 no. 2, pp. 202-214. <https://doi.org/10.2478/orga-2024-0014>
- ARISTOVNIK, A. (2024). Exploring the Global Impact of Chatgpt in Higher Education from Students Perspective. *People: International Journal of Social Sciences*, 335–336. <https://doi.org/10.20319/icssh.2024.335336>
- CHUMA, E. L., ALVES, A. M., de OLIVEIRA, G. G. (2024). Evolution of Generative AI for Business Decision-Making: A Case of ChatGPT. *Management Science and Business Decisions*, 4(1), 5–14. <https://doi.org/10.52812/msbd.87>
- DIANTORO, K., MUNTHE, E. S., HERWANTO, A., MUBARAK, R., ISTIANINGSIH, N. (2024). The Role of ChatGPT in Business Information Systems to Support Strategic Decision Making in Medium-Scale Enterprises. *Jurnal Minfo Polgan*, 13(1), 382-389. <https://doi.org/10.33395/jmp.v13i1.13673>
- DIKILITAŞ, K., FURENES KLIPPEN, M. I., KELES, S. (2024). A Systematic Rapid Review of Empirical Research on Students' Use of ChatGPT in Higher Education. *Nordic Journal of Systematic Reviews in Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/njsre.v2.6227>
- JENSEN, L. X., BUHL, A., SHARMA, A., BEARMAN, M. (2024). Generative AI and higher education: A review of claims from the first months of ChatGPT. *The International Journal of Higher Education*, Springer. Vol. 88, Issue 6, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01265-3>
- JIANG, T. Y., LIU, E., BAIG, T., LI, Q. (2024). Enhancing decision-making in higher education: Exploring the integration of ChatGPT and data visualization tools in data analysis. *New Directions for Higher Education*, Wiley. Vol. Fall 2024, Issue 207, pp. 15-29. <https://doi.org/10.1002/he.20510>
- KUMAR, P. T. (2024). Leveraging conversational AI for enhanced decisioning: Integrating ChatGPT with Pega's Adaptive Decision Manager. *Journal of Software*, Vol. 19(2), pp. 42-51, <https://doi.org/10.17706/jsw.19.2.42-51>
- LI, M. (2025). The Impact of ChatGPT on Teaching and Learning in Higher Education: Challenges, Opportunities, and Future Scope. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.),

Encyclopedia of Information Science and Technology, Sixth Edition. Advance online publication. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7366-5.ch079>

- NEBIERIDZE, M., JOJUA, N. (2024). Towards the Use of Artificial Intelligence (ChatGPT) in Higher Education: Students' Perspective. *Journal of Education in Black Sea Region*, 9(2), 1–14. <https://doi.org/10.31578/jeps.v9i2.313>
- NIVETHA, P., PRASANTH, S. (2024). Transforming Management Decision - Making: Role of ChatGPT. *Shanlax International Journal of Management*, 11(4), 29-33. <https://doi.org/10.34293/management.v11i4.7486>
- SHAHZAD, M.F., XU, S., JAVED, I. (2024). ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: the role of trust as a cornerstone. *Int J Educ Technol High Educ* 21, No. 46. <https://doi.org/10.1186/S41239-024-00478-X>
- SONG, X., ZHANG, J., YAN, P., HAHN, J., KRÜGER, U., MOHAMED, H., WANG, G. (2024). Integrating AI in college education: Positive yet mixed experiences with ChatGPT. *Meta-Radiology*, Volume 57, Issue 4, pp. 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.metrad.2024.100113>
- XU, W., KOTTECHA, M. C., MCADAMS, D. A. (2024). How good is ChatGPT? An exploratory study on ChatGPT's performance in engineering design tasks and subjective decision-making. *Proceedings of the Design Society*, 4, 2307–2316. <https://doi.org/10.1017/pds.2024.233>

A kísérletben használt döntéshozatali módszerek összefoglalása

Döntéshozatali módszerek	Leírás	Cél	Példa
I. Döntési táblázatok	A döntési táblázatok táblázatos formában elemzik a döntési helyzeteket. Feltételekből (kritériumokból vagy változókból) és az ezekhez tartozó cselekvésekből vagy kimenetekből állnak.	Összetett, szabályalapú döntések kezelése a kritériumok összes kombinációjának rendszerezett értékelésével.	Egy beszállító kiválasztása ár, minőség és szállítási idő alapján.
1. Érvek és ellenérvek	<i>Ez a módszer az egyes lehetőségek előnyeinek (pro) és hátrányainak (kontra) felsorolását jelenti. Az összehasonlítással meghatározható a legjobb választás.</i>	<i>A lehetőségek kvalitatív mérlegelése és egyszerű összehasonlítása.</i>	<i>Annak eldöntése, hogy kiszervezzünk-e egy projektet a költségmegtakarítások (előny) és a minőségellenőrzési kockázatok (hátrány) értékelésével.</i>
2. Páros rangsor	<i>A lehetőségeket páronként hasonlítják össze, és minden összehasonlítás eredményeit rögzítik. Az eredményeket összesítve rangsorolhatók a lehetőségek.</i>	<i>A lehetőségek priorizálása szubjektív megítélés vagy preferenciák alapján.</i>	<i>A legjobb jelölt kiválasztása egy vezetői pozícióra a pályázók páronkénti összehasonlításával.</i>
3. Szűrőrács	<i>Más néven döntési mátrix, ami a lehetőségeket a kritériumok szerint értékeli, amelyek fontossági súlyozást kapnak. Az eredmények összegzésével azonosítható a legjobb választás.</i>	<i>Objektív, adatvezérelt döntések meghozatala több kritérium figyelembevételével.</i>	<i>Egy marketingstratégia kiválasztása költség, elérés és hatékonyság alapján.</i>
II. Döntési diagramok	A döntési diagramok vizuálisan ábrázolják a választásokat, alternatívákat és kimeneteleket, gyakran folyamatábra-szerű szerkezetben. Tisztázzák a döntések lépéseit és következményeit.	Az összetett döntéshozatal egyszerűsítése a lehetséges utak feltérképezésével.	Annak eldöntése, hogy új terméket dobjunk-e piacra a piackutatási eredmények alapján.
4. Döntési fadiagram	<i>A döntési fadiagram egy grafikus eszköz, amely modellezi a döntéseket, lehetséges kimeneteleket, valószínűségeket és költségeket. Az ágak a választásokat és azok következményeit ábrázolják.</i>	<i>Az olyan döntések értékelése, amelyek bizonytalanságot és több lépést tartalmaznak.</i>	<i>Annak értékelése, hogy befektessünk-e egy új technológiába a várt megtérülés és kockázatok alapján.</i>
5. Folyamat diagram	<i>Más néven folyamatábra, ami nyilakkal és szimbólumokkal ábrázolja a döntések sorrendjét és azok lehetséges kimeneteit.</i>	<i>A döntéshozatali folyamat lépésenkénti megértése, annak biztosításával, hogy semmi ne maradjon ki.</i>	<i>Egy ügyfélpanaszok kezelésére szolgáló folyamat kidolgozása.</i>

	<i>Lépésről lépésre bemutatják a folyamatot.</i>		
6. Ok-okozati diagram	<i>Más néven halszálka vagy Ishikawa diagram, ez a módszer egy probléma gyökérokainak azonosítására és kategóriákba rendezésére szolgál.</i>	<i>Problémák diagnosztizálása és a gyökérokok kezelésére való összpontosítás.</i>	<i>A termékminőség romlásának okainak vizsgálata.</i>

Digitális kompetenciák a területi versenyképesség szolgálatában

Bevezető

A digitális versenyképesség három kiemelt elemzési területe (digitális környezet szabályozása és finanszírozása, digitális tudás és készségek, digitális átalakulásra való felkészültség) közül Magyarország főként a humán erőforrással kapcsolatos indikátorokban mutat lemaradást (Hausmann 2022, Csath 2022). Különösen problematikusnak számítanak a hiányos digitális készségek, a kapcsolódó továbbképzések alacsony elterjedtsége, a felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberek elégtelen száma és a digitális megoldások nem megfelelő lakossági felhasználása. A hazai lakosság jelentősen differenciált digitális kompetenciái egyaránt visszavezethetők életkori, iskolai végzettségből és munkaerő-piaci pozícióból eredeztethető magyarázatokra (Juhász 2020, Cseh – Egervári – Horváth – Pankász 2017). Amellett, hogy a digitális kompetenciák fejlesztése közvetlenül elősegíti a digitális világhoz történő hatékonyabb egyéni alkalmazkodást, az innovációs képességek javulásán, a fejlettebb technológiák alkalmazásán és a vállalkozói kezdeményezőkészség fokozódásán keresztül a területi értelemben vett versenyképesség erősítéséhez is hozzájárulhat.

„A magyarországi települések versenyképességének vállalati megítélése” című, 2004–2005-ben lefolytatott kérdőíves kutatásunkat (Koltai 2014) 2016–2017-ben ismételtük meg (Koltai 2019a, 2019b, Koltai – Filó 2021a, 2021b). A vizsgálat keretében többek között arra kerestünk választ, hogy a magyar vállalati szféra szereplői telephelyük megválasztásakor milyen jelentőséget tulajdonítanak az innovációs kultúra, valamint a munkaerő felkészültsége és hatékonysága telephelyi tényezőknak? A rétegzett kérdőíves megkeresések (magyarországi vállalkozások régiók, vállalati méret és szektorok szerinti megoszlása) eredményeként ezer vállalkozó, vállalatvezető adott választ kérdéseinkre. A személyes lekérdezéseknek köszönhetően a kitöltött kérdőívek szinte kivétel nélkül alkalmasak voltak a kiértékelésre.

A telephelyi tényezők vállalati megítélése

Az első kérdés keretében az általunk kiválasztott tizenkét telephelyi tényező értékelésére kértük a válaszadókat. Ötfokozatú skálát alkalmazva arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire fontosok az egyes tényezők a működési helyszín kijelölésekor:

1. a település gazdasági szerkezete (ágazati szerkezet, kapcsolódó iparágak, beszállítói kapcsolatok, háttérpar fejlettsége)

2. a település innovációs kultúrája, szellemi tőkepotenciálja (kutatás-fejlesztési kapacitások, felsőfokú oktatási intézmények, kutatóintézetek léte)
3. a regionális elérhetőség, a település földrajzi fekvése (közlekedési infrastruktúra, Budapest megközelíthetősége)
4. a működéssel kapcsolatos költségek (munkabérek, adók, adókedvezmények)
5. a helyi önkormányzat aktivitása, településpolitikája (befektetés ösztönzés, városmarketing, ügyintézés, konfliktuskezelés módja)
6. a település környezeti minősége (lakóhelyi adottságok, természeti és épített környezet, szabadidős, egészségügyi és oktatási intézmények)
7. a település közintézményekkel való ellátottsága (közszolgáltatások, hivatalok működése)
8. a település üzleti szolgáltatásai (bankhálózat, ipari park, vállalkozásfejlesztési iroda működése)
9. a munkaerő felkészültsége és hatékonysága (iskolai végzettség, nyelvismeret, munkatermelékenység, munkaerő-piaci adatok)
10. a település, mint felvevőpiac (piacméret, fogyasztói potenciál, vonzáskörzet jelleg)
11. a település demográfiai és társadalmi adottságai (korszerkezet, migrációs folyamatok, népsűrűség)
12. a település nemzetközi kapcsolatrendszere (külföldi érdekeltségű vállalkozások és beruházások, testvérvárosi kapcsolatok, turizmus)

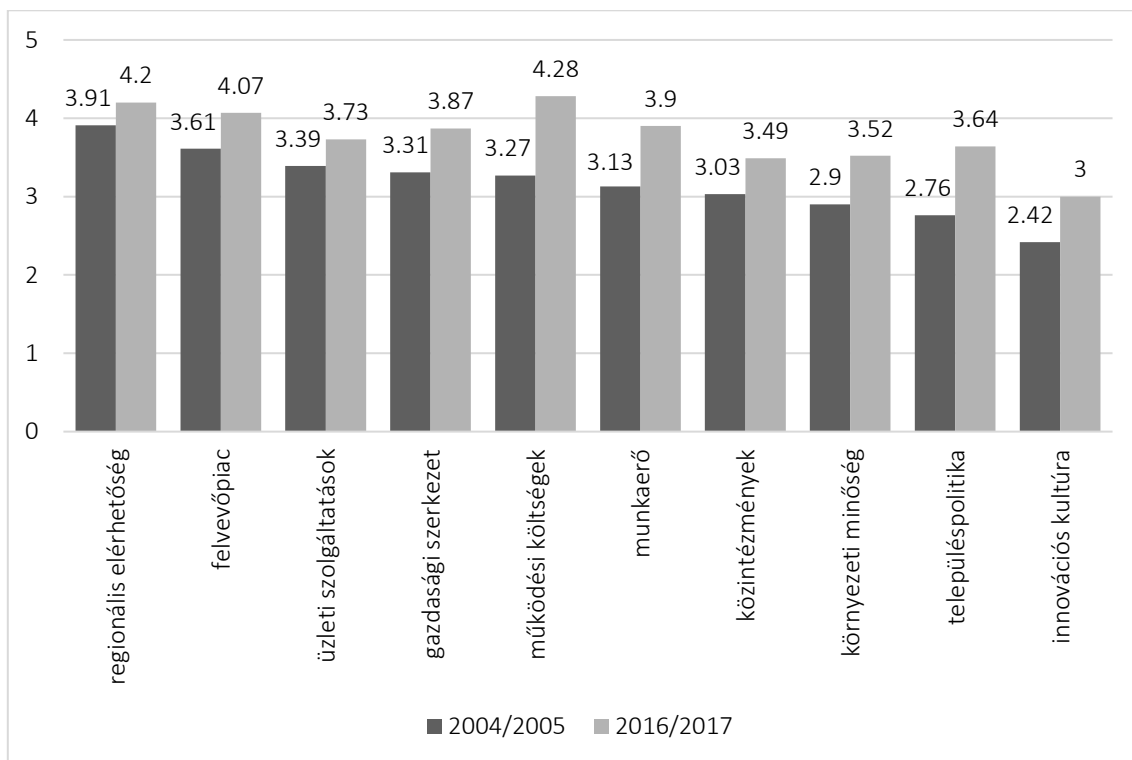
2004–2005-ös kutatásunk válaszadói első helyre a település regionális elérhetőségét, földrajzi fekvését sorolták, amit valamivel elmaradva a felvevőpiaci jelleg követett (Koltai 2014). A következő, közepesre értékelt tényezőcsoportot az üzleti szolgáltatások, a település gazdasági szerkezete, a működési költségek, a munkaerő képzettsége és a közintézményi ellátottság alkották. Sorrendben a környezeti minőség és a helyi önkormányzat településpolitikája következett, a legalacsonyabb értéket pedig a település innovációs kultúrája kapta.

Megelőző kutatásunk szempontrendszerét két új tényezővel (demográfiai és társadalmi adottságok, a település nemzetközi kapcsolatrendszere) egészítettük ki, ezzel is tovább árnyalva a válaszadási lehetőséget. Újabb kutatásunk eredményei alapján a rangsor első helyére már a működéssel kapcsolatos költségek kerültek, amit a település regionális elérhetősége és a felvevőpiaci jelleg követett (1. ábra). A következő csoportot a munkaerő felkészültsége és hatékonysága vezette, megelőzve a település gazdasági szerkezetét, az üzleti szolgáltatásokat, a helyi önkormányzat településpolitikáját, a környezeti minőséget és a közintézményi ellátottságot. Továbbra is az alacsonyabbra értékelt tényezők körében szerepelt az innovációs kultúra, ahogy szintén a lista végén találtuk mindkét új szempontunkat, a demográfiai-társadalmi adottságokat és a település nemzetközi kapcsolatrendszerét.

Korábbi tényezőink kivétel nélkül magasabb pontértéket kaptak. Közülük az átlagosnál nagyobb mértékben nőtt a helyi önkormányzat településpolitikájának, a működési költségeknek, a munkaerő felkészültségének, a település innovációs kultúrájának és a környezeti minőségnek a magyarázó ereje. Kijelenthető, hogy a magyar vállalkozások egyrészt költségérzékenyebbé váltak a vizsgált bő tíz évben, másrészt fontosabbá vált számukra a felkészült és hatékony munkaerő megléte vagy éppen annak hiánya. Ha figyelembe vesszük a munkaképes korú népesség (15–64 évesek) létszámának országos

csökkenését, mely alól egyedül Közép-Magyarország jelentett kivételt a vizsgált másfél évtized viszonylatában, bátran kijelenthető, hogy a kvalifikált munkaerő megszerzése egyre komolyabb kihívások elé állítja a magyar vállalkozásokat (Lengyel & Varga, 2018). Rechnitzer (2019) a megyei jogú városok fejlesztési stratégiáit elemezve szintén kiemeli az innováció és a szellemi erőforrások elmúlt években tapasztalt felértékelődését.

1. ábra: A telephelyi tényezők fontossági sorrendje a magyar vállalatok megkérdezése alapján, 2004/2005-2016/2017 (N=1000)
(Forrás: Koltai – Filó 2021b:88)



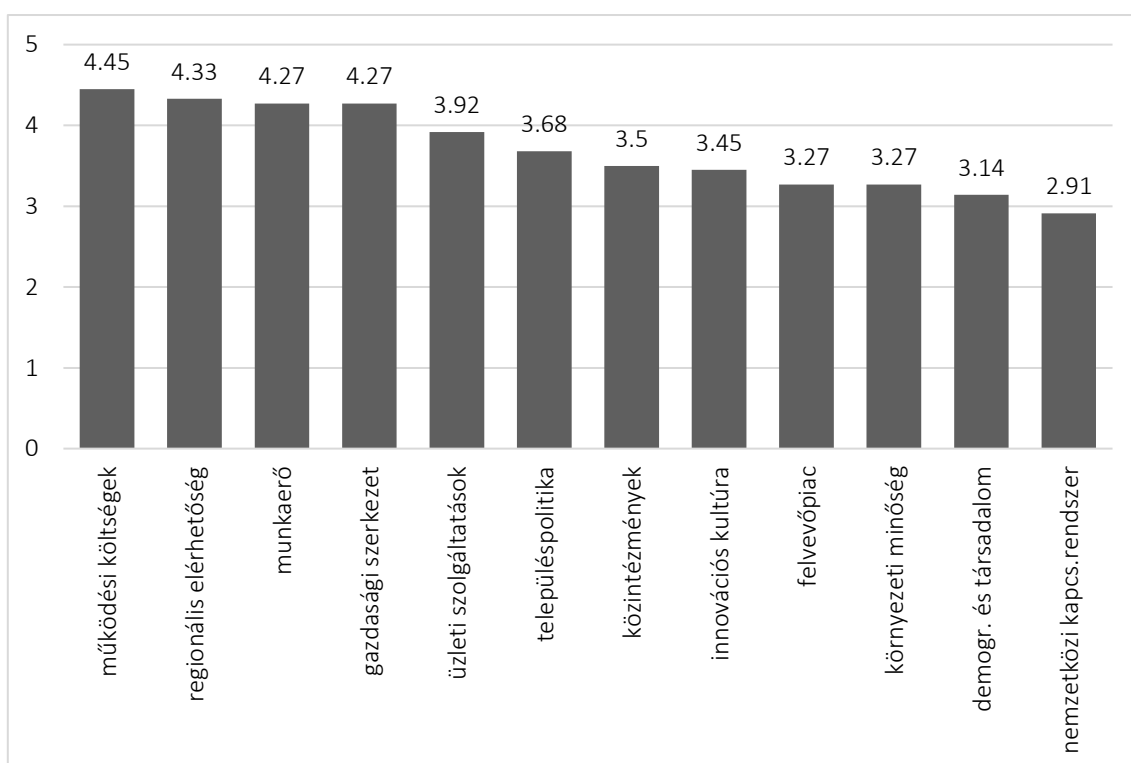
A mikrovállalkozások válaszai, mintánkban szereplő magas arányuk miatt, teljesen egybeestek a reprezentatív minta válaszaival, ahogy a kisvállalatok (10-49 fő) esetében sem tapasztaltunk számottevő különbséget. Ezzel szemben a középvállalatok (50-249 fő) és főleg a nagyvállalatok (250 fő felett) válaszai már lényeges különbségeket mutattak. A középvállalatoknál a munkaerő felkészültsége kapta a legmagasabb értéket, amit szintén jelentősen felértékelve a működéssel kapcsolatos költségek, a regionális elérhetőség és a település gazdasági szerkezete követett. Lényegesebb szemponttá vált középvállalati szinten az innovációs kultúra, ellenben jóval hátrébb került a település felvevőpiaci jellege. A nagyvállalati válaszok alapján a még magasabbra értékelt működési költségeket a regionális elérhetőség és a munkaerő felkészültsége követte, ahogy esetükben szintén fontosabbá vált a gazdasági szerkezet és az innovációs potenciál jelentősége (2. ábra). Esetükben a települések felvevőpiaci jellege és környezetük minősége veszített fontosságából, ami továbbra is jól jelzi, hogy a nagyvállalatok elsősorban nem a helyi piacra termelnek és esetükben a működési helyszín sokkal kevésbé lakóhelyi, mint inkább telephelyi szempontokat kell, hogy kiszolgáljon.

Mindössze egy-egy kiugróan magas, illetve alacsony értékről tudunk beszámolni az egyes régiók esetében és egyik tényező kapcsán sem találunk területileg összefüggő,

régióhatárokon átnyúló differenciákat. Magyarázatként szolgálhat erre Lengyel és Varga (2018) tanulmánya, mely szerint az egyes régiókon belül is nagyon eltérő jegyeket mutató megyetípusok helyezkednek el egymás közelében. A szerzők által definiált öt megyetípus (centrum, feldolgozóipari FDI, újraiparosodó, tudásközpont, rurális) közül legalább kettő, több esetben (Észak-Alföldön és Dél-Alföldön) akár három különböző típus képezi le az egyes régiókat.

A telephelyi tényezők szektorális differenciáit elemezve kijelenthető, hogy az innovációs kultúra esetében kapott értékeink (mezőgazdaság: 2,86, ipar: 2,87, szolgáltatás, kereskedelem: 3,04) közel azonosak, ahogy a munkaerő felkészültsége tényező esetében is hasonló értékeket tapasztaltunk (mezőgazdaság: 3,74, ipar: 4,03, szolgáltatás, kereskedelem: 3,87).

2. ábra: A telephelyi tényezők fontossági sorrendje a magyar nagyvállalatok megkérdezése alapján, 2016–2017 (N=1000)
(Forrás: Koltai – Filó 2021:91)



Összegzés

A digitális állampolgársághoz kapcsolódó kompetenciák megszerzése és azok fejlesztése mind egyéni, mind szervezeti szinten elengedhetetlen napjainkban. Amellett, hogy a fejlettebb digitális kompetenciák önmagukban elősegítik a magasabb szintű önmegvalósítást és a jövőorientáltságot, fokozzák a kockázatvállaló képességet és a vállalkozószellemet is. Mindezek jelentőségét a vállalati szféra válaszlai is megerősítik, hiszen amellet, hogy a magyar vállalkozások költségérzékenyebbé váltak, egyidejűleg fontosabbá vált számukra a felkészült munkaerő megléte, ami egyértelműen visszavezethető a munkaképes korúak számbeli csökkenésére és a vizsgált időszakban

tapasztalható szűkülő kvalifikált munkakínálatra. Közép- és nagyvállalati körben a telephely megválasztásában meghatározó az innovációs kultúra magyarázó ereje és még jobban felértékelődik a minőségi munkaerő megléte vagy annak hiánya.

Felhasznált irodalom

- CSATH Magdolna (2022): Technológiai versenyképesség 2022-ben: egy nemzetközi elemzés következtetései (<https://www.vg.hu/velemeney>) (Letöltés dátuma: 2024. október 26.)
- CSEH Judit – EGERVÁRI Dóra – HORVÁTH Judit – PANKÁSZ Balázs (2017): A 21. század digitális munkaerő-piaci kihívásai. In: Tudásmenedzsment, 1, 103-110. p.
- HAUSMANN Róbert (2022): Három helyet lépett előre Magyarország az IMD digitális versenyképességi mutatóban (<https://www.mnb.hu/kiadvanyok/szakmai-cikkek>) (Letöltés dátuma: 2024. október 26.)
- JUHÁSZ Tímea (2020): Digitális kompetencia a mindennapjainkban. In: Új munkaügyi szemle, 3, 44-53. p.
- KOLTAI Zoltán (2014): Sikeres és versenyképes városok. Piackutatás a magyar települések körében. Pécs, PTE FEEK.
- KOLTAI Zoltán (2019a): Magyarországi gazdasági központok és mobilitási hajlandóság a telephelyi tényezők tükrében. In: Földrajzi Közlemények, 4, 324-338. p.
- KOLTAI Zoltán (2019b): Területi versenyképesség, elmélet és magyar vállalati gyakorlat. In: Közép-Európai Közlemények, 3, 9-31. p.
- KOLTAI Zoltán – FILÓ Csilla (2021a): A hazai nagyvárosok sikerességének tényezői a vállalati vélemények tükrében. In: Tér és Társadalom, 1, 92-112. p.
- KOLTAI Zoltán – FILÓ Csilla (2021b): A magyarországi városok telephelyi tényezőinek vállalati megítélése. In: Területi Statisztika, 1, 79-104. p.
- LENGYEL Imre – VARGA Attila (2018): A magyar gazdasági növekedés térbeli korlátai – helyzetkép és alapvető dilemmák. In: Közgazdasági Szemle, 5, 499-524. p.
- RECHNITZER János (2019): A hazai nagyvárosok gazdasági szerkezetének néhány sajátosságai. In: SEBESTYÉNNÉ SZÉP Tekla – NAGY Zoltán (szerk.), Ember - Tér - Idő: Tanulmányok Kocziszky György tiszteletére. Miskolc, Bíbor Kiadó, Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, 218-228. p.

Felnőttképzők személyes adatkezelése és adatbiztonság nemzetközi kitekintésben

A felnőttképzés hazai rendszere az elmúlt években komoly változáson esett át, melynek eredményeképpen a képzések résztvevőiről számos személyes adatot is rögzítenek a felnőttképzők. A felnőttképzés felgyorsult digitalizációja és a jelentős adattömeg együttesen nagyobb adat- és kibervédelmi kockázatot jelenthet a korábbiaknál. Az Európai Unión belül az adatvédelemnek egységes keretet ad az általános adatvédelmi rendelet, azaz a GDPR.

A felnőttképzésnek nincsenek hasonló egységes keretei, ugyanakkor az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning, LLL) mellett elkötelezett a Közösség. A felnőttkori tanulásban élenjáró országok Dánia és Svédország, ahol a 25-64 év közöttiek több mint negyede vesz/vett részt felnőttoktatásban, így ezekben az országokban jelentős lehet a felnőttképzéshez, -oktatáshoz kapcsolódó informatikai rendszerek száma és mérete, valamint a digitálisan tárolt adatállományok. Az adatvédelem, információbiztonság így jelentős szerephez kell, hogy jusson ezekben az országokban. Az USA Oktatási Minisztériuma kiemelt kérdésként tekint a tanulók adatainak védelmére, külön weboldalt hoztak létre az ezzel kapcsolatos információk terjesztésére.

Bevezetés

Magyarországon a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény (a továbbiakban: Fktv.) átfogó módosítására 2019-ben került sor. A 2020. január 1-től több lépcsőben hatályba lépő jogszabályváltozás strukturális átalakítást hozott mind a szakképzés, mind pedig a felnőttképzés területén. A fogalmi változás jelentősen kiterjesztette az Fktv. hatálya alá tartozó szolgáltatások, illetve szolgáltatók körét. Míg 2019-ben az OSAP 1665 alapján még 1 555 felnőttképző végzett felnőttképzési tevékenységet, addig 2020-ban és 2021-ben összesen 11 764 felnőttképzőt jegyzett be a Pest Megyei Kormányhivatal, ebből 583 felnőttképző felnőttképzési engedéllyel is rendelkezik (forrás: saját összesítés a far.nive.hu alapján). Csupán a számokra tekintve azt láthatjuk, hogy a felnőttképzők száma közel a nyolcszorosára emelkedett, noha a 25-64 éves korosztályban az Eurostat adatai alapján 2019 és 2021 között mindössze 1,2 százalékponttal (7,6 %-ról 8,8 %-ra) növekedett azok aránya, akik a megelőző 4 hétben valamilyen képzésen vettek részt. (forrás: Eurostat) Ennek oka, hogy a fogalmi kiterjesztés korábban nem engedélyhez kötött oktatási, képzési tevékenységeket is az Fktv. hatálya alá vont, valamint a belső képzések esetében a képzéseket szervező munkáltatók számára is előírja a bejelentési kötelezettséget. Piaci szempontból tehát érdemi bővülés nem figyelhető meg a felnőttképzés tekintetében, a növekmény a szabályozásból ered és adminisztratív jellegű. Miközben a jogi keretrendszer alapjaiban változtatta meg a felnőttképzők lehetőségeit és kötelezettségeit, a COVID-19 világjárvány miatt bevezetett korlátozó intézkedésekhez is alkalmazkodni kellett. E két tényező együttesen járult hozzá a felnőttképzés strukturális

átalakulásához. Míg a szabályozás változása okán a felnőttképzők száma jelentősen növekedett, a járvány megfékezésére hozott korlátozó intézkedések felgyorsították a digitalizációt, egyre többen fordultak az online távoktatás irányába. A hallgatók által megadott személyes adatok így már nem csupán a jogszabályi kötelezettségek miatt kerülnek digitálisan tárolásra, hanem a képzések lebonyolítása érdekében is. Az adatszolgáltatások köre bővült, már nem elegendő anonim adatokat szolgáltatni a képzések résztvevőiről, mely – a felnőttképzők létszámának növekedésével együtt – jelentős, személyes adatokat is tartalmazó, adattömeg mozgatását eredményezi. Az online képzések, az elektronikus adattárolás és adatszolgáltatás növeli az adat- és információbiztonság jelentőségét a felnőttképzésben különös tekintettel arra, hogy az Európai Parlament 2018. június 13-án, 2018/2004(INI) számon adta ki állásfoglalását a kibervédelemről. Az állásfoglalás egyértelmű fenyegetésként és kockázatként hivatkozik a kiberbűnözésre, -terrorizmusra, valamint az ötödik hadszíntérként említi a kiberteret. Jelen dolgozatban a felnőttképzési adatkezelést és információbiztonságot nemzetközi kitekintésben vizsgáljuk meg. Olyan országok felnőttképzését vizsgáltuk, ahol vagy jelentős a felnőttképzésben résztvevők aránya (Dánia), illetve nagy hagyománya van a felnőttképzésnek (Németország). Egyik kategóriába sem sorolható, ugyanakkor mégis felkeltette érdeklődésünket az USA gyakorlata, ahol ugyan egységes felnőttképzési szabályozás nincs, ugyanakkor a képzésekben a személyes adatok védelmére jelentős hangsúlyt fektetnek.

Fogalmi keretek – felnőttoktatás, felnőttképzés, adult education

A felnőttoktatás, felnőttképzés kapcsán magától értetődőnek tűnik, hogy ezek magukban foglalnak minden olyan oktatási formát, melyek felnőttkorú, tehát 18. életévüket betöltött személyeknek szólnak. Az andragógiai és jogi megközelítés azonban mást mond ezen fogalmakról, szétválasztja a felnőttek tanulásához kapcsolódó fogalmakat. A felnőttkori tanulásnak hazánkban két jogszabályban rögzített kategóriája van, ezek a felnőttoktatás és a felnőttképzés.

A felnőttoktatást a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény határozza meg, ez alapján a felnőttoktatás olyan alap- vagy középfokú oktatás, melyben a tanuló munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban vesz részt.

A felnőttképzés a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény alapján célirányosan kompetenciakialakításra vagy -fejlesztésre irányuló és szervezeten megvalósuló – a köznevelési intézmény, a szakképző intézmény, illetve törvényben meghatározott oktatási és tehetséggondozó intézmény alapfeladatába vagy a felsőoktatási intézmény alaptevékenységébe nem tartozó – oktatás és képzés. Nem tartoznak a felnőttképzési törvény hatálya alá például a hat órát meg nem haladó időtartamú munkáltató által szervezett belső képzések, a munkavédelmi képzések és egyéb, más jogszabályok alapján szabályozott képzések (pl. egyházi vallási tematikájú képzések, igazságszolgáltatáshoz kapcsolódó képzések).

Az angol nyelvben a felnőttek oktatása, képzése „adult education”-ként jelenik meg. Nem találunk két külön fogalmat, mint a magyar nyelvben. Az UNESCO Statisztikai Intézete az ISCED 2011 kiadványában írja le az „adult education” fogalmát. Ez alapján a felnőttképzés,

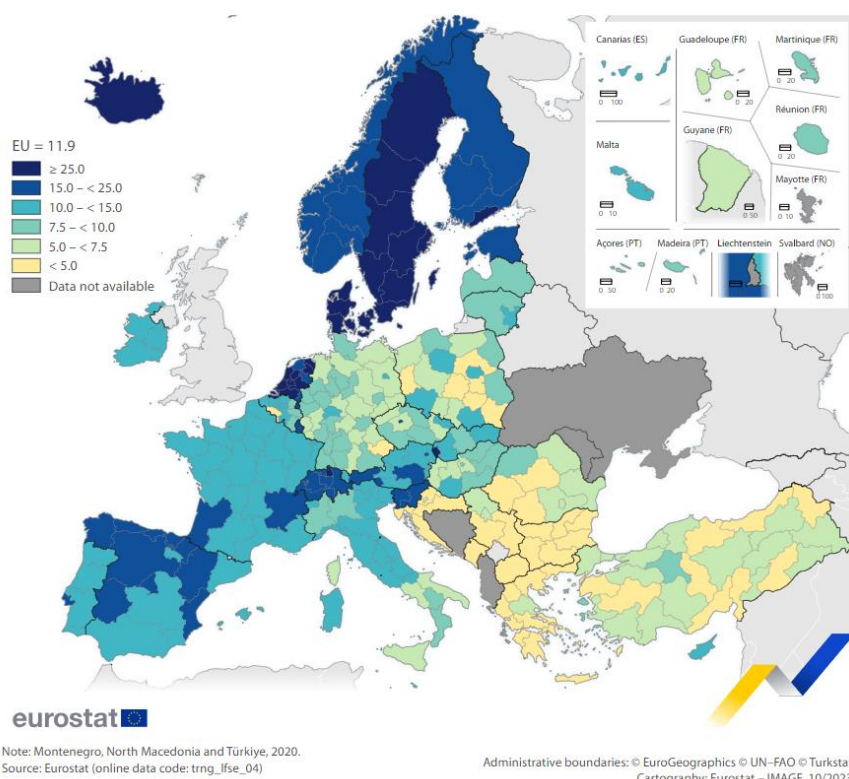
-oktatás kifejezetten azokat az egyéneket célozza meg, akiket a társadalom felnőttnek tekint. A cél műszaki vagy szakmai képzettségük javítása, képességeik továbbfejlesztése, tudásuk gazdagítása azzal a céllal, hogy egy formális oktatási szintet teljesítsenek, vagy megszerezzék, felfrissítsék, illetve naprakésszé tegyék tudásukat, készségeiket és kompetenciáikat egy adott területen. Ebbe beletartoznak a „továbbképzésnek”, „ismétlődő oktatásnak” vagy „második esélyű oktatásnak” nevezett képzések is. (UNESCO 2012) A nemzetközi képzési besorolási rendszerekben a felnőttképzés nem jelenik meg külön, hanem az egyes képzési szinteken belül kerül szerepeltetésre, hogy melyekben lehetséges felnőttképzés is. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR vagy EQF) nyolc képesítési szintet különböztet meg, ezek mindegyikében lehetséges felnőttképzés is (Európai Unió). Az UNESCO által létrehozott ISCED 2011 (International Standard Classification of Education) osztályozási rendszer ugyanakkor kilenc szintet különböztet meg, ezek közül csak az ISCED 0 szinten nem lehetséges felnőttképzés. (UNESCO 2012) A fentieket figyelembe véve jelen anyagban a nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében a felnőttképzés, felnőttoktatás fogalmak alatt a szervezett keretek között zajló felnőttkori tanulás összességét értjük, ide nem értve a felsőoktatási képzéseket.

Felnőttképzés az Európai Unióban

Az Európai Unióban az oktatási és képzési politikákért elsősorban a tagállamok felelősek, az 1992. évi Maastrichti Szerződés kimondja, hogy *„a Közösség a tagállamok közötti együttműködés ösztönzésével és szükség esetén tevékenységük támogatásával és kiegészítésével hozzájárul a minőségi oktatás fejlesztéséhez, ugyanakkor teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak az oktatás tartalmára és szervezeti felépítésére vonatkozó hatáskörét, valamint kulturális és nyelvi sokszínűségüket”*. Ennek megfelelően a tagállamok maguk határozzák meg oktatási rendszerük felépítését, a képzésekre vonatkozó szabályokat. A felnőttképzés, felnőttoktatás fogalma tagállamonként eltérő tartalommal bírhat, továbbá a szabályozottság mértéke sem feltétlenül egységes. Példaként hozható erre, hogy hazánkban 2020-ban – nem európai uniós jogharmonizációból fakadó – átfogó módosítás történt a felnőttképzés területén, teljesen új fogalmi rendszer került bevezetésre és a korábbihoz képest jelentősen növekedett a terület szabályozottsága.

A lifelong learning (LLL), azaz az élethosszig tartó tanulás kapcsán az Education and Training 2020 (ET2020) dokumentumban kerültek meghatározásra a közös célkitűzések. A célok között szerepelt, hogy EU-átlagban a 25-64 éves korosztály legalább 15%-a vegyen részt felnőttképzésben. 2019-re ez az arány az EU-27 átlagában 10,8%-ra emelkedett, tehát a célkitűzés nem teljesült, ugyanakkor 3 százalékponttal emelkedett a felnőttképzési résztvevők aránya 2010-hez képest. Ez a részvételi arány azt jelenti, hogy nagyjából 26 millió fő vett részt valamilyen felnőttképzésben a 2019. évben az EU tagállamaiban. (Eurostat 2023; Európai Bizottság 2020)

1. ábra: A felnőttképzési részvétel aránya a 25-64 éves korosztályban a kérdőív kitöltését megelőző négy hétben NUTS2 régióként 2022-ben (%)
(Forrás: Eurostat 2023)



Közös adatvédelmi alapok – GDPR

Az Európai Unió tagállamaiban az adatvédelemnek közös keretet ad az általános adatvédelmi rendelet, azaz a GDPR¹. A GDPR a természetes személyek személyes adatainak védelmét szabályozza, így – mivel a felnőttképzés, felnőttoktatás résztvevői is természetes személyek – a felnőttképzési adatvédelem alapját is jelenti. Személyes adat az „azonosított vagy azonosítható természetes személyre („érintett”) vonatkozó bármely információ; azonosítható az a természetes személy, aki közvetlen vagy közvetett módon, különösen valamely azonosító, például név, szám, helymeghatározó adat, online azonosító vagy a természetes személy testi, fiziológiai, genetikai, szellemi, gazdasági, kulturális vagy szociális azonosságára vonatkozó egy vagy több tényező alapján azonosítható.” A fogalom meghatározás alapján könnyen belátható tehát, hogy már egy jelenléti íven is személyes adatot kezel a felnőttképző, de akár egy elektronikus levélcím is minősülhet személyes adatnak, ha az a természetes személy nevét tartalmazza. A felnőttképzésben megkerülhetetlen az adatvédelem kérdésköre és az európai uniós jogi alapokat lefektető GDPR.

A GDPR meghatározza a személyes adatok kezelésére vonatkozó elveket, melyek a

¹ AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS (EU) 2016/679 RENDELETE (2016. április 27.) a természetes személyeknek a személyes adatok kezelése tekintetében történő védelméről és az ilyen adatok szabad áramlásáról, valamint a 95/46/EK rendelet hatályon kívül helyezéséről (általános adatvédelmi rendelet)

- jogszerűség, tisztességes eljárás és átláthatóság: a személyes adatok kezelését jogszerűen és tisztességesen, valamint az érintett számára átlátható módon kell végezni;
- célhoz kötöttség: a személyes adatok gyűjtése csak meghatározott, egyértelmű és jogszerű célból történjen, és azokat ne kezeljék ezekkel a célokkal össze nem egyeztethető módon;
- adattakarékosság: az adatkezelés céljai szempontjából megfelelőek és relevánsak kell, hogy legyenek, és a szükségesre kell korlátozódniuk;
- pontosság: a személyes adatoknak pontosnak és szükség esetén naprakésznek kell lenniük; minden észszerű intézkedést meg kell tenni annak érdekében, hogy az adatkezelés céljai szempontjából pontatlan személyes adatokat haladéktalanul töröljék vagy helyesbítsék;
- korlátozott tárolhatóság: tárolásának olyan formában kell történnie, amely az érintettek azonosítását csak a személyes adatok kezelése céljainak eléréséhez szükséges ideig teszi lehetővé;
- integritás és bizalmas jelleg: a személyes adatok kezelését oly módon kell végezni, hogy megfelelő technikai vagy szervezési intézkedések alkalmazásával biztosítva legyen a személyes adatok megfelelő biztonsága, az adatok jogosulatlan vagy jogellenes kezelésével, véletlen elvesztésével, megsemmisítésével vagy károsodásával szembeni védelmet is ideértve;
- elszámoltathatóság az adatkezelő vonatkozásában: az adatkezelő felelős a fenti alapelveknek való megfelelésért, továbbá képesnek kell lennie e megfelelés igazolására.

Az alapelvek lefektetése mellett a személyes adatok kezelésére, feldolgozására vonatkozó szabályokat is meghatároz a rendelet, valamint rögzíti az adatvédelmi tisztviselő kinevezése szükségességének eseteit.

A GDPR hatályba lépése nem csupán a közös szabályozás miatt jelentős, hanem azért is, mert hatálya minden olyan szervezetre kiterjed, amely EU-állampolgárok személyes adatait kezeli, tárolja vagy dolgozza fel. Az előbbiekre tekintettel a GDPR rendelkezéseit figyelembe kell vennie egy akár az EU-n belül székhellyel nem rendelkező oktatási intézménynek, ha távoktatási programok keretében EU-állampolgárok számára is nyújt képzést. A területi hatály kiterjesztésén felül a GDPR-ban a személyes adatok meghatározása tágabb, mint a világ legtöbb nemzeti szabályozásában (pl. IP-cím) és szinte minden személyes adatokkal kapcsolatos tranzakciót szabályoz. (UNESCO 2022) A rendelet hatálya alá tartoznak a tanulók személyes adatai, függetlenül attól, hogy milyen intézményben, a közoktatás keretében, felnőttképzésben, felsőoktatásban, a munkahelyükön vagy online tanulnak. A GDPR előírja az adatkezelő szervezetek számára, hogy vezessenek nyilvántartást adatkezelési tevékenységeikről, rögzítsék az adatkezelés céljait, az adatok továbbításának címzettjét és módját stb. Ha egy szervezet külső adatfeldolgozót vesz igénybe a hallgatók adatainak tárolására és feldolgozására, ennek a szolgáltatónak igazolnia szükséges a GDPR betartását, valamint adatfeldolgozási szerződést szükséges kötni. A GDPR nem csupán az adatkezelők és -feldolgozók kötelezettségeire fókuszál, hanem biztosítja az egyének számára, hogy személyes adataik felett rendelkezhessenek, így rögzíti az adatokhoz való hozzáféréshez, helyesbítéséhez, törléséhez és az adatkezelés korlátozásához való jogot.

Dánia

A dán oktatási rendszer nagyban eltér a hazai képzési struktúrától. A képzési szintek hasonlóan alakulnak, ugyanakkor a dán oktatás történelmi hagyományaira vezethető

vissza az alulról építkezés az iskolarendszerben, a központosítás helyett a helyi kezdeményezések a döntőek. Viszonylag szabadon alapíthatók oktatási intézmények, melyeket az állam is támogat. Nincs előírt tanterv, ugyanakkor az állam minőségbiztosítóként belép, amikor a végzettségekről van szó. A tanulási folyamatba tehát nem avatkozik be az állam, ugyanakkor az „output”-ot meghatározza, ami garantálja, hogy a képzések színvonala megfelelő legyen. (Harangi 2010)

A felnőttoktatás rendszere Dániában

Dániában több, mint másfél évszázadra nyúlnak vissza a felnőttképzés hagyományai, melynek – ahogy Harangi László művelődéskutató, szociológus fogalmaz – legfőbb vezérlő elve a szabadság és demokrácia. A dán felnőttoktatásban nem cél a tanuló ellenőrzése, a cél sokkal inkább az, hogy alkalmassá tegyék a tanulót az önálló gondolkodásra és önellenőrzésre. A dán felnőttképzés – az alulról építkezésnek, decentralizációnak köszönhetően – igen színes palettát kínál a tanulni, fejlődni vágyóknak. (Harangi 2010)

A dán Gyermek és Oktatási Minisztérium (Børne- Og Undervisningsministeriet) úgy fogalmaz weboldalán, hogy *„a dán vállalkozások versenyképessége és a szolgáltatások minősége nagymértékben függ a továbbképzésekre és a kompetenciafejlesztésbe való befektetéstől”*. Ezzel a megállapítással összhangban az élethosszig tartó tanulás (LLL) kapcsán – a társadalmi egyeztetések eredményeit is figyelembe véve – a dán kormány a következő célokat tűzte ki a felnőttképzésben és továbbképzésben:

- Mindenkinek részt kell vennie az egész életen át tartó tanulásban.
- A felnőttképzésnek és a továbbképzésnek hatékonynak és rugalmasnak kell lennie. Támogatniuk kell a jó munkalehetőségeket az egyének számára, a jó versenyképességet a vállalkozásokban, valamint a magas foglalkoztatást és jólétet a társadalomban.
- A felnőttképzésnek és a továbbképzésnek mindenkinek lehetőséget kell adnia a kompetenciák fejlesztésére – nem utolsósorban a legalacsonyabb iskolai végzettségűek számára.
- A felnőttképzésnek és a továbbképzésnek tükröznie kell a munkaerő-piaci képesítési követelmények és igények változását.

A fentiekkel összhangban minden képesítési szinten elérhető felnőttképzés is, így a felnőtteknek lehetősége van az alapfokú közoktatástól elkezdve a szakmák megszerzésén át a népfőiskolai képzésekig számtalan képzésen részt venni, ezek általában önköltségesek, de állami támogatások rendelkezésre állnak.

Személyes adatok kezelése, védelme a dán felnőttképzésben

A személyes adatok védelme tekintetében Dániában – az Európai Unió tagállama lévén – meghatározó a GDPR, emellett a dán adatvédelmi törvény² rendelkezik az adatkezelés, -feldolgozás, -tárolás részleteiről.

² Act on supplementary provisions to the regulation on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data (the Data Protection Act) Act No. 502 of 23 May 2018

A felnőttképzés egyes típusait (pl. alapkú oktatás – AVU, népfőiskola) külön törvények szabályozzák, ugyanakkor ezek a jogszabályok nem térnek ki a képzéseket nyújtó intézmények, szervezetek adatkezelési feladataira, kötelezettségeire, valamint a kötelezően kezelendő adatok körére sem.

A fentiek alapján a felnőttképzésre specializált adatkezelési szabályokat nem leltünk fel. Nem a felnőttképzéshez kapcsolódó ügy, mégis fontos megemlíteni, hogy a dán adatvédelmi ügynökség (Datatilsynet) volt az első adatvédelmi hatóság az EU-ban, amely az oktatásban alkalmazott felhőalapú informatikai megoldások kapcsán hozott határozatot. Az említett ügyben Odense önkormányzata a Google Apps szolgáltatásait használta az oktatásszervezéshez és a tanulók tanulmányi előrehaladásának rögzítéséhez. Ezt kifogásolta a dán adatvédelmi hatóság tekintettel arra, hogy bizalmas és érzékeny adatok kezelésére került sor, azonban a Google Apps szolgáltatásai nem feleltek meg a dán adatvédelmi törvény biztonsági intézkedésekről szóló előírásainak, például az önkormányzat, mint adatfeldolgozó nem tudta, hogy az adatok fizikai tárolása hol történik. (UNESCO 2022:26-27) Hasonló ügy van folyamatban egy szülői bejelentés nyomán, ebben az ügyben a Google Workspace iskolai használatát tiltotta meg a hatóság Helsingør önkormányzata számára, mivel a GDPR-nak való megfelelés nem volt biztosított. (Datatilsynet 2021)

Németország

Németország esetében az államszerveződésből fakad, hogy az oktatás jogi szabályozása is két szintre tagozódik, egyrészt a kereteket megadja a szövetségi állami szabályozás, míg a tartományok megalkothatják saját – általában részletesebb – szabályozásukat.

A felnőttoktatás rendszere Németországban

Németországban a felnőttképzést már a Weimari Köztársaság 1919-ben elfogadott alkotmánya közfeladatként határozta meg. A német felnőttképzés alapját a népfőiskolák (Volkshochschulen) adják, melyekből több mint 900 működik a szövetségi tartományokban. (Bajka 2019) A német felnőttoktatás alapelve az önkéntesség, az, hogy a részvételnek önkéntesnek kell lennie.

A felnőttoktatás a német oktatási rendszer legkevésbé szabályozott területe. A jogi szabályozás minimalizálását és tágabb kereteit a piaci folyamatokra való reagálás indokolja. Minél kevésbé szabályozott a felnőttképzés, annál gyorsabban van lehetőség a munkaerőpiacon felmerülő szükségletekre reagálni akár a meglévő képzési programok módosításával, akár új képzések indításával. (Pulay 2019) Ugyanakkor az OECD 2019-es jelentése rávilágít, hogy Németországban a továbbképzési rendszer szabályozási struktúrája az egyik legösszetettebb az OECD-ben. A továbbképzésekért, felnőttképzésért való felelősség megoszlik a vállalatok, a társadalmi és gazdasági szervezetek, a képzési szolgáltatók és a kormány között nemzeti és szövetségi szinten. Ahogy arra feljebb rámutattunk, ez egyrészt erősség, mivel a képzési szolgáltatások ki tudják szolgálni a munkaerőpiaci és egyéni igényeket, másrészt gyengeség, mivel kihívásokat jelent a koordináció és az együttműködés terén, valamint megnehezíti a felnőttképzési palettán való eligazodást. Az OECD ajánlásaiban felhívja a figyelmet egy kerettörvény

szükségességére, valamint arra, hogy a nonformális oktatást nyújtó szolgáltatók esetében nincsenek minőségi garanciák, így ezek esetében minimum követelmények meghatározására van szükség. (OECD 2021)

Németország az EU 2030 Stratégia keretében azt a célt tűzte ki maga elé, hogy 60 százalékra növelje a továbbképzésekben való részvételt, ehhez célzott támogatásokat nyújtson és fejlessze a digitális kompetenciákat.

Személyes adatok kezelése, védelme a német felnőttképzésben

Németországban, mint az Európai Unió tagállamában, a közös szabályozás, a GDPR alapjaiban meghatározza a személyes adatok védelmét, emellett a német adatvédelmi törvény³ szövetségi törvényként elsősorban az állami szervek adatkezelésének, -feldolgozásának, -tárolásának részleteiről rendelkezik, ezt az ágazati jogszabályokban foglalt előírások, valamint a tartományi jogszabályok egészítik ki. Szövetségi állami szinten a felnőttképzésre specializált adatkezelési szabályokat nem leltünk fel.

Amerikai Egyesült Államok (USA)

Az Amerikai Egyesült Államok jogrendszere jelentősen eltér a hazai jogrendszertől. Míg hazánkban a kontinentális, teljes mértékben az írott jogon alapuló jogrendszer van, addig az USA-ban az angolszász, vagy más néven common law jogrendszer működik, mely az írott jog mellett a szokásjogon alapszik. Emellett a német példához hasonlóan kettősség van a törvénykezésben, egyrészt vannak a szövetségi törvények, melyek az USA teljes területén hatályosak, másrészt a szövetségi államok saját törvényeket hoznak.

Felnőttképzés az USA-ban

Az USA-ban – Németországhoz hasonlóan – szintén a XX. század elejére tehető a felnőttképzés hivatalos megjelenése. 1926-ban alapították meg az American Association of Adult Education nevű szakmai szövetséget, mely az amerikai felnőttképzés letéteményese lett. A felnőttképzésnek nincs egységes szabályozása, keretrendszere az USA-ban, mely a szövetségi és állami törvények kettős rendszerére vezethető vissza részben. A felnőttképzés legfontosabb szereplői az egyetemek, ugyanakkor számos intézménytípusban megvalósulhatnak felnőttképzések. (Dobos 2012) Az egységes keretrendszer hiánya ellenére az élethosszig tartó tanulás, mint stratégiai kérdés, megjelenik az amerikai törvényhozásban. Az Ipar 4.0 kihívásai, a folyamatosan változó munkaerőpiaci igényekre reagálás érdekében kerültek létrehozásra az élethosszig tartó tanulás és továbbképzési számlák (Tax Deferred Lifelong Learning and Training Accounts), melyek a felnőttképzés finanszírozási oldalát hivatottak biztosítani. (Martin 2020)

³ Bundesdatenschutzgesetz (BDSG)

Felnőttképzés és adatvédelem az USA-ban

Ahogy az előző részben kifejtésre került az USA-ban nincs egységes felnőttképzési szabályozás, így a felnőttképzésre specializált adatvédelmi szabályok sem találhatók meg. Az oktatási adatvédelem, a tanulók személyes adatainak biztonsága ugyanakkor kiemelt téma az amerikai közigazgatásban, amit mi sem mutat jobban, mint hogy az Oktatási Minisztérium (U.S. Department of Education) külön irodát és weboldalt működtet az oktatási adatvédelem kapcsán (<https://studentprivacy.ed.gov/>). Jogsabályok között kiemelendő a családok oktatási jogairól és az adatvédelemről szóló törvény (Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA)), mely rögzíti a gyermekek oktatással kapcsolatos személyes adatai kezelésének szabályait, valamint a szülői jogokat is részletezi.

Az USA és az EU adatvédelmi szabályozásában jelentős különbségek vannak, jó példa erre az alábbi eset, amelyet az UNESCO mutatott be az oktatási adatvédelemről szóló kiadványában. Az algoritmusokon alapuló automatizált döntések kapcsán a GDPR előírja, hogy az érintetteknek joguk van tájékoztatást kapni *„az automatizált döntéshozatal létezéséről, ideértve a profilalkotást is, és [...] érdemi információkat az érintett logikáról, valamint az ilyen adatkezelés jelentőségéről és várható következményeiről. az érintett számára”*. Az USA-ban történt eset nem felelt volna meg a GDPR szabályainak. A Texas állambeli houstoni állami iskolai tanárok kifogásolták a 2012-ben bevezetett algoritmikus eljárás használatát a tanári teljesítmény értékelésére. Az értékelési folyamat az oktatási hozzáadott érték értékelési rendszerének (EVAAS) nevezett statisztikai modellt foglalta magában, amelyet egy magánszoftver-cég fejlesztett ki, és amelyet a houstoni tankerület kapott használatra. Az EVAAS-modell átvétele után a tankerület felmondta azoknak a pedagógusoknak a munkaviszonyát, akik nem értek el a modell alapján bizonyos minősítést. A szoftverfejlesztő cég üzleti titokként kezelte az algoritmust, és nem árulta el sem a tankerületnek, sem az értékelt tanároknak. (UNESCO 2022:27-28) Ez a gyakorlat az EU-ban a jelenleg hatályos szabályozás mellett nem lenne elfogadható.

Összegzés

A felnőttképzés Magyarországon a részletekbe menően szabályozott. Az áttekintett államok egyikében sem találtunk ilyen mértékű szabályozottságot a felnőttképzés területén. Dániában az alulról szerveződés jellemzi a teljes oktatási rendszert így a felnőttképzést is. Az állam csak a minőségbiztosítás és a részbeni finanszírozás feladatát vállalja magára, megadja az önállóságot a képzések szervezésében, tartalmában, lebonyolításában. Németország esetében a szabályozás rendkívül összetett, konkrét felnőttképzési törvény nem áll rendelkezésre, hanem az egyes képzési szintekhez rendelt jogszabályok fogalmazzák meg a felnőttképzési szabályokat is. Az USA-ban a felnőttképzés szövetségi szinten nem szabályozott terület.

A felnőttképzés adatvédelmi kérdései minden országban hangsúlyosabbá váltak a COVID-19 világjárvány idején az online oktatási platformok gyors terjedése okán, ugyanakkor hazánkban a felnőttképzési törvény kiterjesztése is rendkívüli mértékben emelte meg a kezelt személyes adatok körét, valamint ezek továbbítását. A GDPR megadja az adatkezelés keretszabályait, melyet a hazai jogszabályok tovább finomítanak, ugyanakkor kérdéses, hogy a magyar felnőttképzők és a felnőttképzési hatóság hogyan tudnak

megbirkózni a törvényben meghatározott adatmennyiség jogszerű kezelésével, miközben külföldi kollégáik láthatóan könnyebb helyzetben vannak, hiszen az állam nem írja elő számukra olyan adatok kezelését, melyek egy-egy képzés tekintetében akár nélkülözhetők is lennének.

Felhasznált irodalom

- BAJKA Györgyi (2019): A felnőttoktatás európai hagyománya: Németország. <https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/felnottoktatas-europai-hagyomanya-nemetorszag> (utolsó letöltés: 2024. január 13. 20:59)
- DATATILSYNET (2021): Alvorlig kritik af Helsingør Kommune i Chromebook-sag. <https://www.datatilsynet.dk/afgoerelser/afgoerelser/2021/sep/afgoerelse-vedroerende-brud-paa-persondatasikkerheden> (utolsó letöltés: 2024. január 10. 16:20)
- DOBOS Ágota (2012): Felnőttképzési módszerek és technikák az amerikai közszolgálatban – adaptációs esélyek. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2020): Education and Training Monitor 2020. 2. The Education and Training 2020 targets. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/chapters/chapter2.html#ch2-6> (utolsó letöltés: 2023. december 10.)
- EURÓPAI UNIÓ: Az Európai Képesítési Keretrendszer. <https://europa.eu/europass/hu/europass-szolgaltatasok/az-europai-kepesitesi-keretrendszer> (utolsó letöltés: 2013. december 13.)
- EUROSTAT (2023): Adults in education and training across EU regions. <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/ddn-20231016-2> (utolsó letöltés: 2023. december 10.)
- HARANGI László (2010): A dán felsőoktatás rendszere. In: Kultúra és Közösség. 2010. IV. szám. 93-101. p.
- MARTIN, Larry G. (2020): National Legislation for a New Age of Lifetime Learning: Tax Deferred Lifelong Learning and Training Accounts. American Association for Adult and Continuing Education.
- OECD (2021): Continuing Education and Training in Germany. Getting Skills Right. France, Paris. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f552468-en>
- PULAY Gyula szerk. (2009): A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Budapest, Állami Számvevőszék.
- UNESCO (2022): Minding the data. Protecting learners' privacy and security. France, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2012): International Standard Classification of Education ISCED 2011. Canada, Montreal, UNESCO UIS.

Előzetes tudásfelmérés mesterséges intelligencia-eszközök használatának vizsgálatához partiumi gimnazisták körében

Napjainkban, az oktatás gyökeres változáson megy keresztül. A diákok olyan mesterséges intelligencia (MI) eszközöket alkalmaznak, amelyek túlmutatnak a hagyományos tanulási segédeszközökön, amelyek személyre szabják a tanulást egyéni tanulmányi tervek készítése és források keresése által. Az MI-vel való interakció javíthatja a tanulási készségeket és segítheti a tanulókat a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás és a műszaki ismeretek fejlesztésében. A virtuális asszisztensek segítségével növelhetik a hatékonyságukat, kezelhetik az ütemezést, a szervezést és az időbeosztást. Az MI által vezérelt tanulásnak ez a növekvő tendenciája képezi kutatásunk alapját. Célunk, hogy feltárjuk ezeknek az eszközöknek az oktatásra gyakorolt hatását a hagyományos e-learning technológiák és azok MI alapú megfelelőinek vizsgálatával. Ez az előzetes felmérés egy nagyobb kutatást hivatott megalapozni, amely azt vizsgálja, hogy a Partium régió középiskolás diákjai hogyan használják az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközöket.

A kutatás kerete és előzményei

Mára, az e-learning eszközök térhódításának folyamatához társult még az MI-eszközök széleskörű elterjedése az iparágban. (Molnár & Cserkó, 2022: 187-191), (Molnár & Szűts, 2022: 137-140), (Zakota 2023: 84-91) Számos kutató és egyetemi oktató foglalkoztak ennek szerteágazó hatásaival a felsőoktatásban. (Pap et al., 2024) (Rajcsányi-Molnár & Bacsabán, 2021) Ezzel kapcsolatban, a partiumi régióban is lezajlott egy friss kutatás, amely egyetemi hallgatók MI-vel kapcsolatos felfogását vizsgálta. (Ardelean & Veres, 2023) Az új IKT-eszközök, okostelefon-alkalmazások és digitális platformok megjelenése felkeltette a tanárok kíváncsiságát ezek oktatásban történő felhasználása iránt. Ez az érdeklődés megnövekedett hatékonysághoz és számos jó gyakorlathoz vezetett (Molnár & Nagy, 2024) (Nagy et al., 2024) (Čeponienė et al., 2023) Mindamellet kérdéses marad, hogy a digitális eszközök által lehetővé tett folyamatos és aprólékos mérések valóban jelentősen javítják-e az oktatási gyakorlatot, vagy a mennyiségi adatok vonzereje elhomályosítja a lényeges aspektusokat, szükségtelen fejlesztéseket és beszerzéseket eredményezve. (Molnár & Szűts, 2022) Tanulmányukban megállapítják, hogy a MI-vel kapcsolatos felfogások és tapasztalatok napjainkban rendkívül vegyesek, valamint rámutatnak arra, hogy az MI-alapú megoldások nemcsak a tanítás és a tanulás algoritmusainak támogatására és automatizálására alkalmazhatók, hanem a nyomonkövetésre és az értékelésre is, példának a MI-re alapozó tudásalapú tesztek értékelését és összesítését hozva fel. A MI oktatásban való masszív térnyerése kapcsán és ahhoz is kötődően, meg kell még megemlítenünk a robotok széleskörű elterjedését is az iparágban. (Nagy & Holik, 2022)

Az e-learning fejlesztésének elsődleges iránya a nagy mennyiségű adat és az adaptív megközelítések segítségével történő tanulás bármilyen elképzelhető ütemben, ami a formális iskolai intézményrendszer digitális ökoszisztémájának egyre radikálisabb átalakulását és bonyolódását vonja maga után. (Molnár & Szűts, 2019) (Szűts, 2020) (Zakota, 2019) Az MI, a kiterjesztett és a virtuális valóság a legkeresettebb technológiák közé tartoznak. Fontos azonban szem előtt tartani, hogy ezek a technikák széleskörű és gyors elterjedése, valamint az oktatás új útjainak megnyitása csak akkor lehet sikeres, ha az érintett intézmények (iskolák, vállalatok stb.) kellő hajlandóságot és motivációt mutatnak. Az intézményeknek nem lesz ürügyük arra, hogy elkerüljék a mobilbarát, személyre szabott és vonzó e-learning tartalmakat, s bár a technológia fejlődése megállíthatatlan, ígéretes újításokat és látványos fejlesztéseket hoz magával, a tanulást az nem helyettesítheti. (Zakota, 2019)

Kutatásunk elsődleges célja az utóbbi években, az iskolai gyakorlatban is megjelent, gyors felfutást produkáló MI-alapú, illetve ilyen elemeket tartalmazó szoftverek hatásának a vizsgálata. Ennek képezi részét a továbbiakban itt bemutatandó tudásfelmérés. Szándékunk az volt, hogy egy előzetes képet nyerjünk arról, hogy a Partium régió középiskolás diákjai hogyan használják az MI eszközöket. Ehhez egy online kérdőíves felmérést használtunk.

A régió és a célcsoport

Tervezett kutatásunk célcsoportját a magyar-román határ északi fele mentén lévő két megye, Bihar és Szatmár, gimnáziumainak diákjai képezik. A megyék kiválasztása melletti fő érv, hogy azok egy sajátos régiót alkotnak, melynek egységessége olyan tényezőkre vezethető vissza, amelyek kulturális, történelmi, földrajzi és gazdasági szempontok szerint kötik össze a területet. Ugyan a történelmi régió nem csak ezt a két megyét és nem csak azok romániai részét foglalja magába, de szomszédos földrajzi elhelyezkedésük Románia észak-nyugati, Magyarországgal közös határvidékén, illetve az adminisztratív és statisztikai szempontok szükségessé teszik ezt a leegyszerűsített értelmezést.

Történelmi szempontból a Partium szorosan kapcsolódik mind Erdélyhez, mind Magyarországhoz. A terület a Magyar Királyság része volt, majd a Habsburg Birodalom idején is különálló egységként létezett. A Partium folyamatosan határvidékként funkcionált előbb a történelmi Erdély és Magyarország, majd az időközben kialakult két nemzetállam között. Így mindkét terület kulturális és gazdasági hatásait is magába olvasztva fejlődött.

A térség gazdaságilag is szorosan kapcsolódik Magyarországhoz és Erdélyhez, a kereskedelem, a mezőgazdaság és az ipar területén. Az egységes gazdasági térséget a közös infrastrukturális fejlesztések, kereskedelmi kapcsolatok és a határon átnyúló együttműködések erősítik. A régió földrajzi egysége, a sík területek és folyók, megkönnyítette a kereskedelmet és az emberek közötti kapcsolatok kialakulását és fennmaradását, ami hozzájárult a régió gazdasági és társadalmi kohéziójához.

Partium lakossága vegyes, főként románok és magyarok alkotják, de számottevően jelen vannak romák, valamint kisebb mértékben szlovákok és svábok is, ami esetleges komparatív elemzések számára is lehetőséget nyit. A régió egészére jellemző a többnyelvűség és a felekezeti sokszínűség.

Az utóbbi időben már egy közös regionális tudatról is beszélhetünk, amit egyrészt a Partium megnevezés újbóli használata, másrészt a regionális kutatások és tanulmányok számának növekedése is jelez. A régió kevésbé kutatott viszont pedagógiai viszonylatban és ez hatványozottan érvényes gimnáziumi szinten. Ugyan lezajlottak jelentős méretű, a Kárpát-medence teljes magyar fiatalságát átfogó kutatások, a Partium ezekben nem jelenik meg önállóan. Ilyen például Székely Levente „Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016” nagymintás felmérése, amelyben régiónk Erdélybe beépítve jelenik meg. (Székely, 2018)

A régió iskolái között vannak magyar, román, német, illetve vegyes (magyar és román) tannyelvűek. Az iskolák tannyelv szerinti eloszlását a következő táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat: Iskolák tannyelv szerinti eloszlása
2.

Megye	Román tannyelvű	Magyar tannyelvű	Német tannyelvű	Szlovák tannyelvű	Román-magyar vegyes tannyelvű	Összesen
Bihar	42	6	1	1	4	54
Szatmár	23	4	1	0	1	29
Összesen	65	10	2	1	5	83

A tudásfelmérés lebonyolítása

Az előzetes tudásfelmérés célja az MI által támogatott, illetve azzal vezérelt tanulás növekvő tendenciájának és az általuk használt eszközök oktatásra gyakorolt hatásának feltárása volt egy online kérdőíves felmérés segítségével.

Előzetes tudásfelmérésünk célcsoportját a régió egyik iskolájának, a székelyhídi „Petőfi Sándor” Elméleti Líceumnak diákjai képezték. Összesen 32 tizedikes diák töltötte ki teljességében a kérdőíveket, akik két, egy magyar és egy román tannyelvű, osztályból származnak. A diákok tanári felügyelet mellett töltötték ki a kérdőíveket.

A kutatás lebonyolításához nem volt szükség különösebben igényes számítástechnikai háttérre. Magának a kérdőívnek az összeállításához a LimeSurvey kérdőíveztető motort használtuk, mivel az alkalmazás rugalmas, megbízható és relatíve egyszerű a használata. A szoftver különféle típusú kérdés beiktatására alkalmas, rugalmasan kezelhető elrendezésben, akár feltételes kapcsolatokkal is. A kitöltött kérdőív eredményeit egy adatbázisban tárolja, melyből azok különböző formátumokban kinyerhetők, többek között SPSS és MS Excel által használható alakban is. A LimeSurvey-ből kinyert adatokból a táblázatkezelővel készítettünk leíró statisztikákat, illetve grafikákat.

A felmérés alapvetően a következő kérdésekre keresi a válaszokat:

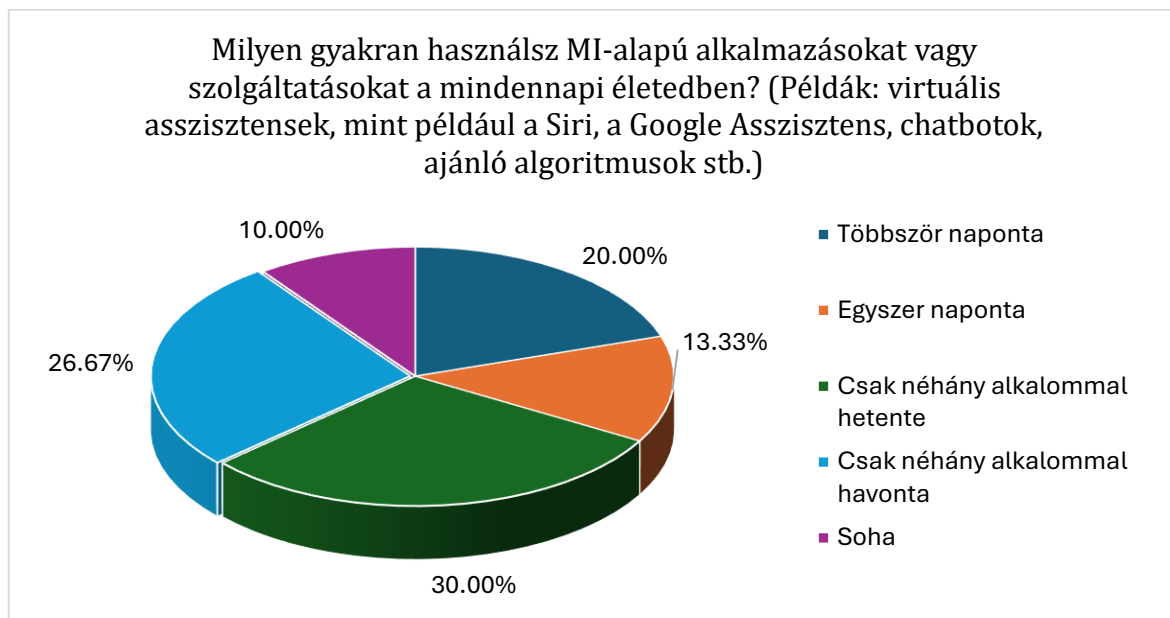
- Hogyan viszonyulnak a diákok az MI technológiák használatához?
- Hogyan ítélik meg a diákok az MI technológiák befolyását jövőbeli tanulmányaikra és pályafutásukra?
- Hogyan ítélik meg a diákok az MI technológiák társadalmi és gazdasági következményeit (pl. foglalkozások megszűnése, munkahelyek elvesztése)?

- Hogyan ítélik meg a diákok az MI technológiák etikai következményeit (pl. előítéletes algoritmusok, a magánélet megsértése)?
- Hogyan ítélik meg a diákok az internetet, mint az MI-eszközök használatához szükséges információforrást?

A felmérés eredményei

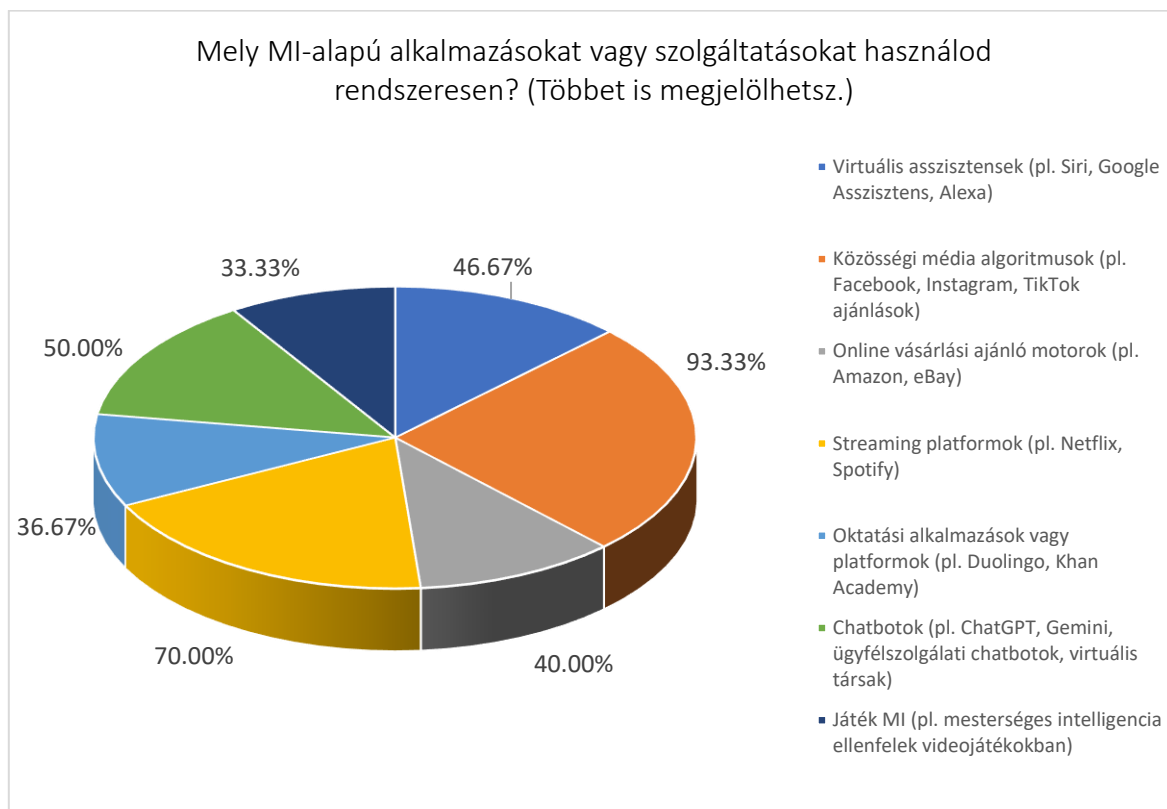
A diákok válaszai alapján kijelenthetjük, hogy használják az MI-alapú alkalmazásokat vagy szolgáltatásokat a mindennapi életben. Amint az a következő ábrán látszik (1. ábra), a válaszadók többsége (30%) csak néhány alkalommal hetente, 13,33%-uk egyszer naponta, de 20%-uk akár többször naponta. A válaszadók között vannak olyanok is, akik csak néhány alkalommal havonta élnek ezzel a lehetőséggel (26,67%).

1. ábra: MI-alapú alkalmazások használatának gyakorisága (saját ábra)



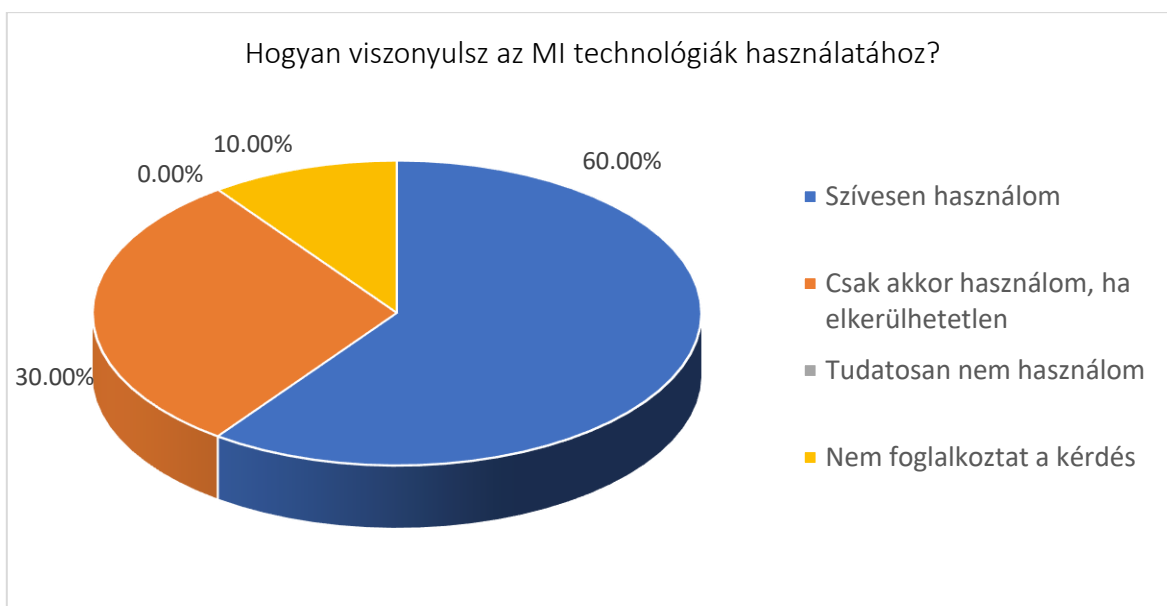
A diákok által használt MI-alapú alkalmazások vagy szolgáltatások közül a legtöbben a közösségi média algoritmusokat használják (90%), ezeket követik a streaming platformok (70%), majd a chatbotok (50%) és a virtuális asszisztensek (46,67%). A kérdőívben felsoroltak közül kevésbé használt MI-alapú alkalmazások vagy szolgáltatások az online vásárlási ajánló motorok (40%), az oktatási alkalmazások vagy platformok (36,67%), valamint a játék MI (33,33%).

2. ábra: MI-alapú alkalmazások / szolgáltatások rendszeres használata (saját ábra)



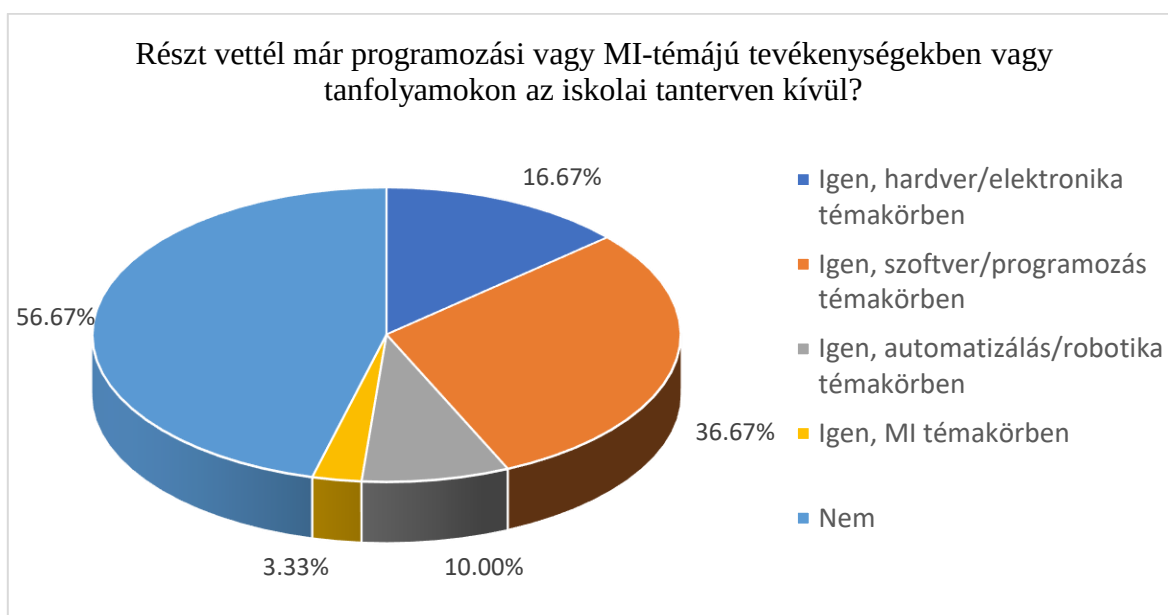
A válaszadók közel kétharmada (60%) szívesen használja az MI technológiákat és csak a diákok 10%-át nem foglalkoztatja a kérdés, valamint 30%-uk csak akkor használja, ha elkerülhetetlen. Nem volt olyan válaszadó, aki tudatosan ne használná ezeket a technológiákat.

3. ábra: Az MI technológiák használatához való viszonyulás (saját ábra)



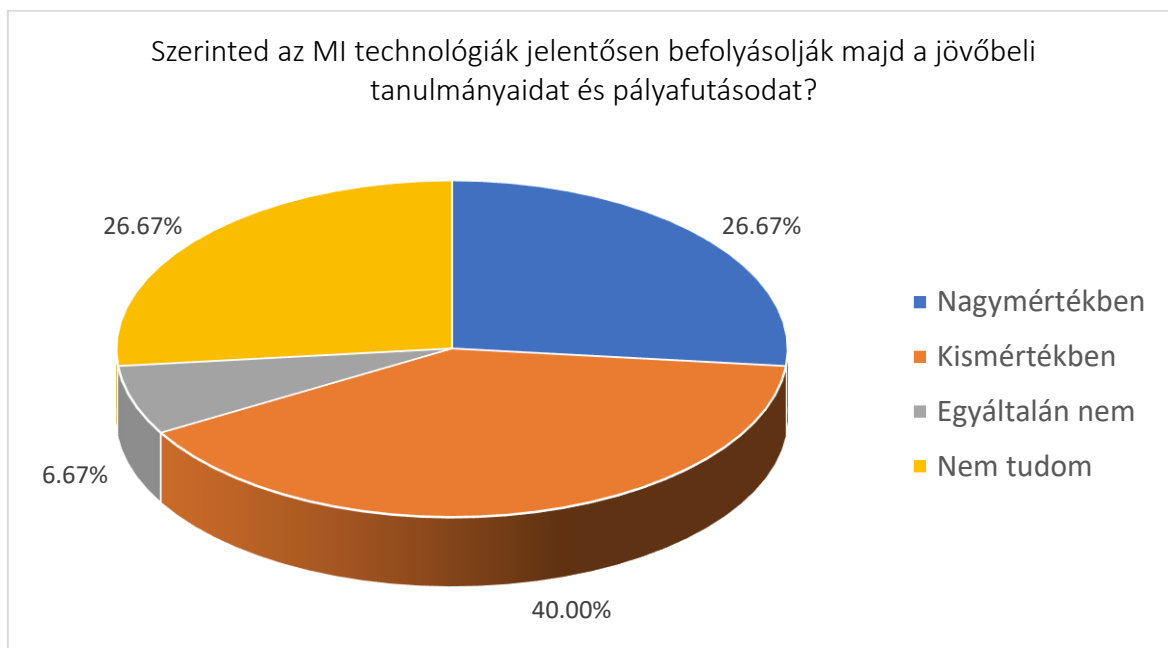
A válaszadók 56,67%-a nem vett még részt programozási vagy MI-témájú tevékenységekben vagy tanfolyamokon az iskolai tanterven kívül. Akik már részt vettek hasonló tevékenységekben, nagyrészt szoftver/programozás témakörben (36,67%), hardver/elektronika témakörben (16,67%), illetve automatizálás/robotika témakörben (10,00%) tették azt. Célzottan MI témakörben csak 3,33%-uk vett részt.

4. ábra: Tanterven kívüli szakmai tevékenységekben való részvétel (saját ábra)



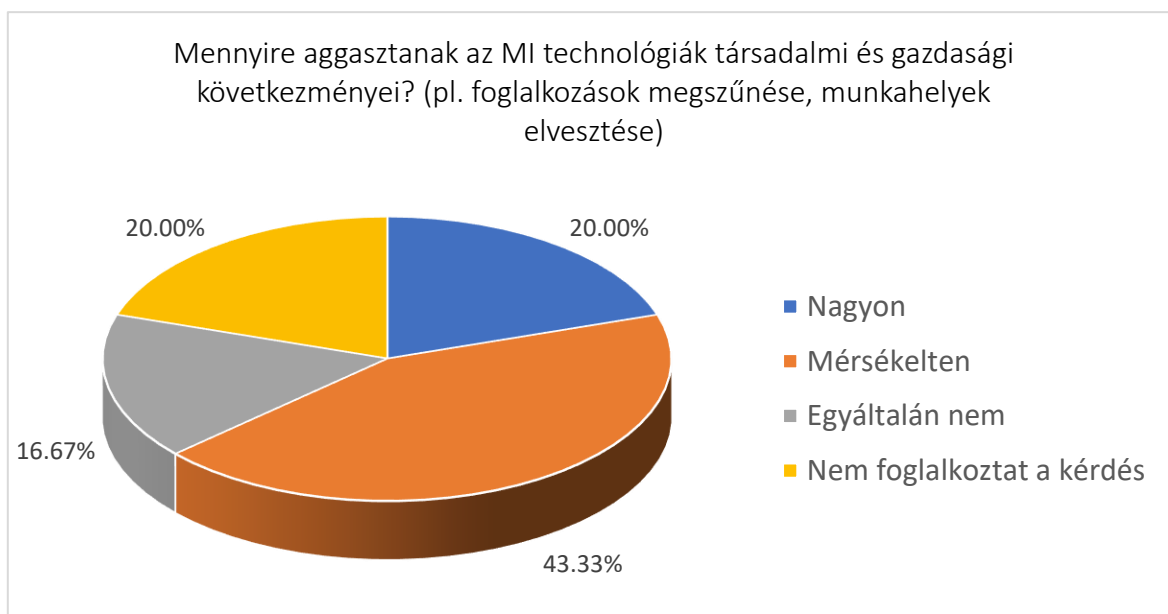
Arra a kérdésre, hogy az MI technológiák jelentősen befolyásolják-e majd a megkérdezett diákok jövőbeli tanulmányait és pályafutását, a legtöbbet azt a választ adták, hogy szerintük kismértékben (40%). Fele-fele arányban válaszolták azt, hogy szerintük nagymértékben (26,67%), illetve azt, hogy nem tudják (26,67%). Mindössze 6,67%-uk vélte úgy, hogy egyáltalán nem fogják az MI technológiák a jövőbeli tanulmányaikat és pályafutásukat befolyásolni.

5. ábra: Az MI technológiák befolyása a jövőbeli tanulmányokra és pályafutásra (saját ábra)



A válaszadók 16,67%-át nem aggasztják az MI technológiák társadalmi és gazdasági következményei, mint pl. foglalkozások megszűnése, vagy a munkahelyek elvesztése. Legtöbben (43,33%) mérsékelten aggódnak, viszont fele-fele arányban vannak a témát illetően végletekben gondolkodók, azaz akik nagyon aggódnak (20%), valamint azok, akiket nem is foglalkoztat ez a kérdés (20%).

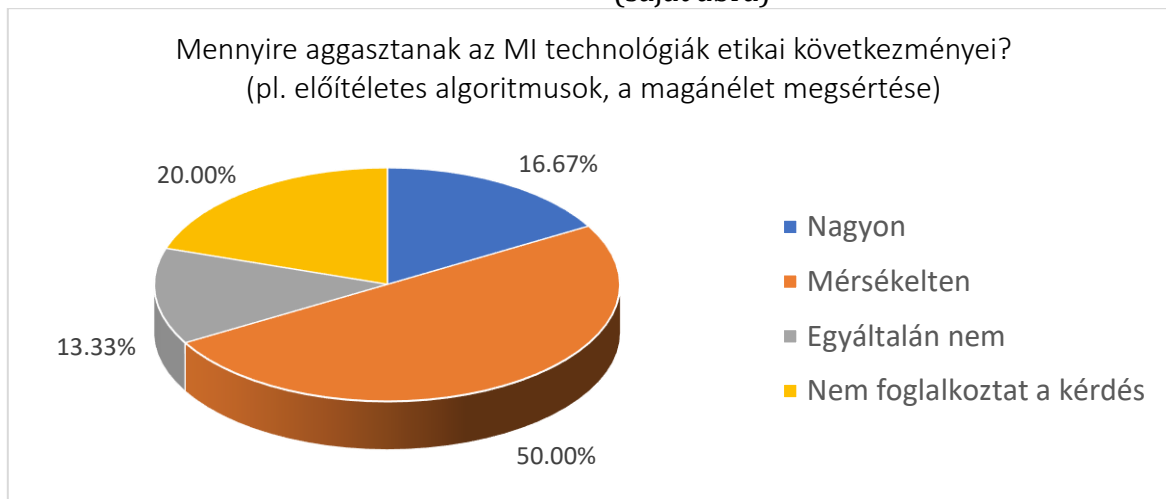
6. ábra: Az MI technológiák társadalmi és gazdasági következményeivel szembeni várakozások (saját ábra)



Az MI technológiák etikai következményeivel kapcsolatos aggodalmakra adott válaszok arányaiban nagyon hasonlítanak az előző kérdés esetében megjelölt válaszokra. A diákok

fele mérsékelten aggódik az MI technológiák etikai következményei miatt, 20%-uk nem is foglalkozik ezzel a kérdéssel, 16,67%-ot nagyon aggasztja, illetve 13,33%-ot egyáltalán nem.

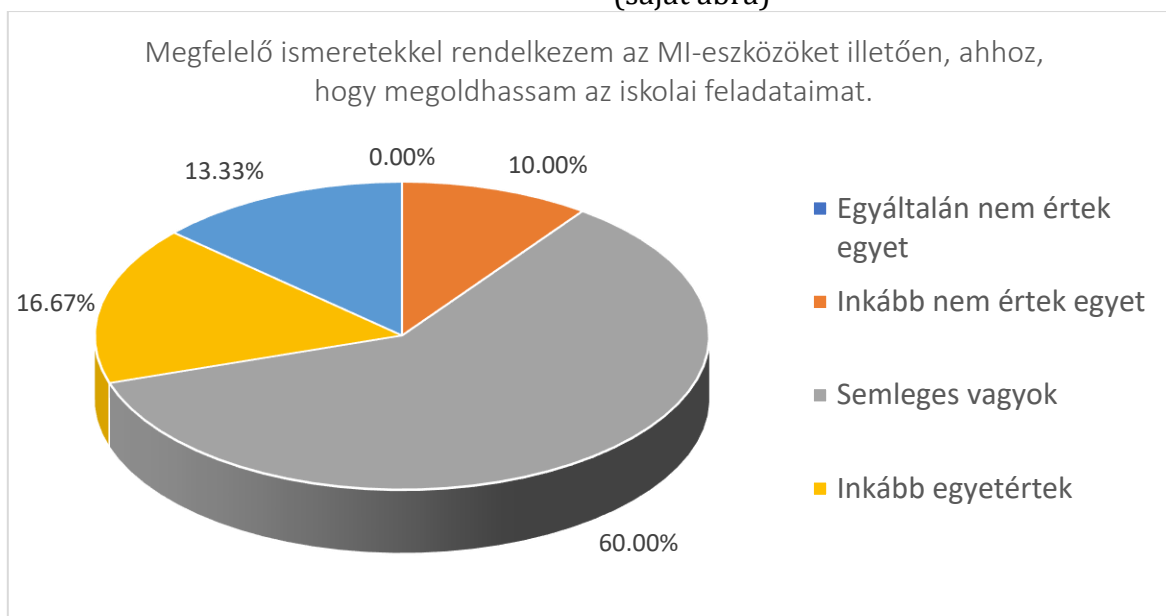
7. ábra: Az MI technológiák etikai következményeivel szembeni várakozások (saját ábra)



A kérdőív utolsó részében a diákok attitűdjét vizsgáltuk az MI-eszközöket illetően egy 5 fokú Likert-skála segítségével.

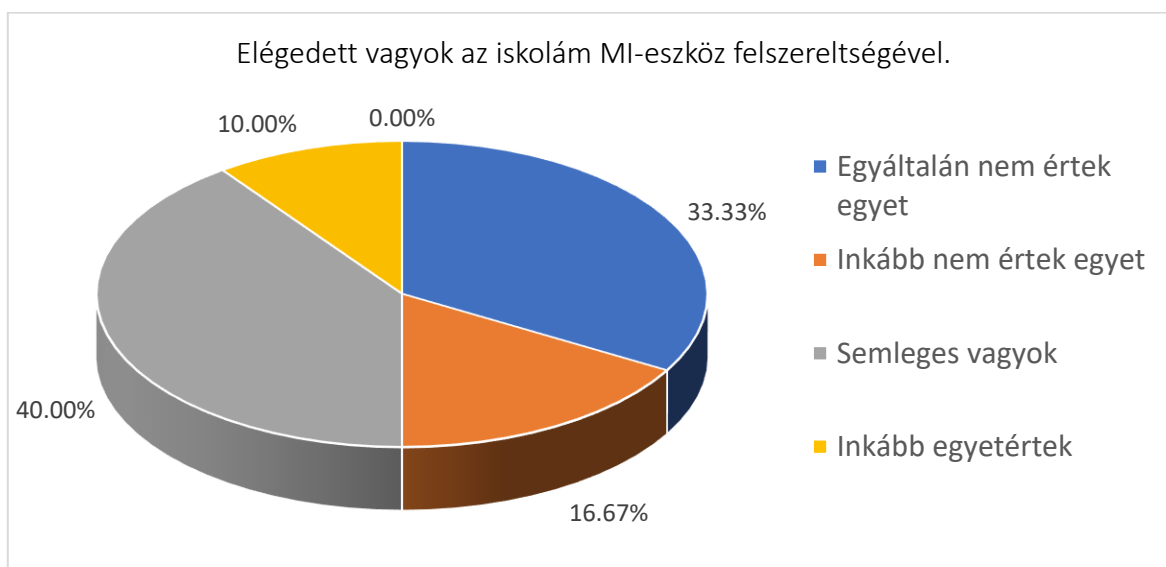
Arra a kijelentésre, hogy rendelkeznek-e megfelelő ismeretekkel az MI-eszközöket illetően, ahhoz, hogy megoldják az iskolai feladataikat, a legtöbben (60%) azt válaszolták, hogy semlegesek, ezt követi az inkább egyetértek válasz (16,67%), valamint a teljesen egyetértek (13,33%). A válaszadóknak csak 10%-a vélekedik úgy, hogy nem rendelkezik megfelelő ismeretekkel az MI-eszközöket illetően, ahhoz, hogy megoldja az iskolai feladatait. Egyetlen válaszadó sem gondolta azt, hogy egyáltalán nem ért egyet a kijelentéssel, azaz, hogy nem rendelkezik megfelelő ismeretekkel.

8. ábra: Megfelelő ismeretekkel való rendelkezés az MI-eszközöket illetően (saját ábra)



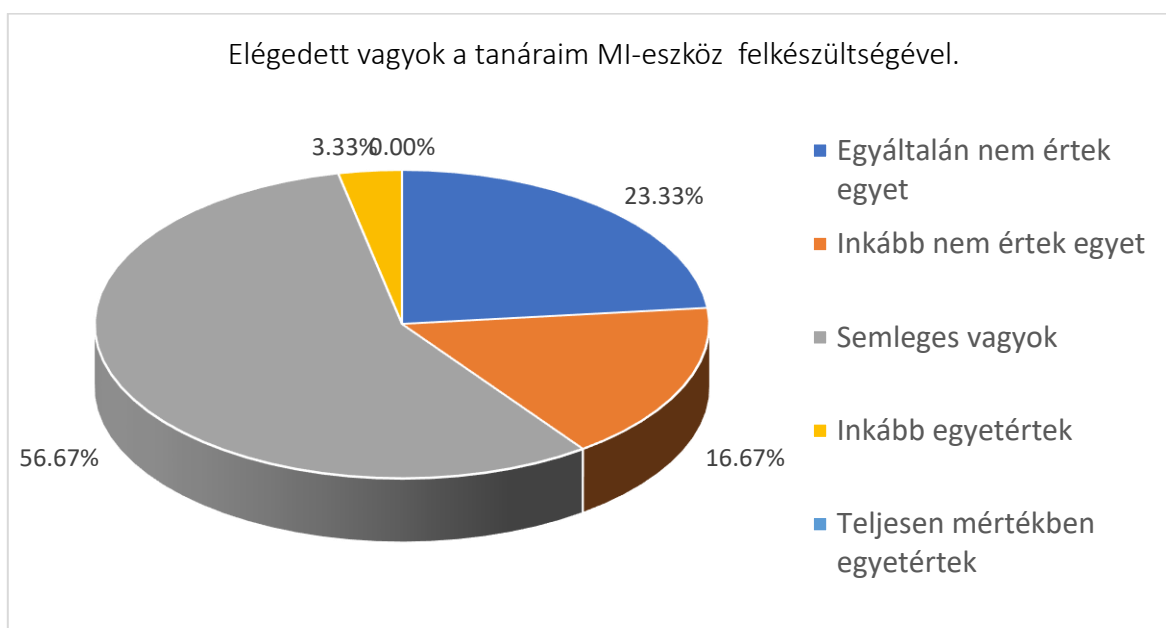
Egyetlen válaszadó sem értett egyet azzal a kijelentéssel, hogy teljes mértékben elégedett az iskolája MI-eszköz felszereltségével. Hasonlóan az előző kijelentéshez, ebben az esetben is inkább a semleges álláspontot választották a legtöbben (40%), ugyanakkor nagyon nagy arányban (33,33%) egyáltalán nem értettek egyet ezzel a kijelentéssel, valamint inkább nem értettek egyet (16,67%), ami arra utal, hogy összességében többen vannak azok, akik nem elégedettek az iskolájuk MI-eszköz felszereltségével.

9. ábra: Az iskola MI-eszköz felszereltségével való elégedettség (saját ábra)



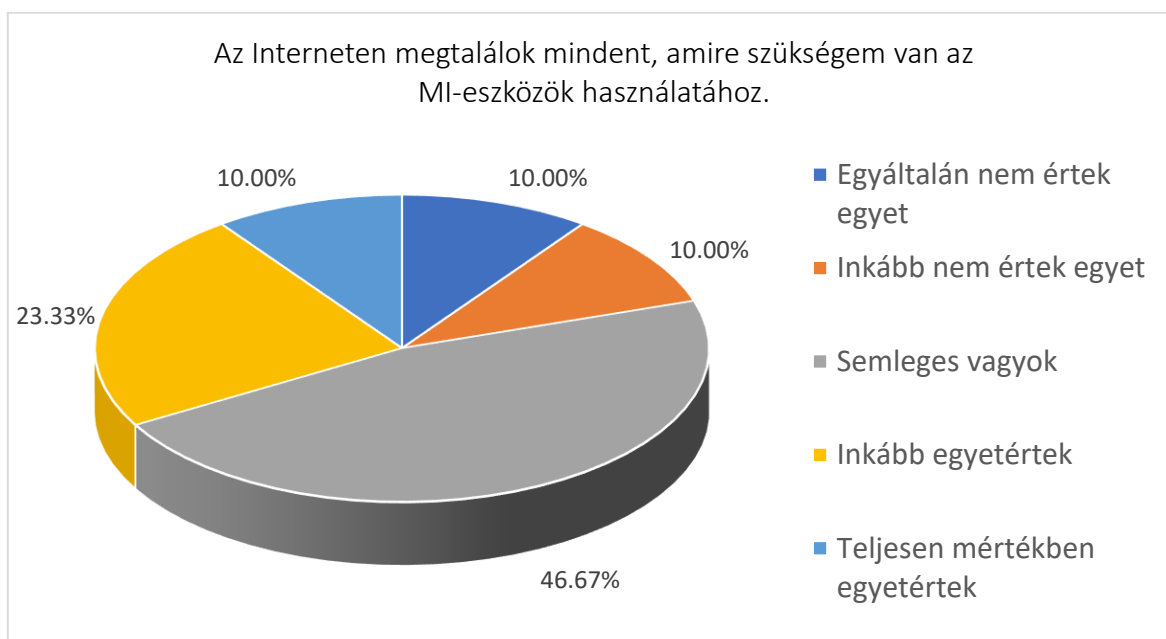
A tanárok MI-eszközhasználati felkészültségére vonatkozó válaszok esetében megfigyelhetjük, hogy azok nagyon hasonlóak az iskolai MI-eszköz felszereltségére vonatkozó válaszokkal, kicsit eltérő arányokkal. 56,67% semleges álláspontot képvisel ezzel a kijelentéssel kapcsolatban, 23,33% egyáltalán nem ért egyet, 16,67% inkább nem ért egyet és csak 3,33% ért inkább egyet a kijelentéssel.

10. ábra: A tanárok MI-eszköz felkészültségével való elégedettség (saját ábra)



Az utolsó kijelentés esetében is inkább a semleges álláspontot választotta legtöbb diák (46,67%). 10%-uk teljes mértékben egyet ért azzal a kijelentéssel, hogy az interneten megtalál mindent, amire szüksége van az MI-eszközök használatához, de ugyanannyian egyáltalán nem értenek ezzel egyet, 23,33% pedig inkább egyetért.

11. ábra: Az Internet, mint az MI-eszközök használatához szükséges információforrás (saját ábra)



Az 5 fokú Likert-skála semleges válasz-alternatívája lehetőséget ad a válaszadónak, hogy ne kötelezze el magát egyik irányba se, amit a válaszadó diákok jelen esetben, úgy tűnik, ki is használtak.

Következtetések

Összefoglalva, a kitöltött kérdőívek és az utólagos beszélgetések alapján, az általunk megfogalmazott kérdésekre az alábbi válaszokat adhatjuk:

1. A diákok az MI-alapú alkalmazások és szolgáltatások széles spektrumát használják, ha nem is mindig tudatosan. Legtöbbször a közösségi média algoritmusokat, a streaming platformokat, majd a chatbotokat és virtuális asszisztenseket használják. Nem volt olyan válaszadó, aki tudatosan ne használná ezeket a technológiákat.
2. Többségben vannak azok, akik úgy ítélik meg, hogy az MI technológiák csak kismértékben vagy egyáltalán nem befolyásolják majd jövőbeli tanulmányaikat és pályafutásukat.
3. Ugyancsak többségben vannak azok, akiket foglalkoztatnak az MI technológiák társadalmi és gazdasági következményei, mint pl. foglalkozások megszűnése, vagy munkahelyek elvesztése.
4. Ami az etikai következményeket illeti, a diákok több mint fele legalább mérsékelt aggodalommal tekint rájuk.
5. Az internet, mint MI eszközökkel kapcsolatos információforrás mérsékelt bizalommal örvendő körökben. Nagy részük úgy véli, hogy megfelelő ismeretekkel rendelkezik az MI-eszközöket illetően, ahhoz, hogy megoldhassa az iskolai feladatait.

Úgy tűnik, a MI térhódítása az iskolákban immáron megállíthatatlan. A diákok nagy része már rendszeresen használja informálódásra és feladatainak megoldására. Ezt ma már a tanárok is megértik és kénytelen-kelletlen el is fogadják, csak az okoz számukra gondot, hogyan viszonyuljanak a jelenséghez. Ugyanakkor, a tanárok is kezdik beépíteni eszköztárukba ezeket az eszközöket és egyre jobban tudatosulnak bennük is az új technológiai változások által generált, megoldásra váró problémák. Számos, nem csak pedagógiai, de technikai, etikai, sőt egzisztenciális problémát kell megoldani a közeljövőben, tanároknak, adminisztrációnak, szülőknek és diákoknak együtt. A kutatómunka folytatásaként figyelembe vesszük a most kapott empirikus felmérés eredményeit és tanulságait. A megfelelő finomhangolt kutatási irányvonalak kijelölése érdekében tervezzük a felmérés kiterjesztését magasabb mintaszám elérése érdekében.

Felhasznált irodalom

- ARDELEAN, Tímea Krisztina & VERES, Edit (2023). Students' Perceptions of Artificial Intelligence in Higher Education. Conference: 10th SWS International Scientific Conferences on SOCIAL SCIENCES - ISCSS 2023. doi:10.35603/sws.iscss.2023/s08.38
- ČEPONIENĖ, Lina; GALAMBOS, Péter; HAIDEGGER, Tamás; MIKULOWSKI, Dariusz; MIŠOTA, Branislav; MORAVCIK, Oliver; NAGY, Enikő; SHYSHKINA, Mariya P.; SMOLKA, Pavel; SVETSKY, Stefan. (2023) The Collaborative Designing of a Personalized Hybrid LMS using a Virtual Machine in a Cloud Environment. Information Technologies and Learning Tools 98. 142-163 p.
- MOLNÁR, György & CSERKÓ, József (2022): AI Based Plagiarism Checking. In MOLNÁR G. (Szerk.), IEEE 5th International Conference and Workshop in Óbuda on Electrical and Power Engineering (CANDO-EPE 2022), Budapest. doi:10.1109/CANDO-EPE57516.2022.10046379, 187-191 p.

- MOLNÁR, György & NAGY, Enikő (2024). Current issues in effective learning - methodological and technological challenges and opportunities based on modern ICT and artificial intelligence. In: TURČÁNI; Milan, BALOGH; Zoltán, MUNK; Michal, MAGDIN; Martin, BENKO; Lubomír, FRANCISTI, Jan. DIVAI 2024: 15th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. Párkány, Szlovákia: Wolters Kluwer. 1-12 p.
- MOLNÁR, György & SZŰTS, Zoltán (2019). Modern IKT és hálózatalapú tanulástámogatási lehetőségek a nonformális és informális tanulási folyamatban. *Létünk*, 49(1), Letöltés dátuma: 2022. 08 03, forrás: https://epa.oszk.hu/00900/00997/00050/pdf/EPA000997_letunk_2019_1_189-198.pdf, 189-198 p.
- MOLNÁR, György & SZŰTS, Zoltán (2022). Use of Artificial Intelligence in Electronic Learning Environments. In MOLNÁR G. (Szerk.), IEEE 5th International Conference and Workshop in Óbuda on Electrical and Power Engineering (CANDO-EPE 2022), Budapest. doi:10.1109/CANDO-EPE57516.2022.10046356. 137-140 p.
- NAGY Enikő & HOLIK Ildikó (2022) Some Aspects of the Use of Educational Robotics in International, Hungarian Contexts. In: SZAKÁL, Anikó (szerk.) IEEE 10th Jubilee International Conference on Computational Cybernetics and Cyber-Medical Systems ICC3 2022. Budapest, Magyarország, IEEE Hungary Section. 173-178 p.
- NAGY, Enikő; SÍK, Dávid; BICZÓ, Zoltán; ZIMÁNYI, Krisztina; PÖRZSE, Gábor; MOLNÁR, György. (2024). Advanced digital and artificial intelligence-based solutions for interactive, collaborative learning support, In: Óbudai, Egyetem (szerk.) IEEE 7th International Conference and Workshop Óbuda on Electrical and Power Engineering (CANDO-EPE): Proceedings. Budapest, Magyarország, IEEE Hungary Section. 103-107 p.
- PAP Ágota; BEKE, Ottó, SZABÓ, Emília, SZŰTS Zoltán (2024) Sír a mesterséges intelligencia? A ChatGPT hangulatjelek formájában történő érzelmkifejezése, -reprezentációja. *Kultúra és Közösség*; 2 Paper: 31
- RAJCSÁNYI-MOLNÁR Mónika; BACSA-BÁN Anetta. (2021) Úton a digitalizáció felé: egy felsőoktatási intézmény digitális oktatásának hallgatói tapasztalatai. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences / Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat* 11, 88-110 p.
- SZÉKELY, Levente (2018). Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Budapest: Kutatópont Kft. - Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft.
- SZŰTS, Zoltán (2020). Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 30(7). Letöltés dátuma: 2022. 08 03, forrás: http://misc.bibl.u-szeged.hu/57260/1/iskolakultura_2020_007_076-090.pdf
- ZAKOTA, Zoltán (2023). Exploring the potentials and pitfalls of artificial intelligence-driven decision-making. Proceedings of the ENTRENOVA - ENTERprise REsearch InNOVation Conference (Online), 9. Zagreb. doi:10.54820/entrenova-2023-0009. 84-91 p.
- ZAKOTA, Zoltán (2019). Current Trends in E-Learning Development. 2019 ENTRENOVA Conference Proceedings. Zagreb. doi:<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3492252>

***A felsőoktatás nemzetköziesítése / Internationalisation of
higher education***

A Comprehensive Systematic Review of the Impact of Internationalization on Educational Quality in MENA Countries

Abstract

Over the past few decades, the Middle East and North Africa (MENA) regions' education systems have undergone significant changes that are characterized by increased internationalization efforts. This systematic review focused on investigating the multifaceted impact of internationalization on educational quality in Middle Eastern and North African (MENA) countries. This research takes a closer look at the effects of internationalization initiatives on education systems in the MENA region, with Algeria and Iraq serving as representative examples. It examines the development of significant trends and patterns in internationalization, positive and negative outcomes, as well as the challenges and barriers that this phenomenon presents within the context of MENA countries' diverse educational landscapes.

This study will be conducted through a comprehensive synthesis of the academic databases using the PRISMA-Systematic Literature Review to find the answer to these questions: What are the positive and negative outcomes of internationalization on the quality of education in MENA countries? What are the key trends and patterns in the internationalization of education in MENA countries, and how have these evolved over time?

This systematic review will provide valuable insights for policymakers, educators, and researchers working in the region. It highlights the importance of considering the regional context and local factors when planning and implementing internationalization strategies in higher education.

Keywords: internationalization, Algeria, Iraq, MENA, higher education

List of Abbreviations

ANQAHE - Arab Network for Quality Assurance in Higher Education
CIAQES - Quality Assurance Commission for Higher Education (Algeria)
EVAC - Evaluation and Accreditation Commission
FTE - Full-Time Equivalent
GCI - Global Competitiveness Index
HEI - Higher Education Institution
KPI - Key Performance Indicators
MENA - Middle East and North Africa
MEA - Middle East and Africa
PCT - Patent Cooperation Treaty

QA - Quality Assurance
QAA - Quality Assurance Agency
R&D - Research and Development
RDI - Research, Development, and Innovation
UAE - United Arab Emirates
WB - World Bank
WIPO - World Intellectual Property Organization

Introduction

In recent decades, internationalization has been considered one of the most important developments that globalization has brought to Higher Education (HE) worldwide (Buckner & Stein, 2019). The school's performance and competitiveness locally and worldwide are indicated by the power of a higher education institution (HEI) to internationalize its programs and curriculum. According to Egron-Polak and Hudson (2014), internationalization has grown in importance since the 1990s, especially for educational institutions. The process of internationalizing HE involves "integrating an international, intercultural, and global dimension into the purpose, functions (teaching, research, and service), and the delivery of higher education" (Knight, 2004, p. 11). The process has, therefore, been seen as the vehicle for change and development in the education sector. Internationalization is a wide-reaching term that encompasses various aspects of education, for instance: "outbound and inbound student mobility, academic staff mobility, international collaborative research, conferences and journals, institutional linkages, international presence/cross-border education/international branch campus, internationalization at home and of the curriculum, regional and local connectivity, ranking, national policies for internationalization, and curriculum/educational program" (Thondhlana et al., 2020, p. 2). By embracing internationalization, universities strive to enhance the quality of higher education and lead to stronger acquisition of students' 21st-century skills, promote cross-cultural understanding, employability improvements, and improvements in political and cultural diversity (Thondhlana et al., 2020). Moreover, as Yousef (2024) points out, the technological revolution has significantly influenced higher education, improving its advancement and global interconnectedness, which has affected the growth of the internationalization of higher education. Lahmer (2021) views the IHE as a dynamic process that highlights the incorporation of international and cultural elements into the practices and policies of the academic institution. However, to benefit from any type of transnational education, it is essential to have effective quality assurance techniques, including certification and accreditation processes for cross-border education (Jaramillo et al. 2011).

Internationalization is a complex and ongoing process; it is presently viewed not just as academic mobility but mainly as a process that demands the monitoring and advancement of strategies and creating an international environment within the institute (Raad, Nawfal, & Rzqoo, 2023), which can be done either physically or at home. Jane Knight defined the process of internationalization at home as "the intercultural and international dimension in the teaching/learning process, research, extracurricular activities, relationships with local cultural and ethnic community groups, and integration of foreign students and scholars" (Deardorff et al., 2012, p. 457).

Gap of the study

The academic literature on internationalization has gained significant attention in different sectors and contexts, as a systematic review conducted by Kuzhabekova et al. (2015) revealed that over 3300 authors had published more than 2300 academic articles about internationalization. This shows the importance of internationalization in the world across various fields worldwide. However, little research focused on Middle Eastern and North African countries (Mittelmeier & Yang, 2022). While IHE in the MENA region is not a new concept, many of its institutes have been implementing internationalization at home for centuries (World Bank, 2020). To address this research gap, a systematic literature review is necessary to explore the impact of internationalization on educational quality in MENA countries, specifically Algeria and Iraq. These two countries have been selected as case studies due to their distinct educational systems and unique experiences with internationalization efforts. Yet, they have received less individual attention within the MENA context regarding internationalization. Therefore, this study aims to develop a systematic review to answer the below research questions:

1. What are the positive and negative outcomes of internationalization on the quality of education in MENA countries?
2. What are the key trends and patterns in the internationalization of education in MENA countries?
3. How have these trends and patterns evolved over time?

Background

The Middle East and North Africa (MENA), also referred to as West Asia and North Africa

The Middle East and North Africa region, according to the World Bank (2020), includes approximately 20 countries or territories: Algeria, Bahrain, Djibouti, Egypt, Iran, Iraq, Jordan, Kuwait, Lebanon, Libya, Morocco, Oman, Qatar, Saudi Arabia, Somalia, Sudan, the Syrian Arab Republic, Tunisia, the United Arab Emirates, and Yemen. Internationalization in MENA countries offers opportunities to enhance various aspects of society, from health and labor participation to cultural exchange and economic growth (Mittelmeier & Yang, 2022). The MENA countries made internationalization a priority. This shift towards internationalization is crucial for both MENA and the rest of the world, especially in HE, as Jaramillo et al. (2011) suggested six benefits for cross-border HE: capturing higher education revenue, expanding economic impacts, expanding access to tertiary education, increasing the variety and relevance of tertiary education, improving the quality of tertiary education, and strengthening research and development. Addressing challenges related to education quality, gender equality, and distance learning will be crucial in realizing the full potential of internationalizing education in the MENA region, especially in a lesser-explored area such as Algeria and Iraq. Algeria is located in North Africa with historical ties to France, while Iraq is in Western Asia with historical influences from the Ottoman Empire and the West. The MENA region, with its diverse geopolitical landscape and socioeconomic challenges, presents a unique context for internationalization.

Algeria and Iraq Contexts

The internationalization of Iraq and Algeria presents a distinct, however interconnected process, which is a multifaceted process influenced by historical, political, and economic factors (Jafar & Sabzalieva, 2022; Lahmer, 2021).

After many years of conflict and international isolation, Iraq is now striving to reintegrate into the highly globalized international academic community. Ahmad (2014) argues that after the 2003 invasion of Iraq, the Kurdistan Region of Iraq saw a great change the invasion served as a gateway to facilitate internationalization and introduce new technology to the nation. The 2018-2022 Iraqi government program outlined ambitious plans to develop and reform the education system of its country by internationalizing HE (Mohamed, 2012). This involves embracing a culture of global engagement, boosting the number of international students and faculty, enhancing collaborations and joint research initiatives with overseas universities, and establishing international branch campuses (Mohammed et al. 2014).

On the other hand, Algeria is the second largest and one of the richest pivotal countries located in Northwestern Africa, bordering the Mediterranean Sea between Morocco and Tunisia (Maaradj, 2009). In the 2004-2005 academic year, Algeria reformed its HE system, and the shape of HE is organized into three levels: License degree, Master's degree, and Doctorate, typically called LMD (Lahmer, 2021). To back up its academic reform, Algeria has made international partnerships with various universities around the world (Lahmer, 2021).

These collaboration programs join together the efforts of students and researchers from various countries to achieve shared scientific goals and enhance knowledge in the realm of scientific research (Mahmood et al., 2024). The Ministry of Higher Education in both Iraq and Algeria sought to modernize the education system, strengthen the management of its institutions, increase intercultural awareness, and enhance the quality of its education by offering yearly training programs for students at the Bachelor, Master, and Doctorate levels and the adaptation of international curricula and programs (Lahmer, 2021; Jafar & Sabzalieva, 2022).

Methodology

A systematic literature review is utilized in this study with a thorough methodology to address and produce relevant literature on MENA regions' internationalization. A systematic review is defined as "a review of existing research using explicit, accountable rigorous research methods" (Gough et al. 2017, p. 4). As indicated by Nunn and Chang (2020), a systematic review search must be rigorous, objective, and inclusive while maintaining a balance between comprehensiveness and relevancy. Therefore, this meta-analysis strictly followed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) criterion, which was introduced in 2009 to enhance the transparency and quality of systematic reviews (Panic et al., 2013) and identify relevant empirical research studies. These guidelines provide a framework for researchers to follow,

ensuring that all relevant literature is considered and that the review process is methodical (Safdar et al., 2022).

SCOPUS and SpringerLink electronic databases were used in this study. They provide extensive exposure to published documents, including peer-reviewed articles, book chapters, books, and conference papers across various fields, particularly in the social sciences. This study can offer comprehensive research exposure to content by utilizing the strengths of both databases. The query "Title-Abstract-Keywords" was employed within the Scopus and SpringerLink databases search. The used keywords are (MENA, international, higher education). These keywords were used comprehensively to cover the multifaceted impact of internationalization in Middle Eastern and North African countries.

In the initial stage of the strategy, we targeted the Scopus database search string (MENA AND education AND international OR internationalization), while for the SpringerLink, the following search string was used: "MENA" AND "higher education" AND "international*" AND "Algeria" AND "Iraq." For both searches, PRISMA was employed to ensure a transparent and reproducible review process (see Figures 1 and 2).

Figure 1: PRISMA guideline for the Scopus database

From: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71 For more information, visit: <http://www.prisma-statement.org/>

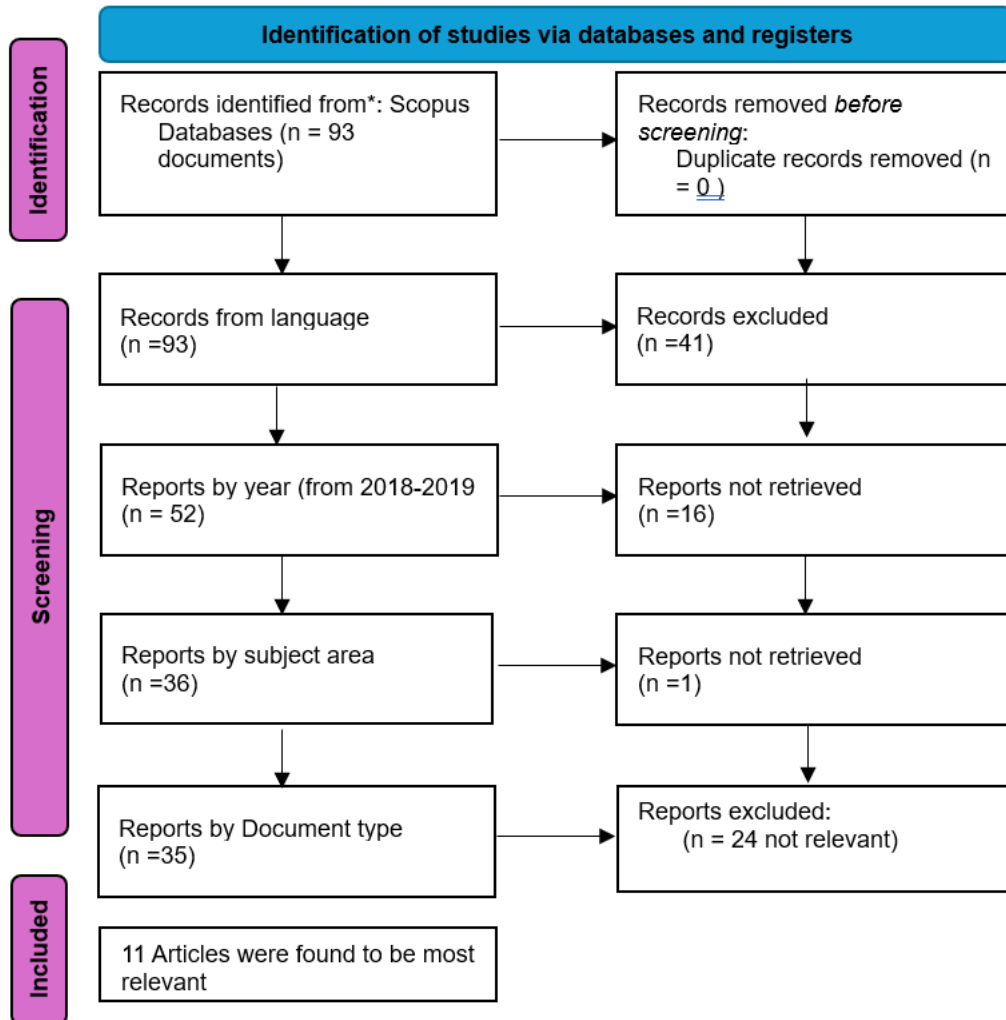
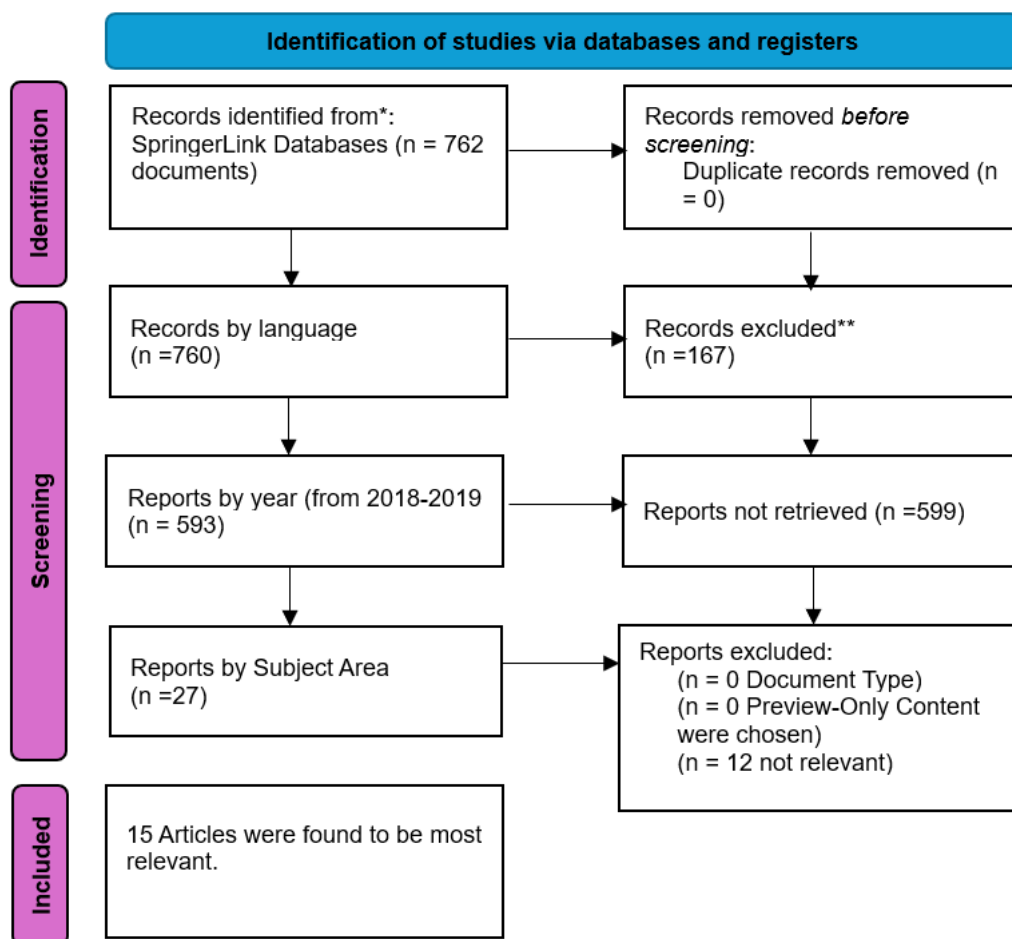


Figure (2)

PRISMA guideline for the Scopus database

From: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71 For more information, visit: <http://www.prisma-statement.org/>



The first phase of the strategy utilized the Scopus database, search string targeted (MENA AND education AND international OR internationalization), and abroad search yielded 93 relevant documents that were initially identified. We focused on English language publications to avoid translation discrepancies; however, the number of documents did not change. Then, the search was filtered by applying a timeframe restriction focusing on published documents between 2019 and 2024 to ensure the inclusion of the most recent findings, resulting in a subset of 52 documents. Subsequently, the remaining findings were limited based on specific subject areas (such as Social Sciences, Economics, Econometrics and Finance, Business, Management and Accounting, and Arts and Humanities) to maintain relevance, yielding 36 documents. Only certain document types were considered to ensure consistency, such as articles, books, book chapters, conference papers, and review papers, generating a subset of 35 documents. This search was further refined to a final selection of the 11 most relevant documents for the analysis and discussion (see Table 1).

Table (1): Scopus selected documents

SCOPUS Database Results						
	Authors	Title	Year	Source title	Publisher	Document Type
1	Mameche, Y., Omri, M. A., Hassine, N.	Compliance of accounting education programs with international accounting education standards: The case of IES 3 in Tunisia	2020	Eurasian Journal of Educational Research	Ani Publishing	Article
2	Golding, D., & Kopsick, K.	The colonial legacy in Cambridge Assessment literature syllabi	2019	Curriculum Perspectives	Springer International Publishing	Article
3	Fakoussa, R., O'Leary, S., Salem, S.	An exploratory study on social entrepreneurship in Egypt	2020	Journal of Islamic Accounting and Business Research	Emerald Group Holdings Ltd.	Article
4	Hamid, S., Alzouebi, K., Akinci, F., Zengul, F.	Examining the association between educational attainment and life expectancy in MENA region: A panel data analysis	2018	Health Planning & Management	Wiley	Article
5	Farid, S., & Baines, D.	Pharmacoeconomics Education in the Middle East and North Africa Region: A Web-Based Research	2021	Value in Health Regional Issues	Elsevier Inc.	Article
6	Pacheco, E. M.	International StudentWell-Being and the Influence of Politics	2020	Rethinking Education Across Borders: Emerging Issues and Critical Insights on Globally Mobile Students	Springer Singapore	Book chapter
7	Arar et al.	A critical analysis of education policy in turbulent times: A comparative study	2023	Power and Education	SAGE Publications Ltd	Article
8	Belarbi, A. K., El Refae, G. A., Aissani, R. A.	Internationalization of Education and the Brain Drain Paradox: Case of the Mena Region	2023	Journal of Higher Education Theory and Practice	North American Business Press	Article
9	Aravena, F. R.	The difficult task of peace: crisis, fragility and conflict in an uncertain world	2019	The Difficult Task of Peace: Crisis, Fragility and Conflict in an Uncertain World	Springer International Publishing	Book
10	Khine, M. S.	Handbook of Research on Teacher Education: Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East	2022	Handbook of Research on Teacher Education: Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East	Springer Nature	Book
11	Farhat et al.	Exploring attitudes towards health preparedness in the Middle East and North Africa against chemical, biological, radiological, and nuclear threats: A qualitative study	2024	Journal of Contingencies and Crisis Management	John Wiley and Sons Inc	Article

In the second phase of the search, we used the SpringerLink database, utilizing the following search strings: "MENA" AND "Higher Education" AND "International*" AND

"Algeria" AND "Iraq." The initial search yielded a collection of 762 published documents. The search was narrowed down to 593 documents based on only English publications and a time restriction of 2019-2024 and only English publications to ensure the inclusion of the most recent findings. The number of articles was still broad for analysis, so further refinement was provided. By specifying the discipline of education and its subdiscipline of higher education, leading to a more manageable size of 27 documents (see Table 2). Through a rigorous evaluation process to include the most relevant papers and full-text availability, the final filtering step resulted in a subset of 15 published documents for in-depth analysis. These articles were expected to offer valuable insights into the impact of internationalization in MENA countries focusing on higher education.

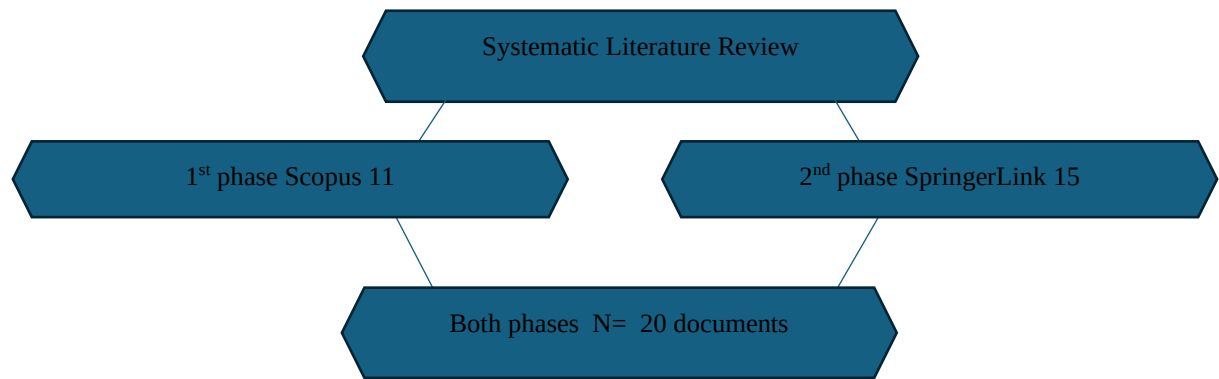
Table (2): SpringerLink selected documents

SpringerLink Database Results				
	Authors	Item Title	Publication Year	Content Type
1	Abouabdelkader, H. & Tomalin, B.	Diversity Education in the MENA Region	2023	Book
2	Badran, A., Baydoun, E., Hillman, H. R.	Higher Education in the Arab World: Research and Development	2022	Book
3	Badran, A., Baydoun, E., Hillman, H. R.	Major Challenges Facing Higher Education in the Arab World: Quality Assurance and Relevance	2019	Book
4	Bevis, T. B.	A World History of Higher Education Exchange	2019	Book
5	Badran, A., Baydoun, E., Mesmar, J.	Higher Education in the Arab World	2022	Book
6	Badran et al.	Higher Education in the Arab World	2023	Book
7	Teixeira, P. N. & Shin, C. J.	The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions	2020	ReferenceWork
8	Salaberri-Ramiro, M. S., & Zaafour, A.	Sustainable Policies and Strategies in the MENA Region for Teaching English as a Foreign Language	2023	Chapter
9	Eaton, S. E.	Second Handbook of Academic Integrity	2024	ReferenceWork
10	Waterbury, J.	Reform of Higher Education in the Arab World	2019	Chapter
11	Chtatou, M.	Understanding and Maximizing Diversity Education in the MENA Region	2023	Chapter
12	Zajda, J.	Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research	2021	Book
13	Badrawi, N. & Rashwan, M.	Networking and Initiatives on Quality Standards and Integrity in Higher Education in the Middle East	2023	ReferenceWorkEntry
14	Bevis, T. B.	US-Middle East Exchange in the Early Twenty-First Century	2019	Chapter
15	Badrawi, N., & Rashwan, M.	Networking and Initiatives on Quality Standards and Integrity in Higher Education in the Middle East	2024	ReferenceWorkEntry
16	Bevis, T. B.	The Rise and Fall of International Education Exchange	2024	Book
17	Akkari, A.	Higher Education in the Arab Region: Globalization, Privatization and Prospects	2021	Chapter
18	Alaali, M.	COVID-19 Challenges to University Information Technology Governance	2022	Book
19	Bevis, T. B.	The Late Twentieth Century (1979-1999)	2019	Chapter
20	Curaj, A., Salmi, J., Hâj, C. M.	Higher Education in Romania: Overcoming Challenges and Embracing Opportunities	2022	Book

21	Sharaf, R. & Helal, H.	The Relationships Between Universities and Governments in the Arab World	2020	Chapter
22	Mesmar, J., & Badran, A.	The Post-COVID Classroom: Lessons from a Pandemic	2022	Chapter
23	Bevis, T. B.	Camelot: 1960ñ2000	2024	Chapter
24	Bevis, T. B.	Approaching Midcentury	2019	Chapter
25	Reimers, F. M.	Education and Climate Change	2021	Book
26	Khasawneh et al.	Bolstering Economic Growth in the Arab Region Through Commercialization of Research Outcomes	2022	Chapter
27	Bevis, T. B.	A Beckoning: 1945ñ1960	2024	Chapter

Figure 3 clarifies the selected published documents, only 20 documents were selected and analysed of both database searches Scopus and SpringerLink, for their relevance to the research questions and to maintain an in-depth analysis of the results.

Figure (3): The final result of the selected published documents



Findings

Key Trends and Patterns in the Internationalization of Education in MENA Countries

Establishment of Quality Assurance Mechanisms

The findings from the reviewed literature indicated that the establishment of Quality Assurance Agencies (QAAs) constitutes a watershed moment in the MENA region's education industry, signalling a shift towards standardized quality metrics and international competitiveness (Farid & Baines, 2021; Mameche, Omri, & Hassine, 2020). According to a 2012 research conducted by the Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE), 17 of the 22 Arab nations had some type of quality assurance system (Badrawi & Rashwan, 2024). These agencies, like Kuwait's emphasis on private HEIs, exhibit regional variation, highlighting the necessity for collaboration to attain similar quality standards (Badrawi & Rashwan, 2024).

Table 3: Arab Region Countries with Quality Assurance Agencies

Note. Reprinted from Networking and Initiatives on Quality Standards and Integrity in Higher Education in the Middle East by N. Badrawi and M. Rashwan, 2024, in Second Handbook of Academic Integrity, edited by S. E. Eaton, pages 1022–1023. Copyright 2024 by Springer, Cham.

No.	Country	Has Quality Assurance Agency	Agency Name
1	Kingdom of Bahrain	✓	Education and Training Quality Authority
2	Kingdom of Saudi Arabia	✓	National Commission for Academic Assessment and Accreditation
3	Qatar	✓	Council for Higher Education
4	Sultanate of Oman	✓	Oman Academic Accreditation Authority
5	Kuwait	✓	National Bureau for Academic Accreditation and Education Quality Assurance
6	United Arab of Emirates	✓	The Commission for Academic Accreditation
7	Yemen	✓	Yemeni Council for Accreditation and Quality Assurance
8	Libya	✓	Center for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions
9	Lebanon	✓	Center of Quality Assurance
10	Sudan	✓	Evaluation and Accreditation Commission (EVAC)
11	Egypt	✓	National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education
12	Tunisia	✓	Tunisian Agency for Evaluation and Accreditation in Higher Education and Scientific Research
13	Syria	✓	National Commission for Quality and Accreditation in Higher Education
14	Jordan	✓	Accreditation Authority for Jordanian Higher Education organizations
15	Palestine	✓	Accreditation and quality assurance commission
16	Iraq	✓	The Iraqi Association for Accreditation and Development of Educational Programs
17	People's Democratic Republic of Algeria	✓	Quality Assurance Commission for Higher Education (CIAQES)

No.	Country	Has Quality Assurance Agency	Agency Name
18	Republic of Djibouti	x	-
19	Union of the Comoros	x	-
20	Kingdom of Morocco	✓	National Agency for Evaluation and Quality Assurance Higher Education and Scientific Research
21	Islamic Republic of Mauritania	✓	The Mauritanian authority for Quality Assurance in Higher Education (AMAQ-ES)
22	Republic of Somalia	x	-

This table illustrates how different MENA countries approach quality assurance, with nations like Saudi Arabia and Egypt implementing comprehensive systems. By contrast, countries such as Djibouti and Somalia lack QA mechanisms. The table highlights the potential for regional partnerships to address these gaps and promote quality assurance standards across all educational institutions.

Many MENA nations' QAA structures are impacted by government reporting channels, with around 42% reporting to national higher education ministries (Badrawi & Rashwan, 2024). Although this reporting structure offers monitoring, it can occasionally limit agency autonomy, especially in nations where the same ministries oversee both public and private higher education institutions. Reforming governance structures may be required to ensure the impartiality of quality assurance evaluations. While the development of QAAs is a significant step towards standardizing educational quality in the MENA area (Mameche, Omri, & Hassine, 2020), various national efforts have underlined the importance of coordinated regional measures (Badrawi & Rashwan, 2024). The difficulties of maintaining comparable standards across borders, paired with common cultural and educational obstacles, has inevitably resulted in the formation of collaborative networks and partnerships (Pacheco, 2020).

Regional Collaboration and Networking

The majority of studies included in this review indicate that MENA nations have increasingly recognized the need for collaboration and networking in raising educational standards (Belarbi, Refae, & Aissani, 2023; Farhat et al., 2023; Pacheco, 2020). Arab universities and the Arab Network for Quality Assurance in Higher Education are organizations that promote regional consistency in quality assurance methods, facilitating the exchange of best practices. Working together, countries may capitalize on shared knowledge and resources, resulting in a more integrated and competitive educational landscape (Belarbi, Refae, & Aissani, 2023). Such cooperation has been critical in tackling common difficulties encountered by educational institutions, resulting in advances in educational standards and practices throughout the MENA region.

Enrolment Numbers and International Student Mobility

The Middle East and Africa (MEA) region is known for its high number of students studying abroad. Students from Sub-Saharan Africa (SSA) are particularly notable for their international mobility, ranking second in the world after students from Central Asia (Luescher, 2016). Notably, Egypt and Nigeria have Africa's largest higher education systems, with 2.5 million and 2.3 million students, respectively, followed by Algeria (1.5 million) and South Africa (just over a million) (UIS, 2016a, as cited in Luescher, 2016). Most Middle Eastern countries have attained mass higher education prior to the 2000s, with a GER of 50% or greater in 2015. Yemen has a low enrolment rate, whereas Qatar, Kuwait, and the UAE have greater and fast increasing enrolments. Iran had the largest system in 2015, with more than 4.5 million students, followed by Saudi Arabia (1.5 million) (UIS, 2016a, as cited in Luescher, 2016). The MEA region also has a high outbound international student mobility rate, particularly from Sub-Saharan Africa (SSA), which is ranked second internationally behind Central Asia. Some countries in the region are also recruiting inbound students, with South Africa being a popular choice among SSA students among traditional destinations such as France, the United Kingdom, and the United States. Egypt, Saudi Arabia, and the UAE are also aggressively recruiting overseas students (UIS, 2010; 2016b, as cited in Luescher, 2016). The influx of international educational offerings not only enhances the quality of local institutions but also attracts a diverse student population, fostering cultural exchange and collaboration in higher education (Belarbi, Refae, & Aissani, 2023). Such trends underscore the growing importance of internationalization in the region, as countries seek to enhance their global educational standing and attract talent.

Population Characteristics and Global Competitiveness

The MEA area, which includes 54 African and 14 Middle Eastern nations, has a population of almost 1.4 billion (Luescher, 2016). Within this diversified demographic mix, the UAE emerges as a clear leader in global competitiveness, scoring 75.0 on the Global Competitiveness Index (GCI) in 2019 (Badran & Badran, 2022). This success highlights the UAE's strategic investments in education, research, and innovation, which are driving the country's transition to a knowledge-based economy that is globally competitive.

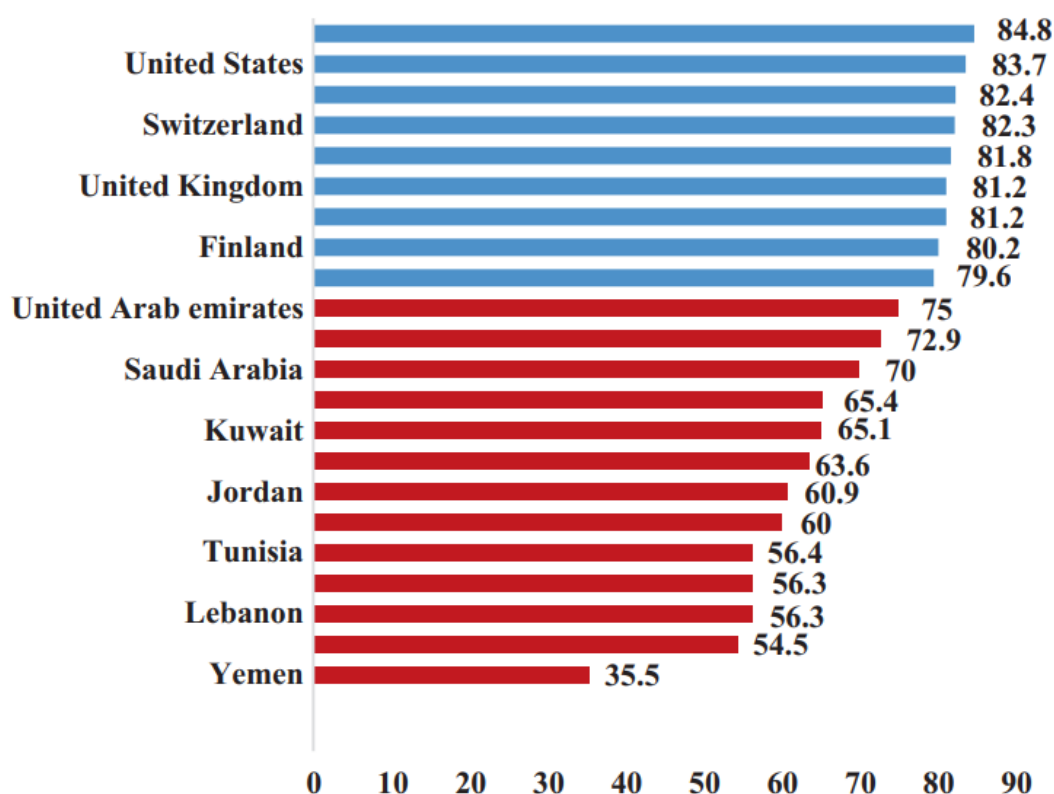
Unlike OECD nations, where private sector contributions dominate scientific research spending, research financing in the MENA region is predominantly led by the government (Badran & Badran, 2022). For example, the UAE devotes 1.3% of its GDP to research, putting it first among Arab countries in terms of R&D expenditure, followed by Jordan, Egypt, and Tunisia. This method demonstrates a strong state-led commitment to increasing scientific capability and regional competitiveness. In contrast, the United States tops the world in R&D investment, accounting for 2.8% of GDP (or \$465 billion per year), showing a significant private sector contribution and a historic culture of innovation (Badran & Badran, 2022). This public-private investment strategy in the United States has been essential in putting American scientists as leaders in Nobel laureate achievements, particularly in science and medicine.

The UAE also leads the Arab area in terms of full-time equivalent researchers (FTEs) per million people, with Tunisia, Morocco, Egypt, Jordan, Kuwait, and Oman following closely

behind. The UAE's focus on growing its research personnel complements its investment in research facilities, giving it a competitive advantage in the Arab world. When it comes to intellectual production, Egypt leads the Arab area in terms of peer-reviewed scientific articles, followed by Saudi Arabia and Tunisia. These nations have made significant progress in boosting scholarly publications, which has improved their international academic reputations. Turkey has the most indexed publications in the Middle East (according to Scopus), followed by Iran, Egypt, Saudi Arabia, Tunisia, Morocco, the UAE, and Jordan. This sustained production suggests a continued increase in scientific research and information distribution, both of which are critical for strengthening global competitiveness. The UAE's emphasis on developing a knowledge-based economy has made it a magnet for foreign students and professionals, adding to its growing prominence in the global educational arena (Badran & Badran, 2022).

Figure 4: The Global Competitiveness Report 2019

Note. Adapted from Ups and Downs of Science and Technology Indicators in Arab Countries, by A. Badran and S. Badran, 2022, in *Higher Education in the Arab World: Research and Development*, edited by A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman, page 102. Copyright 2022 by Springer, Cham.



The UAE's global standing can be attributed to its significant investment in education, research, and innovation. The UAE's emphasis on developing a knowledge-based economy has made it a magnet for foreign students and professionals, adding to its growing prominence in the global educational arena (Badran & Badran, 2022). The UAE has enhanced its competitiveness and attracted global talent through its focus on education and research.

Contribution of Universities to Research and Development

The findings revealed that universities in the MENA area are playing an increasingly important role in research and development (R&D) despite significant diversity in research funding and spending across nations (Belarbi, Refae, & Aissani, 2023; Arar et al., 2023; Badran & Badran, 2022). The RDI Index apparent in (Table 04) below reveals significant differences in countries' performance in implementing successful RDI policies, with UAE, Qatar, and Saudi Arabia leading the pack. The UAE ranked #1, has positioned itself as a leader by aggressively investing in infrastructure and cultivating an innovative culture via programs such as the National Innovation Strategy (Mualla, 2022). Qatar closely follows, aided by organizations such as the Qatar Foundation, which support research and development as fundamental to its national goal. Saudi Arabia, with its ambitious Vision 2030, seeks to diversify its economy, leveraging research to reduce dependence on oil (Mualla, 2022).

According to Mualla (2022), Tunisia, Kuwait, and Lebanon have shown encouraging advancements in their RDI environments. Tunisia is ranked fourth, having a good educational base but little resources. Kuwait, ranked sixth, focuses on improving its research institutes while facing regulatory hurdles. Despite its socioeconomic challenges, Lebanon has a robust research community that does important work in a tough setting. Bahrain, Jordan, and Oman fall toward the center of the rankings. Bahrain, rated eighth, invests in a knowledge-based economy but challenges with capacity development. Jordan, ranked seventh, benefits from a strong education system but is hampered by resource restrictions and regional instability. Oman, ranked ninth, has made progress in research infrastructure, but its innovation activities require additional growth.

Morocco, Egypt, Djibouti, and other countries confront severe barriers to their RDI advancement. Morocco, ranked ninth, has made strides but must better integrate scientific findings with economic requirements (Mualla, 2022). Egypt, while historically rich in scientific achievement, faces bureaucratic obstacles and underfunding. Djibouti and Palestine face political instability, which impedes their RDI efforts, while Algeria, Mauritania, Yemen, Sudan, Libya, and Iraq score lower, indicating serious inadequacies in their research capacities (Mualla, 2022).

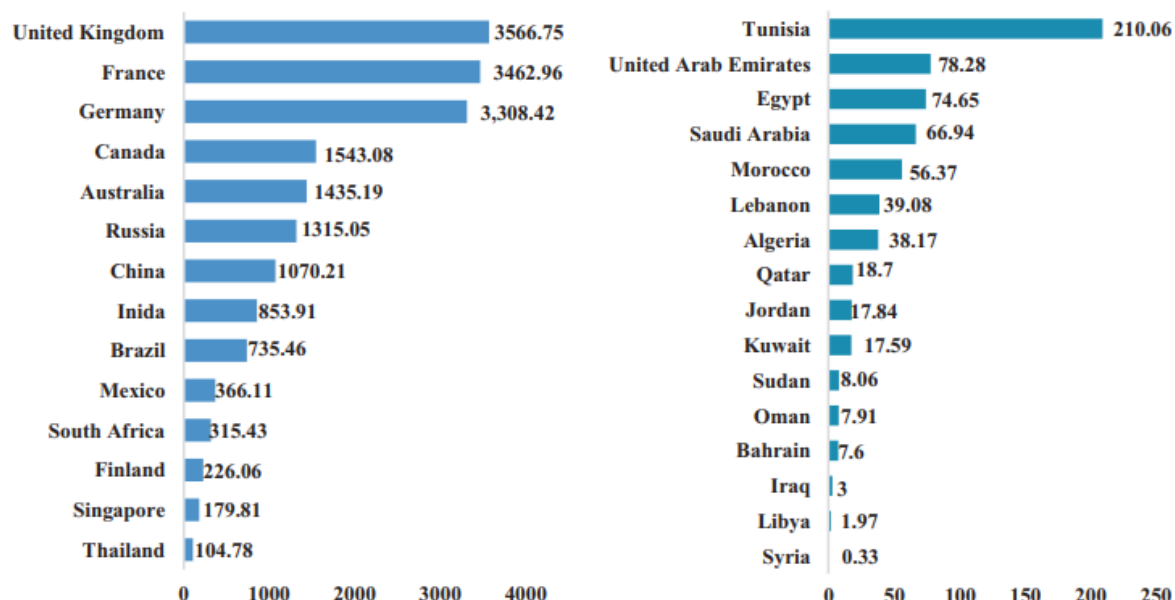
Table 4: Ranking of Arab countries according to the Research, Development and Innovation Index 2016

Note. Retrieved from Academic Research in Support of Post-Conflict Recovery in Syria, by W. Mualla, 2022, in Higher Education in the Arab World: Research and Development, edited by A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman, page 300. Copyright 2022 by Springer, Cham.

Arab Countries	Ranking according to the Research and Innovation Composite Index	Ranking according to research and development	Ranking according to innovation	Ranking according to enabling environment and infrastructure
UAE	1	1	1	2
Qatar	2	2	6	1
Saudi Arabia	3	3	2	3
Tunisia	4	6	5	6
Kuwait	5	7	11	4
Lebanon	6	5	3	11
Bahrain	7	15	4	5
Jordan	8	10	7	9
Oman	9	8	13	8
Morocco	10	16	9	7
Egypt	11	4	14	13
Djibouti	12	14	8	15
Palestine	13	11	12	17
Syria	14	13	15	16
Algiers	15	17	16	12
Mauritania	16	18	10	18
Yemen	17	9	17	20
Sudan	18	12	18	19
Libya	19	19	19	10
Iraq	20	20	20	14

The RDI rankings provide a snapshot of each country's strengths and challenges in research, development, and innovation (Belarbi, Refae, & Aissani, 2023). Countries like Qatar and Saudi Arabia show a strong commitment to research, bolstered by national policies promoting innovation.

Figure 5: H-index for Arab countries as compared to the world. (Source: IDEAS)
 Note. Adapted from Ups and Downs of Science and Technology Indicators in Arab Countries, by A. Badran and S. Badran, 2022, in Higher Education in the Arab World: Research and Development, edited by A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman, page 107. Copyright 2022 by Springer, Cham.



Tunisia, for example, has emerged as an Arab nation leader in terms of the h-index, a statistic used to assess academics' productivity and effect (Badran & Badran, 2022). This significance in research highlights the importance of universities as centers of knowledge production and innovation, which contribute to the region's overall socioeconomic growth. However, gaps in financing and resources persist, needing more investment to improve research capacities across all MENA nations.

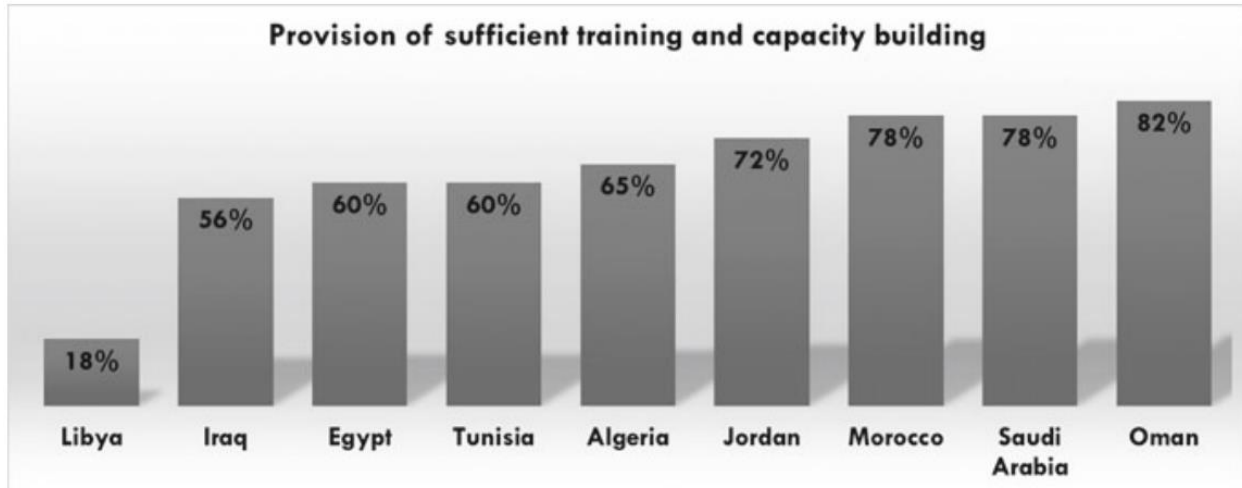
Positive Outcomes of Internationalization

Overcoming Training Gaps

There is a rising emphasis on supporting innovation and entrepreneurship in North African countries, with Algeria and Egypt leading the way in developing welcoming conditions for businesses (Helal & Sharaf, 2022). Both governments recognize the necessity of creating technical ecosystems to promote economic development and diversity. This strategic focus on innovation not only improves the economic environment, but it also fosters a culture of creativity and entrepreneurship among young people, allowing them to play an active role in creating the region's future (Aravena, 2020).

Figure 6: Provision of sufficient training and capacity building at higher education institutions in the Arab World

Note. From E-Learning Quality Requirements for the Post COVID-19 Era in the Arab World, by H. Helal and R. Sharaf, 2022, in Higher Education in the Arab World, edited by A. Badran, E. Baydoun, and J. Mesmar, page 216. Copyright 2022 by Springer, Cham.



Despite these significant improvements, problems remain, notably in training and capacity building inside higher education institutions. Faculty and staff have raised concerns regarding the scheduling and efficacy of training programs (Helal & Sharaf, 2022). Notably, the COVID-19 epidemic caused pandemonium, postponing systematic training efforts that are critical for ensuring high-quality teaching and learning experiences (Helal & Sharaf, 2022).

Key Insights:

- Delayed Training: The lack of early training significantly impacted educational quality during the first six months of the pandemic, highlighting the need for timely interventions (Helal & Sharaf, 2022).
- Contingency Planning: Faculty members recommend the development of comprehensive training packages tailored to various teaching and learning skills as part of contingency and crisis management plans. This proactive approach would better equip educators to handle future disruptions effectively (Helal & Sharaf, 2022).

Analysis of research production trends in MENA nations indicates diverse degrees of academic productivity and effect. However, these outcomes are inextricably tied to the financial resources dedicated to R&D efforts (Belarbi, Refae, & Aissani, 2023). Understanding this link necessitates a closer investigation of R&D expenditure trends throughout the area.

Investment in Research and Development

Morocco and Egypt have emerged as MENA research and innovation leaders, with both contributing significantly to the growth of knowledge and technological development (Belarbi, Refae, & Aissani, 2023). Morocco has the largest GDP expenditure on research and innovation, demonstrating a strong national commitment to promoting scientific

development. Egypt, on the other hand, ranks second in terms of startup debuts, indicating a thriving entrepreneurial scene (Khasawneh et al., 2022). "Table 5 below demonstrates Arab countries' patent profiles including filing international applications for patents in the last 5 years via the Patent Cooperation Treaty (PCT) that is administered by the World Intellectual Property Organisation (WIPO)." (Khasawneh et al., 2022, page 149).

Table 5: International applications by Arab countries in the last 5 years for patents via the World Intellectual Property Organization

Note. The data relating to population and GDP are from the UN Statistics Division and the World Bank. Data for PCT applications are extracted from WIPO statistics database.

Retrieved from Bolstering Economic Growth in the Arab Region Through Commercialization of Research Outcomes, by M. A. Khasawneh, N. H. Thaher, R. A. Shibli, W. S. Abu Elhaija, and A. M. Alwahadni, 2022, in Higher Education in the Arab World: Research and Development, edited by A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman, page 149. Copyright 2022 by Springer, Cham.

Arab countries	Population (million 2018)	Gross domestic product (billion US \$) 2018	2015	2016	2017	2018	2019
Algeria	42.23	586.39	8	13	12	16	9
Bahrain	1.57	65.87	5	6	1	1	2
Egypt	98.42	1084.01	58	44	36	44	44
Iraq	38.43	598.20	2	1	2	—	2
Jordan	9.96	82.73	1	1	6	12	19
Kuwait	4.14	271.06	3	3	4	6	5
Lebanon	6.85	79.50	7	6	5	6	3
UAE	9.63	641.58	77	81	98	100	108
Tunisia	11.57	128.33	8	6	9	7	11
Syria	16.91	—	1	2	1	1	3
Sudan	41.80	176.84	6	—	11	6	3
Saudi Arabia	33.70	1651.15	274	294	378	663	552
Qatar	2.78	313.03	19	14	26	15	25
Oman	4.83	177.87	3	8	3	14	10
Morocco	36.03	279.33	34	35	47	49	34

Improved Research Output and Impact

Over the past few years, the MENA area has seen considerable advances in research production and effect (Khasawneh et al., 2022; Belarbi, Refae, & Aissani, 2023). The increasing number of articles published in peer-reviewed journals, as well as the rising citation rankings of regional periodicals, reflect this development. These metrics indicate a deeper understanding of the role of research in addressing regional concerns and contributing to global knowledge. The number of research articles published in peer-reviewed journals is an important measure of scientific and technological progress,

especially in areas such as physics, biology, chemistry, mathematics, medicine, engineering, technology, and earth and space sciences. Scientific papers are critical benchmarks for evaluating research achievements and demonstrating the productivity and influence of researchers in the region (Badar & Badran, 2022). In terms of absolute numbers, Egypt leads the Arab area with 10,807 published papers in 2018. Following Egypt, Saudi Arabia produced 9,231 papers, with Tunisia, Algeria, and Morocco contributing 5,265, 4,447, and 4,062 articles, respectively (Badran & Badran, 2022). The United Arab Emirates, Jordan, and Lebanon also showed strong research activity, publishing 2,180, 1,651, and 1,397 publications, respectively (Badran & Badran, 2022). This data demonstrates not just the number of research being conducted, but also the increased dedication to advance scientific inquiry throughout the area (Badran & Badran, 2022).

While Egypt leads in publication volume, Jordan's publications are known for their citation impact in the Arab world. High citation rankings indicate that Jordanian research is prominent and makes major contributions to academic discourse, emphasizing the importance of both quantity and quality in research production (Badran & Badran, 2022). On a worldwide scale, China ranks first in research production, with 528,263 peer-reviewed scientific publications published in 2018. The United States comes in second with 422,808 articles, while India, Germany, and Japan also make significant contributions. These figures highlight the competitive landscape of global research, where the MENA region, particularly through countries like Egypt and Saudi Arabia, is increasingly striving to establish a foothold (Badran & Badran, 2022).

Figure 7: The Absolute Number of Published Research Papers of Arab Countries as Compared to The World, 2018. (Source: Knoema.com)

Note. Adapted from Ups and Downs of Science and Technology Indicators in Arab Countries, by A. Badran and S. Badran, 2022, in Higher Education in the Arab World: Research and Development, edited by A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman, page 106. Copyright 2022 by Springer, Cham.

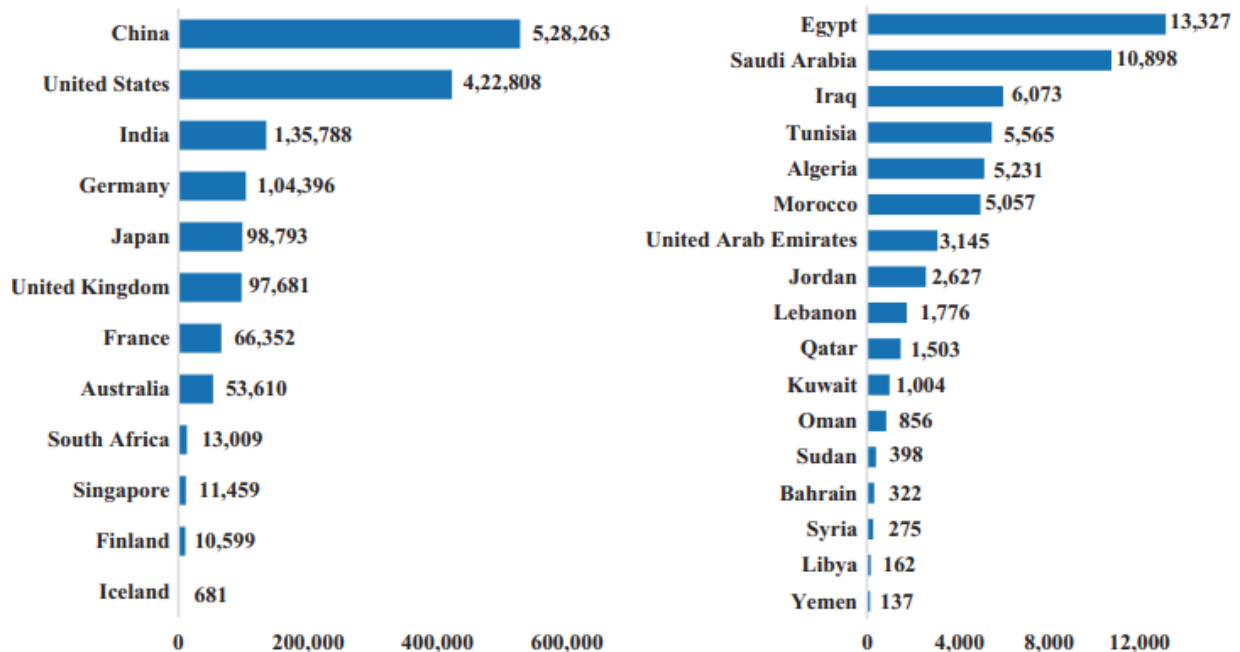


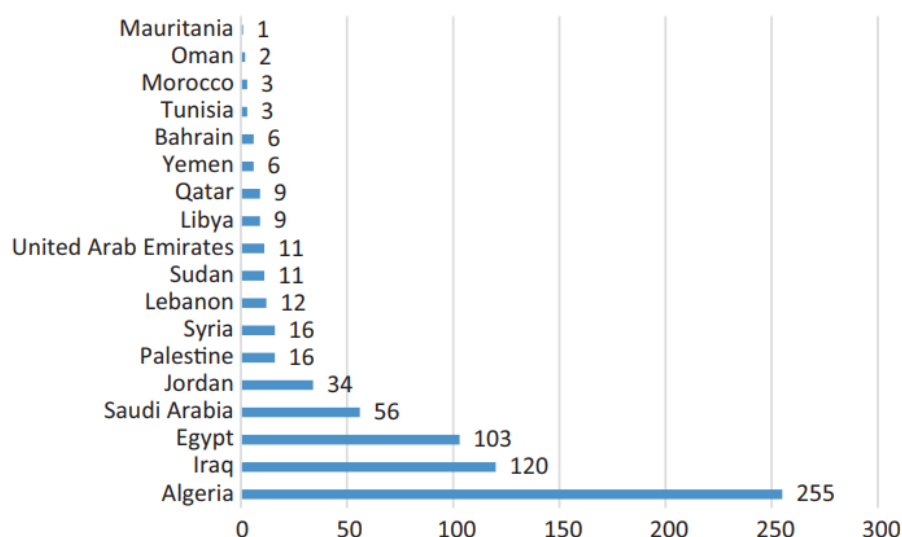
Figure 8 shows the distribution of academic journals across 18 Arab countries, with Algeria leading the way with the most journals, followed by Iraq, Egypt, Saudi Arabia, Jordan, Palestine, Syria, Lebanon, Sudan, the UAE, Kuwait, Libya, Qatar, Yemen, Bahrain, Tunisia, Morocco, Oman, and Mauritania (Al-Shorbaji, 2022). However, it is important to remember that a low number of journals from a nation does not always signify a lack of research production. Al-Shorbaji (2022) explains that there are several factors that can contribute to this discrepancy:

1. Language of Publication: Many researchers publish their findings in English-language journals, which may not be included in the regional journal counts.
2. Journal Indexing: Publishers may not have agreements to list their journals in platforms like e-Marefa or rank them by Arcif, affecting visibility.
3. Awareness and Interest: There may be a general lack of awareness or interest in having journals indexed or ranked.

The link between the number of journals and citations is demonstrated using examples from Algeria and Iraq. Algeria, for example, has 255 periodicals, yet just four are in the top 10 cited journals. Similarly, Iraq has 120 journals, although none of them are in the top 10. Jordan, for example, has two journals in the top 10, whilst Egypt, Palestine, Saudi Arabia, and Yemen each contribute one (Al-Shorbaji, 2022).

Figure 8: Distribution of Journals from Arab Countries

Note. From Measuring Knowledge Production in Arabic Using Arcif: Statistical Indicators and Impact Factor, by N. Al-Shorbaji, 2022, in Higher Education in the Arab World: Research and Development, edited by A. Badran, E. Baydoun, and J. R. Hillman, page 136. Copyright 2022 by Springer, Cham.



The survey evaluates 165 interdisciplinary journals, capturing the publication practices of several smaller and rising colleges (Al-Shorbaji, 2022). Because of the research community's small size and cost restrictions, these publications frequently cover numerous fields. Common disciplines include law, economics, education, psychology, and languages (Al-Shorbaji, 2022). The top ten cited journals from the region include:

1. Al-Aqsa Journal: Humanities Series (Palestine)
2. The Journal of Research and Human Studies (Algeria)
3. Journal of the North for Humanities (Saudi Arabia)
4. Arab Future (Lebanon)
5. Milev Journal of Research and Studies (Algeria)
6. Arab Journal for Security Studies (Saudi Arabia)
7. Academy Journal for Social and Human Studies (Algeria)
8. Zarqa Journal for Research and Studies in Humanities (Jordan)
9. Horizons Intellectuals (Algeria)
10. Journal El-Bahith in Human and Social Sciences (Algeria)

Interestingly, five of the top 10 referenced publications are from Algeria, with a strong focus on humanities studies. The survey classifies journals based on citations and article count, with education, psychology, economics, business administration, and political sciences ranking first (Al-Shorbaji, 2022). The most cited persons among 17,400 contributing writers are primarily from educational sciences, with language and economics research following closely behind. In specialized subjects such as engineering, computer technology, natural sciences, and biology, the study recognizes a small number of periodicals. For example, just 28 engineering publications are recognized out of 681 listed in Arcif, with only three papers referenced, all from Iraq (Al-Shorbaji, 2022). The trend implies a predilection for writing in English and outside the area, raising worries

regarding Arab writers' citation practices, as Arabic journals on these subjects are frequently overlooked (Al-Shorbaji, 2022). While the internationalization of education in the MENA region has yielded substantial benefits in terms of research output, quality assurance, and global competitiveness, it has also introduced significant challenges that require careful consideration.

Negative Outcomes of Internationalization

Challenges in Accreditation and Recognition

Significant obstacles exist in the MENA region when it comes to the certification and registration of higher education programs, notably international and e-learning. These issues are the result of a combination of systemic barriers, political instability, and quality assurance shortcomings. While some efforts have been made to create a uniform and dependable accrediting structure, the journey to obtaining strong, regional-wide quality standards is ongoing. One of the major concerns is variation in quality assurance across MENA educational institutions (Waterbury, 2019). The region has made progress in enhancing higher education access, yet, there is a persistent deficiency of dependable quality measurements. Initiatives such as the University Governance and Quality Assurance Program, developed in collaboration with the World Bank (WB) and the Middle East and North Africa (MENA) Human Development Department, aim to address these gaps (Waterbury, 2019; Lamine, 2010). This program's emphasis on standards, benchmarks, key performance indicators (KPIs), and strategic planning aims to provide educational institutions with much-needed accountability. However, these reforms frequently fail to make meaningful gains since many colleges regard them as bureaucratic exercises with little visible achievement. As a result, while institutions disclose methods for monitoring outcomes, the actual application of KPIs is restricted, with strategic planning frequently viewed as a mere necessity rather than a transformative instrument for quality assurance. (Waterbury, 2019; Lamine, 2010).

The MENA region has also faced structural resistance to expanded implementation of quality assurance techniques. Assessment and accreditation efforts have frequently been received with apprehension from universities concerned about "unfair comparisons" and the potential disclosure of structural vulnerabilities (Waterbury, 2019). Many organizations are concerned about evaluations that may uncover issues over which they have limited control, such as budget limits and centralized governance structures. This reluctance has occasionally hampered the success of quality assurance initiatives (Waterbury, 2019; Lamine, 2010). For example, the Arab Organization for Quality Assurance in Education (AROQA) was founded in 2007 to improve institutional evaluation methods, although only a few Jordanian universities have gained top-tier accreditation in the organization (Waterbury, 2019; Lamine, 2010). Public institutions' unwillingness to seek accreditation, whether from regional or worldwide authorities, has hampered efforts to encourage standardization. Meanwhile, private universities are more likely to seek accreditation abroad, particularly from US institutions, resulting in a two-tiered system of recognized norms (Waterbury, 2019; Lamine, 2010).

Furthermore, the MENA area lacks a unified structure similar to the European education sector established through the Bologna Process. In contrast to Europe's structured

approach, MENA lacks a uniform regional mechanism for accreditation or degree equivalency (Lamine 2010). This lack of integration has an impact on student mobility, which remains limited within Arab countries and non-existent between MENA and other areas. While the Bologna Process has allowed for seamless educational and professional recognition throughout Europe, the MENA region's fragmented approach complicates transnational program acceptance and limits students' and professionals' mobility within the Arab world (Waterbury, 2019; Lamine, 2010).

The problem has been aggravated by recent political turmoil in the region. Since 2011, wars in Libya, Yemen, Iraq, and Syria have polarized the political landscape, reducing prospects for cross-border educational collaboration and eroding already fragile regional alliances (Lamine, 2010). In these conflict-torn countries, educational institutions are hardly functioning, if at all, leaving students and teachers stranded and looking for stability elsewhere. This outflow of talent from unstable regions has put pressure on neighboring, more stable countries' educational institutions, creating yet another barrier to regional education unity (Waterbury, 2019; Lamine, 2010). Accreditation and certification of higher education programs in the MENA area confront significant obstacles. Inconsistent quality assurance, systematic opposition to evaluation, a lack of regional integration, and persistent political instability all contribute to slow growth. While initiatives like AROQA and collaborations with organizations like the World Bank have provided the groundwork for change, establishing a unified, regional-wide quality assurance framework remains a substantial challenge. Only by continuing to address these systemic concerns will the MENA area be able to overcome the barriers that prevent cross-border recognition and quality assurance for higher education.

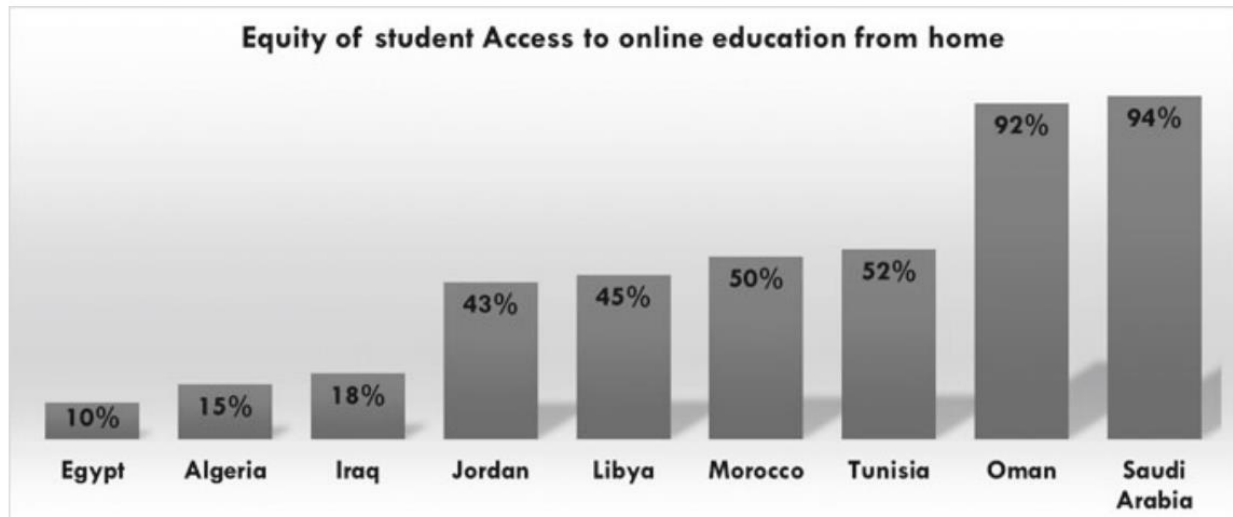
Integration of Student Perspectives

Integrating student viewpoints into the assessment of e-learning and internationalized educational efforts is a significant area for development in higher education (Helal & Sharaf, 2022). This approach is critical for developing an inclusive and successful educational environment that addresses learners' needs and experiences appropriately. Engaging students in talks about educational quality can result in more relevant and responsive practices for them (Helal & Sharaf, 2022). By integrating students in the evaluation process, educational institutions can acquire useful information in curriculum, teaching approaches, and support services (Helal & Sharaf, 2022). This involvement can lead to better educational outcomes and a more enjoyable learning experience.

Concerns about equity in higher education institutions' ability to reach students in their homes have been examined across several selected countries (Helal & Sharaf, 2022). The results highlighted significant disparities in access to online education:

- Low Equity Potential: Countries like Egypt, Algeria, and Iraq exhibited the least equity in student access to online education.
- High Equity Potential: In contrast, Tunisia, Oman, and Saudi Arabia showed the highest equity potential, indicating better access to online educational resources.

Figure 9: Equity of Student Access to Online Education from Home in the Arab World
 Note. From E-Learning Quality Requirements for the Post COVID-19 Era in the Arab World, by H. Helal and R. Sharaf, 2022, in Higher Education in the Arab World, edited by A. Badran, E. Baydoun, and J. Mesmar, page 215. Copyright 2022 by Springer, Cham.



The differences in equity observed can be attributed to several socioeconomic factors, largely beyond the control of higher education institutions (Helal & Sharaf, 2022). Key factors include:

1. **ICT Infrastructure:** The availability of information and communication technology (ICT) infrastructure is critical, particularly reliable internet services in remote areas. In many cases, inadequate infrastructure limits students' ability to engage in online learning effectively (Helal & Sharaf, 2022).
2. **Affordability of Technology:** Many students struggle to afford the necessary technology tools (both hardware and software) for distance learning. Some may have to rely solely on mobile phones, which often lack essential e-learning features like file sharing, exam access, and screen sharing (Helal & Sharaf, 2022).

Addressing Skills Gaps in Higher Education

Consistent evidence emerged from the selected studies indicating that despite advancements in promoting innovation and entrepreneurship, significant skills gaps persist within universities in the MENA region (Belarbi, Refae, & Aissani, 2023). These gaps hinder the region's ability to fully capitalize on the benefits of internationalization and to prepare graduates for the demands of the global job market. Targeted efforts to enhance curriculum relevance and align educational outcomes with industry needs are necessary to bridge these gaps.

Discussion

Implications for Policy and Practice

The findings highlight the necessity for both strong quality assurance (QA) systems and adaptive regional collaboration throughout MENA (Belarbi, Refae, & Aissani, 2023), notably in countries such as Algeria and Iraq. Policymakers should work on developing QA systems that meet global standards while taking into account local cultural and infrastructure limitations (Badrawi & Rashwan, 2024; Badran & Badran, 2022). In Algeria, a combination of centralized control and local autonomy can foster institutional innovation, enabling institutions to adopt global best practices while achieving national objectives. Furthermore, improving digital infrastructure is critical to promoting equal access to foreign educational materials, particularly among marginalized populations (Helal & Sharaf, 2022). Regional alliances, bolstered by diverse cultural and institutional approaches, can foster a more resilient educational environment that transcends national boundaries.

Comparative Analysis of Algeria and Iraq

Algeria and Iraq are both aiming for internationalized education, but they combat several obstacles. Algeria's success with QA frameworks, including the CIAQES and Bologna-inspired reforms, displays a dedication to meeting international educational standards (Badrawi & Rashwan, 2024). However, the country's centralized governance model frequently hampers institutions' ability to adapt and adjust to quickly changing global needs (Badrawi & Rashwan, 2024). In contrast, Iraq's educational system is defined by ongoing political instability, which undermines institutional autonomy and causes gaps in access, particularly to digital resources (Helal & Sharaf, 2022). Iraq needs to stabilize educational policy and ensure consistent resource allocation, while Algeria could benefit from increased university autonomy. Both nations might benefit from regional knowledge-sharing programs that encourage QA adaptations suited to their unique contexts, fostering an internationally competitive yet locally relevant educational system.

Conclusion

Internationalization has significantly impacted the educational landscape of MENA countries, enhancing global competitiveness, enhancing access to educational resources, and fostering cross-cultural exchange. In Algeria, for example, initiatives such as the CIAQES, Erasmus Mundus, 'Horizon 2020,' and the Higher Education Reform Support Programme ('PAPS-ESRS'), combined with strategic collaborations with European institutions, have been instrumental in raising academic quality standards and facilitating academic mobility (Badran & Badran, 2022; Lahmer, 2021). The increasing international engagement in MENA countries has facilitated their integration into the global educational community, but it has also led to both positive and negative effects on educational quality. While international collaborations have unquestionably increased the breadth and quality of educational opportunities, the reliance on external financing and the delay in implementing robust quality assurance (QA) reforms pose significant risks to long-term stability (Helal and Sharaf, 2022; Al-Shorbaji, 2022).

The Middle East and North African countries are undergoing significant internationalization, focusing on academic mobility, cooperative research, and international branch campuses, indicating a growing engagement with global institutions. Political instability in Iraq, for example, has weakened the regularity and effectiveness of QA processes, while restricted access to digital resources continues to impede the region's ability to fully capitalize on the benefits of internationalization (Badrawi & Rashwan, 2024). Despite these challenges, Iraq has made significant progress through initiatives such as the Kurdistan Regional Government's Human Capacity Development Program (HCDP), the Fulbright Scholarship Program, and participation in Erasmus Mundus, all of which have helped to reshape Iraq's educational environment (Sengupta, 2018; You, 2023; Donkor et al., 2020). MENA's internationalization trends have evolved from initial student exchange and academic alliances to sophisticated programs aimed at improving educational quality and regional capability.

Internationalization in MENA has enhanced competitiveness and resource access, but it also raises concerns about the potential destruction of local educational traditions and values, despite the obvious benefits of globalization in enhancing cultural identity. As MENA countries pursue greater internationalization, future research should focus on understanding these delicate balances, specifically how international standards can coexist with local priorities in ways that improve educational quality while preserving cultural identity (Badran & Badran, 2022).

Additionally, to preserve the beneficial impacts of internationalization, MENA countries, markedly Algeria and Iraq, must finance in infrastructure and institutional autonomy. These improvements are crucial for developing adaptive and resilient education systems that can support long-term international collaborations (Helal & Sharaf, 2022). Policymakers should consider how to use existing regional assets, such as Algeria's dedication to QA frameworks and Iraq's academic traditions, to develop internationalization plans that are both globally competitive and culturally inclusive (Al-Shorbaji, 2022; Mahmood et al., 2024). MENA countries can enhance their educational quality by promoting international collaborations, exchange programs, joint research, and cross-cultural initiatives, thereby preparing graduates for global challenges.

References

- ABOUABDELKADER, H., & TOMALIN, B. (2023). *Diversity education in the MENA region*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-42693-3>
- AHMAD, P. R. (2014). The internationalization of higher education in University of Raparin "Kurdistan Region-Iraq". *International Journal of Education and Research*, 2(8).
- AKKARI, A. (2021). Higher education in the Arab region: Globalization, privatization and prospects. In J. Zajda (Ed.), *Third international handbook of globalisation, education and policy research* (pp. 257–267). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_14
- AL-SHORBABI, N. (2022). Measuring knowledge production in Arabic using arcif: Statistical indicators and impact factor. In A. Badran, E. Baydoun, & J. R. Hillman (Eds.),

Higher education in the Arab world: Research and development (pp. 113–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80122-9_7

- ARAR, K., ZOHRI, A., ZOHRI, A., ALHOUTI, I., CHAABAN, Y., SAWALHI, R., & SALHA, S. (2023). A critical analysis of education policy in turbulent times: A comparative study. *Power and Education*, 16(2), 117–138. <https://doi.org/10.1177/17577438231168965>
- ARAVENA, F. R. (2019). *The difficult task of peace: Crisis, fragility and conflict in an uncertain world*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21974-1>
- BADRAN, A., BADRAN, S. (2022). Ups and downs of science and technology indicators in Arab countries. In A. Badran, E. Baydoun, & J. R. Hillman (Eds.), *Higher education in the Arab world: Research and development* (pp. 99–112). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80122-9_6
- BADRAN, A., BAYDOUN, E., & HILLMAN, J. R. (2019). *Major challenges facing higher education in the Arab World: Quality Assurance and Relevance*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03774-1>
- BADRAN, A., BAYDOUN, E., & HILLMAN, J. R. (2022). *Higher Education in the Arab world: Research and development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80122-9>
- BADRAN, A., BAYDOUN, E., & MESMAR, J. (2022). *Higher education in the Arab world*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07539-1>
- BADRAN, A., BAYDOUN, E., HILLMAN, S., & MESMAR, J. (2023). *Higher education in the Arab world*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-33568-6>
- Badrawi, N., & Rashwan, M. (2023). Networking and initiatives on quality standards and integrity in higher education in the Middle East. In S. E. Eaton (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 1–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_177-1
- BADRAWI, N., & RASHWAN, M. (2024). Networking and initiatives on quality standards and integrity in higher education in the Middle East. In S. E. Eaton (Ed.), *Second handbook of academic integrity* (pp. 1017–1038). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5_177
- BELARBI, A. K., REFAE, G. a. E., & AISSANI, R. A. (2023). Internationalization of education and the brain drain paradox: Case of the MENA region. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(3). <https://doi.org/10.33423/jhetc.v23i3.5844>
- BEVIS, T. B. (2019a). *A world history of higher education exchange*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-12434-2>
- BEVIS, T. B. (2019b). Approaching midcentury. In T. B. Bevis (Ed.), *A world history of higher education exchange* (pp. 295–328). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12434-2_12
- BEVIS, T. B. (2019c). The late twentieth century (1979–1999). In T. B. Bevis (Ed.), *A world history of higher education exchange* (pp. 171–200). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12434-2_7
- BEVIS, T.B. (2019d). US-Middle East exchange in the early twenty-first century. In T. B. BEVIS (Ed.), *A world history of higher education exchange* (pp. 245–270). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12434-2_10
- BEVIS, T. B. (2024a). A Beckoning: 1945–1960. In T. B. Bevis (Ed.), *The rise and fall of international education exchange* (pp. 121–148). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57405-4_5

- BEVIS, T. B. (2024b). Camelot: 1960–2000. In T. B. Bevis (Ed.), *The rise and fall of international education exchange* (pp. 95–120). https://doi.org/10.1007/978-3-031-57405-4_4
- BEVIS, T. B. (2024c). *The rise and fall of international education exchange*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-57405-4>
- BUCKNER, E., & STEIN, S. (2019). What counts as internationalization? Deconstructing the internationalization imperative. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 151–166.
- CHTATOU, M. (2023). Understanding and maximizing diversity education in the MENA region. In H. Abouabdelkader & B. Tomalin (Eds.), *Diversity education in the MENA region* (pp. 313–362). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42693-3_14
- ALAALI, M. (2022). *COVID-19 challenges to university information technology governance*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13351-0>
- CURAJ, A., SALMI, J., & HÂJ, C. M. (2022). *Higher education in Romania: Overcoming challenges and embracing opportunities*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-94496-4>
- DEARDORFF, D. K., & JONES, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 283–304). <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n16>
- DONKOR, F. K., MAZUMDER, R. K., HOSSEINZADEH, S., & ROY, S. (2020). A User-centric design approach to understand international education in the contemporary world: Motivations and gender preferences for studying in Europe. *Journal of Research in International Education*, 19(1), 54–68. <https://doi.org/10.1177/1475240920916046>
- Eaton, S. E. (2024). *Second handbook of academic integrity*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5>
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values, IAU 4th global survey*. IAU International Association of Universities.
- Fakoussa, R., O’Leary, S., & Salem, S. (2020). An exploratory study on social entrepreneurship in Egypt. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 11(3), 694–707. <https://doi.org/10.1108/jiabr-02-2017-0023>
- FARHAT, H., ALINIER, G., HELOU, M., GALATAS, I., JOSSE, D., CAMPBELL, C., OLIM, N., DÖKMECI, A. H., HERIZA, M., CHEBBI, H., EL-AIFA, K., JAAFAR, A., SOUISSI, S., AMOR, A. B., CASTLE, N., AL-SHAikh, L., ABOUGALALA, W., DHIAB, M. B., & LAUGHTON, J. (2023). Exploring attitudes towards health preparedness in the Middle East and North Africa against chemical, biological, radiological, and nuclear threats: A qualitative study. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 32(1). <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12509>
- FARID, S., & BAINES, D. (2021). Pharmacoeconomics education in the Middle East and North Africa Region: A web-based research project. *Value in Health Regional Issues*, 25, 182–188. <https://doi.org/10.1016/j.vhri.2021.05.006>
- GOLDING, D., & KOPSICK, K. (2019). The colonial legacy in Cambridge assessment literature syllabi. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 7–17. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-00062-0>
- GOUGH, D., OLIVER, S., & THOMAS, J. (2017). *An introduction to systematic reviews: 2nd Edition*. Sage
- HAMIDI, S., ALZOUEBI, K., AKINCI, F., & ZENGUL, F. D. (2018). Examining the association between educational attainment and life expectancy in MENA region: A

- panel data analysis. *The International Journal of Health Planning and Management*, 33(4). <https://doi.org/10.1002/hpm.2598>
- HELAL, H., & SHARAF, R. (2022). *E-learning quality requirements for the post COVID-19 era in the Arab world*. In A. Badran, E. Baydoun, & J. Mesmar (Eds.), *Higher education in the Arab world* (pp. 209–225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07539-1_11
 - JAFAR, H., & SABZALIEVA, E. (2022). Faculty experiences of higher education internationalization in post-conflict Iraq and Tajikistan. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 14(2). <https://doi.org/10.32674/jcihe.v14i2.3453>
 - JARAMILLO, A., RUBY, A., HENARD, F., & ZAAFRANE, H. (2011). *Internationalization of higher education in MENA: policy issues associated with skills formation and mobility*. The World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/19461>
 - KHASAWNEH, M. A., THAHER, N. H., SHIBLI, R. A., ABU ELHAIJA, W. S., & ALWAHADNI, A. M. (2022). Bolstering economic growth in the Arab region through commercialization of research outcomes. In A. Badran, E. Baydoun, & J. R. Hillman (Eds.), *Higher education in the Arab world: Research and development* (pp. 141–163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80122-9_8
 - KHINE, M. S. (2022). Teacher education and innovative pedagogies for the future. In M. S. Khine (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3–11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2_1
 - KNIGHT, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
 - KUZHABEKOVA, A., HENDEL, D. D., & CHAPMAN, D. W. (2015). Mapping global research on international higher education. *Research in Higher Education*, 56(8), 861–882. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9371-1>
 - LAHMER, M. (2021). An overview of 12 years of internationalization in the Algerian higher education. *Revue des sciences humaines de l'université Oum El Bouaghi*, 8(2).
 - LAMINE, B. (2010). *Towards an Arab higher education space: International challenges and societal responsibilities: Proceedings of the Arab regional conference on higher education*. UNESCO.
 - LUESCHER, T. M. (2016). Student representation in a context of democratization and massification in Africa: Analytical approaches, theoretical perspectives and #RhodesMustFall. In ed. T. M. Luescher, M. Klemenčič, & J. O. Jowi (Eds.), *Student politics in Africa: Representation and Activism* (pp.27–60). African Minds. <https://doi.org/10.47622/978-1-928331-22-3>
 - LUESCHER, T.M. (2016). Higher education expansion in Africa and Middle East. In J. Shin & P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_54-1
 - MAARADJ, H. (2009). Internationalisation of entrepreneurship in Algeria. *International Journal of Globalisation and Small Business*, 3(3), 239. <https://doi.org/10.1504/ijgsb.2009.024567>
 - MAHMOOD, M. A., MOVAGHAR, M., ABEDIN, B., & ALIZADEH, M. (2024). Exploring the opportunities and challenges of higher education marketing in Iraq. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(2). <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00106>
 - MAMECHE, Y., OMRI, M. A., & HASSINE, N. (2020). Compliance of accounting education programs with international accounting education standards: The case of IES 3 in

- Tunisia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 225–246. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.11>
- MESMAR, J., BADRAN, A. (2022). The post-COVID classroom: Lessons from a pandemic. In A. Badran, E. Baydoun & J. Mesmar (Eds.), *Higher education in the Arab world* (pp.11–41). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07539-1_2
 - MITTELMEIER, J., & YANG, Y. (2022). The role of internationalization in 40 years of higher education research: Major themes from higher education research & development (1982–2020). *Higher Education Research & Development*, 41(1), 75–91. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2002272>
 - MOHAMED, B. K. (2012). Internationalization modules of the higher education system in Iraq. *Journal of International Education Research (JIER)*, 8(3), 245–254. <https://doi.org/10.19030/jierv8i3.7106>
 - MOHAMMED, M. A., KADHIM, M. H., FUAD, A., & JABER, M. M. (2014). Follow-up system for directorate of scholarship and cultural relations in Iraq. In 2014 International Conference on Computer, Communications, and Control Technology (I4CT) in Malaysia, (pp. 182–187). IEEE. <https://doi.org/10.1109/I4CT.2014.6914171>
 - MUALLA, W. (2022). Academic research in support of post-conflict recovery in Syria. In: A. Badran, E. Baydoun, & J. R. Hillman (Eds.), *Higher education in the Arab world: Research and development* (pp. 297–309). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80122-9_17
 - NUNN, J., & CHANG, S. (2020). What are systematic reviews? *Wiki Journal of Medicine*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.15347/wjm/2020.005>
 - PACHECO, E. M. (2020). International student well-being and the influence of politics. In U. Gaulee, S. Sharma, K. Bista (Eds.), *Rethinking education across borders* (pp.193–207). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2399-1_11
 - PANIC, N., LEONCINI, E., De BELVIS, G., RICCIARDI, W., & BOCCIA, S. (2013). Evaluation of the endorsement of the preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis (PRISMA) statement on the quality of published systematic review and meta-analyses. *PLoS ONE*, 8(12), e83138. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083138>
 - RAAD, F., NAWFAL, J., & RZQOO, J. (2023). Internationalization of university education: A faculty evaluation of the department of architecture, Al-Nahrain University, Iraq. *International Society for the Study of Vernacular Settlements*, 413–438. <https://doi.org/10.61275/isvsej-2023-10-09-29>
 - REIMERS, F. M. (2021). *Education and climate change: The role of universities*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57927-2>
 - SAFDAR, M., REHMAN, S. U., ARIF, M., & ASHIQ, M. (2022). Research data services in libraries: A systematic literature review. *Information Discovery and Delivery*, 51(2), 151–165. <https://doi.org/10.1108/idd-04-2021-0044>
 - SALABERRI-RAMIRO, M. S., & ZAAFOUR, A. (2023). Sustainable policies and strategies in the MENA region for teaching English as a foreign language. In H. Abouabdelkader & B. Tomalin (Eds.), *Diversity education in the MENA region* (pp. 99–120). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42693-3_6
 - SENGUPTA, E. (2018). Islamophobia and mobility of Kurdish students from Northern Iraq. In K. Bista (Ed.), *International Student Mobility and Opportunities for Growth in the Global Marketplace* (pp. 31–48). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3451-8.ch003>
 - SHARAF, R., & HELAL, H. (2020). The relationships between universities and governments in the Arab world. In A. Badran, E. Baydoun, J.R. Hillman (Eds.), *Higher*

education in the Arab world (pp. 141–173). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58153-4_6

- TEIXEIRA, P. N., & SHIN, J. C. (2020). *The international encyclopedia of higher education systems and institutions*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- THONDHLANA, J., GARWE, E., de WIT, H., GACEL-AVILA, J., HUANG, F., & TAMRAT, W. (2020). *The Bloomsbury handbook of the internationalization of higher education in the global south*. Bloomsbury Publishing.
- WATERBURY, J. (2019). Reform of higher education in the Arab world. In A. Badran, E. Baydoun, & J. R. Hillman (Eds), *Major challenges facing higher education in the Arab world: Quality assurance and relevance* (pp. 133–166). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03774-1_7
- World Bank. (2020). *Internationalization of tertiary education in the Middle East and North*. World Bank.
- YOU, S. (2023). Cosmopolitan pathways from the global south: How non-middle-class students become desirable Fulbright applicants. *Global Networks*, 24(2). <https://doi.org/10.1111/glob.12458>
- YOUSEF, W. (2024). The prevalence of internationalization of higher education in the Middle East and North Africa: Challenges and opportunities. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2374688>
- ZAJDA, J. (2021). *Third international handbook of globalisation, education and policy research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1>

A magyar felsőoktatási validációs gyakorlat alakulása 2017-2024 között a tanulmányi és vizsgaszabályzatok alapján

Bevezető

A nem formális és informális tanulás során megszerzett tanulási eredmények validációjának, elismerésének az igénye a kétezres évek eleje (2004) óta jelen van az Európai Unióban. Azóta már több fejlesztési javaslat és eszköz (lásd. Európai Unió Tanácsa, 2012; European guidelines for validation of non-formal and informal learning, 2009, 2015, 2018, 2023) European inventory on validation 2004, 2005, 2008, 2010, 2014, 2016, 2020) jött létre és került a tagországok látókörébe, hogy általuk megvalósíthassák a saját validációs rendszerüket. 2012 követően felerősödött a validációról való gondolkodás. Ennek oka, hogy 2012 decemberében az Európai Unió Tanácsa a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről Ajánlást fogadott el (Európai Unió Tanácsa, 2012). Az ajánlásban szerepel, hogy a nemformális és az informális úton szerzett tanulási eredmények elismerése pozitív hatással lehet a foglalkoztathatóságra, a mobilitásra és a tanulási motiváció növekedésére. Az ajánlás hangsúlyozza, hogy az oktatásnak lehetővé kell tenni az egyének számára a formális keretek között történő tanulásban való részvételt, melynek eszköze lehet a nemformális és az informális úton megszerzett tanulási eredményeik felmérése, értékelése és beszámítása, elismerése. Az ajánlás 2018-as céldátumot is megjelölte azon tagországok számára, akik elfogadták az ajánlásban foglaltakat, azaz, hogy a tagországok 2018-ra biztosítják állampolgáraik számára, hogy egy nemzeti szintű validációs rendszer kialakítása által a nemformális és informális tanulás eredményeinek elismerése megtörténhessen. Az ajánlásban foglaltakat Magyarország is elfogadta, és valamennyi oktatási jogszabály tartalmazza az előzetesen megszerzett kompetenciák felmérésének, értékelésének és formális képzésben való elismerésének lehetőségét.

A felsőoktatás területén a validáció alkalmazhatóságára már a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról jogszabályban is találunk említést. Majd a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról is lehetőséget biztosít a validációra, azaz hogy a hallgatók a nem formális úton megszerzett tanulási eredményeiket elismertethessék a formális keretekben működő felsőoktatási tanulójaikba vagy képzéseikbe.

Habár a lehetőség adott, mégsem mondható, hogy működik nemzeti szintű, egységes alapelveken és eljárásokon nyugvó validációs rendszer a felsőoktatásban, illetve Magyarországon. Kutatási kérdésként az fogalmazódott meg, hogy az elmúlt években hogyan változott az oktatás, s azon belül is a felsőoktatás szektorában a nemformális és az informális úton megszerzett tanulási eredmények elismerésének szabályozása.

Fogalom tisztázása

A kutatás és annak részletes ismertetése előtt fontosnak tartom a fogalom tisztázását, hiszen a validációra több fogalmat is jegyez a szakirodalom. Kutatásom során én az alábbi meghatározást értem a felsőoktatási validáció alatt. A felsőoktatási validáció során „... a hallgató bármilyen formában, időben, módon, szintén megszerzett tanulási eredményeit a felsőoktatási intézmény felméri, értékeli, összeveti egy előzetesen meghatározott képzési követelményrendszerrel, azaz a választott képzés egy részének (pl. moduljának, tantárgyának, gyakorlati képzési részének) kimeneti követelményrendszerével, egyezőség esetén a megfelelő mértékben elismeri a formális keretek között, azaz kreditek formájában. A validáció során tehát a birtokolt, de a formális képzésen kívül szerzett, hivatalos dokumentumokkal nem igazolható tanulási eredmények kreditekben történő elismerése, beszámítása történik meg a formális képzési rendszerbe” (Kovács 2018:14).

A kutatás előzményei

Jelenlegi kutatásom két korábban lefolytatott kutatási előzménnyel is bír. A kutatás alapját a jelenleg is hatályban lévő nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 49. § (6) pontja adta, mely kimondja, hogy „... a kreditátviteli bizottság az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot – az e törvényben, valamint kormányrendeletben meghatározottak szerint – tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti.” Tehát a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról lehetőséget biztosít, hogy a hallgatók az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot tanulmányi követelmény teljesítéseként elismertethessék.

A törvény 49. § (7) pontja azt is meghatározza, hogy a tanulmányi- és vizsgaszabályzatban (továbbiakban: TVSZ) kell szabályozni a validáció végrehajtásával kapcsolatos kérdéseket. TVSZ-val minden felsőoktatási intézménynek rendelkeznie kell, amit nyilvánosan elérhetővé is kell tennie.

Ebből adódóan a másodelemzés módszerét alkalmazva, a nyilvánosan elérhető TVSZ-okon dokumentumelemzést végeztem először 2017 augusztusában, majd 2019 januárjában is. A 2017-es kutatás célja az volt, hogy információt kapjak arról, hogy a 2018-as határidő előtt a felsőoktatási intézmények szabályozó dokumentumaikban (TVSZ) hogyan készülnek a validációs rendszer kiépítésére. A 2019-ben végzett kutatás célja pedig már az volt, hogy arról kapjak képet, hogy a 2018-as határidőt követően mennyi felsőoktatási intézmény és hogyan építette be a validációs eljárás lehetőségét működésükbe. Arról is szerettem volna képet kapni a kutatás során, hogy a 2018-as céldátum milyen hatást okozott, előidézett-e bármilyen irányú változást a felsőoktatási intézmények validációs működésében.

A TVSZ-ek dokumentumelemzés kutatását öt év elteltével, 2024-ben ismét lefolytattam¹. Jelen kutatásomban is a nyilvánosan elérhető TVSZ-okon dokumentumelemzés módszerével dolgoztam.

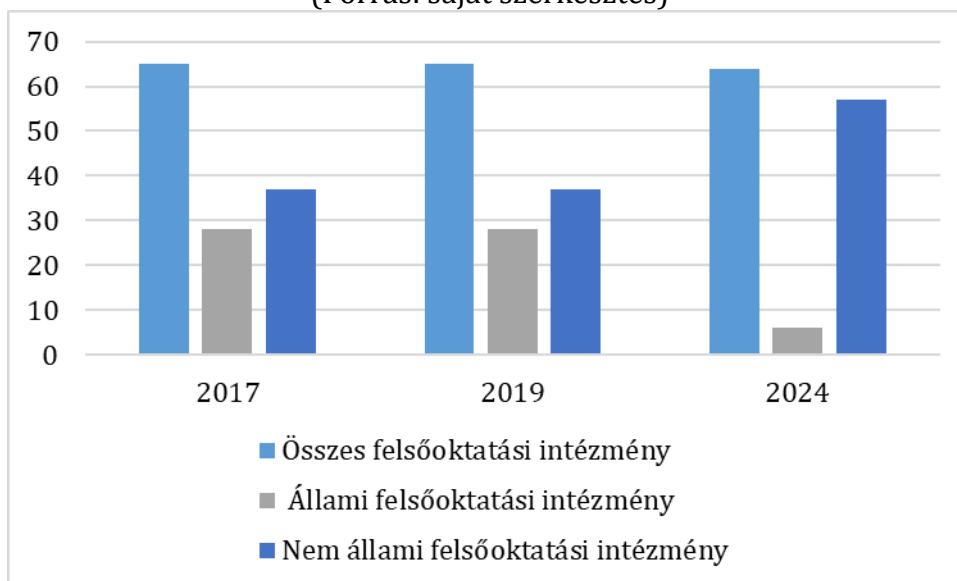
A kutatás célja

A kutatás lefolytatására azért vállalkoztam, hogy megvizsgáljam, az elmúlt 5 évben történt-e, és ha történt, milyen irányú változás alakult ki a felsőoktatási intézményekben a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények elismerése, validációja kapcsán. A kutatás további célja, hogy a három különböző időben történt kutatás eredményeit összehasonlítsam, ezzel adva az elmúlt 7 év tapasztalatairól és változásairól egy átfogó képet.

A kutatási módszer és a minta bemutatása

Mindhárom vizsgálat esetében másodelemzést, dokumentumelemzést végeztem. A három különböző időben végzett kutatások mintáját a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 1. mellékletében szereplő összes felsőoktatási intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzata képezte. 2017-ben (N=65) és 2019-ben (N=65) összesen 28 állami és 37 nem állami felsőoktatási intézmény volt Magyarországon, míg 2024-ben (N=64) ez az arány megváltozott, 6 állami és 57 nem állami felsőoktatási intézmény működik ma az országban, további egy intézmény (Szent Bernát Hittudományi Főiskola) szerepel még a törvény mellékletében, mint felsőoktatási intézmény, de az intézmény nem fogad hallgatókat, nem működik.

1. ábra: A három különböző időben végzett kutatások mintái
(Forrás: saját szerkesztés)



¹ A TVSZ-ek elérésének, letöltésének ideje 2023. december vége, a dokumentumok elemzésének ideje 2024 év eleje.

Fontos kiemelni, hogy 2024 elejére – a kutatás lefolytatás idejére – jelentős mértékben változtak az állami és nem állami felsőoktatási intézmények aránya. Ennek a jelentős változásnak az oka abban rejlik, hogy a felsőoktatásban modellváltás folyamatába lépett a legtöbb felsőoktatási intézmény. A modellváltás törekvéseit a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” című szakpolitikai stratégia határozta meg, amelyet a kormány 2014. december 22-én el is fogadott. „A modellváltás azt jelenti, hogy az egyetem kikerül a közvetlen állami fenntartású intézmények köréből, az alapítói, fenntartói jogok egy kifejezetten erre a célra alapított vagyongazdálkodó alapítványhoz kerülnek át. Fontos azonban, hogy az egyetem továbbra is számíthat állami forrásokra, mivel az állam a jövőben is hozzájárul. Mindezt egy, az állam és az Egyetem között 15-20 évre kötött, hosszú távú garanciákat magába foglaló keretszerződés biztosítja, melynek keretei között 3-5 éves egyedi finanszírozási megállapodások jönnek majd létre. A feladat ellátásához szükséges infrastruktúra saját tulajdonába kerül” (Felsőoktatási Modellváltás, 2024). Az elérhető hivatkozási források alapján a felsőoktatási intézmények saját döntés alapján vehetnek részt vagy sem a modellváltásban. A modellváltás finanszírozási oldalát nézve az osztrák példát követték a megalkotók, ami szerint középtávú finanszírozás jön létre. Az állam a fenntartó szerepéből partneri, megrendelői szerepbe kerül (lásd részletesebben: Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016-2020.) Az első felsőoktatási intézmény, amely részt vett a modellváltás folyamatában a Budapesti Corvinus Egyetem volt, 2019 júliusában (Országgyűlés Hivatala, 2023).

A kormány kiemelt célja volt a modellváltás bevezetésével „... hogy az egyetemek központi szerepet töltsenek be a kutatás-fejlesztésben és innovációban, vállalati és nemzetközi kapcsolataik tovább erősödjenek. A magyar egyetemek nemzetközi versenyképességének, oktatási színvonalának növelésével, minőségi képzési infrastruktúrájának felépítésével Magyarország regionális tudásközponttá válhat” (Felsőoktatási Modellváltás, 2024).

A kutatás legfontosabb eredményei

A tanulmányi és vizsgaszabályzatok elemzését követően megállapítható, – a korábbi kutatásoktól eltérően – hogy minden felsőoktatási intézmény esetében nyilvánosan elérhető volt a TVSZ magyar, német vagy angol nyelven. A felsőoktatási intézmények TVSZ-át elemezve 2024-ben 62 működő felsőoktatási intézmény (kettő intézmény kikerült a felsőoktatási intézmények sorából, amelyek nem fogadnak hallgatókat, nem működnek) közül 14 felsőoktatási intézmény TVSZ-a nem tartalmaz információt a validáció lehetőségéről. Utalás szintjén sem olvashatunk a dokumentumokban a validációról vagy ahhoz kapcsolódó fogalmakról. 48 felsőoktatási intézmény esetében jelenik meg a szabályozó dokumentumukban a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények beszámítása vagy a munkatapasztalat elismerésének lehetősége. A 48 intézmény közül 20 intézmény esetében jelenik meg az a gyakorlat, hogy a tanulmányi és vizsgaszabályzatukban a jogszabályi hivatkozások mellett rendelkeznek egy minimális részlet vagy konkrétum megadásával is (ezek jellemzően a kérelem beadási határideje vagy az eljárás költsége vagy a meglévő tanulási eredmények meglétének igazolására alkalmazott mérési forma, formák vagy a csatolandó dokumentumok) az elismerés eljárásra vonatkozóan. 4 felsőoktatási intézmény dokumentumában pedig részletesebb leírást találunk a beszámításról és annak menetéről.

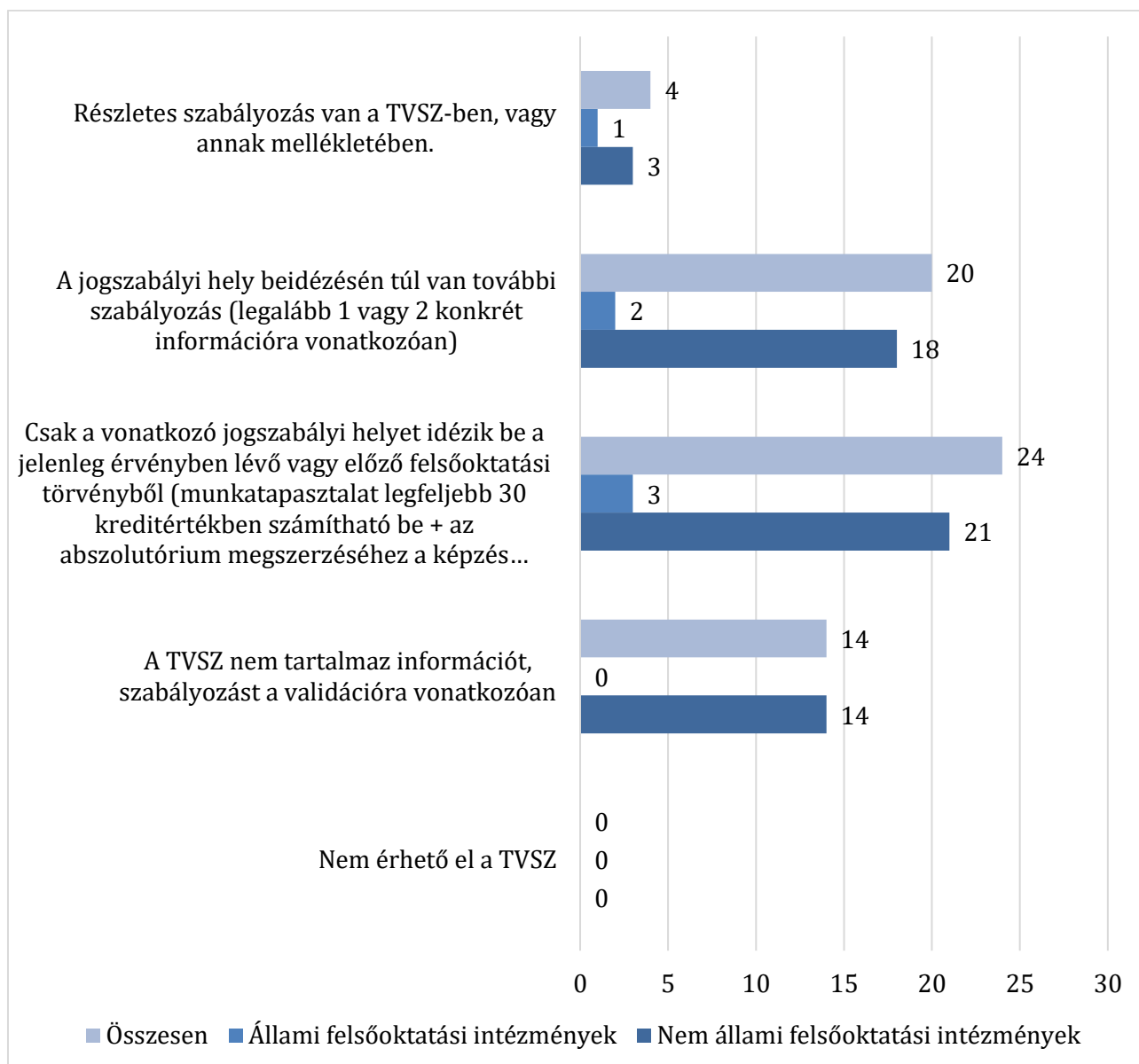
Amennyiben a felsőoktatási intézmények TVSZ-át validáció működés szempontjából az intézmény típus szerinti bontásban vizsgáljuk meg, azt tapasztaljuk, hogy a 14 intézmény, amely TVSZ-ében nincs információ a validáció lehetőségéről nem állami felsőoktatási intézmény. Ugyanakkor nagyobb számban találkozunk nem állami (42 db) felsőoktatási intézmények TVSZ-ében a validációra vonatkozó információkról, mint az állami (5 db) felsőoktatási intézmények szabályozójában. Ennek megjelenési formája a dokumentumokban a vonatkozó jogszabályok (Nftv., illetve annak végrehajtási rendelete) beidézésével vagy kifejezetten a munkatapasztalat, gyakorlati tapasztalat elismerésének lehetőségével történik. További egy állami felsőoktatási intézmény esetében tapasztalhatjuk, hogy a TVSZ-ben a jogszabályi hely(ek) beidézésén túli további szabályozásra is van eljárásuk. Esetükben a validáció külön szabályzatként jelenik meg. A szabályzaton belül pedig kifejtésre, valamint csatolásra kerültek a következő pontok: a folyamat főbb lépései, a felmérésben résztvevők, a felmérés módjának megválasztása, a lehetséges csatolandó igazolások, a formális, a nem formális, az informális tanulás útján, valamint a munkavégzés útján megszerzett kompetenciák elismerésére alkalmazandó külön formanyomtatványok.

Kiemelendő az a tény, hogy az intézményi modellváltás miatt az állami és nem állami felsőoktatási intézmények aránya jelentős mértékben megváltozott akár a 2017-es vagy a 2019-es állapothoz képest is.

2. ábra: A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben, intézmény típus szerinti megoszlásban

2024. február (N), N=62

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

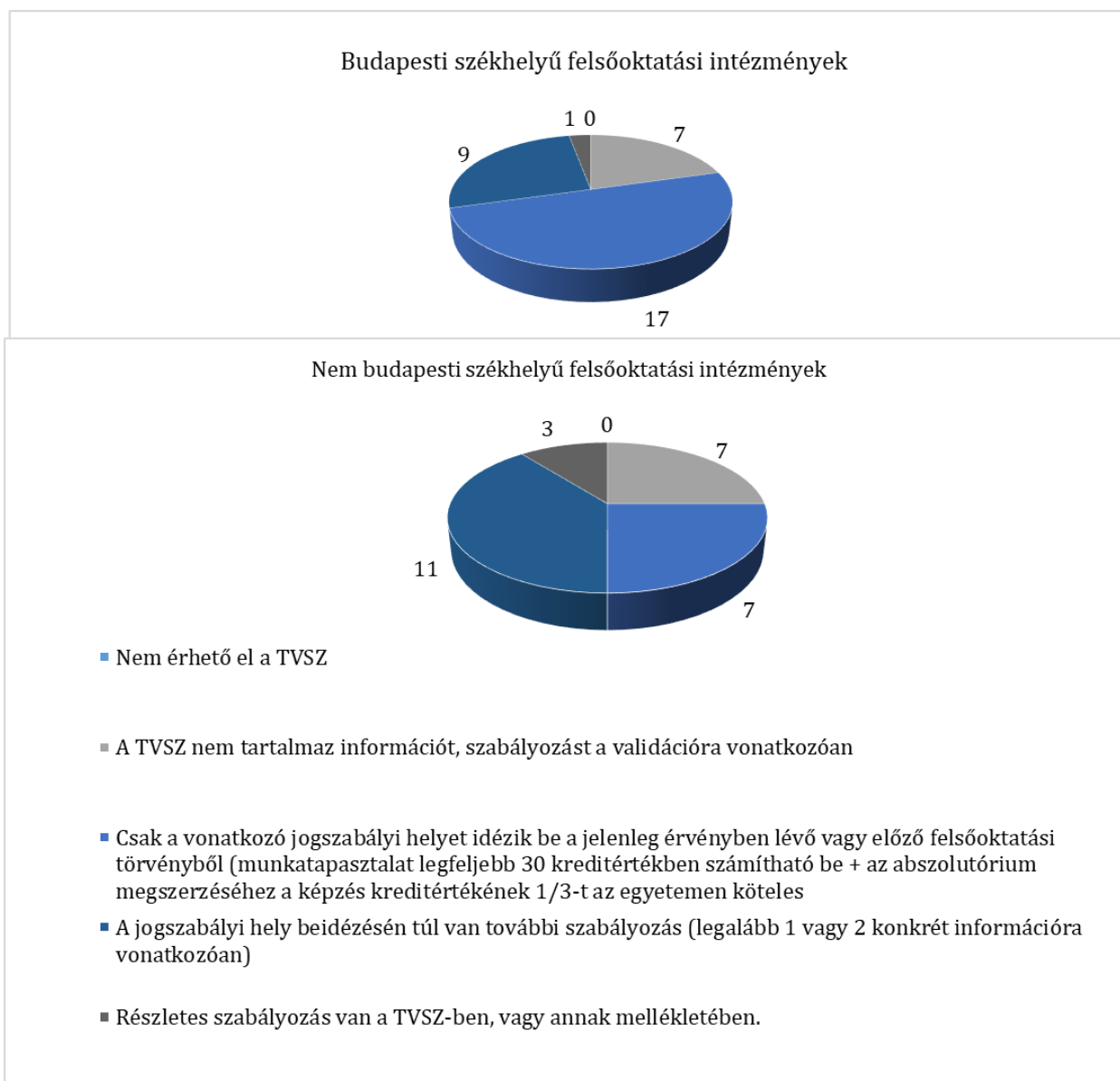


Amennyiben a felsőoktatási intézmények TVSZ-át intézmény székhelye szerinti bontásban vizsgáljuk, azt látjuk, hogy ugyanannyi budapesti székhelyű és nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény (7 db- 7db) TVSZ-ben nem találunk információt a validáció szabályozására vonatkozóan. A többi esetben a megoszlás a következőképpen alakult: a 24 felsőoktatási intézmény – ahol csak a vonatkozó jogszabályi hely került idézésre – közül 17 budapesti székhelyű és 7 nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény. A táblázat adatait tovább elemezve azt látjuk, hogy valamivel több példa van a jogszabályi hely beidézésén túli, további szabályozásra a nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmények körében (11 és 3), mint a budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben (9 és 1).

3. ábra: A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben, intézmény székhelye szerinti megoszlásban

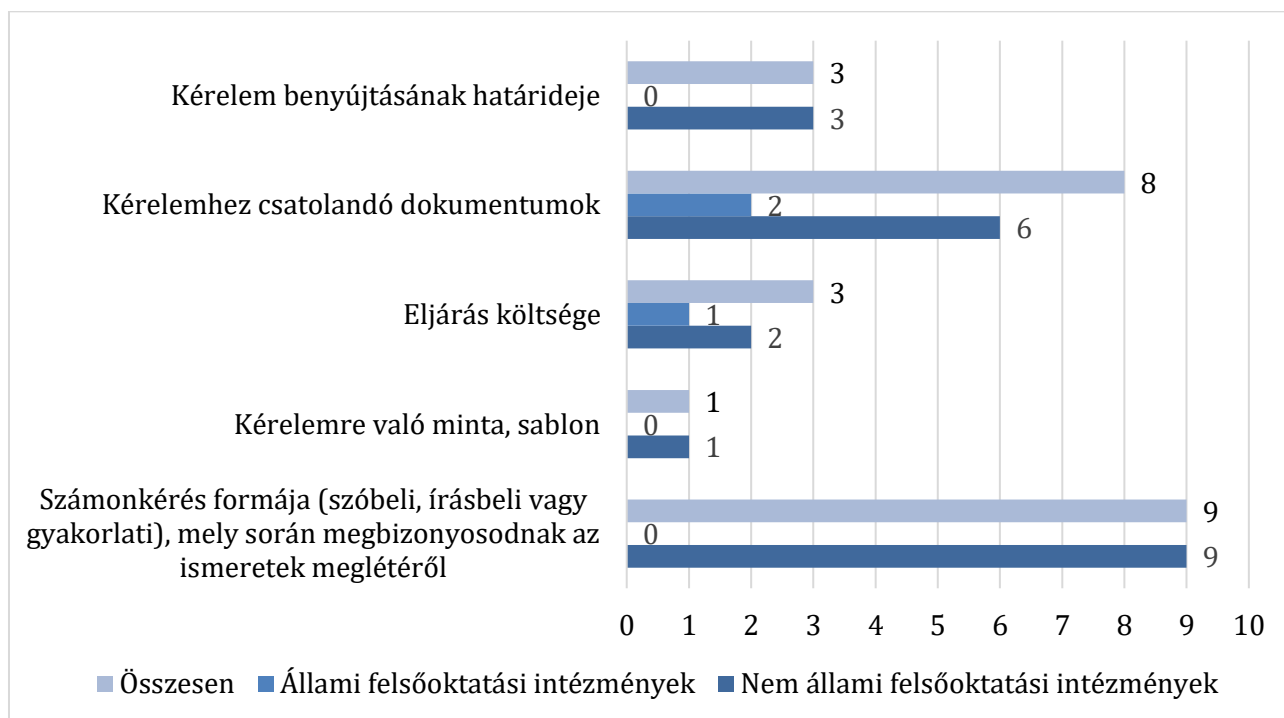
2024. február (N), N=62

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)



Vizsgálatunk kiterjedt arra a 24 felsőoktatási intézményre, amelyek esetében a validáció szabályozása a jogszabályi hely beidézésén túl legalább 1 vagy 2 konkrét részlettel vagy információval kiegészül. Az elemzést követően elmondható, hogy a felsőoktatási intézmények leginkább (9 esetben) a számonkérés formáját – az ismeretek meglétéről való meggyőződés – határozzák meg. A második leggyakrabban (8 esetben) tényező a validáció folyamatának leírásában, az elismerés kérelméhez csatolt dokumentumok megjelölése vagy lehetséges dokumentumok felsorolása. A harmadik leggyakrabban megjelenő információ a validációt érintő szabályozásban az eljárás költsége, illetve a kérelem benyújtásának határideje.

4. ábra: A validációra vonatkozó, a jogszabályi helyen túl megjelenő kiegészítő információk intézmény típus szerint (db) N=24
(Forrás: saját szerkesztés, 2024)



A három eltérő időpontban történő kutatás eredményeinek összehasonlítása

Informatív lehetne, ha a 2017-es, a 2019-es és a 2024-es kutatási eredményeket intézmény típus (állami és nem állami) és intézmény székhelye szerinti bontásban is összevethetnénk. Ugyanakkor ezt az összehasonlítást csak az intézmények székhelye szerinti felosztásban tudjuk megtenni, mivel az intézményi modellváltás folyamatát követően az állami és nem állami intézmények aránya nagymértékben megváltozott, így az összehasonlítás ez esetben nem lenne helyénvaló. Ezzel szemben az intézmények székhelye szerinti összehasonlítás érdekes lehet, hiszen a felsőoktatási intézmények székhelye nem jellemző, hogy gyakran változik.

A három kutatás eredményeit összehasonlító táblázatról megállapítható, hogy a vizsgálati idő hét éve alatt végbementek változások:

- Csökkent azon felsőoktatási intézmények száma, amelyeknek TVSZ-ében nem találtunk információt a validáció szabályozására vonatkozóan.
- Azon felsőoktatási intézmények száma is pozitívan változott, ahol a TVSZ-ben csak a jogszabályi hely került beidézésre.
- Egyre több intézmény – a 2019-es adatokhoz képest 2024-ben hatszor több – szabályozó dokumentumában jelent meg – még ha minimális kiegészítő információval is – a validáció szabályozásával kapcsolatos rendelkezések.
- A felsőoktatási validáció megjelenési kategóriái alapján, a budapesti és nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmények száma megegyezett az adott

vizsgálati években (2017-ben: 10-10, 2019-ben:6-6 és 2024-ben:7-7) a tekintetben, hogy nem találtunk információt a nemformális és informális úton megszerzett tanulási eredmények elismeréséről a TVSZ-okban.

- Kategórián belül nagyobb eltéréseket tapasztalhatunk különösen – 2019-ben és 2024-ben – a csak a vonatkozó jogszabályi helyek beidézésével kapcsolatban a budapesti és nem budapesti székhellyel rendelkező intézményekben.
- Mindegyik kutatási évben a budapesti székhelyű intézmények voltak többségben, akik a csak a jogszabályi helyet idézték dokumentumaikban.
- Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a jogszabályi hely beidézésén túli szabályozások tekintetében azt látjuk, még ha minimális is olykor az eltérés, de inkább a nem budapesti székhellyel rendelkező intézmények vannak többségben.

1. táblázat: A felsőoktatási validáció változásának nyomon követése az intézmények TVSZ-e alapján, intézmény székhelye szerint 2017 (N=65), 2019 (N=65), 2024 (N=62)

(Forrás: saját szerkesztés, 2024)

Kutatások ideje (év)	2017			2019			2024		
A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben	Budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Összesen	Budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Összesen	Budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézmény	Összesen
Nem érhető el a TVSZ	2	1	3	1	3	4	2 ²	0	2
A TVSZ nem tartalmaz információt, szabályozást a validációra vonatkozóan	10	10	20	6	6	12	7	7	14
Csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik be a jelenleg érvényben lévő vagy előző felsőoktatási törvényből (munkatapasztalat legfeljebb 30 kreditértékben számítható be + az abszolutórium megszerzéséhez a képzés kreditértékének 1/3-t az egyetemen köteles teljesíteni)	21	18	39	25	16	41	17	7	24
A jogszabályi hely beidézésén túl van további szabályozás (legalább 1 vagy 2 konkrét információra vonatkozóan)	1	2	3	1	2	3	9	11	20

2 A kettő intézmény megszűnt, nem fogad hallgatókat.

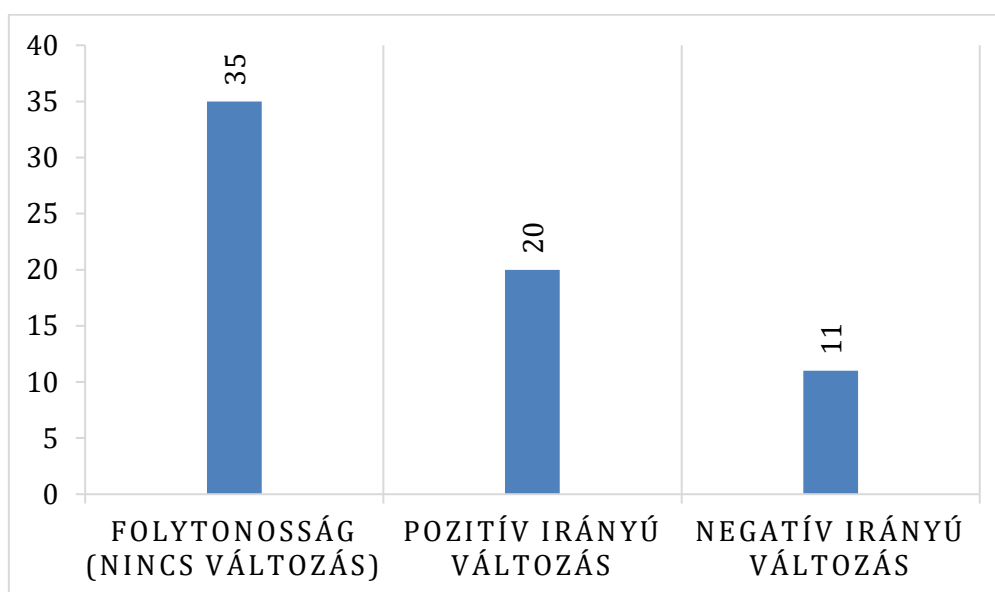
Részletes szabályozás van a TVSZ-ben, vagy annak mellékletében.	0	0	0	1	4	5	1	3	4
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Intézményi szinten történt változások hét év során

Érdekes lehet az is, ha azt vizsgáljuk meg, hogyan változott az elmúlt hét évben (2017-2024) az egyes felsőoktatási intézmények validációs eljárásának kiépítettsége.

A felsőoktatási intézmények 2017-es, a 2019-es és a 2024-es validációs eljárás kiépítettségére tett (öt) kategóriákat összehasonlítva, azt az eredményt kapjuk, hogy a kutatási évek során 35 felsőoktatási intézmény esetében folytonosság volt tapasztalható, azaz nem történt változás, sem pozitív, sem negatív irányba a validációt illetően. A változás 31 felsőoktatási intézmény esetében volt érzékelhető a TVSZ vizsgálata során. A 31 intézményből 11 esetében negatív irányú változás történt, bele értve ebbe azt az okot is, ha az intézmény megszűnt. További 20 intézmény esetében pedig pozitív irányú változás volt tapasztalható.

5. ábra: A felsőoktatási intézmények 2017-es, a 2019-es és a 2024-es validációs eljárás kiépítettségének változásai (db) N=66
(Forrás: saját szerkesztés, 2024)



Amennyiben a korábbi kutatások eredményeit külön - külön hasonlítjuk össze, akkor a következőt tapasztalhatjuk.

2017-hez képest 2024-ben 38 felsőoktatási intézmény esetében nem történt változás. 2 esetben szűnt meg vagy nem működik (nem fogad hallgatókat) az intézmény. További egy felsőoktatási intézmény olvadt be egy másik felsőoktatási intézménybe. 24 felsőoktatási intézményben történt változás a validációs kiépítettség kapcsán, 7 esetben negatív irányú és 17 esetben pozitív irányú volt a változás.

2019-hez viszonyítva 2024-ben 42 esetben nem történt változás. 21 felsőoktatási intézményben történt változás a validációs kiépítettség kapcsán, 11 esetben negatív

irányú és 10 esetben pozitív irányú volt a változás. 2 esetben szűnt meg vagy nem működik (nem fogad hallgatókat) az intézmény. Egy felsőoktatási intézmény pedig kivált egy másik felsőoktatási intézményből. A változást az összes kutatás során alkalmazott kategóriákon (a TVSZ nem tartalmaz információt a validációra vonatkozóan; csak a jogszabályi hely van idézve; jogszabályi hely idézésén túl van további egy vagy két konkrét információ; részletes szabályozás van) belül mozgás jelentette, attól függően volt stagnáló, pozitív vagy negatív, hogy a mozgás mely irányba (kategóriába) történt.

Összegzés

A dokumentumelemzés befejezését követően megállapítható, hogy 2024-ben a vizsgálat részét képező 62 felsőoktatási intézmény közül 14 intézmény TVSZ-a nem tartalmazott információt a validáció lehetőségéről, 48 felsőoktatási intézmény idézte a szabályozó dokumentumukban a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények beszámításának vagy említette a munkatapasztalat elismerésének lehetőségét. Ezen a kategórián belül pedig 20 intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzatában a jogszabályi hivatkozások mellett megadtak a felsőoktatási intézmények egy minimális részletet vagy konkrétumot a validáció eljárásra vonatkozóan. Részletesebb szabályozásra 4 intézmény dokumentumában találtunk példát.

A három kutatás állami és nem állami intézmények szintjén érdemes lenne összehasonlítani, de a 2019 után fokozatosan végbement intézményi modellváltás következtében az arányok nagyon megváltoztak, így erre az összehasonlításra nem térünk ki.

Ugyanakkor az intézmények székhelye szerinti felosztásban az állapítható meg, hogy történtek változások. Csökkent azon intézmények száma, amelyek TVSZ-ében nem találtunk információt a validáció szabályozására vonatkozóan, illetve azon intézmények száma is pozitív irányú változáson ment keresztül, ahol a TVSZ-ben a validációra vonatkozóan csak a jogszabályi helyet idézték be a felsőoktatási intézmények. Az is megállapítható, hogy hatszor több intézmény – a 2019-es adatokhoz képest – TVSZ dokumentumában került bele – még ha csak egy vagy kettő kiegészítő információval is – a validáció szabályozásával kapcsolatos minimális, de konkrétabb rendelkezés.

Felhasznált irodalom

- EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA (2016): Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia URL: https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF (Last download: 12/03/2024)
- EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA (2016): Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016-2020. URL: <https://2015-2019.kormany.hu/download/b/fa/11000/EMMI%20fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20fels%C5%91oktat%C3%A1s%20cselekv%C3%A9si%20terv%20Sajt%C3%A1r%20anyagok>

[3%B3%20%C3%A9s%20Kommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20F%C5%91oszt%C3%A1ly%2020170627.pdf](#) (Last download: 12/03/2024)

- EURÓPAI TANÁCS (2012): A Tanács ajánlása a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=HU> (Last download: 14/03/2024)
- FELSŐOKTATÁSI MODELLVÁLTÁS (2024): Modellváltás. URL: <https://modellvaltas.kormany.hu/modellvaltas> (Last download: 12/03/2024)
- KOVÁCS, Anett Jolán (2018): A nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validációja terén történt változások Európában 2014-2016 között. In: Képzés és Gyakorlat. 16(1), 37-46. p.
- ORSZÁGGYŰLÉS HIVATALA (2023): Felsőoktatás Modellváltás. Infojegyzet 2023/19 URL: https://www.parlament.hu/documents/10181/64399821/Infojegyzet_2023_19_felsooktatasi+modellvaltas.pdf/a7463277-0547-95f9-88a4-043f787fa352?t=1687766513197 (Last download: 12/03/2024)
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (Last download: 12/03/2024)
- 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról URL: <https://njt.hu/jogszabaly/2016-1785-30-22> (Last download: 12/03/2024)
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról URL: [https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500087.KOR&targetdate=20180101&printTitle=87/2015.+\(IV.+9.\)+Korm.+rendelet](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500087.KOR&targetdate=20180101&printTitle=87/2015.+(IV.+9.)+Korm.+rendelet) (Last download: 12/03/2024)

Szerzőink / Authors

ABDULLAH, BERIVAN lecturer at the University of Zakho, Kurdistan Region of Iraq, Ph.D. student at the University of Debrecen, Hungary1, Berivan.abdullah@uoz.edu.krd

AGEZEW, BIRHANU HAILE is doctoral student at the University of Debrecen, doctoral program of educational sciences. He has served as a lecturer at Dilla University, Ethiopia, where is put significant contributions to teaching, academic mentorship, academic leadership and research. He is a dedicated junior researcher in the wide range areas of educational sciences with strong focus on economics of education, higher education, vocational education, educational technology, educational leadership and teacher education. He has authored various research articles published in international reputable scientific journals.

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.

DR. BELÉNYESI EMESE a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karának egyetemi docense, a neveléstudományok doktora. Oktatott tantárgyai a vezetés-szervezés és az oktatásmódszertan témaköréhez köthetők. Kiemelt kutatási területei a közmenedzsemnt és a közigazgatási képzések, továbbképzések.

BIRÓ ÉVA a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Ludovika Oktatásfejlesztési Irodájának irodavezetője, közgazdász, tréner, magyar-történelem szakos tanár. Szakterülete a felsőoktatás-menedzsmnt, projekttervezés, élményalapú kompetenciafejlesztés. A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram egyik kidolgozója és szakmai vezetője.

DR. BODNÁR ÉVA egyetemi docens a Pannon Egyetem Humántudományi Karának dékánja, a Magyar Pszichológiai Társaság főtitkára, munka. és szervezetszichológiai szakpszichológus. Kutatási területe: munka- szervezetszichológia, felsőoktatás-pedagógia, felsőoktatás-menedzsmnt, tehetséggondozás pszichológiai háttere, ember-gép interakciók és munkakörnyezet vizsgálata, fenntarthatóságra nevelés pszichológiai háttere, e-tanulási környezetek vizsgálata, munkahelyi mentálhigiéné, pedagógiai pszichológiai, tanulási eredmény alapú képzés és szervezetfejlesztés.

BOGNÁR MÁRIA A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés kutatásával foglalkozom. Célom, hogy felhívjam a figyelmet a kistéleplülési szintre decentralizált, élménypedagógiára épülő, kompetencia bővítő képzések szükségességére.

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.

ERDEI, GÁBOR is a senior lecturer at the University of Debrecen, professional leader of the University's adult training activities. He obtained his master's degree in history and geography. He wrote his doctorate dissertation in the field of educational sciences from the regional aspect of the corporate framework of adult learning. He is responsible for the human development specialization of the Department of Education and Human Studies. His teaching activities include BA, MA and PH.D courses. He has taken part in numerous Hungarian and international research and development projects as a researcher and research leader. Founding member of ASEM LLL HUB RN2 and active participant in ASEM professional activities since 2006.

FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA habilitált egyetemi docens a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője és oktatója. 2020-tól 2024-ig a BME MELLearn képviselője. Kutatási területei: a felnőttképzés elméletei és trendjei, a felnőttek tanulása, valamint a nevelés alapkérdései, különös tekintettel az egészségnevelésre és a családtervezésre nevelésre a pedagógusképzésben.

GYÓRFY DR. KUKODA ANDREA a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karának adjunktusa, a neveléstudományok doktora. Oktatott tantárgya: Statisztika. Kiemelt kutatási területei a felsőoktatás-pedagógia és a közigazgatási statisztika.

KARAINÉ DR GOMBOCZ ORSOLYA a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ, egyetemi docens gombocz.orsolya@btk.ppke.hu. 1998. óta a PPKE BTK főállású oktatója. Elsősorban általános pedagógiát és nevelélméletet oktat. Kutatói érdeklődése középpontjában a tanárképzés áll.

KIRÁLY BRIGITTA vagyok, utolsó éves a PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Készülő disszertációm munkacíme: A tanulási eredmény alapú megközelítés hatása a tantervfejlesztésre és a tanítás-tanulás folyamatára a középfokú szakképzésben.

KIRÁLYNÉ GOSZTONYI CSENGE LUCA a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen végzett mérnöktanárként, jelenleg képzésben lévő FEMM Health cikluskövetés oktató. A családi életre nevelés, családtervezésre nevelés témája közel áll a szívéhez, önkéntesként házasságra készülő jegyespárokkal illetve cikluskövetés foglalkozik.

KORPICS MÁRTA PhD, a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Közigazgatási és Nemzetközi Tanulmányok Karának docense, oktatója és tréner. Két évig vezette a Kreatív Tanulás Irodát, amely az egyetemen a pedagógiai paradigmaváltást koordinálta. Kutatási érdeklődése a kommunikációkutatás két fő területére terjed ki: az egyik a közösségi

kommunikáció, ezen belül a vallási közösségek kommunikációja. A másik a felsőoktatás interaktív aspektusai, a kompetenciafejlesztés és a kreatív eszközök használatának kutatása.

KOLTAI ZOLTÁN közgazdász, humán szervező, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának habilitált egyetemi docense, tanszékvezető. Kutatási területe: területi versenyképesség, a magyarországi települések sikeressége és versenyképessége.

DR. KOVÁCS ANETT JOLÁN andragógus, kutató, szakértő. A Szegedi Tudományegyetemen szerezte meg BA, MA szintű végzettségét és Phd fokozatát. Kutatási területe a nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validálása. Több mint tíz éve dolgozik az oktatás, a képzés több különböző területén (felnőttképzés, szakképzés, vizsgáztatás). Jelenleg az NSZFH-ban, GINOP Plusz projekt keretében a validáció komponens vezetője. Az elmúlt években több alkalommal vett részt szakértőként oktatás fejlesztési témájú projekteken.

LAJÓ ANDRIENN PhD hallgató vagyok a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Közigazgatási Doktori Iskolájában, ahol kutatásaim a mérések, változáskezelés és a fenntarthatóság témakörére illetve ezek kölcsönhatásaira összpontosítanak. Célom, hogy hozzájáruljak a folyamatok mélyebb megértéséhez, az elmélet megoldások vagy mechanizmusok gyakorlatba ültetéséhez mind a közszféra, szűkebben az oktatás illetve a versenyszféra területén. Képzettséggel rendelkezem a nemzetközi számviteli sztenderdek (IFRS), Ipar 4.0 , és a változásmenedzsment területén illetve foglalkoztam a verseny-illetve az közszférában könyvvizsgálattal, stratégiai tervezéssel és módszertani területekkel, jelenlegi szakterületem az ESG nemzetközi jelentéstétel, akkreditált szakértője vagyok a CPD Sustainability Academy-nek. Angolul és németül beszélek.

PROF. DR. MOLNÁR GYÖRGY egyetemi tanár, az Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar korábbi dékánja, az Óbudai Egyetem tanszékvezetője, a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ vezetője, az OH szenior szakértője és jelenlegi szakmai fejlesztője. A Széchenyi István Egyetem professzora. Villamosmérnök-mérnök-tanár, orvosbiológus mérnök, a Neveléstudomány Doktora (PhD.) közoktatási vezető-szakvizsgázott pedagógus, számos tudományos és szakmai bizottság (MTA, MAB, SZIT, MPT, HERA, IKT) aktív tagja. Bolyai János és ÚNKP kutatói ösztöndíjas és Mestertanár Aranyérmes. Számos hazai és nemzetközi tudományos szervezet aktív tagja. Fő érdeklődési és kutatási területei az interaktív rendszerek, a hálózati alapú és mobil tanulás, a MI és IKT alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatokban, 3D-s kijelzők és alkalmazásaik, valamint a virtuális tanulási környezetek. A szerző a molnar.gyorgy@uni-obuda.hu címen érhető el.

NÉMETH BALÁZS a PTE BTK Humán Fejlesztési Intézetének (HFMI) docense, az EAEA és az LLP 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

DR. SASS JUDIT GABRIELLA a Pannon Egyetem, HTK Pszichológia és Mentálhigiéné Intézet, intézetvezető, egyetemi docens, munka- és szervezetszichológiai szakpszichológus. Kutatási területei: szervezeti és tanulási érzelmek, tanulási motiváció és bevonódás, felsőoktatás, tehetséggondozás.

SEBÁN ZOLTÁN andragógusként, humán tanácsadóként, egyetemi oktatóként tevékenykedem a mindennapokban. Jelenleg az Óbudai Egyetem Biztonságtudományi doktori iskolájában végzem PhD tanulmányaimat, ahol a felnőttképzés biztonsági tényezőit kutatom. (ORCID azonosító: 0000-0002-6495-5397)

SOLTANI, RIAD Ph.D. student at the University of Debrecen, Hungary2, riadsoltani25@mailbox.unideb.hu

SZÁMADÓ RÓZA egyetemi adjunktus, központvezető. Az Óbudai Egyetem Bánki karának Felnőttképzési Központjában posztgraduális képzések fejlesztését, megvalósítását támogatom és a graduális képzésben, mint egyetemi oktató veszek részt. Fő kutatási területeim a változásmenedzsment, szervezetfejlesztés, kibervédelem és kiberbiztonság. (ORCID azonosító: 0009-0000-9684-335X)

SZIGETI MÓNICA VERONIKA vagyok, gyógypedagógus, klinikai szakpszichológus, a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának fokozatszerzés előtt álló doktori hallgatója. A MATE Kaposvári Campusának Neveléstudományi Intézetében több mint 20 éve veszek részt a pedagógus-, gyógypedagógusképzésben, és a Somogy Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat főigazgatójaként dolgozom. Kutatási témám a pedagógusok kiégése, kiégés-prevenciója.

DR. SZŐKE-MILINTE ENIKŐ tanszékvezető egyetemi docens, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézet, Pedagógia Tanszék. 2002-2024 között a Pázmány Péter Katolikus Egyetem oktatója, 2017-2024 között a Vitéz János Tanárképző Központ intézetvezetője, a Tanárképző Tanszék vezetője. A pedagógiai kommunikáció, a digitális- és médiapedagógia mellett az információs műveltség az egyik kutatási témája.

VIRÁGH VIKTÓRIA a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatáselmélet és Szakdidaktika Program hallgatója. A komlói „Szent Borbála Otthon” Nonprofit Közhasznú kft. intézményvezetője.

ZAKOTA ZOLTÁN villamos- és környezetvédelmi mérnök, jelenleg a Debreceni Egyetem Gépészmérnöki Tanszékén, valamint a székhelyi Petőfi Sándor Elméleti Líceumban tanít számítástechnikát, automatikát és villamossági tárgyakat. Fő érdeklődési területei az információ- és tudásalapú társadalom, valamint az MI és az IKT hatása a társadalomra, a gazdaságra és az oktatásra. A szerző a zzakota@gmail.com címen érhető el.

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 pályaaorientációban.