

A LIFELONG LEARNING ÖKOSZISZTÉMA FEJLESZTÉSÉNEK KÉRDÉSEI ÉS KIHÍVÁSAI



Tanulmánykötet

MELLearn 2026

MellLearn

SZTE
SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM

A LIFELONG LEARNING ÖKOSZISZTÉMA FEJLESZTÉSÉNEK KÉRDÉSEI ÉS KIHÍVÁSAI

TRENDS AND ISSUES OF DEVELOPING LIFELONG LEARNING

ECO-SYSTEMS

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Fodorné Dr. Tóth Krisztina PhD

Felelős szerkesztő és lektor:

Dr. habil Németh Balázs PhD

„MELLearn - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület
Pécsi Tudományegyetem

Szeged – Pécs, 2026



ISBN: 978-963-626-443-7

DOI: <https://doi.org/10.15170/LLOF-Tk-BTK-2025>

© A kötet szerzői, 2026

Tartalom

<i>Előszó</i>	5
<i>Preface</i>	6
<i>Ökoszisztéma-alapú megközelítés és a felsőoktatás minőségének fejlesztése / Ecosystem-based approach and quality development in higher education</i>	7
<i>Arató Balázs: A PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont EDUC-WIDE szerepvállalása</i>	8
<i>Klára Bajusz – Balázs Németh: University Lifelong Learning through Learning Ecosystems for Senior Citizens Reaching for Better Health and Well-being</i>	20
<i>Korpics Márta – Méhes Tamás – Orbók Ákos: Környezeti kihívások – adaptív felsőoktatás</i>	28
<i>Kovács Anett Jolán: A korábban megszerzett tanulási eredmények validációja és a mikrotanúsítvány kapcsolódása</i>	47
<i>Felsőoktatás – Felnőttoktatás / Higher Education and Adult Learning and Education</i>	56
<i>Belényesi Emese - Győrfyné Kukoda Andrea: Mesterséges intelligencia a tanulás szolgálatában: kétmintás kísérlet tapasztalatai a felsőoktatásban</i>	57
<i>Shairil Bhardwaj: Quality Dimensions of Adult Learning Professionals in India's Non-Formal Education Sector</i>	78
<i>Miklós Emese – Kovács Zsuzsa: Töredezett terepek, közös irányok: a felnőttképzők fejlődési igényeinek vizsgálata</i>	84
<i>Mócz Dóra: Tanácsadás szerepe a karriermenedzsmentben és a felnőttkori tanulásban</i>	104
<i>Aidai Salmorbekova: Adult Learning and Education System in Kyrgyzstan</i>	112
<i>Innovációk a pedagógusképzésben / Innovations in Teacher Training</i>	125

<i>Dóra Egervári - Edina Kovács: Rethinking Skills for a New Era. An Analysis of 21st-Century Competences in Hungary's 2020 National Core Curriculum (NCC)</i>	<i>126</i>
<i>Juhász Márta - Horváth Mariann: Országismeret tantárgy tanításának változásai a német nemzetiségi tanítóképzésben.....</i>	<i>141</i>
<i>Közösségi tanulási formák és az állampolgár szerepének feltárása / Community Learning and Citizen Science</i>	<i>154</i>
<i>Gerő Péter: Hozzáértés fejlesztése közösségi tanulással</i>	<i>155</i>
<i>Gombocz Orsolya: A Tanítsunk Magyarországot program mint a közösségi tanulás egy lehetséges formája.....</i>	<i>158</i>
<i>Kovács Tamás: Újra talpon - Családi reziliencia a gyakorlatban: képzési program hátrányos helyzetű közösségekben.....</i>	<i>166</i>
<i>Szerzőink / Authors</i>	<i>186</i>

Előszó

A MELLearn Felsőoktatási Lifelong Learning Hálózat 2025-ben a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Karával együtt szervezte meg a 21. MELLearn Felsőoktatási Lifelong Learning Konferenciát. A tanácskozás résztvevői az életen át tartó tanulást jellemző ökoszisztéma sajátos tényezőit tárták fel elemző írásaikkal, rámutatva azok ösztönző, vagy épp visszahúzó hatásaira a tanulási részvételek, környezetek és kollaborációk kontextusában főleg és elsősorban interdiszciplináris megközelítéseket alkalmazva.

Az ún. lifelong learning ökoszisztéma jelenségeit öt témakörbe illeszkedően vizsgálták elemző írások, melyek a gyűjteményben helyet kaptak, így a szerkesztő ismét rendhagyó módon tematikus fejezetekbe rendezte a befogadott tanulmányokat, melyek a 2025. évi konferencia műhelyeiben elhangzó előadásokra épülő részletező elemzések.

Ezen tématerületek a következők:

- Ökoszisztéma-alapú megközelítés és a felsőoktatás minőségének fejlesztése/
Ecosystem-based approach and quality development in higher education
- Felsőoktatás – Felnőttoktatás/ Higher Education and Adult Learning and Education
- Innovációk a pedagógusképzésben/ Innovations in Teacher Training
- Közösségi tanulási formák és az állampolgár szerepének feltárása/ Community Learning and Citizen Science.

A MELLearn Egyesület ügyvezetőjeként köszönöm a szerzőknek, hogy írásaikban feltárják választott témáik kurrens kutatási és fejlesztési dimenzióit és köszönöm az olvasóknak megtisztelő figyelmüket, amellyel hozzájárulnak a felsőoktatási tudástranszfer érvényesüléséhez.

Dr. habil Balázs Németh
MELLearn ügyvezető/elnökségi tag

Pécsett, 2026. március hó

Preface

In 2025, the MELLearn Higher Education Lifelong Learning Network organised its 21st MELLearn Higher Education Lifelong Learning Conference together with the Juhász Gyula Faculty for Education at the University of Szeged. The participants of the conference explored the specific factors of the lifelong learning ecosystem through their analytical papers, pointing out their stimulating or repulsive effects in the context of learning participation, environments and collaborations by using interdisciplinary approaches.

The theme of lifelong learning ecosystem was examined in five thematic areas by analytical papers to have been included in this collection as the editor arranged the included selected papers into thematic chapters in an unusual way, which are detailed studies based on the presentations of workshops of the 2025 conference.

These topic areas are as follows:

- Ecosystem-based approach and quality improvement in higher education
- Higher education and adult learning and education
- Innovations in Teacher Training
- Community Learning and Citizen Science

As the Chief Executive Officer of the MELLearn Association, I thank the authors for exploring the current research and development dimensions of their chosen topics in their papers and I thank the reader for their respectful attention, thereby supporting knowledge transfer in higher education through university lifelong learning.

Dr. habil Balázs Németh
CEO of MELLearn

March, 2026 in Pécs

***Ökoszisztéma-alapú megközelítés és a felsőoktatás
minőségének fejlesztése / Ecosystem-based approach and
quality development in higher education***

Arató Balázs

A PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont EDUC-WIDE szerepvállalása

Bevezető

Az egyetemi könyvtárak Magyarországon a 21. században összetett és gyorsan változó környezettel szembesülnek. A digitális tanulási (Egervári, Simon, 2023) és kutatási szokások átalakulása jelentősen átformálta a szolgáltatások iránti igényeket, miközben a hagyományos könyvtári feladatok továbbra is fennmaradnak. A nyílt tudomány (Open Science) előretörése új stratégiai fókuszokat követel meg, különösen az adatkezelés, a publikálástámogatás és a kutatásértékelési reformok területén. A technológiai megújulás (Egervári, 2024), elsősorban a mesterséges intelligencia (Egervári, 2025) (Tóth, 2025) (Varga, 2025) és az azon alapuló szolgáltatások robbanásszerű fejlődése, folyamatos infrastruktúrafejlesztést és speciális humánerőforrás-kapacitást igényelne, amely sok intézmény számára komoly kihívást jelent. A finanszírozási források szűkössége a legtöbb esetben megnehezíti a hosszú távú fejlesztések fenntarthatóságát.

Ezzel párhuzamosan a kutatói és oktatói elvárások személyre szabott, magas szintű szolgáltatásokat követelnek meg, ami folyamatos kompetenciafejlesztést tesz szükségessé a könyvtárosok számára is. A nemzetközi standardokhoz való igazodás elengedhetetlen, ugyanakkor a tudományos ökoszisztéma gyors változásai miatt nehéz folyamatosan lépést tartani.

A nemzetközi projektekből való részvétel részben megoldást kínál ezekre a kihívásokra: hozzáférést biztosít jó gyakorlatokhoz, tudástranszferhez és módszertani újításokhoz. Egyúttal lehetőséget ad a szakmai hálózatépítésre, valamint a nemzetköziesítési törekvések erősítésére. Végül soron a nemzetközi együttműködések segíthetik a hazai egyetemi könyvtárakat abban, hogy stabilabban, korszerűbben és versenyképesebben alkalmazkodjanak a 21. század kihívásaihoz.

Az EDUC-WIDE projektben való részvétel (EDUC, n.d.) lehetővé teszi a PTE Egyetemi Könyvtár számára, hogy közvetlenül kapcsolódjon a nemzetközi felsőoktatási és kutatási környezethez, így első kézből vehessen át módszertani, technológiai és szolgáltatásfejlesztési jó gyakorlatokat. Mindez erősíti a könyvtár szakmai modernizációját, az Open Science elvárásokhoz való igazodását és hosszú távon hozzájárul a hazai versenyképesség és a nemzetközi láthatóság növeléséhez.

Mi is az EDUC?

Az Európai Bizottság kezdeményezése az európai felsőoktatás megújítását és versenyképességének növelését célozza, amelynek keretében ún. európai egyetemi

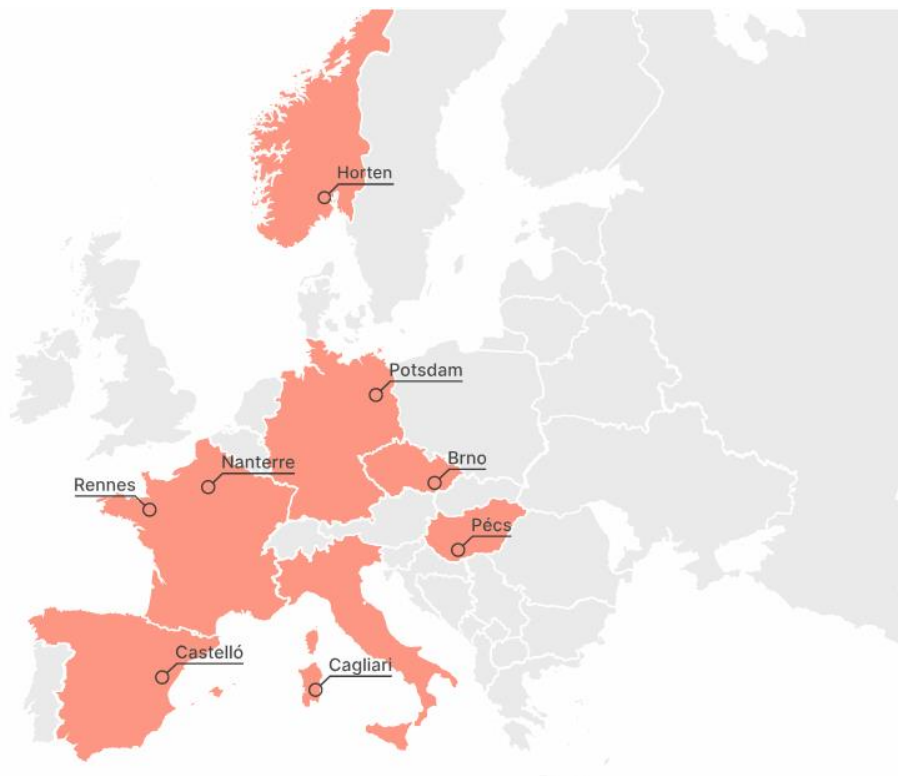
szövetségek jöttek létre. Az EDUC Európai Egyetemi Szövetség ezen együttműködések egyike, és a 2019 óta támogatott 65 konzorcium között kapott helyet. A szövetség 2023 és 2026 között 12,8 millió eurós uniós támogatásban részesül az Európai Bizottság jóvoltából¹. A konzorcium tagjaként a Pécsi Tudományegyetem kiemelt célja, hogy a digitalizáció eszközeit a tanulás, a kutatás, az innováció és a társadalmi felelősségvállalás előmozdítására használja. Ezzel a törekvéssel az egyetem hozzájárul ahhoz, hogy a jelen és jövő polgárai felkészültebben reagálhassanak a 21. század kihívásaira.

A globális kihívások között is előkelő helyet foglal el a nemzetköziesítés, mely a PTE és így az ETKK kiemelt stratégiai céljai között is szerepel.

Az Európai Bizottság támogatásával 2019-ben jött létre az European Digital UniverCity (EDUC) Európai Egyetemi Szövetség, amelynek célja a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés és digitalizáció erősítése Európában. A konzorcium vezetője a University of Potsdam (Németország), tagjai pedig a University of Cagliari (Olaszország), a Masaryk University (Csehország), a University of Rennes, a University Paris Nanterre (Franciaország) és a Pécsi Tudományegyetem (Magyarország).

1. ábra: Az EDUC országai

Forrás: <https://www.educalliance.eu/>



A szövetség tagintézményei egy új, moduláris és rugalmas irányítási rendszert alakítanak ki, miközben képzési struktúráikat összehangolják és kölcsönösen átjárhatóvá teszik, elősegítve ezzel a hallgatói és oktatói mobilitást, valamint a közös tanulási és kutatási

¹ <https://pte.hu/hu/educ>

lehetőségeket. 2023. január 1-jétől az EDUC két új taggal bővült: a Jaume I University (Spanyolország) és a University of South-Eastern Norway (Norvégia) csatlakozásával a szövetség tovább erősítette európai lefedettségét és multidiszciplináris profilját. Jelenleg az EDUC Európai Egyetemi Szövetség mintegy 200 000 hallgató, 13 500 kutató és 17 500 munkatárs számára kínál új lehetőségeket az oktatás, a kutatás és az innováció területén, hozzájárulva az európai felsőoktatás megújulásához és versenyképességének növeléséhez.

EDUC-WIDE projekt - ahogy elkezdődött

Az együttműködés egyik legjellemzőbb eleme a különféle projektekre felépített kooperáció.

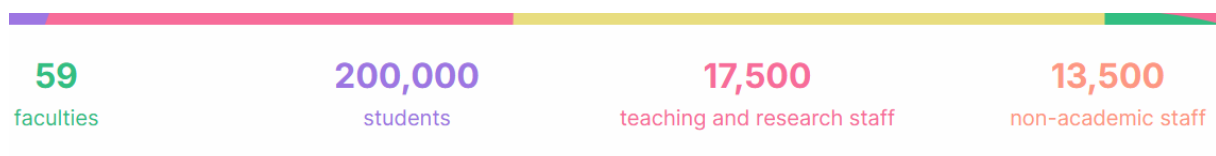
Az ETKK tényleges szerepvállalása ezek közül az EDUC-WIDE²-ban valósul meg. Az EDUC-WIDE projekt az EDUC Szövetség kutatási pilléreként szolgál, több utat kínálva a kutatók közötti, elsősorban magukra a kutatásokra fókuszáló együttműködésre. Mérés lehetőségeket biztosít az EDUC kutatási infrastruktúráin belül, vagy kisléptékű együttműködésen alapuló kutatási erőfeszítések támogatását (Seed Projects) teszi lehetővé. A K+I együttműködések mellett a projekt a Nyílt Tudomány (open science), a Kutatásértékelés (research assessment) és a Karrier Sokszínűség (carrier diversity) témáival foglalkozik.

A tevékenységek jelentős része az ún „widening” országokban (a WIDERA felhívás jellegéből adódóan) található EDUC egyetemekre összpontosít: Masaryk Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Vasyl Stefanyk Kárpátaljai Nemzeti Egyetem. Ez a hangsúly a nemzeti egyenlőtlenségek áthidalására és a „widening” partnerek versenyképességének növelésére irányul az Európai Kutatási Térségen (ERA) belül. A projekt időtartama három év, 2024. márciusa és 2027. márciusa között.

A négy fő szakterület tematikus csoportjai (WP – work package) több EDUC egyetem szakértőit tömörítik, akik együttműködve dolgoznak ki skálázható, mérhető és hatásos megoldásokat, amelyek a teljes szövetség számára – és azon túl is – előnyösek.

2. ábra: Az EDUC aktuális számai (becsült adat)³

Forrás: <https://www.educalliance.eu/>



2 https://www.educalliance.eu/projects/EDUC_WIDE

3 2025 őszi adatok; 59 kar, 200.000 hallgató, 17.500 oktató és kutató és 13.500 adminisztratív dolgozó

3. ábra: Az EDUC-WIDE munkacsoportjai és főbb szakterületeik
 Forrás: https://www.educalliance.eu/projects/EDUC_WIDE

Open Science	Research Assessment	Career Diversity	R&I Collaboration
<ul style="list-style-type: none"> • Open Access and FAIR Data • Citizen Science and Science Diplomacy • Open Infrastructure and Open Source 	<ul style="list-style-type: none"> • CoARA • Expert Skills • Researcher Awareness • National Systems 	<ul style="list-style-type: none"> • Career Advisory Services • Implementing Gender Equality Plans • Research Management • Training • EDUC R&I Fellowships 	<ul style="list-style-type: none"> • Seed Projects • Engaging with Regional Ecosystems • Access to Research Infrastructures
Open Science Expert Group (OSEG)	Research Assessment Expert Group (RAEG)	Career Diversity Expert Group (CDEG)	Expert Group on Research Infrastructures (EGRI)

Az EKTK, a könyvtártudomány, információszolgáltatás, kutatás-, publikálás-, oktatás- és tanulástámogatás 21. századi trendjei és fejlődése mentén az EDUC szövetség közös gondolkodásának és munkaszervezésének mind inkább szerves részévé vált a nyílt tudomány, majd később kutatásértékelés témakörökben. Kezdetben ez a tevékenység még adhoc jelleggel, a nyílt tudományt érintő EDUC munkacsoportokban, jellemzően a nyílt tudomány definiálását célzó „*EDUC Alliance Open Science Strategic Framework 2022-2026*”, továbbiakban: OSSF⁴ megalkotásában öltött testet, melyben Horváth Tamás, az EKTK (Publikálás- és Kutatástámogatási Osztály (továbbiakban – PKO) munkatársa vett részt. Az EDUC- WIDE projekt elindulásakor már egyértelmű volt, hogy a nyílt tudomány mellett a szintén a PKO profiljába vágó kutatásértékelésben is szerepet vállal a könyvtár. Ekkor jött létre az EDUC-WIDE könyvtáros szakértői csapat az alábbi tagokkal: Nyílt Tudomány Szakértői Csapat (továbbiakban – OSEG) Horváth Tamás (PKO), Lovász Dávid (PKO), Kutatásértékelés Szakértői Csapat (továbbiakban – RAEG) Kókay Péter (PKO), dr. Maljusin Mihály (PKO, későbbiekben Benedek Ferenc Jogtudományi és Közgazdaságtudományi Szakkönyvtár, továbbiakban BFK). Csatlakozott továbbá a projekthez Eby Warghese Anna (Partnerkapcsolati és Szolgáltatásmarketing Osztály, továbbiakban – PSZO), mint a projekthez kapcsolódó események és rendezvények szervezésében résztvevő kolléga, akinek helyét a könyvtárból 2025. októberi távozása után Gajda Réka (PKO) vette át, némiképp módosult munkaköri elemekkel. A könyvtáros csapat koordinálását, a külföldi partnerekkel történő kapcsolattartást és a projekten

4 <https://www.educalliance.eu/storage/files/media/file/81/original.pdf>

belüli idegennyelvű kommunikációt Arató Balázs (BFK) látja el, aki egyben az OSEG tagja is.

A projekt hivatalosan a 2024. március 12-13-án a Brno-ban megrendezett „Kick-off” meetinggel vette kezdetét. A résztvevők itt ismerkedhettek meg behatóbban a projekt célkitűzésével, vállalásaival és itt alakultak meg ténylegesen az egyes témakörök szakértői csapatai is. Az OSEG megalakulásában a könyvtárt Horváth Tamás és Arató Balázs, a RAEG-et Kókay Péter képviselte. A könyvtár korábbi nyílt tudományos EDUC részvétele kapcsán a pécsi partner és így a könyvtáros OSEG csapat, a nyílt tudományos munkában, a szakértői csapaton belül előbb társvezetői (co-lead), 2025. szeptemberétől, a projekt felétől, vezetői (lead) szerepkört tölt be. A RAEG-ben a könyvtáros kollégák „csak” szakértői minőségükben vesznek részt.

OSEG szerepvállalás

A munkacsoport megalakulása, a tagok bemutatkozása után a közös gondolkodás és munka azzal folytatódott, hogy meghatározták az OSSF alapján azokat a nyílt tudományt érintő kulcsterületeket és alapelveket, amikkel a későbbiekben részletesen foglalkozni szándékoztak. Az alábbiakban összefoglalom ezeket, kiegészítve azok legfontosabb célkitűzéseivel.

1. **Diamond Open Access Journals (nyílt hozzáférésű folyóiratok, gyémánt model)** : Célja egy fenntartható, közösségi alapú publikációs ökoszisztéma kialakítása és intézményközi együttműködés erősítése.
2. **Right Retention Strategy (jogmegtartási stratégia)**: Biztosítja, hogy a kutatók megtarthassák szerzői jogait, és publikációikat nyílt hozzáféréssel is terjeszthessék. Segíti a finanszírozói és európai nyílt hozzáférési követelmények teljesítését.
3. **Automation of processes (folyamatok automatizálása)**: A szerkesztői és publikációs munkafolyamatok digitalizálása az idő- és adminisztrációs terhek csökkentése érdekében. Növeli a hatékonyságot és az adatminőséget a kiadási folyamatokban.
4. **Advanced DMP Support (kiemelt adatkezelési terv támogatás)**: Intézményi támogatási struktúrákat alakít ki a kutatási adatok tervezésére, kezelésére és megosztására. Előtérbe helyezi a FAIR elveket és a szakterületspecifikus tanácsadást.
5. **Data evidence (adatalapú bizonyítékok)**: Célja, hogy a kutatási eredmények mögötti adatok rendszerszerűen elérhetőek, ellenőrizhetőek és idézhetőek legyenek. Erősíti az átláthatóságot, a kutatási integritást és az elszámoltathatóságot.
6. **EOSC integration (EOSC integráció)**: Támogatja az intézmények bekapcsolódását az Európai Nyílt Tudományos Felhő (EOSC) szolgáltatásaiba és infrastruktúráiba. Egyenlő hozzáférést és interoperabilitást biztosít európai szinten.

7. **Citizen Science (CS) strategy (civil tudományos startégia):** A lakosság bevonását ösztönzi a kutatásba, az adatgyűjtéstől a tudományos eredmények közös értelmezéséig. Erősíti a társadalmi részvételt és a kutatás társadalmi hasznosulását.
8. **CS registration system (civil tudományos regisztrációs rendszer):** Platformot hoz létre a citizen science projektek nyilvántartására és láthatóságának növelésére. Támogatja az átláthatóságot, az együttműködést és a projektmonitoringot.
9. **Science diplomacy strategy (tudományos diplomácia startégia):** A tudományon keresztül nemzetközi együttműködést erősíti, hozzájárulva külpolitikai és társadalmi célokhoz. Szorosan kapcsolódik a tudománybiztonsági és geopolitikai megfontolásokhoz.
10. **Cooperation with local authorities (együttműködés a helyi hatóságokkal):** Elősegíti a helyi és regionális szereplők bevonását kutatási és innovációs kezdeményezésekbe. Erősíti az egyetemek társadalmi beágyazottságát és hatását.
11. **Open Access to research infrastructures strategy (nyílt hozzáférés a kutatói infrastruktúrákhoz startégia):** A kutatási létesítményekhez, eszközökhöz és adatbázisokhoz való hozzáférés egyenlőségét biztosítja. Növeli ezek láthatóságát, kihasználtságát és társadalmi hasznosulását.
12. **Open Source strategy (nyílt forráskódú szoftverek startégia):** Támogatja a nyílt forráskódú kutatási szoftverek fejlesztését, megosztását és újrahasznosítását. Foglalkozik a licenelési, etikai és fenntarthatósági szempontokkal.
13. **Human resources (emberi erőforrás):** Az Open Science készségek fejlesztésére fókuszál kutatók, oktatók, adminisztrátorok és támogató személyzet körében. Elősegíti a kompetenciák intézményi szintű beépülését.
14. **Education and communication (képzés és kommunikáció):** A Nyílt Tudomány rendszeres és formális oktatását, valamint hatékony népszerűsítését ösztönzi. Célja a fogalmi tisztázás, motiváció és közösségi bevonás növelése.
15. **Next generation metrics and research assessment (új generációs metrikák és kutatásértékelés):** A kutatói teljesítmény értékelését elmozdítja a folyóiratmutatókról a minőségre, nyitottságra és társadalmi hatásra. Igazodik a COARA⁵ folyamathoz és az európai reformokhoz.
16. **Responsible research and innovation (RRI) and reproducibility (felelős kutatás és innováció (RRI) és reprodukálhatóság):** Etikai és erkölcsi elveket integrál a kutatási folyamatokba. A reprodukálható tudományos gyakorlatot ösztönzi és támogatást biztosít hozzá.

5 <https://www.coara.org/>

17. **Lead by example (példamutatás):** Arra ösztönzi az intézményeket, hogy saját rendszereikben és folyamataikban aktívan alkalmazzák a Nyílt Tudomány elveit. Az élvonalbeli gyakorlatok terjesztését és skálázhatóságát támogatja.
18. **Open Science expert body (nyílt tudományos szakértői testület):** Intézményközi irányító és tanácsadó szerepet lát(na) el a Nyílt Tudomány bevezetésében. A közös irányelv- és stratégiaalkotás elsődleges fóruma.
19. **OpenAIRE AMKE⁶:** Az európai nyílt publikációs infrastruktúrához való intézményi vagy szövetségi csatlakozást támogatja. Növeli az interoperabilitást és a kutatási eredmények láthatóságát.
20. **EOSC Association⁷:** Az intézményi vagy szövetségi szintű bekapcsolódást vizsgálja az EOSC irányításába. Lehetővé teszi az európai kutatási infrastruktúra-politika alakításában való részvételt.
21. **Declarations and manifestos (nyilatkozatok és kiáltványok):** A nemzetközi Nyílt Tudományi nyilatkozatokhoz való csatlakozást és azok intézményi intézkedési tervekkel való összekapcsolását ösztönzi. Megerősíti az elkötelezettséget és az európai normákhoz való igazodást.

Az EDUC-WIDE partneregyetemek OSEG szakértői a fenti területek kapcsán felmérték intézményüket, hol és milyen szinten állnak ezek implementálásában, létezik-e náluk, végeznek-e konkrét munkát ezen területeken, alkalmazzák-e a feltárt alapelveket. A tapasztalatokból készült előbb egy keretrendszer, mely tartalmazta az egyes partnerek hozzájárulását a különböző tématerületekhez.

OSEG meeting és workshop Pécsen

A PTE OSEG csapata sikeres szakmai workshopot és találkozót szervezett Pécsen. A 2024. december 4-én megrendezett esemény a nyílt tudomány aktuális kérdéseit és a mesterséges intelligencia tudományos kutatásra gyakorolt hatásait állította a középpontba.

A Tudásközpontban tartott rendezvény egyik szekciója angol nyelven zajlott, és elsősorban az EDUC szövetségben belüli együttműködésre fókuszált. A résztvevők többek között abba is betekintést nyerhettek, hogy miképp gondolkodnak a meghívott szakértők a Diamond Open Access folyóiratok aktuális helyzetéről. Emellett szóba került az is, hogy milyen „jógyakorlatokat” alkalmaznak a kutatási adatkezelés terén a potsdami, valamint az Open Access publikálás terén a Masaryk Egyetemeken.

A workshop magyar nyelvű része a hazai kutatói közeg kihívásaira, valamint a Pécsi Tudományegyetem könyvtára által kínált támogatási lehetőségekre koncentrált. Szó esett a CoARA új kutatásértékelési modelljéről, a kutatási adatkezelés kérdéseiről, valamint a

6 <https://www.openaire.eu/>

7 <https://eosc.eu/>

nyílt hozzáférésű publikálás finanszírozási lehetőségeiről is. A nap záró szekciója a mesterséges intelligencia szerepét vizsgálta a felsőoktatásban és a kutatásban.

A 2024. decemberi eseményen került sor az OS szakterületek felosztására a partnerek között. A cél az volt, hogy minden tag kidolgozza 1-2 terület specifikációt, amiből riport készül. A riport letisztázásaképpen megszületett 2025. szeptemberére a projekt első hivatalos OSEG *deliverable*⁸-je: **D1.1 Recommendations for Institutional Practice towards Open Science.**

2025. szeptemberében a projekt alapvállalásának megfelelően a PTE EGTK csapata átvette az OSEG munkacsoport vezetését és megkezdődött a fenti ajánlások alapján a következő feladat, egy 9 részes szemináriumsorozat megtervezése. A szemináriumok témájaként az OS 9 legfontosabb és a szakértők által legjobban megfogható területei kerültek kiválasztásra. 2026-ban havi egy alkalommal kerül sor majd online formában az előadásokra, melyek rögzítésre kerülnek és a későbbiekben bekerülnek az EDUC hivatalos kurzuskatalógusába⁹.

RAEG szerepvállalás¹⁰

A Research Assessment Expert Group (RAEG) magyarországi munkacsoportja az EDUC-WIDE nemzetközi projekt keretében az elmúlt másfél évben olyan szakmai előrelépéseket ért el, amelyek kézzelfogható módon támogatják a hazai és európai kutatásértékelési gyakorlat fejlődését. Mivel az EGTK kollégái ebben a csoportban nem töltenek be vezetői szerepet, „csak” szakértőként vesznek részt, a tanulmány ezen fejezete összefoglaló jelleggel igyekszik bemutatni a munkacsoport főbb aktivitásait, szervezési- és eredményportfólióját.

1. A Pécsi Tudományegyetem CoARA-csatlakozásának szakmai támogatása

A projekt első szakaszában kiemelt feladat volt a Pécsi Tudományegyetem (PTE) bekapcsolódásának előkészítése a *Coalition for Advancing Research Assessment* (CoARA) hálózathoz. A csatlakozás mérföldkő a kutatásértékelési reformok intézményi megvalósításában, egyben megerősíti az egyetem szerepét a nemzetközi szakmai párbeszédekben.

2025 májusában szakmai program szervezésére került sor a PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont helyszínén, amelyen döntéshozók, oktatók, kutatók és adminisztratív területek képviselői vettek részt. A rendezvény keretében áttekintésre kerültek az intézményi akcióterv fókuszpontjai, és a következő fejlesztési lépéseket is lefektették. Emellett a munkacsoport rendszeresen részt vesz a CoARA National Chapter munkájában, biztosítva a nemzeti és nemzetközi szintű szakmai kapcsolódás folyamatosságát.

⁸ A projektmenedzsmentben a „deliverable” (rész- vagy végeredmény) bármely kézzelfogható vagy nem kézzelfogható eredmény, amelyet egy projektmunka során állítanak elő, és amelyet átadnak egy érdekelt félnek. A tanulmányban a „projektdokumentum” kifejezést használtam.

⁹ <https://courses.educalliance.eu/>

¹⁰ Kókay Péter és Maljusin Mihály EGTK RAEG szakértők beszámolója alapján

2. A magyarországi RAEG-találkozó megszervezése

2025 júniusában Pécs adott otthont a RAEG nemzeti találkozójának, amely a Szentágotthai János Kutatóközpontban került megrendezésre, és amelyen valamennyi EDUC-konzorciumi partner képviselőjében érkeztek résztvevők. A kétnapos esemény megbeszélései kulcsszerepet játszottak a projektben vállalt célok összehangolásában, a közös szakmai álláspontok kialakításában és a következő működési szakasz prioritásainak meghatározásában. A program szakmai és szervezési szempontból egyaránt sikeresen zárult.

3. Kutatásértékelési jelentések elkészítése (hazai és intézményi fókusz)

A munkacsoport elkészítette a hazai kutatásértékelési gyakorlatot, valamint a PTE helyi sajátosságait bemutató szakmai jelentést. A dokumentum nem csupán a jelenlegi gyakorlatot mutatja be, hanem fejlesztési irányokat, javaslatokat és hosszú távon is megvalósítható reformlehetőségeket is megfogalmaz. A jelentés egyúttal beépült az EDUC-szintű összevont beszámolóba is, így a magyar tapasztalatok európai kontextusban is érvényesülnek.

4. Hozzájárulás a szövetségi szintű stratégiai terv kidolgozásához

A RAEG magyarországi csoportja aktívan közreműködött az EDUC szintjén kialakított stratégiai dokumentum elkészítésében, amely meghatározza az Open Science-hoz és kutatásértékelési reformokhoz kapcsolódó közös irányelveket. A magyar javaslatok a nemzeti sajátosságok figyelembevételével integrálódtak a stratégiai keretbe, amely a projekt második felében már konkrét megvalósítási lépések formájában jelenik meg.

5. Kiegészítő szakmai tevékenységek

A munkacsoport tevékenysége a kiemelt projekteredményeken túl számos további szakmai feladatot is felölelt, többek között:

- folyamatos konzultációk az egyetemen belüli és azon kívüli érintettekkel a kutatásértékelés témájában,
- részvétel a monitoring-megbeszéléseken és tudásmegosztó alkalmakon,
- egyetemi közösségi programok szervezése a RAEG munkájához kapcsolódva,
- részvétel nemzetközi találkozókön és szakmai workshopokon a tudástranszfer érdekében,
- előkészítő és szervezési feladatok a következő projektciklus és pályázati fázis támogatására.

A RAEG magyarországi csoportja az EDUC-WIDE projekt időszakában jelentős szakmai előrelépést ért el. A CoARA-csatlakozás támogatása, a nemzetközi szakmai fórumok megszervezése, a kutatásértékelési jelentések elkészítése és a stratégiai tervezésben való részvétel egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy a projekt második szakasza stabil alapokra épüljön. A megszerzett tapasztalatok és eredmények várhatóan hosszú távon is

támogatják a hazai felsőoktatási intézményrendszerben egy átláthatóbb, korszerűbb és értékalapú kutatásértékelési kultúra megerősödését.

Jövő – „ami még visszavan”

A projekt 2027 márciusi zárásáig a következő vállalások és feladatok szerepelnek az alapidokumentumban.

OSEG

1. 2025. szeptember és 2027. március között: 9 részből álló OS szeminárium-sorozat megszervezése. Az előadásokra 2026 januárja és decembere között kerül majd sor online formátumban a Microsoft TEAMS felületén. Az előadásokat rögzítjük majd feltöltjük az EDUC kurzuskatalógusába a Moodle keretrendszerén keresztül, így az a későbbiek során is megtekinthető lesz az érdeklődők számára.
2. 2025.szeptember és 2027. március között: A projekt D2.1-es projektdokumentum (Registration System for Citizen Science Projects) az EDUC partnereihez köthető Citizen Science projektek számára regisztrációs rendszert kell létrehozni. Technikai háttérnek az Open Up platformot szemeltük ki, de a feladat maga a cseh partnerekhez (MUNI) van rendelve.
3. 2025. szeptember és 2027. március között: A 2025. augusztusában elkészült D1.1 (Recommendations for Institutional Practice towards Open Science) dokumentum ajánlásainak monitorozása és értékelése. Ezt a feladatot a könyvtáros csapat azzal igyekszik abszolválni, hogy 2025 őszén minden partnerrel személyes online találkozót szervez, ahol felmérjük a partnerek haladását, aktivitását a területen.
4. 2026-ban a 2024. decemberi eseményhez hasonlóan OSEG meeting-re kerül majd sor személyes részvétellel Pécsen.
5. A 2026-os év során az OSEG és RAEG munkacsoportok közös meetingjére kerül sor személyes részvétellel Brnóban. Az OSEG tartalmi rész a PTE-s csapat felelőssége. („OS értékelés és jó gyakorlatok a kutatásértékelés keretrendszerében” a fő témakör)
6. 2026.-ban sor kerül egy egész napos tréning program megszervezésére személyes jelenléttel Pécsen. A program célközönsége: egyetemi kutatók, szakemberek. A tréningre az „advanced” partnerektől kell előadó(ka)t felkérni.
7. 2026. május és 2027. március között: Intézményi szintű, fél napos nyílt tudományos alapelveket lefektető rendezvényt kell szervezni az egyetemi felsővezetés számára, személyes jelenléttel, Pécsen. Az előadásra ezúttal is az „advanced” partnerek közül kell felkérni előadókat.
8. 2025. szeptember és 2027. március között: „Fellowships” – A „widening” partnerek OS szakértőinek összesen 6 hét időtartamú szakmai kiküldetést kell vállalni az „advanced” partnerek vendéglátásával.
9. 2027. márciusáig: Záró riport, a szakértői csapat második projektdokumentuma – D2.2 (Report on EDUC Open Science Training and Networking Activities) OS területen a tréning és networking aktivitásáról a projektidőszakban.

RAEG

A csoportot az ukrán partner (PNU) vezeti 2025. 09. és 2027.03. között.

1. 2025. szeptember és 2027. március között: A 2025. augusztusában elkészült *D3.1 (EDUC Strategy for Reforming Research Assessment)* projektdokumentum mentén a partnerek felügyelik a kutatásértékelés folyamatát, tapasztalatot cserélnek a munkacsoport keretében. Ennek eredményeként elkészül a *D4.1 (Report on Progress of EDUC towards Reformed Research Assessment)* (PNU)
2. 2025. november: RAEG személyes jelenléti (de valószínűleg az ukrán helyzet miatt online) meeting az EGRI-vel (kutatás és innováció munkacsoport).
3. A 2026-os év során az OSEG és RAEG munkacsoportok közös meetingjére kerül sor személyes részvétellel Brnoban. RAEG tartalmi rész a PNU felelőssége
4. 2025. szeptember és 2027. március között: A „widening” partnerek 2 személyes jelenlétű tréning eseményt szerveznek. A téma a D3.1 mentén fog kialakulni. (Lehet workshop, szeminárium, információs nap a műfaja.) A tréningeket az „advanced” partnerek adják.
5. 2025. szeptember és 2027. március között: *D4.2 (White Paper on Systemic Approach to Reforming Research Assessment)* (PNU) „White Paper” összeállítása.
6. 2026. március és 2027. március között: Személyes jelenlétű policy/stakeholder meeting szervezése Pécsen. (Kerekasztal/workshop műfajban.)

Összegzés

A fentiekből is látszik, hogy mindkét munkacsoport széles spektrumú munkát végez a projektidőszakban. Az elvégzett munka, a nemzetközi kapcsolatépítés, a jó gyakorlatok begyűjtése és implementálása a helyi kereteknek megfelelően, egyaránt rendkívül hasznos elemei lehetnek az EGTK jövőbeni fejlődésének, megkönnyíthetik a 2020-as évek elvárásrendszereihez történő alkalmazkodást. Az EDUC-WIDE lezárulása után a közös munka biztosan folytatódik. A következő projekt alapjainak lerakása, az első projekt alapjaira és annak konzekvens folytatásaként, már folyamatban van. Az EGTK eltökélt célja, hogy a szakértelmével az új projektnek is tevékeny részese legyen. Felismerve, hogy a könyvtárak meghatározó szerepet töltenek be mind a kutatás támogatásához szükséges attitűdök, ismeretek és készségek fejlesztésében, mind pedig a hallgatói siker és a tudomány-társadalom párbeszédének erősítésében, az EDUC partnerek szakmai közössége az alábbi alapelvek mellett köteleződik el. Elősegíti a közpénzből finanszírozott kutatások eredményeinek átláthatóságát és hozzáférhetőségét; támogatja a kutatási adatok és publikációk nyílttá tételét, illetve FAIR (megtalálható, hozzáférhető, interoperábilis, újrafelhasználható) elvek szerinti kezelését; ösztönzi a kritikai gondolkodás fejlesztését; elkötelezett a befogadás, a társadalmi szerepvállalás és a tudomány demokratizálódása mellett. Szakmai hálózatként a célja, hogy az egyes intézmények számára feltárja a nyílt tudomány és tágabb értelemben a tudásmegosztás előnyeit, és ezek gyakorlati hasznosulásához támogató környezetet biztosítson. Ennek

érdekében előmozdítja a (könyvtáros) szakértők közötti tapasztalatcserét és rendszeres találkozókat, a bevált gyakorlatok terjesztését, a szakmai (könyvtári) együttműködések megerősítését, valamint a munkatársak folyamatos kompetenciafejlesztését az EDUC kutatási, oktatási, kulturális és tanulási közösségeinek érdekében.

A 2027. márciusáig tartó projektidőszak felén kicsivel túl jelenleg itt tart az EGTK EDUC-WIDE szerepvállalása, mely mára nem csupán szakmai, hanem a könyvtár nemzetköziesítési stratégiája szempontjából is kiemelt jelentőségű projektté vált. A munka folytatódik, és bízom benne, hogy a projekt lezárultát követően lehetőség nyílik a tanulmány második részének elkészítésére is, amely már teljes körű tapasztalatokat, szakmai eredményeket és a jövőbeli irányokra vonatkozó kitekintést foglalhat majd össze.

Felhasznált irodalom

EDUC Alliance. (n.d.).

<https://www.educalliance.eu/storage/files/media/file/136/original.pdf>

Egervári, D. (2024). Könyvtárak a közösségi médiában. *Tudásmenedzsment*, 25(1), 53–62.

Egervári, D. (2025). Könyvtárak és a MI: egy kutatás eredményei a kihívások és nehézségek metszetében. *Tudásmenedzsment*, 26(1), 155–164.

Egervári, D., & Simon, K. (2023). H5P interaktív tartalmak: Felhasználási lehetőségeik és rövid módszertani útmutató. *Tudásmenedzsment*, 24(1. különszám), 127–142.

Tóth, M. (2025). A mesterséges intelligencia jelene és jövője az egyes könyvtártípusokban dolgozók szerint. *Tudásmenedzsment*, 26(1), 140–154.

Varga, K. (2025). Kell-e félnünk a mesterséges intelligenciától? *Tudásmenedzsment*, 26(1), 165–175.

Klára Bajusz – Balázs Németh

University Lifelong Learning through Learning Ecosystems for Senior Citizens Reaching for Better Health and Well-being

Key words: *collaboration, learning city-community, intergenerational and senior learning, health and wellbeing*

Abstract

This innovative practice paper will elaborate upon the roles and responsibilities of the University of Pécs in formulating the Pécs Learning City-Region. This programme aims to integrate and build on the diverse learning needs of vulnerable social groups to reach for better health and wellbeing through lifelong learning (LLL) actions. In addition to reviewing some specific examples of collaboration with civic activists in increasing participation around intergenerational and intercultural learning for improved health, sustainable community and skills development, this paper will highlight the model of the senior academy of Pécs. This model, based on geronto-education principles as a key part of university lifelong learning, is framed into senior citizens' collaboration so as to facilitate active ageing, diversity, and better learning performance in later life. This innovative practice reflects the inclusive character of Pécs as a learning city that has been formed by a bottom-up approach.

Introduction

The University of Pécs has been engaged in building a learning city-region model in Pécs for almost twenty-years. It has been supported by the municipality and its main stakeholders in raising participation and performance of its citizens and to embrace LLLL amongst vulnerable people through civic activism in the development of learning opportunities based on learning needs. This focus resonates with the impact of sustainable development goals (SDGs) in formulating Pécs as a learning city to demonstrate roles and responsibilities of quality education and the importance of providing LLL opportunities for all.

This inclusive and balanced scope of the learning city has been promoted by a number of initiatives, like the EcCoWeLL model of PASCAL International Observatory, which was adapted by the learning city model of Cork in Ireland (Neylon and Barret, 2013, 2020), and transferred into the Pécs learning city-region construction by the University of Pécs. The intention was to promote and develop an integrative structure to emphasise collaboration amongst learning providers to offer opportunities of learning in community formations with intercultural and intergenerational focuses. Another impact was a research initiative of PASCAL called the PURE project (PASCAL Universities' Regional Engagement) to investigate the roles and responsibilities of universities in promoting regional development, social capital, and LLL (PURE weblink: [PURE | A worldwide perspective on local possibilities...](#)).

A significant role of university lifelong learning has become to underline the roles of mutuality, trust, and equity as basic principles in shaping learning city activities to balance the economic with social, community and well-being dimensions. This example was a reliable reference to help developing an innovative model capable of engaging main stakeholders and their members as civic activists, e.g., senior citizens, building bridges between learning, smart and creative aspects of the learning city, and enhancing the focus on citizenship, social inclusion and wellbeing (Németh, 2022a). However, it is necessary to underline that the impact of smart city-region approaches and initiatives, creative focuses and models, and increased attention to local and regional ecosystems have shifted discourse to recognise the economic realities involved in skills development, effective knowledge transfer, and a more competitive workforce in response to digital and technological challenges, AI and matters of sustainable environments and communities. (Singapore's Skills Future Priorities, 2023). These considerations have served as innovative inputs to transform Pécs Learning City to a greater balance between economic realities and socially driven challenges.

Collaborative lifelong learning initiatives and practices in Learning City Pécs

The City of Cork and its 'Learning Neighbourhood' composite model served as the primary source of community-oriented learning city development for Pécs. In the Cork model, certain districts were successful in organising their learning festival programmes based on activities and potentials of lifelong learning communities with intergenerational and intercultural characters (Ó Tuama, 2020). The integration of this case into international learning city developments through UNESCO's Global Network of Learning Cities (GNLC) made it possible for Pécs to learn from good practice and adapt this into the development of potential learning opportunities offered by local community groups dedicated to intergenerational learning, social inclusion, equal opportunities and active citizenship. These concerns have influenced the University of Pécs to address learning city oriented LLL as necessary to deal with and, therefore, claim to transform the learning city-region model of Pécs into a collaborative format so as to demonstrate equity, care, solidarity and respect amongst community citizens.

Cases of collaborative learning supporting the innovative practice of the learning city of Pécs have helped in joining the GNLC cluster of health and wellbeing to connect wellbeing and social inclusion centred actions to those of socially driven demands from people of smaller communities with learning difficulties. Examples of promoting health and wellbeing have included the formation of a 'kiddy-ladder' action of family-learning, expanding learning opportunities for members of the Association of Parkinson patients or healthy-living programmes for young mothers with the label of 'Conscious Way of Life.' These examples reflect particularly sensitive forms of community-based engagement and collaboration amongst learning providers, shifting citizens' needs into the axis of actions and reflections of the learning City and its annual Learning City Festival.

Another recently identified collaborative learning model that reflects innovative practice is the 'Creative and Experience-based Space.' This model offers action-oriented learning for members of the community by offering creative steps in arts and crafts in community spaces through reflective forms of drawing and painting to help develop mental health and wellbeing. Several other neighbourhood-based initiatives have also become

successful through generating action-based learning to facilitate understanding, respect citizens' diversities and to address community problems referring to challenging issues such as environmental issues, social exclusion, deprivation, poverty, homelessness and unemployment. Moreover, these initiatives have been successful in emphasising effective actions to tackle such matters with community collaboration, resulting in creative and innovative models of LLL (Németh, 2023). In this respect, the Learning City Programme and the Learning City Festival of Pécs has demonstrated the importance of facilitating diversity and inclusion and initiated the combination of smart, creative and learning city composite factors to further develop the Learning City-Region based on UNESCO guiding principles (UNESCO, 2015). Therefore, Pécs Learning City has incorporated the Senior Academy of the University of Pécs to help support active ageing for improved identity, belongingness and trust as an effective community form of LLL in the learning city. This model integrates intergenerational capacities and intercultural orientations based on the learning needs of senior citizens and, consequently, is connected to several types and forms of learning under the model of active ageing for better health and wellbeing.

Since 2017, the University of Pécs has channelled a good amount of knowledge from the aforementioned populations into both the framework and content of the Pécs Learning City Programme, especially the contexts, thematisation and citizen-focused approaches. Another clear goal has been to connect the Learning City Festival to the organisation of annual conferences, talks and seminars to create a wider community of collaborators around Pécs Learning City to collect and share good knowledge around lifelong learning trends both locally and globally. Again, environmental and climate dimensions have always stood in the axis in these events, not just in 2017 but in every year to follow. This is not simply because of the SDGs integrated, but a natural consequence of growing citizen and community concerns around what to address and how.

Eight Learning City Festivals have been thematised around the following topics and sub-topics, where people can easily detect community orientations (bolded) to transfer innovative practice from micro to meso levels of learning in local and regional settings in comparison to international trends:

(2017): Culture – Environment – Knowledge Transfer and Skills Development

(2018): Experiential Learning: Environmentally-conscious? Sustainable Pécs and its Region – Place and Values/Cultural Heritages of Pécs – Easier Together? Intergenerational Learning and Collaborations for Skills-Development

(2019): Learning Community and Community Learning: Art and Culture Get People Together – Learning through Sports for Health – Learning Environment/Learning and Environment

(2020): Learning Together: Culture and Community: TECH-good Smart City – City, Space and Environment: Learning Culture of Active and Sustainable Communities – Intergenerational and intercultural Learning

(2021): Connections in and through Learning: Communities, Culture and Values – Environment, Settlement and Community – Space, Form and Meaning – Jobs, Performance and Skills – Voluntary work, Inclusion and Aid – Teacher, Learner and Community

(2022): Inspiring Each Other with Learning: Value, Tradition and Identity in Learning - Exchange between Environment, Culture and Economy

(2023): The Joy and Benefits of Learning: Transforming the Learning City into a Smart and Creative Community – Identity/Belongingness and Tradition – Environment and Healthy Living

(2024): Pécs - the Sustainable Learning City: Green City - Sustainable Knowledge Transfers and Skills Development (This event is still under achievement for 19-21 September, 2024)

The Learning City Pécs Programme has organised not only annual Learning City Festivals, but also six thematic conferences, talks, and webinars. Those international events have been achieved in association with distinguished HEIs, eucen, PASCAL, ASEM LLL HUB, UNESCO UIL and several GNLC partners to help better understand and effectively reflect to collaborations amongst citizens supported by international examples and models of good practice. UIL framed those upcoming challenges to LLL within an inspiring handbook and provided good reason to bridge social, environmental, and technological challenges to encourage cities and regions to respond in effective and human ways (UNESCO UIL, 2022).

The Innovative Aspects of the Senior Academy of Pécs as Learning City partner and stakeholder platform

The Senior Academy of Pécs, an organisation of informal learning, was founded in 2014 and legally formed into a foundation to operate in association with the University of Pécs. In June 2024, the academy has successfully delivered its 20th semester with more than 900 registered 60+ year old participants. This format, usually includes seven lectures per semester around the questions and challenging dimensions of ageing combined with life-focused lectures to address specific matters of economy, society, and environment as they affect the lives of senior citizens.

The main general topics of the academy are: society, learning, psychology, economy, history and cultural studies. At the end of each semester, students receive certifications. Besides lectures, the academy also offers special courses on certain topics (e.g., English and German language, local history, ecology, IT, psychology, history of art, anthropology). It also, however, has its own self-organising learning groups: the Senior Tourists, Bridge Club, Bibliotherapy Group and Table Tennis Team. A significant priority of the academy is to support community development and senior volunteering in Pécs by using the resources of a learning city.

Based on a society-oriented approach, they have an innovative view on ageing and their aim is to achieve active and successful ageing (EC, 2006) with intergenerational learning, learning in workplaces, diverse learning activities and complex lifelong guidance. Helping the elderly stay up to date, one of the most common motivations in older age is to follow the development of society and science. In this regard, Geronto-education as a disciplinary approach has been deeply applied to help understanding and reflecting, for example, to inventions, new expressions or scientific discoveries, to interpret arts or to follow progress in life. It is a rather general exploration that the elderly would like to join in conversations and understand others, be able to answer if a grandchild has a question, or offer new viewpoints based on their age and experience in case they are motivated with sensitive modalities of knowledge transfer (Baltes & Smith, 2003).

Solitude poses a serious health risk in older age and is a strong determinant of quality of life. Learning generates opportunities to communicate with other people and learning creates fellowships, social contacts, and new social roles. Moreover, it allows people to meet others with mutual understandings, who can help us if needed, and whom we can help as well. Intergenerational learning has many good practices to bring together older and younger people who can also learn from each other (e.g., a grandmother teaches her granddaughter to knit who, in exchange, shows her how to use Facebook). It is well-reflected in the behaviour of participants of the Senior Academy that for many older adults the actual subject of learning is not always the main motivating factor. Rather, they join learning groups because of communicational needs, to be together, and to spend time meaningfully which is clearly reflected by the term active ageing (Walker, 2002).

Achieving active citizenship and participation in social decisions, political elections, and community actions are important for a democratic society at every stage of adulthood. In post-socialist countries like Hungary, the elderly have mostly been socialised not to think independently, not to voice their opinion or initiate changes. This creates difficulties in teaching when participants are not active and have no suggestions on how to improve the learning process.

Referring to prevention, learning defers by ageing. Learning is an excellent way to stay young. Participants of the Senior Academy of Pécs clearly signalled that physical activities stimulate mental efficiency and vice versa and that learning can result in better physical capacity. For them, physical activity is a protective factor against neurodegeneration and plays a role in delaying normal and pathological ageing (Mandolesi et al., 2018).

Ageing derives from loss of functions: the longer we live able to support ourselves the later we age. Being active in most aspects of life means successful ageing. Reflections on senior learning signal that organising spare-time activities is challenging for seniors despite people having more free time in older age. It is challenging to spend it with quality, varied activities with feasible challenges. The Senior Academy offers support to help seniors realise collectively that whether spending time indoors or outdoors, alone or in community, face to face or online, spare-time activities help them experience the world around them and building relationships with others, learning new skills and, moreover, collecting and sharing (Boudiny, 2013 and Bowling, 2005).

The economic function of geronto-education is becoming more important in ageing societies. By 2030, 30% of European workers will be ageing workers (aged 55-64). Therefore, maintaining their working capacity is one of the most important preconditions for economic sustainability (Eurofound, 2024). Responding to employment issues, the academy cooperates with a senior employment agency.

Another significant aspect of the Senior Academy of Pécs is that it has so far collaborated with several stakeholders in promoting active ageing through a number of programmes and activities to promote LLL with intergenerational dimensions. This is why the Senior Academy can be recognised as an innovative practice whereby senior citizens can be integrated into their community as active citizens and motivate both fellow elderly citizens and members of their families to experience the joy and power of learning through collecting and sharing good knowledge and practice in a number of focuses in accordance with the mission of, for example, the U3A movement in the UK (U3A Mission). The University of Pécs has understood the positive role and impact of this good practice

to enhance the benefits of LLL in local settings and, therefore, worked to embed community-based participatory actions into the framework of the learning city.

In this regard, let us underline that the innovative character of this practice is the formation and development of the Senior Academy as a specific knowledge sharing format with the following principles and values:

The Senior Academy programme is formulated, for each incoming semester of the University of Pécs, based upon the needs of members indicated in a questionnaire of programme planning;

The Senior Academy has a special principle of disseminating science, culture, and arts to be combined with valuable practices from the city-region;

The Senior Academy is supported by all faculties of the University of Pécs and works as an inclusive platform for senior citizens of Pécs and its region to engage with and enjoy LLL;

The Senior Academy is a collaborative partner of Pécs Learning City together with other senior citizens' clubs and communities in town;

The Senior Academy of the University of Pécs has been collaborating with other U3As in Hungary organised by universities in Budapest, Debrecen and Kecskemét;

The Senior Academy has already participated in several EU-funded projects to transfer and exchange its innovative practice to other senior academies, U3As in neighbouring countries of Croatia, Slovenia, Austria and Italy. This dimension represents the need for collecting and sharing amongst senior academies.

The Senior Academy in Pécs has made use of the UNESCO GNLC platform to get connected to other Learning Cities of the UNESCO community to exchange active ageing practices as part of health and wellbeing and other respected UNESCO goals;

The University of Pécs provides a valuable research and study component so as to develop its Senior Academy with analytical work, comparative studies, and critical reflections.

Conclusions

Collaborative forms of LLL for social inclusion and wellbeing can be recognised as a particular direction and dimension of LLL embedded into learning city developments. Higher education institutions play special responsibilities in promoting the participation of vulnerable groups of citizens in urban environments of a city-region so as to develop social cohesion, respect, and active citizenship as prerequisites of developing and sustainable communities. (Nemeth, 2022b) Senior citizens play significant roles and call for collaborative actions through LLL and active ageing based on mutuality, equity, and solidarity. This is where universities have to work together with civic activists like senior citizens and their platforms so as to formulate learning cities for the benefits of citizens and their communities and to ensure that no one is left behind.

The strong ties that the University of Pécs has with ASEM LLL Hub and its Research Network on Learning Cities, Pascal International Observatory and, moreover, with eucen together with its UNESCO GNLC membership, allows our university to further embrace university lifelong learning with international exchanges in research, development, and

innovation. All these connections and collaborations puts our institution in a position to enhance the quality of intergenerational knowledge transfer and dialogue through its Senior Academy and other distinguished activities as part of the Pécs Learning City (an innovative practice recognised by UNESCO in 2017 by the *UNESCO Global Learning City Award*).

References

- ActivAge (2005). Final report of the ACTIVAGE project. Overcoming the barriers and seizing the opportunities for active ageing policies in Europe. Source: [Microsoft Word - ActivAge final report v002.doc \(europa.eu\)](#) [Accessed: 10_01_2024]
- Baltes P. Smith J.(2003). New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49, 123–135. doi:10.1159/000067946
- Boudiny, K. (2013). 'Active ageing': from empty rhetoric to effective policy tool. *Ageing & Society*, 33(6), 1077-1098.
- Bowling A.(2005). *Ageing well: Quality of life in old age*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Eurofound (2024) [Living longer, working longer: How to further activate an ageing workforce | European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions \(europa.eu\)](#) [Accessed: 30_01_2024]
- Mandolesi I., Polverino A., Montuori S., Foti F., Ferraioli G., Sorrentino P., Sorrentino G. (2018): Effects of Physical Exercise on Cognitive Functioning and Wellbeing: Biological and Psychological Benefits. *Front Psychol.* 9. 509. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00509
- Németh, B (2022a): Challenges of Internationalisation of Adult Learning and Education through Learning Cities and its Global Networking: Perspectives and Barriers. In. Grotlüschen, Anke – Käßlinger, Bernd – Molzberger, Gabriele - Schmidt-Lauff. Sabine (eds.) *Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive*, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, pp 128-142, 2022, ISBN: 9783847426653, DOI 10.3224/84742665
- Németh, Balázs (2022b): Changing roles of universities in the development of Learning Cities into Smart and Creative Communities. Reflections upon two decades of advancement. In. *European Journal of University Lifelong Learning.* (2789-4029): 6 2 pp 15-27, ISSN 2789-4029 <https://doi.org/10.53807/0602lds5>
- Németh, B (2023): Balancing Between Smart and Inclusive: Learning Cities for Sustainable Urban Communities. In: Vanna Boffo, Regina Egetenmeyer (edited by), *Re-thinking Adult Education Research. Beyond the Pandemic*, pp. 205-217, 2023, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0151-3, DOI 10.36253/979-12-215-0151-3
- Nylon, T./Barret, D. (2013, 2020): How Cork has 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: 10_01_2024]

Ó Tuama (2020): Learning Neighbourhoods: Lifelong Learning, Community and Sustainability in Cork Learning City. In: *Studies in Adult Education and Learning* 26, 1, pp. 53-67.

PASCAL PURE. Available at: [PURE | A worldwide perspective on local possibilities...](#)
[Accessed: 10_01_2024]

Singapore's SkillsFuture Priorities, In: *Skills Demand for the Future Economy 2023/24*. Available at: : [SSG | Skills Demand for the Future Economy 2023/24 \(skillsfuture.gov.sg\)](#)
[Accessed: 10_01_2024]

UNESCO UIL (2015): UNESCO GNLC – Guiding documents, Hamburg:UIL, pp.9-18.

UNESCO UIL (2019): Pécs, Hungary. Available at: : <http://uil.unesco.org/city/pecs>
[Accessed: 10_01_2024]

UNESCO UIL (2022) *Making lifelong learning a reality: a handbook Hamburg: UNESCO UIL* – Source: [Making lifelong learning a reality: a handbook - UNESCO Digital Library](#)
Accessed on 25_06_2024

U3A Mission – Source: [u3a - Vision and Mission](#) [Accessed: 10_01_2024]

Walker, A . (2002). A strategy for active ageing. *International Social Security Review*, 55, 121–139. DOI :10.1111/1468-246X.00118

Környezeti kihívások – adaptív felsőoktatás

Bevezetés

A felsőoktatási intézmények folyamatosan alkalmazkodási és fejlesztési kényszer alatt állnak (Budevici-Puiu 2020, Burukina 2021). A globalizáció egyik legdinamikusabban változó területe az információs és technológiai eszközök világa, amely jelentős hatást gyakorol mind a munkaerőpiacra, mind a felsőoktatásra. Az információs-technológiai forradalom alapvetően átalakította az oktatásban zajló tanítási-tanulási folyamatokat, és módosította a hallgatók tanulási szokásait, valamint a képzésekkel kapcsolatos elvárásait. E változások leglátványosabb megnyilvánulása a Covid-19 járvány idején következett be, amikor az oktatási intézményeknek egyik napról a másikra kellett átállniuk a digitális és online oktatásra (Ferri et al. 2020, Hawes 2022, Ramírez-Hurtado et al. 2021). Az oktatás minőségének javítása az Európai Felsőoktatási Térség törekvéseihez igazodva (ESG 2015) több magyarországi intézményben is kiemelt célként jelent meg (Kálmán 2019). A tanulási eredményekre épülő oktatás (Frye–McKinney–Trimble 2006, Biggs –Tang 2007) az uniós irányelvekkel összhangban meghatározó szerepet tölt be a fejlesztésekben. A Nemzeti Közszerződési Egyetemen (NKE) az elmúlt négy évben a kreatív tanulás paradigmájának kialakítása került előtérbe. Számos fejlesztés és kutatás alapozta meg és értékelte az intézményben elindult paradigmaváltást (Korpics – Méhes 2025). A Kreatív Tanulás Program (KTP) az Egyetem 2020–2025 közötti Intézményfejlesztési Tervében kiemelt prioritásként szerepelt, és célja a pedagógiai szemléletváltás megvalósítása volt a program működtetésén keresztül.

A kreativitás szükségessége

A 21. század munkahelyein nagy szerepe van/lesz a soft skilleknek, ezek között is kiemelkedik a 4K modell egyik kompetenciája, a kreativitás. A másik terület pedig a digitális kompetenciáké, ahol míg a 2019-es világvárvány idején a digitális oktatás körülményeinek és módszertanának a megteremtésén volt a hangsúly, mára leghangsúlyosabbá az AI programok egyetemi oktatásban való felhasználása vált. Ez utóbbi jelenség mögött ismételtelen a munkaerőpiaci követelmények állnak. A kreativitás fogalmát sokan igyekeztek meghatározni és nagyon különféleképpen tették ezt. Ennek eredményeképpen számos definíció van érvényben. A leírások között azonban van egy olyan elem, amely több meghatározásban megjelenik, ez pedig a következő: „a kreativitás az emberi személyiség azon jellege és állapota (diszpozíciója), melynek révén a tevékenység adott területén valamilyen új gondolatokon alapuló hasznos termék jön létre.

A tevékenység produktumának vonatkozásában pedig szinte az összes szerző kreativitáskonceptiójában előtérbe kerül az eredetiség, az újszerűség és az értékesség” (Fodor 2007: 1). Eredetiség, újszerűség, értékesség – a felsőoktatás innovatív jellegét jól lehet mérni ezeknek az elemeknek a meglétével. Ráadásul ezen hívószavak alkalmasak arra is, hogy kielégítő választ adjanak a nagyon gyorsan változó külső környezeti kihívásokra (Budevici Puiu 2020, Horváth 2016) és a megváltozott tanulási szokásokra.

„A kreativitás (alkotókészség/képesség) a személyiség egyedi tulajdonságainak, gondolati és cselekvési képességeinek sajátos összerendezettsége. Minden olyan mozzanat és tényező a személyiségen belül, amely lehetővé tesz valamilyen szintű alkotást, és emellett még a viselkedésben és magatartásban is megjelenik” (Bajnok et al. 2021). Mi jellemzi a kreatív tanulást? Bátorság, kíváncsiság, kérdések feltevése, komplex tanulás, tanulási csatornák szabad és személyre szabott használata. Ez a szabadság és összetettség határozza meg az emberi tanulás azon időszakát is, amelyet a kutatások a leghatékonyabbnak tekintenek, vagyis a kisgyermekkor tanulókat. Az iskola elkezdése után a kreativitás kikerül a tanulók tevékenységei közül, nem rajzolnak, nem beszélgetnek szabadon, nem oldanak meg problémákat, nem kísérleteznek, mert a szigorú tantervi szabályok között ez nem lehetséges. Eredményesen tanulni pedig csak úgy lehet, ha a tanulás a tanuló pszichikus aktivitásának összhatásaként jelentkezik (Vass 2012). A tanulásra hagyományos értelemben passzív és reprodukív, az új értelmezés szerint pedig aktív és produktív tevékenységként tekinthetünk (Báthory 2000). Csíkszentmihályi (2008) a tanulás kulcselemei közé sorolja az érdeklődést, az élvezetet, az egyensúlyt, az örömteliséget és a tudás iránti vágyat (Vass 2012). A tanulásszervezés és módszertan felől nézve pedig azt mondhatjuk, hogy ezek meglétét akkor lehet biztosítani, ha a diákokat motiválttá tesszük, együttműködés és tudásmegosztás történik a tanulás során. Módszerként pedig behozunk olyan tevékenységeket, amelyek támogatják a kreativitást. Ezt erősíti meg az American Psychological Association 2015-ben publikált anyaga, *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb alapelve*, amely az egyik ilyen alapelvnek tekinti a kreativitást, „amely elengedhetetlen a 21. századi információs társadalomban való boldoguláshoz” (APA 2015).

Robinson és Aronica (2018: 154–161) a kreatív iskolákról írt könyvükben a kreativitás fejlesztése érdekében javasolják, hogy a tanterveket a kompetenciák mentén újra kell gondolni. Az oktatás során négy fő célt kell megvalósítani, amelyhez nyolc alapkompentenciát lehet társítani. Az eredményes tanulás fentiekben leírt körülményei között ezen alapkompentenciák fejlesztése valósul meg: kíváncsiság, kreativitás, kritikai gondolkodás, kommunikáció, kollaboráció, közösségvállalás, kiegyensúlyozottság, közösségi szellem. Az NKE-n nemcsak az alap- és a mesterképzési szakok tanterveiben, hanem a közigazgatási témájú továbbképzéseknél is meghatározó a kompetenciaalapúság, amely egyrészt világosan kijelöli a tananyagfejlesztés kereteit, másrészt mérhető fejlődést garantál. Az egyéni kompetenciamérés (önértékelés, illetve mérés) eredménye visszajelzést ad a tanulóknak, vagyis jelen esetben a tisztviselők szakterületi jártasságáról, sőt a folyamatos mérések segítségével a szervezeti

kompetenciaszint is meghatározható, ami a munkáltatók számára kifejezetten hasznos (Kis-Klotz 2020: 209–210).

Fontos szerephez jut még a tanítás-tanulás folyamatában a tanulási környezet is, hiszen ezek jelentik a folyamat keretét, adják meg a támogatást a hallgató tanulásához, fejlődéséhez (Kálmán-Kopp 2022). Az NKE közszolgálati továbbképzési rendszere – önfejlesztésre és közösségi tanulásra motiváló oktatásinformatikai felülete révén – ezen a területen élen jár (Kristó-Klotz 2022: 437–438, Kis-Klotz 2020: 220). Ha megnézzük azt, hogy egy felsőoktatási intézmény hogyan hirdeti, népszerűsíti a szakjait, hogyan toborozza ehhez jövődő hallgatóit, akkor azt láthatjuk, hogy a toborzásnál nemcsak a szakmai tudás megszerzését és a jövőbeli elhelyezkedés lehetőségeit kommunikálják az intézmények, de mindazokat a lehetőségeket is, amelyek az egyetemi oktatás minőségét meghatározzák, vagyis a tanulási környezetet helyezik ezen kommunikáció középpontjába. A tanulási környezet mellett megjelenik a kreatív klíma meglétéhez szükséges tényezők biztosítása is (Péter-Szarka – Tímár – Balázs 2015), amely egyrészt az oktatás fizikai feltételeit, másrészt pedig ennek a kreatív klímának a jellemzőit tartalmazza. A hazai felsőoktatás-pedagógiai kutatások között is megjelenik a kreatív klíma kutatása. A kreatív klíma meglétét és ennek jellemzőit Péter-Szarka Szilvia és munkatársai kérdőívvel vizsgálták (Péter-Szarka – Tímár – Balázs 2015). A kérdőív az alábbi dimenziók vizsgálatára tért ki: kihívás, érdekesség a feladatokban, tevékenységekben; nyitottság megléte a tanulási környezet elemeiben; működik-e, tapasztalható-e a sokféleségre és autonómiára történő bátorítás; megjelenik-e a közösségi, csoportos gondolkodás szempontrendszere; és az adott közeget mennyire jellemzik a korlátok. Az NKE hallgatói körében készült kutatásról számol be Dominek Dalma és Ceglédi Szabolcs (2021), Hegedűs Judit és Seres-Busi Etelka pedig a tanóra-tervezés feladatához kapcsolva mutatják be a kreativitáshoz szükséges feltételek meglétét (Seres-Busi – Hegedűs 2024).

A különböző tanuláselméletek közül a kreatív tanulási paradigma jól illeszkedik a konstruktivista megközelítésbe, amely fontos szerepet tulajdonít a diákok tudásának és korábbi tapasztalatainak, ezt aktívan javasolja felhasználni a tanulás során. A tudás tehát nem készen kapott, a hangsúly annak konstruálására került – a tudás létrehozása a tanulási folyamatban benne lévők aktivitásán és társas működésén is múlik. Az új információt az előzetes tapasztalatokon keresztül szűrik át, értelmezik újra (Einhorn 2015; Nahalka, 2002). Nem gondolhatjuk azonban azt, hogy az oktatónak ebben a folyamatban nincs feladata, felelőssége. Az oktató szerepe már nemcsak a tudásátadás, hanem a teljes tanulási folyamatnak a monitorozása és támogatása is (Ferenczi 1998, Varga 1998). A kreatív tanulásnál megjelenik az autonómia, az együttműködés, a játékosság, a képzelőerő, a lehetőségekben való gondolkodás és a támogató környezet (Szettele 2020).

Új kihívások – a mesterséges intelligencia megjelenése a felsőoktatásban

A mesterséges intelligencia (MI) oktatásban való alkalmazása az elmúlt években jelentős figyelmet kapott. A technológia fejlődése új lehetőségeket teremt a tanulási folyamatok személyre szabására, az értékelés automatizálására, valamint az oktatói munka támogatására. A mesterséges intelligencia oktatásban való alkalmazása az elmúlt években új dimenziókat nyitott meg a tanítás és tanulás területén. A generatív MI-eszközök, mint például a ChatGPT, különösen felgyorsították az oktatási technológiák fejlődését. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy az MI integrációja nem csupán technológiai kérdés, hanem mélyreható pedagógiai, etikai és kulturális reflexiót igényel (Horváth 2023, Bond et al. 2024). Az MI legígéretesebb oktatási alkalmazásai közé tartozik a személyre szabott tanulás (Sajja et al. 2024), a tanári munka támogatása (Baditzné – Jakab 2023), az adminisztratív folyamatok automatizálása (Molnár 2024, Kerimbayev et al. 2025). Fontos szerepe lehet még mint intelligens tutornak az adaptív tesztelésben, a tanulási analitikák készítésében is. A generatív MI különösen a felsőoktatásban mutat jelentős potenciált (Al-Smadi 2023, Marciniak – Baksa 2023), de a tananyagfejlesztésben és a tanári munka támogatásában is jelentős szerepe lehet (Balla 2025, Tóth 2024). A generatív MI különösen a tanulók motivációját növelheti az azonnali visszajelzés és az interaktív tanulási környezet megvalósítása révén (Al-Smadi et al. 2024).

Az MI integrációja ugyanakkor nem csupán technológiai, hanem pedagógiai és etikai kérdés is. A tanulmányok kiemelik a plágium, a tudományos eredetiség és az algoritmikus torzítás problémáit (Eaton 2025, Végh 2024). A tanári szerep átalakulása, a kritikai gondolkodás háttérbe szorulása és a tanulói autonómia csökkenése szintén fontos dilemmák (Szűts 2024, Szalay-Bekő 2024). Az MI csak akkor válhat valódi pedagógiai eszközzé, ha a tanárok megfelelő felkészítést kapnak, és a technológia alkalmazása átlátható, etikus keretek között történik (U.S. Department of Education 2023). Az UNESCO és az amerikai oktatási minisztérium irányelvei szerint az MI alkalmazásának középpontjában az embernek kell állnia (Mátyás 2024, U.S. Department of Education, 2023). A sikeres integrációhoz szükséges a tanári továbbképzés, az etikai szabályozás, valamint a kulturálisan érzékeny bevezetés (Viberg et al. 2023, Daskalaki et al. 2024). A tanulmányok hangsúlyozzák, hogy az MI nem helyettesíti az oktatót, hanem eszközként szolgálhat a tanulási folyamatok támogatására (Karvalics 2024).

Ahogy a fentiekben láttuk, a szakirodalom számos problémát azonosít: etikai kérdések (plágium, tudományos eredetiség), technológiai megbízhatóság (hallucinációk), pedagógiai kontroll és tanári bizalom (Viberg et al. 2023, Daskalaki et al., 2024). Az MI sikeres bevezetésének kulcsa a pedagógusok önhatékonyasága és technológiai tudása (Mah & Groß, 2024). A jövőbeni kutatásoknak az interdiszciplináris együttműködésre, etikai és adatvédelmi keretek fejlesztésére, tanári továbbképzésekre és empirikus vizsgálatokra kell fókuszálniuk (Bond et al. 2024, Liang et al. 2025). Fontos a kulturálisan érzékeny bevezetés is, különösen az AI-EdTech rendszerek esetében.

Ugyanakkor látnunk kell az előnyeit is: a mesterséges intelligencia oktatásban való alkalmazása nem csupán technológiai újítás, hanem pedagógiai lehetőség is. A szakirodalom alátámasztja, hogy az MI képes támogatni a tanulási folyamatokat, növelni az oktatói hatékonyságot és elősegíteni az oktatási esélyegyenlőséget. Ugyanakkor az etikai, bizalmi és kulturális kérdések kezelése elengedhetetlen a fenntartható integrációhoz. A jövő oktatása nem az MI technológián, hanem az azt tudatosan és reflektíven használó pedagógusokon/oktatókon múlik.

A kutatás kontextusa – szabályozási szintek

A mesterséges intelligencia oktatásba történő beépítésének vonatkozásában első körben a hazai jogszabályi és ajánlási környezetet tekintettük át, hogy van-e bármilyen előírás erre vonatkozóan. Mivel egy újonnan fejlődő területről beszélünk, amely most kezd egyre jobban előtérbe kerülni, így a szabályozási keretrendszer is csak most kezdi lekövetni a szükségleteket. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvénybe (a továbbiakban NFTV) csak a tavalyi év végén kerültek be az erre vonatkozó kiegészítések. A 2024. évi LXXVI. törvény, az egyes felsőoktatási, családjogi és kulturális tárgyú törvények módosításáról új rendelkezéseket emelt be az NFTV-be, amely bár iránymutatást nem, de felülvizsgálati és intézményi kötelezettségeket előírt a hazai felsőoktatási intézmények számára. Az NFTV 114/P. §-ba így bekerült, hogy:

(1) A felsőoktatási intézmények 2025. szeptember 1-jéig felülvizsgálják intézményi szabályzataikat, különösen a tanulmányi és vizsgaszabályzatukat abból a célból, hogy a mesterséges intelligencia használatát megfelelő módon szabályozzák.

(2) A felsőoktatási intézmények 2025. szeptember 1-jéig felülvizsgálják tanterveiket abból a célból, hogy

a) az adott képzés céljainak megfelelő módon a mesterséges intelligencia megismertetése a képzési program részévé váljon...

Az NFTV végrehajtási rendeletébe, vagy bármilyen más közvetlenül ható jogszabályba nem került be további rendelkezés, így az intézmények számára csak a fentebb leírt rendelkezés és a hozzá fűzött magyarázatok szolgálnak iránymutatásul.

Az NKE már 2024-ben elkezdte kidolgozni a mesterséges intelligencia szabályozására vonatkozó rendelkezéseket, amelyek később szinkronba kerültek a törvényben meghatározott követelményekkel is. Az első körben a mesterséges intelligencia használatának szabályozása került előtérbe és a tudományos rektorhelyettes vezetésével került kidolgozásra egy egyetemi szintű szabályozás, majd jelent meg az erre vonatkozó rektori utasítás 2024 nyarán.

A mesterséges intelligencia használatáról szóló 22/2024. számú rektori utasítás alapvető célja, hogy kijelölje az MI használatának kereteit az egyetemi polgárok, a hallgatók, oktatók, doktoranduszok és kutatók számára. Külön hangsúlyt kap az emberi szellemi alkotás és a mesterséges intelligencia által előállított tartalom világos elhatárolásának

kötelezettsége. Az utasítás előírja, hogy minden oktatással vagy tudományos munkával összefüggő szellemi termékben egyértelműen fel kell tüntetni, ha az MI támogató eszközként jelen volt, továbbá a felhasznált MI alkalmazást a tudományos hivatkozási szabályoknak megfelelően kell megjelölni. A hallgatók számára az utasítás elsősorban ajánlásokat fogalmaz meg azzal kapcsolatban, hogy az MI-t támogató eszközként használhatják a tanulmányaik során, de tudatosan és kritikus szemlélettel kell élniük ezzel a lehetőséggel. Hangsúlyozza, hogy a technológia nem helyettesítheti az oktatókkal való személyes konzultációt és a humán interakciókat, valamint kötelező a generált tartalmak ellenőrzése. A hallgatóknak kerülniük kell személyes vagy közérdekű adatok megadását a rendszer használata során. Az oktatói közösség számára az utasítás tágabb mozgásteret biztosít az MI alkalmazásában, egyben kötelezettséget is előír. Az oktatóknak a mesterséges intelligenciát az élményalapú és kreatív oktatási módszerek kiegészítő eszközeként kell használniuk, tananyagaikat az MI segítségével is naprakésszé kell tenniük, valamint ösztönözniük kell a hallgatók kritikai gondolkodásának és elemző képességeinek fejlesztését. A rektori utasítás leírja, hogy az MI egyéni tananyagfejlesztésben, hallgatói előrehaladás nyomon követésében és támogató eszközként is alkalmazható. Az utasítás ezzel az oktatói felelősséget erősíti, egyben rávilágít arra, hogy a korszerű ismeretek átadásában az MI beépítése immár elvárt intézményi gyakorlat. A kutatók számára az utasítás az MI-t elsősorban innovatív kutatási eszközként értelmezi, amely kibővítheti a vizsgálati lehetőségeket és támogathatja a publikációs tevékenységet, miközben elsődlegességet biztosít az adatbiztonságnak és a tudományetikai normáknak. Mindezt a szabályozást kiegészíti egy új intézményi szereplő, az MI kompetenciafelelős létrehozása, aki a felhasználók támogatásáért és az új rendszerek validálásáért felel. Összességében megállapítható, hogy a rektori utasítás a mesterséges intelligenciát az egyetemi oktatás, kutatás és tanulás szerves, de kontrollált eszközeként jeleníti meg. A szabályozás központi üzenete az etikus és felelős használat, amely mellett az MI hozzájárulhat a hallgatói és oktatói kompetenciák fejlődéséhez, valamint az Egyetem oktatási portfóliójának versenyképességéhez.

A következő lépcsőben az Egyetem igyekezett az oktatási területre vonatkozó szabályozási környezetbe is beépíteni az mesterséges intelligenciával kapcsolatos területeket. A mesterséges intelligencia első szabályzati megjelenése a Tanulmányi és Vizsgaszabályzatban (a továbbiakban TVSZ) a 2024 nyári módosítás során került be, de itt még csak említés szintjén tért ki rá a szabályzat, amely alapján az ismeretek és gyakorlati képességek ellenőrzése során a mesterséges intelligencia abban az esetben minősül megengedett segédeszköznek, amennyiben a tantárgyfelelős oktató engedélyezte a mesterséges intelligencia használatát. A hallgatói követelményrendszer szabályzataiba 2025 nyarán került részletesebben kifejtésre az MI témaköre, így több ponton beépítésre kerültek a mesterséges intelligenciával kapcsolatos rendelkezések. A Tanulmányi és Vizsgaszabályzat módosítása során a Tudományos Rektorhelyettes javaslatai mentén bővült a mesterséges intelligencia alkalmazásának szabályozása. Az új szabályozás alapján a tanulmányi félév kezdetén a hallgatókat tájékoztatni kell az MI alkalmazásának követelményeiről. Továbbá az egyéni, eredeti hallgatói munkák esetében a hallgató köteles pontosan megjelölni az MI által előállított tartalmat, a használt alkalmazást és annak adatait a tudományos hivatkozási szabályoknak megfelelően. Ezen felül az ismeretek és gyakorlati képességek ellenőrzése során egyértelmű szabályozás

született az MI alkalmazhatóságára. A TVSZ-ben az alapfogalmak közé hivatalosan bekerült a mesterséges intelligencia definíciója, továbbá a szakdolgozat formai követelményeinek részeként a szakdolgozathoz kapcsolódó szerzői nyilatkozat tartalmazza az MI használatának feltüntetését, és meghatározza a tiltott felhasználás következményeit.

Szűken vett szabályozási környezetben ezek azok a pontok, ahol már megjelentek a mesterséges intelligencia használatával kapcsolatos elemek, viszont érdemes még kitekintést tenni az NKE Intézményfejlesztési Tervére (a továbbiakban IFT) is. A 2020-25 közötti időszakra vonatkozó IFT-ben természetesen még nem kerülhetett elő hangsúlyosan a téma, de érdekesség, hogy említés szintjén már ott is megjelent. Az új intézményfejlesztési terv még kidolgozás alatt áll, de a jelenlegi munkaanyagokból már látható, hogy az MI területe sokkal kiemeltebb figyelmet kap. A kiemelt kutatási tématerületek között megjelenik a kibervédelmi és védelmi kutatások mellett a mesterséges intelligencia kutatás, valamint az egyetemi önértékelés során a lehetőségek között kiemelt helyen szerepel a digitalizáció és a mesterséges intelligencia integrációja. Ezek az intézkedések együtt arra mutatnak, hogy az Egyetem nem csupán formális megfelelésként tekint a mesterséges intelligencia szabályozására, hanem stratégiai kérdésként, amely hosszú távon befolyásolja az oktatás és a kutatás kultúráját.

Az NFTV-ben meghatározott jogszabály által kért felülvizsgálat az egyetemi szabályzatokon túl valamennyi képzés tanterveinek felülvizsgálatát is igényli abból a célból, hogy az adott képzés céljainak megfelelő módon a mesterséges intelligencia megismertetése a képzési program részévé váljon. Minden szak esetében mérlegelni kell, miként és milyen mélységben érdemes a mesterséges intelligencia ismereteit beépíteni a tanulmányokba. Így biztosítható, hogy a hallgatók ne csak szabályozott környezetben találkozzanak a mesterséges intelligenciával, hanem tudatosan, képzésük céljaihoz illeszkedő módon sajátítsák el annak használatát. Ennek első körös felmérésére tesz kísérletet az elemzés részeként a képzési programok és a tantárgyi adatlapok áttekintésén keresztül.

A kutatás eredményei: A mesterséges intelligencia oktatásának megjelenése az ÁNTK-n

A mesterséges intelligencia (MI) az elmúlt évtized egyik legmeghatározóbb technológiai vívmánya, amely gyors ütemben alakítja át a társadalmi, gazdasági és közigazgatási folyamatokat. Ennek megfelelően a felsőoktatási intézményeknek is kulcsszerepük van abban, hogy felkészítsék a jövő szakembereit e technológiák felelős használatára. Az Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar (ÁNTK) képzési portfóliójában az MI fokozatosan jelent meg, kezdetben közvetetten, a digitális kompetenciafejlesztés és informatikai rendszerek oktatásán keresztül, majd később egyre hangsúlyosabb, tantárgyi szinten is beépült a képzési struktúrába. A kutatás során megvizsgáltuk, hogy az NKE egyik karán milyen változtatások és fejlesztések történtek a kreatív tanulás paradigma keretén belül a mesterséges intelligencia eszközök beépítésére. A kutatás során kari szinttől haladtunk a kurzus szintig, így a kar egészét érintő változtatások mellett (tantervek, kari kezdeményezések) figyelemmel tudtunk lenni a kurzusszintű fejlesztésekre is. Az eredményeket esettanulmányok formájában mutatjuk be. Az

esettanulmányok a kari szinttől haladnak a kisebb szintek irányába, így jól láthatóvá válik, hogy mit jelent a kihívás a Kar szintjén, egy modul szintjén és egy szabadon választható kurzus szintjén.

A három esettanulmányon keresztül nagyon jól követhető, hogy egy egyetem egy adott karán milyen változások és fejlesztések valósultak meg az elmúlt években. Az esettanulmányok egységessége érdekében a kutatás módszertanát és a kutatás lépéseit az egyes esettanulmányoknál írjuk le. Minden esettanulmány végén van egy összegzés az adott területen elért eredmények és felvetések vonatkozásában. Ezt követően a három esettanulmányt egy közös konklúzióban értékeljük, reflektálva a kari korábbi fejlesztések és szabályozások eredményeire is. Az első esettanulmány azt mutatja be, hogy hogyan épült be az MI az alapképzési, mesterképzési és szabadon választható tantárgyak tantárgyi leírásaiba. A második esettanulmány egy kifejezetten az MI oktatásáról szóló modul létrejöttét és eredményeit ismerteti. A harmadik esettanulmány egy konkrét szabadon választható kurzus fejlesztési eredményeit mutatja be, amely kurzuson a tavaszi félév során először jelent meg a kreatív tematika kiegészítéseként bizonyos feladatok mellett az MI eszközök használata és a diákokkal közös tesztelése.

Esettanulmány 1: Az MI jelenléte a Kar képzési portfóliójában

Az esettanulmány elkészítéséhez a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztuk. Az esettanulmányban szereplő képzések esetén áttekintettük a képzések tantárgyi leírásait, rákeresve az MI kifejezésre. Ennek eredményeképpen azt találtuk, hogy az ÁNTK által gondozott alapképzésekben (pl. közigazgatás-szervező BA, nemzetközi igazgatási BA, International Public Service Management BA) az MI közvetlenül még nem különálló tantárgyként szerepel, hanem a digitális technológiákhoz kapcsolódva jelenik meg.

- **Közigazgatás-szervező BA:** itt az *Digitális kompetenciafejlesztés és a Közigazgatási informatikai rendszerek I–II.* kurzusok készítik elő az MI-hez kapcsolódó ismereteket, például az e-közigazgatási rendszerek és döntéstámogató technológiák megismerésével.
- **Nemzetközi igazgatási BA:** az informatikai és döntéstámogató rendszerek kurzusain keresztül jelennek meg az intelligens közigazgatási megoldások és MI-lehetőségek.
- **International Public Service Management BA:** itt az MI az elemző és döntéstámogató készségek fejlesztésén keresztül kapcsolódik be, például a *Public Policy Analysis* és *Statistics* tárgyakban, amelyek előkészítik a big data és MI-alapú elemzések alkalmazását.

Az ötéves államtudományi osztatlan szak képzésében az MI közvetlenebbül is megjelenik. A *Közigazgatási informatikai rendszerek III.* és a *Digitális ökoszisztéma I–II.* kurzusok kifejezetten foglalkoznak a közigazgatásban alkalmazott MI-megoldásokkal, diszruptív technológiákkal és digitális kormányzási folyamatokkal. Ezek a tantárgyak nem csupán technológiai tudást adnak, hanem fejlesztik a hallgatók adatbiztonsági szemléletét és információmenedzsment-képességeit, felkészítve őket az MI gyakorlati alkalmazására a közigazgatásban.

A mesterképzések többségében az MI nem külön tantárgyként, hanem szintén kapcsolódó témakörként jelenik meg.

- **Fejlesztéspolitika és programmenedzsment MA:** az MI közvetetten, a digitális technológiák és kockázatmenedzsment révén kapcsolódik.
- **Kormányzás és vezetés MA:** a stratégiai tervezés és közpolitikai elemzés során jelenhet meg az MI, például vezetői döntéstámogató rendszerekben.
- **Közgazdálkodás és közpolitika MA:** itt a *Big data és digitalizáció* tantárgy kifejezetten fejleszti az MI-hez szükséges adatvezérelt elemzői kompetenciákat.
- **Közigazgatási MA:** az informatikai és digitális kompetenciafejlesztő tárgyak támogatják az MI-megoldások megértését és használatát.

A nemzetközi képzésekben (pl. *International Public Service Relations MA, Nemzetközi tanulmányok MA*) az MI kevésbé explicit módon jelenik meg, de a kutatási és elemzői módszertanok révén itt is előkészíti az adatvezérelt, MI-alapú elemzések alkalmazását.

A legerősebb kapcsolat a kiberbiztonsági mesterképzésben, valamint annak angol nyelvű megfelelőjében, az *International Cybersecurity Studies MA*-ban figyelhető meg. Ezek a tantárgyak biztosítják, hogy a hallgatók ne elméleti szinten, hanem konkrét alkalmazásokon keresztül találkozzanak az MI technológiákkal.

- Az **Incident Management** tantárgyban külön blokk foglalkozik az MI szerepével az incidenskezelésben (anomálfelismerés, logelemzés, fenyegetésészlelés).
- Az **OSINT** kurzusok az MI-t a nyílt forrású információszerzés és elemzés támogatására használják.
- A **Cyber Threat Intelligence** tárgy a prediktív analitikán és gépi tanuláson alapuló fenyegetésfelderítést ismerteti.
- A **Personal Data Protection** kurzus kifejezetten az MI adatvédelmi és etikai vonatkozásait tárgyalja.

Az ÁNTK szabadon választható tantárgyi kínálatában több kurzus is közvetlenül kapcsolódik az MI-hez.

- **BA szint:** a *GovTech–LegalTech* tárgy az MI technológiai és jogi aspektusait tárgyalja, míg a *Magyar közigazgatás: aktuális dilemmák* kurzus az MI közigazgatási alkalmazásainak lehetőségeit és kockázatait vitatja meg.
- **MA szint:** az *Emberi jogok a digitális korban*, a *Harmadik generációs jogok* és az *Emberi, gazdasági, szociális és politikai jogok a 21. században* tárgyak explicit módon foglalkoznak az MI társadalmi és jogi hatásaival.

Az ÁNTK képzési portfóliójában a mesterséges intelligencia fokozatosan, de egyre hangsúlyosabban jelenik meg. Az alapképzésekben és az osztatlan képzésben a digitális kompetenciák fejlesztése biztosít alapot, a mesterképzésekben pedig egyre inkább célzott tárgyak révén kapcsolódik. A legerőteljesebb integráció a kiberbiztonsági képzésekben és a Mesterséges Intelligencia Modulban figyelhető meg. Ez a folyamat jól mutatja, hogy az ÁNTK nem csupán reagál a technológiai változásokra, hanem proaktívan építi be az MI-t a képzési kínálatba, ezzel hozzájárulva ahhoz, hogy hallgatói korszerű, a gyakorlatban is hasznosítható tudással rendelkezzenek. Összességében azt láthatjuk, hogy mind az alapképzésben, mind a mesterképzésben az MI beépül a digitális technológiák oktatásába, megalapozva a hallgatók számára a későbbi, célzottabb MI-ismeretek elsajátítását.

Esettanulmány 2: A Mesterséges Intelligencia Modul (MIM) bevezetése

Az esettanulmány elkészítéséhez a dokumentumelemzés módszertanát használtuk. Ezt kiegészítettük azon adatok elemzésével, amelyek elérhetőek voltak a Neptunban, a modul elvégző hallgatókra vonatkozóan. Az ÁNTK 2023 őszén indította el a Mesterséges Intelligencia Modul (MIM), amely az államtudományi és kiberbiztonsági szakos hallgatóknak nyújtott strukturált és gyakorlati tudásanyagot. A **Mesterséges Intelligencia Modul (MIM)** öt tantárgyból és 18 kreditből áll. A modul komplex, interdiszciplináris megközelítésben tárgyalja az MI-t, és a teljesítéséért mikrotanúsítványt kapnak a hallgatók, amely a munkaerőpiacon is hasznosítható.

A program célja kettős volt, egyrészt elméleti alapokat szeretett volna biztosítani a modulra jelentkező hallgatók számára. Az elméleti alapok a mesterséges intelligencia fogalmi, technológiai és jogi kereteit érintették. A modul másik célkitűzése a gyakorlati készségek fejlesztése volt, amelyek révén a hallgatók képesek lesznek a saját szakterületükön alkalmazni és kritikusan értelmezni az MI eszközeit. A modul létrehozását megelőzte egy Intenzív Mesterséges Intelligencia Tanfolyam 2024 januárjában. Ez a négynapos képzés 19 hallgató részvételével zajlott, amely során a résztvevők megismerkedtek az MI társadalmi, technológiai és jogi vonatkozásaival, valamint konkrét alkalmazási területeivel. A pozitív visszajelzések alapján döntött úgy a Kar, hogy hosszabb távú, moduláris formában is elérhetővé teszi az ismeretanyagot. A Mesterséges Intelligencia Modul 2024 tavaszán indult el először, 5 tantárgyból álló, 18 kreditcsomagként. A modul kialakítását az Eötvös József Kutatóközpont és a Kiberbiztonsági Tanszék szakemberei közösen végezték. A tanterv összeállítása során arra törekedtek, hogy a technológiai alapok mellett a hallgatók megértsék az MI társadalmi, jogi és etikai következményeit is.

Az öt tantárgy együttesen komplex, interdiszciplináris megközelítést kínál:

1. **A mesterséges intelligencia és az alapjogok** – az emberi jogokra gyakorolt hatások, például adatvédelem, diszkrimináció tilalma.
2. **A mesterséges intelligencia szabályozása** – az AI Act és más nemzetközi jogi keretek elemzése.
3. **Adatvagyon és mesterséges intelligencia** – az adatgazdaság, adatvédelem és versenyjog összefüggései.
4. **Mesterséges intelligencia az egyes társadalmi alrendszerekben** – MI-alkalmazások az oktatásban, egészségügyben, jogban és más szektorokban.
5. **Mesterséges intelligencia és automatizáció a közigazgatásban** – gyakorlati megközelítés, esettanulmányok és csoportos feladatok.

A modul struktúrája lehetővé tette, hogy a hallgatók ne csak felhasználói szinten ismerjék meg a technológiát, hanem képesek legyenek kritikusan gondolkodni annak társadalmi és szakmai beágyazottságáról. A program órái tömbösítve, 2024. február és május között zajlottak. A hallgatók a szokásos módon, a Neptun rendszeren keresztül jelentkezhettek. A teljes modul elvégzéséért mikrotanúsítványt kaptak, amely hivatalosan igazolja a speciális tudás elsajátítását, és a munkaerőpiacon is értéket képvisel. Az első meghirdetéskor 25 hallgató teljesítette a modult, majd a 2024/2025-ös tanévben ismét meghirdették. Ekkor a hallgatók szabadon választhatták ki, hogy hány tantárgyat szeretnének teljesíteni. A statisztikák szerint például az „Adatvagyon és mesterséges intelligencia” kurzust 12-en vették fel, közülük 11-en sikeresen teljesítették. Összesen 4 hallgató végezte el mind az öt tantárgyat és kapott mikrotanúsítványt.

A MIM program három szempontból is kiemelkedő jelentőségű:

1. Innováció az oktatásban – A rövid tanfolyam és a moduláris képzés kombinációja fokozatos tanulási ívet biztosított.
2. Interdiszciplinaritás – Az MI technológiai, jogi, etikai és közigazgatási vonatkozásai egyaránt helyet kaptak.
3. Munkaerőpiaci relevancia – A mikrotanúsítvány hidat képez az egyetemi tanulmányok és a gyakorlati alkalmazhatóság között.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a hallgatók részéről jelentős igény mutatkozik a mesterséges intelligencia témakörének mélyebb megismerésére, és az ilyen programok hozzájárulnak a jövő szakembereinek felkészítéséhez. A Nemzeti Közsolgálati Egyetem Mesterséges Intelligencia Modulja jól példázza, hogyan lehet egy felsőoktatási intézményben az új technológiák oktatását stratégiai szemlélettel bevezetni. A program sikere abban rejlik, hogy nem pusztán elméleti kereteket adott, hanem gyakorlati tapasztalatokat és munkaerőpiacon is hasznosítható tudást biztosított. Ez az esettanulmány rámutat arra, hogy a mesterséges intelligencia oktatásának integrációja nem csupán szakmai, hanem társadalmi szükségszerűség is. A MIM révén az egyetem hallgatói olyan tudást szerezhettek, amely egyszerre korszerű, alkalmazható és kritikus szemléletű – ezzel elősegítve, hogy felelős döntéshozókká váljanak az MI korszakában.

Esettanulmány 3. – Kreatív tematika átdolgozása¹

Az esettanulmány elkészítéséhez egyrészt a dokumentumelemzés (tantárgyi tematika, kreatív részletes tematika) módszertanát használtuk, illetve akciókutatás keretében kísértük végig a kurzus alakulását. Ezen kívül kérdőíves kutatás is készült a 2024/2025 tanév tavaszi félévében, melynek során a kurzus hallgatóit is megkérdeztük. A kurzus hallgatói létszáma olyan alacsony volt, hogy a kérdőíves kutatás adatait külön nem tudjuk hasznosítani, de egy későbbi kutatáshoz mint pilot-eredmények beépíthetők voltak.

A KTP kiterjesztésének egyik lépése volt a szabadon választható kurzusok kreatív tematika szerinti átalakítása. A Kreatív Tanulás Iroda szakértői közreműködésével több mint száz kurzustematika készült el, köztük egy korábbi szabadon választható kurzus is, amely a Kreatív írás, kutatás, prezentációkészítés címet viselte. A kreatív átalakítás a szóban forgó kurzus esetében kettős volt, két oktató dolgozott a kurzus átalakításán és ketten is tartották a kurzust, egy a társadalomtudományi oktatásban jártas vezető oktató és egy fiatalabb, pályakezdő oktató, aki számos informatikai tárgy oktatásában is részt vesz az Egyetemen. A kurzus azóta három alkalommal indult el, de az oktatók figyelembe véve a környezeti és hallgatói igényeket, folyamatosan alakítják a kurzus tartalmát. A 2024-2025. tanév tavaszi félévében a legnagyobb változtatást az AI programok alkalmazása jelentette. A digitális kompetenciafejlesztés (Korpics-Herendy 2024) egyik legfontosabb feladata az AI programok etikus és helyzethez illő használatának megtanítása a hallgatóknak. Az esettanulmányban a kurzus AI adaptációs vizsgálatát mutatjuk be.

¹ A kurzust a tanulmány szerzői közül ketten tartották: Korpics Márta és Orbók Ákos.

A kurzus harmadik alkalommal lett meghirdetve. Az első meghirdetés a rektori kreatív alapelveket vette figyelembe, ezáltal átdolgozásra került a hagyományos kurzusterv (1. ábra) A harmadik meghirdetéskor az oktatás során már figyelembe vettük a mesterséges intelligencia által nyújtott asszisztencia szolgáltatásokat és óráról órára mutattuk be a hallgatóknak, hogy az egyes témáknál egy adott AI programnak milyen haszna és hatékonysága lehet.

1. ábra: Tantárgyi program a kurzustervvel összevetve
(Forrás: saját szerkesztés)

Kategória	Tantárgyi program (PDF 1)	Kurzusterv (PDF 2)
Kurzus címe	Kutatás, írás, prezentáció	Kutatás, írás, prezentáció
Óraszám / kredit	28 óra / 2 kredit (0 EA + 28 GY)	Nappali: 28 (0 EA + 28 GY), Levelező: 8 (0 EA + 8 GY)
Típus / jellege	100% gyakorlat	100% gyakorlat
Célkitűzések	Tudományos kutatás alapelvei, módszertani alapozás, diszciplináris sajátosságok bemutatása	Ugyanaz, részletesebben kifejtve; konkrét cél az SZD írás támogatása és kutatómódszertan gyakorlati fejlesztése
Fejlesztendő kompetenciák	Tudás, képesség, attitűd, autonómia (tudományos megértés, kommunikáció, kutatás, együttműködés)	Azonos, bővítve kulcskompetenciákkal: kritikai gondolkodás, IKT, kérdezőtechnika, reflexivitás
Tematika	15 témakör (Mi a kutatás?, Mi a tudomány?, stb.)	Részletes 14 hetes óraterv témánként, célokkal, módszerekkel, eszközökkel
Módszerek	Nincs részletezve	Kooperatív tanulás, frontális oktatás, csoportmunka, játékos elemek, prezentációs gyakorlatok
Feladatok	Prezentáció vagy beadandó dolgozat	Több házi feladat: kvalitatív/kvantitatív kutatás bemutatása, esszé, prezentáció
Értékelés	Prezentáció értékelése; 75% részvétel kötelező	Pontos százalékos bontás: aktivitás (40%), kutatás bemutatása (20%), esszé (20%), prezentáció (20%)
Hiányzás kezelése	25% hiányzás engedélyezett; pótlás előadás és prezentáció formájában	Megfelel: 75% részvétel az aláírás feltétele
Irodalom	3 kötelező + 2 ajánlott (Babbie, Szabolcs, Falusi, Bailey, Eco)	Ugyanaz az irodalom, +1: Blaskó-Hamp: Írás 1.0

Tartalmi azonosság van a két dokumentum között, azonos célkitűzések, tematika és követelmények mentén. A tantárgyi program az adminisztratív és formális keretet adja meg (elmélet, kreditek, feltételek), míg a kurzusterv részletes módszertani és didaktikai terv, gyakorlati óraleírásokkal. A kurzusterv jelentősen bővebb, tanulásirányítási és tanítás-módszertani szempontból részletesen kidolgozott.

Hogy bemutathassuk, hogyan próbáltuk beépíteni az egyes témákba a mesterséges intelligencia eszközeit, a kreatív tematikát és a ténylegesen megvalósított kurzusterveket vetettük össze. Ennek eredményeit a 2. ábra tartalmazza.

2. ábra Kreatív és AI eszközökkel bővített kurzustematika összevetése (Forrás: saját szerkesztés)

Kreatív tematika	AI használata a feladatok során
bemutkozás, ismerkedés, kutatás fogalma, kutatói attitűd, tudásfelmérés A kutatás mint tevékenység - csoportmunka	Csoportmunka során használhatták az AI programokat, AI programok összehasonlítása, tartalomkeresés, videószerkesztés
tudományos és hétköznapi megismerés közötti különbség, példákkal, összehasonlítás, kiscsoportban	csoportmunka során AI használata
tudományos szövegtípusok olvasása, összehasonlítása és írása	különböző szövegtípusok megírása párokban, a munka során szabad az AI használata, bemutatásánál ellenőrzés
forráskeresés, szövegszerkesztési alapok (magyarázat, csoportmunka, egyéni munka)	forráskeresés AI-al szövegalkotás AI-nál Összevetés, problémák, hibák beazonosítása
kvalitatív kutatások – magyarázat, keresés	AI használata bemutatásra került
kvantitatív kutatások – magyarázat, keresés	AI használata bemutatásra került
hallgatói prezentációk (tanulmány alapján, prezentáció)	AI használata nem ellenőrzött
kérdőív készítése, kérdőív kiértékelés	AI használata bemutatásra került
Kérdezőtechnika	AI használata bemutatásra került
Prezentációs technikák	AI használata bemutatásra került
Promptolási feladatok	AI használata bemutatásra került
Hallgatói prezentációk	AI használata ellenőrzött, a beadandó témafelvetőben kértük, hogy jelezzék, hogy ki, milyen segédfeladatnál hogyan használta a mesterséges intelligenciát.

A kurzus teljesítéséhez a korábban is meghatározott feladatok voltak, de most megengedett volt az AI használata. A feltöltött moodle feladatokhoz azt kértük a hallgatóktól, hogy ne csak a feladatot töltsék fel, de dokumentálják az elkészítés teljes folyamatát és ezeket a segédanyagokat is töltsék fel. Így nyomon követhettük az AI használatot, a hallgatók pedig egyfajta reflektív elemzést is elvégeztek a félév végi feladat elkészítése során. A kurzus során több részfeladatot kellett a hallgatóknak elvégezniük. Egy prezentációt kellett tartaniuk olvasott és feldolgozott empirikus kutatást bemutató tanulmányból. Ezen felül témafelvető esszét kellett készíteniük, a fent ismertetett dokumentáció feltöltésével együtt. A témafelvető esszét a tanév utolsó óráin mutatták be a hallgatók. A prezentációkat a hallgatók és a kurzust tartó oktatók értékelték.

Az egyik hallgatói mintafeladatban az láttuk, hogy a hallgató a ChatGPT-t használta az ötleteléshez, hogy miről is írjon a dolgozatban (3. ábra). A kutatási terület szűkítéséhez a Gemini-t használta az alábbiak szerint: „Mondj 10 kutatási kérdést államtudományi és nemzetközi tanulmányok területen” – több kérdést is feltett a programnak, folyamatosan szűkítve ezzel a kutatási területet.

3. ábra: print screen a hallgatói dokumentációhoz

(Forrás: moodle, hallgatói feltöltés)



A kurzus teljes folyamatában biztattuk a hallgatókat arra, hogy próbáljanak ki AI eszközöket és teszteljék ezek kutatómódszertanban való etikus használatát. Természetesen mindvégig az eszközök asszisztensként való használatát hangsúlyoztuk. A hallgatók nyitottak voltak és jól alkalmazkodtak a változásokhoz. Az egyes órai feladatok elkészítése során mindig volt lehetőség arra, hogy teszteljék az adott feladathoz az AI használatát és ennek eredményeit, de volt arra is példa, hogy egyik csoport AI-t használt, a másik pedig csak a böngészőt használhatta. A kurzus során azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók egyre tudatosabban használták az eszközöket és figyelemmel voltak a szabályozási környezet által előírt etikai elvekre is.

Következtetések

A három esettanulmány összesített tapasztalatai alapján jól látszik, hogy a mesterséges intelligencia az ÁNTK képzési portfóliójában egyre erőteljesebben jelenik meg, mind intézményi, mind hallgatói oldalról. Az első esettanulmány rávilágított, hogy az MI integrációja már nemcsak az alapképzések általános digitális kompetenciafejlesztésében, hanem a mesterképzések és különösen a kiberbiztonsági szakok célzott kurzusaiban is tetten érhető. Ez azt mutatja, hogy az egyetem proaktívan reagál a technológiai változásokra, és elősegíti, hogy a hallgatók korszerű, gyakorlatorientált tudást szerezzenek. A második esettanulmányból az derül ki, hogy a hallgatók részéről kifejezett igény mutatkozik az MI mélyebb megismerésére. A Mesterséges Intelligencia Modul sikere azt példázza, hogyan lehet egy új technológiai területet stratégiai módon, elméleti és gyakorlati szinten is beépíteni a felsőoktatásba. Ez nemcsak szakmai, hanem társadalmi szükségszerűség, hiszen a jövő közigazgatási és nemzetközi szakemberei felelős döntéshozóként fognak működni egy olyan korban, ahol az MI alapvető szerepet játszik. A harmadik esettanulmány pedig azt bizonyította, hogy a hallgatók nyitottak az MI eszközök kipróbálására és tudatos alkalmazására. Az órák során lehetőségük nyílt a programok asszisztensként való használatára, ami segítette őket abban, hogy a szabályozási és etikai keretek betartása mellett alakítsák ki saját kritikai szemléletüket. Konklúzióként megállapítható, hogy a mesterséges intelligencia az ÁNTK képzéseiben már most is fontos szerepet kap, és az integrációja mind az intézményi struktúrában, mind a hallgatói gyakorlatban egyre erőteljesebb. További lépésként érdemes lehet az MI önállóbb, tematikus tantárgyként való megjelenítése az alapképzésekben, valamint a mesterképzésekben a szakterületi elmélyülést célzó, interdiszciplináris MI-kurzusok bevezetése. Fontos lenne továbbá az etikai és jogi szempontok erősítése, illetve a munkaerőpiaci igényekhez igazodó gyakorlati képzési elemek bővítése. Mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy az egyetem hallgatói a jövőben ne csak felhasználói, hanem alakítói is legyenek az MI nyújtotta lehetőségeknek.

Limitáció

A tanulmányban bemutatott kutatás bizonyos részeredményeket tudott bemutatni. Ezen eredmények egy speciális felsőoktatási intézmény kontextusában értelmezhetők. Az esettanulmányok ráirányítják a figyelmet a mesterséges intelligencia felsőoktatási használatára, ennek számszerűsíthető eredményei nélkül. Ahhoz, hogy az esettanulmányokban bemutatott tendenciákon túl számszerűsíthető eredményeket is közölni tudjunk, az adott egyetemet érintő nagy mintás kérdőíves kutatás adataira lenne szükség, illetve minél több kurzusszintű eredményre is. A 2025/2026-os tanév első félévében több kérdőíves kutatás is zajlott az egyetemen (oktatói és hallgatói lekérdezéssel egyaránt), amely a mesterséges intelligencia oktatásban betöltött szerepét vizsgálta. Ezen kérdőívek eredményei rövidesen publikálhatóvá válnak.

Összegzés

A tanulmány bemutatta, hogy a mesterséges intelligencia fokozatosan és egyre hangsúlyosabban épül be az ÁNTK képzési struktúrájába. Az első esettanulmány rámutatott, hogy az alapképzésekben a digitális kompetenciafejlesztés, a

mesterképzésekben pedig a kiberbiztonsági és big data tárgyak révén jelenik meg az MI. A második esettanulmány a Mesterséges Intelligencia Modul létrejöttét ismertette, amely interdiszciplináris megközelítéssel ötvözi az elméleti és gyakorlati tudást, mikrotanúsítvánnyal erősítve a munkaerőpiaci relevanciát. A harmadik esettanulmány bizonyította, hogy a hallgatók nyitottak az MI használatára, és tudatosan, etikai keretek figyelembevételével alkalmazzák. A kutatás kiemelte, hogy az MI nem önálló tantárgyként, hanem integrált, alkalmazásorientált formában épül be az oktatásba. Jövőbeli kihívás az MI önállóbb és mélyebb tantárgyi megjelenítése, valamint a pedagógiai, jogi és etikai szempontok megerősítése. Válaszként az intézménynek célszerű interdiszciplináris kurzusokat indítania, bővíteni a gyakorlati képzési elemeket, és biztosítani a tanárok megfelelő felkészítését. Így a hallgatók nemcsak felhasználói, hanem alakítói is lehetnek az MI által formált jövőnek. A tanulmány eredményei mind az egyetemen, mind a karon további kutatásokat inspiráltak, amely eredmények nagyobb mértékben is bemutatják az AI eszközök hallgatók általi használatát.

Felhasznált irodalom

Al-Smadi, Mohammad (2023): ChatGPT and Beyond: The Generative AI Revolution in Education. arXiv preprint. <https://arxiv.org/abs/2311.15198>

Al-Smadi, Mohammad, et al. (2024): "Stakeholder's insights on the integration of artificial intelligence in higher education." *Discover Education*, vol. 3, no. 1, 2024, pp. 1–12. ScienceDirect, <https://doi.org/10.1016/j.dsedu.2024.100052>.

Apa (American Psychological Association) (2015): Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning. Coalition for Psychology in Schools and Education. Online: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>

Baditzné Pálvölgyi Kata – Jakab Levente (2023): A mesterséges intelligencia alkalmazási lehetőségei a tanításban. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2023/3.

Bajnok Andrea et al. (2021): Fogalomtár az oktatásszervezéshez. Budapest: Nemzeti Közzolgálati Egyetem.

Balla, Georgina (2025): Hogyan tanítsunk mesterséges intelligenciával az oktatásban? In: *Különleges Bánásmód*, 11(2), 55–64.

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélelet vázlat*. Budapest, OKKER Oktatási Kiadó.

Biggs John – Tang, Catherine (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University

Bond, Melissa et al. (2024): A Meta Systematic Review of Artificial Intelligence in Higher Education. In: *IJETHE*, 21, Article 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>

Budevici - Puiu, Liliana (2020): The Necessity of Change and Development of the Higher Education Institution in the Age of Globalisation. In: *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 350–356. Online: <https://doi.org/10.18662/rrem/218>

Burukina, Olga (2021): University Internal Communication in the Digital Era: Finding a Systemic Approach. In: *Journal of Emerging Trends in Marketing and Management*. Vol I, No. 1.

Csíkszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás. A flow és felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Dominek Dalma Lilla – Ceglédi Szabolcs (2021): Alkoss – a találékonyság pszichológiája! Kreativitás mint képességvizsgálat a Tóth-féle kreativitás becslő skála segítségével a Nemzeti Közzolgálati Egyetem hallgatóinak körében. In: *Magyar Pedagógia*, 121(4), 395–407. Online: <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.4.395>

Daskalaki, Evangelia et al. (2024): Navigating the Future of Education: Educators' Insights on AI Integration. Insights on AI Integration and Challenges in Greece, Hungary, Latvia, Ireland and Armenia. *arXiv preprint*. 2408.15686.

Eaton, Sarah Elaine (2025): "Global Trends in Education: Artificial Intelligence, Postplagiarism, and Future-focused Learning for 2025 and Beyond. In: *International Journal for Educational Integrity*, vol. 21, Article 12.

Einhorn Ágnes (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.

Ferenczi István (1998): A pedagógusszerep szükséges változásai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 48(3), 9–16.

Ferri, Fernando – Grifoni, Patrizia – Guzzo, Tiziana (2020): "Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations." In: *Societies* 10.4. 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>

Fodor László (2007): A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5(2).

Frye, Richard – McKinney, Gary R – Trimble, Joseph (2006. eds.): *Tools and techniques for program improvement: A handbook for program review and assessment of student learning*. Western Washington University, Office of Institutional Assessment, Research, and Testing.

Horváth, László (2016): Organizational Change in Higher Education. In: Vopava, Jiri et al. (szerk.): *Proceedings of The 8th MAC 2016*. Prague, MAC Prague consulting, 217–226.

Horváth László (2023): Feltáró szakirodalmi áttekintés a mesterséges intelligencia oktatási használatáról. In: *Pannon Digitális Pedagógia*, 3(1). <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2023.1>.

Hawes, Janice (2022): "The challenges of emergency online instruction at a Small HBCU." In: *Journal of Higher Education Theory & Practice* 22.18.

Kálmán, Olga (2019): A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. In: *Neveléstudomány*, 25 (1), 74-97.

Kálmán, Orsolya – KOPP, Erika (2022): A tanulási környezet. In: FALUS Iván – SZÚCS Ida (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 141–175.

Karvalics, László Z. (2024): A mesterséges intelligencia mint tudáskörnyezet és tudásprotézis. In: *Educatio*, 33(1), 13-23.

Kerimbayev, Nurassyl, et al. (2025): Intelligent educational technologies in individual learning: a systematic literature review. In: *Smart Learning Environments*, 12.1: 1.

Kis, Norbert – Klotz, Balázs (2020): A digitális oktatás új útjai a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen. In: PARRAGH Bianka – KIS Norbert (szerk.): *Az ösztönző állam válságkezelése I. A koronavírus-válság kezelésének első eredményei*. Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó, 207–224.

Korpics, Márta – Méhes, Tamás (2025 szerk.): *A Kreatív oktatás margójára, A Kreatív Tanulás Kutatóműhely kutatásai 2022–2024*. Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó. (digitális kiadvány).

Korpics, Márta – Herendy, Csilla (2024): Is digital Literacy the Key Competence of the Future? In: Nyíri, Kristóf (ed.) *Envisioning an Electrifying Future: 11th Budapest Visual Learning Conference*. Budapest, Magyarország, Pécs, Magyarország, Magyar Tudományos Akadémia, Pécsi Tudományegyetem.

Kristó, Katalin – Klotz, Balázs (2022): A nagy tölgyfa asztal új hajtásokat hozott, avagy a közszolgálati továbbképzés elmúlt tíz évének tíz fontos eredménye. In: Koltay, András – Gellér, Balázs (szerk.): *Jó kormányzás és büntetőjog. Ünnepi tanulmányok Kis Norbert egyetemi tanár 50. születésnapjára*. Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó, 425–439.

Liang, Jingjing – Stephens, Jason M. – BROWN, Gavin TL (2025): "A systematic review of the early impact of artificial intelligence on higher education curriculum, instruction, and assessment." In: *Frontiers in Education*. Vol. 10. Frontiers Media SA.

Mah, Dana-Kristin – Groß, Nele (2024): Artificial Intelligence in Higher Education: Faculty Use and Development Needs. In: *IJETHE*, 21, Article 58. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1>

Marciniak, Róbert – Baksa, Máté (2023): Szövegalkotó mesterséges intelligencia a társadalomtudományi felsőoktatásban. In: *Educatio*, 32,4, 599–611.

- Mátyás, Anikó (2024): Mesterséges intelligencia az oktatásban: kihívás vagy lehetőség? In: *Educatio*, 33(1), 101–104.
- Molnár, György (2024). A mesterséges intelligencia hatása a mérés-értékelésre. In: *Educatio*, 33(1), 55–64.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Péter-Szarka Szilvia – Tímár Tünde – Balázs Katalin (2014): Az Iskolai Kreatív Klíma kérdőív. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 107–132. Online: <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.2.107>
- Robinson, Ken – Aronica, Lou (2018): *Kreatív iskolák*. Budapest, HVG Kiadó.
- Ramírez-Hurtado, José M., et al. (2021): "Measuring online teaching service quality in higher education in the COVID-19 environment." In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18.5: 2403. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052403>
- Sajja, Ramtejja et al. (2024): Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant for Personalized and Adaptive Learning in Higher Education. In: *Information*, 15(10), 596. <https://doi.org/10.3390/info15100596>
- Seres-Busi Etelka – HEGEDŰS Judit (2024): Pedagógiai tervezés és kreatív tanulás a felsőoktatásban. In: KORPICS Márta – MÉHES Tamás – DOMOKOS Klaudia (szerk.): *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 49–74.
- Szalay-Bekő, Máté (2024): Generatív mesterséges intelligencia oktatásának lehetősége középiskolákban. *Óbudai Egyetem e-Folyóirat*.
- Szűts, Zoltán (2024): A mesterséges intelligencia hatásai. In: *Educatio*, 33(1), 24–34.
- SZETTELE, Katinka (2020): Kreatív pedagógia. A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 70(11–12), 58–82.
- Tóth, Anna (2024): A ChatGPT a matematikaoktatásban. In: *Educatio*, 33(1), 69–79.
- VARGA Miklósné (1998): A pedagógusszerepek alakulása napjainkban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 48(7–8), 112–117.
- Vass Vilmos (2012): A kreatív iskola. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 5(1). Online: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374>
- Végh, Elizabet (2024): Az innováció és az etika egyensúlya. In: *Educatio*, 33(1), 97–100.
- Viberg, Olga, et al. (2023): What Explains Teachers' Trust of AI in Education across Six Countries? *arXiv preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.01627>
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2023): *Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*. Washington, DC, 2023 U.S. Department of Education.

Kovács Anett Jolán

A korábban megszerzett tanulási eredmények validációja és a mikrotanúsítvány kapcsolódása

Az elmúlt években egyre nagyobb igény jelenik meg arra vonatkozóan, hogy a korábban megszerzett tanulási eredmények, kompetenciák valamilyen módon beszámításra, validálásra kerüljenek a formális rendszerben. Ez egy jogosan felmerült igény, hiszen életünk során nem csak az iskolai keretek között tehetünk szert értékes tudásra és kompetenciákra, hanem a nem formális tanulási környezetben is.

A nem formális tanulási környezet

A nem formális tanulási környezet alatt a formális tanulási környezet ellentétét értjük, azaz a nemformális és az informális tanulást. A nemformális tanulási környezet nem feltétlenül köthető képzési vagy oktatási intézményhez, nem eredményez elismert végzettséget, de ettől az eredmény lehet dokumentált, mérhető, értékelhető, elismerhető és transzferálható. Az eredményről kiadható tanúsítvány. Az egyén részéről szándékolt tevékenységről van szó. Az informális tanulási környezet alatt a mindennapi tevékenységeink (munka, család, pihenés, szórakozás) gyakorlása közben végzett, tudattalan, spontán tanulást értjük. Ez nem eredményez végzettséget és az eredménye nem igazolt vagy dokumentált. Az egyén részéről lehet szándékolt, de lehet véletlenszerű is. A formális, a nemformális és az informális szintéren történő tanulás jellemzőit az 1. számú ábra foglalja össze.

1. ábra: A formális, a nemformális és az informális szintéren történő tanulás jellemzői

(Forrás: saját szerkesztés)

A tanulás típusai		
A formális tanulás	A nem formális tanulás	Az informális tanulás
az iskolarendszerű oktatás (az alap- közép- és felsőfokú oktatást) és az iskolarendszeren kívül megvalósuló, (szak)képzettséget eredményező képzések; oktatási/képzési intézményekhez kötött	nem feltétlenül köthető oktatási/képzési célú intézményhez	mindennapi életünk folyása közben végzett, tudattalan, spontán tanulás pl: munka, család, szabadidő
a résztvevők dokumentált végzettséget/szakképesítést kapnak, melyet államilag elismert bizonyítvány, oklevél igazol	nem eredményez elismert végzettséget, de az eredménye lehet dokumentált (tanúsítvány, igazolás, referencia, portfólió stb.); eredménye mérhető, értékelhető, elismerhető, transzferálható, munkaerő-piaci értékkel (is) bír	nem eredményez végzettséget és nem igazolt vagy dokumentált az eredménye
szervezettség jellemzi tanulási cél, idő, támogatás szempontjából	valamilyen fokú szervezettség jellemzi tanulási idő, cél vagy támogatás szempontjából	nem jellemzi szervezettség
tanuló részéről szándékolt tevékenység	a tanuló részéről szándékolt tevékenységről	a tanuló részéről lehet szándékolt, de lehet véletlenszerű

Élethelyzetünkben adódóan számos tevékenység végzése során gyarapíthatjuk kompetenciákat, amelyek értéket képeznek. Gondoljunk bele eddigi saját életutunkba.

A 20-as éveinkben a tanulmányaink mellett végezhattünk diákmunkát kisboltban, kávézóban, ahol gyakorlatot szereztünk a felszolgálás szabályairól, asztalok vagy rendezvény helyszínének előkészítésében vettünk részt, megismerhettük a hazai és nemzetközi étel és italkínálatot, attól függően, hogy hol végeztük a diákmunkánkat. A helyi pékségnél kiegészítőként, átvettük a fogyasztás ellen értékét, kezeltük a pénztárgépet, a terminált. Végezhattunk önkéntes munkát, ahol megtapasztaltuk a programszervezés alapjait vagy múzeumi tárlatvezetés során fejleszthettük előadói és kommunikációs kompetenciáinkat. Erasmus+ mobilitási program keretében az idegen nyelvi kompetenciáinkat fejleszthettük, miközben megismerhettük egy ország kultúráját, gondolkodását, gasztronómiáját és értékét.

A 30-as, 40-es, 50-es éveinkben pedig a család, a munkahely, a szabadidő területén párhuzamosan akár egyszerre több tanulási forrással is találkozhatunk, akár még észre sem vesszük ezek jelenlétét és értékét. Felnőttként munka végzésünk során is fejlesztjük kompetenciáinkat, amikor egy új munkahelyen elsajátítjuk pl. az iktató program vagy a betegfelvételi program alkalmazását, vagy marketing és grafikai programokban tanulunk meg dolgozni, ahol (nem grafikusként) egy logót, arculatot, plakátot tervezünk meg, digitális és szabadkézi illusztrációt, ábrát készítünk. De akkor is bővíthetjük

kompetenciáink tárházát, amikor munkakörnyezetben idegen nyelvet használunk vagy a munkahelyünk által szervezett értékesítési vagy digitális technikák vagy soft skill fejlesztésre irányuló képzésen veszünk részt. Akkor is tanulunk, amikor szabadidőnkben a hobbi tevékenységeinknek szenteljük az időnket. Legyen szó például kertészkedésről vagy barkácsolásról. Megismerjük a növényeket vagy a különböző faanyagokat, azok igényét, magabiztosan használjuk a kerti és barkács szerszámokat. Akkor is fejlesztjük magunkat, amikor autodidakta módon kezdünk bele egy hangszer megtanulásába vagy egy külföldi utazást tervezünk, szervezünk meg. Számos kompetenciánk fejlődik ilyen, nem formális tanulási helyzetekben is.

A család, mint tanulási környezet is számos tanulási helyzetet teremt. Például egy beteg családtag gondozása során egy kötés vagy injekció beadása, vércukorszint vagy vérnyomás mérésekor is hasznos tudásra teszünk szert. A gyermekvállalás is újabb tanulási forrást képez, hiszen leendő szülőként is igyekszünk felkészülni és már előzetesen sokat tájékozódunk könyvekből, előadásokból a gyermek fejlődésének szakaszairól, szükségleteiről, gondozásáról, neveléséről, személyiséglélektanáról, a fejlődéslélektanáról.

Egy ingatlan vásárlását megelőzően is alaposan körbejárjuk a témát, utána olvasunk a lehetőségeknek, mérlegelünk, hogy megalapozott döntést hozunk.

Hasznos kompetenciákkal bővül a kompetenciátárunk, amikor egy lakás vagy ház felújításába kezdünk bele saját magunk. Legyen szó egy szoba kifestéséről, számítást végzünk a falfelület festéséhez, hogy a megfelelő mennyiségű festéket vásároljunk meg. Kiválasztjuk a szükséges szerszámokat, előkészítjük a falfelület a megfelelő anyagokkal és szerszámokkal és felhordjuk a festéket. De egy radiátorcső mázolója esetén is számítást végzünk a mázolóhoz, a megfelelő szerszámok kiválasztását követően, előkészítjük és előkezeljük a felületet, csiszolunk, portalanítunk, javítunk és felhordjuk a festőréteget. De mindezeket az információkat – ha nem az adott szakma szakemberei vagyunk – akkor életünk zajlása közben tanuljuk meg és sajátítjuk el készség szinten.

2. ábra: Élethelyzeteinkből adódó nem iskolai keretek között szerzett tudások, kompetenciák forrásai

(Forrás: saját szerkesztés)



A fent bemutatott példákon keresztül érzékeltettem milyen sok terület és milyen sokféle tudásra, kompetenciára tehetünk szert anélkül, hogy ezt szándékolt tanulással végeznénk. Ugyanakkor az ilyen módon, ilyen helyzetekben, azaz nem iskolai keretek között, nem a nem formális környezetben megszerzett kompetenciák is ugyanolyan értékesek, mint az iskolarendszerben megszerzettek, de nehéz megbízható módon igazolni meglétüket. Ugyanakkor a munkaerőpiacon zajló gyors változások, a folyamatos technológiai fejlődés, az egyre csak gyorsuló gazdasági változás, mind arra sarkallnak minket, hogy tudatosan is fejlesszük magunkat, ezzel megvalósítva az egész életen át tartó tanulást.

A korábban megszerzett tanulási eredmények validációja

Napjainkban egyre nagyobb igény jelenik meg arra, hogy a már megszerzett kompetenciák beszámítása, validálása megtörténjen a formális rendszerben. Ezáltal rövidebb idő alatt lehessen képesítést szerezni. A képzés rövidülése pozitívan hathat a felnőtt életére, hiszen így hamarabb kerül a munkaerőpiacra, de ez nem csak a felnőtt, hanem a munkaerőpiac érdeke is. A validáció egy strukturált, több lépésből álló folyamat, melynek célja, hogy a felnőtt nem formális környezetben, előzetesen megszerzett kompetenciái láthatóvá váljanak és értéket kapjanak, és ezáltal elismerhetővé váljanak a formális képzésben vagy a munkaerőpiacon.

A validáció önértékelésen és külső értékelésen alapuló folyamat, mely több lépésből áll.

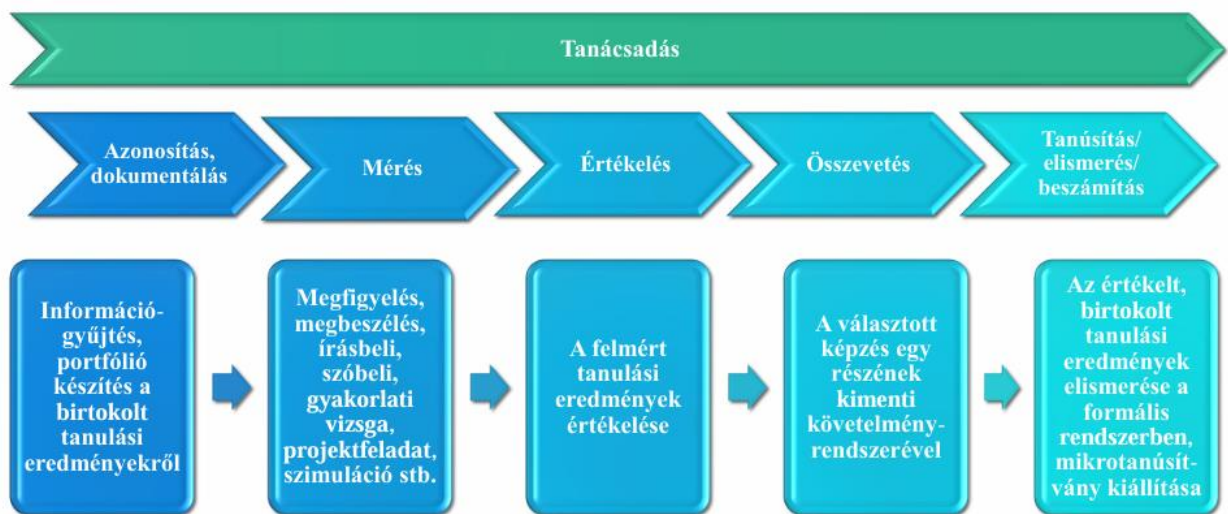
A tájékoztatást követően, a felnőtt által összeállított portfólió alapján megtörténik a tanulási eredmények azonosítása, dokumentálása.

Majd a validáció során bármilyen formában, időben, módon, szintéren megszerzett – bizonyítvánnyal/oklevéllel nem igazolható – tanulási eredményeket az oktatási vagy képzési intézmény megbízható mérőeszkőzzel felméri és értékeli, majd az értékelt tanulási eredményeket összeveti az adott képzés vagy annak egy részének kimeneti követelményrendszerével. Meghatározott megfelelés esetén az intézmény elismeri az egyén által birtokolt tanulási eredményeket a formális keretek között. A validáció teljes folyamatát végigkíséri a tanácsadás, a tájékoztatás.

A validáció a hivatalos dokumentumokkal nem igazolható tanulási eredmények felmérését, értékelését, képzési követelményekkel való összevetését és a formális képzésben történő elismerését jelenti. A validáció folyamatát a 2. sz. ábra szemlélteti.

3. ábra: A validáció folyamata

(Forrás: saját szerkesztés)



A validáció jelentősége, abban áll, egyrészt, hogy általa a képzések rugalmasabbá válhatnak, másrészt támogathatja az egyéni tanulási utak kialakítását, harmadrészt elősegítheti a rövidebb képzési idő következtében a gyorsabb munkaerőpiacra való belépést, végezetül a validáció megoldást jelenthet a lemorzsolódás csökkentésére is.

A validáció magyarországi jelenléte

Magyarországon a validáció kifejezés nem elterjedt. A különböző oktatási ágak más-más elnevezést használnak a korábban megszerzett tanulási eredmények elismerésére.

- A felsőoktatási törvény az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot, továbbá a szakképesítést és szakképzettséget eredményező tanulás során szerzett ismeretek elismerését rögzítette.
- A felnőttképzési törvény az előzetes tudásmérés, előzetesen megszerzett tudás beszámítása kifejezést honosodott meg.
- A szakképzési törvény az előzetesen megszerzett tudás, illetve gyakorlat beszámítás fogalmakat alkalmazza.

A felsőoktatási törvény alapján a felsőoktatási intézmény az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot, továbbá a szakképesítést és szakképzettséget eredményező tanulás során szerzett ismereteket ... tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti, de azzal a megkötéssel, hogy a hallgató legalább a képzés kreditértékének harmadát az adott intézmény adott képzésén köteles teljesíteni.

A felnőttképzési törvény szerint az egyik lehetőség, hogy az előzetesen megszerzett tudás beszámítása alapján a képzésre jelentkező – dokumentummal igazolt – tanulmányainak beszámítása megvalósul, s így az adott tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a felnőtt felmenthető. A másik validációs lehetőség, hogy előzetes tudásmérés keretében a képzésre jelentkező felnőtt dokumentumokkal nem igazolt tanulmányai vagy megszerzett gyakorlati tapasztalatai alapján, az adott tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól fel kell menteni.

A szakképzési törvény szerint a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy a korábbi tanulmányait, megszerzett ismereteit és gyakorlatát be kell számítani az adott szakmai oktatásra, illetve szakmai képzésre előírt – megegyező tartalmú – követelmények teljesítésébe. A beszámítás következtében az előírtnál rövidebb idő alatt is teljesítheti a felnőtt a képzést.

Összességében mind a három törvény lehetővé teszi azt, hogy a felnőtt kérje az élete- és munkatapasztalata során előzetesen megszerzett kompetenciáinak, tanulási eredményeinek felmérését, értékelését és beszámítását a formális képzési rendszerbe.

A mikrotanúsítvány

A mikrotanúsítvány témája az Európai Unióban 2022-ben egy tanácsi ajánlásban¹ jelent meg először. Az ajánlás célja az volt, hogy azon tagországok, amelyek elfogadják az ajánlás tartalmát, magukra vonatkozóan lehetővé teszik állampolgáraik számára, hogy olyan személyre szabott képzéseket nyújtanak a felnőttek számára, amelyek során megszerzett kompetenciák elősegítik boldogulásukat az életben.

Az Európai Bizottság által kiadott ajánlásban a mikrotanúsítvány fogalma is meghatározásra került az alábbiak szerint: „kis tanulási egységek elvégzését követően a tanuló által megszerzett tanulási eredményeket igazoló dokumentum. E tanulási eredmények értékelése átlátható és világosan meghatározott kritériumok alapján fog történni. A mikrotanúsítványok megszerzéséhez vezető tanulási eredmények célja, hogy a tanulókat olyan speciális ismeretekkel, készségekkel és kompetenciákkal ruházzák fel, amelyek megfelelnek a társadalmi, a személyes, a kulturális vagy a munkaerőpiaci igényeknek. A mikrotanúsítványok a tanuló tulajdonát képezik, megoszthatók és hordozhatók. Lehetnek önállóak, vagy összevonhatók nagyobb tanúsítványokká. A mikrotanúsítványokat az adott ágazatban vagy tevékenységi területen elfogadott szabványokon alapuló minőségbiztosítás támasztja alá.” (Oktatási Hivatal, 2023: 8.)

„A mikrotanúsítvány olyan digitális okirat, amely egy rövid(ebb) ideig tartó tanulási folyamat

¹ Tanács Ajánlása (16 June 2022) az egész életen át tartó tanulást és a foglalkoztathatóságot célzó mikrotanúsítványokra vonatkozó európai megközelítésről

során megszerzett, tanulási eredményekben meghatározott kompetenciá(ka)t igazol. A mikrotanúsítvány nem tantárgyak teljesítését vagy a képzés elvégzését igazolja, hanem azoknak a kompetenciáknak a megszerzését, amelyek birtokában az egyén alkalmas egy adott feladat vagy munkatevékenység eredményes elvégzésére, és amiről a mikrotanúsítványt kiállító intézmény megbízható és érvényes értékelés alapján meggyőződött” (magyarkepesites.hu:2).

A mikrotanúsítványokra vonatkozó EU-s alapelvek között szerepel az elismerés, a hitelesség, a tanuló központúság, a hordozhatóság, a tájékoztatás és a tanácsadás, a tanulási utak, az érvényes felmérés, a relevancia, az átláthatóság és a minőségbiztosítás (Oktatási Hivatal, 2023).

A mikrotanúsítványok relevanciáját az a gazdasági helyzet is igazolhatja, hogy a Világ gazdasági Fórum a foglalkoztatás jövőjéről szóló jelentésében, azt prognosztizálta, hogy előreláthatólag az automatizálás 85 millió foglalkozást kiszorít, míg ezzel egy időben 97 millió új szakma vagy foglalkozás születik meg a világban. Ezért a munkaerő kb. 40%-ának új kompetenciák kialakítására lesz szüksége, melyeket munkahelyi, iskolai vagy online mikrotanulással szerezhetnek meg. Az ilyen helyzetekben megszerzett kompetenciák, tanulási eredmények igazolására lehet alkalmas a mikrotanúsítvány.

A mikrotanúsítvány magyarországi alkalmazása

Ma Magyarországon mikrotanúsítványt mikrotanúsítványt adó képzés sikeres elvégzését követően szerezhet az egyén.

Mikrotanúsítványt adó képzést felsőoktatási intézmény, szakképző intézmény és a felnőttképzési törvény szerinti engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmény indíthat és adhat ki digitális formában mikrotanúsítványt.

A felsőoktatási intézmények esetében az intézmények a diplomát adó képzéseik egy-egy önállóan is értelmezhető modulját, tantárgyát ajánlják ki. A sikeres mikrotanúsítványt adó képzés egyrészt kreditértékkel is jár, másrészt a mikrotanúsítvány közokiratnak minősül.

A szakképzési intézmények körében az intézmények a szakmai oktatáshoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztésére irányuló képzéseket kínálnak, melyekről a kiállított mikrotanúsítvány közokiratnak számít. A felnőttképzési intézményeknél az engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézményeknek van jogosultsága mikrotanúsítványt adó képzések indítására (magyarkepesites.hu).

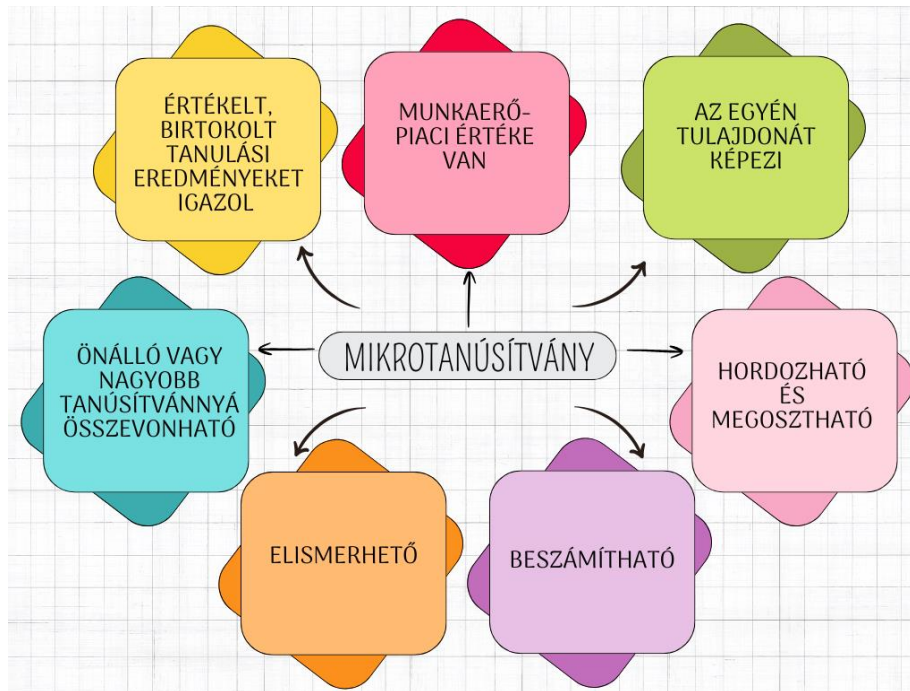
A mikrotanúsítványt adó képzések lehetőséget adnak a felnőttek számára, hogy akár több rövidebb idejű képzés elvégzésével célzott, specifikus tudásra és kompetenciára tegyenek szert. Ugyanakkor fontos, hogy a mikrotanúsítványt adó képzéssel nem szerezhető önálló szakképzettség vagy szakképesítés.

Összegzés

A mikrotanúsítvány az értékelt, birtokolt, tanulási eredményeket igazolja, validálja. A kapcsolódás is itt jelenik meg, hiszen szerencsés lenne, ha a jövőben a validációs folyamat végén az elismerés formája a mikrotanúsítvány lehetne. A mikrotanúsítvány alkalmazásának számos előnye van, hiszen digitális dokumentum, hordozható és

megosztható, beszámítható és elismerhető (szakmai vagy felsőoktatási képzésbe), képzés és/vagy tanulási eredmények értékelése alapján állítható ki, az egyén tulajdonát képezi, melynek munkaerőpiaci értéke van. A mikrotanúsítványok önálló vagy nagyobb tanúsítvánnyal is összevonhatók (lásd: 3. sz. ábra).

3. ábra: A mikrotanúsítvány jellemzői
(Forrás: saját szerkesztés)



Felhasznált irodalom

dr. Sediviné Balassa Ildikó (é.n.): Mikrokurzusok és mikrotanúsítványok a szak-és felnőttképzésben

Magyarkepesites.hu (é.n.): A mikrotanúsítványok jelentősége a készségek fejlesztésében
https://www.magyarkepesites.hu/pub_bin/A_mikrotanositvanyok_jelentosege_a_keszsegek_fejleszteseben.pdf

Oktatási Hivatal (2023): Lehetőségek a mikrotanúsítványok hazai alkalmazására (szakértői koncepció) Szlamka Erzsébet (szerk.) Budapest: Nemzetközi Kapcsolatok Osztálya.
https://www.magyarkepesites.hu/pub_bin/Lehetosegek_a_mikrotanositvanyok_hazai_alkalmazasara.pdf (Last download: 28/11/2025)

A Tanács ajánlása (16. June2022.) az egész életen át tartó tanulást és a foglalkoztathatóságot célzó mikrotanúsítványokra vonatkozó európai megközelítésről (2022/C 243/02) <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/summary/micro-credentials-for-lifelong-learning-and-employability-recommendations.html?fromSummary=15> (Last download: 28/11/2025)

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről:
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> (Last download: 28/11/2025)

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről:

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv> (Last download: 28/11/2025)

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról:

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (Last download: 28/11/2025)

Felsőoktatás – Felnőttoktatás / Higher Education and Adult Learning and Education

Belényesi Emese – Győrfyné Kukoda Andrea

Mesterséges intelligencia a tanulás szolgálatában: kétmintás kísérlet tapasztalatai a felsőoktatásban

Bevezetés

Az elmúlt években a mesterséges intelligencia (MI) dinamikus fejlődése számos területen nyitott új perspektívákat, beleértve a felsőoktatást és a döntéshozatalt is. Az OpenAI által kifejlesztett ChatGPT, amely a GPT-alapú nyelvi modellek egyik prominens példája, a természetes nyelvi feldolgozás (NLP) alkalmazásával különböző problémák megoldásában egyre szélesebb körben talál felhasználásra. A modell kiemelkedő képességei közé tartozik a nagy mennyiségű szöveges adat feldolgozása, valamint komplex információk gyors összegzése, amelyek jelentős értéket képviselhetnek a döntéshozatali folyamatokban. Az MI fejlődése, valamint a ChatGPT előretörése jelentős hatást gyakorol a felsőoktatási szférára, új lehetőségeket teremtve az egyetemek számára, amelyek kihatnak a tanulás, az oktatás és a kutatás területeire egyaránt. Ugyanakkor az MI használata az oktatásban számos kutatást generál a szektorban a lehetőségek és a kihívások feltárásának érdekében.

Jelen kísérlet során, két különböző egyetem, egyrészt a Collegium Humanum Varsói Menedzsment Egyetem, Menedzsment MA szakos hallgatóinak Vezetői döntéshozatal c. tantárgya keretében (üzleti menedzsment képzés), másrészt a Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Államtudományi osztatlan szakos hallgatóinak Közszolgálati vezetés és szervezés c. tantárgya keretében (közszolgálati menedzsment képzés), gyakorlati óráin, megvizsgáltuk a ChatGPT, mint asszisztens, döntéshozatalban történő használatának lehetőségeit és kockázatait. A kutatás során a két hallgatói csoport tapasztalatai alapján elemeztük, hogy egy adott probléma megoldására a hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek, valamint az ezekből származó döntések milyen mértékben térnek el egymástól. Továbbá értékeltük a hallgatók elégedettségét a ChatGPT döntéshozatali megközelítéseivel és a kimenetekkel kapcsolatban, illetve vizsgáltuk a kétféle képzésben való használatának különbségeit is. A kísérlet célja, hogy kiindulópontot nyújtson a nyelvi modellekkel való diverzifikált együttműködéshez, elősegítve előnyeinek maximális kihasználását és a lehetséges kockázatok minimalizálását.

A továbbiakban a szakirodalom áttekintésével megvizsgáljuk az üzleti menedzsment és a közszolgálati menedzsment oktatásának különbségeit, az MI alkalmazási lehetőségeit az üzleti menedzsment (döntéshozatal) oktatásában, az MI alkalmazási lehetőségeit a közszolgálati menedzsment (döntéshozatal) oktatásban, illetve az új trendeket a személyre szabott tanulásban adaptív technológiák segítségével.

Szakirodalmi háttér

Az MI napjaink felsőoktatásában átalakító erejű eszközként jelent meg, így például a döntéshozatali folyamatok oktatásában is. Bár az MI elősegíti az adatvezérelt elemzéseken alapuló meglátások kialakítását és a tanulási folyamatok személyre szabását, egyúttal

komoly vitákat is generál a hatékonyság, az etikai megfontolások és a működési kihívások terén. A szakirodalmi háttér feldolgozásának célja ezen eltérő nézőpontok kritikai elemzése, az elméleti és empirikus eredmények szintézisének keresztül. Különös hangsúlyt helyezünk a konvergenciák és ellentmondások feltárására, valamint javaslatokat teszünk a jövőbeli integrációra oly módon, hogy az egyensúlyt teremtsen a technológiai innovációk és az etikai normák között.

Az üzleti menedzsment és a közszolgálati menedzsment oktatásának különbségei

Az üzleti menedzsment és a közszolgálati menedzsment oktatása alapvetően eltér egymástól, ami az eltérő működési környezetekből, célrendszerekből és pedagógiai megközelítésekből ered. Az üzleti menedzsment képzések középpontjában a hatékonyság, a profitmaximalizálás és a versenystratégiák állnak, szorosan kapcsolódva a magánszektor logikájához (Rana, 2012). Ezzel szemben a közszolgálati menedzsment az irányítás, az elszámoltathatóság és a közszolgáltatások biztosításának kihívásaira összpontosít, egy politikailag és társadalmilag is elszámoltatható környezetben (Elmore, 1986). E különbségek meghatározóan formálják a tantervi tartalmakat és az oktatás módszertanát.

Az üzleti menedzsment oktatása elsősorban stratégiai tervezésre, marketingre, pénzügyi és működési hatékonyságra épít, gyakran sikeres magánvállalkozások esettanulmányain keresztül. E pragmatikus fókusz azonban kritikák tárgyát képezi, mivel háttérbe szorítja a társadalmi felelősségvállalást és az etikai dimenziókat, amelyek központi szerepet töltenek be a közszférában (Dhillon, 2009).

A közszolgálati menedzsment tantervei ezzel szemben a közpolitikai elemzésre, a szervezetelméletre és a közjogra koncentrálnak, felkészítve a hallgatókat a bizonytalan, politikailag befolyásolt döntési környezetek kezelésére (Averch & Dluhy, 1997). Ez a megközelítés a közszolgálat sajátos természetét hangsúlyozza, amely nem redukálható egyszerű hatékonysági mutatókra, hanem a társadalmi igények sokféleségének és ellentmondásainak kiegyensúlyozására törekszik.

Pedagógiai szempontból az üzleti menedzsment oktatás készségalapú, versenyorientált módszereket alkalmaz (JyothiSreedhar, 2023), míg a közszolgálati menedzsment oktatás kritikai gondolkodásra, globális perspektívák integrálására és helyi kontextusérzékenységre ösztönöz (Kennedy & Kennedy, 2013). Ez utóbbi irányzat a közszolgálati menedzsment politikai kontextusát és a sikerkritériumok összetettségét is tudatosítja a hallgatókban.

További elválasztó tényezőt jelent a kontextuális környezet különbözősége: a közszféra vezetőinek szigorúbb elszámoltathatósági szabályoknak kell megfelelniük, gyakran bizonytalan vagy politikailag kialakított célok elérésére törekedve, szemben a magánszektor egyértelműbb profít céljaival (Tangsgaard et al., 2022). Az etikai kérdések, valamint a döntések társadalmi következményeinek kezelése szintén hangsúlyosabb szerepet kap a közszolgálati menedzsment oktatásában (Chandler, 1988).

Mindazonáltal, a két terület közötti különbségek ellenére egyre többen szorgalmazzák az integrált oktatási megközelítést. Mivel a köz- és a magánszektor vezetői hasonló kihívásokkal – például erőforráskorlátokkal, összetett érdekelt felek kezelésével és etikai dilemmákkal – szembesülnek, az interdiszciplináris tanulás mindkét terület számára hozzáadott értéket jelenthet (Ticlau, 2014).

Összegzésként elmondható, hogy bár az üzleti és közszolgálati menedzsment oktatásának különbségei továbbra is lényegesek, azok tudatos kezelése és a szektorok közötti összefüggések felismerése elősegítheti egy árnyaltabb, adaptívabb vezetői tudás kialakítását.

Az MI alkalmazása az üzleti menedzsment döntéshozatalának oktatásában

Az MI üzleti döntéshozatalban történő alkalmazása elsősorban a piaci trendek előrejelzésére és a döntési folyamatok modellezésére való képessége miatt kap figyelmet (Khan & Mahade, 2023; Kvam et al., 2024). Empirikus kutatások igazolják, hogy a prediktív analitika jelentős mértékben támogatja a stratégiai tervezést. Mindazonáltal kritikai elemzések (pl. Aper, 2024) figyelmeztetnek arra, hogy a hiperracionális irányítási gyakorlatok túlzottan a kvantitatív mutatókra támaszkodhatnak, háttérbe szorítva az innováció szempontjából kulcsfontosságú kvalitatív meglátásokat. Ennek megfelelően a prediktív analitika alkalmazását célszerű kritikai gondolkodással és kreatív problémamegoldási technikákkal kiegészíteni.

Siminto et al. (2023) eredményei szerint az MI-alapú erőforrás-optimalizálás kézzelfogható operatív előnyöket biztosít az üzleti menedzsment oktatásban, amelyet Farooq et al. (2024) kutatásai is alátámasztanak. Ugyanakkor kritikai észrevételek (Aristovnik et al., 2024) hangsúlyozzák, hogy az automatizációra való túlzott támaszkodás korlátozhatja a tapasztalati tanulást és az interperszonális készségek fejlődését, amelyek nélkülözhetetlenek a dinamikus üzleti környezetekben.

Az MI-vel támogatott szimulációk a kollaboratív tanulás ösztönzésének ígéretes eszközei (Aristovnik et al., 2024). Ugyanakkor egyes kritikai álláspontok felhívják a figyelmet arra, hogy az ilyen szimulációk a valós üzleti komplexitás teljes reprodukálására korlátozottan alkalmasak, és így a döntéshozatali oktatás redukcionista megközelítéséhez vezethetnek.

Az MI alkalmazása a közszolgálati menedzsment döntéshozatalának oktatásban

A közszolgálati döntéshozatal területén Lestari et al. (2024) és Söker (2024) kiemelik, hogy az MI alkalmazása jelentősen növeli a nagy adathalmazok elemzésének hatékonyságát, erősítve a politikaformálási és erőforrás-gazdálkodási gyakorlatokat. Azonban Chorna et al. (2024) kritikája szerint az adatvezérelt megközelítések túlzott hangsúlyozása egyszerűsítheti a közpolitikai folyamatokat, aláásva az állampolgári interakciók komplexitását.

Siminto et al. (2023) és Khan és Mahade (2023) hangsúlyozzák az MI által támogatott személyre szabott tanulás előnyeit, amely az elköteleződés és motiváció növekedését eredményezheti. Mindazonáltal Abdurohman (2025) arra figyelmeztet, hogy az algoritmikus tanulási minták elterjedése a perspektívák uniformizálódásához vezethet, csökkentve ezzel a kritikai gondolkodás fejlődésének lehetőségét.

Az etikai megfontolások a közszolgálati MI-alkalmazások terén különösen hangsúlyosak (Abdurohman, 2025; Söker, 2024). Bár a transzparencia és az algoritmikus elfogultság csökkentésének fontossága széles körben elfogadott, a szabályozási és ellenőrzési mechanizmusok hiányosságai továbbra is súlyos kockázatokat hordoznak, ami sürgeti egy átfogóbb etikai keretrendszer kidolgozását.

Új trendek a személyre szabott tanulásban adaptív technológiák segítségével

Rathika et al. (2024) szerint az MI-alapú virtuális oktatók képesek a tanulók érzelmeire és tanulási mintázataira reagáló személyre szabott visszajelzéseket biztosítani, ami elősegíti mind a kognitív, mind az affektív fejlődést. Ugyanakkor a szakirodalomban egyesek (pl. Iman et al., 2024) aggodalmukat fejezik ki a technológiai függőség és az emberi oktatói szerep marginalizálódásának veszélye miatt.

Az adaptív tanulási platformok, amelyeket Rekha et al. (2024) és Taşkın (2025) is vizsgáltak, jelentős előrelépést jelentenek a személyre szabott oktatásban. Mindazonáltal aggodalmak merülnek fel a rendszerek skálázhatósága és a személyre szabott emberi interakciók csökkenése kapcsán.

Zaharuddin et al. (2024) eredményei megerősítik, hogy a személyre szabott tanulási útvonalak fokozhatják a hallgatók elköteleződését és tanulmányi eredményeit, ugyanakkor felhívják a figyelmet arra is, hogy a hosszú távú motiváció fenntartása mélyebb oktatási reformokat igényel.

A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy konszenzus van az MI által nyújtott lehetőségekről az adatvezérelt betekintés, a működési hatékonyság és a személyre szabott tanulás terén. Ugyanakkor komoly figyelmeztetések is elhangzanak az etikai kihívásokra, a

kvantitatív modellek túlhangsúlyozására és az emberi tanulási dimenziók háttérbe szorulására vonatkozóan. Ezért a jövőbeni kutatásoknak olyan integrált modellek kialakítására kell irányulniuk, amelyek egyensúlyt teremtenek a technológiai képességek és az etikai biztosítékok között. Ennek fényében végeztük az MI által támogatott döntéshozatali oktatási kísérletünket, melyet a következőkben ismertetünk.

A kétmintás kísérlet

A kétmintás kísérlet, két különböző egyetem, egyrészt a Collegium Humanum Varsói Menedzsment Egyetem, Menedzsment MA szakos hallgatóinak Vezetői döntéshozatal c. tantárgya keretében (üzleti menedzsment képzés), másrészt a Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Államtudományi osztatlan szakos hallgatóinak Közzolgálati vezetés és szervezés c. tantárgya keretében (közzolgálati menedzsment képzés), mindkét esetben levelező tagozatú hallgatók bevonásával történt, ami a munkatapasztalat miatt volt fontos szempont. A hallgatók feladata mindkét csoportban egy egyéni döntéshozatal bemutatása és elemzése volt 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 kimenetét, illetve értékelje az utóbbit.

A kísérlet során arra voltunk kíváncsiak, hogy mi a különbség a hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek, azok kimenetei, illetve az ezzel való elégedettség között, valamint a két csoport viselkedésmintázata között. A kísérletben az 1. táblázatban látható döntéshozatali módszerekből választhattak a hallgatók. Közös a két módszercsoport esetében, hogy a szubjektív várható hasznosságot kell kiszámítani és maximalizálni. Ezen döntéshozatali módszerek kiválasztása az objektivitásra való törekvés igényére épült.

1. táblázat: A kísérletben alkalmazott döntéshozatali módszerek. (Forrás: saját szerkesztés)

I. Döntési táblázatok	II. Döntési ábrák
1. Érvek és ellenérvek	4. Döntési fa
2. Páros rangsor	5. Fa ábra
3. Szűrőrács	6. Ok-okozati ábra

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, és milyen jellegzetes különbséget mutat a két csoport?
- (K2) A hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések kimenetei mennyire különböznek egymástól, és milyen jellegzetes különbséget mutat a két csoport?

- (K3) A hallgatók mennyire elégedettek a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerrel, annak kimenetével, és milyen jellegzetes különbséget mutat a két csoport?

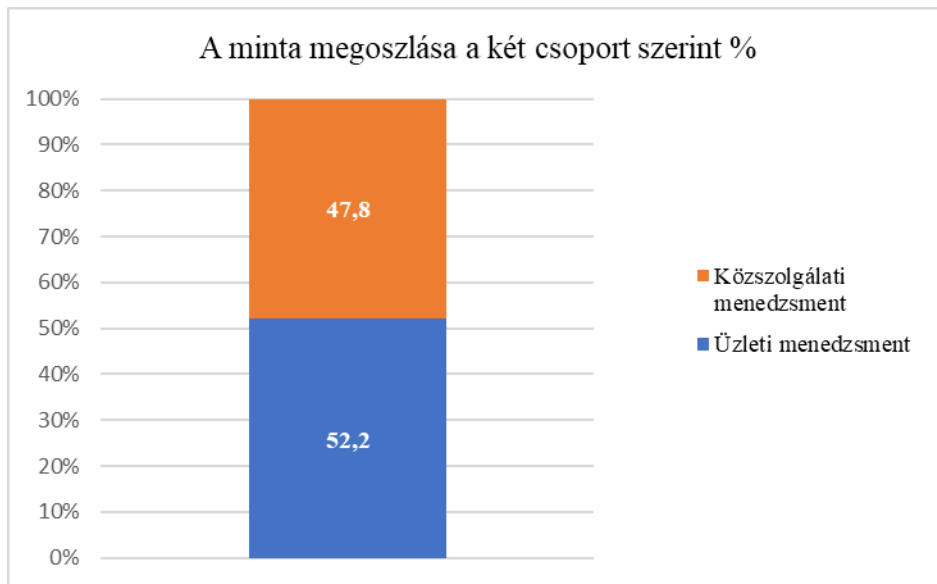
A kutatás során, a szakirodalomelemzés alapján, az üzleti menedzsment kontextusának egyszerűbb jellege, illetve a közszolgálati menedzsment kontextusának komplexebb jellege figyelembevételével, a következő hipotéziseket állítottuk fel:

- (H1a) A hallgatók által választott döntéshozatali módszerek különböznek egymástól és a ChatGPT által választott módszertől. (H1b) Az üzleti menedzsment képzés hallgatói által választott módszerek homogénebb, míg a közszolgálati menedzsment képzés hallgatói által választott módszerek heterogénebb képet mutatnak. (H1c) Mindkét csoport esetében a ChatGPT által választott módszerek kiegyensúlyozottan heterogén képet mutatnak.
- (H2a) A hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések kimenete különbözik, a választott módszer egyezőségétől függően. (H2b) Az üzleti menedzsment képzés hallgatói által hozott döntések kimenete a módszerek homogenitása miatt inkább hasonló a ChatGPT-hez, míg a közszolgálati menedzsment képzés hallgatói által hozott döntések kimenete a módszerek heterogenitása miatt inkább különböző a ChatGPT-től.
- (H3a) A hallgatók ChatGPT bevonásával kapcsolatos elégedettsége nem azonos, a döntés kimenetének egyezősége függvényében változik. (H3b) Az üzleti menedzsment képzés hallgatóinak ChatGPT bevonásával kapcsolatos elégedettsége a módszerek homogenitása miatt inkább magasabb, míg a közszolgálati menedzsment képzés hallgatói ChatGPT bevonásával kapcsolatos elégedettsége a módszerek heterogenitása miatt inkább alacsonyabb.

A kutatás kétféle módszerre épült, egyrészt kvantitatív statisztikai elemzéseket, leíró statisztikák számítását és matematikai statisztikai különbségvizsgálatokat tartalmazott. Ezek az elemzések a demográfiai jellemzők és a döntéshozatali módszerválasztás, a döntési kimenetek és az elégedettség közötti összefüggések, valamint a kétféle képzés közötti különbségek feltárására irányultak. Másrészt a kutatás kvalitatív vizsgálattal, azaz a ChatGPT-vel kapcsolatos tapasztalatokra vonatkozó szöveges vélemények Braun és Clarke féle tematikus tartalomelemzésével történt.

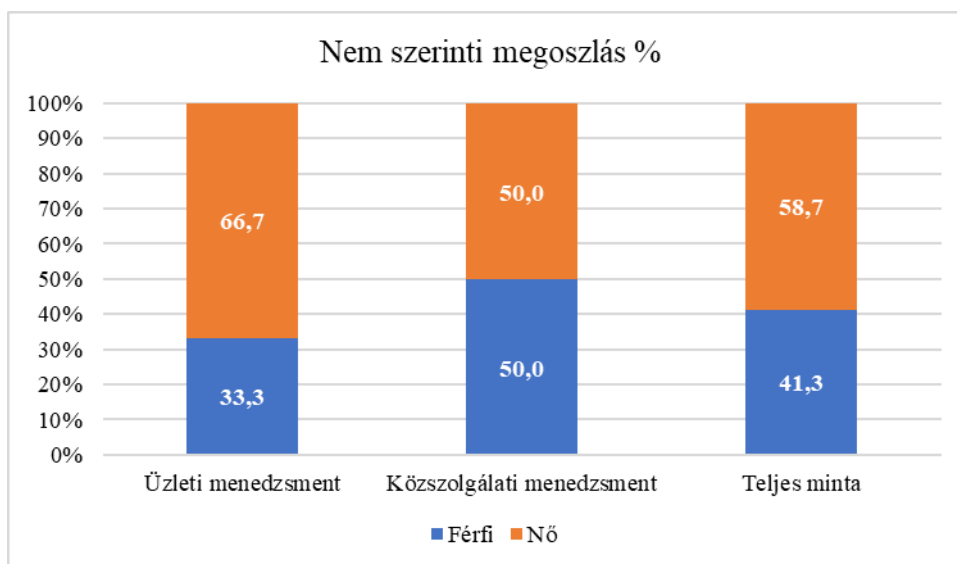
A kutatásban közel fele-fele arányban vettek részt a két egyetem hallgatói, 24 fő (52,2%) az üzleti menedzsment képzés, 22 fő (47,8%) pedig a közszolgálati menedzsment képzés kurzusán vett részt (1. ábra).

1. ábra. A minta megoszlása egyetemi csoportok szerint. (Forrás: saját szerkesztés)



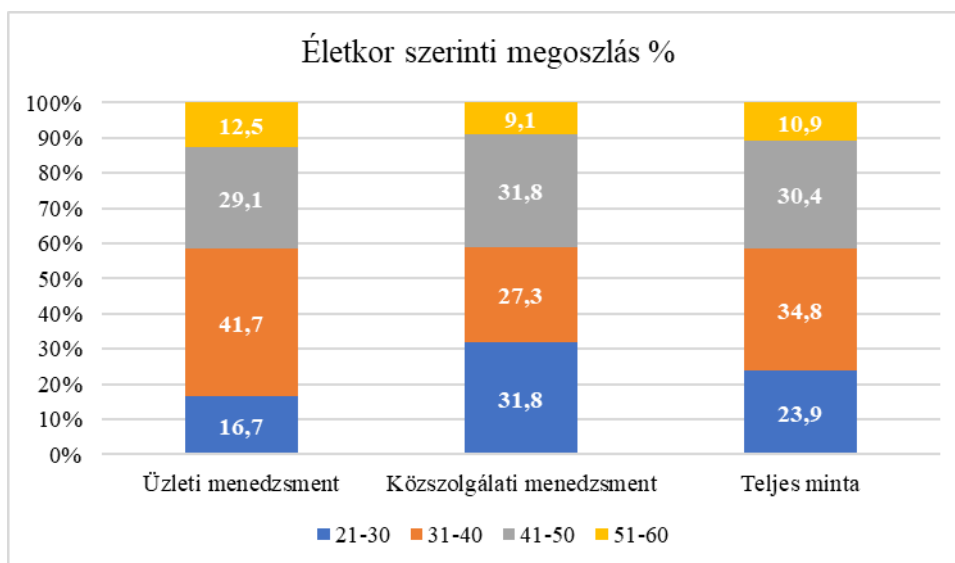
Nem szerinti megoszlását tekintve, a teljes mintában a nők voltak többségben, arányuk 58,7%. Az üzleti menedzsment hallgatói között voltak a nők többségben, míg a közszolgálati menedzsment csoport férfi-nő aránya kiegyenlített volt (2. ábra).

2. . ábra. A minta jellemzői nem szerint egyetemi csoportonként és összesen. (Forrás: saját szerkesztés)



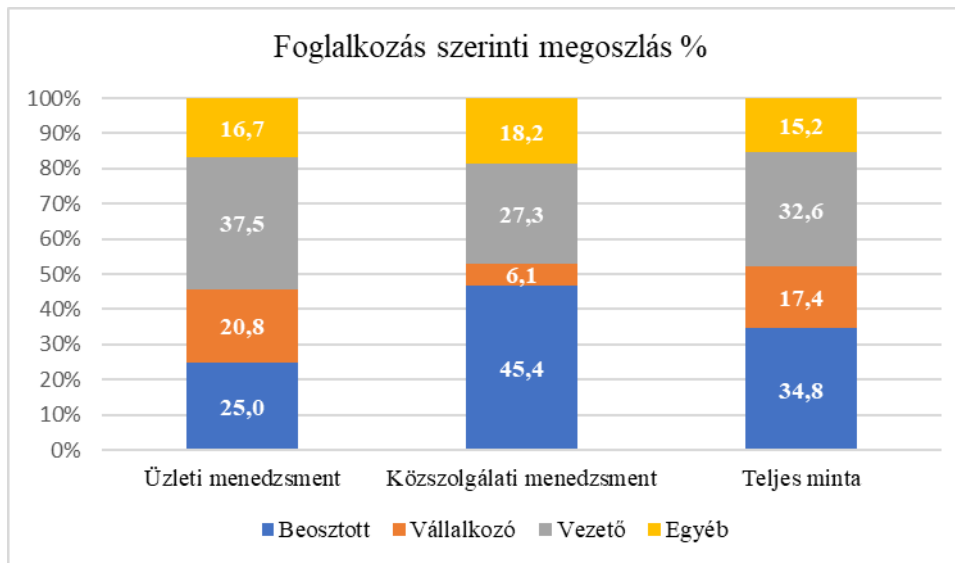
Életkor szerint a középkorúak korcsoportjai vettek részt legtöbbször a vizsgálatban, ők tették ki a minta közel kétharmadát (65,2%), ebből 34,8% a 31-40 éves korcsoportba tartozó résztvevő volt, míg a 41-50 évesek aránya 30,4%-a volt a mintának. Az idősebb 51-60 éves korosztály 10,9%-ban képviseltette magát. A két csoport arányait összehasonlítva a fiatalabb korosztályokban volt található némi eltérés, a közszolgálati menedzsment hallgatói között nagyobb arányt képviseltek a fiatalabbak, mint az üzleti menedzsment csoportban (3. ábra).

3. ábra. A minta jellemzői életkor szerint egyetemi csoportonként és összesen.
(Forrás: saját szerkesztés)



Foglalkozásuk szerint, mivel levelező tagozatú hallgatókról van szó, jellemzően a választott képzésnek megfelelő (üzleti, illetve közszolgálati) szektorban dolgoznak. Az üzleti menedzsment csoportban vezetői pozíciót tölt be a teljes mintában 32,6%, itt valamivel több volt a beosztottak száma, ők tették ki a minta 34,8%-át, a többi hallgató pedig vállalkozónak vagy egyéb foglalkozásúnak vallotta magát. A közszolgálati menedzsment hallgatói között jóval nagyobb arányt képviseltek a beosztotti pozícióban dolgozók, mint az üzleti menedzsment csoportban, ahol a vezető pozíciót betöltő résztvevők tették ki a legnagyobb arányt (4 ábra).

4. ábra. A minta jellemzői foglalkozás szerint egyetemi csoportonként és összesen. (Forrás: saját szerkesztés)



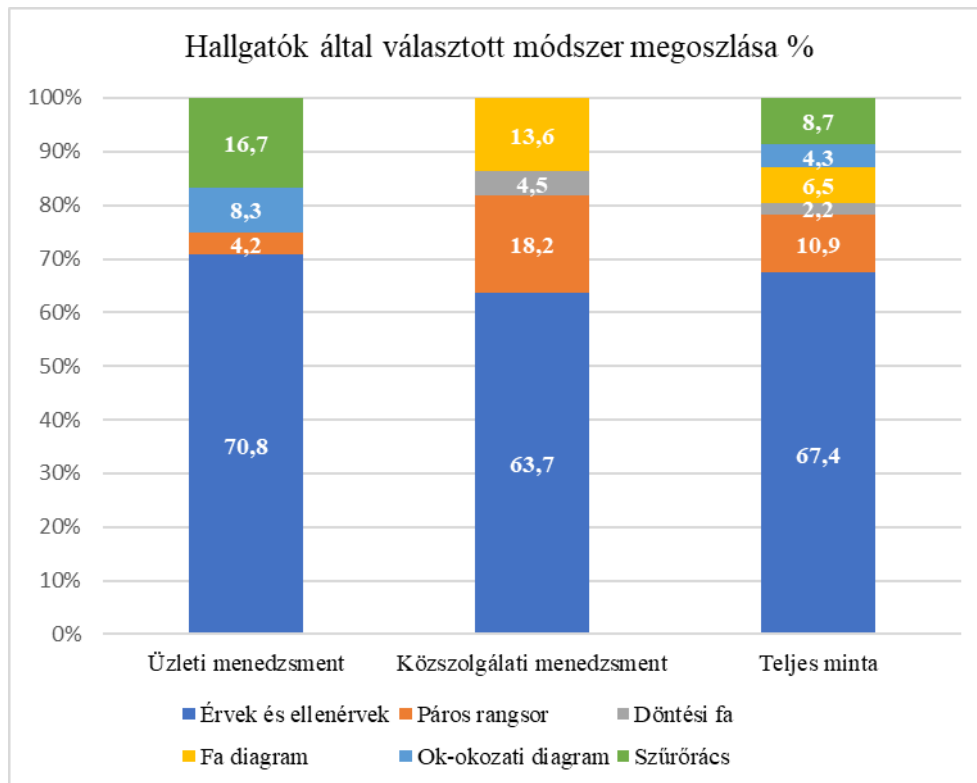
A két minta jellemzőit tekintve, közel hasonló képet mutat, így megállapítható, hogy a kísérletben szereplő döntéshozatali viselkedésmintázatuk összehasonlítható, így a vizsgálat során a kétféle képzésre vonatkozó eredmények összehasonlíthatók.

Az eredmények elemzése

A statisztikai adatok elemzése

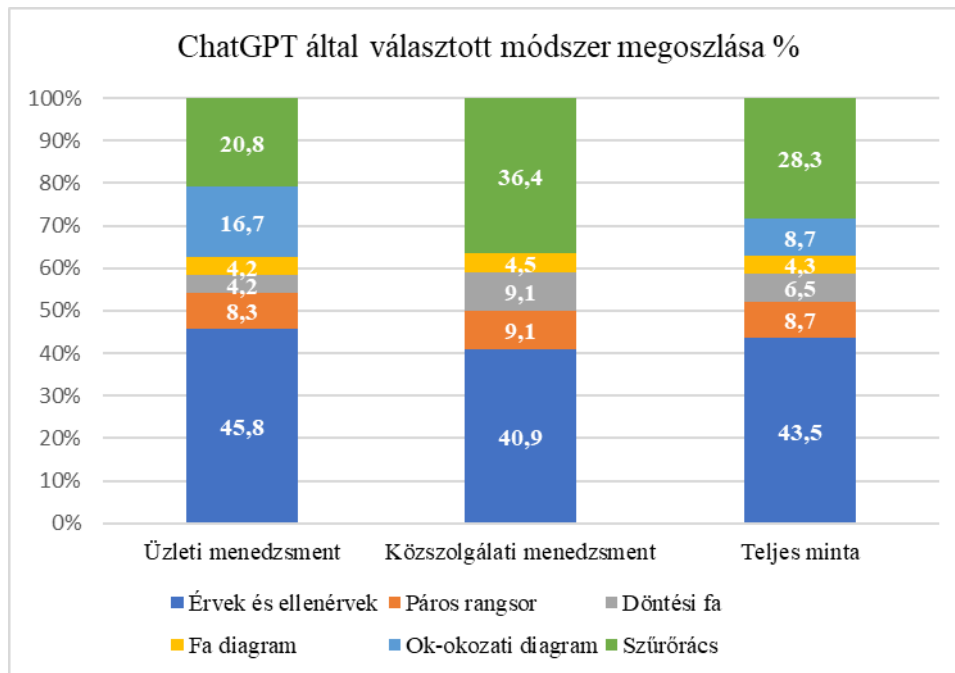
A kísérletben résztvevők maguk választhatták meg a döntési problémát (jellemzően munkahelyit), és a megoldáshoz alkalmazott döntéshozatali eljárást is. A két csoport hallgatóinak együttesét tekintve döntő többségük (67,4%) a döntéshozatali módszerek közül az „Érvek és ellenérvek” eljárást alkalmazta problémája megoldásához, 10,9% a „Páros rangsor”, 8,7% a „Szűrőrács”, a többi hallgató pedig kisebb számban a többi módszer („Fa diagram”, „Döntési fa”, „Ok-okozati diagram”) mellett tette le voksát a feladata megoldása során. A két csoportot összehasonlítva, mindkét esetben döntő többségben az egyszerűbb döntéshozatali módszereket alkalmazták, ami arra utal, hogy az emberek általánosságban a kényelmesebb, azaz a gyors és egyszerű megoldásokra törekednek. Érdekesképpen a módszerek között van kettő, amelyeket csak egy-egy csoport hallgatói választottak: pl. a „Szűrőrács” módszer alkalmazásával csak az üzleti menedzsment képzés hallgatói éltek, míg a „Fa diagram” módszert pedig csak a közszolgálati menedzsment képzés hallgatói választották, ezek a bonyolultabb módszerek közé tartoznak (5. ábra). A két csoport választásai közötti különbség vizsgálat Pearson féle Chi-négyzet statisztikai szignifikáns különbséget mutatnak ($\rho=0,034<0,05$), ami igazolja a (H1a) hipotézis azon állítását, miszerint a két csoport különböző döntéshozatali eljárásokat választ feladata megoldásához. A (H1b) hipotézis igazolódását mutatják a két csoport hallgatóinak módszerválasztásai közötti arányeltérések, az üzleti menedzsment képzés hallgatói által választott eljárások némileg homogénebb, míg a közszolgálati menedzsment hallgatók választásai heterogénebb képet mutatnak.

5. ábra. A hallgatók által választott döntéshozatali módszerek megoszlása.
(Forrás: saját szerkesztés)



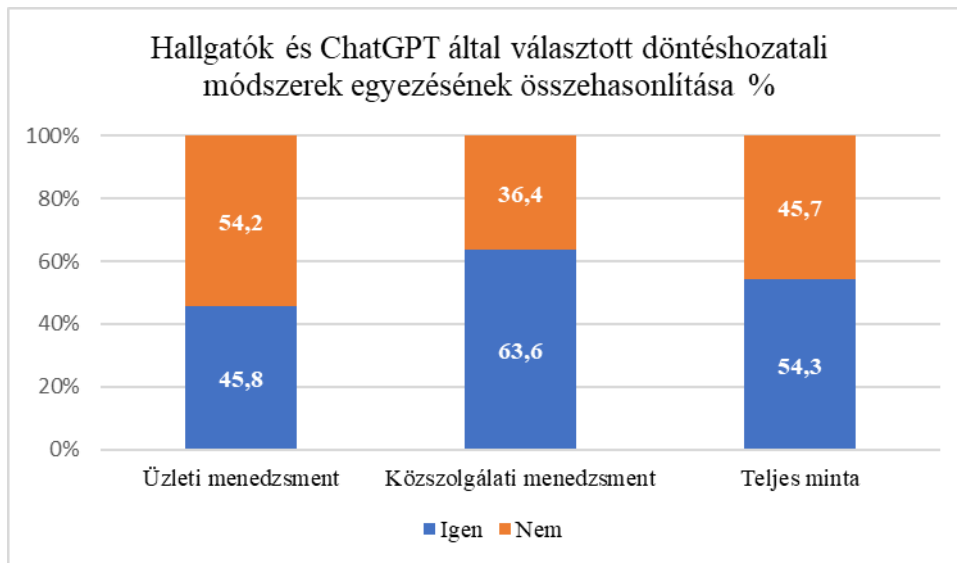
A döntési problémák megoldásához a ChatGPT véleményét kikérve az tapasztalható, hogy a chatbot a hallgatókhoz hasonlóan többször – az esetek 43,5%-ában – az „Érvek és ellenérvek” döntéshozatali eljárást alkalmazta, a második leggyakoribb ajánlott módszere (28,3%) a „Szűrőrács” volt, 8,7-8,7%-ban a „Ok-okozati diagram” és a „Páros rangsor”, kisebb számban pedig a „Döntési fa” és a „Fa diagram” módszert használta a döntése meghozatalához. Viszont megállapítható, hogy mindkét csoport esetében, az MI kevésbé kereste a „kényelmes” megoldást, sokkal inkább diverzifikált, és a problémához leginkább illeszkedő adekvát döntésre törekedett (6. ábra) A csoportok tekintetében a chatbot által választott eljárások arányai közötti különbségek statisztikailag nem szignifikánsak ($\rho=0,398>0,05$), azaz a két csoport közötti arányeltérések elsősorban a véletlennek köszönhetőek. A (H1c) hipotézis előfeltevéseinek teljesülése egyértelműen látható a grafikus ábrán, mindkét csoport esetében a ChatGPT által választott döntési módszerek széles skálán mozogva, rendkívül heterogén képet mutatnak.

6. ábra. A ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek megoszlása.
(Forrás: saját szerkesztés)



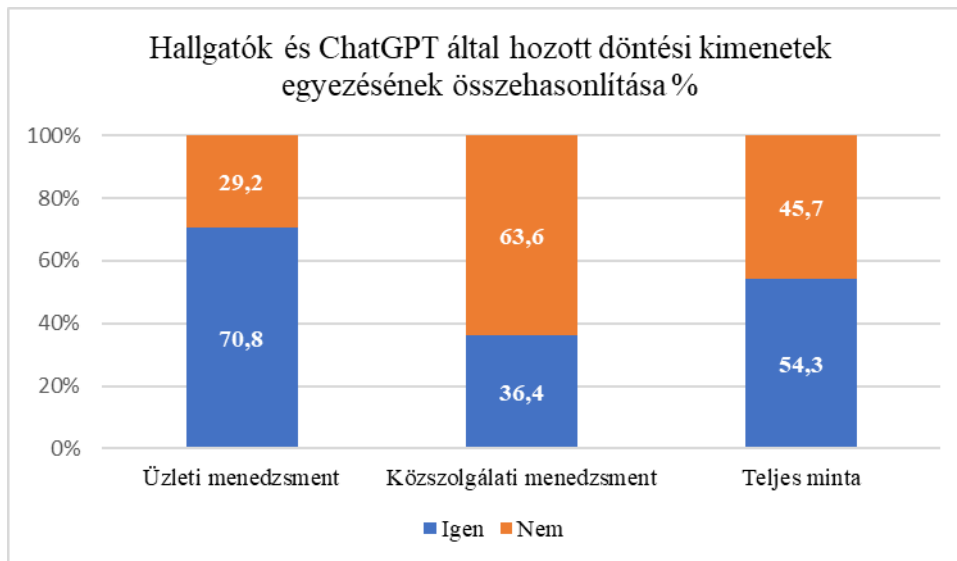
A hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszer összehasonlítását illetően, a két csoportot külön vizsgálva, abból a szempontból, hogy a humán és az MI által választott módszerek mennyiben különböznek egymástól, szembetűnő, hogy az üzleti menedzsment csoport hallgatói által választott döntéshozatali módszerek sokkal inkább eltérnek (54,2%), mint a közszolgálati menedzsment csoport hallgatói által választottak (36,4%). Érdekes viszont, hogy míg az közszolgálati menedzsment képzés hallgatói egyáltalán nem választották feladatuk megoldásául a „Szűrőrács” módszert, ami egy komplexebb megoldást kínál, addig az MI jelentős mértékben ajánlotta ezt a módszert számukra (7. ábra).

7. . ábra. A hallgatók és a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek egyezőségének összehasonlítása. (Forrás: saját szerkesztés)



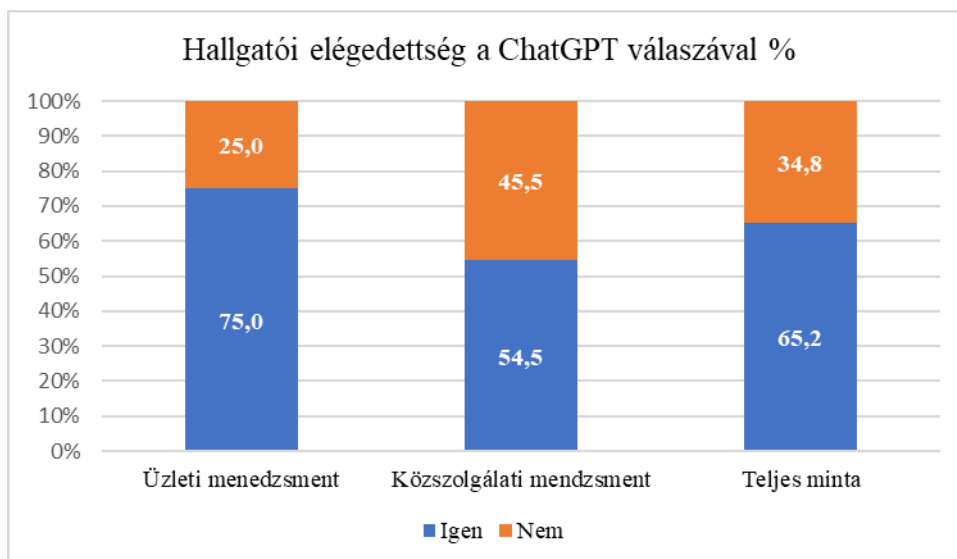
A hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések kimenetének egyezősége tekintetében megállapítható, hogy a teljes mintában pontosan ugyanaz az arány, mint a választott módszerek esetén, azaz az esetek nagyobb hányadában (54,3%) ugyanarra a döntésre jutottak a hallgatók és a chatbot. Érdekes, hogy a két hallgatói csoportot külön vizsgálva éppen ellentétes arányokat látunk, mint a módszerválasztás esetén, ugyanis a hozott döntések az üzleti menedzsment csoport esetében mutattak jóval nagyobb arányú egyezést (70,8%) az ember és az MI döntési kimenetében, mint a közszolgálati menedzsment csoport esetén, ahol jelentősebb mértékben (63,6%) jutottak más eredményre a hallgatók és az MI (8. ábra). Ezek az eredmények szignifikáns eltérést mutatnak a csoportok között és statisztikailag is igazolják a (H2b) hipotézis állításait ($\rho=0,019<0,05$). Ugyanakkor a két csoport hallgatóinak összességét véve, azokat egy mintának tekintve, a (H2a) hipotézis állítása nem igazolódott, mivel az esetek többségében (54,3%) azonos volt az emberi és az MI döntéshozatal kimenete, valamint az az állítás, miszerint a döntési kimenet egyezőségét a választott módszer egyezősége határozná meg szintén nem igazolódott a keresztábra elemzés statisztikái szerint ($\rho=0,727>0,05$; Fisher féle egzakt próba $\rho=0,774$).

8. ábra. A hallgatók és a ChatGPT által hozott döntési kimenetek egyezésének összehasonlítása. (Forrás: saját szerkesztés)



A hallgatók és az MI által hozott döntések nagyobb mértékű egyezése miatt a hallgatók elégedettségüket fejezték ki a ChatGPT által hozott döntések kimenetével kapcsolatban (65,2%), csak azok a hallgatók nem voltak elégedettek, akiknek különbözött a saját döntése az MI-től (9. ábra).

9. ábra. A hallgatók elégedettsége a ChatGPT válaszával. (Forrás: saját szerkesztés)



A teljes minta tekintetében a (H3a) hipotézis állítása statisztikailag is igazolódott, a Chi-négyzet statisztika szignifikáns kapcsolatot mutat a változók között ($\rho=0,000<0,05$), azaz a hallgatóknak a chatbot válaszával való elégedettsége nem a véletlen műve, hanem erőteljesen meghatározza azt a ChatGPT által hozott döntéseknek a saját döntésükkel való egyezősége. A két csoport elégedettségének összehasonlítása az arányok segítségével a (H3b) hipotézis állításának teljesülését mutatja, az üzleti menedzsment képzés hallgatói

jóval elégedettebbek az MI által hozott döntések kimeneteivel (75,0%), mint a közszolgálati menedzsment képzés hallgatói (54,5%), amiben szerepet játszhat a csoportok által választott módszerek homogenitási szintjében való különbség is. Ez az eltérés az elégedettségi szintek között a keresztábra elemzés mutatója szerint azonban nem szignifikáns ($\rho=0,146>0,05$), így az eredmények alakulásában a véletlennek is szerepe volt, azaz a hipotézis állítása statisztikailag nem igazolható.

A statisztikai elemzés csak részlegesen igazolta a hipotéziseket. A két csoportot egy mintának tekintve kapott és a két külön csoport adatainak vizsgálatával kapott eredmények több esetben ellentétesek, azaz az adatokban tapasztalható eltérések szignifikanciája a két megközelítésben más következtetésre vezet. A H1 hipotézis állításának megfelelően mind a csoportok hallgatói, mind pedig a ChatGPT által választott döntéshozatali módszerek jelentősen eltérnek egymástól, különösen a közszolgálati menedzsment képzés hallgatói által választott módszerek mutatnak heterogén képet. A H2 hipotézis állításai csoportösszehasonlításban igazolást nyertek, szignifikáns eltérés mutatkozik a hallgatók és az MI döntési kimenetei között, a teljes mintában kapott eredmények Chi-négyzet statisztikai azonban a közöttük lévő eltérést a véletlen hatásának tulajdonítják. A hallgatóknak a ChatGPT döntéseivel kapcsolatos elégedettségét vizsgáló H3 hipotézis esetében a kutatási eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók és a ChatGPT által hozott döntések egyezősége jelentős hatással van a hallgatóknak a ChatGPT válaszával való elégedettségére. Ugyanakkor a két csoport elégedettségi szintje közötti eltérés statisztikailag nem tekinthető szignifikánsnak.

A szöveges vélemények elemzése

A kétféle képzés – üzleti menedzsment és közszolgálati menedzsment – esetében a hallgatói vélemények kvalitatív tartalomelemzése, a Braun és Clarke féle tematikus elemzés módszerével történt. Mindkét csoport esetében az MI-vel kapcsolatos véleményeket, tapasztalatokat és reflexiókat gyűjtöttük össze, különböző megközelítésekből. Bár az elemzett szövegek eltérő perspektívát képviselnek, közös vonásuk, hogy az MI döntéstámogató szerepére, előnyeire és korlátaira fókuszálnak. Az alábbiakban az érvelési struktúra, az észlelt előnyök és hátrányok, valamint a személyes és technikai tényezők szempontjából vizsgáljuk a dokumentumok tartalmát.

Az MI megítélését és elfogadását illetően a közszolgálati menedzsment csoport alapvetően pozitív képet fest a technológia szerepéről. Különösen hangsúlyozza az MI érvrendszer-építő és döntéstámogató funkcióit, kiemelve, hogy az MI segíti a racionális döntéshozatalt, valamint megerősítést nyújt az egyéni elképzelésekhez. Ugyanakkor hiányosságként jelenik meg az érzelmi és szubjektív tényezők, illetve a helyi körülmények figyelmen kívül hagyása. Ezzel szemben az üzleti menedzsment csoport, bár szintén elismeri az MI részletes és átfogó megközelítését, de kritikusan megjegyzi, hogy az MI által kínált megoldások gyakran túl általánosak, és nem adaptálódnak megfelelően a specifikus helyi helyzetekhez. Noha mindkét csoport pozitívan értékeli az MI érvrendszerének objektivitását és a különböző szempontok mérlegelését, a helyi szociális és kulturális kontextusok mellőzése mindkét szövegben kritikaként jelenik meg.

Az érvek és ellenérvek strukturáltsága szempontjából a közszolgálati menedzsment csoport logikus szerkezetben mutatja be az MI által kínált alternatívákat, egyensúlyt teremtve a racionális és pragmatikus tényezők között. Az üzleti menedzsment csoport esetében az érvelés részletessége szintén kiemelkedő, ugyanakkor a kritikai szemlélet dominál. A hallgatók hangsúlyozzák, hogy az MI elemzései gyakran nem képesek megragadni az érintettek helyzetének komplexitását, ezáltal árnyaltabb képet adva az MI korlátairól.

Az emberi tényező szerepét mindkét csoport központi jelentőségűnek tekinti. A közszolgálati menedzsment képzés hallgatói hangsúlyozzák, hogy az MI döntéstámogató szerepe kiegészíti, de nem helyettesítheti az emberi intuíciót és tapasztalatot. Az üzleti menedzsment képzés hallgatói ennél is részletesebben tárgyalják az emberi tényező fontosságát, számos konkrét példát bemutatva arra, hogy az MI által javasolt megoldások gyakran nem veszik kellőképpen figyelembe a helyi társadalmi és gazdasági tényezőket, így az emberi beavatkozás továbbra is nélkülözhetetlen a komplex döntési helyzetekben.

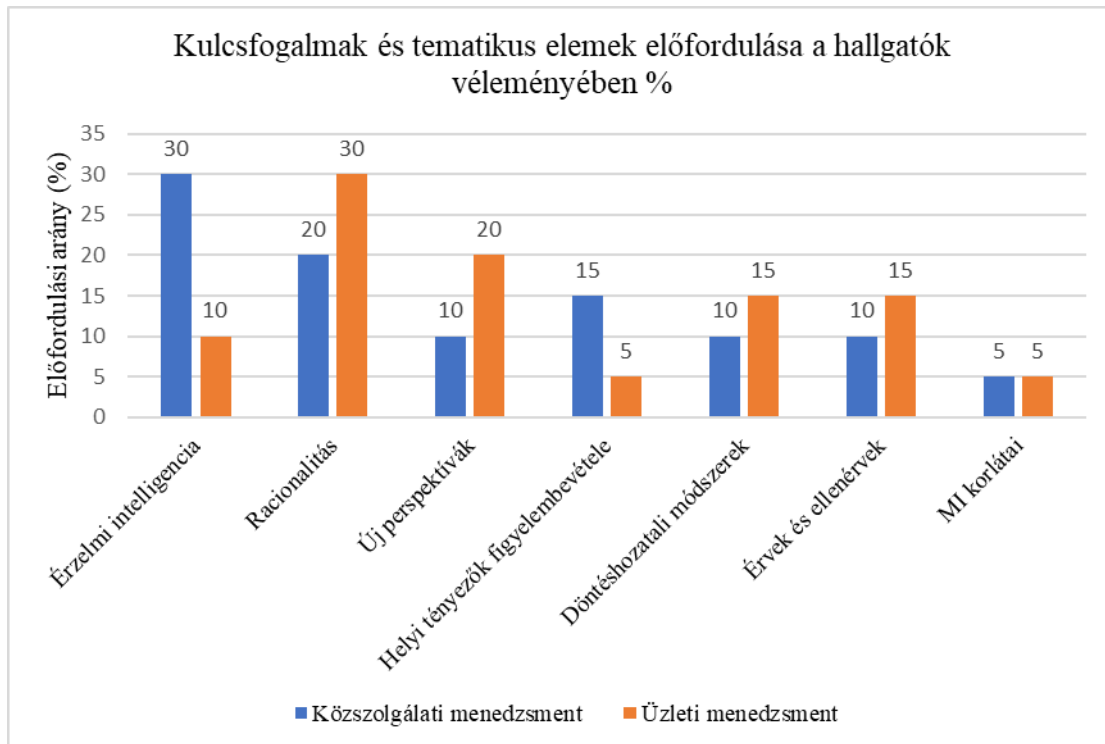
Az MI működési mechanizmusának kritikája szintén mindkét csoportban megjelenik. A közszolgálati menedzsment képzés hallgatói rámutatnak arra, hogy az MI válaszainak minősége nagymértékben függ a kérdések precizitásától: bár objektív és széleskörű válaszok születnek, ezek nem mindig képesek alkalmazkodni az egyedi igényekhez. Az üzleti menedzsment képzés hallgatói e kritikai szempontot tovább mélyítik azzal, hogy részletesen elemzik, milyen hiányosságokat mutat az MI a társadalmi kontextusok és az érzelmi intelligencia kezelésében. A technológiát helyenként steril és technokrata megközelítésként írják le, ami csökkentheti a döntési folyamatok komplexitásának megfelelő kezelését.

A két csoportban azonosított kulcsfogalmak és tematikus elemek előfordulási arányait tekintve, az elemzés alapján több fontos megállapítás tehető. Először is, az érzelmi intelligencia témája a közszolgálati menedzsment csoportban erőteljesebben jelenik meg, míg az üzleti menedzsment csoportban kevésbé hangsúlyos. Ezzel szemben a racionalitás kérdésköre az üzleti menedzsment csoport véleményében kap nagyobb figyelmet, a közszolgálati menedzsment csoport véleményében pedig csak korlátozottan jelenik meg (10. ábra).

Az „új perspektívák” tematikus elem szintén az üzleti menedzsment csoportban dominál, amely tükrözi az MI strukturált megközelítésének előnyeit. A helyi tényezők figyelembevételének fontossága ezzel szemben a közszolgálati menedzsment csoportban hangsúlyosabb, míg az üzleti menedzsment csoportban csak minimális említést kap.

A döntéshozatali módszereket mindkét csoport hasonló arányban tárgyalja, jelezve, hogy ezen a téren a két vélemény közelít egymáshoz. Az érvek és ellenérvek bemutatása az üzleti menedzsment csoportban valamivel nagyobb hangsúlyt kap, ami a kritikai elemzés erősebb jelenlétére utal. Végül, az MI korlátait mindkét csoport hasonló arányban tárgyalja, ami arra utal, hogy az MI teljesítményével kapcsolatos kritikák mindkét csoport véleményében egyformán hangsúlyosak.

10. ábra. A kulcsfogalmak és tematikus elemek előfordulási arányait a közszolgálati menedzsment képzés és az üzleti menedzsment képzés hallgatóinak szöveges véleményében. (Forrás: saját szerkesztés)



Az ábra jól érzékelteti a két csoport eltérő fókuszait és prioritásait, és rámutat arra, hogy bár mindkét vélemény elismeri az MI döntéstámogató potenciálját, a megközelítések hangsúlyai és kritikai perspektívái eltérnek.

Megállapítható, hogy mindkét csoport alapvetően elismeri az MI döntéstámogató funkciójának pozitív aspektusait, ugyanakkor egyértelműen rámutat a technológia korlátaira is. A közszolgálati menedzsment csoport pragmatikusabb megközelítést alkalmaz, főként az MI által kínált lehetőségekre fókuszálva, míg az üzleti menedzsment csoport a kritikai elemzést helyezi előtérbe, részletesen feltárva az MI válaszainak gyengeségeit. A két csoport véleményének összehasonlítása alapján világossá válik, hogy az MI-t egyikük sem tekinti önálló döntéshozatali tényezőnek; ehelyett az emberi tényező, a helyi sajátosságok és az érzelmi dimenziók figyelembevételét alapvetőnek tartják az MI-vel támogatott döntéshozatali folyamatok értékelésében. Az elemzés rávilágít arra is, hogy az MI hatékonysága nagymértékben függ a felhasználói kérdések pontosságától, valamint az adott döntési helyzet komplexitásától.

A kutatás kvalitatív részének eredményei alátámasztják a hipotéziselemzés kvantitatív eredményeit, miszerint a hallgatók MI-vel kapcsolatos gondolkodása, annak döntéstámogató funkciójával való elégedettsége mutat ugyan némi eltérést az üzleti és a közszolgálati szférában mozgó hallgatók között, azonban ezek az eltérések statisztikailag nem jelentősek. A véleményeltérések a két szféra fókuszai és prioritásai eltéréseiből eredeztethetők, de a hallgatók mesterséges intelligenciához való hozzáállása alapvetően hasonlóan tekinthető.

Összefoglalás

A kutatás a mesterséges intelligencia (MI), különösen a ChatGPT nyelvi modell felsőoktatási döntéshozatali folyamatokba történő integrációjának lehetőségeit vizsgálta, két különböző oktatási intézmény és képzési terület – az üzleti és a közszolgálati menedzsment – kontextusában. A kutatás célja az MI döntéstámogató funkciójának értékelése, valamint az emberi és mesterséges döntéshozatal közötti hasonlóságok és különbségek feltárása volt. A vizsgálat során kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmaztunk, beleértve statisztikai elemzéseket és tematikus tartalomelemzést.

A szakirodalmi áttekintés kiemeli, hogy az MI oktatásban betöltött szerepe egyszerre kínál lehetőségeket és etikai kihívásokat, különösen az adaptív tanulási rendszerek, a személyre szabott oktatás és a döntéshozatali folyamatok modellezése kapcsán. Az üzleti és közszolgálati menedzsment oktatásának összehasonlítása rámutatott az eltérő képzési célokra, módszerekre és kontextuális környezetre, amelyek befolyásolják az MI alkalmazhatóságát.

A döntéshozatali kísérlet során a hallgatók egy konkrét problémát oldottak meg, majd saját döntésüket összevetették a ChatGPT által generált megoldással. A módszerválasztásban szignifikáns különbség mutatkozott a két hallgatói csoport között: míg az üzleti menedzsment hallgatói homogénebb, addig a közszolgálati menedzsment hallgatói heterogénebb döntéshozatali eljárásokat alkalmaztak. A ChatGPT által javasolt módszerek mindkét csoport esetében nagyobb diverzitást mutattak, és kevésbé a „kényelmes”, egyszerű megoldásokat részesítették előnyben.

A döntési kimenetek összevetése alapján az üzleti menedzsment hallgatói nagyobb arányban hoztak az MI-hez hasonló döntéseket, míg a közszolgálati menedzsment hallgatók esetében jelentősebb eltérés mutatkozott. Az elégedettség vizsgálata során az derült ki, hogy a hallgatók értékelését nagymértékben befolyásolta, hogy döntésük megegyezett-e a ChatGPT által javasolt megoldással.

A kvalitatív vélemények elemzése szerint a hallgatók elismerték az MI érvrendszerének objektivitását és strukturáltságát, ugyanakkor kritikusan viszonyultak annak korlátaihoz, különösen az érzelmi, kulturális és helyi sajátosságok figyelembevételének hiányához. A közszolgálati menedzsment csoport inkább a praktikus lehetőségeket emelte ki, míg az üzleti menedzsment hallgatók kritikusan közelítettek az MI által kínált megoldásokhoz. Mindkét csoport kiemelte az emberi tényező pótolhatatlanságát a komplex döntéshozatali helyzetekben.

Összességében a tanulmány rávilágít arra, hogy az MI integrációja jelentős hozzáadott értéket képviselhet a felsőoktatásban, különösen a döntéshozatali képességek fejlesztésében, ugyanakkor szükséges annak tudatos, etikai és pedagógiai szempontból is megalapozott alkalmazása.

Következtetés, javaslatok

A kutatás empirikus vizsgálatai alapján világosan kirajzolódik, hogy a mesterséges intelligencia, különösen a ChatGPT, hatékony eszközként alkalmazható a döntéshozatali készségek fejlesztésében a felsőoktatásban. Az eredmények szerint a nyelvi modell képes strukturált, racionális és adekvát megoldási javaslatokat kínálni, amelyek támogatják a hallgatókat a komplex problémák elemzésében. A hallgatói visszajelzések alapján megállapítható, hogy a ChatGPT döntéstámogató funkciója nemcsak az alternatívák bővítésében, hanem az önreflexió ösztönzésében is hasznosnak bizonyul.

A kísérlet továbbá rámutatott arra, hogy az üzleti menedzsment képzés és a közszolgálati menedzsment képzés hallgatói eltérő döntéshozatali mintázatokat követnek. Az üzleti menedzsment képzésben résztvevő hallgatók döntően homogénebb, egyszerűbb módszereket alkalmaztak, míg a közszolgálati menedzsment hallgatók változatosabb, heterogénebb eljárásokat választottak. Ezzel szemben a ChatGPT mindkét csoport esetében nagyobb módszertani diverzitást mutatott, ami arra utal, hogy az MI kevésbé hajlamos az egyszerűsítő, „kényelmes” megoldásokra, és inkább a probléma természetéhez igazodó döntéshozatali modelleket alkalmaz.

A döntések kimeneteket vizsgálva szintén fontos különbségek figyelhetők meg. Az üzleti menedzsment hallgatók döntései nagyobb mértékben egyeztek meg a ChatGPT által javasolt kimentekkel, míg a közszolgálati menedzsment hallgatók döntései gyakrabban tértek el az MI ajánlásaitól. Ez a különbség nemcsak a módszerválasztásból, hanem a szakmai és kontextuális orientációkból is fakadhat. Az is egyértelművé vált, hogy a hallgatói elégedettséget jelentősen befolyásolta az emberi és MI döntések egyezősége: minél inkább egybeesett a hallgató és az MI választása, annál magasabb volt az értékelt elégedettség.

A kvalitatív elemzés során a hallgatók általánosan elismerték a mesterséges intelligencia racionalitását, strukturáltságát és döntéstámogató funkcióját, ugyanakkor kritikával illették annak korlátait is. Kiemelték, hogy az MI gyakran figyelmen kívül hagyja az érzelmi, társadalmi és kulturális tényezőket, amelyek a döntéshozatalban érdemi szerepet játszanak. Mind az üzleti, mind a közszolgálati képzés hallgatói hangsúlyozták, hogy az emberi tapasztalat, intuíció és kontextuális érzékenység pótolhatatlan dimenziói a hatékony és felelős döntéshozatalnak. Mindez megerősíti azt a következtetést, hogy az MI nem helyettesítheti az emberi döntéshozót, hanem sokkal inkább kiegészítő, támogató szerepet tölthet be.

A fentiek alapján több javaslat is megfogalmazható. Elsősorban érdemes az MI-t integrálni a döntéshozatal oktatásába olyan formában, amely nem helyettesítőként, hanem alternatív gondolkodási és érvelési keretként működik. Ez elősegítheti a hallgatók analitikus és kritikai készségeinek fejlődését, valamint hozzájárulhat a különböző nézőpontok megértéséhez. Az oktatási keretrendszereket oly módon célszerű továbbfejleszteni, hogy azok egyensúlyt teremtsenek a technológiai innovációk és az emberi interakciók között. Ennek kulcsa lehet a hibrid tanulási modellek alkalmazása, amelyekben a tanári szerep mentoráló, facilitáló irányba fejlődik.

Emellett elengedhetetlen az MI alkalmazását etikai protokollokhoz kötni, különös tekintettel az algoritmikus elfogultságok csökkentésére, az adatbiztonságra és a döntéshozatali transzparenciára. A hallgatókat fel kell készíteni arra, hogy reflektív és

kritikai módon viszonyuljanak az MI javaslatához, valamint képesek legyenek önállóan értelmezni és értékelni azok relevanciáját. Végezetül, a jövőbeni kutatásoknak célszerű kiterjedniük különböző nyelvi modellek és eltérő szakmai szituációk összehasonlító elemzésére, amely lehetővé teszi az MI még tudatosabb és célzottabb integrációját a felsőoktatásba.

Felhasznált irodalom

Abdurohman, N. R. (2025). Artificial Intelligence in Higher Education: Opportunities and Challenges. *Eurasian Science Review*, 2(Special Issue), 1683–1695. p.

<https://doi.org/10.63034/esr-334>

Aristovnik, A., Umek, L., & Ravšelj, D. (2024). Artificial Intelligence in Public Administration: A Bibliometric Review in Comparative Perspective Springer International Publishing. 126–140 p. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50755-7_13

Averch, H. A., & Dluhy, M. J. (1997). Teaching public administration, public management and policy analysis: some international comparisons. *International Journal of Public Administration*, 20(2), 497–511. p. <https://doi.org/10.1080/01900699708525205>

Chandler, J. A. (1988). Public Administration or Public Management. *Teaching Public Administration*, 8(1), 1–10. p. <https://doi.org/10.1177/014473948800800102>

Dhillon, M. (2009). New Paradigms in Business Management Education. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.2187753>

Elmore, R. F. (1986). Graduate education in public management: Working the seams of government. *Journal of Policy Analysis and Management*, 6(1), 69–83. p.

<https://doi.org/10.1002/PAM.4050060107>

Farooq, M., Ramzan, M. & Y. (2025). Artificial Intelligence in Administration Sciences. *IGI Global*. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4322-7.ch005>

Iman, M. Z., Asis, A. A., & Rahma, A. U. Z. (2024). Enhancing Personalized Learning: The Impact of Artificial Intelligence in Education. *Edu Spectrum*, 1(2), 101–112. p.

<https://doi.org/10.70063/eduspectrum.v1i2.55>

Jyothisreedhar, C. (2023). BUSINESS MANAGEMENT EDUCATION ON Entrepreneurial success descriptive research study. *Indian Scientific Journal Of Research In Engineering And Management*. <https://doi.org/10.55041/ijsrem27090>

Kennedy, S. S., & Kennedy, S. S. (2013). Context Matters: Pedagogy and Comparative Public Administration. 13(1), 161–174. p. <https://hrcak.srce.hr/file/192998>

Khan, M. J., & Mahade, A. (2023). Investigation to Improve Decision Support Systems with the Help of Artificial Intelligence in Higher Education.

<https://doi.org/10.2139/ssrn.4530480>

- Kvam, P. D., Sokratous, K., Fitch, A., & Hintze, A. (2024). Using artificial intelligence to fit, compare, evaluate, and discover computational models of decision behavior. *Decision*, 11(4), 599–618. p. <https://doi.org/10.1037/dec0000237>
- Lestari, R., Windarwati, H. D., & Hidayah, R. (2024). AI-Driven Decision-Making Applications in Higher Education IGI Global. 246–268. p. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0639-0.ch011>
- Miranda, J. P. P., Reyes, C. D., Balahadia, F. F., Nacienceno, M. C. B., Capili, M. F., Perez, M., Tayag, M. I., Magat, J. G., Liwanag, I. G., Canlas, R. B., & Yambao, J. A. (2024). Trends and Applications of AI in Enhancing Public Administration and Services. *Advances in Electronic Government, Digital Divide, and Regional Development Book Series*. 119–154. p. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7678-2.ch005>
- Rana, R. (2012). The role of management education in strengthening the ecosystem of business education, organization and society - need of era. http://apps.aima.in/ejournal_new/articlesPDF/Renu_Rana_Article.pdf
- Rathika, P., Yamunadevi, S., Ponni, P., Parthipan, V., & Anju, P. (2024). Developing an AI-Powered Interactive Virtual Tutor for Enhanced Learning Experiences. *International Journal of Computational and Experimental Science and Engineering*, 10(4). <https://doi.org/10.22399/ijcesen.782>
- Rekha, K., Gopal, K., Satheeskumar, D., Anand, U., Doss, D., & Elayaperumal, S. (2024). AI-Powered Personalized Learning System Design: Student Engagement and Performance Tracking System, 28, 1125–1130. p. <https://doi.org/10.1109/icacite60783.2024.10617155>
- Shvets, K., Onyshchenko, A., Kudin, V., Korchak, & N., Ivanii, O. (2024). Application of Artificial Intelligence in Modern Public Administration: New Opportunities and Challenges. *International Journal of Informatics and Communication Technology*, 13(3), 509–518. p. <https://doi.org/10.11591/ijict.v13i3.pp509-518>
- Siminto, S., Akib, A., Hasmirati, H., & Widiyanto, D. S. (2023). Educational Management Innovation by Utilizing Artificial Intelligence in Higher Education. <https://doi.org/10.31958/jaf.v11i2.11860>
- Söker, B. (2024). Leveraging Artificial Intelligence for Public Sector Decision-Making: Balancing Accountability and Efficiency in Digital Public Services. *Human Computer Interaction*, 8(1), 105. p. <https://doi.org/10.62802/ejr09s21>
- Tangsgaard, E. R., Boye, S., Risbjerg Nørgaard, R., Andreassen Winsløw, M., & Rask Østergaard-Nielsen, M. (2022). Public and private management: now, is there a difference? A systematic review. *International Public Management Journal*, 1–34. p. <https://doi.org/10.1080/10967494.2022.2109787>
- Taşkin, M. (2025). Artificial Intelligence in Personalized Education: Enhancing Learning Outcomes Through Adaptive Technologies and Data-Driven Insights. *Human Computer Interaction*, 8(1), 173. p. <https://doi.org/10.62802/ygye0506>

Ticlau, T. C. (2014). Contemporary Business Education: A Solution for Global Leadership Challenges. *Amfiteatru Economic*, 16(37), 885–901. p. <https://doaj.org/article/3c7be36db6e94f2c9169407a2b0625b2>

Zaharuddin, Chen Yu, & Yao, G. (2024). Enhancing Student Engagement with AI-Driven Personalized Learning Systems. *International Transactions on Education Technology (ITEE)*, 3(1), 1–8. p. <https://doi.org/10.33050/itee.v3i1.662>

Shairil Bhardwaj

Quality Dimensions of Adult Learning Professionals in India's Non-Formal Education Sector

Abstract

Adult learners are above 18 who participate in learning activities of any kind. They might be doing so for personal curiosity, professional development, or other factors. Adult learners can be found in a variety of settings, including colleges, universities, community organizations, governmental organizations, and private corporations (Merriam and Brockett, 2007). Adult learners are frequently driven by their own interests and needs rather than demands or pressures from others (according to Knowles and Holton, 2015). Adult learners have a strong sense of self-direction, which might affect the kinds of learning experiences that are most productive for them. While worldwide frameworks such as Germany's Curriculum globALE provide an emphasis on systematic competency development, reflective practice, and professionalisation, India's non-formal education sector has systemic issues. The discussion addresses limitations in capacity-building, training access, and professional recognition, as well as the need for governmental interventions and culturally applicable competency frameworks to boost program quality in India's non-formal adult education sector.

Keywords: Non-formal education, framework, India, Quality assurance, and Adult learners.

Introduction

Adult learning professionals are known as *Weiterbildner/innen* in Germany and are in charge of designing and delivering non-formal adult education programs. These programs aim to equip individuals with the skills and knowledge required to meet the demands of a constantly changing labour market. (DVV International – ICAE, 2018) In India, there is no specific term for adult learning professionals, who are often referred to by general terms such as trainers or educators. If they work in universities or vocational institutions, they are referred to as Continuing Education Professionals. If they focus on skill development for adults beyond formal schooling, they are known as Lifelong Learning Facilitators. Government programs such as the "New India Literacy Programme" have replaced the term Adult Education with "Education for All under NILP.

NILP redefines adult literacy/education as "Education For All," emphasising lifelong learning beyond basic literacy, including life skills, vocational training, continuing education, and community-level learning. This approach is consistent with the concept of andragogy (the practice and philosophy of adult learning), in which educators or facilitators facilitate learning in complicated, practical, real-world contexts rather than simply transmitting basic literacy.

Global frameworks, particularly Germany's Curriculum globALE, emphasise the significance of clearly defined competencies, structured professional development,

reflective practice, and quality assurance methods. In contrast, India's adult education industry frequently suffers from fragmented training, uneven professional assistance, and socio-cultural impediments, all of which have an impact on program quality and impact.

Adult learning systems' quality is inextricably linked to the competency of the professionals who design, facilitate, and assess learning in a variety of sociocultural settings. Adult educators, according to the organisation, are more than just instructors; they are facilitators of empowerment, agents of social transformation, and mediators of lifelong learning ecosystems. (UNESCO) The most significant section of UNESCO's is the continuous emphasis on professionalisation in the Global Reports on Adult Learning and Education (GRALE). These findings illustrate the varied capacity levels among adult educators globally and argue that professional competence must include educational, social, cultural, and managerial elements. Competency, which encompasses principles, attitudes, and an orientation towards inclusivity, human rights, and democracy, is not a diminished talent. Professionals in adult education must comprehend the diversity of their students, their socioeconomic difficulties, and their active involvement in pedagogies. They must also create safe spaces where unrepresented adults feel at ease, self-assured, and like they belong. (UNESCO,2021)

Adult education competency is defined as the integration of knowledge, abilities, attitudes, and behaviours that allow professionals to effectively assist learning. Non-formal adult education in India serves a diverse population, including marginalised groups, making a grasp of relevant learning theories critical for assessing and improving professional competencies. (Pandey, Sen & Dubey, 2020).

Theoretical Foundation of Adult Learning

Theory	Concept	Relevance in India
Theory of experiential learning (Kolb,1984)	This theory applies to those who plan learning activities for non-formal adult education and who include opportunities for reflection and hands-on experience.	Storytelling sessions, gamification, visual effects, hands-on experiences, and discussions on day-to-day life activities.
The cultural-historical activity theory (Engeström, 2001; Leont'ev,1981)	This emphasizes the value of the cultural and historical environment of learning as well as the part that tools and social practices play in influencing learning. Adult learning Professionals in non-formal adult education who may engage with students from a	India is a culturally varied country. Facilitators create culturally sensitive programs for various cultural groups in their native language.

	variety of cultural and language backgrounds can benefit from this notion.	
Andragogy (Knowles, 1980)	Malcolm Knowles' Andragogy theory defines adult learners as being self-directed, having a wealth of life experience, and being driven by intrinsic motivations, according to several assumptions made by Knowles. Adult learners should be actively involved in the learning process, and programs should be tailored to their needs and interests, according to andragogy.	Many adult education programs in non-governmental organisations (NGOs) in India follow these ideas, requiring facilitators to adapt content to learners' real-life circumstances, such as the responsibility of family and religious restrictions.
Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985)	This theory contends that for people to be motivated and interested in learning, their innate psychological demands for autonomy, competence, and relatedness must be met. The self-determination theory places a strong emphasis on the value of intrinsic motivation and individual development in the educational process.	Indian facilitators foster motivation and emphasize the importance of education by sharing inspiring stories, particularly among disadvantaged learners

Literature Review

UNESCO vs India: Competency Framework for Adult Learning

Competency Domain	UNESCO- Curriculum globALE Competency Framework	India- Competency Framework
Professional Knowledge of Adult Learning	Strong foundation in adult learning theory, lifelong learning systems, and research-informed practice.	Few formal ALE theories; more knowledge derived from experience and practice.
Pedagogical & Facilitation Competence	Assessment, blended learning, and learner-centred, interactive facilitation.	Concentrate on teaching literacy and fundamental skills; use conventional methods; have few official assessment instruments.

Digital & Technological Competence	Media literacy, online education, and technology integration.	Primarily absent in rural/NGOs environments, training is rarely digital.
Social Inclusion, Ethics & Intercultural Competence	Focus on gender equality, cultural diversity, and a rights-based approach.	Strong emphasis on marginalised groups and women's empowerment; less formalised but culturally rooted.
Leadership, Planning & Community Engagement	Program design, assessment systems, and community relationships.	High administrative workload, a strong role in community cooperation, and uneven evaluation tools.

Rather than becoming a professionalised learning system, India's non-formal adult education industry developed mainly as a mass literacy and social development initiative. For many years, the National Literacy Mission (NLM), State Resource Centres (SRCs), and Jan Shikshan Sansthan (JSS) relied on field workers, social workers, women's collectives, and community volunteers who were skilled at organising communities, navigating local contexts, and carrying out government initiatives rather than using theoretical frameworks for adult education. However, India still functions in a hybrid environment that combines social welfare intervention, community development, informal education, and literacy initiatives. (Pandey, A., Sen, S., & Dubey, J.P.,2020)

In areas like community trust, cultural embeddedness, gender-focused mobilisation, and the capacity to negotiate socioeconomic complexity, India exhibits notable capabilities that UNESCO frequently finds difficult to operationalise abroad. For non-formal education in diverse, multilingual, low-resource settings, these contextualised skills are crucial.

Therefore, the competency gap represents a difference in philosophy, purpose, and historical evolution rather than just a failure to match global norms. Both global frameworks that improve professional quality and local competencies that maintain relevance and access must be integrated into an Indian model that is future-focused. (UIL,2015)

Conclusion

The examination of quality characteristics in India's non-formal adult education industry reveals a recurring and significant discrepancy between the practice-based realities influencing the country's adult learning workforce and the expectations for global competency. International frameworks, such as UNESCO's Curriculum globALE, GRALE indicators, and CONFINTEA VII recommendations, conceptualise adult educators as professionally trained, reflective practitioners who can apply inclusive methods, digital pedagogy, adult learning theories, and rigorous evaluation procedures (UIL, 2015; UNESCO, 2022).

According to these worldwide models, adult learning professionals play a crucial role in promoting social empowerment, active citizenship, and lifelong learning systems.

The Indian landscape, on the other hand, shows a completely distinct institutional and historical direction. Large-scale literacy campaigns, community development efforts, state-sponsored missions, and NGO-led projects based on social justice, women's empowerment, and grassroots mobilisation rather than formal pedagogical training gave rise to adult education in India. (NLM, 2010)

The results highlight the necessity of a hybrid paradigm that combines India's contextual advantages with international norms. For India's informal contexts, skills like community mobilisation, socio-cultural navigation, multilingual facilitation, and trust-building, which are rarely highlighted in international frameworks, are essential (JSS, 2018)

However, professional competencies in pedagogy, digital literacy, inclusive practice, and program assessment must be methodically reinforced if the industry is to improve in quality and gain international recognition. Research from various nations demonstrates that the professionalisation of adult educators enhances institutional responsibility, workforce stability, and learning results (DIE, 2019)

The findings indicate an ongoing transformation in the sector: adult educators are expected to do more than just offer information; they must also promote learner engagement, enforce ethical standards, and contribute to institutional reform. Strengthening these domains through structured training, professional development, and clearer norms will improve the credibility and impact of non-formal education in India.

References

Curriculum globALE: competency framework for adult educators—UNESCO Digital Library. (n.d.). Retrieved 7 December 2025, from

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377422>

Engeström, Y. (2009). Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in Their Own Words*. London, Routledge. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

German Institute for Adult Education—Leibniz Centre for Lifelong Learning DIE. (n.d.). Retrieved 7 December 2025, from <https://www.die-bonn.de/>

Jan Shikshan Sansthan (JSS) | Ministry of Skill Development and Entrepreneurship. (n.d.). Retrieved 7 December 2025, from <https://www.msde.gov.in/offering/schemes-and-services/details/jan-shikshan-sansthan-jss-cjM4ATMtQWa>

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Association Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. In *Journal of Business Ethics* (Vol. 1).

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Pandey, A., Sen, S., & Dubey, J. (2020). Competencies of Adult Education functionaries in India. 5, 175.

Shamsu, S. (2021). National Literacy Mission Authority Ministry of Human Resource Development Department of School Education and Literacy Government of India New Delhi ALLOCATION OF BUDGETARY RESOURCES FOR ADULT EDUCATION.

Ulus, İ. Ç. (2022, July 29). 5TH GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION . <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/5th-global-report-adult-learning-and-education>

Miklós Emese – Kovács Zsuzsa

Töredezett terepek, közös irányok: a felnőttképzők fejlődési igényeinek vizsgálata

Absztrakt

A tanulmány egy olyan kutatás főbb eredményeit mutatja be, amely a felnőttképzők szakmai fejlődési igényeit vizsgálta különböző oktatási kontextusokban. A kutatás az ELTE PPK ÆDUSPHERE kutatóműhely keretében valósult meg, amelynek középpontjában a felnőttképzői professzionalizáció kérdésköre áll. A vizsgálat célja, hogy a gyakorlati tapasztalatok és a tudományos megközelítések összekapcsolásával hozzájáruljon a felnőttoktatási szakma tudatosabb, reflektáltabb és rendszerszinten is támogatható fejlődéséhez.

A kutatás kiindulópontját az a felismerés adta, hogy a hazai szakirodalomban jelenleg kevésbé tematizált a felnőttképzők kompetenciafejlődése, szakmai identitása és tanulási ökoszisztémája. E hiányosságokra reagálva a tanulmány röviden áttekinti a releváns nemzetközi szakirodalmat, különös tekintettel a professzionalizáció, a kompetenciaalapú megközelítések és az élethosszig tartó tanulás összefüggéseire.

A kutatás kvalitatív megközelítést alkalmazott: félig strukturált interjúk segítségével tárta fel tapasztalt felnőttképzők szakmai fejlődési szükségleteit, az adatokat tematikus elemzés módszerével értelmezve. Az eredmények azt mutatják, hogy a szakmai fejlődés iránti igény szorosan kapcsolódik az önreflexióhoz, a szakmai alázathoz, a hiteles szakmai jelenléthez, valamint a támogató szakmai közösségek működéséhez. A résztvevők kiemelték a tudásmegosztás, a kollegiális tanulás és a strukturált támogatási rendszerek szerepét.

A vizsgálat eredményei nem elsősorban rendszerszintű vagy szakpolitikai megoldások irányába mutatnak, hanem arra hívják fel a figyelmet, hogy a felnőttképzők szakmai fejlődése egyéni szinten, ugyanakkor közösségi beágyazottságban értelmezhető igazán. A résztvevők tapasztalatai alapján különösen fontos szerepet kapnak azok a támogató szakmai közösségek és informális tanulási terek, amelyek lehetőséget teremtenek a reflexióra, a tapasztalatmegosztásra és a kölcsönös tanulásra. A tanulmány így arra világít rá, hogy a széttöredezett szakmai fejlődési keretek között az egyéni kezdeményezésekre épülő, alulról szerveződő közösségi tanulási formák kulcsszerepet játszhatnak a szakmai identitás megerősödésében és a folyamatos szakmai fejlődés támogatásában.

Kulcsszavak: felnőttképzés, oktatói professzionalizáció, szakmai fejlődés

Abstract

This study presents the main findings of a research project examining the professional development needs of adult educators across diverse educational contexts. The research was conducted within the ÆDUSPHERE research group at ELTE PPK (Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology), which focuses on issues related to the

professionalisation of adult educators. The aim of the study is to contribute to a more conscious, reflective, and systemically supported development of the adult educator profession by integrating practical experience with scientific perspectives.

The research was motivated by the observation that the professional development, professional identity, and learning ecosystem of adult educators remain underrepresented in Hungarian scholarly literature. In response to these gaps, the study provides a brief review of relevant international literature, with particular attention to professionalisation, competency-based approaches, and lifelong learning.

A qualitative research design was applied: the professional development needs of experienced adult educators were explored through semi-structured interviews, and the data were analysed using thematic analysis. The findings indicate that the demand for professional development is closely linked to self-reflection, professional humility, authentic professional presence, and the availability of supportive professional communities. Participants strongly emphasised the importance of knowledge sharing, collegial learning, and structured support systems.

Rather than pointing primarily towards system-level or policy-driven solutions, the findings highlight that the professional development of adult educators is best understood at the individual level, embedded within supportive professional communities. Participants' experiences emphasise the importance of informal learning spaces and practitioner-led communities that provide opportunities for reflection, experience sharing, and mutual learning. In this sense, the study suggests that within fragmented professional development frameworks, bottom-up, community-based learning initiatives play a key role in strengthening professional identity and sustaining continuous professional development.

Keywords: adult education, professionalisation of educators, professional development

Bevezetés

Az európai felnőttoktatás területén a szakmai fejlődés és a professzionalizáció kérdéseit számos, egymással összefonódó strukturális és szakpolitikai kihívás határozza meg. A szakirodalom és az összehasonlító elemzések egyaránt rámutatnak arra, hogy a szakmai fejlődés rendszerszintű szabályozása és koherens kereteinek hiánya alapvetően befolyásolja a terület működését (Ioannou, 2024). Ennek következtében a felnőttképzésben dolgozók szakmai felkészültsége, továbbképzési útjai és előmeneteli lehetőségei országonként és szektoronként jelentős eltéréseket mutatnak, miközben átfogó, egységesen értelmezett szakmai standardok csak korlátozottan léteznek.

Ezt a helyzetet tovább árnyalják azok az elemzések, amelyek szerint az alapképzés és a folyamatos szakmai fejlődés tartalmi és szervezeti keretei sok országban hiányosak vagy széttagoltak, miközben a minőségbiztosítás és a professzionalizáció erősítése csak viszonylag későn jelent meg expliciten fejlesztendő szakpolitikai területként (European Commission, 2006; European Commission, 2018; European Commission, 2019; Research voor Beleid and PLATO, 2008; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015). Ezzel szoros összefüggésben a felnőttképzők jelentős része nem rendelkezik speciális, andragógiai jellegű felkészültséggel, amit tovább erősít a részmunkaidős, eseti vagy szabadúszó foglalkoztatási formák elterjedtsége, és amely kedvezőtlenül hat mind a szakma

professzionizációjára, mind az oktatás minőségére (Council of the European Union, 2020).

A professzionizáció értelmezési keretei is átalakulóban vannak. Egetenmeyer és munkatársai (2019) elemzése rámutat arra, hogy a felnőttoktatás területén a professzionizációt ma már kevésbé a hagyományos szakmai attribútumok – mint az egységes képzési út, a formális szakmai státusz vagy az autonóm szakmai közösség – teljesülése határozza meg, sokkal inkább a „new professionalism” logikája, amelyben a szakmai munka egyszerre igazodik piaci, szervezeti és szakpolitikai elvárásokhoz, gyakran egymással feszültségben álló módon. Ezzel összefüggésben a szakma belső sokszínűsége – a különböző intézményi kontextusok, foglalkoztatási formák és szakmai szerepek együttélése – a professzionizáció európai diskurzusaiban elsősorban kompetenciaalapú megközelítésekben jelenik meg. Ezek a megközelítések a közös szakmai identitás megerősítése helyett inkább funkcionális szerepleírásokra és kimeneti elvárásokra fókuszálnak. Mikulec (2018) elemzése szerint mindez hozzájárul ahhoz, hogy a professzionizáció elsősorban szabályozási és minőségbiztosítási eszközként működik, miközben háttérbe szorúlnak azok az akadémiai, etikai és identitásképző elemek, amelyek egy egységes szakma kialakulását támogathatnák.

Az empirikus kutatások ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a felnőttképzők szakmai pályái jellemzően nem lineárisak, hanem különböző szakmai előéletek, formális képesítések és tapasztalati tanulási folyamatok összekapcsolódásából állnak (Andersson et al., 2012). Ez a rugalmas, ugyanakkor komplex fejlődési struktúra egyszerre teszi lehetővé az egyéni szakmai alkalmazkodást, miközben erősíti a professzionizáció strukturális bizonytalanságait is, mivel a formális képesítések, a tényleges szakmai kompetencia és a szakmai elismerés közötti kapcsolat gyakran laza vagy esetleges marad.

A szakmai professzionizációt mindemellett jelentősen befolyásolják a foglalkoztatási bizonytalanságok, különösen a részmunkaidős, projektalapú és atipikus munkaviszonyok elterjedtsége. Werner és Martin empirikus vizsgálata arra mutat rá, hogy a bizonytalan foglalkoztatási helyzet csökkenti a felnőttképzők részvételét a folyamatos szakmai fejlődési tevékenységekben, mivel az instabil karrierkilátások megnehezítik a hosszú távú szakmai és tanulási tervezést. Ennek következtében a szakmai fejlődésbe való egyéni befektetés gyakran nem kapcsolódik egyértelműen a szakmai előmenetelhez vagy az elismeréshez, ami a professzionizáció folyamatát is sérülékennyé teszi (Werner & Martin, 2023).

Végül a kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy a felnőttképzők professzionális fejlődése és szakmai státusza szorosan összefügg a munkakörülményekkel és az oktatók jól-létével. A friss EAEA-jelentés szerint a szakmai autonómia, a kollegiális támogatás és a strukturált szakmai fejlődési lehetőségek jelentősen javítják a felnőttképzők jól-létét, ami közvetlenül hozzájárul a tanítási hatékonysághoz és az oktatás minőségéhez. Ugyanakkor az alacsony szakmai státusz, a szerény kompenzáció, a kedvezőtlen munkakörülmények és a bizonytalan foglalkoztatási viszonyok korlátozzák a fenntartható karrierépítést és a professzionizáció elmélyülését, mivel ezek a tényezők rontják a motivációt és csökkentik az egyéni fejlődési lehetőségeket (EAEA, 2025). Mindez arra utal, hogy a professzionális identitás és a kompetenciafejlesztés nem választható el a munkakörülmények, a munka-biztonság és a szakmai támogatási rendszerek megerősítésétől, amelyek kulcsfontosságú elemei egy fenntartható felnőttoktatási pálya kialakításának.

A fenti problémák összegzése egyértelművé teszi, hogy a felnőttképzők szakmai professzionalizációjának erősítése komplex, több szinten értelmezhető feladat, amely további elemzést igényel a szakpolitikai és intézményi beavatkozások szempontjából; a tanulmány ezért egy kvalitatív vizsgálat eredményeit mutatja be, amely az egyéni szintet hangsúlyozza a korábban bemutatott strukturális és szervezeti dimenziókhoz képest, és azt a kérdést járja körül, hogy ebben a széttöredezett szakmai fejlődési és fejlesztési keretben milyen fejlődési igények fogalmazódnak meg az általunk megkérdezett felnőttképzési szakemberek körében. (A jelen tanulmány a 2025-ben készült Miklós Emese (Felnőttoktatói szakmai fejlődési igények feltárása a felnőttképzés különböző területein címmel) szakdolgozat átdolgozott változata.)

Elméleti háttér

A felnőttképzők és oktatók szerepének vizsgálata számos megközelítést kínál, amelyek mindegyike új kérdéseket vet fel a terület elemzése során. Elsősorban a segítői és támogatói dimenziókból közelíthetjük meg a témát, ahol a hangsúly a felnőttek egyéni vagy csoportos kísérésén van, így kibővítve a horizontot olyan szerepekre, mint a tanácsadók, mentorok vagy közösségi facilitátorok. Alternatívaként a felnőttképzés és -oktatás történeti aspektusait is figyelembe vehetjük, beleértve a történelmi folyamatokat, szakmapolitikai változásokat és történeti idővonalakat, amelyek további rétegeket adnak a megértéshez. (Hinzen, H., Slowey, M., & Khau, H. P. 2024)

Jelen kutatás keretében egy rövid áttekintés készült, amely rámutat arra, hogy mélyebb vizsgálatok szükségesek a felnőttképzők helyének és szerepének pontosabb megértéséhez a magyarországi rendszerben. Ez a kitekintés, az alábbi ábra (1. ábra) segítségével szemléltetve, hangsúlyozza a felnőttképzők sokféleségét hazánkban, ahol a hagyományos oktatói funkcióktól kezdve a modern digitális facilitátorokig terjed a spektrum, tükrözve a társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai dinamikákat. E sokszínűség felismerése nem csupán elméleti jelentőséggel bír, hanem gyakorlati implikációkkal is jár a képzési rendszerek fejlesztése szempontjából, elősegítve egy inkluzívabb és hatékonyabb felnőttoktatási keretrendszer kialakítását.

A szerepek vizsgálata mentén többféle megközelítés több kérdést is felvetett. A felnőttképzők, oktatók szerepvizsgálata több dimenzióban történhet. Megközelíthető segítői, támogató szerepek dimenziójából, vagy csak feltéve azt a kérdést, hogy kik foglalkoznak felnőttekkel egyéni vagy csoportos formában, itt már kitágul a horizont és így sokféle szerep idesorolható vagy megközelíthetjük a felnőttképzés és felnőttoktatás történeti, történelmi idővonal, folyamatok, szakmapolitikai változások szemszögéből is és így egy újabb dimenziót kapunk.

1. ábra: Felnőttképzők (készítette: Miklós Emese)



A felnőttképzőknek, felnőttképzőknek többféle szerepet kell betölteniük – tanár, mentor, tanulásszervező és értékelő –, ami a tudásátadás, az empátia, a kreativitás és az értékelés területén kompetenciákat igényel (Merriam & Bierema, 2014). A kompetenciák a tudás, a készségek, a hozzáállás és az értékek olyan elegyeként definiálhatók, amelyek lehetővé teszik a hatékony teljesítményt meghatározott kontextusokban (Falus, 2013).

A szakmai fejlődést egy folyamatként határoztuk meg, amely magában foglalja a reflexiót, a cselekvést és az intézményi támogatást (Day, 1999; Rapos et al., 2020). Az olyan modellek, mint Kolb tapasztalati tanulási ciklusa (Kolb, 1984) és az ADDIE keretrendszer, a ciklikus tanulást és alkalmazkodást hangsúlyozzák. Az áttekintés tisztázza a terminológiát is, megkülönböztetve az olyan szerepeket, mint a tréner, a mentor, a coach és az andragógus, kiemelve a magyarországi szabályozás definíciós következetlenségeit (Knowles, 1980; Farkas, 2013). A kihívások közé tartozik a felnőttképzők egységes szabványainak hiánya, mivel sokan informális vagy nem formális tanulási útvonalakra támaszkodnak (Milivojevic-Beszédes, 2023). Az európai kezdeményezések hangsúlyozzák a digitális készségeket, a rugalmasságot és a befogadást, de a magyarországi megvalósítás továbbra is szegmentált (European Commission, 2023).

A kutatás módszerei

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a felnőttképzők szakmai fejlődését, mely kompetenciák fejlesztésére van legnagyobb szükségük, valamint hogyan lehetne hatékonyabban támogatni őket a fejlődési folyamat során, továbbá mennyire vannak tisztában saját kompetenciáikkal és mennyire reflektívek saját fejlődésükre. Kiindulópontként az alábbi kutatási kérdések mentén dolgoztunk:

1. Milyen szakmai fejlődési igényeik vannak a felnőttképzőknek különböző oktatási környezetekben (civil szféra, formális és nem formális képzés, vállalati oktatás stb.)?
2. Milyen oktatásmódszertani fejlesztések iránt mutatják a legnagyobb igényt?
3. Hogyan hat az elérhető szakmai fejlődési lehetőségek mértéke az oktatók motivációjára és elégedettségére?
4. Hogyan lehet intézményi és rendszerszintű beavatkozásokkal hatékonyabban támogatni szakmai előmenetelüket?

A kutatás módszertanaként a felnőttképzők szakmai fejlődési igényeinek feltárásához a félig strukturált interjú adatgyűjtési módját választottuk, és a begyűjtött anyagot tematikus elemzéssel dolgoztuk fel. Ezt a kombinációt indokoltuk tartottuk, mivel a felnőttoktatás dinamikus és sokrétű terepe folyamatosan változó, kontextuális igényeket támaszt a pedagógusokkal szemben, és a szakmai fejlődés mögötti motivációk, kihívások és elvárások megértése átfogó, mélyreható megközelítést igényel. A félig strukturált interjú rugalmassága lehetővé tette, hogy a kutatási fókuszált témák mentén haladva következetes adatokat gyűjtsünk, miközben teret kaptak az interjúalanyok egyéni narratívái és a kutatás során felmerülő, előre nem látott szempontok is. Ez a módszer így biztosította a releváns és ugyanakkor kontextuálisan gazdag információk összegyűjtését, amelyeket a tematikus elemzés rendszeres, átlátható és replikálható eljárásaival strukturáltuk.

A tematikus elemzés alkalmazása lehetővé tette az ismétlődő mintázatok, kiemelkedő témák és egymással összefüggő jelenségek azonosítását és konceptualizálását, ezáltal segítve a kutatási kérdésekre adott válaszok elméleti és gyakorlati interpretációját, különösen fontosnak ítéltük meg, hogy a kvalitatív módszertan a „miért” kérdésre adjon választ, feltárva azokat a belső indíttatásokat, szakmai szükségleteket és szervezeti kontextusokat, amelyek a felnőttképzők fejlődési törekvéseit mozgatják. Az interjúk felvétele során szerzett tapasztalatok alátámasztották a módszer alkalmasságát: a strukturált vázlat biztosította a kérdések konzisztenciáját és az összehasonlíthatóságot, míg a nyitott elemek lehetővé tették a résztvevők egyedi nézőpontjainak kibontakoztatását, így a kapott adatanyag mind mélységében, mind sokszínűségében megfelelt a kutatás céljainak. Az így nyert eredmények elemzését és az elméleti keretbe történő illesztését a következő részekben részletezzük, különös tekintettel arra, hogy az elemzés hogyan világít rá a felnőttképzők képzési szükségleteire, a támogatási formák preferenciáira és azokra a kontextuális tényezőkre, amelyek befolyásolják a hatékony szakmai fejlődést.

A tanulmányhoz kvalitatív módszertant alkalmaztunk, félig strukturált interjúkat végezve 10 tapasztalt felnőttoktatóval (1 sz. táblázat). A megkérdezett felnőttképzők legalább 5 éve dolgoznak a szakterületen és életkorukat tekintve mind 30 év feletti. A résztvevőket szakmai hálózatokon keresztül választottuk ki, képviselve a civil, a vállalati és a szakképzési, szolgáltató szektort. Az interjúk olyan témákat érintettek, mint a szerepek, a fejlődési tapasztalatok, a kihívások, támogató rendszerek és a jövőbeli igények és elképzelések. (A nagy kérdésköröket korábban már ismertettük).

1. táblázat: A vizsgált minta sajátosságai

Interjúalany	Nem	Életkor	Felnőttképzésben töltött évek száma
1	nő	53 éves	35 év
2	nő	54 éves	30 év
3	nő	52 éves	15 év
4	férfi	31 éves	8 év
5	férfi	34 éves	15 év
6	férfi	31 éves	6 év
7	férfi	78 éves	45 év
8	nő	35 éves	10 év
9	nő	56 éves	32 év
10	nő	48 éves	10 év

Fontos tisztázni, hogy a vizsgált célcsoportból a felsőoktatásban oktatókat szándékosan nem vettük bele, mivel e körre külön jogszabályi és szakmai elvárások vonatkoznak, amelyek lényegesen eltérnek az általános felnőttoktatási szektor követelményeitől. A felsőoktatás helyzetét és szerepét jól jellemzi Hegyi-Halmos meghatározása (2012), miszerint a felsőoktatás-pedagógia a pedagógia azon szegmense, amely felnőtt életkorú személyek képzésére, tanulási folyamataira, fejlesztésére és menedzsmentjére fókuszál, így a felsőoktatás pedagógiai szemlélete egyértelműen elkülönül a többi felnőttképzési területtől. Magyarországon pedig a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról és a kapcsolódó miniszteri rendeletek részletezik az oktatókra vonatkozó jogosítványokat, követelményeket és kompetenciákat, hangsúlyozva a magas szintű szaktudást, meglévő doktori fokozatot vagy jelentős szakmai tapasztalatot, továbbá a felsőoktatásra jellemző kettős szerepet, azaz az oktatói és kutatói tevékenység együttesét, amely speciális képességeket és folyamatos szakmai fejlődést követel meg. Ehhez járul az intézményi akadémiai autonómia is, amely lehetővé teszi az egyetemek és főiskolák számára saját oktatási normáik és minőségi elvárásaik kialakítását, következésképp az oktatók felkészültségének és kompetenciáinak meghatározása intézményi és jogi szinten is szigorúbb keretek között történik, ezért a kutatás kontextusában indokolt volt a felsőoktatásban dolgozók elkülönítése, miközben fontos megjegyezni, hogy számukra is érvényesek az általános pedagógiai kompetenciák elvárásai, hiszen ők is nagyszámú felnőtt célcsoportot oktatnak, és a vizsgálat szempontjából a két csoport összehasonlíthatósága torzíthatja az eredményeket.

A tíz interjú induktív kódolását többszörösen áttekintettük és finomítottuk, majd a kódolt szövegrészek újraolvasása alapján kialakítottuk a deduktív, nagyobb egységeket reprezentáló kódokat. Ezt követően e deduktív kódokkal ismételtén végig elemeztük a teljes kódolt anyagot, tisztáztuk és szükség szerint újrakódoltuk a szövegrészeket, miközben minden kódhoz részletes „kódjegyzetet” készítettünk, amelyek egyértelműen

meghatározzák a kódcímkéket és azok jelentését (Babbie, 2008, p. 424), így biztosítva a kódok konzisztens alkalmazását és az interpretációk átláthatóságát. A kódok rendszerezését követően az eredményeket táblázatos formában rendeztük el (2. táblázat), amelyben a deduktív kódok – például „rendelkezik vele”, „hiány és szüksége van rá”, „ő fejleszti, oktatja másoknak”, „professzionizáció”, „élethosszig tartó tanulás”, illetve „megvalósításának nehézségei Magyarországon” – mellett az induktív kódok részletesen megjelentek (például „állami és társadalmi támogatás hiánya”, „alapkészségek oktatása”, „képzési lehetőségek elérhetősége”, „szakmai alázat és hitelesség”, „tudás adaptivitás”, „gyakorlati tudás és tapasztalati tanulás előtérbe helyezése”, „visszajelzés”, „tréner felnőttoktatói attitűd”, „önirányított tanulás”, „szakmai készségek oktatása”, „tudásmegosztás és szakmai közösségi támogatás, együttműködés”, „folyamatos tanulás és önfejlesztés iránti igény”, „digitális kompetenciák fejlesztése”, „soft skillek”, „egyéni igények figyelembe vétele”, „módszertani ismeretek bővítése”, „szakmai minőségi sz tenderdek hiánya”, „szakmán belüli együttműködés”, „rugalmasság, személyre szabott megközelítés” és „idegennyelvi kompetencia”), melyeket a szövegösszefüggések feltárása érdekében összevetettünk. A kódolási folyamat végén az összes interjú kódolt adatait Excel-táblázatba mentettük, amelyben a kódrésztetek mellett rögzítettük az egyes szövegrészek forrását, dátumát és egyéb releváns metaadatokat, majd az adattáblát különböző szűrők és szempontok mentén elemeztük explicit összefüggések és mintázatok feltárása céljából. A tematikus elemzés során egy sajátos logikát alkalmaztunk: az induktív kódok alapján tematikus térképet (2. ábra) készítettünk, amely lehetővé tette a kódok közötti kapcsolatok és relációk vizuális és fogalmi kirajzolódását, továbbá az egyes induktív kódok alá tartozó szövegrészek összehasonlításával mélyebb, kontextusérzékeny következtetések levonását a képzési rendszer hiányosságairól, a támogatási struktúrák szerepéről és a szakmai kompetenciák fejlesztésének lehetőségeiről és módjáról.

2. táblázat: Induktív és deduktív kódok (saját készítés)

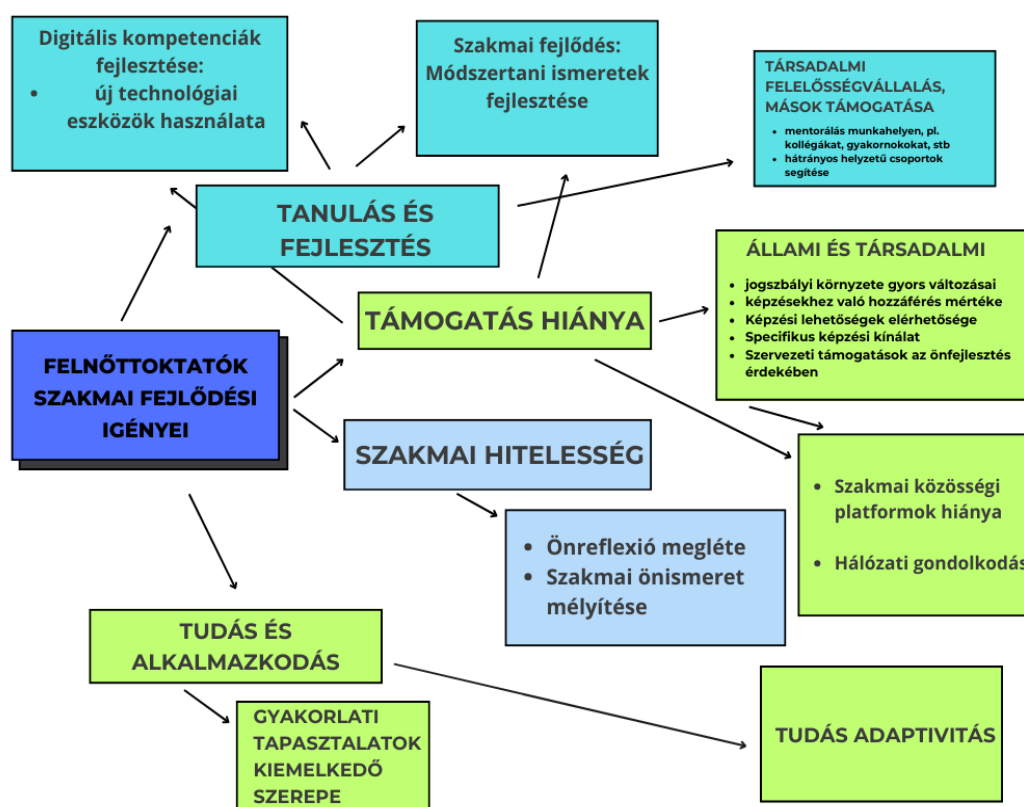
Deduktív kódok	Induktív kódok
rendelkezik vele	állami és társadalmi támogatás hiánya
hiány és szüksége van rá	alapkészségek oktatása
ő fejleszti, oktatja másoknak	képzési lehetőségek elérhetősége
professzionizáció	szakmai alázat és hitelesség
élethosszig tartó tanulás megvalósításának nehézségei Magyarországon	tudás adaptivitás
	gyakorlati tudás és tapasztalati tanulás előtérbe helyezése
	visszajelzés - a képzésben résztvevők visszajelzései
	tréner
	felnőttoktatói attitűd

	önirányított tanulás
	szakmai készségek oktatása
	tudásmegosztás és szakmai közösségi támogatás, együttműködés fontossága
	folyamatos tanulás és önfejlesztés iránti igény
	digitális kompetenciák fejlesztése, nyitottság az új módszerekre és technológiák, eszközök használatára
	soft skillek
	egyéni igények figyelembevétele
	módszertani ismeretek bővítése
	szakmai minőségi sztenderdek hiánya
	szakmán belüli együttműködés
	rugalmaság, személyre szabott megközelítés
	idegennyelvi kompetencia

Eredmények

A félig strukturált interjúk során a megkérdezettek a legkülönbözőbb területeken végzik oktatói és felnőttképzési tevékenységüket. Annak ellenére, hogy a résztvevők szakmai háttere és tevékenységi köre jelentősen eltér, a válaszok elemzése során világosan kirajzolódtak markáns közös metszetek a fejlődési igényeket illetően, különös tekintettel arra, milyen területeken és milyen módon kívánnak fejlődni. A tematikus elemzési folyamat során összegyűjtött adatokat több szempont alapján szűrtük és értelmeztük: először a nagy tematikus kódok mentén azonosítottuk az ismétlődő motívumokat, majd feltártuk a közös tapasztalatokat és az egyedi eltéréseket, különös hangsúlyt fektetve a szakmai fejlődést gátló tényezőkre és az oktatók motivációira. Elemzésünk két, egymást kiegészítő dimenzió mentén szerveződött: egyfelől feltérképeztük azokat a kompetenciákat, tudás- és ismeretköröket, amelyekkel a felnőttképzők magabiztosan rendelkeznek, másfelől azokat a területeket azonosítottuk, ahol a válaszadók hiányosságot éreznek, és további támogatást, képzést vagy gyakorlatot tartanak szükségesnek. Az értékelés alapján az oktatók kompetenciái és tudásbázisa több dimenzióban is erőteljesen jelennek meg, és ezek szoros összefüggésben állnak a szakmai alázattal és hitelességgel. A vizsgálat során a „rendelkezik vele” megfogalmazás gyakoribb volt, mint a „hiány és szüksége van rá”, ami arra utal, hogy a tanári közösség rendelkezik olyan készségekkel, tudással és erőforrásokkal, amelyek aktívan használatban vannak; ezzel párhuzamosan azonban feltárultak hiányosságok is — többek között a szakmai támogatás, specifikus módszertani ismeretek és a támogató szakmai közösség terén — melyek „pótlása” további fejlesztést igényel.

2. ábra Tematikus térkép (saját készítés)



A legtöbbször említett elemek a szakmai alázat és hitelesség (48 említés), a folyamatos tanulás és önfejlesztés iránti igény (47 említés), valamint a szakmán belüli együttműködés (44 említés) voltak, ami az értelmezésünk szerint arra utal, hogy a megkérdezett felnőttképzők megközelítésében a hitelességet és fejlődést előtérbe helyező, kollaboratív kultúra dominál, ugyanakkor a fenntartható magas színvonal biztosítása érdekében szükség van célzott támogatási és képzési beavatkozásokra, amelyek erősítik a hiányzó elemeket és tovább növelik az oktatók szakmai megbízhatóságát. Ezek olyan kontextusban fordultak elő, amelyek figyelmet érdemelnek és azt mutatják, hogy a tapasztalt oktatók fejlődési igénye magas, fontosnak tartják a fejlődést és ami a szakmai hitelességgel korrelál, hiszen a felnőttek oktatásának folyamatában folyamatos fejlődésre van szükség, ahhoz, hogy professzionálisan tudják végezni a feladatukat. Az, hogy a fejlődés igényét belső vagy külső tényezők határozzák meg ez a megkérdezett oktatóknál különböző módon jelenik meg. Azt találtuk hogy a „személyes és szakmai fejlődés” igényét egyes oktatóknál a belső tényezők befolyásolják, mint az „Önálló tanulási vágy és belső motiváció”, idézve az egyik interjúból: „Csak egy új dolgot megtanulok, és rettenetesen tudok örülni annak, hogy tanultam valami újat. Engem ez visz előre minden nap.” (5. interjúalany). Ez egy önálló tanulási vágy, a belső motiváció vezérelte erőfeszítést jelzi, amely során az egyén saját érdeklődési körének megfelelően mélyül el egy-egy témában, azaz „belsőleg motivált.” (Knowles 1984:12). Ez fokozottan jelen van azoknál az oktatóknál, akik örömet találnak az új ismeretek elsajátításában. A belső motiváció arra az igényre épül, hogy az egyén érdeklődést mutasson a tanulási folyamat iránt, ami a személyes növekedést és a tudás megszerzését elősegíti. Deci és Ryan (1985) megfogalmazásában a belső motiváció „kíváncsiság, érzelmi lekötöttség és kompetenciára való vágy” révén valósul meg. Külső tényező például a „Visszajelzések

elfogadása a fejlődés érdekében”, idézzük: „A résztvevőktől érkező visszajelzések mindig segítenek abban, hogy lássam, mely részeket kell megerősíteni vagy másként csinálni. Ezen keresztül tudok szakmailag jobbá válni.” (3. interjúalany). Ez kifejezi, hogy az oktató már aktív résztvevője a visszajelzések feldolgozásának, egyúttal a szakmai alázat és hitelesség kódjába is illeszkedik, mert az oktató nem fél elfogadni a kritikát, és azt szakmai fejlődésre fordítja. Ez szakmai alázatot és hiteles hozzáállást mutat. Külső tényező, ami fejlődésre ösztönzi az oktatót, lehet egy külső elvárás is, mint egy specifikus tudás megszerzésének szükségessége, a munkáltató elvárásaként, ilyen a „digitális kompetenciák fejlesztése”, a „digitális képzési eszközök (pl. Learning Management System) és automatizálási igények.” (5. interjúalany).

Ahogy a példákból láthattuk a külső motivációt az olyan tényezők befolyásolják, mint a társadalmi elismerés, pénzbeli jutalmak, valamint a karrierlehetőségek. Ryan és Deci (2000) szerint a külső motiváció magába foglalja a nem önálló késztetéseket, amelyeket külső források, például a munkaadói elvárások aktiválnak. Erre az utóbbira láttunk itt példát. A „szakmai alázat és hitelesség” a leggyakrabban előforduló kód volt. Kiemelten fontosnak tartjuk a felnőttképzőknél, de minden más szakmánál is, mint a megbízhatóság, professzionálisizáció egyik alapkövét. Szakmai alázat azt jelenti, hogy a szakember tisztában van saját korlátaival, folyamatosan tanulni akar, és nyitott a visszajelzésekre. A szakmai alázat elősegíti a kollégák közötti együttműködést és hozzájárul a tudásmegosztáshoz, segít az egyéneknek elkerülni a túlzott önértékelést, ami fontos a folyamatos fejlődéshez. A hitelesség a szakmai normáknak és értékeknek való megfelelést jelenti. A hiteles szakember megbízható, következetes, és a munkájában etikus módon jár el. A hitelesség kialakításához szükség van szakmai tudásra, tapasztalatra és a szakmai közösség elismerésére. Ezen kívül fontos, hogy a szakemberek képesek legyenek kommunikálni elveiket és értékeiket. A két fogalom szorosan összetartozik és a kódolás során a feltételezésünk bebizonyosodott, hogy ennek a kódnak kiemelkedő szerep jut a megkérdezett célcsoportnál. A szakmai alázat és a hitelesség kölcsönösen erősítik egymást, ezáltal az alázatos szakember hajlamosabb a hiteles cselekvésre, mivel tisztában van saját korlátaival, és nyitott a tanulásra. Ezzel szemben a hiteles személyek hajlamosabbak az alázatra, hiszen megértik, hogy a tudás folyamatosan bővül, és a kritikai vélemények értékesek. Ahogy a következő interjú részletek is ezt támasztják alá: „munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges a szakmai alázat és hitelesség.”, „...én nagyon törekszem arra, hogy így működjek, nyilván nem vagyok tökéletes, sőt fényévre vagyok hát azért kell tökéletesíteni magamat mert egy halom dolgot még én se tudok, tényleg tehát hogy nagyon sok nagyon sok mindenben kell még nekem is fejlődni. Hát rajta vagyok, nagyon igyekszem... a legjobb befektetés az az önismeretben való befektetés tehát hogy az embernek legyen egy terapeutája, aki kíséri az élet nagyobb helyzetein keresztül, ahol tud önreflexiót tanulni (1. interjúalany). „Ez egy szemlélet tulajdonképpen abszolút a környezettudatos viselkedést tolmácsoljuk. Nyilván ott a szakmai napon óvónői szempontból tehát, hogy hogyan tudják ezt alkalmazni a munkájuk során, de mivel ez mit példaként járunk elől tehát itt az egyesületben minden kollégánóm odafigyel rengeteg olyan dologra, ami a környezetvédelemmel kapcsolatos, tehát hogy a magánéletünkben is így élünk az egyesületet is így vezetjük és ezt is oktatjuk ezért személyes példánkkal tudunk hozzájárulni ahhoz ahogy mi hozzájárulni ahhoz ahogyan ők ezeket beépíthetik a munkájukba és még rengeteg példát tudunk mondani nekik vagy mutatni hogy magán emberként hogy viselkedünk, mert ők is példaként szolgálnak a gyerekeknek is a gyerekek szüleinek úgyhogy abszolút úgy gondolom hogy hogy nekik a magánéletükben ezeket is befolyásolja, biztosan tudom” (2. interjúalany). „Mert hát az az interneten is szoktam nyilván olvasgatni és egy idő után letisztult, hogy melyek azok a csoportok,

aminek jó a szakmai vezetője és ugye annyira felügyeli a csoportnak a működését, hogy nem enged be olyan információkat ezek is nyilván sok idő míg az ember leszűri, hogy melyik az akkor csoportok belépek kilépek mert ugye csalódom de vannak nagyon nagyon jó csoportok az nagyon jó a szakmai vezető akár gombás csoportba, akár kertészeti csoportokba, ahol tudom hogy ő ténylegesen olyan szakmai tudással van...” (3. interjúalany).

A szakmai hitelesség megteremtésében és fenntartásában központi szerepet játszik az önreflexió mint rendszeres gyakorlat, amelynek révén az oktató folyamatosan visszatekint cselekedeteire, felismeri erősségeit és azonosítja a fejlesztendő területeket, és így példamutatóan építkezik tanítványai előtt; ez a folyamat szoros kapcsolatban áll a szakmai alázattal, hiszen az oktató tudomásul veszi saját tökéletlenségét és kész a hibákból tanulni, ami a tanulók szemében növeli hitelességét: „Az önreflexió nagyon fontos, hogy minden alkalommal visszanezzem, mit csináltam jól, és mi az, amin lehetne javítani. Ez visz előre, és ebből építkezem a tanítványok előtt is.” (1. interjúalany). Ugyancsak meghatározó a tapasztalatok és a tudás megosztásának kultúrája, amely a kollegiális együttműködésen keresztül nemcsak az egész közösség fejlődését szolgálja (Tomka, 2005), hanem erősíti az egyén szakmai tekintélyét is, hiszen a tudás közösségi elköteleződéssel történő átadása a hitelesség kézzelfogható bizonyítéka: “A kollégáimmal folyamatosan megosztjuk egymással a tapasztalatainkat, és ezzel nemcsak ők tanulnak, hanem én is erősítem a szakmai hitelességemet. Ez egyfajta kölcsönös fejlődés.” (5. interjúalany). A hiteles tapasztalt oktatóktól való tanulás tudatos választása tovább növeli a szakmai integritást, mivel a megbízható, jól megalapozott tudásminták követése és továbbadása mintaként szolgál a saját szakmai viselkedés számára. A visszajelzések befogadása és azok aktív feldolgozása a fejlődés eszközeként pedig azt a hozzáállást tükrözi, hogy az oktató nem védi mereven álláspontját, hanem külső impulzusokra reagálva alakítja pedagógiai módszereit, ami egyszerre mutat szakmai alázatot és növeli szakmai hitelességét. Kiemelendő szempontként jelenik meg tehát a szakmai közösségek szerepe: ezek révén az oktatók tapasztalatot cserélhetnek, támogatást kaphatnak, és folyamatosan fejleszthetik kompetenciáikat. A közösségi együttműködés nem csupán az egyéni fejlődést szolgálja, hanem hozzájárul a tudásmegosztáshoz, erősíti a kollektív kreativitást, és elősegíti a társadalmi felelősségvállalást egyéni és közösségi szinten egyaránt. Az ilyen közösségek iránti igény túlmutat a személyes fejlődési motiváción: megmutatkozik bennük a tágabb szakmai közösséghez való tartozás vágya és a közös felelősség érzése. Amennyiben működnének kölcsönös tudásmegosztáson és egymás támogatásán alapuló szakmai hálózatok – amilyenekre az általam megkérdezett oktatók is kifejezetten vágnak – az jelentősen előmozdítaná a felnőttoktatási szakmaiság fejlődését. Felmerül azonban a kérdés: ha ilyen igény fennáll, miért nem szervezzük meg és működtetjük ezeket a közösségeket hatékonyan?

Végül még egy a többségtől eltérő mintázat a tanulók perspektívájának megértése és figyelembevétele — a tanulóközpontú módszertan alkalmazása —, amely egy olyan gyakorlatot mutat, amely a hitelességet a gyakorlati relevanciával és empátiával ötvözi: az oktató nem saját nézőpontját erőlteti, hanem a tanulók szükségleteiből, tapasztalataiból és visszajelzéseiből kiindulva alakítja pedagógiáját. Összességében a szakmai hitelesség több, egymást erősítő forrásból táplálkozik — gyakorlati tapasztalatból, önismeretből és reflexióból, szakmai alázatból és nyitottságból, a folyamatos tanulás iránti elköteleződésből, valamint a résztvevők igényeinek megértéséből és kielégítéséből —, és csak akkor válik fenntarthatóvá, ha ezeket a komponenseket tudatosan és következetesen gyakorolják.

A fejlesztés és a tudásmegosztás összefüggései

Az elemzés során azokat a szövegrészeket kerestünk, ahol a „ő fejleszti, oktatja másoknak” (aktív tudásátadás) és a „rendelkezik vele” (meglévő kompetenciák) kódok együtt jelennek meg. Az átfedések főként abban nyilvánulnak meg, hogy az oktatók nemcsak birtokolják a tudást, hanem azt hatékonyan át is adják, és ez a kettősség erősíti szakmai hitelességüket. Az elemzés során a szakmai hitelesség nagy hangsúlyt kapott és így ennek mentén törekedtünk körbejárni többféle aspektusból ezt a témát. A két kód összevetése nyomán az alábbi eredményekre jutottunk: A 10 oktató magas szakmai gyakorlati tapasztalattal rendelkezik és ez alapján történik az oktatás, idézem: „Nem elméletből tanítok, hanem abból, amit én magam is megtapasztaltam a szakmában. Például a konfliktuskezelésnél mindig mesélek konkrét eseteket, amikor én hogyan oldottam meg hasonló helyzeteket.” (3. interjúalany). Tehát a saját tapasztalatok birtokában vannak (gyakorlati kompetencia) és ezt a tudást strukturáltan át is adják másoknak (gyakorlati példákon keresztül), így a valós helyzetekből merítő oktatási módszer hitelesebbé és hatékonyabbá teszi a tanulási és tanítási folyamatot. A tudás adaptálása a tanulók igényeihez, ami azt jelenti, hogy az oktató rugalmasan kezeli a képzési anyagot (didaktikai kompetencia) (B.J. Buiskool, 2010, p.11) és a tanulók igényei alapján személyre szabja a tudásátadást. A meglévő szakmai háttér lehetővé teszi számára, hogy a tanulók számára releváns legyen az oktatás. Idézet az interjúból: „Mindig megkérdezem a csoportot, milyen témák érdeklik őket, és ahhoz igazítom a képzést. Van egy alap tartalmi keretem, de ha látom, hogy valami különösen fontos nekik, akkor mélyebben belemegyünk.” (5. interjúalany). Egy másik elem, „a visszajelzések visszaforgatása a fejlesztésbe”, amit már az előző részekben is említettünk, ez egy analitikus képesség a visszajelzések értékelésére (B.J. Buiskool, 2010, p.11) ami azt jelenti, hogy a tanultakat alkalmazza az oktató a képzések fejlesztésében és a kritikákra való nyitottság (B.J. Buiskool, 2010, p.11) is megjelenik. Idézet ide az interjúból: „A résztvevők visszajelzéseiből rájöttem, hogy a csoportmunka gyakorlati része kevésbé volt hatékony. Azóta több gyakorlati feladatot építék be, és már jobbak az eredmények.” (2. interjúalany). Ez rávilágított, hogy az oktatók szakmai kompetenciái, alázata és hitelessége között szoros összefüggés van, amely alapvetően meghatározza az oktatási tevékenység minőségét és hatékonyságát.

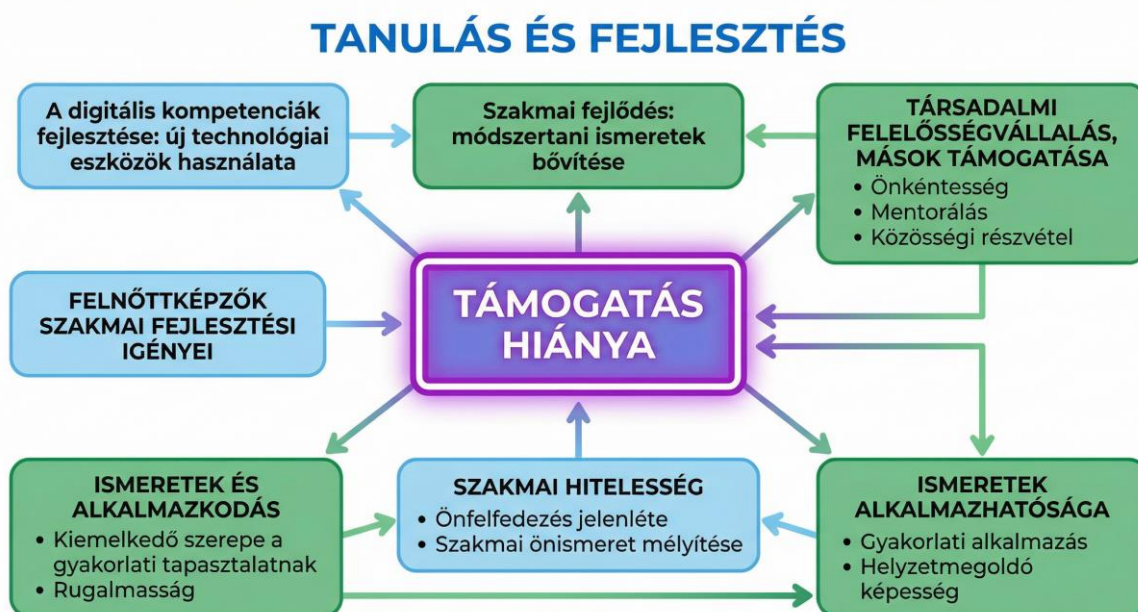
Konklúziók

Az eredmények összhangban állnak a felnőttképzői kompetenciákkal foglalkozó korábbi kutatások megállapításaival, megerősítve a reflektív gyakorlat és az alkalmazkodóképesség kiemelt jelentőségét (Kolb, 1984; Rapos et al., 2020). A szakmai alázat hozzájárul a hitelesség erősödéséhez, ezáltal javítja a felnőttképző és a tanulók közötti kapcsolatokat (Merriam & Bierema, 2014). Ugyanakkor a szisztematikus problémák – például a képzési lehetőségekhez való szegmentált hozzáférés – rámutatnak a professzionalizáció magyarországi akadályaira (Farkas, 2013). Az alábbiakban ezeknek a megállapításoknak a részletesebb elemzésére kerül sor.

A fejezet elején megfogalmazott kiindulópontunk – miszerint a tapasztalt oktatókban erős és konzekvens fejlődési igény mutatkozik, amely a szakmai hitelességgel összhangban áll – a kódolás során részletesen alátámasztást nyert: számos esetben a fejlődési igény valójában meglévő képességek vagy információk hiányára adott reakcióként jelenik meg, és ezek a hiányosságok mind belső, mind külső tényezők hatására formálódnak, mivel különösen érdekesnek találtuk a „hiányosságok és szükségletek” dimenzióját, ebből a

perspektívából elemeztük tovább az interjúalanyok válaszait, és rendszerezve azonosítottuk azokat a legfontosabb hiányterületeket, amelyek visszatérően akadályozzák a szakmai fejlődést: egyrészt a módszertani ismeretek hiánya – különösen a speciális szaktudást igénylő módszerek és a felnőttek oktatásához szükséges didaktikai kompetenciák terén – amelyről többen is arról számoltak be, hogy nincs megfelelő képzési kínálat (például környezeti nevelés területén oktatók esetében), másrészt a képzési lehetőségek elérhetőségének és a képzések közötti eligibilitás, valamint a szintek átláthatóságának hiánya, ami megnehezíti a megfelelő továbbképzés kiválasztását és a tanulási pályák tervezését. Emellett jelentős probléma a specifikus képzési kínálat szűkössége, amely különösen a ritkább szakterületeken oktatókat sújtja, továbbá hiányoznak a szakmai minőségi sztenderdek és egyértelmű minősítési rendszerek, amelyek segítenék az oktatókat az eligazodásban és a megalapozott fejlődési döntések meghozatalában, végül pedig a szakmán belüli együttműködés, a tudásmegosztás és a jó gyakorlatok transzferjének elégtelensége is visszatartó erőként jelenik meg. Mindezek alapján egyértelmű, hogy a támogatási rendszer fejlesztése – ideértve a célzott, szakterületi módszertani képzések bővítését, a képzési szintek és értékelési kritériumok átláthatóvá tételét, valamint a szakmai közösségek és tudáscsere platformok létrehozását – kulcsfontosságú lenne ahhoz, hogy a motivált oktatók igényei és a piaci kínálat közelebb kerüljenek egymáshoz, és a szakmai fejlődés valós, fenntartható pályákon valósulhasson meg.

3. ábra A felnőttképzők támogatásának hiánya (saját készítés)



Az előzőekben feltárt eredmények konkrét fejlesztési lehetőségekre is rámutatnak a felnőttképzők tekintetében. Ezeket az alábbiakban ismertetjük:

Reflektív gyakorlat és önismeret célzott fejlesztése

Mivel a vizsgált felnőttképzők esetében a szakmai alázat és az önreflexió már jelen lévő erősség, erre tudatosan lehetne építeni. Strukturált reflexiós eszközök (naplóírás, esetmegbeszélő csoportok, szupervízió) és kollegiális visszajelzési formák bevezetése hozzájárulhatna ahhoz, hogy a reflektív gyakorlat ne csupán egyéni attitűd, hanem tudatosan fejlesztett meta-kompetencia legyen (Kolb, 1984; Merriam & Bierema, 2014).

Módszertani és andragógiai kompetenciák elmélyítése

Az eredmények arra utalnak, hogy a résztvevők jelentős gyakorlati tudással rendelkeznek, ugyanakkor a felnőttoktatás-specifikus módszertani és elméleti háttér sokszor esetleges vagy hiányos. Olyan továbbképzési programok szükségesek, amelyek kifejezetten a felnőttkori tanulás sajátosságaira épülnek, összekapcsolják a gyakorlati tapasztalatot a korszerű andragógiai elméletekkel, támogatják az adaptív, tanulóközpontú tervezést (Rapos et al., 2020).

Digitális kompetenciák rendszerszintű fejlesztése

A digitális eszközök alkalmazása jelen van a gyakorlatban, de a kompetenciaszintek heterogének, és sokan úgy érzik, „mindig le vannak maradva”. A fejlesztés iránya lehetne a célzott IKT-képzések felnőttképzőknek. Itt nem általános „informatikai” kurzusokra gondolunk, hanem didaktikai fókuszú digitális tanulás-támogatás, MI tudatos használata, mentoráló, egymást segítő belső műhelyek, jó gyakorlatok gyűjtése és megosztása intézményi vagy ágazati szinten. Ez összhangban van azzal a nemzetközi trenddel, amely a digitális kompetenciát a felnőttképzők alapkompenciái közé sorolja. (Redecker, C. 2017; World Economic Forum, 2023)

Szakmai közösségek és tudásmegosztó hálózatok erősítése

Az interjúk egyszerre mutatják a tudásmegosztás iránti erős belső motivációt és a formális szakmai közösségek, hálózatok hiányát. Fejlesztési irányok: intézményen belüli szakmai műhelyek, tanuló közösségek létrehozása intézmények közötti hálózatok, szakmai közösségek (Communities of Practice) támogatása, online szakmai fórumok, platformok kialakítása, ahol felnőttképzők tapasztalatot cserélhetnek. Ez nemcsak a tudás áramlását segíti, hanem hosszú távon a professzionalizáció kultúráját is erősíti. Szakmai identitás és professzionalizáció tudatos támogatása. A szakmai alázat és hitelesség jelenléte arra utal, hogy a felnőttképzők szakmai identitása már most is erős értékelemekre épül. Ezt tovább lehetne erősíteni olyan képzésekkel, amelyek reflektálnak a „felnőttképző szerepére”, mint professzióra, szakmai standardok, kompetencia keretek láthatóvá tételével, a felnőttképzői munka társadalmi és intézményi elismertségének növelésével (Farkas, 2013). A professzionalizáció támogatása így nem csupán egyéni kompetenciafejlesztés, hanem a szakma kollektív önmeghatározásának és elismerésének kérdése is.

Hozzáférés a továbbképzésekhez és képzési utak átláthatóvá tétele

Az eredmények rámutatnak a képzési lehetőségek szegmentáltságára és egyenlőtlen eloszlására. Fejlesztési lehetőség: átlátható, nyilvános továbbképzési kínálat kialakítása felnőttképzők számára, támogatott részvétel (idő-, anyagi és szervezeti támogatás), olyan karrierutak kijelölése, amelyekben a továbbképzés és a kompetenciafejlődés láthatóan összekapcsolódik a szakmai előmenetellel. Az eredmények azt jelzik, hogy a vizsgált felnőttképzők számos kulcskompetenciával már rendelkeznek (reflexió, szakmai alázat, gyakorlati tudás, közösségi nyitottság), ugyanakkor ezek kibontakozását rendszerszintű és intézményi tényezők korlátozzák. A fejlesztési lehetőségek ezért kettős fókuszúak: egyrészt az egyéni kompetenciák célzott támogatására, másrészt azokat a strukturális feltételeket érintik, amelyek lehetővé teszik, hogy a felnőttképzők tudása és elköteleződése valóban a professzionalizáció irányába hasson.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a felnőttképzők szakmai fejlődését három, egymással szorosan összefonódó tényező határozza meg: az egyéni motiváció, a

szervezeti támogatottság és a szakmai közösségekhez fűződő kapcsolatok. Ezek együttesen alakítják azt a környezetet, amelyben a felnőttképzők tanulni, fejlődni és szakmailag kiteljesedni tudnak.

A vizsgálat egyik központi megállapítása, hogy a szakmai alázat és hitelesség kulcsszerepet játszik a tanulók bizalmának elnyerésében és fenntartásában. Azok a felnőttképzők, akik képesek önreflektíven szemlélni saját gyakorlatukat, elismerni korlátaikat és nyitottak a folyamatos tanulásra, hitelesebbnek bizonyulnak a résztvevők szemében, így hatékonyabban tudják támogatni a felnőttek tanulási folyamatait.

A modern tanulási környezetben nélkülözhetetlenné válnak a digitális kompetenciák és a rugalmas oktatási módszerek. A kutatás rávilágít, hogy a digitális írástudás fejlesztése, a különböző online tanulási platformok és eszközök tudatos használata, valamint az adaptív, tanulóközpontú módszertanok alkalmazása elengedhetetlenek ahhoz, hogy a felnőttképzők eredményesen reagáljanak a gyorsan változó társadalmi és munkaerőpiaci kihívásokra.

Az eredmények alapján a felnőttképzők fejlődési igényei sokrétűek. Kiemelten erős igény mutatkozik

- mélyebb, célzott módszertani és andragógiai képzésekre,
- a digitális írástudás, valamint az oktatást támogató IKT-eszközök tudatos és hatékony alkalmazásának fejlesztésére,
- együttműködési hálózatok, szakmai közösségek és támogató, tudásmegosztást elősegítő fórumok kialakítására és megerősítésére.

A kutatás megállapításai alapján megfogalmazott javaslatok között kiemelt helyen szerepel

- olyan központi, átlátható képzési platformok kialakítása, amelyek kifejezetten a felnőttképzési kompetenciák és a módszertani tudás elmélyítését és gazdagítását szolgálják,
- valamint olyan szakmai megoldások fejlesztése, amelyek a szakmai közösségek működésén, a hálózatos együttműködésekén és a tudásmegosztó kultúra erősítésén keresztül ösztönzik a folyamatos szakmai fejlődést.

A kutatás korlátai között említhető a korlátozott mintanagyság, amely megnehezíti az eredmények széles körű általánosítását. Emellett a vizsgálat elsősorban önbevalláson alapuló adatokra támaszkodik, ami a tapasztaltabb, elkötelezettebb felnőttképzők irányába torzíthatja a képet. A szektorális különbségek – például vállalati, civil, állami vagy felsőoktatási kontextusok eltérései – mélyebb összehasonlító elemzése további kutatásokat igényel, akár kvantitatív, akár vegyes módszertan alkalmazásával.

A tanulmány eredményeivel fel kívánja hívni a figyelmet arra, hogy a felnőttképzők szakmai fejlődése nem csupán egyéni, hanem társadalmi felelősség is. Azok a támogatási rendszerek, amelyek biztosítják a minőségi továbbképzést, a szakmai közösségek működését és a reflexív szakmai gyakorlatot, hosszú távon nemcsak az egyes felnőttképzők munkáját javítják, hanem a felnőttképzés minőségét és ezen keresztül a társadalom egészének fejlődését szolgálják.

A felnőttképzők szakmai fejlődése egy komplex „tanulási ökoszisztémában” valósul meg, amely négy, egymással szorosan összefüggő pillér – a digitális infrastruktúra, a tanulástervezés, a szociális-közösségi dimenziók és a szervezeti támogatás –

összehangolt működésére épül. Ez az ökoszisztéma teszi lehetővé a személyre szabott, tapasztalati és társas tanulási formák integrálását a hibrid és online tanulási környezetekbe (Raineri et al., 2019; 2020; Abedini et al., 2021).

Egyben felvet további kutatási kérdéseket is: milyen attitűdök jellemzik a felnőttképzőket a technológiai innovációkkal szemben, mely digitális technológiák a leghatékonyabbak a szakmai tanulás támogatásában, milyen szerepe van a tanulóközösségeknek a tudásmegosztásban és motivációban, milyen támogatási és visszacsatolási mechanizmusok a leghasznosabbak a közösségi tanulás során, illetve hogyan befolyásolja a támogató szakmai környezet a felnőttképzők szakmai magabiztosságát.

Végül hangsúlyozandó, hogy a szakmai fejlődés „folyamatokba ágyazott” folyamat: nem egyszeri beavatkozások eredménye, hanem olyan dinamikus, kölcsönös tanulási tér, amelyben az egyének és az intézmények egyaránt aktív szereplők. A felnőttképzők fejlődése ezért csak akkor lehet igazán eredményes, ha az egyéni elköteleződést, a szervezeti tanulást és a szakmai közösségek működését egységes rendszerként kezeljük.

A felnőttképzők közösségi tanulást, szakmai közösségek támogatásának szerepét és hatását vizsgálva egy újabb kutatásban vizsgáljuk, hogy a különböző szektorban dolgozó felnőttképzők milyen formális és informális szakmai közösségekben vesznek részt, ezek hogyan járulnak hozzá a szakmai fejlődésükhöz, és milyen szerepet játszanak a megújulásban, önreflexióban és a reziliencia kialakulásában.

Felhasznált irodalom

Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A., & Milana, M. (2012). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 34(3), 351–365.

Babbie, E. R. (2008). *The basics of social research* (4th ed.). Thomson/Wadsworth.

Buiskool, B. J., de Broek, S., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. *Research voor Beleid*.

Council of the European Union. (2020). Council conclusions on European teachers and trainers for the future. *Official Journal of the European Union*, C 193, 11–19. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0610\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0610(01))

Council of the European Union. (2021). Council resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). *Official Journal of the European Union*, C 66/1.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L., & Lechner, R. (2019). From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 7–24.

European Association for the Education of Adults. (2025). Fostering well-being of adult educators in Europe. <https://eaea.org/wp-content/uploads/2025/03/Fostering-well-being-of-adult-educators-in-Europe.pdf>

European Commission. (2006). Adult learning: It is never too late to learn (COM(2006) 614 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614>

European Commission. (2018). Promoting adult learning in the workplace: Final report of the ET 2020 Working Group 2016–2018. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3064b20b-7b47-11e8-ac6a-01aa75ed71a1>

European Commission. (2019). Achievements under the renewed European agenda for adult learning (2011–2018): Report of the ET 2020 Working Group on Adult Learning (2018–2020). <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8260>

European Commission. (2023). Digital education action plan (2021–2027). https://ec.europa.eu/education/policies/digital-education/digital-education-action-plan_en

Falus, I. (2013). A kompetencia fogalma és dimenziói. In I. Falus (Ed.), *Kompetenciák a tanárképzésben* (pp. 15–28). ELTE Eötvös Kiadó.

Farkas, É. (2013). A felnőttképzők helyzete és szerepe a magyarországi felnőttoktatásban. In A. Németh (Ed.), *Felnőttnevelés és élethosszig tartó tanulás* (pp. 189–202). ELTE Eötvös Kiadó.

Hegy-Halmos, N. (2012). Foglalkoztathatóvá tétel és a képezhetőség fejlesztése. ELTE TáTK. https://tatk.elte.hu/dstore/document/1552/Hegy_Foglalkoztathatova_tetel.pdf

Hinzen, H., Slowey, M., & Khau, H. P. (2024). Tanuljunk a múltból a jövőért: Útjelző táblák és mérföldkönek számító évfordulók a felnőttoktatásban és oktatásban. *International Review of Education*, 70, 177–204.

Ioannou, N. (2024). Exploring trends and challenges in professional development of adult educators across European Member States: Insights and recommendations for improvements. *Social Education Research*, 5(2), 258–272.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Books.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.

- Miklós, E. (2025). Felnőttoktatói szakmai fejlődési igények feltárása a felnőttképzés különböző területein [Diplomadolgozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem].
- Mikulec, B. (2019). Competences of adult education professionals in the European and Slovene context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 25–44.
- Milivojević-Beszédes, V. (2023). A felnőttnevelési szakemberek kompetenciái: Nemzetközi és nemzeti keretrendszerek, modellek és tendenciák [Doktori disszertáció, University of Novi Sad].
- OECD. (2025). *Education Policy Outlook 2025: Nurturing engaged and resilient lifelong learners in a world of digital transformation*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en>
- Ollis, T., & Foley, A. (2023). Reimagining adult learning in community-based contexts: A framework for social justice education in Australia. *PRISM: Casting New Light on Learning*. <https://doi.org/10.24377/prism.article727>
- Rapos, N., Bükki, E., Horváth, L., & Szántó, Z. (2020). *Tanári tanulás: Elmélet és gyakorlat*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC Science for Policy Report)*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Research voor Beleid, & PLATO. (2008). *ALPINE: Adult learning professions in Europe: A study of the current situation, trends and issues*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
<https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=1903&langId=en>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE.
- Tomka, J. (2005). A szakmai közösségek (communities of practice) hozzájárulása a szervezeti együttműködés fejlesztéséhez [Doktori értekezés, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem].
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2015). *Recommendation on adult learning and education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231368>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *Global report on adult learning and education (5th ed.): Citizenship education: Empowering adults for change (GRALE 5)*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/KPEX8783>
- Werner, A., & Martin, A. (2023). *Adult educators between professionalism and precariousness: Findings on employment conditions and professional development*.

World Economic Forum. (2023, May). Future of jobs 2023: Skills.
<https://www.weforum.org/stories/2023/05/future-of-jobs-2023-skills/>

Mócz Dóra

Tanácsadás szerepe a karriermenedzsmentben és a felnőttkori tanulásban

Absztrakt

Immár második éve vizsgáljuk a hallgatók bevonásával, hogy a tanácsadási folyamat segítségével hogyan lehet hatékonyabbá tenni a felnőttkori tanulásba való bevonást és a tanulás eredményeképpen hogyan változik meg az érintettek jól-léte, életvitele, munkaerőpiaci pozíciója, karrierlehetőségei. A vizsgálat érdekessége az volt, hogy a módszert több szinten és több szakon Közösségszervező BA és Emberi erőforrás tanácsadó MA szakon is kipróbáltuk a felnőttképzés és tanácsadás elméleti alapjainak elsajátítását követően. A munka során részletes tanácsadási naplók készültek, melyek bemutatták a tanácsadási folyamat szakaszait. A naplók adatgyűjtési fejezetei interjúk alapján készültek, amelyek segítségével a problémák tisztázhatóvá, a célok kijelölhetővé váltak és alkalmat adtak a képzési iránti motiváció feltárására is. Betekintést nyújtottak a folyamat információgyűjtési szakaszában valamint, a tanácsadás során elért eredményeket is összefoglalták.

Alapszakos hallgatóink karriertanácsadás alanyaiként is kipróbálhatták magukat, és ennek alapján készítették el önéletrajzukat, ami a portfóliójuk egyik elemét is képezi.

Kulcsszavak: *tanácsadási napló, motiváció, karriermenedzsment*

Abstract

For the second year now, we have been investigating, with the involvement of students, how the counseling process can be used to make adult learning more effective and how the well-being, lifestyle, labor market position, and career opportunities of those involved change as a result of learning. The interesting thing about the study was that we tested the method at several levels and in several majors, including the BA in Community Organization and the MA in Human Resources Consulting, after mastering the theoretical foundations of adult education and counseling. During the work, detailed counseling diaries were created, which presented the stages of the counseling process. The data collection chapters of the diaries were based on interviews, which helped clarify problems, set goals, and also provided an opportunity to explore motivation for training. They provided insight into the information collection phase of the process and summarized the results achieved during counseling. Our undergraduate students were also able to try themselves as career counseling subjects, and based on this, they prepared their CVs, which also form an element of their portfolio.

Keywords: *counseling diary, motivation, career management*

Tanácsadás témakörének aktualitása

Általánosan elmondható, hogy a XXI. század tudás gazdaságban tájékozódni, eligazodni egyre nagyobb kihívás az egyén számára. Az élet különböző területeit érintő döntések előkészítésében, az alternatívák feltárásában számos technikai eszköz és információforrás nyújthat segítséget. A technikai lehetőségek, köztük a mesterséges intelligencia mellett azonban felértékelődik az emberi empátia és kommunikáció jelentősége a tanácsadási folyamatban, és különösen az életvezetéshez kapcsolódó területeken.

Ha tanácsadás típusait vizsgáljuk, megállapítható, hogy a tanácsadásnak számos fajtája létezik, attól függően, hogy milyen területre irányul:

- Menedzsment vagy üzleti tanácsadás: Cégek, cégvezetők számára nyújt lehetőséget, annak érdekében, hogy teljesítményükön, stratégiájukon vagy működési folyamataikon javítsanak.
- Pszichológiai tanácsadás: Az életében felmerülő problémákra irányul, segítve, hogy a kliens alternatívák birtokában megoldásra jusson.
- HR-tanácsadás: A humán erőforrás-menedzsmenttel kapcsolatos kérdésekben segít, például a dolgozók motivációjának növelésében.
- Rehabilitációs tanácsadás: Célja, hogy segítse a foglalkozási rehabilitációra szorulókat. Kapcsolatban áll a pályatanácsadással.
- Karrier- és pályaválasztási tanácsadás: Támogatást nyújt a karrierutak és pályák megválasztásában, figyelembe véve a munkaerőpiaci szempontokat.

Az általam bemutatni kívánt esettanulmány humántudományi területen a témakör Közösségszervezés és Emberi erőforrás szakon való oktatásához és gyakorlatához kapcsolódik, bemutatva azt a projekt feladatot, amelynek során a hallgatók megismerik és kipróbálják a tanácsadói professzió elméletét és gyakorlatát. Ezért az elméleti áttekintés során a felsorolt tanácsadási típusok közül a Karrier- és pályaválasztási tanácsadási formával foglalkozom a továbbiakban.

Hipotézisem, hogy a tanácsadási folyamatok leghatékonyabban egy gyakorlati tanácsadási projekten keresztül ismerhetők meg.

Karrier- és pályaválasztási tanácsadás fogalma, kialakulása

Szilágyi Klára megfogalmazásában a pályatanácsadás egy olyan szakmai tevékenység, amely során egy speciális tudással rendelkező szakember (a tanácsadó) segít egy másik félnek (a kliensnek vagy ügyfélnek) egy adott probléma megoldásában, cél elérésében vagy egy helyzet jobb megértésében. A tanácsadás lényege az interaktív kommunikáció és a közös munka, amelynek során a tanácsadó független és elfogulatlan nézőpontot kínál. (Szilágyi: 2000)

A tanácsadás kulcsfontosságú elemei álláspontja szerint az alábbiak:

- Szakértelem: A tanácsadó a speciális szakterületén szerzett magabiztos tudásával és tapasztalatával támogatja az ügyfelet.

[

- **Problémamegoldás:** A tanácsadás célja, hogy segítsen az ügyfélnek meghatározni a problémáit, összegyűjteni és elemezni az adatokat, majd konkrét megoldási javaslatokat dolgozzon ki.
- **Független nézőpont:** A tanácsadó kívülállóként, elfogulatlanul vizsgálja a helyzetet, ami segíti az ügyfelet abban, hogy új perspektívából lásson rá a problémára.
- **Segítségnyújtás:** A tanácsadás nem arról szól, hogy a tanácsadó megmondja, mit tegyen a kliens, hanem arról, hogy segít neki megtalálni a saját, legmegfelelőbb megoldásait, mobilizálva belső erőforrásait.

Interaktív folyamat: A tanácsadás egy közös munka, amelynek során a tanácsadó kérdez, meghallgat és információt ad. (Szilágyi: 2000)

A karrier és pályatanácsadás a munkapszichológia társtudománya, mai fogalma és tartalma szoros kapcsolatban áll a munkaerőpiaci folyamatokkal a foglalkoztatás differenciálódásával. A pályatanácsadás mint szolgáltatás azonban már évszázadokkal ezelőtt megjelent. Az első pályaválasztási tanácsadással foglalkozó szakkönyvről Csirszka János tesz említést (Csirszka: 1967) aki munkájában Juan Huarte pályaválasztásra vonatkozó nézeteit idézi. Ennek lényege, hogy mindenkinek egy, a testalkathoz kapcsolódó kiváló tulajdonsága lehet, melynek egy foglalkoztatás is megfeleltethető.

A kezdeti próbálkozásokat követően a pályaválasztási tanácsadás tudományos feldolgozásának igénye azonban a XIX. század végén jelent meg, annak a gazdasági-ipari fejlődésnek az eredményeképpen, amely a gazdaságra gyakorolt hatáson túl jelentős társadalmi folyamatokat is megindított. Móré Mariann (Móré: 2012) ezeket az okokat az alábbiak szerint csoportosította:

- **Gazdasági ok:** iparosodás, munkamegosztás munkaeszközök gyors fejlődése
- **Szociális ok:** Városiasodás, migráció, gyermekmunka
- **Ideológiai ok:** reformszellem
- **Tudományos ok:** Kísérleti pszichológia fejlődése

A Karrier- és pályaválasztási tanácsadás általánossá azonban a XX. század második felétől kezdődően, a munkapszichológia megjelenésével és eredményeinek a pályaválasztási tanácsadás folyamatára és tartalmára egyaránt adaptálható publikálásával párhuzamosan vált.

A klasszikus szerzők között mindenképpen említést érdemel Ginzberg személyes tulajdonságok jelentőségét hangsúlyozó tanulmánya (Ginzberg, 1951), amely a tanácsadás elméleti alapjait rakta le. Ezt bővítette differenciált koncepcióvá Donald E. Super, amely a pályaválasztás mai értelmezését adja. Super szerint a pályaválasztási folyamat a különböző életszakaszokhoz kapcsolódik, melynek során a fejlődés tervezhető és irányítható. A pályaválasztás folyamata ennek megfelelően alapvetően a „self-concept” fejlődésében válik láthatóvá, amely különböző interakciók eredményeként alakul ki. (Super, 1957) Super szerint ez a koncepció a személyes élethelyzeteknek megfelelően módosítható, ahol a pálya/szerepek kipróbálása az egyéni és szociális faktorok kölcsönhatásában valósul meg.

Szuper munkássága alapján a mai korszerű tanácsadási felfogásban is a pályaválasztás egyik legfontosabb rendező és rendszerező elvének a személyiségvet tekintjük.

Az alapvető és a mai fogalomrendszert meghatározó nézőpontok között érdemes még megemlíteni az életút tervezés elméletét, melynek kidolgozása Holland nevéhez fűződik. Az elmélet lényege az egyén munka világához kötődő optimális kapcsolata, ezért kell nagy jelentőséget tulajdonítani a siker, a megelégedettség szubjektív megéléséhez kapcsolódó feltételek megismerésének, melyhez elsősorban az interjú módszere használható. Az elmélet mai alkalmazása egyúttal újfajta tanácsadó magatartást is feltételez. Az interjúk készítése során ugyanis a munka az egyéni fejlődés megtervezése mellett kiterjed a szülői háttér és a gyermekkor, a képességek, iskolai előzmények, szabadidő eltöltésének szokásainak, a problémamegoldás egyéni gyakorlatának vizsgálatára is. (Holland, 1997)

Ennek nyomán Kenderfi Miklós úgy véli, hogy az újabb felfogásokban a pályaválasztást már nem egy egyszeri és megváltoztathatatlan döntésnek írhatjuk le, hanem a fejlődés a folyamatosan változó gazdasági- társadalmi sajátosságok hatására döntések folyamataként értelmezhető. Ez a fejlődési folyamat az életpálya-építés olyan eleme, amely biztosítja a bekapcsolódást az életen át tartó tanulásba, és lehetővé teszi új és újabb tudások megszerzését. Életpályánk során akár többször pályát módosíthatunk, vagy pályamódosításra kényszerülhetünk. Ezek a változások döntések sorozatával járnak együtt. Ezen folyamatot szem előtt tartva a pályaaorientáció új angol megnevezése a teljes életpálya-támogatás érzékeltetésére a „vocational orientation” helyett „lifelong guidance” (LLG), ami életen át tartó támogató rendszert jelent. Ezt az egész szakmai életutat támogató pályaaorientációt magyarul életpálya-tanácsadásnak nevezzük. (Kenderfi, 2011)

A pálya és karriertanácsadás témakörének tartalma

A Karrier- és pályaválasztási/pályaaorientációs tanácsadás a munka-pályaválasztást támogató humán szolgáltatás. A pályaaorientációs tanácsadásnak részesei lehetnek az iskolás korú fiatalok, de az állásukat elvesztő, vagy akár szakmával még nem rendelkező felnőttek is. A pálya és karriertanácsadás célja az egyén igényeinek megfelelő információk átadása. (Borbély-Pecze: 2009) Kiemelten fontos a tanácsadás megismerő szakasza, melynek során az egyén szükségleteinek, érdeklődésének, képességeinek alapján születik javaslat a megfelelő pálya megtalálására és a pálya eléréshez szükséges út támogatására, de a már nem pályakezdők esetében az új állás megtalálásában való támogatásra is. Ahogy arra a fentiekben már utaltam, napjainkban a szakmai életút egészét végig kísérő pályatanácsadás szemlélete jelenik meg a tanácsadási folyamatban, illetve a tanácsadói felkészítésben is ezt a szemléletet oktatjuk.

Mindezek tükröződnek Szilágyi Klára nézőpontjában, aki megállapítja, hogy a humán szolgáltatások közös jellemzője, hogy individuális problémakezelést igényelnek. (Szilágyi: 2000)

A munkaerőpiaci tanácsadás felnőttképzési szolgáltatásként a felnőttképzéshez kapcsolódik. A Felnőttképzési törvény ennek keretében az alábbi szolgáltatásokat nevesíti:

- a már megszerzett kompetencia felmérése, értékelése és figyelembe vétele
- a pályaaorientációs és korrekciós tanácsadás
- az egyén képzési szükségleteinek felmérése és a képzési tanácsadás
- az elhelyezkedési tanácsadás

[

- egyéni vagy csoportos álláskeresési tanácsadás (Felnőttképzésről szóló 2013. évi CI. Törvény)

A téma feldolgozása során még két további tisztázandó fogalom maradt, ez a karrierstratégia és karriertendencia fogalma.

Leegyszerűsítve karrierstratégiaként az egész életre szóló foglalkozással és életminőséggel összefüggő egyértelműen megfogalmazott célokat tekinthetjük.

Henczi Lajos (Henczi: 2009) ennek elemiként az alábbi jellemzők figyelembe vételét jelölte meg:

- Aktivitás jellege, a munka tartalma (elégedettség és izgalom élménye- flow)
- Elérendő elismerések (a továbblépés motivációja)
- Tudományos, gazdasági, anyagi célok elérése –szerepek, viselkedések, felelősségek, fejlődési lehetőség
- Gazdasági erőforrások- elegendő jövedelem, megtakarítás, kölcsönfelvételi lehetőségek

A karrierút alakulását személyes és környezeti tényezők határozzák meg. Ilyen a kultúra szubkultúra, a szocializáció, a vagyonnal, jövedelemmel kapcsolatban álló döntések képessége. Fontosak a csoportkötődések is, a rokoni, családi, baráti kapcsolatok, az elsődleges közösségek által közvetített minták, információk, és a személyes jellemzők (önbizalom, szociabilitás, autonómia és nem utolsósorban a lehetőségek is amelyek az egyéni képességek mellett a lakóhely által kínált adottságokat is magában foglalják. Ilyen például a településen elérhető foglalkoztatási helyzet.

A karrierterv az egyéni életút egyes szakaszaiban változhat, előtérbe kerülhetnek különböző prioritások az életszakasznak és életkornak függvényében. Így tehát a karrierstratégia változhat az életút során, az elérhető alternatívák között az adott élethelyzetnek megfelelően választani kell és ennek a döntésnek a meghozatala mindig kompromisszumok közötti választás eredménye. Nyilván a döntés során is kiemelt szerepet játszik az egyén személyisége. A személyiség típusok határozzák meg az elérendő karriertendenciákat, amelyeket a Dara-Henczi-Szetei szerzőpáros a következőképpen csoportosít:

- Egyensúlycentrikus tendencia: munka magánélet család, közösség, környezet összhangja)
- Rendezett kockázatmentes tendencia (biztos munkahely kiszámítható munka és jövedelem)
- Vállalkozói tendencia (Független egzisztencia, döntésképeség) (Dara-Henczi-Szetei: 2009)

Tanácsadás témakörének oktatása a KJE gyakorlatában

A Kodolányi János Egyetemen a pályatanácsadás témakörét két szakon, Közösségszervező BA és Emberi erőforrás tanácsadó MA szakon is oktatjuk. Mivel mindkét szakot egyazon tanszék gondozza, megfogalmazódott egy projekt igénye, amelynek lényege, hogy az elméleti ismeretek átadását követően a témakör gyakorlatát kapcsolja össze a két szakon

[

oly módon, hogy a tanácsadó szakos hallgatók a téma iránt érdeklődő, motivált és a már előzetes ismeretekkel is rendelkező alapszakos hallgatókkal közösen dolgozzanak egy olyan projektben, amelyben mindkét szakon a tudás szintjének és a kialakítandó kompetenciáknak megfelelően a saját élményeik, aktivitásuk alapján szereznek tapasztalatokat a hallgatók.

A cél az volt, hogy az elméletre épülő tudás gyakorlati kipróbálására lehetőséget kapjanak a hallgatók, és a kurzus végén a tapasztalatok alapján mindkét szakon készüljenek olyan hallgatói anyagok, amelyeket saját szakmai karrierútjuk során a későbbiekben is felhasználhatnak majd a résztvevők.

A munka során a MA szakos hallgatók részletes tanácsadási naplót készítettek, melyek bemutatták a tanácsadási folyamat szakaszait. A naplók adatgyűjtési fejezetei interjúk alapján készültek, amelyek segítségével a problémák tisztázhatóvá, a célok kijelölhetővé váltak és alkalmat adtak a képzési iránti motiváció feltárására is.

A naplók betekintést nyújtottak a folyamat információgyűjtési szakaszába, valamint, a tanácsadás során elért eredményeket is összefoglalták. Kitértek a problémákra, az alternatívák kidolgozásának hátterére, és a nehézségeket is megfogalmazták.

Alapszakos hallgatóink karriertanácsadás alanyaiként vettek részt a folyamatban. Ennek eredményeképpen képessé váltak saját pillanatnyi karriercéljuk tudatosítására és betekintést nyertek a tanácsadási folyamat módszereibe. A közös munka végére elkészítették szakmai önéletrajzukat, ami a portfóliójuk egyik elemét is képezi.

A tanácsadási projekt tartalma

- Elméleti keretek: fogalmak tisztázása mindkét szakon a képzés szintjének megfelelően.
- Gyakorlati feladat: az alapfogalmak birtokában a hallgatók egy tanácsadási folyamatban vesznek részt. A mesterszakosok egy alapszakosok közül választott kliens pálya és karriertanácsadását végzik el tanult, meghatározott lépések szerint, az alapszakosok kliensként vesznek részt tanácsadáson.
- Dokumentálás: A mesterszakosok tanácsadási naplót készítenek, míg az alapszakosok reflexiós visszajelzést adnak az alkalmazott módszerekkel és a folyamat szervezésével kapcsolatban, valamint elkészítik önéletrajzukat, amelyet a portfóliójukba is csatolhatnak.

Gyakorlati feladatok BA szakon

A másodéves hallgatók az Élethosszig tartó tanulás kurzushoz kapcsolódóan vettek részt tanácsadáson. Nem volt meghatározva a tanácsadás színtere (személyes, telefonos, és online tanácsadást egyaránt választottak) illetve a tanácsadás üléseinek száma sem. Feladatuk volt, hogy a tanácsadás eredményeképpen készítsenek és mutassanak be önéletrajzot, lehetőség szerint hozzanak létre linkedin profilt, és számoljanak be a kurzus végén saját élményeikről.

A tanácsadás eredményei BA szakon

A hallgatók lehetőséget kaptak arra, hogy átgondolják, az életen át tartó tanulás milyen lehetőségeket nyújt számukra jelenlegi élethelyzetükben. Tudatosodott karriereképük, ötleteket kaptak arra vonatkozóan is, hogy milyen lépéseket érdemes megtenniük még

[

egyetemi hallgatóként ennek érdekében. Egymás reflexiót meghallgatva és azokat csoportosan átbeszélve maguk is tanácsadóként működhettek, így védett környezetben kipróbálhatták magukat ebben a szerepben is.

Gyakorlati feladatok MA szakon

A hallgatóknak meg kellett tervezni és valósítani egy tanácsadási folyamatot, melynek szakaszait és eredményeit tanácsadási naplóban kellett dokumentálniuk. Önállóan kellett meghatározniuk az egyes szakaszok időkeretét, a szükséges ülések számát, és végül el kellett jutni egy megállapodás megfogalmazásáig, amely a kliens közösen meghatározott teendőit rögzítette.

A tanácsadás napló az alábbi szakaszok eredményeit rögzítette:

Tanácsadási napló tartalma

- 1. Megismerés szakasza (Kliens személyiségének és kapcsolatrendszerének meghatározása, karriercélok feltárása és tisztázása valamint a probléma definíciója)
- 2. Tisztázás szakasza (a problémadefiníció során feltárt kérdések tisztázása, a további alternatívát felállító szakaszok ütemezése, adatgyűjtés forrásainak kiválasztása)
- 3. Elemzések, egyeztetések szakasza (objektív lehetőségek és tisztázott szubjektív tartalom egyeztetése a klienssel)
- 4. Szintézis szakasza
- 5. Megállapodás (Kliens döntése)

A tanácsadás eredményei a MA szakon

A hallgatók lehetőséget kaptak egy tanácsadási folyamat önálló levezetésére és szakszerű dokumentálására. Kipróbálhatták a tanácsadáshoz kapcsolódó módszereket, személyiségteszteket, interjút készítettek, és támogatták egy megfelelő minőségű szakmai önéletrajz elkészítését. Kipróbálhatták az időgazdálkodás nehézségeit, a kliens motiválásának módszerit és a döntéselőkészítés folyamatának nehézségeit. A folyamat végén visszajelzést kaptak a BA szakos hallgatóktól az alkalmazott tanácsadási módszerek hatékonyságáról, saját kommunikációjukról, határozottságukról, hozzáállásukról.

Összegzés

Hipotézisem az volt, hogy a tanácsadási folyamatok leghatékonyabban egy gyakorlati tanácsadási projekten keresztül ismerhetők meg.

A hallgatók a feladathoz nyitottan álltak hozzá, és várakozással, kíváncsisággal kezdték a munkát, hiszen a korábbi gyakorlatban nem volt jellemző, hogy különböző szintű szakok hallgatói közös feladat keretében működjenek együtt. Úgy vélem azonban, hogy sikerült az előkészítés során a projekt célját megfelelően ismertetni, annak várható eredményeire felhívni a figyelmet és felkelteni az érdeklődést a résztvevőkben.

[

A gyakorlati projekt a hallgatói visszajelzések szerint eredményesen zajlott, nagyon sok önismereti és kompetenciafejlesztő eredménye volt, az elkészült dokumentumok pedig a célnak megfelelően, a későbbi szakmai munka segítségére lesznek.

Felhasznált irodalom

Borbély-Pecze Tibor Bors (2009): A tanácsadás múltja, jelene, kérdései. Életpálya-tanácsadás 1-2. szám 10-15

Dara Péter – Henczi Lajos – Szeti Tibor (2006): Állásválasztás és karriertervezés. Perfekt, Budapest.

Csirsza János (1966): Pályalélektan. Gondolat Kiadó, Budapest

Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., Herma, J.L. (1951): Occupational Choice: An Approach to a General Theory. Columbia University Press, p.284

Henczi Lajos (2009): Felnőttképzési szolgáltatások. In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

Holland, J.L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Odessa, FL, US: Psychological Assessment Resources. xiv 303 pp.

Kenderfi Miklós (2011): Pályaorientáció. Szent István Egyetem, p.94.

Móré Marianna (2012): A tanácsadás elmélete. Debreceni Egyetem

Super, D.E. (1957): The psychology of careers. New York: Harper & Row.

Szilágyi Klára: (2000): Munka-pályatanácsadás mint professzió Kollégium Kft. Budapest

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv> (letöltés 2025. 11. 26.)

Aidai Salmorbekova

Adult Learning and Education System in Kyrgyzstan

Abstract

The research objective of this essay is to identify the stage of development of the Adult Learning System in Kyrgyzstan. The study is subtracted into 4 chapters highlighting:

- Governance of the Adult Learning System
- Actors of Adult Learning system
- Education, labor market and social policies
- Human Capital Development.

The Adult Learning System in Kyrgyzstan operates within a governance framework influenced by international conventions and state policies but remains underdeveloped. Defined as "Additional Education" under national law, the system lacks the structural independence and inclusivity to address the diverse needs of adult learners. Kyrgyzstan faces a remarkable skills mismatch with low literacy, numeracy, and technological problem-solving levels among adults, as revealed by the OECD PIAAC assessment. This situation is aggravated by limited alignment with labor market demands that hinder human capital development. Regardless of these issues, the country's young and growing population presents opportunities for workforce growth, specifically in retail, agriculture, tourism, and green investment sectors. Strategic reforms, including policy alignment, data-driven decision-making, and skills development for emerging industries, are essential to enhance the effectiveness of the ALS. Strengthening adult learning and education can contribute to economic development, poverty reduction, and sustainable social progress.

Keywords: adult learning system, vocational education, labor market, human capital development

Introduction

Kyrgyzstan is a developing country with an economy primarily relying on agriculture, farming, and migration which serve as the main sources of income for many. Thousands of remote villages in the country face low living standards, poor quality of life, and limited economic and social opportunities. In addition, the weather conditions are disproportionately exacerbating the livelihood of remote regions. These issues have led to consequential internal and external migration, with young people leaving rural areas searching for better job prospects, while older generations remain behind. The socio-economic challenges such as unemployment, poverty, and reliance on remittances accentuate the urgent need for strategic national policies.

The country experienced political and economic instability, including three revolutions, armed conflicts along the Kyrgyz-Tajik border, and the economic fallout from the Russia-Ukraine conflict (Imanaliyeva, Ibragimova and Leonard, 2021). Unemployment rates rose

dramatically during the COVID-19 pandemic, increasing from 6.72% in 2019 to 7.89% in 2020 (The Global Economy.com, 2023). According to the World Bank (2024), the unemployment rate peaked at 9.1% in 2021 before declining to 4.04% in 2023 making the country in Central Asia with the lowest unemployment rate. However, the load in 2024 is uneven with unemployment among women rising by 4.3 % (International Labour Organization, 2024). The National Statistics Committee of the Kyrgyz Republic (2024) and the World Food Programme (2024) report that in 2023 30% of the population were declared as poor. Without labor remittances which are valuable contributors to economic development, the poverty would increase by 42%. Hence, by April 2024 the migration remittances increased by 34%. Today the population is facing anti-migration sentiments which impact the outlook for remittances. To free itself from the extreme economic dependencies on other countries the state is implementing the strategies and policies that strengthen the labor force, the goods-producing industries, and services including the tourism sector.

This essay posits that adult learning and education (ALE), through its facility to qualify adult people with modern labor-market-pertinent skills, addresses these issues and further sustainable economic growth. To further investigate the system, we address three research questions:

- Who are the main actors involved in the governance of the ALE system in Kyrgyzstan?
- What are the most important education, labor market and social policies that shape the ALE system in Kyrgyzstan?
- What is the predominant regime of the ALE system in Kyrgyzstan?

Qualitative and quantitative research methods are implemented including reports, articles, legal documents, and statistical data from the state, non-state, and international organizations data base.

Theoretical framework

The state of the Adult Learning System (ALS) reflects both the quality and structure of educational opportunities for adults and the effectiveness of governance, provision, and financing mechanisms. The accessibility and success of ALS rely heavily on policies, funding, and infrastructure. An advanced ALS is characterized by the integration of non-formal learning pathways into formal systems, enabling recognition of diverse learning experiences and creating clear routes to qualifications. This integration demonstrates a system's flexibility, inclusivity, and commitment to providing opportunities for upskilling. When non-formal learning is aligned with formal recognition frameworks, it allows learners to translate their skills and knowledge into meaningful credentials valued in the labor market and society (Desjardins, 2017; Schemmann et al., 2020). On the other hand, the development of ALS is influenced by historical, political, and strategic factors of each country (Desjardins, 2017). In enhancing the ALS, Thelen (2004) emphasizes the importance of strategic policymaking while Schemmann et al. (2020) further underline the role of coordination between institutional and private actors in shaping effective ALS systems. Addressing structural and individual barriers is crucial to improving access to adult education (Rubenson and Desjardins, 2009), and the economic benefits of education such as increased

employability, financial gains, and labor market mobility further highlight its societal value (Desjardins and Ioannidou, 2020).

Formal ALE programs often operate within traditional education frameworks, such as second-chance education, adult higher education, and vocational training, which cater to non-traditional learners but frequently overlap with primary education systems. This projection is characteristic of ALS, where lifelong learning and formal education systems blend. However, over the past few decades, ALS has been aligning with labor market trends, prioritizing vocational training, skills development, and economic productivity, emphasizing employability but sometimes overshadowing other important forms of learning, such as personal enrichment and social engagement (Desjardins, R., Ioannidou, A., 2020).

Actors of Adult Learning and Education system

ALS in Kyrgyzstan include diverse range of actors such as government bodies, educational institutions, non-governmental and civil society organizations, and international organizations.

State bodies. The Ministry of Education and Science (MOES) of the Kyrgyz Republic is an executive body responsible for policy in education and science and quality and accessibility assurance. As a key actor MOES forms programs and curricula in secondary, professional, additional, and non-formal education sectors applicable to adult learners as well without categorizing ALE as a subdivision of the ministry. Therefore, the Vocational Education and Training (VET) and non-formal education sectors include organizational procedures engaging adult learners inherently according to the age of learners – 16 and above. For example, the study conducted by Salmorbekova (2023) in Correctional Institution N2 in Kyrgyzstan revealed that prison education is recognized as a VET and non-formal education. Consequently, the teachers' staff are invited from the vocational and general public schools. Overall, within primary VET in correctional institutions, 6 schools provide training to inmates who pursue qualifications as carpenters, welders, and electricians. Beyond vocational qualification inmates gain practical skills within continuous professional training (European Training Foundation, 2021).

Apart from MOES as the main state actor of the educational system in the country, the ministry subsectors share responsibilities for education and quality provision and assurance. They are the Agency for Primary Vocational Education – training, retraining, and professional development of skilled workers, the Republican Institute of Professional Development and Retraining of Pedagogical Workers, the Republican Scientific and Methodological Center, and the Kyrgyz Academy of Education. Regardless of professional development programs within the overlapping functions of these departments, a specialized ALE department does not exist yet (Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic, 2025).

The Ministry of Labor and Social Development (MLSD) is responsible for retraining and employment (2025). The digitalization reform in the country led to the introduction of the 'Tunduk' system. Interdepartmental electronic data management system provides free vocational training platform for unemployed individuals in state services applicable to the general population (Tunduk, 2025). Meanwhile the labor market portal 'Zanyatost.kg' provides a job bank and relevant laws and regulations but lacks dynamic statistical data on occupation, needs, and non-formal study participation outcomes (Zanyatost, 2025).

Educational Institutions. As demonstrated in Table 1, the higher education institutions in Kyrgyzstan offer Bachelor's, Master's, and specialist (one-tier higher education) programs that cater to students of diverse ages and needs, including adult learners. Universities such as Kyrgyz National University (2023), Osh State University (2024), and the University of Central Asia's School of Professional and Continuing Education (SPCE Programmes and Courses, n.d.) beyond BA, MA, and Postgraduate programs provide professional development courses, certificate programs, vocational education programs, and short-cycle professional both evening and part-time courses tailored for adult learners. Additionally, Osh State University is promoting the professionalization of specialists in ALE. For example, in February 2024 17 instructors participated in ALE training (Adult Education Training, 2024). The objective was to enhance the instructors' skills to educate adult learners.

Non-governmental and Civil Society Organizations. NGOs and Civil Society Organizations are key providers of ALE programs for marginalized groups, women, vulnerable communities, and rural populations. These organizations tailor the educational programs and curriculum to adult learners in partnership with international donors focusing on liberal education, empowerment, and skill-building. The Kyrgyz Adult Education Association (KAEA) is a non-governmental and non-profit organization whose activities aim to create conditions and opportunities for raising the cultural and educational level of the adult population. As a membership organization KAEA unites more than 10 ALE providers covering all regions of Kyrgyzstan (2025). The main partners of the organization are the municipalities that support local ALE centers and their management by informing the public about training opportunities, collecting data on training needs, and supplying resources (Kyrgyz Association of Adult Education, 2025).

The activities of organizations such as 'Youth of Osh', 'Institute of Youth Development', Public Foundation "AIDS Foundation East-West" (AFEW), Information Resource Center, and member organizations – public libraries in Kyrgyzstan cover diverse activities targeting adult learners. They are youth and women empowerment, peacebuilding, STEM, agriculture and rural development, and poverty alleviation (DVV International in Kyrgyzstan, n.d.). Beyond these organizations, community learning centers, religious institutions, and private education providers constitute the sector. They serve as hubs for ALE diverting from basic and vocational education to entrepreneurship training.

International Organizations. The international organizations are the key actors in promoting ALE policy in Kyrgyzstan. UNESCO advocates for education throughout the lifespan, lifelong learning policies, and literacy enhancement in Kyrgyzstan. The UNESCO report titled 'Ensuring Lifelong Learning for All in Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, and Uzbekistan as of 2020' places increasing importance on the role of ALE including key competencies and literacy in the well-being of citizens. In building the report the German Adult Education Development Cooperation (DVV International) initiated the sub-regional study on lifelong learning policies and practices within the framework of SDG 4. The country reports constituted the study which aims at providing policy recommendations on strengthening the ALE opportunities for these four countries (Carlsen, 2020).

DVV International has been advancing ALE in Kyrgyzstan since 2002 and the country office in Bishkek has been carrying out activities since 2012 and became a Central Asia regional office in 2018. In partnership with AFEW, Youth of Osh, and KAEA the organization contributes to the educational possibilities for disadvantaged groups such as the unemployed, women, and youth from remote regions of the country in the labor market, soft skills, and civic education-oriented programs (DVV International in Kyrgyzstan, n.d.).

The ALS in Kyrgyzstan consists of diverse actors, including government bodies, NGOs, educational institutions, and international organizations. While policies integrate ALE into formal and non-formal education, the lack of a clear distinction between adult and traditional learners creates challenges in meeting adults' unique needs. Key efforts come from MOES, NGOs like KAEA, and international partners like UNESCO and DVV International, focusing on lifelong learning and support for marginalized groups. To improve, Kyrgyzstan needs clearer policies, better coordination, and stronger data systems to make ALS more effective and accessible.

Education, labor market and social policies

Kyrgyzstan has begun taking initial steps to establish an effective strategy for developing its education system, including ALS. This strategy combines educational, labor market, and social policies aimed at addressing skills mismatches, labor market needs, integration of return migrants, employment opportunities for women, and youth labor market trends.

Education. Despite progress, the lack of an operational Recognition-Accreditation-Validation (RVA) persists. In 2019, MOES and MLSD initiated action plans to implement the Concept of the National Qualification System. Key structural elements under development (2025):

- National and sectoral qualification frameworks;
- Standards and recognition procedures;
- An assessment system.

To improve the system and settle the value of ALE, it is crucial to address existing shortcomings in governance and policy and tackle several challenges:

- an underdeveloped legislative framework;
- insufficient statistical data and analysis on occupations and needs in the ALS;
- lack of data on unlicensed educational centers popular with adult learners;
- absence of a professionalization framework for trainers and managers in ALS;
- limited infrastructure and restricted access to ALS in remote regions;
- poor coordination between formal and non-formal educational sectors and labor market demands;
- the absence of adult basic and general education;
- state financial support that is limited to registered unemployed individuals.

DVV International actively supports the development of the country's education sector, facilitating international exchange programs, consultations, and conferences (DVV International in Kyrgyzstan, n.d.). Beyond NGOs the organization has collaborated with the State Prison System Administration, the Ministry of Youth, Labor, and Employment, Osh State University, and Public Libraries, and European Union. Expanding non-formal education access, particularly in rural areas, is prioritized. Hence, public libraries have become hubs for learning programs in crafts, financial literacy, mobile services,

crowdfunding, art, culinary skills, and public speaking. These initiatives have been targeting the Institute of Third Age offering courses in national crafts, reading, and computer literacy since 2022. Moreover, the promotion of ALE throughout country and diversification of the educational programs through regional centers for development and learning in cities as Balykchy, Naryn, Tokmok, Osh, Cholpon-Ata, Bishkek, Kyzyl-Kiya, Talas and Chok-Tal, Grigorievka, Tyup villages in Kyrgyzstan contributes to the achievement of the SDGs and the plan implementation of the Education Strategy 2021-2040 within the framework of non-formal education (DVV International. Central Asia, 2021). Since 2011, the organization also addresses the social reintegration of incarcerated individuals in partnership with the State Service for the Execution of Punishment and the Agency for Vocational Education through the EU-funded 'CHANCE' project, offering vocational training for convicts and preparing them for societal reintegration (DVV International. Central Asia, 2019).

The 2021-2040 Education System Development Program highlights the need to recognize and professionalize the role of andragogues through state-run training programs. However, no specialized body within the MOES oversees the ALE sector. In collaboration with the German Institute for Adult Education (DIE) DVV International introduced the Curriculum globALE project, which aims to professionalize adult educators through standardized curricula and train-the-trainer programs. Since 2013, 63 specialists from various educational and vocational institutions have participated in the program, addressing gaps in ALE training (DVV International. Central Asia, 2019).

Overall Kyrgyzstan hosts over 1,000 ALE centers financed by learners and NGOs which offer training and retraining programs, yet official statistics on both licensed and unlicensed centers are lacking. (Kyrgyz Association of Adult Education, 2025; DVV International in Kyrgyzstan, n.d.).

Labor Market and Social Policies. According to the estimated data from 'Zanyatost' (2024), as of December 1, 2024, Kyrgyzstan's population is 7 million and 161.9 thousand people. The labor force is 2 million 768.4 thousand people among which 112.2 thousand people are unemployed. Employment services received applications from 142,989 people of which 15243 people were employed, and 101,877 people received advice on labor and employment legislation, on the possibility of vocational training and retraining. During the reporting period, 7,380 people were sent for vocational training. VET schools provide training to the unemployed, continuing vocational education to adults, retraining to skilled workers, secondary VET to mid-skilled workers, and primary VET to young people (European Training Foundation, 2021; Zanyatost, 2024).

ALE centers play a role in migration-related programs, supporting small enterprises to reduce mass migration and offering training in rural areas on income generation, agriculture, and handicrafts. For migrants moving abroad, particularly to Russia, centers provide courses on the Russian language, civil law, and legislation (DVV International in Kyrgyzstan, n.d.).

Kyrgyzstan has taken significant steps to develop its ALS regardless of gaps in legislation, data collection, professionalization, and resource allocation. Initiatives led by international organizations like DVV International have been instrumental in filling gaps and promoting innovation, particularly in non-formal education and professional development for adult educators.

Governance of the Adult Learning System

The governance of ALS in Kyrgyzstan is based on International and State regulations. ‘Adult Education’ is amended as ‘Additional Education’ under the Law of the Kyrgyz Republic on ‘Education’¹ which includes retraining and qualification improvements. The Law is implemented by various organizations following the national qualifications system. The main objective of additional education is to meet individual needs for self-improvement, self-realization, and requalification. Additional educational programs include:

- General and professional education outside formal programs;
- Institutions such as training organizations, music, and art schools;
- Individual teaching activities (Law of the Kyrgyz Republic on Education, 2019).

In 1996 Kyrgyzstan signed the Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women (CEDAW). Based on the convention laws and programs follow the gender policy and elimination of violence against women. The main component is education including modern technology, health literacy, and communication skills and promotion of gender equality, financial stability, and enhancement of life quality among women. Later, in 2019, Kyrgyzstan ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. However, the Kyrgyz Concept for Development of Inclusive Education for 2019-2023 does not address ALE, focusing instead on primary, secondary, and vocational education (European Training Foundation, 2021).

The 2021-2040 State Development Program includes the 2021-2040 Education System Development Program which aims to approach the citizens’ economic issues by equipping them with labor- market-relevant skills. This program emphasizes non-formal education as essential for delivering modern skills and knowledge, especially to marginalized populations seeking to improve their economic prospects. The program categorizes ALE under both formal and non-formal education, structured as follows:

Table 1

Source: Ministry of Justice of the Kyrgyz Republic: the 2021-2040 Education System Development Program in the Kyrgyz Republic: Adult Education.
<https://cbd.minjust.gov.kg/158227/edition/1070465/ru>

Adult Education	Age	Structure	
	26 +	Postgraduate professional education	Additional vocational education
25	(postgraduate, adjunct and doctoral studies)	(for persons with vocational education)	
24	ISCED 7, 8	ISCED 3b, 3c, 4, 5b, 5c	
23	Higher professional education (Master's degree)	Higher professional education (bachelor's degree, specialist degree - for certain specialties)	Non-formal education of adults (for the purpose of self-improvement)
22	ISCED 6		
21			
20			
19	Professional education b		
18	grades 9 and 11		

¹ Law of the Kyrgyz Republic on ‘Education’, June 14, 2019 No. 71, Article 24.

		ISCED 3, 4	ISCED 5	
	17		Secondary education	Evening schools (no age limit)
	16			Schools for children with disabilities

The Kyrgyz categorization does not distinctly identify ALE as a separate pillar tailored for non-traditional learners but instead merges it with education for traditional students aged 16 and above. On the other hand, ALE in Kyrgyzstan largely occurs outside the formal education system and is obscurely identified as ‘non-formal’ or ‘informal’ education" leading to the terms being conflated in legislation.

The National Statistical Committee of Kyrgyzstan (2024) highlights that licenses issued for "additional education" often include programs for children and adolescents. This overlap blurs the distinction of ALE programs in statistical classifications. Funding for ALE comes from the state, international organizations, employers, and learners. However, the state budget primarily supports formal education, including vocational training for unemployed citizens and retraining programs for teachers, doctors, and public officials, while non-formal education and evening schools do not receive state funding.

Human Capital Development

The human capital development in Kyrgyzstan marked by a young and growing population requires considerable investment in education and skills training. The country’s educational system, particularly VET must be a center of attention for state reform. This reform may ensure that VET is responsive to the labor market demands, making the system more inclusive and relevant to modern economic and human source transformation. Here, addressing the mismatch between skills demand and supply is critical, especially given the country’s high demographic capacity and ongoing shifts in industries like agriculture, mining, manufacturing, and tourism.

Economic and social inequalities, particularly between rural and urban areas, are exacerbated by education gaps. Hence, the urbanization concentrated on two largest cities of the country - Bishkek and Osh, creates a pro-poor effect leaving 74% of the poor live in rural areas (World Bank, 2022). State policies including distant tertiary and technical education accessible for those in rural areas and the poor, unemployment compensation, working at home opportunities for women and the disabled can facilitate the human capital growth. Nowadays the state strategy focuses on utilizing human capital to promote economic development and combat poverty, though significant challenges remain in aligning educational distribution with the broader economic and social policy goals.

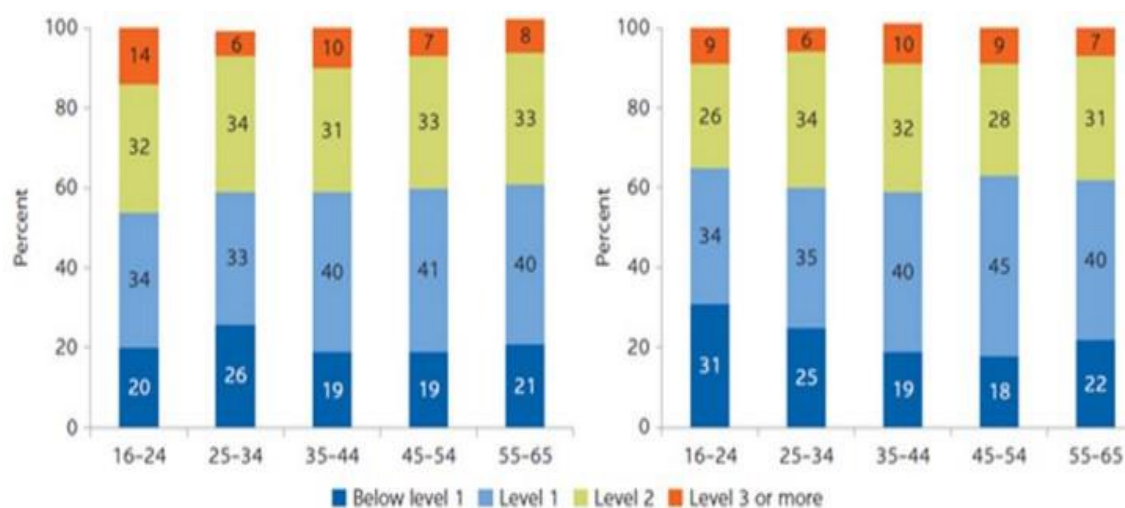
Various indices reflected Kyrgyzstan’s performance in human capital development. The United Nations 2024 Human Capital Index ranks the country 117 out of 193 nations, highlighting disparities across sub-regions and contributing to increasing gender and economic inequality. The Human Development Index (HDI) increased slightly from 0.701 in 2022 to 0.706 in 2024. While life expectancy has improved from 70.48 years in 2022 to 72.24 years in 2025, gender inequality remains a concern. The Gender Development Index (GDI) in 2022 stood at 0.975, with stark differences in labor market participation: 78% for men versus 52.5% for women (United Nations, 2024).

According to the employment promotion portal of MLSR (Zanyatost, 2025), the working-age population (15-64 years) comprises 66.9% of the total population, and over half of the population is under 30, making the demand for new jobs and skills, particularly pressing. The perspective of utilizing the demographic potential of the country is achievable in case of efficient educational reform including systematic learning outcome observation, adequate response to labor market demands, credible degree certificates, and elimination of corruption in the education system (Asian Development Bank, 2015).

In terms of skills assessment, the OECD’s PIAAC survey in 2019 revealed that 59% of adults scored at or below level 1 in literacy, and 60% did so in numeracy, with minimal improvement among recently graduated adults (Table 2). Problem-solving skills in technology-rich environments were also low, with 34% demonstrating low proficiency. These figures highlight the skill gaps that need to be addressed to support economic transformation. In absolute terms, the skill levels of the workforce were demonstrated as low with a considerable share of overshooled but underskilled individuals even among the most highly skilled population (Hou, Acevedo, De Laat and Larrison, 2021).

Table 2. Literacy and Numeracy performance by age cohort

Source: Hou, Acevedo, De Laat and Larrison, 2021, [Building the Right Skills for Human Capital: Education, Skills, and Productivity in the Kyrgyz Republic](#)



Further development of VET will develop the skills of the young population without leaving behind the current working individuals. Given the current shifts in digitalization, export-oriented production, agriculture, trade, green investment, and tourism the demand for human capital is growing (European Training Foundation, 2021).

Discussion and Conclusion

Historical circumstances and political arrangement shape the coordination of ALS, particularly Market-Dominated Regime, State-Dominated Regime, and Stakeholder-Dominated Regime. These regimes operate via the market rules of competition, strong state intervention in the economic sector, and social and industrial relations (Desjardins, 2017). Not all countries correspond to one exact type. Hence, overcoming political, historical, and economical shock Kyrgyzstan acquires unique trajectory and does not neatly meet any of these regimes. This mismatch is reasoned by underdeveloped market mechanism,

inadequate state coordination, and lack of institutional relations between the labor market and educational sector.

The analysis of Kyrgyzstan's ALS reveals socioeconomic, institutional, and policy challenges that obstruct its development. Despite the established state frameworks for education and labor market integration, the country faces critical gaps in governance, funding, and access. The lack of legislative and institutional recognition of ALE and its conflation with other educational programs hinder the strategic development of the sector. These challenges are aggravating the absence of professionalization frameworks for educators and managers in ALE. Moreover, the disunion of formal education, non-formal education, and the labor market need to entangle the ALS. This disparity exacerbates the lack of data on unlicensed educational centers and participation in non-formal which creates blind spots for policymakers. The role of international organizations, particularly DVV International, has been contributing to addressing lifelong learning promotion, supporting marginalized populations, and professionalizing ALE offers. However, external funding and initiative dependency prevail over the need for state initiative and sustainability in ALS.

ALE policies can play a crucial role in this context by focusing on local talent retention. Programs designed to upskill the domestic workforce and improve employment opportunities within the country can counteract some of the push factors driving migration. Additionally, creating incentives for rural youth to stay in their communities by offering accessible ALE and career prospects may reduce the country's dependence on remittances. As anti-migration sentiments grow, policies that strengthen the local labor market through ALE could serve as an effective strategy to address both unemployment and migration challenges. The integration of migration-related programs concerning the needs of return migrants is the socioeconomic reality of Kyrgyzstan. However, the dependence on migration remittances outweighs the economic diversification and domestic employment growth. In this view, the state initiative to develop entrepreneurship, tourism, and skills in rural areas is the step towards a sustainable economy which needs systematic legislative and financial support and policy coordination. The following strategies could improve the effectiveness of ALS in Kyrgyzstan:

- Governance that recognizes an ALE framework supported by legislative definition and clarification for consistent policy implementation;
- Data collection and analysis on participation, outcomes, and labor market trends for evidence-based decision-making;
- Professionalization for establishing state training programs for adult educators to establish, enhance, and assure the quality of ALS;
- Access and equity in funding, infrastructure, and flexible learning programs addressing rural and marginalized populations;
- Collaboration across the state, non-governmental, and international organizations.

The legislative framework, though partially aligned with international conventions, lacks the specificity and inclusion needed to position ALE as a robust and independent sector. The 'Additional Education' category in the law about education includes retraining and personal development but overlooks the potential of ALE as a tool for workforce development and inclusive education, especially for persons with disabilities.

The labor market challenges, including human capital development, demographic shifts, and persistent gender inequalities exacerbate the demand for comprehensive ALE policies. Based on the OECD PIAAC results from 2019, the breach between skills demanded by

modern industries and skills provided by the education system leads to an over-schooled but under-skilled labor force which in turn impedes economic growth and builds barriers to social equity. The demographic potential of the country demands educational reforms emphasizing training for both youth and the working-age population, especially women and rural communities. Therefore, the integration of ALE into national strategies is essential for human capital development and inclusive education. While the training and certification standards for ALE improve the quality of learning, aligning vocational AE with modern labor market demands can build a competitive workforce.

Future studies could examine the broader role of ALE in strengthening national policies, particularly those focused on the retention of youth in rural areas and reducing the reliance on remittances, gender disparities in the labor market in the country, and its impact on poverty reduction. Understanding these dynamics will be crucial in shaping Kyrgyzstan's path toward sustainable economic development.

References

Adult Education Training. (2024, February 27). Retrieved from Osh State University: https://www.oshsu.kg/en/news/2302?utm_source=chatgpt.com

Asian Development Bank. (2015, November). Retrieved from Assessment of Higher Education. Kyrgyz Republic: <https://www.adb.org/documents/assessment-higher-education-kyrgyz-republic>

Carlsen, A. (2020). Ensuring lifelong learning for all in Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan and Uzbekistan: country evidence and policy recommendations. ISBN:978-92-3-100368-4 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372898>, Paris: UNESCO.

Desjardins, R. (2017). Political Economy of Adult Learning Systems. Bloomsbury Academic.

Desjardins, R., Ioannidou, A. (2020). The political economy of adult learning systems—some institutional features that promote adult learning participation. *IM Fokus*, 43:143–168, <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00159-y>.

Development of Education in the Kyrgyz Republic for 2021-2040. (2021, May 4). Retrieved from Ministry of Justice of the Kyrgyz Republic : <https://cbd.minjust.gov.kg/158227/edition/1070465/ru>

DVV International in Kyrgyzstan. (n.d.). Retrieved from DVV International: <https://www.dvv-international-central-asia.org/kyrgyzstan>

DVV International. Central Asia. (2019, December). Retrieved from Curriculum GlobALE (CG): <https://www.dvv-international-central-asia.org/kyrgyzstan/projects/project/curriculum-globale-cg>

DVV International. Central Asia. (2021, January). Retrieved from Promotion of AE support on National and Local levels and diversification of educational offers: <https://www.dvv-international-central-asia.org/kyrgyzstan/projects/project/promotion-of-ae-support-on-national-and-local-levels-and-diversification-of-educational-offers>

European Training Foundation. (2021). Retrieved from Policies for human capital development in Kyrgyzstan: <https://www.etf.europa.eu/lt/publications-and-resources/publications/trp-assessment-reports/kyrgyzstan-2020?page=7>

Hou, D., Acevedo, G., De Laat, K.M., Larrison, J. (2021, June 14). Building the Right Skills for Human Capital : Education, Skills, and Productivity in the Kyrgyz Republic (English). Retrieved from International Development in Focus Washington, D.C. : World Bank Group.: <http://documents.worldbank.org/curated/en/262271600915343998/Building-the-Right-Skills-for-Human-Capital-Education-Skills-and-Productivity-in-the-Kyrgyz-Republic>

Imanaliyeva,A., Ibragimova,I. and Leonard, P. (2021, April 29). Tempers flaring as Kyrgyzstan,. Euroasianet, <https://eurasianet.org/tempers-flaring-as-kyrgyzstan-tajikistan-come-to-deadly-blows>.

International Labour Organization. (2024, November). Retrieved from ILOSTAT data explorer: https://rshiny.ilo.org/dataexplorer50/?lang=en&segment=indicator&id=UNE_2EAP_SEX_AGE_RT_A

Kyrgyz Association of Adult Education. (2025, January 4). Retrieved from <https://kaea.kg/%d0%b8%d0%bd%d1%84%d0%be%d1%80%d0%bc%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%8f-%d0%be-%d0%ba%d0%b0%d0%be%d0%b2/>

Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn. (2023). Retrieved from Matriculant - 2023, make the right choice!: https://www-old.knu.kg/ru/images/stories/2023/07_2023/24/abit/et_en.pdf?utm_source=chatgpt.com

Law of the Kyrgyz Republic on Education. (2019, June 14). Retrieved from Additional Education: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/nemeth.balazs%40pte.hu?projector=1>

Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic. (2025, January 2). Retrieved from <https://edu.gov.kg/>

Ministry of Labor and Social Development of the Kyrgyz Republic. (2025, January 5). Retrieved from <https://mlsp.gov.kg/ru/category/bez-rubriki-ru/page/3/?s=%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5#>

National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic. (2024). Retrieved from Education and Culture: <https://www.stat.gov.kg/kg/statistics/obrazovanie/>

Rubenson, K., Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: a bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207.

Salmorbekova, A. (2023). Interview. Turgunbek Toktosunov. Vocational school N1. Bishkek, Chui, Kyrgyzstan. <https://studio.youtube.com/video/9t03d0friMY/edit>.

Schemmann, M., Herbrechter, D., Engels, M. (2020). Researching the political economy of adult learning systems. Theoretical amendments and empirical findings. *ORIGINALBEITRAG*, 43:259–273. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00163-2>.

SPCE Programmes and Courses. (n.d.). Retrieved from University of Central Asia: https://ucentralasia.org/schools/school-of-professional-and-continuing-education/programmes-and-courses?utm_source=chatgpt.com

The Global Economy.com. (2023). Retrieved from Kyrgyzstan: Unemployment rate: https://www.theglobaleconomy.com/Kyrgyzstan/Unemployment_rate/

Thelen, K. (2004). How institutions evolve. New York: Cambridge University Press.

Tunduk. (2025, January 2). Retrieved from The State Agency 'TUNDUK'. Ministry of Digital Development: <https://tunduk.gov.kg/en>

United Nations. (2024). Retrieved from E-Government Knowledge Base: <https://publicadministration.un.org/egovkb/en-us/Data/Country-Information/id/91-Kyrgyzstan>

World Bank. (2022). Retrieved from Poverty and Vulnerability in the Kyrgyz Republic: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/bf33fc6c535e8b8c595b9eaaac40e0b9-0080062022/original/Poverty-and-Vulnerability-in-the-Kyrgyz-Republic-en.pdf>

World Bank. (2024, June 18). Retrieved from Unemployment, female (% of female labor force) (modeled ILO estimate) - Kyrgyz Republic: <https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.TOTL.FE.ZS?locations=KG>

World Food Programme. (2024, May 31). Retrieved from Price Monitoring for Food Security in the Kyrgyz Republic, Issue #80 | 31 May 2024: <https://reliefweb.int/report/kyrgyzstan/price-monitoring-food-security-kyrgyz-republic-issue-80-31-may-2024>

Zanyatost. (2024, December 1). Retrieved from Labor market of the Kyrgyz Republic as of December 1, 2024: <https://zanyatost.kg/Page/PageShow/1016>

Zanyatost. (2025, January 6). Retrieved from State employment service of the Kyrgyz Republic: <https://zanyatost.kg/>

Innovációk a pedagógusképzésben / Innovations in Teacher Training

Dóra Egervári - Edina Kovács

Rethinking Skills for a New Era. An Analysis of 21st-Century Competences in Hungary's 2020 National Core Curriculum (NCC)

Introduction

The current educational, economic and workplace environment has changed fundamentally over the last 20 years. Skills and competences are needed by the average worker, many of which did not even exist a few decades ago. In such an environment, education, including the development of competences and skills in primary education, has a key role to play.

In addition to the ability to consciously manage and evaluate the vast amount of information generated in the information society, students need to acquire the ability to use digital tools and digital literacy. In addition, we must not forget the need to develop other types of skills, such as critical thinking, communication competences or even self-expression. A student needs to adapt a complex set of competences that can only be achieved within the framework of formal education with the help of well-designed and developed programmes, frameworks and teaching aids.

Skills acquisition can start, and ideally should start, in the family, but learning in non-formal settings is not enough. Although 87.6% of households in Hungary were connected to the internet in 2020 (Hungarian Central Statistical Office, n.d.), and the proportion of households with a computer exceeded 80%, the digital competences of the population, whether young or old, need to be developed. According to EUROSTAT's 2019 survey, 31% of the population surveyed have low digital skills, and the biggest problem is that this figure is increasing over the data collection periods, with 23% in 2015 (Eurostat, 05.05.2021). In addition to digital competences, data from the PISA assessments also show deteriorating trends in other academic areas (Education Office, 2019).

Today's knowledge-based society requires from every citizen the ability to think and learn in a complex critical way, to navigate effectively in both digital and traditional environments. It therefore becomes of utmost importance to examine how these essential 21st century competences are reflected in the basic documents of public education, such as the National Curriculum.

Purpose and tools of the research

Our research consists of an examination of the Hungarian National Curriculum as amended by Government Decree 5/2020 (31 January 2020). We focused our investigation on the existence of 21st century competences, with a particular emphasis on media and information literacy and digital literacy elements in the core curriculum. Our aim is to identify which areas of competence are given priority in the core curriculum. Our research

covers the analysis of the current version of the National Curriculum and does not include an analysis of the related framework curricula.

Our research provides a detailed account of the emergence of elements of media and information literacy and digital literacy in different literacy domains and across different subjects and focuses on the role and relevance of the new subject of digital culture in relation to 21st century competences.

Framework of competences for the 21st century

Over the past decades, several international and European organisations have attempted to define the concept of competences for the 21st century, and several models and frameworks have been developed. There is a growing focus on skills development rather than on curriculum-centred education, as skills other than knowledge are needed to enter the labour market, and most learners can only acquire these skills in the context of public education. In addition, self-empowerment, reasoning skills, information literacy and lifelong learning skills are also given a greater role. Although the basic elements of the models developed since the early 2000s are similar, they may contain several different elements, depending on the emphasis placed by the framework/model designers.

As early as 1991, the SCAN Report (The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) defined in general terms the skills that workers will need in the new millennium. The report envisaged a pillar-based system with the following 5 main sets of competences: appropriate use of resources, interpersonal skills, productivity, information processing, and the ability to change. Within each set of competences, skills such as critical thinking, collaboration, digital citizenship, ability to learn have emerged. These competency groups are subsequently reflected in other 21st century competency models, clearly placing a strong focus on the importance of lifelong learning.

Some models emphasise the shift from routine tasks (easily programmable, computer-replaceable) to complex tasks requiring critical thinking and communication (Levy & Murnane, 2004), while others emphasise the importance of collaboration as a fundamental principle of the knowledge society and place it at the core of 21st century competences (Karoly, 2004).

The OECD's summary, published in 1997, attempted to integrate previously separate competences into a broader system. Building on this, the OECD's Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) report focuses on what competences learners will need to succeed in life and what competences we need to pay more attention to measuring (and developing) to increase our social success globally. 3 categories of competences have been identified: Using Tools Interactively, Interacting in Heterogeneous Groups, Acting Autonomously. These categories are interrelated and together form the basis for identifying and mapping key competences. In 2009, the OECD identified 3 new dimensions of 21st century competences. The OECD, within the framework of the OECD Education 2030 project, has, among other things, reviewed these competency models with the aim of creating a framework that identifies the skills and attitudes needed today and integrates and develops the models that have been developed so far. The Learning Framework 2030 considers the key competences of DeSeCo 1997 as relevant today but extends them with a set of so-called transversal key competences, including: creating new

values, taking responsibility, and the ability to cope with responsibility and dilemmas (OECD, 2019).

It is also important to highlight the “Key competences for lifelong learning”, adopted by the European Commission in 2019, which identified 8 key competences that are essential for an active citizen in the 21st century. The agreed competences model is intended to be a reference tool for those working at all levels of education. The recommendation defines key competences as a combination of different knowledge elements, skills and attitudes. The following 8 key competences have been selected:

- Literacy competence
- Multilingual competence
- Mathematical competence and competence in science, technology and engineering
- Digital competence
- Personal, social and learning to learn competence
- Citizenship competence
- Entrepreneurship competence
- Cultural awareness and expression competence (European Commission,2019)

Our research is based on the P21 partnership competency framework, the details of which are presented below:

In 2002, a non-profit organisation called P21 (Partnership for 21st Century Skills) was founded in the United States of America, which, with the help of education experts, educators and business leaders, created the 21st Century Competencies Framework, a set of skills, knowledge, support tools and frameworks needed to succeed in the 21st century. The framework is based on a set of support elements (curricula, learning environments, assessments, standards and assessment systems), which are designed to deliver knowledge (core subjects, 21st century skills) and skills (learning and innovation, information, media and technology literacy, ICT skills, career and empowerment).

In addition to the teaching of basic skills (core subjects: reading, literature, world languages, mathematics, economics, geography, civics), the framework places great emphasis on the conscious teaching of interdisciplinary subjects that are essential in the 21st century, such as global awareness, health literacy, environmental literacy, entrepreneurship, civic literacy.

The authors of the model have identified the following key competences within the competence areas (Partnership for 21st Century Learning, 2019a):

Learning and Innovation Skills Competency Domain:

- Critical thinking and problem solving
- Creativity and innovation
- Communication
- Collaboration

Information, media and technological literacy, ICT skills:

- Information literacy

- Media literacy
- ICT literacy

Career and personal fulfilment competence area:

- Resilience and adaptability
- Initiative and self-direction
- Social skills and intercultural cooperation
- Productivity and accountability
- Leadership and responsibility

The model has been used by many schools and organisations both inside and outside the US for the past 15 years and is perhaps the most widely accepted model. It has undergone several minor adjustments over the past 15 years, and an adaptation (21st Century Learning for Early Childhood Framework) has been developed for early development, kindergarten and early childhood development (Partnership for 21st Century Learning, 2019b). To date, it is considered the foundation for 21st century competency systems.

The concept of information and digital literacy and digital competence and its place in 21st century competences

Our research is based on the 21st century competences framework as defined by P21. The competences relevant to our research appear within the P21 competency domains of 'information, media and technological literacy, ICT skills'. The model defines the following elements within the competence area:

1) Information literacy

- Ability to access and evaluate information
- Ability to use and process information

2) Media literacy

- Media knowledge
- Production of different media
- ICT literacy

3) Effective use of technologies

Information literacy has been an important element of competence development in education since its definition by Paul G. Zurkowski in 1974. Basic skills and competences that are included in the concept of information literacy are:

- identifying information needs
- finding information effectively

- critical evaluation of information (sources)
- ethical use of information
- using and incorporating information into the existing knowledge base (Varga, 2008)

Digital literacy is defined by the European Commission as "the set of skills needed to become digitally literate." These include basic ICT skills and the use of computers (the ability to retrieve, access, store, create, present, exchange information, communicate and participate in social networks via the Internet) (Kovácsné Koreny, 2009, p. 295). Our research focused on digital competence and ICT competences. "Digital literacy, the umbrella term used today to deal with information and communication technologies (ICT), seeks to integrate knowledge and skill elements, basic knowledge and specific use" (Kárpáti, 2013, p. 15.)

Digital literacy is defined in the 2012 NCC as "Digital literacy encompasses the confident, critical and ethical use of information society technologies (information and communication technologies, ICT) and the mediated content made available by these technologies in social relationships, work, communication and leisure. It is based on the following skills and activities: recognising (identifying), retrieving, evaluating, storing, producing, presenting and exchanging information; creating and sharing digital content; and collaborating in communication via the Internet" (Ministry of Public Administration and Justice, 4 June 2012).

Information and media literacy, the ability to use ICT tools and a complex digital competence for all learners are essential in today's education, especially now that online education is used daily in public education. Everyday experience shows that learners' ability to use tools is adequate, but in the absence of information literacy and digital competences, teachers' efforts are not sufficient to ensure effective knowledge acquisition. The development of these competences is a basic requirement at all levels of education and the National Curriculum should guide teachers to ensure that this competence development can be effectively implemented in schools, whether in traditional or digital learning environments.

Emergence of 21st century key competences and competence areas in the new NCC in Hungary

Using text and content analysis, we examined which 21st century competences are highlighted as key competences in the 2020 NCC, which skills are considered the most important, and how they can be further developed through the different areas of learning and subjects. As the 21st century competences are defined in different ways in different frameworks and are presented as an umbrella concept encompassing a range of competences, we cannot undertake an analysis of all sub-competences in this paper. Our analysis will focus on the sub-competences related to digital literacy and information literacy.

In the 2020 version of the NCC, the knowledge and subject group "Scientific and technical literacy" is completely missing. Although some elements of scientific competence have been included in the mathematical competence, the merging of competences in these disciplines risks giving priority to mathematical competences over the merged competences. It should be noted, however, that the Recommendation defined by the

European Commission also defines a merged set of competences in these literacy areas (European Commission, 2019).

The NCC, introduced in 2020, sets out 7 key competences, such as:

- learning competences,
- communication competences (mother tongue and foreign language),
- digital competences,
- mathematical and thinking competences,
- personal and interpersonal competences,
- creativity, creative work, self-expression and cultural awareness,
- employability, innovation and entrepreneurship competences (Government Decree 5/2020 (31 January.) on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum amending Government Decree 110/2012 (4 June), Annex II.1.)

The 2020 NCC is extremely lacking in a competency framework or structure that could form the basis for a National Core Curriculum of key competencies that could be used by teachers, parents and students. For example, the DIGKomp 2.1 competence framework, (which is the Hungarian version of the Digcomp 2.1 competency framework) which came to light in 2019, or the Digital Education Strategy's competency framework could have been included in the 2020 NCC on several points, but it is not even mentioned in it. The 2020 NCC includes a requirement for competences to build on each other: "general competences that cut across learning domains, and those that are not exclusively linked to any single learning domain but build on acquired knowledge in varying degrees and in varying combinations and develop in the learning-teaching process." (Government Decree 5/2020 (31 January) on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum amending Government Decree 110/2012 (4 June), Annex, II.1.)

Two areas of competences stand out in the 21st century competences framework for our research: information literacy and digital literacy. These competences include all those elements of competences that relate to the search, evaluation, storage and critical analysis of information (information literacy) and that ensure effective information management in the digital environment (digital competence). The 2020 version of the NCC does not define information literacy as a key competence, but several of its elements can be recognised as skill elements of digital competence. However, the two concepts are clearly not overlapping, and the exclusive use of digital literacy loses the traditional paper-based information resources aspect of information literacy and the library and library use education aspect, which may be problematic because it may imply that only digital resources are available, other than textbooks and various reference books. In addition, the presentation of the sub-areas and elements of digital literacy in the 2020 NCC is problematic in terms of digital literacy - detailed and systematic. In its absence, it is difficult to interpret the subsequent descriptions of the development of digital literacy in the individual literacy areas. The version of DigKomp 2.1 published in 2019 defines 21 sub-competences and 8 levels of competence in 5 literacy domains (information and data management, communication and collaboration, digital content, security, problem solving). A description of these and reference to them would help to deepen the development of digital competences in all literacy areas.

The digital culture subject and related competences

In the context of the digital competence area, it should be mentioned that the new version of the basic curriculum published in 2020 is the first to include digital culture as a subject. The subject replaces the former subject of information technology, the renewal of which is the result of a process that has been dragging on for years. The need to transform and develop IT education has been urged not only by the public education sector for years, but also by various professional organisations such as the Association of IT, Telecommunications and Electronics Enterprises (IVSZ), which has formulated recommendations on the foundations of IT and digital education (Association of the Digital Economy, n.d.).

The aim and the name of the digital culture subject refers to the phenomenon that computer science is no longer a separate discipline in the range of subjects, but it is important to integrate it into the teaching of other subjects, since digital literacy is important in all areas of everyday life, as well as to move confidently in the digital world and to know the characteristics of digital culture. The digital culture subject is part of the technology learning area, alongside the technology subject. "The Technology learning area links subjects that have different content and objectives, but which share common features in their approach: digital culture, technology and design." (Government Decree 5/2020 (31 January) on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum amending Government Decree 110/2012 (4 June), Annex, II.3.8)

The digital culture subject is taught to students from Grade 3, which is a step forward, as the previous IT subject was introduced in the curriculum from Year 6 and was essentially a separate subject. It is a discrepancy in the curriculum that, although the development of digital competences is introduced in other subjects in Grades 1 and 2, the basic skills are not taught in the digital culture lesson. As regards the number of hours, the positive change is the possibility of transferring knowledge in 14 hours instead of 5 hours per week, but it should be stressed that the increased number of hours also implies increased knowledge elements. It is not enough to impart basic IT and computer skills, but time should also be devoted to the use of ICT tools, the development of algorithmic thinking and the development of digital competences. Although the development of digital literacy is also indicated in other literacy areas, the amount of compulsory knowledge in each subject often does not allow for a complete development of digital literacy.

In the 2020 basic curriculum, the development of digital competence and digital education is strongly emphasized in the text, but we must emphasize that the ability to use digital tools and digital education alone does not go hand in hand and does not guarantee a high level of digital competences and digital literacy of students, and we must concentrate on the development of competences in digital culture and other subjects as well. The 2020 amendment of the NCC, while emphasising the use of digital technologies and tools, does include the need to assess information, but does not link this to digital competences, digital literacy and information literacy.

Display of competences for each subject

In the following, we will examine what the 2020 NCC proposes for each subject in order to acquire and develop key competences. First of all, we will look at the elements of learning- and digital competence in which information literacy can be found, such as

searching for information, knowing sources, comparing and analysing information, etc. In the 2020 NCC, the skill element "gathering information" is clearly highlighted as one of the elements of information literacy and is mentioned most often in the document. At the same time, we should not forget the other elements of information literacy, because what good is a pile of information in the information society if you have gathered a lot of information and you cannot use it later.

Within the framework of the Hungarian language and literature subject, besides the transfer of literacy elements, the focus was also on the development of mother tongue communication and the (independent and effective) learning ability. Within the subject, great emphasis has so far been placed on the library, familiarisation with its stock, the use of manuals, traditional documents, etc., which have been completely omitted from the 2020 NAT (Government Decree 5/2020 (31 January) on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum amending Government Decree 110/2012 (4 June), Annex, II.3. Within the subject of Hungarian language and literature, some of the skill elements of information literacy and digital literacy are very poorly represented, although they at least build on each other along a quite simple scheme, whereby a child in lower school learns to collect information, in upper school learns to sort out the information collected, and in secondary school learns to recognise and interpret misleading information.

Table 1: Hungarian language and literature

(Source: Government Decree 5/2020 (31 January), Annex II.3.1. own editing)

Grades 1-4	gather information and data from the text
Grades 5-8	selects information
Grades 9-12	recognises and interprets misleading information

In the teaching of the history subject, the competences positioned for secondary school are based on the elements of skills that appear in the upper grades of primary school in the 2020 document (Government Decree 5/2020 (31 January) on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum amending Government Decree 110/2012 (4 June), Annex, II.3.4). In addition, however, it is extremely sad that knowledge of information sources, including the library as an institution, is not even mentioned in this subject. Compared with Hungarian language and literature, there are huge differences in both the number and level of skills. Children in upper secondary school are expected to be able to interpret information from different sources, whereas in Hungarian language and literature this is only expected in secondary school. In the case of the humanities, greater consistency in the development of competences would be needed.

Table 2: History

Source: Government Decree 5/2020 (31 January), Annex II.3.4. own editing

Grades 5-8	<p>highlights relevant information</p> <p>can interpret and organise historical information</p> <p>can compare information from different sources</p>
Grades 9-12	<p>can select, process and interpret sources professionally</p> <ul style="list-style-type: none"> - use general and historical, print and digital sources of information - collect, review, organise and interpret information from different media and from written or visual sources, statistics, charts, maps, print and digital interfaces - selects information from different types of sources compares information from different sources with his/her own knowledge and with information from other sources and explains the reasons for differences

In the field of mathematics education, the ability to manage information is mentioned only twice (Government Decree 5/2020 (31 January) on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum amending Government Decree 110/2012 (4 June), Annex, II.3. In the field of mathematics, in particular, it is not sufficient to list only so many skill elements to be developed, since basic mathematical skills, set theory, Boolean algebra, combinatorial thinking are all necessary when searching in an online database. This in turn allows for everyday practice and use of a theoretical part of the material. And it is particularly interesting why any element of information literacy is not highlighted for lower school students. Comparing the Hungarian language and literature curriculum with that of mathematics, there are interesting contradictions, since the 'gathering information' skill element is already present in the lower primary school, whereas in the latter it is only in secondary school.

Table 3: Mathematics

Source: Government Decree 5/2020 (31 January), Annex II.3.3. own editing

Grades 5-8	uses different sources of information
Grades 9-12	collects and organises information

Critical thinking and the ability to recognise pseudo-scientific information appear within the framework of the subjects of science and geography Government Decree 5/2020 (31 January) on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum amending Government Decree 110/2012 (4 June), Annex, II.3.6). Among the subject areas to be developed, we find the most developed skill elements, which in most cases build on each other. However, it is interesting to note that in many cases the skill elements tailored

for grades 5-8 overlap with those for grades 9-12. Compared to the skill elements of the other subjects, a serious finding can be made. In the framework of the subject, students are expected to think critically, to recognise pseudo-scientific news, to search for and analyse information, which are skills that are only found in the case of Hungarian language and literature in secondary school.

Table 4: Science and Geography

Source: Government Decree 5/2020 (31 January), Annex II.3.6. own editing

Grades 5-8	<p>think critically about a given natural or environmental problem and recognise pseudo-scientific information</p> <p>be able to search for information and use a wide range of library and other databases, print and digital sources to analyse its credibility and usefulness critically analyse information from websites and thematic media sources be aware of the most important, credible sources, their use and methods of processing information</p>
Grades 9-12	<p>understand the difference between scientific and pseudoscientific information</p> <p>use print and electronic information sources with geographical content in an informed and critical manner</p> <p>distinguishes fact from opinion, critically examines data and information</p> <p>selects and uses traditional and digital information sources and databases independently</p>

The arts group of skills subjects includes singing-music, drama, visual culture, as well as cinematic culture and media literacy Government Decree 5/2020 (31 January) on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum amending Government Decree 110/2012 (4 June), Annex, II.3.7.). In the 2020 NCC, the information literacy skills elements are presented in a coherent and interrelated way. In addition, data protection and information security are introduced for secondary school pupils, although it is doubtful whether this skill element is really best placed here, and it is questionable how much time is allocated to teaching this skill element, for example, alongside the theoretical and practical knowledge elements.

Table 5: Skills group

Source: Government Decree 5/2020 (31 January), Annex II.3.7. own editing

Grades 1-4	searching for information
Grades 5-8	gather information, sort and compare ideas according to different criteria

Grades 9-12	<p>selects appropriately from his/her visual knowledge in order to solve a given task, and searches adequately for further professional information</p> <p>learns to organise information from different sources by absorbing and analysing media content, comparing and analysing it to form a picture becomes able to comply with basic data protection and information security rules</p>
-------------	---

The establishment and development of digital competence and related skills is primarily discussed in the context of IT education (digital culture) Government Decree 5/2020 (31 January) on the publication, introduction and application of the National Basic Curriculum amending Government Decree 110/2012 (4 June), Annex, II.3.8.). We are convinced that too much is expected of children in lower secondary school, especially since most students do not learn IT (digital culture) from the first grade. In addition, there is a particularly large discrepancy when compared to the skills elements in other subjects. For example, in the case of Hungarian language and literature and mathematics, the level of skills expected of secondary school pupils is fully equivalent to the competences of digital literacy for lower secondary school pupils. It is also interesting to note that the skill elements positioned for grades 5-8 and 9-12 largely overlap, which can make the process of developing competences very difficult and problematic.

Table 6: Digital culture

Source: Government Decree 5/2020 (31 January), Annex II.3.8. own editing

Grades 1-4	<p>verify the accuracy of the information found or received, using the means and sources available to them</p> <p>gathering information</p> <p>using simple procedures to verify the veracity of some information found on the Internet</p> <p>selects relevant information and recognises false information</p> <p>knows some portals, information sources and digital learning resources for young pupils</p>
Grades 5-8	<p>use information sources in an ethical way, understand the rules of citation</p> <p>know the techniques and strategies for searching for information and the possibility of using several search criteria simultaneously</p> <p>searches for information independently and filters results effectively</p> <p>aware of threats to networks and personal information, use of data protection options</p>
Grades 9-12	<p>searches for information efficiently</p>

	<p>follow technological changes using digital information sources</p> <p>apply basic multimedia elements gathered during the information search to the production of new documents</p> <p>know and apply information search strategies and techniques, filter the search results according to the problem, check their credibility use information sources in an ethical way, be aware of the rules of referencing</p>
--	---

Summary

The NCC has set the smallest percentage of hours in 2020 for IT of all the subject areas (only ethics/religion and ethics has a lower number of hours), which means that there is little time for learning how to use computers, ICT tools and the internet, let alone for learning specific competences. It is a welcome fact that in the 2020 NCC, traditional and digital resources, texts and content are almost always presented in pairs and used in parallel, side by side. The library as an institution and resource centre receives only marginal attention, as we have read only a few times that there are other public collection institutions (museums, libraries, archives) outside schools that can be important in the learning process. Even more saddening is the fact that the NCC does not mention the school library in any aspect, even though it is an essential arena for the acquisition and development of both information literacy and other key competences.

Within the set of competences for the 21st century, the examined competences (information literacy, digital competence) are included in the National Curriculum in their elements, but several areas of competence are only tangentially included, others, such as information literacy, are not specifically defined, and the individual sub-elements are not proportionately represented in the individual areas of competence. The analysis of the NCC has made it clear that the levels of knowledge in the different subjects are not coherent, do not build on each other and in many cases contradict each other. If we compare the skills elements defined for the different subjects, we can see that there is no curve of education, no development of the elements that build on each other. This problem already existed with the previous NCC in 2012, so it is extremely regrettable that it has not been remedied since then. The development of competences should not be the task of individual subjects, but the result of a complex system of activities across subjects.

In our study, we have shown how the key competences in the Hungarian National Curriculum can be developed. This plays a very important role because it provides a basis for the concept of lifelong learning. Establishing and developing key competences is essential for all people to learn effectively, to work effectively and to succeed in modern society. To achieve this, we need basic skills and competences, including digital literacy and information literacy.

Building key competences from an early age helps to develop a positive attitude to learning, curiosity and interest. If children experience early on how they can learn, solve problems and acquire new knowledge, they are more likely to continue this process throughout their lives. If children learn early on how to deal effectively with learning challenges, they will be more confident in their learning and able to acquire new

knowledge and skills. This will enable them to adapt to new technologies, to interpret and synthesise information and to adapt more easily to changing working environments.

References

Ananiadou, K. & M. Claro (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/218525261154>.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (n.d.). DigComp 2.1: Állampolgári digitáliskompetencia-keret nyolc jártassági szinttel és gyakorlati példákkal. Digitális Pedagógiai Módszertani Központ. https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf. (Date of download: 11.01.2021.)

Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for “21st Century Skills. In Bellanca, J., Brandt, R. (Eds.). 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn (pp. 51-75). Solution Tree Press.

Eurostat (2021.05.05.). Individuals' level of digital skills. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_sk_dskl_i&lang=en&fbclid=IwAR0a5NhyJ0nJuagg930ofmgmnsjRgs5awQ0bduavjq54qKC-F9tIKzPUeuQ. (Date of download: 14.06.2021.)

The European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/hu/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>. (Date of download: 31.05.2021.)

The European Commission (n.d.). Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>. (Date of download: 11.01.2021.)

Fadel, C. (2016). 21st century competencies. National Association of Independent Schools. <https://www.nais.org/magazine/independent-school/winter-2016/21st-century-competencies/>. (Date of download: 26.03.2021.)

Fadel, C. (2008. május) 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? OECD/ CERI. <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>. (Date of download: 26.03.2021.)

Finegold, D. & Notabartolo, A. S. (2010). 21st-Century Competencies and Their Impact: An Interdisciplinary Literature Review. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.800.532&rep=rep1&type=pdf>. (Date of download: 26.03.2021.)

Horváth, Zs. (2019). Színe és visszája. A nemzeti alaptantervet ért hatások és az alaptanterv hatásai. *Educatio*, 28, 121-134. doi: <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.9>

Karoly, L. A. (2004). The 21st century at work: Forces shaping the future workforce and workplace in the United States. RAND Corporation.

Kárpáti, A. (2013). Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. In: Dringó-Horváth I., & N. Császi, I., Digitális tananyagok: Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben (pp. 15-32). Károli Gáspár Református Egyetem.

KSH (n.d.). 4.7.22.2. A háztartások internetkapcsolat típusainak aránya (2012-)*. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oni026.html. (Date of download: 26.03.2021.)

Kovácsné Korony, Á. (2009). Digitális műveltség Európában - Az internet és az új online technológiák biztonságosabb használata. Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 56, 295-303.

Ministry of Public Education and Justice (June 4 2012) Magyar Közlöny 66. Magyarország Hivatalos Lapja. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf. (Date of download: 31.05.2021.)

Levy, F., & Murnane, R. J. (2004). The new division of labor: How computers are creating the next job market. Princeton University Press.

OECD (2005). The Definition and selection of key competencies <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf> (Date of download: 28.06.2023.)

OECD (2019). https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (Date of download: 28.06.2023.)

Office for Education (2019). PISA 2018. Összefoglaló jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2018_v6.pdf. (Date of download: 14.06.2021.)

Partnership for 21st Century Learning (2019a). Framework for 21st Century Learning. BattelleforKids. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf (Date of download: 31.05.2021.)

Partnership for 21st Century Learning (2019b). 21st Century Learning for Early Childhood Framework. BattelleforKids <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf> (Date of download: 31.05.2021.)

Partnership for 21st Century Learning (2019c). Framework for 21st century learning definitions. BattelleforKids. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf. (Date of download: 26.03.2021.)

Partnership for the 21st Century Learning (n.d.). Frameworks & Resources. BatteforKids. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>. (Date of download: 26.03.2021.)

Partnership for 21st Century Skills (2006. július). A State Leaders Action Guide to 21st Century Skills. A New Vision for Education. http://apcrsi.pt/website/wp-content/uploads/20170317_Partnership_for_21st_Century_Learning.pdf. (Date of download: 30.03.2021.)

Petróczi, G. (2020.02.17.). A módosított Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos szakmai teendők. https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/modositott_nat_bevezetes_e.html. (Date of download: 11.01.2021.)

Racsko, R. (2020). A kultúraváltás hatása az egyének készség- és képességrendszerére: új modellek. In Lengyel Molnár, T., A kultúraváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei (pp. 8-37). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.

Szövetség a Digitális Gazdaságért (dátum nélkül). Az iskolai digitális oktatás megújítási terve. <https://ivsz.hu/projektek/digitalis-oktatasi-kialtvany/>. (Date of download: 31.05.2021.)

Varga, K. (2008). Az információs műveltség fogalma az európai és Európán kívüli kultúrákban In Varga, K. (szerk.), A 21. század műveltsége – E-könyv az információs műveltségről. PTE FEEK. <https://mek.oszk.hu/06300/06355/html/03.htm>. (Date of download: 11.01.2021.)

Vass, V. (2020) A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései. Új Munkaügyi Szemle, 1 (1), 30-37. <https://www.metropolitan.hu/upload/62972a5434e437a440115eace52810492fdb4273.pdf>. (Date of download: 26.03.2021)

Országismeret tantárgy tanításának változásai a német nemzetiségi tanítóképzésben

A tanulmány bemutatja, hogyan alakult át az országismeret tantárgy tartalmi és strukturális szerkezete az elmúlt években a német nemzetiségi tanítóképzésben a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Az országismeret tantárgy célja, hogy a hallgató megismerkedjék a német nyelvű országokkal (Németország, Ausztria, Svájc). A képzés során betekintést kapnak az egyes országok jellegzetességeibe, speciális szókincsbővítéssel (földrajz, történelem, politika, kultúra, hagyományok) idegen nyelvi tudásuk gyarapodik.

Az oktatói kompetenciák az évek alatt a hallgatói igényekhez igazodva változtak, így a képzési tartalmak korszerű formában, digitális felületek használatával új irányba indultak. Ez a változás a Covid pozitívumaként jelenik meg, hiszen az elektronikus tananyag-feldolgozás ekkor került előtérbe. Ma már kellő tapasztalattal rendelkezünk arról, hogy a hagyományos módszertant hogyan lehet modern formába önteni. A szeminárium célja nem csupán az ismeretátadás, a módszertani sokszínűség (tankockák, oktatóvideók) bemutatása, hanem az is, hogy a hallgatók korszerű és alkalmazható tudás birtokában később saját tanításuk során felhasználhassák az itt elsajátított ismereteket. Írásunk több féléves tapasztalatunkat öleli fel, jó gyakorlat meghonosításának célját szolgálva.

Képzési rend változásai

A tanítóképzés specifikuma, hogy a képzés a gyakorlati képességek megszerzésére fókuszál. A tanító szakos hallgatók tanulmányaik során zömében szemináriumokon, tanítási gyakorlatokon mélyítik tudásukat. Ez a hagyomány az országismeret, a német kultúra és történelem tanítása során mindvégig jelen volt a képzésben.

Hosszú évekig két félévre bontva ismerkedtek meg a német nyelvű országok (Németország, Ausztria, Svájc) földrajzával, történelmével, kultúrájával, politikájával, hagyományaival. Elsőként az *Országismeret 1.* tárgy keretében a következő témaköröket érintettük:

- Németország története a kora-középkorban.
- Németország története a középkorban
- Németország és a felvilágosodás
- Németország a 19. században
- Németország a 20. században
- A 30 éves háború megjelenése az irodalomban
- A 2. világháború kitöréséhez vezető út - Németország 1933-1939-ig
- A 2. világháború rövid története
- Németország kettészakadása

- A német újraegyesítéséhez vezető út
- Az újraegyesített Németország problémái újságcikkek alapján

A rá következő félév folyamán, az *Országismeret 2.* szemináriumon a hallgatókkal az alábbi témákat dolgoztuk fel:

- Németország rövid földrajzi áttekintése
- A német iskolarendszer - tradíciók és sokszínűség
- Ausztria és Magyarország - történelmi és kulturális kapcsolatok
- Az Osztrák-Magyar Monarchia rövid történelmi áttekintése
- Svájc - A svájci állam kialakulása
- Svájc és a kantonok - egy multikulturális ország és az EU viszonya
- Egy 20 éves ember mindennapjai Magyarországon és Németországban - vélt és valós különbségek, kulturális kapcsolatok
- Migrációs politika Németországban
- A migrációból eredő problémák a német iskolákban
- A német politikai rendszer felépítése, működése
- A németországi pártok és azok szerepe a politikában

Mindkét szeminárium teljesítési feltételeihez tartozott, hogy a hallgató az általa választott témákból referátumokat tartson.

2013-ban intézményünk a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karába olvadt, ezáltal a képzési tartalmak megújultak. Ez a folyamat az országismeret tanítására is kihatott, hiszen a korábbi két tanegységet egy váltotta fel. Ezen okoknál fogva a tartalmak súlypontozása is átrendeződött. A *Német nyelvű országok* című szeminárium keretein belül a következő témákkal találkozhatnak a képzésben résztvevők:

- Németország földrajza, tartományok
- A német iskolarendszer - tradíciók és sokszínűség
- Németország a XX. században
- II. világháború kitöréséhez vezető út - Németország 1933-1939-ig
- II. világháború rövid története
- Németország kettészakadása
- A német újraegyesítéséhez vezető út
- A német politikai rendszer felépítése, működése
- A németországi pártok és azok szerepe a politikában
- Ausztria nevezetességei és kultúrája
- Svájc és a kantonok - egy multikulturális ország és az EU viszonya

Látható, hogy erősen koncentráltak az ismeretek, így ahhoz, hogy a hallgatók érdeklődését felkeltsük és ismereteiket bővítsük, a módszertani megújulás is szükségessé vált, melyre a 3. fejezet tér ki részletesen.

Hagyományos módszertan

Az idegen nyelvtanítás módszertani fejlődésével az anyanyelvi országok kultúrtörténetének funkciója is megváltozott. Míg évtizedeken át a kulturális összehasonlítás állt a középpontban, és a kommunikatív fordulatig elsősorban a célnyelv országairól szóló tények átadása volt a cél, addig mára a hangsúly eltolódott. A

hagyományos tényátadás olyan témákra vonatkozott, mint a földrajz, a történelem, a politika, a társadalom és a mindennapi kultúra. A kommunikatív fordulatnak köszönhetően azonban a sikeres interkulturális kommunikáció célja került a középpontba, ami azt jelenti, hogy a kulturális ismereteket egyre inkább a nyelvi kompetencia szerves részének tekintik. Ebben az összefüggésben a kultúrtörténeti ismereteket ma már nem csak háttérismeretként, hanem az interkulturális kompetencia részének kell tekinteni (Brinitzer et.al. 2016:96-97).

Az interkulturális kompetenciára vonatkozóan a Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002:126) is leírja, hogy mely képességeket kell fejleszteni és előmozdítani:

- a saját és az idegen kultúra egymáshoz való viszonyításának a képessége;
- a kulturális érzékenység és a más kultúrák képviselőivel való kapcsolatteremtés különféle stratégiáinak azonosítására és alkalmazására való képesség;
- a saját és az idegen kultúra közötti kulturális közvetítő szerep betöltésére, valamint az interkulturális félreértések és konfliktushelyzetek kezelésére való alkalmasság;
- a sztereotip viszonyokon túlmutató kapcsolatok létesítésének a képessége.

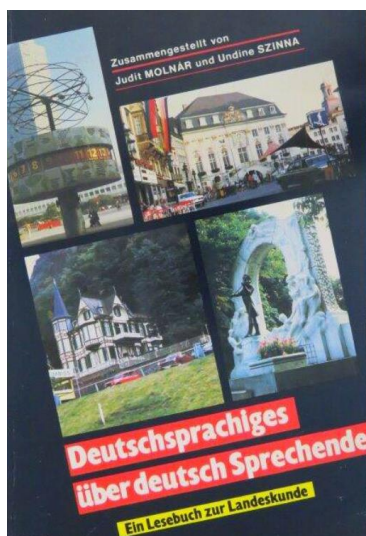
A német nyelv pluricentrikus jellegéből adódóan a nyelvoktatásban nem csak egy ország szolgál német nyelvű célországként. Az országismereti oktatás alapkoncepcióját 1990-ben az ABCD-tézisek tartalmazzák, amelyet az akkori négy német nyelvű ország, Ausztria (A), a Német Szövetségi Köztársaság (B), Svájc (C) és a Német Demokratikus Köztársaság (D) képviselői dolgoztak ki, és amelyek „az országismeret szerepének alapelveit a német nyelvoktatásban, módszertani megvalósításukra vonatkozó útmutatásokat, valamint segítséget a tananyagok kiválasztásában és összeállításában” tartalmazzák (Hägi 2011: 7).

A tézisek továbbfejlesztett változata az ún. DACH-konceptió. A DACH(L) betűszó a német nyelvű országok nemzetközi betűjeleiből áll: Németország (D), Ausztria (A), Svájc (CH) és Lichtenstein (L).

A (tan)könyvpiacra rengeteg országismereti könyv lelhető fel. A nagyobb németországi kiadók (Klett, Hueber, Langenscheidt, etc.) mindegyike kínál német mint idegen nyelvet tanulóknak segédanyagokat, tesztkönyveket, munkafüzeteket, hanganyagot. A tanulmányban a tartalmi keret korlátai miatt három magyarországi szerzőtől származó könyv elemzésére szorítkozunk.

1. kép: Judit Molnár– Undine Szinna: Deutschsprachiges über deutsch Sprechende. Ein Lesebuch zur Landeskunde

Forrás: <https://www.antikvarium.hu/konyv/molnar-judit-szinna-undine-deutschsprachiges-uber-deutsch-sprechende-442941-0> (Letöltés: 2025. 11. 12.)



A *Deutschsprachiges über deutsch Sprechende. Ein Lesebuch zur Landeskunde* (Németül a németül beszélőkről. Országismereti olvasókönyv) hallgatóknak szánt könyv szerzői úgy gondolják, hogy ha a nyelvtanuló magas szintű nyelvtudást szeretne elérni, akkor ismereteket kell szereznie az adott ország történelméről, földrajzáról, politikai berendezéséről, gazdasági és kulturális életéről, kultúrtörténetének bizonyos vonásairól. Hangsúlyozzák továbbá az összeállítás olvasókönyv-jellegét, ami terjedelmi okokból csak bizonyos áttekintésre ad alkalmat (Molnár-Szinna 1986:9). A szerzők a tanulási motiváció növelése érdekében a tananyagot olyan illusztrációkkal színesítették, amelyek jellemzőek az adott országra. Az illusztrációk nemcsak földrajzi vagy művészettörténeti jellegűek, hanem szoros kapcsolatban állnak a hétköznapi élettel is, mint pl. a reklámok, a tv-műsor, az étlap.

A tankönyv az akkori politikai rendszer szerinti öt német nyelvű ország - NDK (30 oldal), NSZK (30 oldal), Ausztria (22 oldal), Svájc (20 oldal) és Liechtenstein (4 oldal) - bemutatását tartalmazza. A fejezetek első részeinek tartalmi tagozódása hasonló, a földrajzi fekvést, gazdaságot, népességet, államfelépítést, fővárost, oktatási rendszert tárgyalják. Az utána következő részekben az adott ország jellegzetességei kerülnek bemutatásra, mint például az NDK esetében a Lipcsei Vásár és a Goethe-ház, Az NSZK-nál a moseli borok és a Gutenberg Múzeum, Ausztriánál a gót és barokk építészet, valamint a bécsi Ünnepi Játékok, Svájcnál a Szent Gotthard-hágó alagútja és a népszokások. Liechtenstein esetében a szöveg rövidege miatt csak a leglényegesebb információkat tudhatjuk meg az országról. A leíró jellegű szövegeket mondák tarkítják (Rosstrappe legendája, Lorelei, Tell Vilmos), bepillantást engedve ezzel az adott kultúra hiedelemvilágába is. Az ismeretátadó szövegeket minden esetben szójegyzék és 4-5 nyitott kérdés követi. A Függelékben a politikai fogalmak német jelentéséhez találunk egy szólistát, valamint a földrészek, bizonyos városok, országok, azok lakóinak elnevezéséhez. Itt megjelölik a helyes kiejtéshez szükséges hangsúlyos szótagokat, ami valóban sok esetben problémát okoz a németül tanuló hallgatóknak, ugyanis sok esetben nem esik egybe a magyar nyelvben jellemző első szótagra eső szóhangsúllyal.

A szerzők az Előszóban tesznek módszertani megjegyzéseket is a könyv szövegeinek feldolgozásával kapcsolatban. Javasolják, hogy a szövegeket részben dolgozza fel az órán az oktató, kiadhatja őket önálló munkára, vagy referátum készítésének alapjául. A kérdéseket csak orientáló jellegűnek szánják, szándékosan nagy teret hagyva ezzel a tanári önállóságnak. Itt fogalmazzák meg azt is, hogy az összeállításuk arra is szolgál, hogy a mindennapok gyakorlatában, valamint a tömegkommunikációs eszközök nyelvében is jártassá tegyék a hallgatót. Véleményem szerint ez a célkitűzés egyáltalán nem valósítható meg a könyv leíró jellege miatt. Amennyiben az oktató érdekessé szeretne tenni a könyv által nyújtott tananyag feldolgozását, és ki kívánt lépni a GÜM-módszer¹ kereteiből, meglehetősen sok kiegészítő munkára, a szövegek feldolgozását és elsajátítását segítő feladatok egyéni elkészítésére volt szükség.

2. kép: Dr. Szanyi Gyula: Kreuz und quer in deutschsprachigen Ländern. Ein landeskundliches Lesebuch

Forrás:

https://www.antikvarkonyv.hu/showimg.php?image=0076/nagy_76951nemetolv.jpg

(Letöltés: 2025.11.12.)



Dr. Szanyi Gyula: Kreuz und quer in deutschsprachigen Ländern. Ein landeskundliches Lesebuch (Keresztül-kasul a németnyelvű országokon. Német nyelvi országismereti olvasókönyv) című könyv elülső borítóján csak a Német Demokratikus Köztársaság és a Német Szövetségi Köztársaság zászlaja és címere látszik, a hátlapján azonban megjelenik Svájc és Ausztria is, így egyértelművé válik, hogy az előbb említett négy német nyelvű ország legfőbb jellemzőit dolgozza fel. A szerző a pedagógusoknak szóló utószóban ad magyarázatot az „országismereti olvasókönyv” kifejezésre. Az országismeret ebben az esetben a szó legszélesebb értelmében értendő, a turisztikai-földrajzi témáktól kezdve a mindennapi életen, szokásokon, történelmen és kultúrtörténeten át az eredeti szövegű irodalomig terjed: A „olvasókönyv” kifejezés már önmagában is utal arra, hogy ez nem egy országismereti adatokat tartalmazó kézikönyv, nem a téma szisztematikus bemutatása, hanem négy országból válogatott, országismereti témákkal foglalkozó szövegek

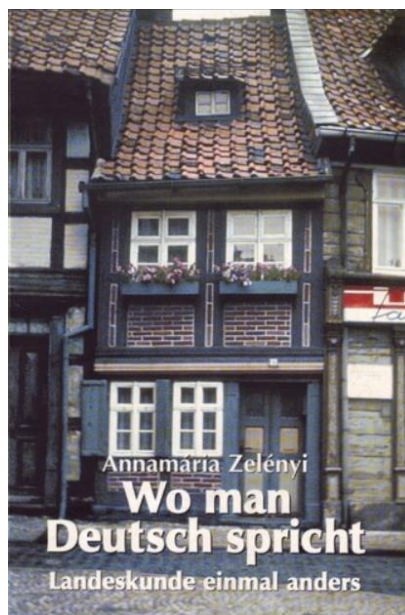
1 Grammatik-Übersetzungsmethode („Nyelvtan-fordító” módszer): Középpontjában a nyelvtan, valamint az ehhez szükségesnek ítélt szókincs bemagoltatása állt. A módszer nem gyakoroltatta külön a nyelvhasználatot, a kommunikációt.

gyűjteménye (Szanyi 1989:133). A mindennapi élet kultúrája újságcikkekben, hirdetésekben, televíziós, rádiós, színházi műsorokban, térképekben, sport- és időjárás-jelentésekben tükröződik. Ezek az alapszövegre vonatkoznak, sok közülük a gyakorlati részben található, mert mindegyikhez egy-egy feladat tartozik.

A német nyelvi országismereti olvasókönyv sok feladattal, érdekes olvasmányokkal, rejtvényekkel, játékokkal, ábrákkal és fotókkal vezeti be a német nyelvet tanulókat a német nyelvű országok kultúrájába, művészetébe, az országok jellemzőibe. A szerző a szövegekhez, sőt egyes feladatokhoz is német-magyar szöszedetet kínál a lap szélén, az adott szavakat a szövegben kurzívan meg is jelöli. Mindezt azzal indokolja, hogy az olvasás csak akkor okoz örömet, ha ez folyamatosan zajlik, az olvasó teljes figyelmét a tartalom megértésének tudja szentelni, és nem kell egyfolytában a szótárt lapozgatni, a szavak jelentésének utánakeresni (Szanyi 1989:134). A feladattípusok rendkívül változatosak: helyes sorrend felállítása, mondatrészek párosítása, hibás szövegek javítása, definíciók, igaz-hamis feladat, mondatok kiegészítése, befejezése, transzformálása, feleletválasztás, képek és leírások összepárosítása, szókígyó, mintapárbeszéd, képes keresztrejtvény. A reprodukív feladatok továbbgondolása könnyen elvezeti a tanárt és a tanulót a produktív nyelvi alkotásokhoz mind írásban, mind szóban.

3. kép: Annamária Zelényi: Wo man Deutsch spricht. Landeskunde einmal anders

Forrás: <https://www.antikvarium.hu/konyv/dr-zelenyi-annamaria-wo-man-deutsch-spricht-692533-0> (Letöltés: 2025.11.12.)



A *Wo man Deutsch spricht. Landeskunde einmal anders* (Ahol németül beszélnek. Országismeret ezúttal másképpen) a rendszerváltás után kiadott országismereti kézikönyv már magasabb nyelvi szinten lévő tanulóknak és hallgatóknak ajánlott kiegészítő anyag a tanórákhoz. A szerző a könyvet az iskolások és felsőoktatási hallgatók mellett mindenkinek ajánlja, aki szeretne közelebbről megismerkedni a német nyelvű országokkal. Ahogy azonban azt az alcím elárulja, más koncepció alapján állították össze, mint a hagyományos országismeret-könyveket. Miért „országismeret ezúttal másképpen”? A szerző Előszavában ehhez fűzött magyarázata szerint (Zelényi 2001:9) azért, mert a pusztán tények felsorolása helyett a tudnivalók számos illusztrációval,

változatos módon kerülnek bemutatásra. A „másképpen” tehát az anyagok feldolgozásában rejlik. A szövegekhez kapcsolódó gyakorlatok hozzájárulnak a kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez is.

A kiadvány elején rövid összefoglalót találhatunk az Európai Unióról, szervezeteiről, valutájáról, himnuszáról, ami természetesen az idő elteltével nem minden területen állja már meg a helyét (pl. tagországok), de magát a szervezetet érthetően ismerteti.

A kötet központi részében a négy német nyelvű ország (Németország, Ausztria, Svájc és Liechtenstein) bemutatása négy téma köré szerveződik:

1. *Ország és emberek*: ebben a fejezetben a tartományok, kantonok, népesség, földrajzi adottságok, mentalitás, hírességek bemutatása történik.

2. A *Német nyelvű országok nyelvei* fejezet rövid nyelvtörténeti áttekintés után az adott országokra jellemző, sztenderdtől eltérő nyelvjárásokat, nyelvi variánsokat, nyelvi különlegességeket sorakoztatja fel.

3. Az *Államberendezkedés* című alegység mind a négy ország esetében rövid történelmi áttekintéssel kezdődik, majd az aktuális politikai berendezkedést, pártokat, himnuszt, gazdasági helyzet bemutatását tartalmazza.

4. A *Népszokások és ünnepnapok* rész a legjellemzőbb naptári, egyházi ünnepeket írja le, az étkezési szokásokhoz recepteket közöl.

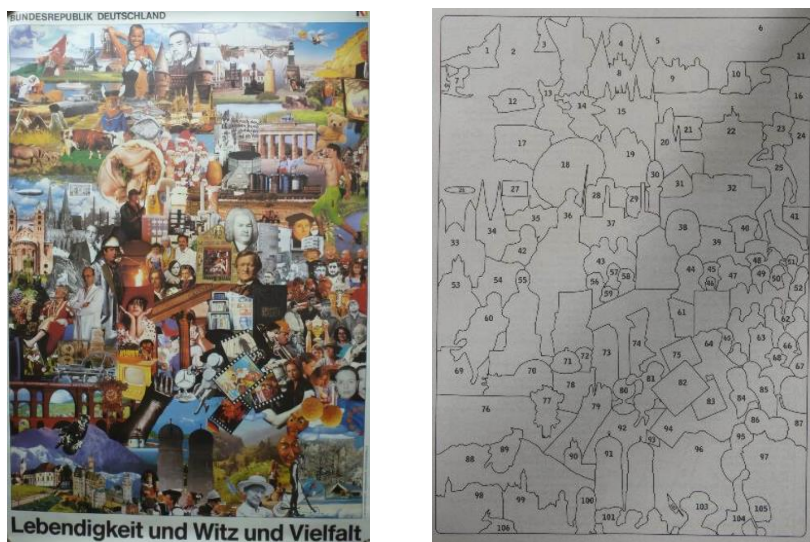
Külön kiemelendő érdeme a kiadványnak, hogy minden fejezet végén az adott témához tartozóan összehasonlítóképpen Magyarországról és a magyarországi németek életéről is képet kapunk, lehetőséget nyújtva ezzel a kontrasztív, illetve komparatív vizsgálatokhoz, megerősítve az interkulturális szemléletet.

A szövegeket számos fénykép, ábra, kotta egészíti ki, irodalmi alkotásokkal színesíti és támasztja alá az adott tartalmakat. Halványzöld mezőben vicceket, anekdotákat, szólásmondásokat, sajtócikkeket közöl, amelyek további adalékokkal szolgálnak a témához. Mivel tankönyvről van szó, a szövegeket a tartalomhoz kapcsolódó feladatok követik, amelyek megoldása a könyv végén található. A felkiáltójel ikonnal ellátott szövegrészek lényeges kiegészítő magyarázatot adnak a leírtakhoz, a csúszásveszély ikon pedig kevésbé ismert vagy félreérthető tényeket tisztáz.

A szerző olvasmányos stílusával, áttekinthető tagolásával, a jól összeállított ismeretanyaggal nagyban hozzájárul a tanulás megkönnyítéséhez és az érdeklődés felkeltéséhez, illetve fenntartásához.

4. kép: Lebendigkeit und Witz und Vielfalt

Forrás: <https://www.kleinanzeigen.de/s-anzeige/poster-lebendigkeit-und-witz-und-vielfalt-brd-inter-nationes/3037147594-246-788> (Letöltés: 2025.11.12.)



A továbbiakban szeretnénk egy kevésbé ismert, ám korához képest rendkívül újszerű és hasznos, az országismereti tartalmakat feldolgozó tananyagcsomagot ismertetni. A segédlet két poszterből és egy kísérfüzetből áll. A poszterek *Ungarn mehr als Wein und Paprika (Magyarország több, mint bor és paprika)* és *Lebendigkeit und Witz und Vielfalt (Élénkség és szellemesség és humor)* címet viselik, és Magyarország esetében 96, a Német Szövetségi Köztársaság esetében 106 kép montázsából állnak össze. A fotók a legkülönbözőbb területeket mutatják be: építészet; földrajz; történelmi személyiségek, események; hírességek a sport, zene, irodalom, képzőművészet területéről; kulinária, néphagyományok. A kísérfüzet a fotók számozott körvonalaihoz megadja az adott kép tartalmát, megkönnyítve ezzel az oktató munkáját. Ezen kívül 25 oldalon keresztül kínál javaslatokat, inspirációt, játékötleleteket a poszterek feldolgozásához. A nyelvi játékok (kvíz, memory, párosító, barkochba, lyukkártya, puzzle, zenefelismerés, főnevek nemének gyakorlása, hasonlóságok és különbségek felismerése, gyűjtőfogalmak keresése. A játékokhoz készre kidolgozott párosítható, illetve kérdés-felelet szókártyák állnak rendelkezésünkre. A tananyag további érdeme, hogy mind szóbeli, mind írásbeli feldolgozási lehetőség rejlik benne, valamint különböző életkorú, különböző nyelvi szinten lévő tanulóknál is alkalmazható, és kiváló alapanyag a differenciáláshoz. A két ország jellemzőinek, ismeretanyagának összehasonlítása révén megvalósítható a kontrasztív országismereti oktatás is.

Módszertani megújulás szükségessége

A 2019 márciusában bekövetkezett gyors változás, a hirtelen történő digitális átrendeződés kihívás elé állított mindenkit. Az adott félévre hagyományos berendezkedéssel készültünk, és rövid idő alatt online oktatásra kellett áttérnünk. Ekkor döntöttünk úgy, hogy a meglévő tematika mentén a képzési tartalmat digitalizáljuk, egységesítjük.

A papír alapú segédanyagokat online handout-okká formáltuk, vagyis a hallgatók pdf-formátumban kapták meg a témakörökhöz tartozó linkekkel ellátott dokumentumokat. A

hosszabb szöveges tartalmak helyett több, kisebb egységre bontottuk a tananyagot. Az egységes struktúrán túl rövidebb videókat emeltünk be az anyagba, illetve önellenőrzés és gyakorlás céljából számos tankockát készítettünk. Mivel az idő rövidege miatt több témakör is koncentrált, így a további érdekességek önálló feldolgozás, tanulás lehetőségére teret adott a digitális tartalom.

Módszertani megújulás lépései, úton a digitális tartalmak felé

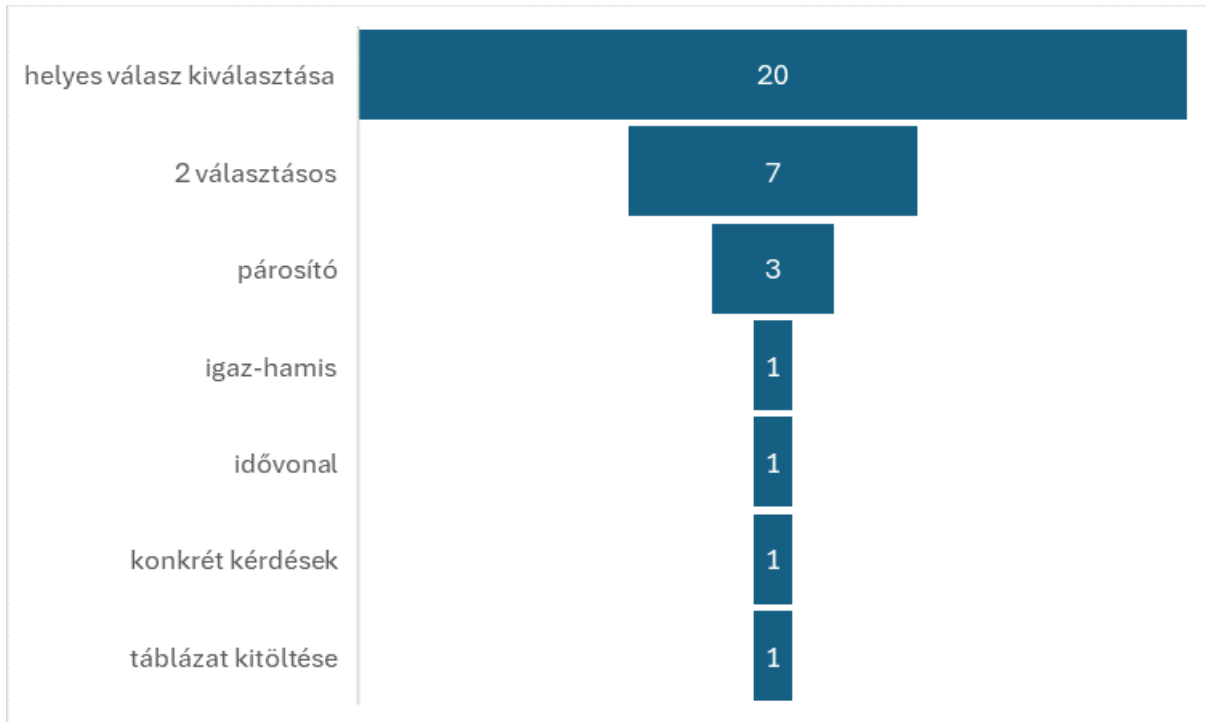
A *Német nyelvű országok* című szeminárium képzési tartalma és a digitális tananyag összeállítása egységes struktúrát tett lehetővé. Egyrészt meg kívántuk tartani a korábbi tematikát és információmennyiséget, másrészt olyan kész anyagot szerettünk volna létrehozni, ami a későbbiekben kiindulási pontként szolgálja hallgatóink gyakorlati munkáját.

Az első nagyobb blokk Németország földrajzához, felépítéshez, nevezetességeihez, szimbólumaihoz kapcsolódik tartományi szinten. A hallgatók megismerkednek Németország történelmével az első világháború kitörésétől kezdődően napjainkig, majd a politikai helyzet, a választási rendszer, a pártok kerülnek előtérbe. Külön-külön foglalkozunk az oktatási rendszerrel és a német hagyományokkal. Ausztria és Svájc ilyen mértékű megismerésére nem nyílik lehetőségünk, így az általános természetföldrajz, nevezetességek, jelentős helyszínek és személyek említés szintjén jelennek meg.

A feladatlapok, hand-outok a hallgatók számára digitálisan elérhetők (például önellenőrzés vagy mulasztás pótlásának céljából), a nyomtatott verzióval dolgozunk a szemináriumokon. A feladatokat közösen oldjuk meg, a videók feldolgozása is órakeretben történik. A 22 témakörhöz összesen 35 videó kapcsolódik, ami 4 órányi autentikus tartalmat jelent. A videók tananyagba ágyazásának egyik jelentős szempontja volt, hogy nyelvileg igényes és magas szintű anyanyelvi beszélőkkel találkozzanak a hallgatók, így elsősorban a Deutsche Welle és az Easy German youtube-csatornák rövid, átlagosan 7:20 perces videóit használtuk.

A változatos feladattípusok módszertani iránymutatást is adhatnak a hallgatóknak, hiszen az itt megjelenő feladatokat adaptálhatják a tanítási gyakorlataik során. Az összeállított tananyag a következőképp rendszereződik:

1. ábra: Feladattípusok megjelenése a Német nyelvű országok c. szeminárium tananyagában (saját szerkesztés)



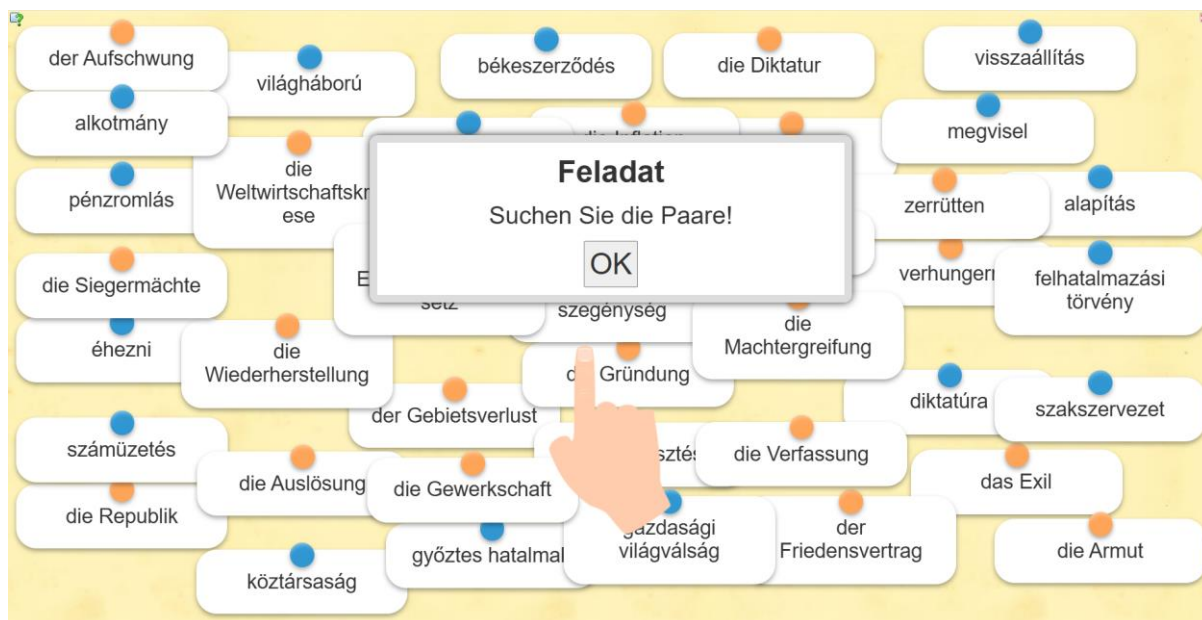
A helyes válasz(ok) megadásakor a hallgatók egy összeállított listából választják ki azokat a fogalmakat, tartalmakat, melyek a videóban hang és/vagy kép formájában megjelennek. A két-választásos feladatoknál egy kérdéshez két lehetséges információt adtunk meg, de csak az egyik lehetőség helyes. A párosító típus esetében két oszlop elemeit kell egymáshoz rendelni, míg az igaz-hamis esetén az állításról kell eldönteni annak valóságtartalmát. Az idővonalon történő ábrázolás a történelmi téma feldolgozása kapcsán jelenik meg, rövid, konkrét kérdések megválaszolása és táblázat kitöltése egy-egy alkalommal. A feldolgozás során a videót egyszeri megtekintése előtt a hallgatók elolvassák és megismerik az adott feladatot, majd a videó megtekintése közben jelölik a jó megoldásokat, ezt követően történik az ellenőrzés és megbeszélés.

A szókincsbővítéshez kapcsolódó gyakorlási lehetőség egyrészt a hagyományos módszertant követve megszerkesztett szólistaként található a handout-on (lásd 2. ábra), illetve ennek digitalizált, gyakorlásra alkalmas verziója tankocka formájában is megjelenik (lásd 3. ábra).

2. ábra: Szókincs listája a handout-on (saját szerkesztés)

Deutschland im 20. Jahrhundert	
<p>1. Video  https://learningapps.org/watch?v=pjq43snav20</p>	<p>2. Video  https://learningapps.org/watch?v=p5c4iahi220</p>
<p>die Armut</p> <p>der Aufschwung</p> <p>die Auslösung</p> <p>die Diktatur.....</p> <p>das Ermächtigungsgesetz</p> <p>das Exil.....</p> <p>der Friedensvertrag</p> <p>der Gebietsverlust.....</p> <p>die Gewerkschaft</p> <p>die Gründung.....</p> <p>die Inflation</p> <p>die Machtergreifung</p> <p>die Republik.....</p> <p>die Siegermächte</p> <p>die Verfassung</p> <p>der Weltkrieg</p> <p>die Weltwirtschaftskrise</p> <p>die Wiederherstellung</p> <p>verhungern</p> <p>zerrütten</p>	<p>ablehnen</p> <p>die Besatzung.....</p> <p>die Besatzungszone</p> <p>EG</p> <p>EWG.....</p> <p>der Eiserner Vorhang.....</p> <p>das Grundgesetz</p> <p>der Kanzler</p> <p>die Landwirtschaftliche Eidgenossenschaft</p> <p>der Ministerpräsident</p> <p>die Marktwirtschaft</p> <p>NATO</p> <p>die Planwirtschaft.....</p> <p>das Privateigentum.....</p> <p>die Ruine.....</p> <p>die Währungsreform</p> <p>in Trümmern liegen.....</p> <p>UNO</p> <p>der Volksaufstand.....</p> <p>verstaatlichen</p>

3. ábra: Szókincs gyakorlása tankocka segítségével (saját szerkesztés)



A tantárgy teljesítésének feltétele szóbeli beszámoló abszolválása egy német nyelvhez kötődő ismert személyről és egy márkáról. Nem készítettünk listát a kötelező referátum-témákról, hanem szabad kezet kapnak a hallgatók az előadások megtartásával kapcsolatban. Támponnttal szolgáltunk minden témakör feldolgozásánál a tekintetben, hogy az adott tartomány ismert személyiségeit felsorakoztattuk (lásd 4. ábra), illetve esetenként más érdekességek is megjelennek. Berlin kapcsán például olyan ismert és

kevésbé ismert dalokat gyűjtöttük, melyek a német fővárosról szólnak, de ugyanitt megjelenik egy filmes ajánló azokról a filmekről, amelyek cselekménye Berlinben játszódik (lásd 5. ábra).

4. ábra: Berlinben született német hírességek (saját szerkesztés)

3. Berühmte Personen, die in Berlin geboren sind

Roger Cicero (Jazz-Sänger, Musiker)	Alexander von Humboldt (Naturforscher Entdecker)
Katharina Witt (Eiskunstläuferin)	Nora Tschimer (Schauspielerin)
Drafi Deutscher (Sänger, Komponist, Produzent)	Tim Bendzko (Musiker)
Götz George (Schauspieler)	Kurt Tucholsky (Journalist, Schriftsteller)
Marlene Dietrich (Schauspielerin, Sängerin)	

5. ábra: Berlinről szóló dalok és filmek listája (saját szerkesztés)

Interessantes:

Lieder über Berlin:

Marlene Dietrich: <i>Berlin Berlin</i>	Frank Sinatra: <i>There'll Be a Hot Time in the Town of Berlin</i>
Udo Lindenberg: <i>Mädchen aus Ost-Berlin</i>	Bing Crosby & the Andrews Sisters: <i>Hot Time in the Town of Berlin</i>
Puhdys: <i>Wie ein Engel</i>	Édith Piaf: <i>L'Homme de Berlin</i>
Die Ärzte: <i>Westberlin</i>	Mick Jagger: <i>Streets of Berlin</i>
Die Prinzen: <i>Berlin</i>	
Udo Jürgens: <i>Sommer in Berlin</i>	
Rosenstolz: <i>Tag in Berlin; Irgendwo in Berlin</i>	
Roger Cicero: <i>So geil Berlin</i>	
Die Toten Hosen: <i>Was macht Berlin?</i>	

Filme, die (auch) in Berlin gespielt sind:

Alles auf Zucker! (2004)	Helden wie wir (1999)
Berlin: Alexanderplatz (1931)	Hitler: Die letzten zehn Tage (1973)
Das Leben der Anderen (2006)	James Bond 007: Octopussy (1983)
Das Wunder von Berlin (2008)	Keinohrhasen (2007)
Der Hauptmann von Köpenick (1956)	Liebe Mauer (2009)
Der Himmel über Berlin (1987)	Lola rennt (1998)
Die fetten Jahre sind vorbei (2004)	Männerherzen (2009)
Die Mauer: Berlin '61 (2008)	Marlene (2000)
Emil und die Detektive (1981)	Was tun, wenn's brennt? (2001)
Emil und die Detektive (2001)	Zivilcourage (2010)
Good Bye, Lenin! (2003)	Zweiohrküken (2009)

Tapasztalatok

A Covid kitörése és korlátozó intézkedései gyorsan életre hívták a tananyagfejlesztés és -felhasználás új irányvonalát. A digitális tartalmak új struktúrát hoztak, a módszertani lehetőségek bővültek és a saját szerkesztésű anyagokat aktualizálhatósága egyszerűbbé vált. Ezen túlmenően a hallgatók hiányzásainak pótlása könnyebbséget jelent számukra, hiszen online felületen dolgozhatnak, ám az oktatók ezt a munkát nyomon tudják követni, itt gondolunk a letöltésekre és a tankockák használatára.

A digitális tér szabadsága olykor korlátot jelenthet. A tananyag elérhetőségének kérdése vagy átköltöztetése egyik platformról a másikra kihívást jelent oktatói szempontból. A külső hivatkozások megszűnése, videók törlése sokkal nagyobb gondot okozhat, hiszen ha az oktató nem gondoskodott másolatról, akkor az adott videóhoz kapcsolódó feladat törlendő, és a kieső tartalmat pótolni szükséges.

Hallgatói visszajelzésekről nem készült mérés, de egy gyakorlati példa jól szemlélteti munkánk gyümölcsét. Egy hallgató a beszámolójához kapcsolódóan nem csupán egy prezentációval készült, hanem a témához videót keresett, melyhez kapcsolódóan feladatlapot készített. A referátum így nem egy kötelezően megjelenő, teljesítendő eleme volt a munkának, hanem egy kreatív megvalósítás.

Felhasznált irodalom

Primer

Dr. Szanyi Gyula (1989): Kreuz und quer in deutschsprachigen Ländern. Ein landeskundliches Lesebuch. Budapest, Tankönyvkiadó.

Hack Werner – Liska Agnes – Maier Hilde – Radnai Katalin (1999): Bundesrepublik Deutschland. Lebendigkeit und Witz und Vielfalt. Ungarn mehr als Wein und Paprika. Bundesverwaltungsamt-Goethe Institut-Inter Nationes.

Molnár Judit – Szinna Undine (1986): Deutschsprachiges über deutsch Sprechende. Ein Lesebuch zur Landeskunde. Budapest, Idegennyelvi Továbbképző Központ.

Zelényi Annamária (2001): Wo man Deutsch spricht. Landeskunde einmal anders. Budapest, Tankönyvkiadó.

Szekunder

Brinitzer Michaela et.al. (2016): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart, Ernst Klett Verlag.

Közös Európai Referenciakeret (2002). https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (Letöltés: 2025.11.12.)

Hägi Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag. Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Hueber Verlag. Heft 37. 5-13. p. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2007.37.03>

Koreik Uwe (2017): Landeskunde. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Fremdsprache. Band 10. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 178-186. p.

***Közösségi tanulási formák és az állampolgár szerepének
feltárása / Community Learning and Citizen Science***

Gerő Péter

Hozzáértés fejlesztése közösségi tanulással

Egy korombélinek a „községi tanulás” kifejezést hallva könnyen az a kép jelenhet meg az emlékezetében, amikor a számtanórán kórusban mondtuk fel a szorzótáblát. Ma már inkább a közös felfedezésre gondolunk: amikor valójában a tanulás folyamata során közösen alkotjuk meg a tananyagot. De vajon képes lehet-e megfelelő tanulási tartalmat létrehozni az a közösség, amelyik éppen most készül azt megtanulni? Vagy inkább igaz a mondás, hogy kórusban énekelni lehet, de kórusban komponálni nem?

A kételkedőknek el szoktam mondani (ha lehet: eljátszom velük) egy történetet, amelyet az Olvasó talán ismer is a társas gyakorlatok gyűjteményeiből. „Délután 5 körül járt az idő. Amikor az autó vezetője meglátta a járdáról lelépő embereket, azonnal fékezett. A fékcsikorgásra mindenki odanézett...” és így tovább. Aztán 10-12 állítás következik, mint például: „A baleset délután történt.” „A balesetnek több szemtanúja is volt.” „Az autó vezetője nem sérült meg a baleset során.” A kérdés: melyik állítás igaz, melyik nem, és melyikről nem lehet a történet alapján eldönteni. Válaszolnak: ki így, ki úgy. Aztán beszélgethetnek... és a beszélgetés végére mindenki azt válaszolja – helyesen –, hogy a történet alapján egyik állításról sem dönthető el, hogy igaz-e. Szóval: volt néhány, egyes állítások igaz voltára vonatkozó kérdés, amelyeknek a megfogalmazása olyan, hogy csak kivételes esetekben tudja egy-egy résztvevő mindegyiket jól megválaszolni; nincs kézikönyv, tanár, szakértő: nincs hiteles forrás a helyes válaszokhoz; majd mindannyian beszélgetnek a többiekkel, akik szintén aligha tudnak jól válaszolni – és a beszélgetés végére már mindannyian tudják a helyes válaszokat.

Létezhet tehát folyamat, amikor „a kórus megkomponálja” a művet.

Azonban ellenpéldát is tudunk: nem akarhatjuk, hogy leendő pilóták és sebészek tapasztalatmegosztás és közös problémamegoldás útján tanuljanak, hiszen a folyamathoz tartozó kiszámíthatatlan kísérletezés veszélyes lehet.

A továbbiakban olyan modellt mutatok be, amely a tanulás célját hozzáértésként megfogalmazva segít annak a megállapításában, hogy mi és milyen mértékben lehet közösségi tanulás tárgya. A modell voltaképpen arra vonatkozik, hogy hogyan instruáljuk a közösséget, hogy az instrukciók mentén sikeres legyen a közösségi tanulás – amikor ez lehetséges.

Szándékosan használom a „hozzáértés” szót – kicsit önvédelemből, a „kompetencia” szó helyett. Kezembe került ugyanis egy tanulmány, amely szerint a „kompetenciaalapú szemlélet önmagában alkalmas arra, hogy még inkább aláássa az iskola és a tanárok megbecsültségét”, többek között azért, mert „... egy adott kompetencia hiánya könnyen leplezhető más kompetenciákkal, illetve a tanítási módszerek és a leadandó tananyag sem határozható meg könnyen”, mégpedig azért, mert „... kevésbé sztenderdizálható ... eredménye is igen nehezen mérhető”. A következtetés: „A sokszor kritizált memoriterek, olvasmányok és évszámok soha nem voltak olyan fontosak, mint manapság”. A tanulmányt Orbán Balázs írta „Visszavezetni az oktatást a konzervatív gyökereihez” címmel. (Orbán 2003) Orbán Balázs megnyilvánulásai mögött sok esetben kormányzati üzenet van.

Igaz, ami igaz: a kompetencia közismert meghatározásai nehezen kezelhetők. A Pedagógiai Lexikonban vagy akár az Oktatási Hivatal honlapján található meghatározások nem alkalmasak arra, hogy azok alapján érvényes és megbízható mérést végezzünk. Emellett a „kompetencia” szónak más, az oktatás témakörén kívüli jelentései is vannak: a jogosultság (más forrásokban: hatáskör) és az illetékesség. Hogy ezektől megkülönböztessenem: amit oktatási szempontból kompetenciának tartunk, azt hozzáértésként nevezem meg.

Mi kell a hozzáértéshez? Gyakorlatban hasznosítható tudás és az azt működtető motivációs háttér. Egyszerűen fogalmazva: azt fogadhatjuk el adott tevékenységben igazán hozzáértőnek, aki mellé nem kell egy szakértő, aki instruálja és egy megfigyelő, aki ellenőrzi. A hozzáértés az adott tevékenység önálló elvégzésének a képessége. (Gerő 2012)

Közösségi tanulásra akkor kerülhet sor, ha a tanulás célja mérhető hozzáértésként megfogalmazható.

Természetesen mérhető módon kell megfogalmazni azt is, hogy mi a tanulási folyamat megkezdésének a feltétele. A megkezdési feltételek és az elérni kívánt hozzáértés-cél különbsége a tanulási tartalom.

További instrukciót is kell kapniuk az önmagukat és egymást tanító tanulóknak: ez az előreutalás tilalma. Még egy szakkifejezés sem hangozhat el anélkül, hogy rögtön vagy korábban ne lenne magyarázata (kivéve, ha a megkezdés előfeltételei közt szerepelt).

Ettől kezdve indulhat a közös tanulás, amely során négy munkahipotézist kell folyamatosan szem előtt tartani.

1. A tanulás a tanuló tevékenysége.

Lehet valakit olyan helyzetbe hozni, hogy kénytelen legyen tanulni, vagy akár önkéntelenül tanuljon. A tanulás azonban ebben az esetben is a tanuló tevékenysége: nem a tanáré, nem a kisdíák szülőjéé/gondviselőjéé, nem az intézményé. A tanulás környezete (benne a szülő/gondviselő, a tanár, az intézmény, a tananyag, az oktatási rendszer, a világegyetem) segítheti vagy nehezítheti a tanulást, de nem végezheti el a tanuló helyett és nem is akadályozhatja meg. A tanulási folyamat alapvetően a tanuló kezében van.

2. A mentálisan ép ember tanulási képessége korlátlan.

Ez az állítás nem jelenti azt, hogy minden tanulási folyamat elérje a kitűzött célját. A tanulási képesség korlátlansága nem jelent mást, mint maga a szó: a korlát-nélküliséget. Nincs a tanuló agyában olyan fal, olyan zsákutca, hogy ne tudna még egy idegen szót megtanulni, még kicsivel pontosabban végrehajtani egy mozdulatot, hozzáértőbb módon megoldani egy feladatot.

3. A tanulási folyamat során a tanuló élethelyzete (lehetőségei, korlátozottságai) tekintetében változások következhetnek be.

Nem feltételezhetjük, hogy a tanulási folyamat ideje (esetleg hónapjai, évei) alatt a tanuló egészsége, családi helyzete, időbeosztása, közlekedési lehetőségei, a tanuláson kívüli kötelezettségei és minden egyéb lehetősége és korlátozottsága olyan marad, amilyen a tanulás megkezdésekor volt vagy amilyennek a tanuló elképzelte.

4. A tanulási folyamat során a zökkenők, megakadások, holtpontok elkerülhetetlenek.

Ismert a mondás: a sikerhez tapasztalatok kellenek – a tapasztalatok pedig a korábbi sikertelenségeinkből fakadnak. Ne csak a hibák megelőzésére, elkerülésére legyenek módszereink, hanem arra is, hogy hogyan lépünk tovább a hibák után – vagy hogyan módosítsuk a folyamatot, ha kiderül, hogy „a létra nem a megfelelő falhoz van támasztva”: ha az adott tanulás mégsem a célunk felé visz (akár azért, mert a célunk időközben megváltozott).

Gondosan a fentiek mentén haladva a tanulás eljut a kitűzött hozzáértés-célhoz.

A tananyag kifejlesztésének/kifejlődésének és a tanulási, tanulás-segítési folyamatnak „Az élethelyzethez igazított tanulás” címen jelent meg tankönyve. (Gerő 2008)

A tankönyv aktualizálására projekt indult „Készítsük el együtt a tananyag- és tanmenet-fejlesztés tananyagát és tanmenetét” elnevezéssel. Legutóbb a Milton Friedman Egyetemen voltak áttekintő műhelyfoglalkozások többféle szak hallgatóinak bevonásával, Sulyok Tamás adjunktus szervezésében. A Budapesti Corvinus Egyetem és a Debreceni Tudományegyetem Moodle-szakértőinek együttműködésében elindult a módszertan kötetlen és önálló elsajátítására szolgáló rendszer kialakítása.

A jelen előadás célja az volt, hogy hírt adjak erről a kezdeményezésről – abban a reményben, hogy majd az eredményekről is beszámolhatok.

Felhasznált irodalom

Gerő Péter (2008): Az élethelyzethez igazított tanulás, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest, 2008, ISBN: 978-963-7060-54-0

Gerő Péter (2012): Az élethelyzethez igazított e-tanulás (e-learning) alkalmazása a katonai felsőoktatás példáján, doktori (PhD) értekezés, Budapest, 2011, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem; megvédve: 2012, Nemzeti Közzolgálati Egyetem

Orbán Balázs (2023): Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. In: Kommentár, 2003/4. sz. <http://www.kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez>

A Tanítsunk Magyarorszáért program mint a közösségi tanulás egy lehetséges formája

Bevezetés

A Tanítsunk Magyarorszáért program megálmodója és megalapítója a program elindításával 2018 decemberében azt a célt tűzte ki, hogy 2030-ra minden magyar általános iskolás gyermek tanuljon tovább, illetve szerezzon szakmát, és így induljon neki az életnek. Ennek eléréséhez elsősorban az egyetemi hallgatóság segítségét kérte, őket és rajtuk keresztül az egyetemeket szólította meg; kapcsolódjanak be mentorként a programba, legyenek támogatói és a tanulásban, életvezetésben mintái az általános iskolák gyermekeknek. Az elképzeléshez gyorsan csatlakoztak az egyetemek, és az egyetemistákat is könnyű volt megnyerni, lelkesen bekapcsolódtak a mentori tevékenységbe, ennek köszönhetően sok általános iskolát is megszólíthattak a szervezők.

A kezdeményezés az eredetileg kitűzött célon túl, miszerint hátrányos helyzetű települések iskoláit felzárkóztatja, jól szolgálja a hallgatók és a programba bekapcsolódó oktatók közösségi tanulását. A mentori felkészítésbe az egyetem minden hallgatója bekapcsolódhat, kartól, választott szaktól, életkortól, szakmai és emberi tapasztalattól függetlenül. Ennek eredményeként már a féléves mentori felkészítés során együttműködik többek közt a mérnök, jogász, pszichológus hallgató, és a tapasztalatok megosztása, egymás támogatása a mentorálás során is folytatódik. A közösen eltöltött tanulási idő, a mentorálás során megszerzett tapasztalatok több szempontból is hatékonyan szolgálják a programban résztvevőket és ezen keresztül egyetemünk közösségét: hallgatóink többek közt megerősödhetnek a társadalmi felelősségvállalás terén, javulhat önismeretük, a karokon átívelő élő, emberi kapcsolatok a programon túl is előnyökkel járhatnak. Az elmúlt években számos tanulmány foglalkozott már a Tanítsunk Magyarorszáért programmal, annak működésével és eredményeivel, a program mint a közösségi tanulás lehetősége azonban ritkábban szerepel az elemzésekben.

A Tanítsunk Magyarorszáért program elsődleges célja

A Tanítsunk Magyarorszáért program a hátrányos helyzetű kistérségeken élő 7-8. osztályos tanulók támogatására vállalkozott. A cél, hogy a mentorok a rászoruló tanulókat segítsék, bátorítsák, tegyék őket motiválttá a tanulás terén, hogy legyen esélyük jobb eredménnyel befejezni az általános iskolát, legyenek sikeresebbek a továbbtanulásban és a munka világában. Évtizedek óta kutatási eredményekkel is igazolható ennek a törekvésnek az észszerűsége: az alacsony iskolai végzettség, illetve annak teljes hiánya ellehetetleníti a sikeres munkaerőpiaci érvényesülést, ezáltal a jövedelemszerzésre, az életben való boldogulásra is kihat, s mindez összefüggésbe hozható az érdekérvényesítés esélyeivel is. Túl a munka világán a végzettség még a várható élettartamra is jelentős hatással van (Klinger, 2007). A korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás az oktatási rendszerből végzettség nélküli kilépést jelöli, ami hosszú távon jelentős hátrányokat

eredményez az egyén munkaerő-piaci esélyeiben, társadalmi mobilitásában és életminőségében. A nemzetközi (Alexander – Entwisle – Kabbani 2001; Lamb és mtsai 2011; Rumberger 2011) és hazai (Bánkúti és mtsai 2004; Fehérvári 2015, 2016; Liskó 1986, 2003; Paksi és mtsai 2020) szakirodalmi tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a korai iskolaelhagyás háttérében jellemzően több, már a nevelt korai életkorát is meghatározó kockázati tényező állhat, ezért fontos lenne a korai felismerés és beavatkozás. Rumberger és Lim (2008) a kutatási eredmények nagyszámú egybeesése alapján megállapítják, hogy a korai iskolaelhagyásnak két fő valószínűsíthető tényezője van: ezek a tanulóval, illetve az intézménnyel kapcsolatosak. Ennek megfelelően a lemorzsolódásban komoly szerepe lehet a tanuló tanulmányi eredményeinek, iskolán belüli és kívüli viselkedésének (pl. hiányzások, szerhasználat, korai gyermekvállalás, iskolaelhagyó társak stb.), a tanulói attitűdnek és a tanuló háttérének. Az intézményi tényezők a család, iskola és az egyéb közösségek, kapcsolatok rendszerét jelentik. Lyche (2010) amerikai és európai kutatási eredményekre alapozva eredményeit hasonló megállapításokat fogalmaz meg. A hazai eredmények egybecsengenek a nemzetközi tapasztalatokkal. A középfokú oktatás befejezése előtt lemorzsolódó diákok kérdése globális probléma, amely jelentős egyéni és társadalmi következményekkel jár. Fontos hangsúlyozni, hogy a probléma leküzdése szoros társadalmi együttműködést igényel, melyben az oktatási, a szociális és munkaügyi szféra, az egészségügy és adott esetben az igazságszolgáltatási rendszer megoldásaira is támaszkodni kell. A pedagógiai szakirodalom számos, az oktatási szintnek megfelelő megoldási lehetőséget kínál. Az iskolai légkör, a tanári kar bizonyos jellemzői, a fejlesztő pedagógiai gyakorlatok mérsékelhetik a tanulók családi-szociális hátrányát a magyar szakirodalom tapasztalata szerint is (Sági 2016; Széll 2015, 2016). Speciális programok, ösztöndíjak, alternatív iskolák is segíthetik a lemorzsolódás problémájának megoldását (Bodonyi és mtsai 2015).

Ebből a megfontolásból jött létre a Tanítsunk Magyarorszáért program is, ami a programba bekapcsolódó diákok mentorálásával szeretne eredményeket elérni. A Tanítsunk Magyarorszáért program céljainak eléréséhez elsősorban az egyetemi hallgatóság segítségét veszi igénybe. A program felelőse őket és rajtuk keresztül az egyetemeket szólította meg; kapcsolódjanak be mentorként a programba; legyenek támogatói és a tanulásban, életvezetésben mintái az általános iskolás gyermekeknek. „2023-ban országszerte már több mint 100 általános iskolában jelen van a program. 17 felsőoktatási intézmény több mint 1000 mentora, több mint 4000 mentorálttal bizonyítja, hogy minden gyermek tehetséges valamiben, csak fel kell fedezni ezt a tulajdonságát” (Kiss 2023:4). Ehhez a kezdeményezéshez kapcsolódott egyetemünk is 2021 szeptemberétől. A program célkitűzésével már a kezdetekkor könnyű volt azonosulni. A mentori felkészítésbe az egyetem minden hallgatója bekapcsolódhat, kartól, választott szaktól, életkortól, szakmai és emberi tapasztalattól függetlenül. A féléves mentori felkészítés során együttműködik többek közt a mérnök, jogász, pszichológus hallgató, és a tapasztalatok megosztása, egymás támogatása a mentorálás során is folytatódik.

Közösségi tanulás

A közösségi tanulás egy olyan tanulási folyamat, melynek során az egyén tudása és számos készsége társas interakciókon keresztül formálódik. A tanulás lehetőségét többek közt a résztvevők együttműködése, a tapasztalatok megosztása és a közös problémamegoldás nyújtja. Egyéni és közösségi érdeket egyaránt szolgál. Bár a több tudomány szemszögéből is vizsgálható tanulási forma gyökerei a tanulás-tanítás történetében mélyre nyúlnak, akár

már az antikvitásban is fellelhetjük nyomait, a szakirodalom témánkra vonatkozó jelentései azonban inkább csak a XX. század törekvéseit láttatják mint a közösségi tanulás elméleti alapjait. Ezek az elméletek a társas környezet szerepét emelik ki. Fontos megemlíteni Vigotszkij (1978) szociális konstruktivizmusát, melyben a szociális interakciók szerepét hangsúlyozzák a fejlődésben és Bandura szociális tanulás elméletét, miszerint az egyén nem csupán saját tapasztalataiból, hanem mások viselkedésének megfigyeléséből is tanul (Bandura 1977). A legújabb agykutatási eredmények is alátámasztják a társas kapcsolatok jelentőségét a tanulásban (Szőke-Milinte 2025).

A társas kapcsolatok tanulásra gyakorolt kedvező hatásán túl ki kell emelni a közösségi tanulás tárgyiasakor annak a közösség szempontjából előnyös vonatkozásait is. Hatására az egyén átélheti a közösséghez való tartozás előnyeit, élményét. A közösségi tanulás csak a szolidaritás, tisztelet, felelősségvállalás és nyitottság jegyében működhet, ezekben az értékekben a közösség tagjainak egyet kell értenie. Az eredményes működés feltételeihez hozzátartozik továbbá a tagok önkéntes részvétele és aktivitása, illetve a tagok tanulásközpontú együttműködése, a reflektív szemlélet. Mindehhez szükséges feltétel a befogadó attitűd a közösség tagjaival szemben, az egymással szembeni tisztelet és bizalom. Továbbá fontos a közös és egyéni tanulás során egymás támogatása.

Az egyetem és a Tanítsunk Magyarorszáért program

A XXI. századi egyetemmel szembeni elvárás, hogy a társadalmi-gazdasági változásokra folyamatosan reagálni tudjon. 1998-ban az UNESCO deklarációjában megállapítja, hogy az egyetemek alapküldetésén túl, ami az oktatás, a képzés és a kutatás egysége, az egyetemi feladatokat ki kell terjeszteni sok más terület mellett a hallgatók aktív társadalmi szerepvállalására való felkészítésre is. Jól látszik, hogy a változások során az egyetemek társadalmi felelőssége is felerősödik, és akár kulcsszereplőkké válhatnak a fenntartható fejlődés támogatásában és a demokratikus közélet minőségének javításában. Különösen fontosnak tartjuk ennek a szemléletmódnak, hozzáállásnak, a társadalmi érzékenységnek, a másik ember iránti figyelemnek a kialakítását egy katolikus egyetem esetén. Az egyház tanításának jól megfelelnek a mentorprogram által kitűzött célok: az elesettek, rászorulóknak megsegítése, támogatása mindannyiunk felelőssége. Tanulmányunk elején már kitértünk arra, hogy a mentorálás jó lehetőséget teremt arra, hogy hallgatóinkban tudatosítsuk a társadalmi felelősségvállalás jelentőségét, és ezen a téren ki is próbálhassák magukat. Ehhez feltétlen szükséges, hogy a programot kellően megismertessük az egyetemi polgársággal. Nem kizárólag a hallgatók toborzását értjük az ismertté tételen, nemcsak őket kell elérnünk a tájékoztatással, a vezetés, az oktató kollégák és minden egyetemi dolgozó támogatására is szükségünk van. Meggyőződésünk szerint csak akkor tud hosszú távon sikeresen működni egy ilyen jellegű program, ha az általánosan ismert, rangja van, és az abban résztvevők élvezhetik a környezet támogatását, elismerését. A közösségi tanulás is akkor valósulhat meg a legteljesebben, ha a program kellően ismert és elismert, hiszen a felkészítő és a mentorokat támogató kurzusokon túl több szinten is működik az egymástól való tanulás.

A közösségi tanulás és a felkészítő kurzus

A Tanítsunk Magyarorszáért program során elvárás, hogy minden hallgató, szakiránytól függetlenül féléves előkészítő kurzuson vegyen részt, és annak alkalmával ismerkedjen

meg a mentorálás elméleti ismereteivel, fő feladataival. Hasznosnak tartjuk a program elindítóinak törekvését, hogy nem kizárólag pedagógus pályára készülő hallgatók tevékenységére építve tervezték meg a programot. A hallgatóság változatos összetétele kiváló lehetőségét nyújtja a közösségi tanulásnak: az egyetemi tanulmányokhoz vezető eltérő életút, a különböző tanulási- és élettapasztalat, az eltérő érdeklődés és gondolkodásmód előmozdítja a felkészítést és a későbbi mentorálás során is tapasztalható közösségi tanulást. Ahogy a mentorok csoportja is változatos a választott szakirány tekintetében, úgy a felkészítő kurzusok összetételét sem tudjuk befolyásolni. Nem lehet sem feladatunk, sem cél a minél vegyesebb összetételű csoportok kialakítása, de oktatói tapasztalat, hogy a közösségi tanulást élte az ilyen jellegű változatosság. A tanár-szakos hallgató ismereteit jól kiegészíti a pszichológus vagy jogász hallgató szakmai ismerete, és sok hallgató munkatapasztalata. A közösségi tanulás azonban a felkészítés során sem pusztán a csoport tagjai között az oktató irányításával, támogatásával valósul meg. Gondot fordítunk arra is, hogy a már tapasztalatot szerzett mentorokat is bekapcsoljuk az elméleti felkészítésbe, a közös tanulásba, illetve a TM2 kurzust támogató oktatók tapasztalatait sem nélkülözhetjük. A felkészítő kurzus programjába az iskolákkal és az iskolai kapcsolattartókkal való kapcsolatfelvétel is szerepel. Ennek megvalósítása – bár szakmai haszna könnyen belátható – a kurzus keretei közt problematikus, és nehezen kivitelezhető.

A felkészítő kurzus tematikája központilag előírt, tematikáját tekintve rendkívül változatos. Az oktatók a tanárképző intézet oktatói. A bevezetés és a témára történő ráhangolás során a hallgatók megismerik a TMO projektet és a kurzus programjának elvárásait. Foglalkoznak a mentorálás fogalmával, a mentor szerepével, feladataival, a mentori munka kompetenciahatáraival. Betekintést nyernek a serdülők sajátosságaiba. A kurzus témái közé tartozik a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet tematikája, ezen belül kiemelten a roma közösségek gazdasági és kulturális jellemzői, életviteli sajátosságai; a szociális hátrány és deviancia – segítő háló – gyermekvédelem; A kultúra, kommunikáció: kulturális-társadalmi-szociális különbségek, érzékenyítő gyakorlatok.; A másság elfogadása, empátia, előítéletmentesség fejlesztése: interkulturális kommunikációs gyakorlatok; Kommunikáció és interakciók – Hatékony kommunikáció – Az eredményes kommunikáció jellemzői. Az asszertív kommunikáció jellemzői, a saját kommunikációs szokások feltérképezése, kommunikációs helyzetgyakorlatok; A sajátos nevelési igény és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség; A tanulás tanítása. Digitális kompetencia fejlesztése és a 21. századi készségek, képességek, kompetenciák, kulcskompetenciák. A felkészítés során a mentorálás szűkebb és tágabb környezetét is meg kell ismerni, illetve programokat kell tervezni a továbbtanulás (pl. iskola- és üzemlátogatás) és a szabadidős tevékenységek témakörében.

A mentorálás támogatásának néhány kérdése

A TM1 felkészítő kurzust abszolváló hallgató előtt megnyílik a lehetőség, ha szeretne, és a felkészítő oktató is támogatja őt elhatározásában, megkezdheti mentori tevékenységét. A második kurzus célja a hallgatók támogatása a hátrányos helyzetű tanulók mentorálása során. A kurzus leírás tartalmaz ugyan tematikát is (a mentorálás folyamata, alapvető céljai és határai; a hátrányos helyzetű térségek jellemzői; a serdülőkorú tanulók és a különleges bánásmódot igénylő gyerekek sajátosságai; a hatékony kommunikáció ismérvei; kulturális ismeretek, interkulturális kommunikáció, kommunikációs kultúra; az online mentorálás kihívásai és lehetőségei; jó gyakorlatok megosztása és a kihívások

megbeszélése), az ezekről való eszmecsere azonban nem olyan kötött, mint a felkészítő kurzus esetén. Sokkal fontosabb, hogy a mentorok által hozott aktuális esetek (nehézségek, problémák és sikerek) megbeszélésére, a jó gyakorlatok megosztására sor kerüljön, illetve a tematika releváns részeiről tanuljunk közösen. A formális mentorálás egyik jól kitapintható erénye, hogy a szervezett keret a mentornak biztonságot adhat, többek közt azáltal, hogy az őt érintő kérdéseket, az esetleges problémát a közösség tagjaival meg tudja vitatni. Fontos, hogy a mentor tevékenysége elvégzéséhez a szakmai segítségen túl megértő támogatást is kapjon, ami a segítő munkát végzők, így mentoraink esetében is szükséges. Az eltelt néhány szemeszter rövid tapasztalatából kiindulva megállapíthatjuk, hogy mentoraink jelentős része egy számára teljesen idegen világgal ismerkedhetett meg a mentorálás során. Önmagában a feladat elvégzése is újdonságot, kihívást jelent, ezek feldolgozását kell az egyetemi oktatóknak változatos módon segítenie: a kötelezőnél több alkalmat teremteni az élmények négy szemközti, vagy csoportos feldolgozására, illetve az élmények feldolgozásához módszertani segítséget is érdemes felkínálni. Fontos, hogy mentorainkat segítsük a mentorálás sokszor komoly kihívást jelentő tevékenységében, láttassuk velük munkájuk hasznát. A program akkor tud sikeresen működni, ha a benne tevékenykedő mentor is sikeresnek érezheti magát, és akár több szemeszteren keresztül is kitart mentoráltjai és a feladat mellett. Az egyetemi oktatók feladata a támogatás során az is, hogy a mentorálás lendületét segítsenek megtartani: a rutin hasznos, megerősíti a mentort, azonban veszéllyel is járhat. A pusztán rutinból végzett segítő tevékenység könnyen hiteltelenné válhat. A közösségi tanulás a mentorok támogatásának a szintjén azonban elsősorban nem az oktató és a mentorok közt valósul meg, tapasztalatunk szerint sokkal inkább a mentorok közt: ők találkoznak a mentorálás közben, ők ismerik egymás esetleges nehézségeit, ők osztoznak egymás örömeiben, sikerében. A közösségi tanulás szervezett és spontán módon is alakul ebben a körben, a kezdő mentor tacit tudása elsősorban a tapasztalt mentortól származik, de nyílik alkalom a szervezett eszmecsere, a tapasztalatok feldolgozására, értelmezésére is. A heti online csoportos alkalom az oktató jelenlétében bizonyára nem lenne elegendő a mentoráláshoz szükséges tudás megalkotásához. A hallgatók zöme érzi is az együttműködés szükségességét és előrevívó voltát. A személyes találkozásokon túl az online kapcsolattartás jellemzi a mentorok közösségét. Az ezeken a fórumokon való részvételre természetesen senki sem kötelezhető, az együttműködés, a tanulás szabadon választható lehetőség. A támogató kurzusokon megvalósuló közösségi tanulást jó példázza a szemeszterenként kötelező élménynapi felkészülés. Az oktató által szervezett közös előkészület nem pusztán ötletbörze, a közösségi tanulás szép példája is egyben; a gyakorlott mentorok és a még kevés tapasztalattal rendelkezők megosztják egymással elképzeléseiket, tapasztalataikat, sikerre viheto témák feldolgozására vállalkoznak, egymás ötleteiből gazdagodnak. Az élménynapot előkészítő kurzus jellemzően online folytatódik, akkor már szűkebb, mentori körben.

A közösségi tanulás előnye

A mentorálást vállaló hallgatók több szempontból is hasznélvezői a programnak. A felkészítő képzést sikeresen elvégzők szerteágazó ismerettel gazdagodnak. Nem feltétlenül kapcsolódik ez az ismeretanyag leendő hivatásukhoz, de egészen biztosan segíti őket a tudatos polgári, az értelmiségi lét kompetens megélésében. Lehetőségük nyílik ismereteik újragondolására, pontosítására, kiegészítésére a szociológia, pedagógia, pszichológia romológia, kommunikációtudomány stb. különböző témaköreiben. Akár már

a felkészítő kurzuson, de különösképpen a mentorálás során fejlődnek készségeik is a kommunikáció, az együttműködés, szervezés stb. terén. Az élmények és gyakorlati tapasztalatok hatására bizonyára fejlődnek érzelmeikben, hozzáállásukban a másik emberrel, a rábízottakkal, a hátrányos helyzetűekkel szemben. Továbbá az is vonzóvá teheti a mentori tevékenységet, hogy a hallgató részese lehet egy közösségnek, megismerheti más karok, más szakok hallgatóit, továbbá megélheti a közös célok érdekében végzett munka összekovácsoló erejét.

Az egyetem is gazdagodik a program által. A program résztvevőit; az adminisztrációtól a projektosztályig, a hallgatóktól az oktatók közösségéig összeköti a feladat, a kihívás, hogy megfeleljünk a program elvárásainak, ezáltal erősödik a „mi-tudat”. Mindannyian gazdagodunk is a mentorálás általa: ránk is érvényes az átélhető élmény kedvező hatása. A program működtetése szempontjából is szükséges a közösségi tanulás. A program résztvevői napi kapcsolatban állnak az online térben, emellett gyakoriak a jelenléti workshopok, eszmecserék.

Tekintettel arra, hogy a program oktatói és felelősei az egyetemünkön a tanárképző intézet kötelékébe tartoznak, az oktató szemszögéből is érdemes bemutatni a látható előnyöket. A programon keresztül a TM2 oktató intenzív kapcsolatban áll a program iskolai képviselőivel. Az egyeztetések és különösképpen a személyes találkozás alkalmi során ebben a viszonylatban is megvalósul a közösségi tanulás. A közös gondolkodás során a praxisban összegyűlt szakmai tudásból építkezhet az oktató, és ezt a tudást is be tudja vinni a hallgatói csoportokba.

A közösségi tanulást hátráltató tényezők

Bár alapvetően a program előnyeit látjuk a közösségi tanulás szempontjából, de néhány hátráltató tényezőt is meg kell említenünk a program ilyen szempontú bemutatásakor. A szakirodalom a közösségi tanulás ideális méretét kevesebb főben határozza meg, mint amekkora létszámmal az egyetemi felkészítő csoportjainkat el tudjuk indítani. A program beindulásakor jellemző alacsonyabb létszám jobban lehetővé tette a csoporttagok egyenletesebb bekapcsolódását a tanulásba, mint a most jellemző húsz fő fölötti létszámok. Ezt a nehézséget kizárólag a felkészítő csoportok esetében tapasztaljuk, a mentorálást támogató csoportok létszáma megfelelő, ott ez a probléma nem áll fenn.

A felkészítő csoportokba sokan jelentkeznek, és a csoport nem minden tagja egyformán elkötelezett a mentori szerepre, ami a közös tanulás során is okozhat kisebb fennakadást. A közösségi tanulás ismérvei közt szereplő aktivitás nem mindenre jellemző, ami megnehezíti az együttműködést. Az elköteleződés hiánya miatt eltérő a bevonódása, eltérő a kitartása ezeknek a hallgatóknak.

A mentor csoportok esetén nem annyira az elköteleződés hiányáról, mintsem az időbeli nehézségekről beszélhetünk. Sok mentorunk szívesen folytatná a mentori tevékenységet több féléven keresztül, de egyetemi óráik rendje ezt nem teszi lehetővé. Túl a mentori feladatok ellátásának a nehézségén a programból való kilépés a közösségi tanulásra is hátrányosan hat: fontos lenne a közösség viszonylagos állandósága, a stabil tapasztalt mentori jelenlét, amit az ennél kisebb számú új belépő gazdagít. Ennek a problémának az orvosolására igyekszünk egy-egy eszmecserére, a felkészítő kurzusokra régi, tapasztalt mentorainkat is meghívni.

Hasonló problémát jelent, hogy csak két iskolában vagyunk jelen a kezdetektől. Ezekben az iskolákban gyümölcsöző az együttműködés. Azokban az iskolákban, ahol egy-egy mentor csak egy félév erejéig más egyetemek mentorainak segít, nehéz a közösségi tanuláshoz szükséges közösséget kialakítani. Reméltük, hogy más egyetemekkel sikerül ezáltal szorosabb kapcsolatot kiépíteni, de a kezdeti próbálkozások nem bizonyultak tartósnak.

Felhasznált irodalom

Alexander Karl L. – Entwisle Doris R. – Kabbani Nader S. (2001): The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record* 103(5):760-822 DOI:10.1111/0161-4681.00134

Bandura, Albert (1977): *Social learning theory*. London, Prentice Hall.

Bánkúti Zsuzsa – Horváth Zsuzsa – Lukács Judit (2004): A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. In: *Iskolakultúra*, 14(5), 3–26. p.

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 22 –33. p.

Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. In: *Neveléstudomány*, 3, 31–47. p.

Fehérvári Anikó (2016): Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 15–27. p.

Kiss Fruzsina (szerk.) (2023): *Tanítsunk Magyarországotért Mentori kézikönyv hasznos információk a mentori tevékenységhez*. Budapest, Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft.

Klinger András Dr. (2007): A halandóság társadalmi különbségei Magyarországon a XXI. század elején. In: *Demográfia*, 50. évfolyam, 2-3. szám 252-281. p. https://www.epa.hu/05300/05334/00148/pdf/EPA05334_demografia_2007_2-3_252-281.pdf (utolsó megtekintés 2025.november 10.)

Lamb Stephen – Markussen Eifred – Teese Richard – Polesel John – Sandberg Nina (Eds.) (2011): *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*. Springer

Liskó Ilona (1986): *Kudarccok középfokon*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.

Liskó Ilona (2003): *Kudarccok a középfokú iskolákban*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.

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. DOI: 10.1787/5km4m2t59c-mr-en

Paksi Borbála – Széll Krisztián – Magyar Éva – Fehérvári Anikó (2020): A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. In: *Iskolakultúra*, 30. évfolyam, 2020/8. szám DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.8.62 62-81. p.

Rumberger, Russell W. (2011): *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>

Rumberger, Russell – Ah Lim, Sun (2008): *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*

Sági Matild (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 101-122 p.

Székely Krisztián (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 25–51. p.

Székely Krisztián (2016): Iskolai légkör és eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 51-71. p.

Székely-Milinte Enikő (2025): A tanulástámogatás neuropedagógiája In: Kúspér Judit – Székely-Milinte Enikő – Szűcs-Novák Rita (2025) *Pedagógiai összhangzattan: Tanulmányok a 70 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 355-380. p.

UNESCO (1998): *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*. www.unesco.org

Vygotszkij Lev Szemjonovics (1978): *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, Harvard University Press

Kovács Tamás

Újra talpon – Családi reziliencia a gyakorlatban: képzési program hátrányos helyzetű közösségekben

Bevezetés és andragógiai megalapozás

A „Reziliens családok” címmel megvalósult Erasmus+ KA210-ADU projekt olyan társadalmi, gazdasági és pedagógiai problémák metszéspontjára adott válaszokat, amelyek évtizedek óta meghatározzák a hátrányos helyzetű közösségek életét Magyarországon és a határon túli magyar közösségekben. A projekt abból a felismerésből indult ki, hogy a családi élet minősége, a gazdasági stabilitás, a lelki ellenállóképesség és az önfenntartó képesség egymást feltételező tényezők, és a felnőttek tanulása akkor eredményes, ha mindhárom területhez egyidejű hozzáférést biztosít. A projekt kezdőpontja az volt, hogy a résztvevő közösségekben a családok gyakran a kilátástalanság szélén mozognak, gondolkodásuk és lehetőségeik szegénység-orientáltak, a problémák megoldását pedig esetleges, spontán, sokszor ismétlődő kudarcélmények határozzák meg. A pályázati anyagok és beszámolók egyértelműen kijelölték azt a helyzetet, amelyben a projekt elindult: a gazdasági bizonytalanság, a jövedelemkiesések, a tartós munkanélküliség, az egészségügyi és lelki krízisek, a generációkon átöröklődő hátrányok és az alacsony iskolai végzettség egymást erősítő hatással rontották a családok életminőségét.

A projekt szakmai kiindulópontja az volt, hogy a felnőtt tanulók motivációja nem a formális tanulásra, hanem az élethelyzeteik megoldására irányul. Illeris (2018) komplex tanuláselmélete szerint a felnőttek tanulása akkor hatékony, ha a tartalmi, motivációs és társas dimenzió egyszerre aktivizálódik, vagyis a tanuló úgy érzi, hogy a megszerzett tudás azonnal alkalmazható, belsőleg értelmes, és társas támogatást kap a beépítéséhez. A Reziliens családok projekt ezt a hármast kezdettől fogva strukturáló alapelvként kezelte: a rezilienciafejlesztés a belső érzelmi és kapcsolati stabilitást célozta, a pénzügyi tudatosság a mindennapi gazdálkodás kompetenciáit erősítette, az önellátás pedig a cselekvőképesség fizikai és gazdasági tereit bővítette. A dokumentumokban világos megfogalmazás szerepelt arról, hogy a módszertan nemcsak információt kívánt átadni, hanem a családokat olyan élethelyzetbe szeretne volna hozni, ahol megtapasztalhatják saját cselekvő erejüket. Minden tevékenység ennek rendelt alá.

A projektben megjelenő andragógiai szemlélet Knowles (1980) andragógiai modelljének valamennyi alaptételét aktiválta. A dokumentumok egyértelműen kijelentik, hogy a résztvevő felnőttek a saját életük szakértői, és a tananyagoknak az ő élettapasztalatukra kell épülniük. A projekt ezt úgy biztosította, hogy a tanulási helyzetek minden esetben életszerű példákhoz, valós helyzetekhez kötődtek: a résztvevők saját családi válságaik, munkahelyi bizonytalanságaik, veszteségeik, adósságaik, illetve kertészkedési vagy önfenntartási próbálkozásaik elemzésén keresztül tanultak. Az „Újra talpon” tananyag például külön fejezetben foglalkozik azzal, hogy melyik élethelyzetben milyen emberi erősségek mozdíthatók meg, a pénzügyi modul pedig szisztematikusan végigvezeti a

tanulókat a kiadásaik, jövedelmeik, rejtett költségeik és megtakarítási lehetőségeik feltérképezésén. A kertészeti modul a talajelőkészítéstől a természetesen át a tartósításig minden olyan ismeretet tartalmaz, amely egy nulla tapasztalattal rendelkező család számára is lehetővé tette a saját ételkészítés megtermelését.

A projektben megjelenő kontextusértés Bronfenbrenner ökológiai fejlődésmodelljéhez is kapcsolódik: a családok helyzetét egyszerre határozzák meg az egyéni képességek, a közvetlen családi kapcsolatok, a helyi közösségi struktúrák, a szolgáltatások elérhetősége és a makroszintű társadalmi-gazdasági folyamatok. A projekt felismerte, hogy a települési szegénység, a szolgáltatáshiány, a digitális lemaradás és az infrastruktúra gyengesége nem egyéni hibákból, hanem a rendszerszintű hátrányokból fakadnak. Ebben a szemléletben a rezilienciafejlesztés nem csupán lelki ellenállóképességet jelent, hanem olyan kompetenciák fejlesztését is, amelyek lehetővé teszik az egyének számára, hogy a környezetükből érkező terheléseket jobban kezeljék, a kapcsolati hálójukat erősítsék, és a saját életükben stabil pontokat építsenek ki.

A résztvevő célcsoportot azok a családok alkották, akik sokszor egyszerre küzdöttek a létbizonytalansággal, az egészségügyi problémákkal, a gyász különböző formáival, a munkaerőpiacról való kiszorulással és a jövőkép elvesztésével. Több család esetében a kiszolgáltatottság és a tehetetlenség élménye generációkon keresztül öröklődött. A helyzetelemzés külön kiemelte, hogy ezekben a háztartásokban a döntések jelentős része kényszerből születik, és a szűkös erőforrások miatt sokszor rövid távú túlélési stratégiák uralják az életvezetést. Ennek következménye, hogy a problémák megoldása reaktívvá válik, a családok nem tudnak hosszú távra tervezni, és a jövőképet meghatározó döntések idő előtt elakadnak. A projekt célja éppen ezért az volt, hogy olyan tanulási környezetet hozzon létre, amelyben ezek a rövid távú, kényszervezérelt stratégiák átalakulhatnak reflektált, megalapozott, jövőorientált döntésekké. A projekt elindítását az a felismerés is vezette, hogy a felnőttek tanulási részvételét erősen befolyásolják az elérhetőségi tényezők. Jarvis (2004) szerint a felnőtt tanulás alapfeltétele a hozzáférés, amely magában foglalja az időt, a motivációt, a megfelelő tanulási környezetet és a támogató közösségi struktúrákat. A projekt dokumentumaiból egyértelműen látszik, hogy a célcsoport korábban nem rendelkezett ilyen hozzáféréssel. A résztvevők számára nem volt elérhető struktúrált rezilienciafejlesztő képzés, nem fértek hozzá pénzügyi tanácsadáshoz vagy gyakorlatias pénzügyi tananyagokhoz, és nem voltak olyan helyi műhelyek, ahol az önálló ételkészítés alapjait megtanulhatták volna. A digitális kompetenciák hiánya tovább növelte a távolságot a képzési lehetőségektől.

A projekt tehát úgy épült fel, hogy ezekre a hozzáférési problémákra is megoldást nyújtson. A tananyagok kidolgozása a mobiltelefonos elérhetőséget elsődlegessé tette, mivel a projektben részt vevők jelentős része kizárólag okostelefont használt digitális eszközként. A képzési alkalmak strukturálása igazodott a résztvevők életritmusához, a műhelymunkák egy része helyben, a közösség tereiben valósult meg, a digitális tananyagok pedig bármikor visszanezethetőek voltak. Ez a blended modell megfelelt annak a nemzetközi andragógiai elvnek, miszerint a tanulás akkor hatékony, ha a formális és informális elemek egymást erősítik, és a tanulók saját élettapasztalata integrálódik a tudásba (Merriam & Bierema, 2014). Elméleti megalapozása ezzel együtt a reziliencia tudományos megközelítéséhez is szorosan kapcsolódott. Walsh (2016) családi reziliencia-modellje szerint a családok ellenállóképességét olyan védőfaktorok erősítik, mint a kommunikáció, a rugalmas struktúrák, a közös problémamegoldás, a jelentésadás és a pozitív jövőkép. A projektben megvalósult reziliencia-tananyag – amelyet a következő

részben tárgyalok – pontosan ezekre a védőfaktorokra épült, ezzel tudományosan is megalapozottá téve a fejlesztési logikát.

A projekt megvalósítása, tananyagkidolgozás és gyakorlati műhelyek

A „Reziliens családok” projekt megvalósításának első szakaszában a partnerség számára a módszertani keretek összehangolása jelentette a legfontosabb feladatot. A két szervezet eltérő profilja miatt – az egyik fél erős digitális és andragógiai háttérrel, a másik átfogó családi pénzügyi és körforgásos gazdálkodási tapasztalattal rendelkezett – már a kezdeti egyeztetések is intenzív tudásmegosztásra épültek. A projektben folyamatos online tervezési találkozók zajlottak, amelyek során a partnerek rögzítették a képzési egységek szerkezetét, meghatározták a tananyag-kidolgozás ütemezését, és kialakították a hárompilléres metodikai összhangot. A jegyzőkönyvek és mellékletek mutatják, hogy minden ülésnek világos fókusza volt: egy alkalom a reziliencia tanulási útvonalának strukturálásával foglalkozott, egy másik a pénzügyi modul tartalmi logikájának összerendezésével, majd külön megbeszélést szántak az önellátási tananyag gyakorlati elemeinek összehangolására illetve a projektmenedzsment tevékenységekre.

A projekt első szakasza a szükségletfelmérés eredményeinek beépítésével folytatódott. A pilotként bevont családok élethelyzetei, döntéshozatali mintái, gazdasági szokásai és lelki terhei meghatározták a tananyag pedagógiai fókuszait. A családok többsége olyan helyzetben élt, amelyben a megélhetési bizonytalanság napi szinten kényszerítette őket döntésekre, mégis ritkán jutottak olyan információkhoz vagy támogatási formákhoz, amelyek a helyzetük stabilizálását segítették volna. A projekt egyik alapállítása szerint a családok tanulása nem különíthető el az életvezetésüktől: a tanulás önmagában is kríziskezelő erőforrás, és a strukturált tudás elsősorban a mindennapi döntések minőségére hat.

A három tananyag kidolgozása ebben az időszakban intenzív együttműködésben zajlott. A családi reziliencia-modul – „Újra talpon” elsődleges célja az volt, hogy a résztvevők olyan ismeretekhez jussanak, amelyek segítik a váratlan helyzetek kezelését, a mindennapi stressz csökkentését és a családi kommunikáció erősítését. A tananyag szerkezete végig a valós élethelyzetekre épített. A központi témák között szerepelt, hogy milyen erőforrások aktivizálhatók egy betegség, gyász vagy munkanélküliség esetén; hogyan érdemes felismerni és kezelni a kapcsolati kríziseket; miként hozhatók létre olyan családi rutinok, amelyek segítenek visszaállítani a stabilitást. A tananyagban több fejezet foglalkozott azzal, hogyan hatnak a negatív életesemények a családi dinamika egészére, és milyen kommunikációs minták képesek mérsékelni a feszültségeket. A hangsúly a résztvevők saját történeteinek feldolgozásán volt, amelyeket a képzési folyamat során reflektív gyakorlatokkal egészítettek ki.

A pénzügyi tudatosságot fejlesztő „Biztos háttér” modul a mindennapi gazdálkodás kulcskérdéseit tisztázta újra olyan célcsoport számára, amely korábban nem férhetett hozzá ilyen jellegű strukturált tudáshoz. A tananyag részletesen foglalkozott a családi költségvetés szerkezetével, a rendszeres és eseti kiadások felismerésével, az impulzusvásárlások mechanizmusával, a banki szolgáltatások alapjaival, a kamatok, tartozások, részletfizetések és megtakarítási formák következményeivel. Külön figyelmet kapott az a kérdés, hogy a tartalék képzése hogyan lehetséges azokban a háztartásokban,

ahol a bevételek már eleve nem fedezik a kiadásokat. A modul alapvető pedagógiai felismerése volt, hogy a pénzügyi tanulás akkor válik relevánssá, ha a tanulók saját háztartásuk adatait elemzik. A képzési folyamat ezért gyakorlati példákra épült: a résztvevők megvizsgálták a havonta ismétlődő költségeiket, elemezték a rejtett kiadásokat, felmérték az erőforrásokat, és az öt éves élettervezés módszerével olyan célokat fogalmaztak meg, amelyek túlmutattak a rövid távú túlélési stratégiákon.

Az önellátást támogató „Kiskertből terülj asztalkám” tananyag a projekt gyakorlatorientált jellegének egyik legerősebb pillére volt. A modul kialakítása abból a felismerésből indult ki, hogy a saját élelmiszer termelése nem csupán gazdasági előnyökkel jár, hanem jelentős mértékben erősíti a cselekvőképesség élményét is. A tananyag részletesen tárgyalta a veteményezés, növényápolás, betakarítás és tartósítás lépéseit. Kiemelt rész volt, hogy akár harminc négyzetméteren is megtermelhető egy család teljes zöldségszükséglete, ha a kert gondozása megfelelő ütemezéssel és odafigyeléssel történik. A dokumentumok szerint a résztvevők számára különösen motiváló volt, hogy az első betakarítások hamar sikerélményt adtak, amely erősítette az önhatékony érzését. A kertészeti modul tartalmazta a fermentálás, savanyítás, szárítás és befőzés gyakorlati útmutatóit is, továbbá olyan környezetvédelmi ismereteket, amelyek a hulladék kezelése és újrahasználata révén csökkentették a háztartások ökológiai lábnyomát.

A tananyagok kidolgozása után kezdődött meg a gyakorlati kipróbálás. A projekt beszámolóiban szerint a résztvevő családokkal többhetes műhelymunkák zajlottak, amelyek során a tréningekhez kapcsolódó feladatokat helyben, közösségi térben végezték. A reziliencia-modul gyakorlatai közé tartozott a családi narratíva feltárása, a konfliktushelyzetek elemzése és a kapcsolati mintázatok azonosítása. A pénzügyi tréningeken a résztvevők saját költségvetést készítettek, elemezték a bevételi forrásokat, és megtanulták azokat a technikákat, amelyekkel a kiadások kontrollálhatóbbá válnak. Az önellátó gazdálkodás kapcsán pedig konkrét magvetési és palántázási gyakorlatokra került sor, a résztvevők a projekt során közösen komposztot építettek, és olyan élelmiszer-előállítási módszereket próbáltak ki, amelyek a saját háztartásukban is könnyen megvalósíthatók.

A műhelymunkák során a partnerek külön figyelmet szenteltek a motiváció fenntartásának. A beszámolók szerint sok család először tapasztalta meg, hogy a tanulási folyamat nem elvonatkoztatott, hanem közvetlenül kapcsolódik az élethelyzetéhez. A résztvevők szerint a legnagyobb erőt nem az információ mennyisége, hanem a közösségi tanulás adta: az, hogy a nehéz élethelyzeteket megoszthatták egymással, és látták, ahogy a többiek előrehaladnak. A projekt pedagógiai értéke ebben a szakaszban vált a leginkább láthatóvá: a tanulók a saját tapasztalataikat építették bele a tananyagba, és a tanulási folyamat minden eleme egyéni problémák megoldását segítette elő.

A műhelymunkákhoz kapcsolódóan a kiadványok nyomdai változata mellett elkészült a három lapozgatós, online megjelenésű oktatási füzet is. Ezeket a tananyagok eredménytermékeként hozták létre, és céljuk az volt, hogy a résztvevők számára vizuálisan érthető, könnyen feldolgozható formában tegyék elérhetővé a tanultakat.

A reziliencia tananyag online változata a <https://heyzine.com/flip-book/956c8e8e37.html> címen elérhető, a hozzá tartozó gyakorlati tréningfüzet pedig a <https://heyzine.com/flip-book/d554431b6a.html> oldalon.

A pénzügyi tudatosság lapozgatós füzetének linkje a <https://heyzine.com/flip-book/b6ee8c82e2.html>, a tízórás gyakorlati mellékleté a <https://heyzine.com/flip-book/323ec7639b.html>

Az önellátási modul teljes tananyaga a <https://heyzine.com/flip-book/a0a828bafa.html> hivatkozáson jelent meg.

Ezek a füzetek a tananyagok esszenciáját foglalták össze olyan formában, amely a résztvevők számára bármikor visszakereshető és könnyen alkalmazható volt.

A projekt megvalósításának második szakaszában zajlott a digitális platform és az applikáció fejlesztése. A projekt úrlap dokumentálta, hogy a partnerek egy olyan felületet kívántak létrehozni, ahol a korábban képzési programokban részt vett családok online közösséget alkotnak, és tapasztalataikkal támogatják a később csatlakozókat. Ez a digitális környezet nem csupán a tananyagok tárhelye volt, hanem fórumként, visszacsatolási felületként és közösségi tanulási térként is működött.

A fejlesztés része volt, hogy az applikáció minden eleme mobiltelefonra optimalizált legyen, mivel a résztvevők többségének ez volt az egyetlen digitális eszköze. A platform kialakítása során fontos szempont volt az egyszerű navigáció, az alacsony adatforgalmat igénylő kialakítás, valamint az, hogy a tanulási modulok önállóan is feldolgozhatók legyenek. Több alkalommal szerveztek határon átnyúló szakmai találkozót is. A partnerek személyes találkozási rendszerint a módszertani fejlesztés kritikus pontjaira összpontosítottak: áttekintették a tananyagok moduljait, a pilot családok visszajelzéseit, a gyakorlati foglalkozások eredményeit, és ennek alapján módosították a tréninganyagokat. A beszámolók szerint ezek a találkozók különösen fontosak voltak a pénzügyi modul véglegesítésében, mert a két ország tapasztalatai eltérőek voltak a családi pénzügyek kezelésének kulturális mintázatai szempontjából. A szlovák partner jelentős szakmai tapasztalatot hozott a közösségi pénzügyi edukáció területéről, míg a magyar partner erős andragógiai és digitális fejlesztési háttérrel rendelkezett. A közös munka eredményeképpen olyan tananyag jött létre, amely mindkét kontextusban alkalmazható volt.

A projekt jelentősége az eredménytermékek létrehozásban is megmutatkozott. A három teljes tananyag, a három gyakorlati tréningfüzet, a digitális platform, az applikáció és a lapozgatós füzetek olyan eszközök lettek, amelyek a projekt lezárása után is elérhetőek maradnak. A partnerség célja az volt, hogy a létrejött tudásanyag a projektcikluson túl is fenntartható legyen, és újabb célcsoportok számára is hasznosíthatóvá váljon. A projekt utolsó időszakában megkezdődött az anyagok ISBN-kiadása is, amely biztosítja a hosszú távú hozzáférést és szakmai hitelességet.

Hatások, a közösségi reziliencia erősödése és a partnerség működése

A projekt megvalósításának előrehaladtával egyre világosabban kirajzolódott, hogy a hárompilléres módszertan nem csupán tartalmi fejlesztésként, hanem komplex, életszervezési keretrendszerként hatott a résztvevő családokra. A projektbeszámolók szerint a programban szereplő családok többsége a belépéskor olyan élethelyzetben volt, ahol a krízisek halmozódása, a biztonság hiánya, az adósságspirál és a bizonytalan jövőkép döntően meghatározta a mindennapokat. A műhelyfoglalkozásokon megfigyelhető volt, hogy a résztvevők kezdetben nehezen tudták megfogalmazni saját céljaikat, a hosszú távú tervezés sokak számára elképzelhetetlen volt, és az önirányított tanulás feltételei sem álltak rendelkezésére. Ezzel együtt a program előrehaladtával egyre inkább láthatóvá vált, hogy a tanulási folyamat nem pusztán a tudás bővítését, hanem az életvezetési minták átalakulását is előmozdította.

A rezilienciafejlesztés közvetlen hatásai

A reziliencia-modul gyakorlatai során a családok olyan élettörténeti szakaszokat dolgoztak fel, amelyek addig rendezetlenül, megnevezhetetlenül és sokszor kimondatlanul voltak jelen. A képzések során több alkalommal is előfordult, hogy a résztvevők elsőként mondták ki saját veszteségeiket, az ezekhez kapcsolódó tehetetlenségérzést, vagy éppen azokat az érzelmi mintázatokat, amelyek hosszú ideje akadályozták őket. A tréningfolyamat egyik leglényegesebb hozadéka az volt, hogy a résztvevők elkezdtek biztonságos közegben reflektálni saját élethelyzetükre, ami a felnőttkori tanulás egyik kritikus tényezője: a tanulás addig nem indul el, amíg a tanuló nem képes látni, mi az a probléma, amelyre választ keres.

A dokumentumok szerint a reziliencia fejlesztése három olyan ponton hozott számottevő változást, amely végig kísérte a program teljes folyamatát. Egyrészt a résztvevők nagyobb rugalmasságot mutattak a mindennapi stresszhelyzetek kezelésében; másrészt képesek lettek saját kapcsolati hálójukat erőforrásként azonosítani; harmadrészt pedig megjelent annak felismerése, hogy a jövővé változó élethelyzetekben nem pusztán passzív elszenvedők, hanem aktív szereplők lehetnek. A projekt során végzett megfigyelések rögzítik, hogy a résztvevők kommunikációja strukturáltabbá vált, kevesebb elkerülő és több megoldáscentrikus elem jelent meg a családi interakciókban, és a döntéshozatal kevésbé volt impulzív, reaktív jellegű.

A projekt egyik legtöbbször hangoztatott felismerése volt, hogy a reziliencia nem egyetlen képesség, hanem olyan erőforrások hálózata, amelyek csak akkor erősödnek, ha a tanulás több életterületet érint. Ezért kapcsolódott össze a lelki-pszichológiai modul közvetlenül a pénzügyi és önellátási tananyagokkal.

A pénzügyi tudatosság fejlődése és a gazdasági stabilitás erősödése

A pénzügyi tréningek hatását több szinten lehetett érzékelni. A résztvevők jelentős része először a saját kiadásai és bevételei tudatos feltérképezése során szembesült azzal, hogy milyen gazdasági minták ismétlődnek a háztartásukban. A beszámolók alapján sokan meglepődtek azon, hogy a kiadásaik egy része nem a létfenntartáshoz, hanem impulzusokhoz, rutinszerű döntésekhez vagy helytelen vásárlási szokásokhoz kapcsolódott. A kiadási naplózás és a költségvetés-tervezés feladatain keresztül a

résztevők megtanulták különválasztani a szükséges és a halasztható kiadásokat, ami azonnali hatást gyakorolt a háztartási stabilitásra.

A modul egyik legnagyobb hatású eleme az öt éves élettervezés gyakorlata volt. Ez a módszer arra készítette a résztvevőket, hogy túltekintsenek a havi túlélési logikán, és életük kulcsterületeire hosszabb távú terveket készítsenek. A projekt során több olyan eset is előfordult, ahol a családok először fogalmaztak meg olyan célokat, mint az adósságrendezés, a stabil munkavállalás, a gyerekek iskolai pályájának tervezése vagy éppen az otthoni környezet átalakítása annak érdekében, hogy a mindennapi élet kiszámíthatóbb legyen. A pénzügyi modul hatását az is erősítette, hogy a tanulók saját háztartási adataikon dolgoztak, így a tanulás nem elvont, hanem azonnal cselekvésbe fordítható tudássá vált. A felnőttképzés egyik legfontosabb eredményességi mutatója az, hogy a tanult ismeretek milyen gyorsan kerülnek át a gyakorlatba. A projekt dokumentumai szerint a résztvevők többsége a képzési ciklus végére képes lett arra, hogy tudatosan mérlegelje a vásárlási döntéseket, jobban kontrollálja a bevételeit, és felismerje azokat a pénzügyi hibákat, amelyek korábban a krízisek egyik fő oka volt.

Az önellátás tanulásának hatásai – a cselekvőképes identitás megerősödése

A kertészeti modul gyakorlati jellege miatt már a program kezdeti szakaszában láthatóvá váltak a pozitív hatások. Több résztvevő először tapasztalta meg, hogy képes megtermelni saját ételkészítésének egy részét, ami azonnali sikerélményt és erős identitásélményt adott. A projekt dokumentumai alapján ez a modul olyan cselekvőképesség-érzést erősített meg, amely közvetlenül hozzájárult a reziliencia növekedéséhez. A résztvevők egy része már a képzés első heteiben elkezdte átalakítani a kertjét, külön területet jelölt ki a veteményezésnek, komposztálókat épített, és a betakarítások után képes volt önálló tartósítási technikák alkalmazására.

Az önellátás gyakorlata nem pusztán gazdasági szempontból volt jelentős. A képzésben részt vevő családok számára a kertművelés olyan rendező és stabilizáló tevékenységgé vált, amely strukturálta a mindennapokat, ritmust teremtett, és kiszámíthatóvá tette az élet egy részét. A projekt egyik visszatérő megállapítása volt, hogy a kertművelés a lelki egészségre is számottevően hatott. Több résztvevő számolt be arról, hogy a kertben végzett tevékenység csökkentette a szorongást, csillapította az állandó bizonytalanságérzést, és olyan élményt adott, amelyben a „kézzelfogható eredmény” egyszerre jelentett biztonságot és önbecsülést.

A közösségi reziliencia növekedése

A projekt során kialakult tanulóközösségek olyan társas hálózatot hoztak létre, amely a program lezárulta után is működött. A résztvevők több alkalommal találkoztak egymással a műhelyeken kívül is, segítették egymást a kertépítésben, megosztották egymással az öt éves élettervüket, és a projekt után is aktív kapcsolatban maradtak. Ez különösen fontos eredmény, mert a hátrányos helyzetű településeken a közösségi kohézió gyakran gyenge, a családok elszigetelten élnek, és a társas támogatás hiánya tovább növeli a kiszolgáltatottságot. A projekt révén a résztvevők új közösségi kapcsolatokra tettek szert, ami Bronfenbrenner ökológiai modelljének értelmében a mikroszintű környezet minőségének javulását jelenti.

A műhelymunkák során kialakult közösségi háló nemcsak a tanulás ideje alatt volt jelen, hanem a projekt lezárása után is fennmaradt. A digitális platform és az applikáció fórumfunkciója lehetővé tette, hogy a résztvevők továbbra is megosszák egymással tapasztalataikat, és új tanulási tartalmakhoz is hozzáférjenek.

A partnerség szakmai működése

A határon átnyúló partnerség működésének egyik legfontosabb hozadéka az volt, hogy a két szervezet olyan módszertani tudást hozott létre, amely külön-külön nem jöhetett volna létre. A projekt során a szlovák partner korábbi pénzügyi edukációs gyakorlata és a magyar partner digitális-andragógiai tapasztalata olyan kombinációt eredményezett, amely a tananyagok minőségében is tetten érhető. A rendszeres online egyeztetések és a személyes találkozók közös tanulási folyamatot hoztak létre, amelyben mindkét szervezet hozzájárult a végső eredményekhez. A partnerek nem csupán adminisztratív együttműködésben álltak, hanem aktív szakmai párbeszédet folytattak a tananyagok véglegesítése érdekében.

A disszemináció hatása – MeLLearN, Gombaszög és más események

A „Reziliens családok” projekt disszeminációja több szinten és többféle rendezvénytípusban valósult meg, amelyek együttesen biztosították a szakmai nyilvánossággal való kapcsolatot, a projekt ismertségének növelését, valamint azt, hogy a fejlesztett módszertan széles körben elérhetővé és értelmezhetővé váljon. A disszeminációs események sorozata 2024 elejétől kezdődően fokozatosan építette fel azt a szakmai és közösségi hálót, amely a projekt későbbi fenntarthatóságának és adaptálhatóságának egyik legfontosabb pillérévé vált.

A projekt eredményeit két MeLLearN országos konferencián bemutattuk, amelyek a hazai felnőttképzési és felsőoktatási szakma kiemelkedő fórumai. A 2024. május 15-i budapesti és a 2025. május 22-én Szegeden tartott előadás több mint száz résztvevőt vonzott, köztük egyetemi oktatókat, kutatókat, gyakorlati szakembereket és döntéshozókat. Ez a rendezvény a projekt szakmai legitimációja szempontjából kulcsfontosságú volt: lehetőséget adott arra, hogy a fejlesztett modell a felsőoktatási és andragógiai diskurzus részévé váljon, és hogy a kutatás módszertani megalapozottsága szélesebb körben is bemutatásra kerüljön. A Gombaszögi Nyári Táborban való szakmai jelenlét is meghatározó volt, hiszen ezen a rendezvényen a projekt eredményei nemcsak szakmai kontextusban, hanem szélesebb civil közönség előtt is bemutatkoztak. A bemutatott tananyagok, a résztvevő családok történetei, valamint a módszertani modell gyakorlati alkalmazása olyan visszhangot váltott ki, amely jól jelezte a társadalmi relevanciát és a modell továbbvihetőségét. A táborban zajló panelbeszélgetés során számos olyan, a hétköznapi digitális kihívásokhoz kötődő reflexió érkezett, amelyek a projekt társadalmi beágyazottságát erősítették, és megerősítették: a célcsoport igényeire épülő, alulról jövő innovációk különösen nagy támogatottságnak örvendenek közösségi szinteken.

A disszemináció egy másik jelentős eseménye a Dunaszerdahelyen tartott nemzetközi program volt (2024. június 14.), amely a határon túli magyar szakmai közösségek bevonását tette lehetővé. A rendezvényen bemutatott eredmények azt mutatták, hogy a projekt modellje nem csupán lokálisan releváns, hanem a kisebbségi magyar közösségek

és más szociokulturális környezetek számára is adaptálható. A visszajelzések alapján különösen értékesnek bizonyult a digitális kompetenciafejlesztés olyan formája, amely figyelembe veszi az idősek, a kisgyermekes családok és a hátrányos helyzetű térségek sajátos tanulási barrierjeit.

A projekt során megvalósított helyi műhelyprogramok számos kistérségben, kisvárosban a módszertan gyakorlati finomhangolásának legfontosabb terei voltak. Ezeken az alkalmakon a célcsoport tagjai — idősek, gondozók, többgenerációs családok és helyi közösségi szervezők — közvetlenül reflektáltak a tananyagokra és azok alkalmazhatóságára. A résztvevőkkel folytatott interakciók egyértelművé tették, hogy a digitális szakadék nem pusztán kompetenciahiány, hanem összetett társadalmi jelenség: bizalmatlansággal, tanulási önbizalomvesztéssel, korábbi negatív tapasztalatokkal és infrastrukturális akadályokkal fonódik össze. A műhelyek során kapott visszajelzések jelentős szerepet játszottak abban, hogy a képzési modell realiztikusan illeszkedjen a helyi tanulási környezetekhez.

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetében tartott projekt-információs nap (2024. május 9.) a szakmai közösség egyetemi szereplőinek adott lehetőséget arra, hogy a kutatási eredményekkel közvetlenül találkozzanak. A rendezvény külön értékét az adta, hogy a projekt módszertani hátterét és a terepmunka során szerzett tapasztalatokat egyetemi oktatók, andragógus hallgatók és gyakorló szakemberek közös párbeszédében lehetett értelmezni. A különböző rendezvényeken gyűjtött visszajelzések alapvető szerepet játszottak a fenntarthatósági tervek kidolgozásában, valamint abban, hogy a projekt modellje hosszú távon is adaptálható, átadható és továbbfejleszhető legyen. A disszemináció tehát nem pusztán kommunikációs elemként, hanem a módszertani fejlesztés organikus részeként járult hozzá a projekt sikeréhez.

Összegzés - következtetések és modellérték

A „Reziliens családok” projekt olyan andragógiai és közösségfejlesztési beavatkozásként valósult meg, amely ritka komplexitással kezelte a hátrányos helyzetű családok élethelyzeteit. A program abból a felismerésből indult ki, hogy a társadalmi sérülékenység nem egyetlen tényezőtől fakad, hanem a lelki, gazdasági és materiális erőforrások együttes hiányából. Ezért a vállalt fejlesztések nem különálló képzések sorozataként jelentek meg, hanem egymásra épülő és egymást erősítő tanulási folyamatként. A projekt tudományos-tartalmi erőssége éppen ebben a rendszerjellegben ragadható meg. A reziliencia-fejlesztés, a pénzügyi tudatosság és az önellátás egymással való összekapcsolása a nemzetközi szakirodalom alapján is indokolt. Knowles andragógiai alapelvei szerint a felnőttek tanulása akkor eredményes, ha közvetlenül kapcsolódik saját élethelyzetükhöz, és azonnal alkalmazható cselekvésekre épül. A projekt tananyagai pontosan ezt valósították meg. A résztvevők nem elszigetelt ismereteket szereztek, hanem olyan területeken fejlődtek, ahol a tanulás közvetlen hatást gyakorolt a mindennapjaikra.

A reziliencia-fejlesztés Walsh családi reziliencia-modelljével mutat mély rokonságot. A tananyag a kommunikáció, a rugalmas struktúrák, a megküzdési erőforrások és a jelentésadás területeire épült, amelyek a családi reziliencia nemzetközi kutatási

eredményei szerint a válságokból való kilábalás alapjai. A projektben ezek a védőfaktorok - a történetmesélés, a stresszkezelés, a közös problémamegoldás és a jövőkép-építés - gyakorlatokon keresztül váltak megtapasztalhatóvá. A pénzügyi modul a gazdasági reziliencia irányából közelítette meg a tanulást. Mullainathan és Shafir szűkösségelmélete szerint a kiszámíthatatlan anyagi környezet szűkíti a mentális kapacitást, és újra és újra az impulzív, rövid távú döntések felé tolja a gondolkodást. A projekt pénzügyi tananyaga pontosan ennek a csapdának az oldásán dolgozott: a résztvevők strukturált formában elemezték kiadásaikat, és megtanultak hosszabb távú terveket készíteni. Ez nem csupán a gazdasági stabilitásukat növelte, hanem közvetlen hatást gyakorolt az önhatékonyság-érzésre is. Az önellátó gazdálkodás modulja Illeris tanuláselméletének gyakorlati megvalósulása volt: a tanulás egyszerre jelentett tartalmi bővülést, motivációs megerősítést és társas támogatást. A cselekvés alapú tanulás élménye – különösen a betakarítások sikerélménye – alapvető szerepet játszott a résztvevők identitásának újraszerveződésében. A tananyagrészt a fenntarthatóság pedagógiáját is integrálta a felnőtt tanulók hétköznapi gyakorlatába, ami a mai európai felnőttképzési prioritások egyik meghatározó eleme. A dokumentumok alapján a projekt nem csupán egyéni tanulási eredményeket hozott létre, hanem a közösségi reziliencia növekedését is elősegítette. A műhelymunkák során kialakult kapcsolati háló – amely a digitális platformon is tovább élt – olyan társas támaszrendszert eredményezett, amely a hátrányos helyzetű közösségekben ritkán jön létre. A résztvevők közötti együttműködés az egyéni tapasztalatok megosztásától a közös kertgondozásig terjedt, és több esetben a képzéseken kívüli egymássegítésben is megmutatkozott. A projekt így egyszerre hatott egyéni és közösségi szinten: erősítette a cselekvőképességet, csökkentette az elszigeteltséget, és növelte a helyi társadalmi kohéziót. A pénzügyi stabilizáció és a lelki ellenállóképesség fejlődése közvetetten hozzájárult ahhoz, hogy a résztvevők nagyobb eséllyel tudtak visszakapcsolódni a munkaerőpiacra, vagy stabilabb élethelyzetet tudtak teremteni gyermekeik számára. A projekt az egészség, a mentális jóllét és a háztartási stabilitás területén is kimutatható változásokat eredményezett: csökkent a tartós kilátástalanságérzés, nőtt a vélt kontrollélmény, és több család számolt be arról, hogy konfliktuskezelési mintázatai átalakultak.

A projekt olyan szervezeti tanulási folyamatot valósított meg, amely túlmutatott az eredeti célokon. A két partner különböző szakmai profilja – andragógiai fejlesztés és pénzügyi-közösségi edukáció – olyan módszertani szinergiát hozott létre, amely a tananyagok minőségét és felhasználhatóságát határozta meg. A közös munkából kialakult módszertani csomag a jövőben más közösségekben is adaptálható és alkalmas arra, hogy a kisléptékű partnerségek egyik mintaprojektje legyen. A partnerségi találkozók során a szervezetek maguk is tanulási folyamat részévé váltak. A visszajelzések alapján a közös munkának köszönhetően javult a projekttervezési kultúra, a digitális tananyagfejlesztésben való jártasság, valamint a felnőttképzési programok strukturálása. A szlovák partner módszertani tudása a fenntartható gazdálkodás és pénzügyi tudatosság terén, valamint a magyar partner digitális fejlesztési és andragógiai kapacitása olyan tudásmezővé állt össze, amelyet a projekt után is tovább visznek.

A projekt zárásaként létrehozott digitális platform, applikáció, oktatási füzetek és ISBN-számmal ellátott tananyagok biztosítják, hogy a program tartalmi hosszú távon is elérhetőek maradjanak. A tananyagok olyan formában készültek el, hogy könnyen illeszthetők különböző helyi képzési rendszerekbe, civil programokba vagy önkormányzati felzárkóztatási kezdeményezésekbe. A résztvevők körében kialakult gyakorlati tudás – különösen a kertgondozás és a pénzügyi tervezés területén – tovább

hagyományozható, és a közösségi platform segítségével aktív tudásmegosztó hálózattá fejlődhet. A projekt modellértéke abban ragadható meg, hogy egyszerre kezeli a hátrányos helyzet több dimenzióját, és a felnőttkori tanulást a mindennapi élet rendezőelvévé teszi. A hárompilléres módszertan könnyen adaptálható más régiókban vagy más célcsoportoknál is, ahol a családi stabilitás, a gazdasági önrendelkezés és a cselekvőképesség hiánya hasonló problémákat okoz.

A „Reziliens családok” projekt tudományos és gyakorlati értelemben is sikeres fejlesztés. A program céljait elérte: megerősítette a családok rezilienciáját, növelte a gazdasági önrendelkezést, és megteremtette az önellátás alapjait. A résztvevők életminősége több szinten javult, a közösségi kohézió erősödött, a digitális eszközök használata rutinszerűvé vált, és a projektben megszületett tananyagok olyan minőségi tudásbázist hoztak létre, amely hosszú távon is fenntartható. A projekt modellként szolgálhat más térségek számára is, ahol a társadalmi leszakadás összetett formái jelen vannak. A hárompilléres andragógiai keretrendszer bizonyította, hogy a felnőtt tanulás ereje akkor a legerősebb, ha a tanulási folyamat az ember teljes életvilágára hat.

Felhasznált irodalom

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Jossey-Bass.

CEDEFOP. (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Publications Office of the European Union.

Faluvégi, A. (2010). Hogyan érintette a gazdasági válság a leghátrányosabb helyzetű kistérségeket? In Fazekas, K., & Molnár, Gy. (szerk.), *Munkaerőpiaci tükrök, 2010: Közelkép: A válság munkapiaci hatásai* (pp. 142–144). Budapest, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.

Havas G. (2008) Esélyegyenlőség – deszegregáció. In: Fazekas K., Köllő J. & Varga J. (eds): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal–Ecostat. <https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At_risk_of_poverty_or_social_exclusion_\(AROP E\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At_risk_of_poverty_or_social_exclusion_(AROP_E))

https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester_en

Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning*. Routledge.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning*. RoutledgeFalmer.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. Cambridge Books.

Kostyál L. Á., Széman Zs., Almási V. E., Fabbietti, P., Quattrini, S., Socci, M. ... Gagliardi, C. (2021) *Impact of the COVID-19 Pandemic on Family Carers of Older People Living with*

Dementia in Italy and Hungary. Sustainability, Vol. 13. No. 13. pp. 7107 DOI: 10.3390/su13137107

Köllő J. – Reizer B. (2021) A koronavírus-járvány első hullámának hatása a foglalkoztatásra és a vállalatok árbevételére: <http://www.kszemle.hu/tartalom/letoltes.php?id=1963>

Központi Statisztikai Hivatal (2011). Népszámlálás 2011. <http://www.ksh.hu/nepszamlalas> Belügyminisztérium (2018). Mit kell tudni a közfoglalkoztatásról? Elérhető: <https://kozfoglalkoztatatas>.

Központi Statisztikai Hivatal (2017). Mikrocenzus 2016 Demográfiai adatok. Elérhető: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_3.pdf

KSH (2020) A háztartások életszínvonala 2019. Szegénység. Társadalmi kirekesztődés. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletszinv/2019/index.html>

Merriam, S., & Bierema, L. (2014). Adult learning: Linking theory and practice. Jossey-Bass.

Mindfluencer Közösség Közhasznú Egyesület & Szlovákiai Magyar Közgazdász Társaság. (2024). Projektbeszámoló – Reziliens családok

Mindfluencer Közösség Közhasznú Egyesület. (2023). Reziliens családok – Tájékoztató dokumentum

Mindfluencer Közösség Közhasznú Egyesület. (2024). Reziliens családok Gombaszögön - Szabadegyetem absztrakt összefoglaló.

Mindfluencer Közösség Közhasznú Egyesület. (2025). Reziliens családok – Projekt megvalósítás összegző dokumentum

Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). Scarcity: Why having too little means so much. Times Books.

Nemzeti Adó- és Vámhivatal (2020). A minimálbér és garantált bérminimum. Elérhető: https://nav.gov.hu/nav/ado/jarulek/Minimalber_garantalt_berminimum.html

Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer (2020). Térségi szociális adatok. Elérhető: <https://www.teir.hu/tersegi-szocialis-adatok/kivalasztott-mutatok.html?xteiralk=t&xids=1183,1184,1185,1186&xtertip=J&xterkod=196>

Palencsárné Kasza, M. (2025). Újra talpon: 10 órás reziliencia tréninganyag. Mindfluencer Közösség Közhasznú Egyesület. ISBN 978-615-82647-0-9; ISBN 978-615-82647-1-6.

Palencsárné Kasza, M. (2025). Újra talpon: 30 órás reziliencia tanfolyam elméleti tananyaga. Mindfluencer Közösség Közhasznú Egyesület. ISBN 978-615-82647-0-9; ISBN 978-615-82647-1-6.

Pálóczi, Á., & Kozma, G. (2016). A roma lakosság a foglalkoztatás- és szociálpolitika tükrében. In Szilágyi, F., & Péntes, J. (szerk.), Roma népesség Magyarország északkeleti határtérségében (pp. 109–126). Nagyvárad: Partium Kiadó.

Schiberna, I. (2025). Kiskertből terülj asztalkám! Első lépések az önellátáshoz. Mindfluencer Közösség Közhasznú Egyesület. ISBN 978-615-82647-2-3; ISBN 978-615-82647-3-0.

Tempus Közalapítvány & Mindfluencer Közösség Közhasznú Egyesület. (2023). Támogatási szerződés – Erasmus+ Program, 2023-1-HU01-KA210-ADU-000154704. Tempus Közalapítvány.

Walsh, F. (2016). Strengthening family resilience. Guilford Press.

Függelék

Képek a projektmegvalósításról:



1,2. ábra: „Kiskertből terülj asztalkám” eszközök és vetőmagok átvétele – Huszár Anikó





3,4,5. ábra: „Kiskertből terület asztalkám” kiskertek kialakítása





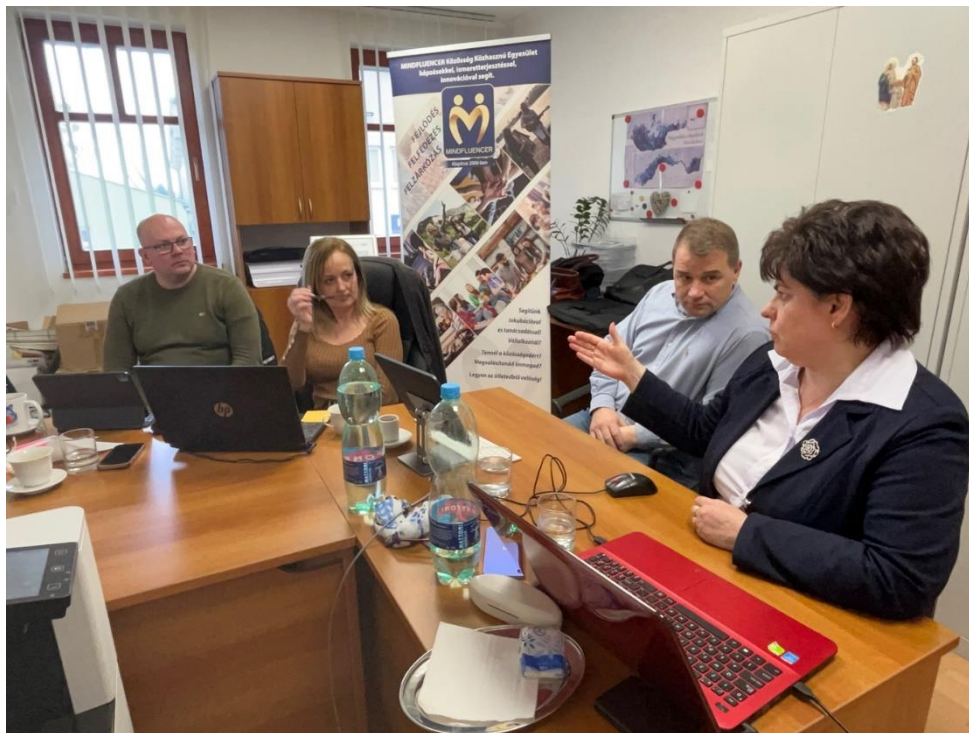
6,7,8. ábra: Műhelyprogramok és workshopok – Kovács Tamás



9. ábra: Műhelyprogramok és workshopok – Óvári Heléna



10. ábra: Műhelyprogramok és workshopok – Dr. Nyári Szilvia és Kovács Tamás



11. ábra: Projektpartnerség-megbeszélés – Rajkovic Péter, Hervay Rozália, Kovács Tamás és Palencsárné Kasza Marianna



12. ábra: MeLLearn konferencia - Kovács Tamás





13-14. ábra: Panelbeszélgetés a Gombaszögi Nyári Táborban – Rajkovics Péter, Kovács Tamás, Hervay Rozália, Dr. Nyári Szilvia és Schiberna Iván

Szerzőink / Authors

ARATÓ BALÁZS könyvtáros, 2019 óta a PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont Benedek Ferenc Jogtudományi és Közgazdaságtudományi Szakkönyvtár vezetője. Pályáját 2006-ban kezdte könyvtárosként, majd több olvasószolgálati és vezetőhelyettesi pozíciót is betöltött. Felsőfokú angol nyelvtudással és történelem szakos bölcsész és tanár diplomával rendelkezik, amelyet szakfordító, terminológia menedzser és információs műveltség szaktanácsadó képesítés is kiegészít.

Dr. habil. BAJUSZ KLÁRA egyetemi docens. Pécsi Tudományegyetem. Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Felnőttképzési és Képességfejlesztési Tanszék.

1996 óta a Pécsi Tudományegyetem oktatója. PhD-fokozatát 2004-ben szerezte az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában, 2015-ben habilitált a PTE-n. Elsődleges kutatási területe az idősoktatás - az időskori tanulás életvitelre gyakorolt hatása, a sikeres idősödés. 2014-ben alapította a Pécsi Szenior Akadémiát. 2016-tól az Aktív Időskorért Alapítvány kuratóriumi elnöke.

E-mail: bajusz.klara@pte.hu

Dr. habil. Klára Bajusz has been a lecturer at the University of Pécs since 1996. She obtained her PhD in 2004 from the Doctoral School of Education at ELTE, and habilitated at the University of Pécs in 2015. Her primary research area is education for the elderly - the impact of learning in old age on lifestyle, and successful aging. She founded the Senior Academy of Pécs in 2014. Since 2016, she has been the chair of the board of trustees of the Foundation for Active Aging.

E-mail: bajusz.klara@pte.hu

Dr. BELÉNYESI EMESE a Nemzeti Köszolgálati 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 közmenedzsment és a közigazgatási képzések, továbbképzések, illetve a mesterséges intelligencia implementálása e területeken.

BHARDWAI, SHAIRIL

I addressed this topic not simply as a scholar, but also as someone who believes that adult education has the potential to improve lives. My purpose is to help practitioners, organisations, and researchers who are working to improve this field. By identifying the important quality aspects and putting them in conversation with global standards, I intend to help adult learning professionals establish a clearer professional identity and support more structured approaches to training and capacity building.

Shairil Bhardwaj, PhD Candidate at Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary.

GERŐ PÉTER PhD, c. egyetemi docens. Fő szakmai területe a felnőttkori tanulás és annak segítése. Az „élethelyzethez igazított tanulás” módszertan kidolgozója (2007), az EPALE „Élethelyzethez Igazított Tanulás” Együttműködési Tér gazdája, a „Multimédia az oktatásban” konferenciasorozat örökös tagja, számos tananyag szerzője-szerkesztője. A 2024. évi MoodleMoot konferencián kezdeményezte a „Készítsük el együtt a tananyag- és tanmenet-fejlesztés tananyagát és tanmenetét” projektet, amely az élethelyzethez igazított tanulás módszertanának a mai oktatási és technikai körülmények szerinti megújítását jelenti. Tudomány-népszerűsítő és ismeretterjesztő tevékenységének fő színtere az általa indított „Szia, Tanár Úr!” rádióműsor-sorozat (Rádió Bézs, Civil Rádió, 2019) és a „Szia, Tanár Úr!” YouTube-csatorna (2022).

GYÖRFINÉ Dr. KUKODA ANDREA a Nemzeti Közszerológati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karának adjunktusa, a neveléstudományok doktora. Oktatott tantárgya: Statisztika. Kiemelt kutatási területei a felsőoktatás-pedagógia és a közigazgatási statisztika, illetve a mesterséges intelligencia implementálása a felsőoktatásba.

HORVÁTH MARIANN kommunikáció-német szakos középiskolai tanár, logopédus, szakvizsgázott gyógypedagógus. Egy budapesti iskolában mozgóképkkultúra és médiaismeret, valamint német nyelvet tanított. Jelenleg a fővárosban dolgozik logopédusként. 2018 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszékének munkatársa. Kutatási területei: német mint idegen nyelv oktatása, logopédia, iskolai kommunikáció.

Dr. JUHÁSZ MÁRTA a Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Óvó- és Tanítóképző Tanszékének docense. Német nemzetiségi tanári szakos, ill. nemzetiségi tantervfejlesztői végzettség után doktori fokozatát az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájában szerezte germanisztika (német dialektológia) szakterületen. Kutatói érdeklődése középpontjában a német mint nemzetiségi/idegen nyelv oktatásmódszertana, a korai idegen nyelvi fejlesztés és a magyarországi német dialektusok állnak.

KARAINÉ Dr. GOMBOCZ ORSOLYA a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ egyetemi docense. 1998. óta a PPKE BTK főállású oktatója. Elsősorban általános pedagógiát és nevelélméletet oktat. Kutatói érdeklődése középpontjában a tanárképzés áll. gombocz.orsolya@btk.ppke.hu

KORPICS MÁRTA KATALIN a Nemzeti Közszerológati Egyetem Emberi Erőforrás Tanszékének habilitált docense, két évig vezette a Kreatív Tanulás Irodát. Diplomáját 1989-ben szerezte magyar-művészettudomány szakos középiskolai tanárként, kommunikáció specializációval.

Kommunikációkutató, a Magyar Kommunikációtudományi Társaság elnökségi tagja, a Jel-Kép egyik főszerkesztője. Érdeklődésének középpontjában a felsőoktatás-pedagógia és

módszertan áll, korábbi kutatási területe a szakrális kommunikáció és a vallási közösségek volt. A szakrális kommunikáció témájában két önálló és több szerkesztett kötete jelent meg, míg a felsőoktatás-pedagógia területén tankönyvek szerkesztője, tananyagok és számos tanulmány szerzője.

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 különböző területein (felnőttképzés, szakképzés, validáció).

Az elmúlt években több alkalommal vett részt szakértőként oktatás fejlesztési témájú projekteken.

MÉHES TAMÁS a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar Emberi Erőforrás Tanszékének egyetemi docense, a Kar oktatási dékánhelyettese, négy évig vezette a Kreatív Tanulás Programot. Érdeklődési és kutatási területei a polgári jogra, a közjogra és a polgári jog határterületeire, a munkajogra, a vezetőképzésre és a továbbképzés területére terjednek ki. Oktatási tevékenysége mellett több évig humánpolitikai, majd a vezető- és továbbképzés egyes területein töltött be vezető pozíciót, valamint részt vesz az Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar által szervezett közigazgatási szakvizsgára való felkészítésben és vizsgáztatásban.

MIKLÓS EMESE

MTMT adatlap:

<https://m2.mtmt.hu/gui2/?type=authors&mode=browse&sel=authors10076007>

MÓCZ DÓRA a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán szerzett népművelő és történelem szakos tanári diplomát, majd a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészstudományi Karán Pedagógia szakos előadó végzettséget.

PHD fokozatát az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola andragógiai alprogramjában szerezte meg 2011-ben.

Közművelődési szakemberként kezdte szakmai pályafutását; először ifjúsági rendezvényszervezőként, majd hamarosan Ajka város közművelődési referense lett.

Ezt követően a felnőttképzésben helyezkedett el oktatóként, majd tanácsadó trénerként a Regionális Felnőttképzési Központ székesfehérvári tagintézményében.

A felsőoktatásban 2004 óta dolgozik a Kodolányi János Egyetemen, ahol andragógiát és közművelődési tárgyakat tanít. 2014 óta a Kulturális menedzsment Tanszék tanszékvezetője.

Dr. habil NÉMETH BALÁZS az európai felnőttoktatási és lifelong learning szakpolitika elemzője és az összehasonlító felnőttoktatás kutatásával foglalkozó egyetemi oktató, a PTE BTK HFMI és az SZTE JGYPK docense.

Németh Balázs a MELLearn egyik alapítója, jelenleg a MELLearn ügyvezető elnöke.

További kutatási témái: Politika és felnőttoktatás; összehasonlító felnőttoktatás; A modern európai felnőttoktatás története; Tanuló városok és régiók – együttműködésben az UNESCO UIL GNLC hálózattal.

Németh Balázs EUCEN Ambassador, az European LLL Platform alelnöke és az MTA PTB Andragógiai Albizottság elnöke, de az EAEA és a PIMA elnökségi tagja is. Számos uniós kutatási program résztvevője, a felnőttképzési professzió-fejlesztés uniós szakértője, EPALE nagykövet.

e-mail: nemeth.balazs@pte.hu

ORBÓK ÁKOS tanársegédként dolgozik a Nemzeti Közsolgálati Egyetemen 2016 óta. A tárgyak, amelyeket eddig tanított az információbiztonság, az irodai alkalmazások felhasználói ismeretei, és digitális kompetencia fejlesztése. Jelenleg a 2024-ben létrejött Kiberbiztonsági és E-Közigazgatási Tanszéken oktat. Doktori kutatása az okosvárosok fejlődése nyomán megjelenő új kiberbiztonsági kockázatokkal, kihívásokkal foglalkozik. Számos tanulmány szerzője, emellett nyitott az oktatásban történő kísérletekben való részvételre is.

SALMORBKOVA, AIDAI is a PhD candidate in the Education and Society Doctoral School, Research Methodology program, at the University of Pécs, Hungary. Her doctoral dissertation is titled *“Effect of Dance Pedagogy on Social Aesthetic Perception in Adult Learners.”* In 2023, she completed a Master’s degree in Andragogy at the University of Pécs, and in 2025, she completed the Adult Education Academy at the University of Würzburg, Germany. She obtained her Higher Education Diploma in Linguistics and Philology from Kyrgyz National University in 2009 and began her teaching career there in 2010. She is currently a lecturer at the Institute of Human Resources Development, University of Pécs, specializing in curriculum development and the recognition, validation, and accreditation (RVA) of prior learning.