

## Kedves Olvasó!

Jelen számunkkal az Opus et Educatio a 11. évfolyamába, s történetének második évtizedébe lép. Bár terveink szerint az ez évi negyedik számunkhoz kapcsolódik az elmúlt egy évtizedre történő visszatekintés, azonban ez a szám is jól szemlélteti a rovataiban és tartalmában is immár stabil szerkezetet mutató periodikánk fejlődését. A **Tanulmányok** rovat első írásában a szerzők – *Erdélyi Tea, Molnár Attila és Pirisi Károly* – korunk egyik globális kihívásának is tekinthető problémájával, a migráció kérdéskörével foglalkoznak lapunk tágan értelmezhető – a munka és oktatás – profilját tekintve a demográfiai összefüggéseket elemezve. A kétségtelenül makroszinten érzékelhető jelenségekhez éppen az oktatás-képzés szempontjából a mikrovilágukban jelenlévő problematika vizsgálatával kapcsolódik *Hegedűs Roland* írása, melynek témája a tanulási zavarral küzdő gyermekek a tehetséggondozás és az iskolán kívüli sporttevékenység.

A tanulmányok sorában az intelligencia kérdésköre két közleményben is megjelenik. *Garamvögyi Judit* és *Rudnák Ildikó* közös cikke a középiskolások körében végzett kulturális intelligencia felmérés eredményeiről tájékoztat. A jelenünkben különösen aktuális kapcsolódást szemléltetve *Szalay-Benkő Máté* írása pedig a generatív mesterséges intelligencia oktatási lehetőségeinek elemzésével az empiria és az akciókutatások kapcsolódását szemlélteti.

Az **Eszmélés** rovatunkban is négy rövidebb tanulmány olvasható. *Kiss Imre* érdekes írása a kisiskolák kapcsolatát elemzi a település műveltségi szintjével és a közösségi élettel. Ehhez tematikailag is kapcsolódást mutat *Lakner Szilvia* tanulmánya, mely a szervezeti bizalom kérdéskörét kutatva keresi a választ a kiszámíthatatlan üzleti környezetben. A kétségtelenül a művelődés-nevelés és közszolgálat közgazdasági elemzésének igénye – *Vörös Péter* elemzései által – a közszolgáltatás teljesítménymérésének elvi és gyakorlati összefüggéseit, kutatási eredményeit bemutatva. E rovat negyedik írása – *Húsvét Laura* és *Kattein Pornói Rita* a szerzők – egy a közelmúltban megjelent és különösen aktuális témával foglalkozik. *Berzsenyi Emese* „Kiválasztott vagy megbélyegzett?” címmel a fogyatékoságtörténet elméleti alapjait átfogóan, a kezdetektől rendszerező monográfiája (megjelent 2020-ban) által kiváltott szakmai reflexiók jelennek meg a tanulmányban.

E számunk is tartalmaz egy konferencia-beszámolót és egy recenziót. Témáját tekintve több mint aktuális a múlt év novemberében a moldovai Kisinyov/Chişinău-ban megszervezett Béke és fenntarthatóság nemzetközi felnőtt-tanulási konferencia, azonban a regionális összefüggések, valamint az a tény, hogy az UNESCO 42. párizsi közgyűlésén (2023. november 7-22.) 194 nemzet képviselőinek egyetértésével megújították a Békére, az emberi jogokra és a fenntartható fejlődésre nevelésről szóló ajánlást kitüntetett aktualitással bír, s az **Opus et Educatio** tematikai keretei közé illő tájékoztatás.

Végül egy olyan könyvismertetést ajánlunk az olvasóink figyelmébe, mely sokak számára feltételezhetően hasznos orientációt nyújt. *Gulyás Erzsébet* ismertetése „Agytorna – Ősi memóriafejlesztő módszerek mai alkalmazása” az oktatás és munka világában aktív szerepet vállalók számára több mint érdekes forrást kínál.

Jó olvasást kívánva, üdvözlettel

Benedek András

az Opus et Educatio főszerkesztője

Budapest, 2024. március

---

**ERDÉLYI Tea & MOLNÁR Attila & PIRISI Károly**

## **A migráció szerepe a demográfiai kihívások kezelésében**

### **Bevezető**

Szinte közhely, hogy a migráció története az emberiség történetével lényegében egyidős. Ez a tanulmány részben a közelmúlt – elsősorban az Európai – migrációs folyamatainak rövid áttekintésére vállalkozik. Részben azt a kérdést járja körül, hogy a migránsok munkaerőpiaci integrációjának segítségével megoldhatóak-e egyes demográfiai problémák, különösen az aktív korúak számának csökkenéséből következő munkaerőhiány.

Az ENSZ globális becslése szerint 2020-ban mintegy 281 millió nemzetközi migráns volt a világon - ami a világ népességének 3,6%-a -, amelynek közel kétharmada munkamigráns. A Covid-19 miatt a nemzetközi migránsok 2020-ra becsült száma mintegy 2 millióval alacsonyabb volt, mint amilyen egyébként lett volna. (McAuliffe, 2021).

A Mexikóból USA felé irányuló folyosó a legnagyobb, a Szíriai Arab Köztársaságból Törökországba a világ második legnagyobb migrációs folyosója (MPI, 2023).

Ha a nemzetközi migránsok számát régiók szerint vizsgáljuk, akkor jelenleg Európa a legnagyobb célpont (87 millió fő), amelyet szorosan követ Ázsia (86 millió fő). Harmadik Észak-Amerika (59 millió fő), majd Afrika következik (25 millió fő). Ahogy az elmúlt 50 évben, az USA továbbra is a migránsok elsődleges célpontja (51 millió fő). A második legfontosabb célország Németország lett (16 millió fő), míg Szaúd-Arábia 13 millióval a harmadik legnagyobb célország. Az első öt célországot az Orosz Föderáció és az Egyesült Királyság egészíti ki, mintegy 12 millió, illetve 9 millió nemzetközi migránssal.

A közel 18 millió külföldön élő emberével India a világ legnagyobb kivándorló népességével rendelkezett. Mexikó a második (11 millió fő). Az Orosz Föderáció a harmadik, amelyet szorosan követ Kína (10,8 millió, illetve 10 millió fő). Az ötödik a Szíriai Arab Köztársaság (8 millió fő). Mintegy 19 millió európai élt a kontinensen kívül.

A Földön (2019-ben) a migráns munkavállalók aránya a teljes munkaerőben 2,3%-t tett ki. Az alsó és felső-közép jövedelmű országokban 1,4%, illetve 2,2%-ot, ugyanakkor a magas jövedelmű országokban 18,2%-t. Tehát a migráns munkavállalók 67 százaléka - becslések szerint 113,9 millió ember - a magas jövedelmű országokban tartózkodott.

2020 végén világszerte összesen 26,4 millió menekült volt. A menekültek 73%-át a szomszédos országok fogadták be (MPI, 2023).

### **Az EU migrációs helyzete**

Az EU-ban 2022 harmadik negyedében mérték az eddigi legnagyobb átlagos munkaerő-hiányt, 3%-ot. Ausztria, Belgium, Csehország, Németország és Hollandia, ahol akut a helyzet. A legkedvezőbb Bulgáriában és Romániában. Magyarország kicsivel az átlag felett található (Weber, 2023).

Az élhető környezet és a munkaerő kínálat fenntartása érdekében fontos, hogy az egyes országok korrekt bevándorlás politikát folytassanak (ILO, 2022). E megállapítással volt kissé ellentétes a menekültek átmeneti foglalkoztatási tilalma, amely mintegy 15%-kal rontotta a migránsok foglalkoztatási lehetőségét 1985-2012 között, ami az egyén esélyeire 10 évig volt hatással (Fasani, 2021).

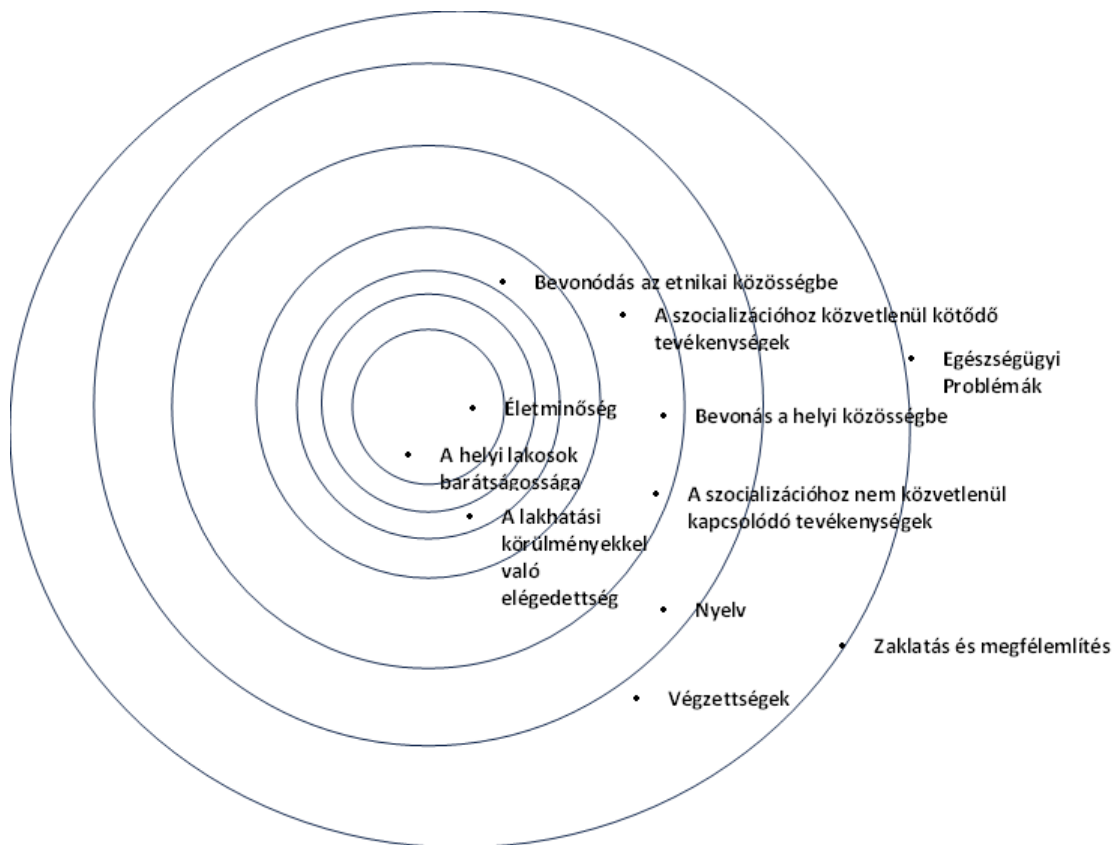
A szemléletváltást jelzi már, hogy napjainkban az európai állami és a magán munkaközvetítők a 88-as és a 181-es Konvenció alapján, a Korrekt Toborzási Kezdeményezés (Fair Recruitment Initiative) elve szerint dolgoznak, illetve bevezetik a MIPEX 2015-öt, mint visszacsatolási lehetőséget (Migrant Integration Policy Index) (The EU WAPES, 2022) (Özge, 2015).

A téma felértékelődését jelzi a nemzetközi szervezetek aktív tevékenységéről született tanulmányok számának emelkedése (OECD, 2003) (Poptcheva, 2015) (EU Commission, 2016) (OECD, 2018) (European Migration Network, 2019) (Schenner, 2019) (Morales, 2020) (OECD, 2022).

Az EU munkaerő hiányát, illetve a migrációs nyomást jelzi, hogy a COVID-19 alatt is emelkedett EU-ban a harmadik országból érkezettek aránya a foglalkoztatottakon belül, mivel ez 2019-ben 4,9%, 2021-ben és 2022-ben 5,3% volt (EU Migration Network, 2023).

Az elmúlt évtizedben a nyugati országok csökkentették az alacsony iskolai végzettségű bevándorlók arányát. A magasabb fokú képzettséggel rendelkező harmadik országból érkező migránsok integrálása során a tanulmányok elismerése (recognition of prior learning, RPL) kulcs fontosságú (Andersson, 2021). E folyamat részeként pl. a németek 2000-től váltottak és meghirdették a STEM-végzettségű (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) bevándorlókat vonzó programjukat (Grigoleit, 2017). Összeségében a bevándorlók integrációjára ható tényezőket az 1. ábra mutatja.

**1. ábra:** A bevándorlók integrációjára ható tényezők



*Forrás: Ager, 2008*

Megállapítható, hogy a menekültek minél gyorsabb integrálásának első lépése a munkahelyhez jutás. A következő a nyelvtanulás, ezután – ha szükséges – képzés következik (Arendt, 2020). A különböző szervezésű, de összehangolt képzés szükséges a bevándorlók részére (Holger, 2021).

Az EU átlagában a foglalkoztatottak kb. 31%-a minősül kulcs-munkaerőnek. Míg Dániában és Franciaországban ez az arány 40% felett van, addig Bulgáriában és Szlovéniában mintegy 10%.

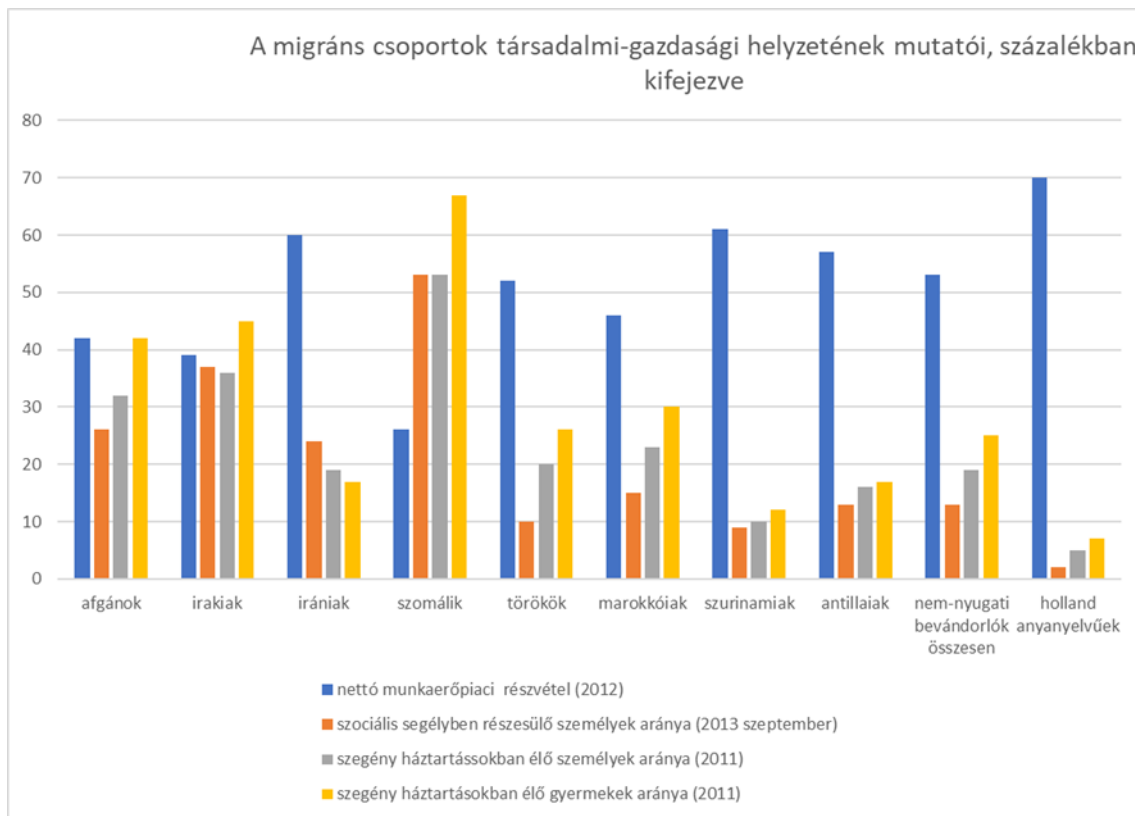
A kulcs-munkaerőn belül a bevándorlók EU-s aránya átlagosan kb. 13%. A legalacsonyabb a Visegrádi országokban és Romániában (0-1%), a legmagasabb Luxemburgban (50% felett), valamint Cipruson és Írországból (30%) (Fasani, 2020).

## Egyes országok tapasztalatai

### Hollandia

Hollandiában csak marginális különbség van a nemek között a migránsokat tekintve. Nemzetiséget tekintve pl. a lengyelek foglalkoztatási szintje magasabb, mint a bolgároké és a spanyoloké a legmagasabb (Ala-Mantila, 2018). A Hollandiába harmadik országból bevándorlók társadalmi-gazdasági helyzetét mutatja a 2. ábra.

**2. ábra:** A migráns csoportok társadalmi-gazdasági helyzetének mutatói százalékban kifejezve



Forrás: Godfried, 2015

Összességében a grafikon a szociális-kulturális beilleszkedés fontosságát mutatja. Jellemzőnek mondható, hogy Rotterdamban nemrégben letelepedett szíriai és eritreai menekültek esetében az önállósá válás elérése volt mindkét oldalról az elérendő cél és a társadalmi-kulturális beilleszkedés segítése, mint hiátus jelent meg (Dagevos, 2021).

### Németország

Németországban 2014-ben, míg az ott születettek foglalkoztatási rátája aránylag kis mértékben haladta meg a németül jól beszélő bevándoroltak foglalkoztatási rátáját, addig a kezdő, vagy rosszul beszélők esetében a különbség mintegy háromszoros. Ehhez mindkét bevándorló csoport esetében mintegy 8 év ott tartózkodás előfeltétel (Degler, 2017).

A 2015-ös bevándorlási hullám utáni években javult a német intézmény rendszer hatékonysága, mely a bevándorlók integrálásával foglalkozik (Herbert, 2019). Ennek része, hogy az NGO-kat bevonják a folyamatba. Az NGO-hoz eljuttatott CV-eket azok továbbították a munkaadókhoz. 6, illetve 12 hónap múlva pozitív hatást mértek. A magasabb végzettségűek esetében jobbat (Battisti, 2019). Ugyanakkor a Covid-19 alatt sérülékenyebbek lettek a német munkáltatók és így a bevándorlók integrálódási esélyei is romlottak (Falkenhain, 2020).

A német munkaerő-piacon minimális elvárás, hogy évente legalább 400 ezer, lehetőleg szakképzett munkás vándoroljon be. Ehhez járul hozzá, hogy 2019-ben 39 ezren, 2020-ban pedig 29 ezren érkeztek az unión kívülről. 2021 első felében a harmadik országból érkezett bevándorlók 19,8%-a

Indiából, 12,5%-a Kínából érkezett. A más országokból érkezők létszám aránya lényegében pár százalékot tett ki (Graf, 2021).

Ugyanakkor 2021 év végi adatok szerint már 240 ezren voltak azok, akik hosszú időre beragadtak egy köztes jogi kategóriába: nem kaptak menedékjogot, de nem is toloncolták ki őket. Ezért a következő fontosabb intézkedéseket vezették be:

- Akik legalább öt éve vannak a fenti köztes státuszban, állandó tartózkodási engedélyt kapnak egy éven belül, ha teljesítenek bizonyos feltételeket.
- Nyolcra öt évre csökkentik a német állampolgárság eléréséhez szükséges tartózkodási időt.
- Bevezetik a kettős állampolgárság lehetőségét, ez főként a török vendégmunkásoknak lehet vonzó, akik nem szeretik feladni a török állampolgárságot.
- A Németországban élők közeli hozzátartozói ezentúl családtagként nyelvi teszt nélkül szerezhetnek tartózkodási engedélyt.
- A magasán képzett szakemberek bevándorlását megkönnyítő úgynevezett Kék kártyához most évi legalább 56 400 eurós fizetést kell adni a munkavállalóknak, ezt az összeget csökkenteni fogják.
- A Kék kártyát kiterjesztik bizonyos szakmákra, például a szakácsokra, a villanyszerelőkre és a kamionsofőrökre (Torontáli, 2022).

Megállapították, hogy a Hamburgba érkező STEM végzettségű bevándorló nők érvényesülését nagymértékben hátráltatja a hozott etnikai kulturális hagyomány (Grigoleit, 2017).

### *Skandináv országok*

Történelmileg Dánia volt az első ország, mely törvényben szabályozta a bevándorlók segítségnyújtását. De a mindennapokban a dán munkaerő-piaci struktúra és a bevándorlók közti strukturális különbség gondot okoz (Liv, 2021). Ezen próbál segíteni, hogy a menekülteknek Dániában az 'első munka' program során vagy munkahelyet, vagy munkába ágyazott tréninget kell keresniük. A férfiak pár óra alatt találnak bizonytalan munkát, a nőknél a lassabb munkahely keresés mértéke nem változott a program bevezetése óta (Auer, 2020).

Svédországban 2008-tól könnyítettek a bevándorló vállalkozók bevándorlási szabályain (Kazlou, 2019).

A civil szociális szervezetek (civil society organizations, CSOs) tevékenysége a skandináv országokban elterjedt. Ennek egyik eleme a Göteborgi Egyetem mentorálásával 2015-ben indult program a migránsok integrálására (Alaraj, 2019).

Azonban 3 csapda helyzet mutatkozik.

- A szolgáltatások rendelkezésre állása korlátozott;
- hiányzik a közvetlen munkaerő-piaci kapcsolat;
- a személyre szabott szolgáltatások nyújtása korlátozott (Bontenbal, 2021).

Ausztriában és Svédországban 3 szinten nézték a LMIS (the labour market integration support) hatását a Covid alatt. Az integrálás egyéni szintű hatékonyságát találták inkább esetlegesnek illetve, hogy bevándorló nők még Svédországban is hátrányban vannak (Besic, 2021) (Spehar, 2021).

Az egyéni szint fontosságát jelzi, hogy Svédországban az ideglenes tartózkodási engedéllyel rendelkezők kisebb eséllyel vesznek részt oktatásban és nagyobb eséllyel lesznek munkanélküliek, mint az állandó tartózkodási engedéllyel rendelkezők (Jutyik, 2020).

Két bevándorlót nagymértékben alkalmazó norvég vállalatnál vizsgálták, hogy a vállalatok milyen ismérv alapján választanak az etnikai csoportok között. A puha faktorok fontosságát találták, mint magyarózó tényezőt (Fribeg, 2018).

A finn munkanélküli bevándorlók számára indított program sikeres volt, mivel 47%-kal emelte a kumulatív jövedelmet (Sarvimäki, 2016).

### *Egyéb országok*

Egyrészt a SIRIUS projektben résztvevő 11 ország közül az UK abszorpciók képessége a legjobb, majd csehek, a finnek és a svájciak következnek (Belegri, 2019) (Mexi, 2021). Másrészt az UK és Hollandia elrettentő bevándorlás politikát folytat. A hollandok szegregált szállásokat, a britek lepusztult városrészeket használnak. Paradox, hogy így is fontos célországok. A menekültek mentális egészsége mindkét országban relatíve rossz, amin az integráció javításával lehetne változtatni (Bakker, 2016). Amelyet a személyre, illetve csoportokra szabott állami befogadási politikát kellene elősegíteni (Fernández, 2020) (Smyth 2010). Magállapítható, hogy a brit központi stratégia hiánya gyengíti a bevándorlók és a munkaadók kapcsolódási lehetőségét, így növelve a nyomást a szociális ellátó rendszerre (Iván, 2016) (Mulvey, 2015) (Bloch, 2008).

Svájcban a munkaügyi szervezet (PES) a menekültek számára ritkábban ad aktív támogatást, vagy a menekültek kevésbé akarják azt igénybe venni (Aumüller, 2016).

Ausztriában, Németországban és Svédországban vizsgálták az aktív foglalkoztatási eszközöket (ALMPs). Megállapítást nyert, hogy ezek felhasználását a munkaadók igényei szerint célszerű működtetni (Fossati, 2020). Ennek érdekében pl. Ausztria 2015-től kompetencia mérést használ. Ugyanakkor az osztrák integrációs programban nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a kulturális nevelésnek. Az osztrák integrációs program a nőket kevésbé éri el, mely más országokra is jellemző (Klarer, 2022) (Ortlieb, 2020) (Pfeffer, 2018).

### **Integrációs lehetőségek**

Ha 3 szinten – intézményi, szervezeti, egyéni – vizsgáljuk a bevándorlók lehetőségét, Canvas plafonokat találunk jellemzően, melyek csökkentésére az Eurofound tanulmánya az egységesebb EU gyakorlat érdekében a német példát javasolja. További lehetőség az Eu-s Blue Card fejlesztése, egy Blue Card Index alkalmazásával, hogy a nemzeti szintű érdekek jobban összehangolódnak a magas képzettségű bevándorlók megszerzésekor (Cerna, 2018) (Weber, 2016) (Lee, 2020).

2008-2014 közötti EU Labour Survey adatai alapján, azt látják, hogy a gazdasági bevándorlók esetében személyre szabott szolgáltatásokat célszerű nyújtani (Zwysen, 2020).

Négy kulcseleme van a jó integrációnak:

- korrekt kétoldalú és regionális keret,
- rugalmas migrációs programok,
- ráhatás az integrációs eszközök igénybevételére,
- erőteljes kapcsolat a magán munkáltatókkal (Angennendt, 2015).

### **A közeljövő EU-s tendenciái**

Az Európai Bizottság 2022-es jelentése szerint az Unió 50 éve tartó népességnövekedése az elmúlt években lelassult. A lassulás fő oka, hogy a halálozások számának növekedését és a születések számának csökkenését a nettó migráció nem képes ellensúlyozni. 2030 utánra általános csökkenő tendencia várható az Unióban, míg egyes tagállamok, köztük hazánk is, már most fogyó népességet mutat. A népesség fogyása mellett a várható élettartam növekedése, a társadalom elöregedése további terhet ró az egészségügyi és a szociális ellátórendszerekre. Az aktív korú lakosság számának csökkenésének hatása pedig megmutatkozik a munkaerőpiacon, és a nyugdíjak fenntarthatóságát is kérdésessé teszi. Az Európai Bizottság ez utóbbi megoldásához a szélesebb körű munkaerőpiaci aktivizálást javasolja, így a nők, a nem tanuló fiatalok, az idősek és a fogyatékos személyek erősebb bevonását. (European Commission, 2022)

A fentebb elemzett szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy a szociokulturális beilleszkedésen keresztül, amelynek alapja a munkaerőpiaci integráció (önálló megélhetés elérése) a bevándorlók a társadalom integráns részévé válhatnak, egyszerre oldva meg a fogadó társadalom előbb leírt problémáit, és a

migráció befogadás-kirekesztés kérdéskörében mozgó alapvető problémáit. Így a jövő szempontjából Európa számára kívánatos lehet az olyan, pozitív migrációs tendenciák ösztönzése, amelyek a munkahelyi integráción keresztül a társadalmi integráció irányába mutatnak. Szintén hasznos lehet a klímahelyzet és geopolitikai okok miatt jelen lévő vándorlási tendenciák ilyen jellegűvé való átfordítása.

### **A kutatás anyaga, hipotézis és módszer**

Európában, különösen Magyarországon, úgy érzékelhető, hogy az elmúlt egy-két évtizedben nemcsak a bevándorlók száma növekedett, hanem nőtt a kibocsátó országok száma is – tehát a több ember több országból érkezik. Erre alapoztuk a vizsgálni kívánt hipotézist: az elmúlt évtizedekben nemcsak a migráció volumene nőtt, hanem a kibocsátó országok varianciája is.

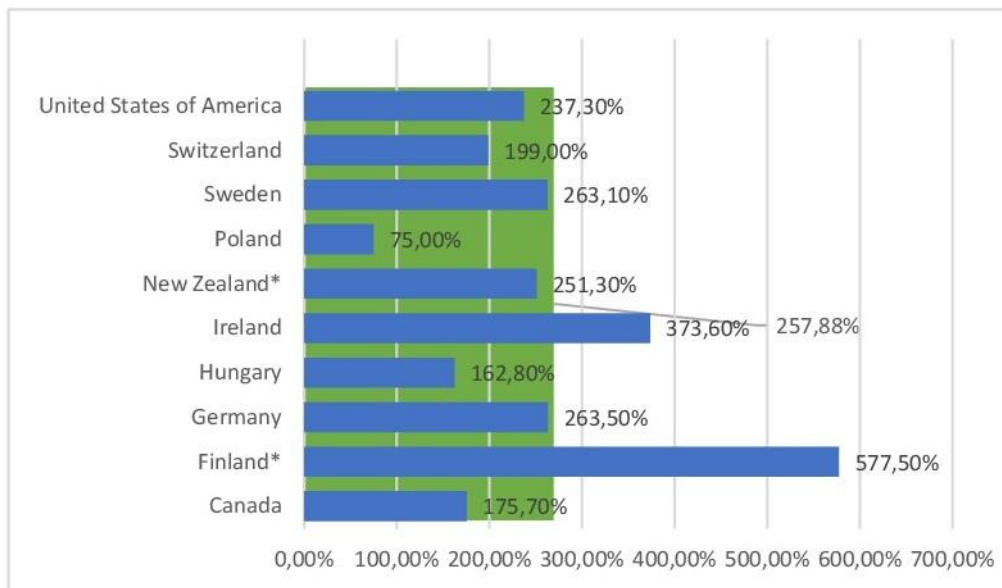
A hipotézist az ENSZ migrációs adatainak másodelemzésével kívántuk vizsgálni (UN, 2023), 1990-2020 közötti migrációs tendenciák elemzésével. Az elemzéshez tíz országot választottunk ki, köztük az unión kívüli, jelentősebb bevándorlással számoló országokat, Európából pedig skandináv, nyugat és kelet-európai országokat. Azaz az elemzésbe integráltunk minden olyan országot, amelyek az elemző részben, mint jelentősebb migráció-ügyi intézkedéssel bírót említettünk. A kiválasztott tíz ország: USA, Kanada, Új-Zéland, Finnország, Svédország, Svájc, Németország, Írország, Lengyelország és Magyarország.

Az elemzést a világ vándorlását kibocsátó és befogadó országok szerint listázó adatbázisra alapoztuk, az érintett országok népességi adataihoz a Population City (2023) adatbázisát használtuk. A hipotézis vizsgálata során először a bevándorlók számának alakulását vizsgáltuk meg, az időszakon belül az elemzett országokon belüli változás mellett a világ vándorlásához mért értékekre is kitérve. Ezt követően a bevándorlók népességhez mért arányának alakulását, majd a kibocsátó országok számának változását vizsgáltuk.

### **Eredmények**

#### *A bevándorlók számának alakulása a vizsgált országokban*

Az 1990-2020 közötti időszakban a vizsgált tíz ország vándorlása adja a világ vándorlásának negyedét-ötödét. Az időszakban a világszintű vándorlás 1,8-szeresére nőtt, míg a vizsgált országokban a növekedés több mint 2,5-szeres. A világ fő vándorlási célországai között a vizsgált tíz közül három jelentősebb is szerepel. Világszinten az USA a bevándorlók 10-15%-nak célországa a vizsgált időszakban, Kanada és Németország 2,5-5,5%-é – míg a többi hét ország a világ teljes vándorlásából 1% alatti mértékben fogad be. Az 1990-2020 közötti bevándorlás alakulásában a három legnagyobb befogadó ország nagyságrendileg más adatokat mutat, mint a többiek, a tendencia azonban hasonló: nagyrészt egyenletesen növekvő. Némi eltérést jelent ebben az egyenletes trendvonalától elugró, 2020-as növekedés Németország és kisebb mértékben Új-Zéland és Svédország esetén. Az elemzettek között szereplő két kelet-európai ország a többiektől eltérő tendenciát mutat. Magyarországon a növekedés késleltetve következett be, egy 1990-2000 közötti csökkenő időszak után, míg Lengyelország 1990-2015 között a többiek növekedéséhez hasonló ütemű csökkenést mutat, csupán a 2020-as év hozott – előző okán kiugró mértékű – növekedést a bevándorlók fogadásában. A nagyobb befogadó országok közül tehát 1990-2010 között mindenhol egyenletes, de különböző mértékű növekedés látható, ami a világ migrációjának abszolútszámain is megmutatkozik.

**3. ábra:** A bevándorlás növekedése 2020-ra 1990 bázisán, országoként (zöld: átlagos növekedés)

*Forrás: saját szerkesztés*

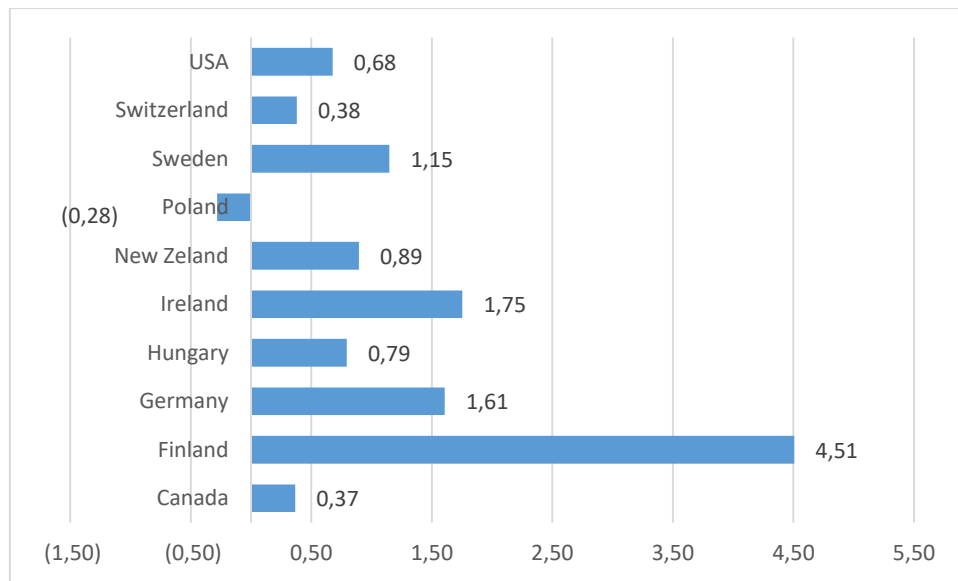
Az éves betelepülés 1990-2020 közötti évben a vizsgált országokban átlagosan valamivel több mint a 2,5-szeresére nőtt. Ettől negatív irányba lényegesen Kanada és Magyarország tért el, ahol alig több mint másfélszeresére, illetve Lengyelország, ahol a vizsgált időszakban a bevándorlás 75%-ra csökkent. Az átlagnál nagyobb, 3,7-szeres bevándorlással számolhatott Írország, míg Finnországba 2020-ban több mint 5,7-szer annyian érkeztek, mint 1990-ben.

A tíz ország összesített vándorlásának a felénél valamivel nagyobb arányát az USA adja. Ebben az elmúlt 30 évben folyamatos hullámváltozás volt, de az időszak végére mindössze 2 százalékpontos növekedés összegezhető. A vizsgált országok közül a másik két nagy jelentőségű befogadó ország Kanada és Németország esetén ellentétes tendencia figyelhető meg: Kanadát folyamatos, enyhe csökkenés, Németországot egy enyhe csökkenő tendenciát követő kisebb növekedés jellemzi. 2020-ban Kanadába világszinten minden negyven-negyvenötödik, Németországba nagyjából minden tizenhat-tizenhetedik migráns törekedett.

Noha 1990-2020 között Írország, Svédország és Új-Zéland jelentősége is nőtt a bevándorlók befogadásában, ezek az országok a vizsgált tíz országba érkezőknek még mindig csak 1-4%-át fogadják, míg az abszolút számokban is jelentős növekedést mutató Finnország 1% alatt marad. A befogadás terén átfogó csökkenést mutató Lengyelország mellett Magyarország és Svájc is kisebb arányban vette ki a világszintű vándorlás befogadásából 2020-ban mint 1990-ben.

#### *A bevándorlás alakulása a népesség arányában*

A népesség tekintetében a vizsgált országok nagyobb csoportját 1990-2020 között egyenletesen, enyhén növekedő tendencia jellemzi, ide tartozik USA, Kanada és Új-Zéland, az európai országok közül pedig Svájc és Írország. Ennél erőteljesebb növekedés jellemzi a skandináv országokat, így Finnországot és Svédországot. Németország esetén mintha a keleti és nyugati tendenciák keverednének: 1990-2000 között egy erősebb majd enyhébb népesség növekedési fázist követően tízéves csökkenés volt jellemző, majd egy eredőjében stagnálást mutató népességszám hullámváltozást figyelhetünk meg. Lengyelország 1990-2020 között végig népesség hullámváltozást mutat, csökkenő és növekvő periódusok váltják egymást, a teljes időszak tekintetében enyhe pozitív (növekvő) eredővel, míg hazánkat 1990 óta folyamatos, enyhe népességcsökkenés jellemzi. Mindeközben a bevándorlók lakossághoz mért aránya majdnem minden országban nő. Egyedül Lengyelországban érezhető fordított tendencia, illetve Magyarországon 2000 után fordul át a csökkenés növekedésbe.

**4. ábra:** A bevándorlók arányának változása országoként 1990-2020 között

*Forrás: saját szerkesztés*

1990-2020 között mindenhol nőtt a bevándorlók aránya a lakosságban, átlagban 1,18-szorosára. Ettől szignifikánsan (0,5 pont vagy ennél többel tér el) kisebb a növekmény az USA, Kanada, Svájc esetén – ezt a bevándorláspolitikát magyarázza, de a 0-1 közötti érték még mindig a bevándorlók lakosságbeli arányának kisebb növekedését jelenti. Szignifikánsan nagyobb Írország esetén, míg Finnország a bevándorlók lakosságbeli arányát jelentősen növelte a vizsgált időszakban. Lengyelország az egyetlen, amely esetén ez az arány valamelyest csökkent.

#### *A kibocsátó országok variációjának alakulása*

A kibocsátó országok tekintetében a bevándorlók számának és népességhez viszonyított arányának alakulásához hasonlóan, nem egységes tendencia jellemzi a tíz vizsgált országot. A kibocsátó országok számának átlaga évenként 143-155 között mozog, a legtöbb helyről szinte minden évben Kanadába érkeznek, 197-201 országból. A variancia igen jelentős, 170 feletti kibocsátó országgal Írország, Svájc és Svédország esetén is. A kibocsátó országok számának jelentősebb növekedéséről 1990-2020 között ezek közül egyedül Írország számolható be, 172-ről 182-re, azonban az ezt követő öt évben a variancia itt is a kezdeti értékre esett vissza.

**1. tábla:** A kibocsátó országok számának változása, 1990-2020

	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Canada	197	198	198	200	200	201	201
Finland	129	164	163	170	175	180	174
Germany	134	134	134	134	134	134	136
Hungary	135	157	157	157	157	179	179
Ireland	172	182	182	182	182	182	173
New Zeland	55	55	55	56	56	56	56
Poland	116	116	116	116	116	116	116
Sweden	174	174	176	179	180	181	180
Switzerland	172	173	173	173	173	178	178
USA	147	147	147	147	147	147	147

*Forrás: saját szerkesztés*

A kibocsátó országok közepes varianciáját mutató országok közül az USA és Németország esetén a variancia nem vagy nem jelentős mértékben nőtt 1990-2020 között. Míg Magyarország és Finnország esetén jelentős volt a kibocsátó országok számának növekedése: 44 és 45. Lengyelország csökkenő befogadás és hullámszerűen stagnáló népesség mellett, Új-Zéland enyhe növekedő tendenciák mellett a kibocsátó országok varianciájának viszonylag kis mértékét mutatja, a teljes időszakban.

### Összegzés

Úgy tűnik, hogy 2020-ra ott nőtt erősebben a küldő országok varianciája, ahol az 1990-ben kisebb volt – azaz ahová akkor kevesebb országból érkeztek. A kisebb bevándorlási volumen növekedést mutató országoknál, mint USA, Kanada, Lengyelország, a küldő országok számának növekedése általában kisebb volt (vagy nulla), ugyanakkor Svájc alig egyharmaddal több bevándorlója egyharmaddal többféle országból érkezik 2020-ban. Svédország a kisebb növekedési ütem és az eleve több helyről érkező bevándorlók mellett is nagyobb varianciát mutat 2020-ban mint 1990-ben, míg Németországba kevesebb helyről, többen jönnek mind 1990-ben mind 2020-ban.

Egészen egyértelmű tendencia nem támasztható alá széles körben arra nézve, hogy a bevándorlók számának emelkedése mellett a kibocsátó országok varianciája is nőtt 1990 és 2020 között. Ugyanakkor azokban az országokban, amelyek 1990-ben még nem számítottak tipikus célországoknak, egyértelműen látszik egy hasonló tendencia, így Magyarország és Finnország bevándorlói 2020-ban másfélszer annyi helyről származnak, mint a 1990-es bevándorlók és erőteljes változatosság növekedés figyelhető meg Írország esetén is, noha 2015-2020 között ott a tendencia megállni, sőt megfordulni látszik.

### Felhasznált szakirodalom

- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies* 21 (2): 166–91. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>.
- Ala-Mantila, M. & Fleischmann, F. (2018). Gender Differences in Labour Market Integration Trajectories of Recently Arrived Migrants in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (11): 1818–40. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1382340>.
- Alaraj, H. et. al. (2019). Internship as a Mean for Integration. A Critical Study. *Journal of International Migration and Integration* 20 (2): 323–40. <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0610-0>.
- Andersson, P. (2021), Recognition of Prior Learning for Highly Skilled Refugees' Labour Market Integration. *International Migration* 59 (4): 13–25. <https://doi.org/10.1111/imig.12781>.
- Angenendt, S. & Bither, J. & Ziebarth, A. (2015). Creating a Triple-Win through Labor Migration Policy? Lessons from Germany. Migration Strategy Group. [https://www.boschstiftung.de/sites/default/files/publications/pdf\\_import/MSG\\_Report\\_labor\\_migration\\_GermanyAngenendt\\_Bither\\_Ziebarth\\_Jan2015.pdf](https://www.boschstiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/MSG_Report_labor_migration_GermanyAngenendt_Bither_Ziebarth_Jan2015.pdf)
- Arendt, J. (2020). Labor Market Effects of a Work-First Policy for Refugees. *Journal of Population Economics*, October. <https://doi.org/10.1007/s00148-020-00808-z>.
- Aumüller, J. (2016). Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen: Bestehende Praxisansätze Und Weiterführende Empfehlungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bakker, L. & Sin, Y. C & Phillimore, J. (2016). The Asylum-Integration Paradox: Comparing Asylum Support Systems and Refugee Integration in The Netherlands and the UK. *International Migration* 54 (4): 118–32. <https://doi.org/10.1111/imig.12251>.
- Battisti, M. & Giesing, Y. & Laurentsyeva, N. (2019). Can Job Search Assistance Improve the Labour Market Integration of Refugees? Evidence from a Field Experiment. *Labour Economics* 61 (December): 101745. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.07.001>.
- Belegri-Roboli, A. et. al. (2019). *Employability of MRAs in the SIRIUS countries*. [https://www.sirius-project.eu/sites/default/files/attachments/SIRIUS%20WP1-%20D1.4\\_0.pdf](https://www.sirius-project.eu/sites/default/files/attachments/SIRIUS%20WP1-%20D1.4_0.pdf)

- Bešić, A. - Diedrich, A – Aigner, P. (2021). Organising Labour Market Integration Support for Refugees in Austria and Sweden during the Covid-19 Pandemic. *Comparative Migration Studies* 9 (1): 48. <https://doi.org/10.1186/s40878-021-00264-y>.
- Bloch, A. (2008). Refugees in the UK Labour Market: The Conflict between Economic Integration and Policy-Led Labour Market Restriction. *Journal of Social Policy* 37 (1): 21–36. <https://doi.org/10.1017/S004727940700147X>.
- Bontenbal, I, - Nathan, L. (2021). Minding the Gaps: The Role of Finnish Civil Society Organizations in the Labour Market Integration of Migrants. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, March. <https://doi.org/10.1007/s11266-021-00334-w>.
- Cerna, L. (2018). European High-Skilled Migration Policy. In *High-Skilled Migration: Drivers and Policies*, edited by Mathias Czaika. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198815273.003.0005>.
- Dagevos, J. & van der Linden, M. (2021). *Met alles opnieuw starten: een onderzoek naar de werking van het programma van Stichting Nieuw Thuis Rotterdam*. Rotterdam: Erasmus School of Social and Behavioural Sciences. <https://repub.eur.nl/pub/135517/>
- Degler, E. & Liebig, T. & Lenner, A. (2017). *Integrating Refugees into the Labour Market – Where Does Germany Stand?* Ifo DICE Report 2511–7823. ifo Institut - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München. <http://hdl.handle.net/10419/181241>.
- European Commission (2016). *Key Policy Messages from the Peer Review on “Labour Market Inclusion of International Protection Applicants and Beneficiaries”*. Mutual Learning Programme. Brussels: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1047&newsId=2475&furtherNews=yes>
- European Commission (2022). *The Impact of Demographic Change in a Changing Environment* [https://commission.europa.eu/system/files/2023-01/the\\_impact\\_of\\_demographic\\_change\\_in\\_a\\_changing\\_environment\\_2023.PDF](https://commission.europa.eu/system/files/2023-01/the_impact_of_demographic_change_in_a_changing_environment_2023.PDF) utolsó letöltés: 2023.10.24.
- European Migration Network (2023). *Annual Report on Migration and Asylum 2022*. [https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2023-07/00\\_eu\\_arm2022\\_report.pdf](https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2023-07/00_eu_arm2022_report.pdf)
- European Migration Network. (2019). *Labour Market Integration of Third Country Nationals in EU Member States*. Synthesis Report for the EMN Study. European Commission. [https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2019-03/00\\_eu\\_labour\\_market\\_integration\\_final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2019-03/00_eu_labour_market_integration_final_en.pdf)
- Falkenhain, M. et. al. (2020). Setback in Labour Market Integration Due to the Covid-19 Crisis? An Explorative Insight on Forced Migrants’ Vulnerability in Germany. *European Societies* 23 (sup1): S448–63. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1828976>.
- Fasani, F. & Mazza, J. (2020). *Immigrant Key Workers: Their Contribution to Europe's COVID-19 Response*. IZA Institute of Labor Economics, Apr. 2020, <https://docs.iza.org/pp155.pdf>
- Fasani, F. et. al. (2018). (The Struggle for) Refugee Integration into the Labour Market: Evidence from Europe. 11333. *IZA Discussion Paper Series*. IZA Institute of Labour Economics.
- Fasani, F. et. al. (2021). Lift the Ban? Initial Employment Restrictions and Refugee Labour Market Outcomes. *Journal of the European Economic Association* 19 (5): 2803–54. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvab021>
- Fernández-Reino, M. et. al. (2020). From low-skilled to key workers: the implications of emergencies for immigration policy. *Oxford Review of Economic Policy*, 36(Supplement\_1), S382-S396.
- Fossati, F. – Liechti, F. (2020). Integrating Refugees through Active Labour Market Policy: A Comparative Survey Experiment. *Journal of European Social Policy* 30 (5): 601–15. <https://doi.org/10.1177/0958928720951112>.
- Friberg, J. H. – Midtbøen, A. H. (2018). Ethnicity as Skill: Immigrant Employment Hierarchies in Norwegian Low-Wage Labour Markets. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (9): 1463–78. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1388160>.

- Godfried, E. et. al. (2015). *No Time to Lose: From Reception to Integration of Asylum Migrants*. Policy brief 4. WWR Policy Brief. The Hague: WWR.
- Graf, J. (2021). *Monitoring Zur Bildungs- Und Erwerbsmigration: Erteilung von Aufenthaltstiteln an Drittstaatsangehörige*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/MonitoringBildungsErwerbsmigration/mobemi-halbjahresbericht-2021.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/MonitoringBildungsErwerbsmigration/mobemi-halbjahresbericht-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=6)
- Grigoleit-Richter, G. (2017). Highly Skilled and Highly Mobile? Examining Gendered and Ethnicised Labour Market Conditions for Migrant Women in STEM-Professions in Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 43 (16): 2738–55. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1314597>.
- Herbert, B. et. al. (2019). Language Skills and Employment Rate of Refugees in Germany Improving with Time. *DIW Weekly Report*. [https://doi.org/10.18723/DIW\\_DWR:2019-4-1](https://doi.org/10.18723/DIW_DWR:2019-4-1).
- Holger, B. et al. (2021). *Begleitevaluation Der Arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen Für Geflüchtete*. Forschungsbericht 587. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Page 52 of 245 chrome-extension [https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://docs.iza.org/report\\_pdfs/iza\\_report\\_123.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://docs.iza.org/report_pdfs/iza_report_123.pdf).
- ILO (2022). *Human mobility and labour migration related to climate change in a just transition towards environmentally sustainable economies and societies for all*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---emp\\_ent/documents/publication/wcms\\_860606.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_860606.pdf)
- Iván, M. et al. (2016). From Refugees to Workers: Mapping Labour Market Integration Support Measures for Asylum-Seekers and Refugees in EU Member States: Volume II: *Literature Review and Country Case Studies*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/doi/10.11586/2016003>.
- Jutvik, K. & Darrel, R. (2020). Permanent or Temporary Settlement? A Study on the Short-Term Effects of Residence Status on Refugees Labour Market Participation'. *Comparative Migration Studies* 8 (1): 44. <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00203-3>.
- Kazlou, A. (2019). *Immigrant Entrepreneurs in a Changing Institutional Context: A Mixed Embeddedness Approach*. Linköping: *Linköping University Electronic Press*. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5906923>
- Klarer, A. (2022). *The Integration of Recent Migrants and Refugees: A Review of Research on Integration Policy Practices in the EU*. Spring Platform. <https://integrationpractices.eu/wp-content/uploads/2022/12/Review-Report-Public.pdf>
- Lee, E. S. et. al. (2020). Unveiling the Canvas Ceiling: A Multidisciplinary Literature Review of Refugee Employment and Workforce Integration. *International Journal of Management Reviews* 22 (2): 193–216. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12222>.
- Liv, B. & Pace, M. & Sen, S. (2021). Accessing the Danish Labour Market: On the Coexistence of Legal Barriers and Enabling Factors. In *Migrants, Refugees and Asylum Seekers' Integration in European Labour Markets*, edited by Veronica Federico and Simone Baglioni, 135–48. IMISCOE Research Series. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-67284-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-67284-3_7).
- McAuliffe, M. & Triandafyllidou, A. (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM). Geneva.
- Mexi, M. (2021). *Labour Market Integration of Migrants, Refugees and Asylum Seekers: Lessons Learned and Best Practices*. SIRIUS. <https://www.sirius-project.eu/publications/wp-reports-results>.
- *Migration Policy Institute* honlapja. (2023) <https://www.migrationpolicy.org/> utolsó letöltés: 2023.10.15.
- Morales, L. et. al. (2020). *The EMM (Ethnic and Migrant Minorities) Survey Registry*, May. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3841433>.

- Mulvey, G. (2015). Refugee Integration Policy: The Effects of UK Policy-Making on Refugees in Scotland. *Journal of Social Policy* 44 (2): 357–375.
- OECD (2003). The economic and social aspects of migration. <https://www.oecd.org/migration/mig/15474016.pdf>
- OECD & UNHCR (2018). *Engaging with employers in the hiring of refugees - A 10-Point Multi-Stakeholder Action Plan for Employers, Refugees, Governments and Civil Society*. UNHCR and OECD. <https://www.oecd.org/els/mig/UNHCR-OECD-Engaging-with-employers-in-the-hiring-of-refugees.pdf>.
- OECD (2022). *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*. OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/oecd-social-employment-and-migration-working-papers\\_1815199x](https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/oecd-social-employment-and-migration-working-papers_1815199x)
- Ortlieb, R. et. al. (2020). Do Austrian Programmes Facilitate Labour Market Integration of Refugees? *International Migration*, October, imig.12784. <https://doi.org/10.1111/imig.12784>.
- Özge, B. (2015). *Evaluating Impact: Lessons Learned from Robust Evaluations of Labour Market Integration Policies*. Migration Policy Group.
- Pfeffer, T. & Skrivanek, I. (2018). Why Is the Recognition of Credentials Not Just a Matter of Good Will? Five Theories and the Austrian Case. *European Journal of Cultural and Political Sociology* 5 (4): 389–422. <https://doi.org/10.1080/23254823.2018.1449126>.
- Poptcheva, E. & Stuchlik, A. (2015). *Work and Social Welfare for Asylum-Seekers and Refugees: Selected EU Member States*. European Parliamentary Research Service. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/516230>.
- *Population City* adatbázis (2023). <http://population.city/> utolsó letöltés: 2023.10.24.
- Sarvimäki, M. & Hämäläinen, K. (2016). Integrating Immigrants: The Impact of Restructuring Active Labor Market Programs. *Journal of Labor Economics* 34 (2): 479–508. <https://doi.org/10.1086/683667>.
- Schenner, J. K. & Neergaard, A. (2019). Asylum-Seekers and Refugees within Europe and Labour Market Integration. *Transfer: European Review of Labour and Research* 25 (1): 13–24. <https://doi.org/10.1177/1024258919829995>.
- Smyth, G. & Kum, H. (2010). “When They Don’t Use It They Will Lose It”: Professionals, Deprofessionalization and Reprofessionalization: The Case of Refugee Teachers in Scotland. *Journal of Refugee Studies* 23 (4): 503–22. <https://doi.org/10.1093/jrs/feq041>.
- Spehar, A. (2021). Navigating Institutions for Integration: Perceived Institutional Barriers of Access to the Labour Market among Refugee Women in Sweden. *Journal of Refugee Studies*, February, feaa140. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa140>.
- *The Europe WAPES region in action!* (2022) <https://wapes.org/en/blog/2022/09/15/the-europe-wapes-region-in-action/>
- *Torontáli, Z.* (2022). Németország sokkal több unión kívülről érkező bevándorlót szeretne. *g7 folyóirat*. <https://g7.hu/vilag/20221202/nemetorszag-sokkal-tobb-union-kivulrol-erkezo-bevandorlot-szeretne/>
- United Nation (2023). *International Migrant Stocks* adatbázis. <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock> utolsó letöltés: 2023.10.24.
- Weber T. et.al (2023). Employment and labour markets Measures to tackle labour shortages: Lessons for future policy. Eurofund. [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef22015en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef22015en.pdf)
- Zwysen, W. & Demireva, N. (2020). Who Benefits from Host Country Skills? Evidence of Heterogeneous Labour Market Returns to Host Country Skills by Migrant Motivation. *ISER Working Paper Series*, Institute for Social and Economic Research (ISER), 1 May 2020, <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2020-06>.

---

**HEGEDŰS Roland**

## **A tanulási zavarral küzdő gyermekek eredményessége a tehetséggondozás és az iskolán kívüli sporttevékenység alapján**

### **Bevezető**

A tanulmány célja áttekintést nyújtani a tehetségről való gondolkodásról különböző modellek alapján, valamint ennek az összekapcsolása a tanulási zavarral küzdő tehetséges tanulókkal. A tehetség kibontakoztatásának támogatása minden gyermek számára adott kell legyen, s attól, hogy valaki részképességzavarral vagy fogyatékossgal küzd, nem szabad kizárni ezektől a lehetőségektől. Társadalmi szempontból is kiemelten fontos az, hogy felismerjék a tehetséges gyermekeket, és megfelelő ellátás keretében legyen lehetőségük a tehetségüket kibontakoztatni, mert akkor nagyobb társadalmi, illetve gazdasági hasznot tudnak hozni (Leroy et al. 2019). Nevezetesen, ha a fogyatékossgal élő személyek attól függetlenül, hogy milyen fogyatékossguk van, megtalálják a számukra megfelelő munkalehetőséget, ahol a tehetségükre tudnak alapozni, ezáltal a bennük lévő legnagyobb gazdasági potenciált tudják hasznosítani, ez az állam számára is abszolút pozitív haszonnal jár, mert így nem támogatásokból fogja magát eltartani az adott személy (Könczei 2009). Ehhez viszont szükséges az a megfelelő ellátó és támogató rendszer, amely kellő időben azonosítja a tehetségigéretet, majd megfelelő tehetségtámogató eljárásokkal segíti az egyén tehetségének kibontakozását. Napjainkban még mindig jellemző, hogy a tehetséget egy-egy mérőszámhoz, teszteredményhez kötik, ezáltal gyakran a tanulási zavarral élő vagy fogyatékos gyermekeket kizárják a tehetséggondozásból, annak ellenére, hogy a tehetség náluk is jelen van (Olajos 2019; Harmatiné 2012). A tanulási zavarral küzdő tanulók ilyen jellegű vizsgálata azért is fontos, mert a sajátos nevelési igényű kategórián belül, ők képviselik a legnagyobb arányt, valamint oktatásuk nagy arányban együttnevelésben valósul meg (Hegedűs 2023).

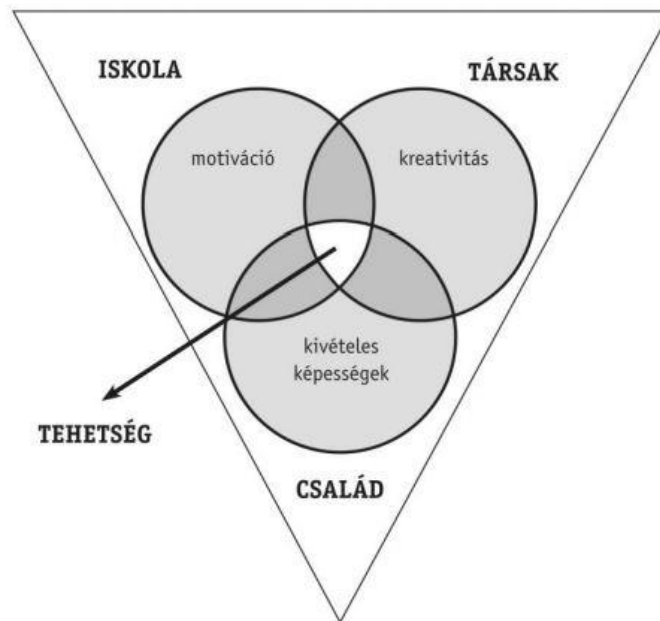
### **A tehetség meghatározása és néhány modellje**

A tehetség meghatározása nagyon nehéz, mert mind a kialakulásában, mind a fejlődésében nagyon sok tényező vesz részt. Az megállapítható, hogy a tehetség mindig egy emberi társadalomban kiteljesedő társadalmi konstrukció, ami mindig egy átlag feletti emberi konstrukció eredménye (Subotnik et al. 2011). Ebből a megállapításból is látszik, hogy a tehetségnek több területe van, ami nem feltétlenül csak az intelligenciával magyarázható. A tehetségesekkel történő foglalkozás mellett a társadalmat is edukálni kell abban, hogy a tehetséges embereket támogassa és elfogadja (Mező és Mező 2016).

A következőkben röviden áttekintjük a tehetségmodellek jellemzőit és a modellek fejlődését, amelyek jól tükrözik a tehetségmodellek időbeli differenciálódását, valamint azt, hogy egyre több tényező játszik szerepet abban, hogy a tehetség kibontakozhasson. Ezek a tényezők jelen vannak nemcsak a tipikus, hanem az atipikus fejlődésmenetet mutató gyermekeknél is. A következő alfejezetben pedig majd ismertetjük a törvényi meghatározást, amellyel Arató és munkatársai (2014) is egyetértenek.

Az első tehetségmodell Renzulli (1978) nevéhez kötődik, amelyben három tényező együttes megjelenése eredményezheti a tehetségeket: az átlag feletti képességek, a feladat iránti elkötelezettség (motiváció) és a kreativitás. Ezt a modellt gondolta tovább Mönks és Boxel (1985), akik az egyén belső tényezőit megtartva kiegészítették a külső tényezőkkel: az iskola, a társak és a család (1. ábra), így utalva arra, hogy az egyénben rejlő tehetség csak a megfelelő társadalmi közeg nyilvánulhat meg.

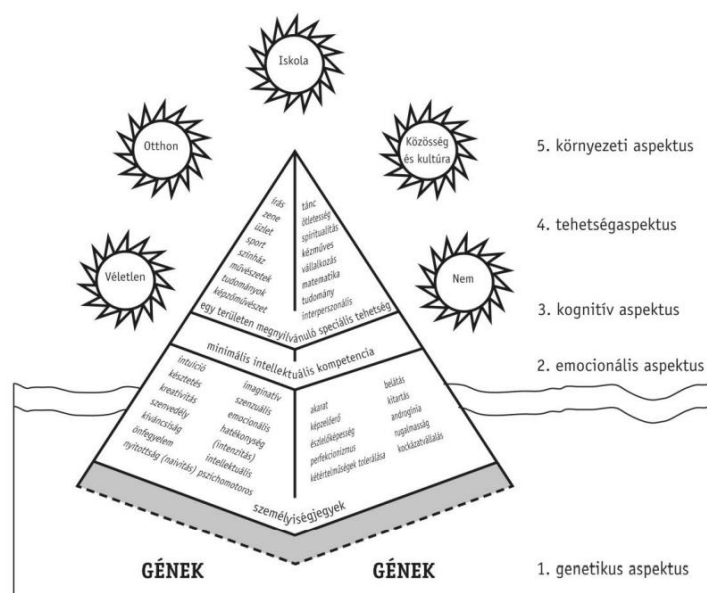
1. ábra: Mönks tehetségmodellje



Forrás: (Balogh és Révész 2019: 59)

Piirto (2011) modelljében a tehetség megvalósulását egy piramishoz hasonlította, ennek alapja a genetikai tényezők, amelyek meghatározzák a többi tényezőt. A genetikai tényezők közvetlenül determinálják az egyén személyiségjegyeit, amelyek, ahogyan a 2. ábrán is látható, nagyon sokfélék. A magasabb szinten megjelenik a kognitív képesség, amelynek akkora mértékűnek kell lennie, ami minimálisan szükséges a speciális képesség megvalósulásához. A piramis csúcsán található a speciális tehetségterületek, amelyekben az egyén kiemelkedő lehet, de ezeket befolyásolhatják a külső tényezők, mint például az iskola, a családi és társadalmi környezet. A modell egyik új eleme a véletlen, ami nagyon hangsúlyos, mert ha a különböző jellemzők és feltételek nem állnak együtt, akkor a tehetség nem fog a felszínre kerülni.

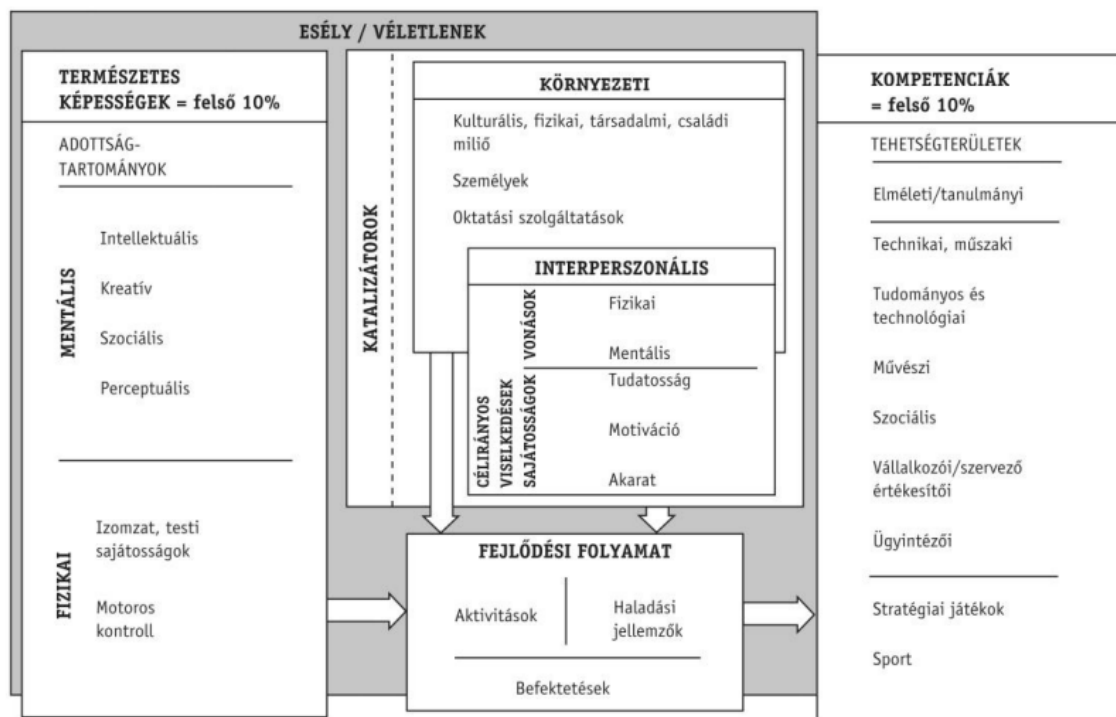
2. ábra: Piirto piramismodellje



Forrás: (Balogh és Révész 2019: 63)

Gagné (2021) tehetségmodellje egy dinamikus, folyamatjellegűt mutat be, amelyben van egy bemeneti oldal, ami alapján az tekinthető természetes tehetségnek, aki az adott képesség vagy teljesítmény területen (lehet mentális vagy fizikális) a legjobb 10%-ba tartozik, de ez még nem jelenti azt, hogy az egyén valóban tehetséges lesz (3. ábra). Ez csak egy lehetőség, amelynek a megvalósulása a modell középső részén található tényezőktől függ, például a környezeti tényezőktől, a társas kapcsolatoktól, amelyek segíthetik vagy gátolhatják a tehetség alakulását. Természetesen az esélynek és a véletlennek ebben a modellben is nagy szerepe van. A folyamat végén a támogató környezet hatására megvalósulhat a természetes képességekből a valódi tehetség kialakulása az ábra jobb oldalán nevesített tehetségterületeken.

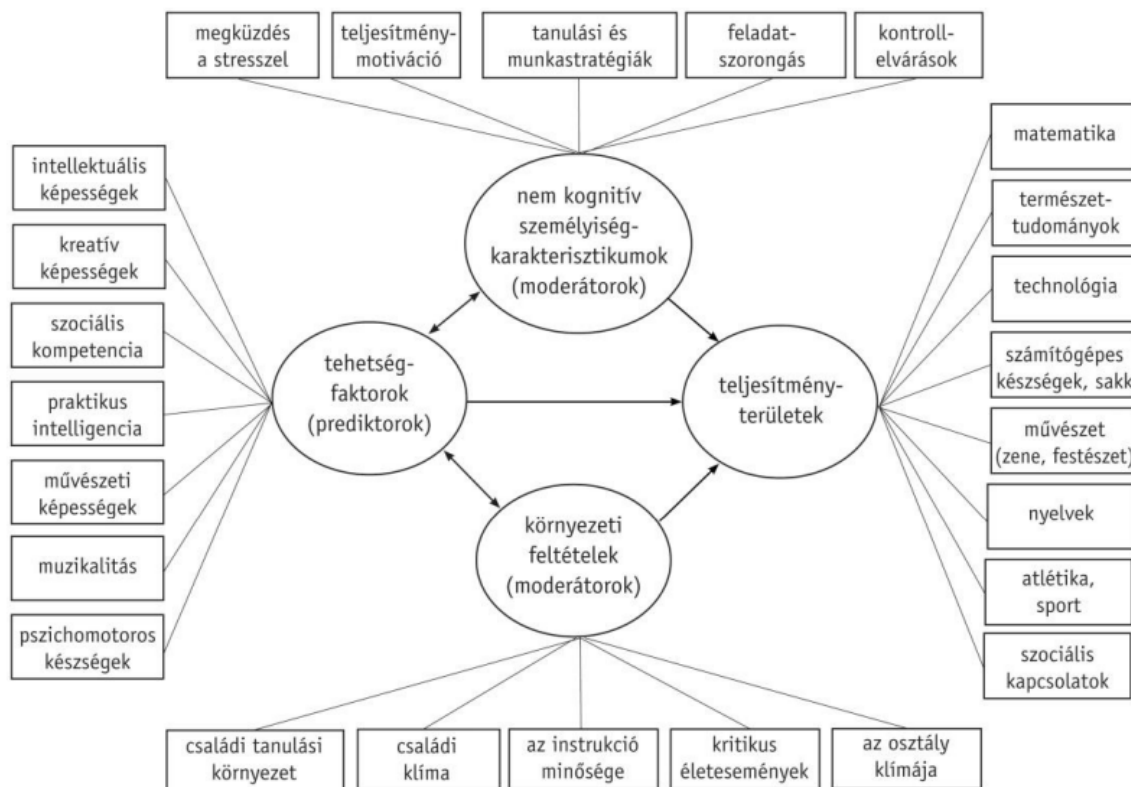
**3. ábra:** Gagné megkülönböztetési tehetségmodellje



*Forrás: (Balogh és Révész 2019: 66)*

Heller és Schofield (2008) Heller korábbi modellje alapján hatékony tanítási környezet modellje négy fő részét határozza meg a tehetség kibontakozásának: a tehetségfaktorok (az egyénben benne lévő lehetőség), a nem kognitív személyiség karakterisztikumok (az egyén személyiségének jellemzői, amelyek segítik vagy gátolják a tehetséget), a teljesítményterületek (amelyekben az egyén konkrétan tehetséges) és a környezeti feltételek (amelyekbe beletartozik a családi, társadalmi és iskolai környezet). Ebben a modellben a tehetség kiemelten nagy hangsúlyt kap, és a társadalmi-környezeti tényezők támogathatják vagy gátolhatják a tehetség alakulását, így például az iskola vagy különböző szervezetek nagyon sokat tehetnek az egyén minél nagyobb sikerességéért.

4. ábra: Heller hatékony tanulási környezet modellje



Forrás: (Balogh és Révész 2019: 67)

Heller modelljéből is látszik, hogy az egyénben rejlő képességek, adottságok csak az részben meghatározói a teljesítménynek. Egy korábbi kutatás rávilágított arra, hogy a tanulási zavart nem kezelhetjük egységes kategóriaként, mert a tanulási zavar típusától függően eltérők a tanulói teljesítmények (Hegedűs 2021), ezért fogjuk ebben a tanulmányban is külön vizsgálni az egyes csoportokat. Ahogyan az egyéni tényezőket, úgy az összes teljesítményt és a tehetséget befolyásoló külső tényezőt is lehetetlen felsorolni. Az iskolai tehetséggondozás egyik fontos eszköz lehet abban, hogy ha a gyermek tehetségét a korai életkorban nem ismerték fel, akkor az iskolai keretek között feltárják és fejlesszék. Főként a gyermekeknél, akik felsőoktatási továbbtanulásban gondolkodnak, fontos középiskola-választási szempont is az intézményi tehetséggondozás (Sebestyén 2022). Az iskolai tehetséggondozásban sokat segíthetnek a tanárok továbbképzései, valamint általuk tartott tehetséggondozási alkalmak (Sebestyén 2023). Bocsi (2015) megállapította, hogy a délutáni tevékenységeknek nem minden esetben látszódik a pozitív hatása, ami függhet attól, hogy melyik intézményről van szó, és milyen tanórán kívüli tevékenységeket tudnak nyújtani. Természetesen attól is függhet a különóra eredményessége, hogy milyen az intézményben dolgozó pedagógusok képzettsége (Hegedűs 2020).

A tehetséggondozással összefüggésben több szempontból is fontos lehet a szabadidő eltöltése, mert egyrészt a szabadidő eltöltésébe beletartozhat a sportolás, amely, mint védőfaktor segíthet abban, hogy a gyermekek, felnőttek jobban tudjanak koncentrálni és kitartóbbak legyenek (Kovács 2019). Másrészt a szabadidő eltöltése nagyon differenciált lehet, ami több tényezőtől is függ, például az iskola típusa vagy a tanuló családi háttere (Bocsi és Kovács 2018). A hazai oktatási rendszer még a tipikus fejlődésmentű tanulók tehetséggondozására sem minden esetben van felkészülve, így a sajátos nevelési igényű tanulókéra sem, akiknek a tehetséggondozás mellett többlettelátásra (habilitációra, rehabilitációra), segédeszközökre is van szüksége (Mező és Mező 2015).

### **Tehetség gondozás jogszabályi keretei**

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. paragrafusának 13. pontja csoportosítja azokat a gyermekeket, tanulókat, akik valami miatt kiemelt figyelmet érdemelnek, ennek keretében a kiemelten tehetséges tanulókat besorolja a különleges bánásmódot igénylők csoportjába, s meghatározza annak fogalmát. A kiemelten tehetséges gyermek, tanuló definiálását a 2011. évi CXC. törvény 4. paragrafusának 14. pontja tartalmazza, amely szerint tehetséges „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”. A fogalom meghatározása támaszkodik a korábban látott tehetségmodellekben leírt főbb tényezőkre, valamint fontos azt is megemlíteni, hogy a törvényi keret s annak megfogalmazása nem zárja ki, hogy hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő vagy sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló tehetséges legyen. Ezáltal a törvény lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekek, tanulók a speciális (fejlesztés, habilitáció és rehabilitáció) ellátás mellett tehetség gondozásban is részt vegyenek.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 18. paragrafusának 2. pontja a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók tehetség gondozását a pedagógiai szakszolgálathoz kapcsolja, amelyet a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet szabályoz. A rendelet szerint a pedagógiai szakszolgáltatásnak több feladata is van a tehetség gondozással kapcsolatban, mert egyrészt fókuszálnia kell a tehetséges gyermekekre, akiknek az azonosítását, személyiségfejlődésének támogatását biztosítani kell, szervezhet számukra önismereti csoportot, továbbá a tehetséges gyermekeket megfelelő tehetség gondozó program felé irányítja. A gyermekek mellett figyelmet kell szentelnie a tehetséges gyermekkel szoros kapcsolatban lévő személyekre is, ezért a szülők számára tanácsadást és támogatást kell biztosítani, a pedagógusoknak, valamint a tehetségműhelyek vezetőinek pedig konzultációs lehetőséget.

A tehetséges gyermekekkel, tanulókkal összefüggő feladatokat a tehetség gondozó koordinátor látja el, aki szakpszichológus (óvodai, iskolai, pedagógiai, tanácsadó) vagy pedagógus tehetségfejlesztő szakirányú végzettséggel. A koordinátor feladatai közé tartozik, hogy a Tehetségponttal, a Tehetségfejlesztési Központtal, a nevelési, oktatási intézmények pszichológusaival kapcsolatot tart, tájékozódik a Tehetségügyi Adatbázisban, és figyelemmel kíséri a Nemzeti Tehetség Program pályázatait (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet).

### **A tanulási zavarok rövid áttekintése**

A tanulási zavarral küzdő gyermekekben is meglehetősen nagy a lehetőség arra, hogy jól teljesítsenek az oktatási rendszerben, viszont a tanulási zavarok okozta oktatási kudarcok miatt a kitért céljaik alacsonyabbak, mint azoknak a gyermeknek, akiknek nincsen ilyen jellegű tanulási problémájuk (Hegedűs és Sebestyén 2023). A tanulási zavarral küzdő gyermekekben nagy tehetségpontenciál lehet, mert a tanulási zavarok általában normál vagy átlag feletti intelligencia övezetben fordulnak elő (Mesterházi és Szekeres 2019; Harmatiné et al. 2014). A tanulási zavarok egy gyűjtőkategóriának tekinthető, amelybe tartozik a diszlexia (meghatározott olvasási zavar), diszgráfia (meghatározott írászavar) és a diszkalkulia (aritmetikai készségek zavara) (32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet). A kialakulásukat tekintve két nagy csoportba sorolhatók, az egyik a veleszületett, vagyis a tanulási zavar a gyermek korai életszakaszától jelen van, amelynek a hátterében különböző tényezők állhatnak, míg a másik a szerzett tanulási zavarok, amelyek bármelyik életszakaszban kialakulhatnak, baleset vagy például különböző agyi történések következtében (Gyarmathy 2018; Dékány és Mohai 2012; Márkus 2007). A kutatók a különböző tanulási zavarokat azok alapján is csoportosítják, hogy a képességek mely részeit érinti, például a diszlexiánál lehet felszíni, fonológiai vagy mély (Csépe 2006), míg diszkalkuliában szemantikai, téri-vizuális, procedurális és számemlékezeti deficit (Desoete 2006).

A diszlexia lényegében az olvasás zavarát jelenti, amely magába foglalja a gyermekek olvasására jellemző eltéréseket, például a betűk felcserélését, kihagyását vagy akár szótagok felcserélését is. A

diszlexiás gyermekek sajátossága továbbá, hogy a gondolkodásuk gyakran merev, így ismereteiket más helyzetben nem tudják alkalmazni (Meixner 2015).

A diszgráfia az írás zavarát jelenti, ami megnyilvánul abban, hogy a gyermek betűformái, összekötései nem megfelelőek, írásképe nehezen vagy egyáltalán nem olvasható. A diszortográfiát gyakran csatolják a diszgráfiához, ami a helyesírás szabályainak nehéz alkalmazását jelenti az írás során, és gyakori az olvasásban is fellelhető hibák megjelenése, de idetartoznak többek között az ékezetek, valamint a mondat nagy kezdőbetűjének a hiánya is (Csépe 2000).

A diszkalkuliás gyermekre jellemző, hogy a téri és időbeli tájékozódása gyenge, gyakori, hogy számokat kihagy vagy felcserél, valamint az alapvető, egyszerű számolási műveleteket sem tudja végrehajtani. A diktált számok leírása, valamint a becslés és a számegyenesen való tájékozódás is nehézséget jelent számára (Márkus 1999).

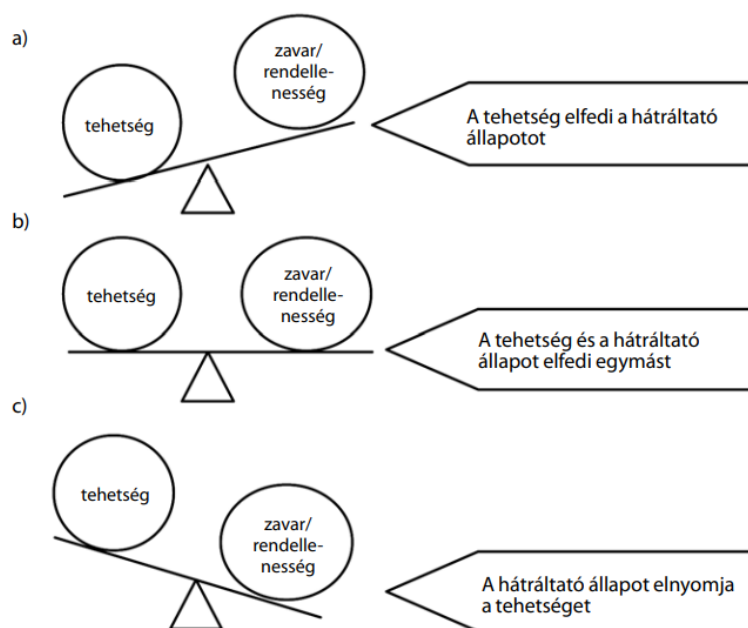
### A tanulás zavar és tehetség kapcsolata

A tanulási zavarok és tehetség együttes előfordulása a szakirodalom szerint három különböző formában jelenhet meg, amelyeket az 5. ábrán szemléltetünk. Az első (a) esetben a gyermek olyan szinten tud kompenzálni a tehetségéből adódóan, hogy nem derül ki, hogy valamilyen tanulási zavarral küzd. Ekkor jó esetben a gyermek tehetséggondozásban részesül, pedig szüksége lenne arra is, hogy a tanulási zavarával kapcsolatos fejlesztéseket is megkapja (Harmatiné et al. 2014).

A második (b) esetben, amely talán a legnegatívabb eshetőség, a tehetség és a tanulási zavar kioltja egymást, ekkor nem kerül feltárásra a gyermekben rejlő tehetség, de a tanulási zavar sem kerül a középpontba, mert a gyermek oly mértékben tud kompenzálni, hogy ezzel a tanulási zavarát is el tudja fedni. A gyermek ekkor sem tehetséggondozásban, sem pedig gyógypedagógiai ellátásban nem részesül (Harmatiné et al. 2014).

Az utolsó (c) lehetőség szerint a tanulási zavar a hangsúlyosabb, ezért az elfedi a gyermekben rejlő tehetséget. Ekkor lehetséges, hogy ha a gyermek megfelelő fejlesztéseket kap, akkor egy idő után a benne rejlő tehetség is felszínre kerülhet, amihez optimális esetben tehetséggondozás is társulhat a jövőben. Addig is a tanulási zavarral küzdő gyermek rehabilitációs, rehabilitációs ellátásban részesül a hátrányainak a csökkentése érdekében (Harmatiné et al. 2014).

5. ábra: A tanulási zavar és tehetség kapcsolata



Forrás: (Harmatiné 2012: 62)

A leírtakból egyértelműen látszik, hogy a minél korábbi felismerés lenne a legfontosabb mind a tanulási zavar, mind pedig a tehetség esetében, mert így válna lehetővé, hogy a gyermek egyszerre részesüljön tehetséggondozásban és gyógypedagógiai ellátásban. Magyarországon több olyan kiadvány is van, amely a tehetséggel és annak több szegmensével foglalkozik, amelyek közül az egyik legújabb a Szabó Zsuzsa (2019) által szerkesztett „A tehetség kézikönyve” című kötet. Továbbá terjedelmi okok miatt nem részletezzük, de Harmatiné et al. (2014) és Harmatiné (2012), illetve Olajos (2019) összefoglalja azokat a jellemzőket, amelyek a tanulási zavarral küzdő, Asperger-szindrómás, ADHD-szindrómás (attention deficit hyperactivity disorder) gyermekek sajátosságai, továbbá milyen nehézségeik merülhetnek fel az oktatás során, valamint mely tényezőkre lehet építeni a tehetség kibontakoztatásakor. A tanulási zavarokhoz gyakran kapcsolódnak másodlagos, magatartási zavarokra jellemző tünetek, de ezektől függetlenül számíthat valaki tehetségesnek. A magatartás zavarral küzdő gyermekek jellemzőit Pataky (2014) foglalja össze, valamint megjelöli azokat a tényezőket, amelyekre a tehetséggel összefüggésben lehet építeni.

### **A kutatás kérdései és hipotézisei**

A kutatás célja a 2019. évi Országos kompetenciamérés 6. osztályos adatbázisának keretein belül annak vizsgálata, hogy milyen a kompetenciamérés-eredménye azoknak a tanulási zavarral küzdő gyermekeknek, akik részt vesznek tehetséggondozásban és külön sportfoglalkozáson. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy ha a gyermekek részt vesznek tanórán kívüli tevékenységekben, akkor ezzel összefüggésben jobb eredményeket érnek-e el. Mindezek alapján jelen tanulmányunkban két hipotézist vizsgálunk meg. (1) Egyrészt feltételezzük, hogy azok a gyermekek, akik részt vesznek tehetséggondozásban, tanulási zavartól függően jobb eredményeket érnek el. (2) Másrészt feltételezzük, hogy azok a gyermekek, akik részt vesznek iskolán kívüli sportfoglalkozáson, tanulási zavartól függően jobb eredményeket érnek el.

### **Adatbázis és módszerek**

A kutatásban a 2019. évi Országos kompetenciamérés 6. osztályos tanulói adatbázisát elemeztük, amelyben megtalálhatók a tanulási zavarra irányuló változók is. Ezek külön részletezik a tanulási zavar egyes típusait, de a gyermekek egyszerre több típusba is beletartozhatnak, ezért létrehoztunk egy változót a tanulási zavarra vonatkozóan az alábbiak szerint: diszlexia (119 fő), diszgráfia (397 fő), diszkalkulia (138 fő), diszlexia és diszgráfia (783 fő), diszlexia és diszkalkulia (20 fő), diszgráfia és diszkalkulia (67 fő), mindhárom (248 fő), továbbá elkülönítettük azt a csoportot, aki tanulási zavarral nem küzdenek (97.844 fő). Az adatbázisban változóként szerepel az iskolai keretek között megvalósuló tehetséggondozás, valamint az iskolán kívüli sportolás, amelyekkel összevetve vizsgáljuk meg a tanulók szövegértés és matematika teljesítményét a tanulási zavar alapján. Az iskolán kívüli sportolás nagyobb részt költséges tevékenység, ezért annál a vizsgálatnál az Oktatási Hivatal által megalkotott családháttér-indexet is bevontuk a vizsgálatba. Az adatokat SPSS program több dimenziós ANOVA elemzésével végeztük, amelyeknél a szignifikancia szintet is vizsgáltunk.

### **Eredmények**

Az 1. táblázat foglalja össze, hogy a tanulási zavar különböző típusaiba tartozó gyermekek attól függően, hogy részt vesznek-e intézményi szintű tehetséggondozásban, milyen eredményeket érnek el az Országos kompetenciamérésben. A tanulási zavarral küzdő gyermekek kisebb mértékben (9,3%) vesznek részt tehetséggondozásban, mint a tanulási zavarral nem küzdő gyermekek (18,0%), amelynek oka lehet, hogy az iskolai tehetséggondozás főleg az iskolai képességekre fókuszál, és ezekben a tanulási zavarral küzdő gyermekek gyengébben szerepelhetnek, így nem kerülnek be a tehetséggondozó programba.

Az 1. táblázatban vastagon jelöltük a tehetségfejlesztés oszlopban az igen vagy nem szót abban az esetben, ha mindkét kompetenciaterületre jellemző a magasabb érték, míg a matematika és szövegértés oszlopban azt, amelyik kategórián belül a magasabb érték. A tanulási zavar típusától, valamint a tehetséggondozásban való részvételtől függően látható, hogy a tanulók teljesítményében

nagy különbség van az egyes kategóriák között. A legtöbb kategóriára igaz, hogy azok a tanulási zavarral küzdő gyermekek vesznek részt iskolai tehetséggondozásban, akiknek a kompetenciaeredményei jobbak. Azt fontos kiemelni, hogy az adatbázisban nincs arról információ, hogy milyen tehetséggondozásról van szó, csak arról, hogy részt vesz-e benne a gyermek.

A tehetséggondozásban résztvevő diszlexiás gyermekek szövegértése jobb (1350,90), mint azoknak, akik nem vesznek részt tehetséggondozásban (1335,62), míg a matematikánál ennek fordítottja mutatható ki (1397,33 és 1404,61). Hasonló eltérés látható a diszkalkuliával küzdő gyermekeknél is, mert akik részt vesznek tehetséggondozásban, ők szövegértésben kiemelkedően jól teljesítenek (1604,99), szemben a tehetséggondozásban részt nem vevőkkel (1329,59). Matematikából viszont azok teljesítenek jobban, akik iskolai tehetséggondozásban nem vesznek részt (1310,52). A diszgráfia és diszkalkulia együttes előfordulásakor a szövegértésben a tehetséggondozott gyermekek eredményei magasabbak (1285,01 és 1279,95), míg a matematikánál szintén ennek a fordítottja tapasztalható (1284,41 és 1297,31). Mindhárom tanulási zavar együttes előfordulásakor teljesen fordított képet mutat a teljesítmény, mert eddig mindig a szövegértés eredményénél voltak magasabbak az értékek, míg jelen esetben a tehetséggondozásban résztvevők matematika eredménye magasabb (1309,11 és 1294,17), míg a szövegértésnél a nem tehetséggondozott tanulók eredményei magasabbak (1238,14 és 1233,04).

A további kategóriák mindegyikében (diszgráfia, diszlexia és diszgráfia, tanulási zavarral nem küzdők) szövegértésből és matematikából is azoknak a gyermekeknek az eredményei voltak a jobbak, akik a tehetséggondozásban vesznek részt. A tanulási zavarral nem küzdő gyermekek csoportját fontos lehet külön kiemelni, mert ez foglalja a legtöbb tanulót magába. Ebben a kategóriában nagy a különbség a két csoport és a két kompetenciaterület között, mert a tehetséggondozásban (1559,08) részt vevő gyermek matematika eredménye közel 80 ponttal magasabb, mint a tehetséggondozásban részt nem vevőké (1480,43), és a szövegértésben még nagyobb a különbség (95 pont). A tehetséggondozásban részt vevő gyermekek szövegértés kompetenciaeredménye 17 ponttal jobb, mint a matematika. Azt még ki kell emelnünk, hogy a diszlexiás és diszkalkuliás gyermekek között nem volt olyan, aki tehetséggondozásban részt vett volna. A vizsgált csoportok eltérő eredményeit magyarázhatja, hogy milyen intézményben tanul a gyermek, van-e egyáltalán lehetőség tehetséggondozásban részt venni, milyen területre vonatkozik a tehetséggondozás, vagy mi alapján történik a tehetséggondozásba való beválogatás, a tantárgyi teljesítmény például meghatározó-e ebben. Az adatokból megállapítható, hogy azok a gyermekek, akik részt vesznek tehetséggondozáson, nekik jobb a szövegértés eredményük, míg a matematikánál már vegyes kép látható.

**1. táblázat:** A kompetenciaeredmények, a tanulási zavar és tehetségfejlesztésben való részvétel összefüggése (szign.=0,000)

kategória	tehetségfejlesztés	matematika	szövegértés
diszlexia	igen	1397,33	<b>1350,90</b>
	nem	<b>1404,61</b>	1335,62
diszgráfia	<b>igen</b>	1494,49	1497,87
	nem	1430,88	1393,11
diszkalkulia	igen	1251,41	<b>1604,99</b>
	nem	<b>1310,52</b>	1329,59
diszlexia, diszgráfia	<b>igen</b>	1409,91	1366,34
	nem	1395,45	1307,28
diszlexia, diszkalkulia	nem	1342,39	1256,20
diszgráfia, diszkalkulia	igen	1284,41	<b>1285,01</b>

	nem	<b>1297,31</b>	1279,95
<b>mindhárom</b>	igen	<b>1309,11</b>	1233,04
	nem	1294,17	<b>1238,14</b>
<b>tanulási zavarral nem küzdő</b>	<b>igen</b>	1559,08	1576,96
	nem	1480,43	1481,83
<b>összesen</b>	<b>igen</b>	1557,81	1575,30
	nem	1478,57	1478,79
<b>elemszám (fő)</b>		79341	79379

*Forrás: (saját szerkesztés)*

A 2. táblázatban az iskolán kívüli sporttevékenységeken való részvételt vizsgáljuk a tanulási zavar kategóriái és a két kompetenciaterület között. Mivel jelen vizsgálatban olyan tevékenységről van szó, amely nem az iskolához kapcsolódik, és magában foglalhatja azt is, hogy fizetős tevékenységekről van szó, ezért az összevont családháttér-indexet is bevontuk az elemzésbe. Az indexről azt szükséges tudni, hogy a magasabb érték jobb családi háttérrel feltételez, míg az alacsonyabb rosszabbat (például magasabb a szülők munkanélkülisége, alacsonyabb az iskoláztatás, oktatáshoz való támogatás stb.).

A tanulási zavarral küzdő gyermekek 29,6%-a vesz részt iskolán kívüli sportfoglalkozáson, míg a tanulási zavarral nem küzdő gyermekek sokkal nagyobb mértékben (40,2%). Összességében a tanulók matematika és szövegértés teljesítményéről megállapítható, hogy az iskolán kívüli sportfoglalkozáson részt vevő gyermekek eredményei jobbak a diszlexia, a diszgráfia, a diszlexia és diszgráfia, a diszlexia és diszkalkulia, valamint a tanulási zavarral nem küzdő gyermekek kategóriáiban. A diszkalkuliával küzdő gyermekeknél a külön sportfoglalkozáson részt nem vevő gyermekek eredményei jobbak mindkét kompetenciaterületen, mert matematikában 1313,28 (szemben 1295,36) és szövegértésben 1340,69 (szemben 1317,20) az eredményük. A diszgráfiával és diszkalkuliával együttesen küzdő gyermekeknél szintén az iskolán kívüli sportfoglalkozáson részt nem vevő gyermekek eredményei jobbak. Matematikában jelentősen nagyobb a különbség mert a sportoláson részt vevő gyermekek eredménye matematikából csak 1220,37, míg a másik csoporté 1305,59, szövegértésben pedig csak 5 pont a különbség a részt nem vevő tanulók javára (1280,88 és 1275,29).

A tanulási zavarral nem küzdő gyermekek eredményei jóval magasabbak azok körében, akik részt vesznek iskolán kívüli sportfoglalkozáson. Matematikában a két csoport közötti különbség 68 pont (1535,63 és 1467,00), míg a szövegértésben minimálisan nagyobb 74 pont (1543,79 és 1469,12).

A családháttér-index alapján egyértelmű, hogy a magasabb indexszel rendelkezők vesznek részt iskolán kívüli sportfoglalkozáson, vélhetően azért, mert ezek nagy része fizetős tevékenység, aminek a finanszírozását a hátrányos helyzetű családok nem engedhetik meg maguknak. Azt is ki kell emelnünk korábbi szakirodalmak (például Hegedűs és Sebestyén 2023; Hegedűs 2021) alapján, hogy a magasabb családi háttérrel jobb tanulói teljesítményeket eredményez, ami a tanulási zavarral küzdő gyermekek nagy részére is igaz. A tanulási zavarral küzdő gyermekek között a legmagasabb családháttér-indexszel rendelkezők a diszlexiával és diszkalkuliával is küzdő, tehetséggondozásban résztvevő gyermekek (1,034), míg a legalacsonyabb a mindhárom tanulási zavarral küzdő, tehetséggondozásban részt nem vevő gyermekek (-0,808).

**2. táblázat:** A kompetenciaeredmények, a tanulási zavar és iskolán kívüli sportolás összefüggése (szign.=0,000)

kategória	sport különóra	matematika	szövegértés	családiháttér-index
diszlexia	igen	1411,94	1345,61	0,108
	nem	1403,49	1332,69	-0,630
diszgráfia	igen	1467,48	1443,82	0,343
	nem	1427,40	1391,07	-0,422
diszkalkulia	igen	1295,36	1317,20	0,289
	nem	1313,28	1340,69	-0,317
diszlexia, diszgráfia	igen	1411,48	1331,64	0,095
	nem	1388,46	1303,31	-0,426
diszlexia, diszkalkulia	igen	1482,48	1285,86	1,034
	nem	1315,97	1275,29	-0,471
diszgráfia, diszkalkulia	igen	1220,37	1275,36	0,220
	nem	1305,59	1280,88	-0,578
mindhárom	igen	<b>1321,68</b>	1232,92	-0,437
	nem	1291,24	<b>1239,97</b>	-0,808
tanulási zavarral nem küzdő	igen	1535,63	1543,79	0,404
	nem	1467,00	1469,12	-0,255
összesen	igen	1534,07	1541,37	0,401
	nem	1465,18	1466,16	-0,259
elemszám (fő)		79925	79962	73373

Forrás: (saját szerkesztés)

### Összegzés

Tanulmányunk elméleti részében áttekintettük a főbb tehetséggondozási modelleket, a tehetséggondozás jogszabályi kereteit, valamint a tanulmányunk szempontjából fontos tanulási zavar kategorizálását és jellemzőit. A tanulmány empirikus részében az Országos kompetenciamérés adatbázisában kerestünk összefüggést az iskolai tehetséggondozás, az iskolán kívüli sportfoglalkozás és a kompetenciamérés eredményei között. Az eredményeink szerint azok a gyermekek, akiknek jobb a kompetenciamérés-eredményei, ők nagyobb arányban vesznek részt tehetséggondozásban, amiből arra következtethetünk, hogy az iskolai teljesítmény szűrőként is funkcionálhat a tehetséggondozásba való bekerülésbe, valamint arra is, hogy az iskolai tehetséggondozás nagyjából az iskolai képességre fókuszál, és kevésbé a tehetség összes területére. Minél több tanulási zavarral küzd a gyermek, annál kisebb a tanulói teljesítménye attól függetlenül, hogy részt vesz-e tehetséggondozásban. Az első hipotézist igazoltnak tekintjük, de a szelekciós mechanizmust a teljesítmény alapján ki kell emelnünk.

Az iskolán kívüli sportoláson való részvételt tekinthetjük egyfajta tehetséggondozásnak, ezért képezi a vizsgálati szegmensünk második elemét. A sportolásnak különféle pozitív hatásai lehetnek az egyén személyiségfejlődésére, ezért vizsgáltuk meg azt, hogy milyen a kompetenciamérés-eredménye azoknak a gyermekeknek, akik tanulási zavarral küzdenek és részt vesznek iskolán kívüli sportoláson.

Csupán a diszkalkulia, valamint a diszgráfia és diszkalkulia kategóriákban nem igazolódott, hogy aki külön sportfoglalkozáson vesz részt, azoknak jobb a teljesítménye, míg a mindhárom kategóriában csak a matematika teljesítményben mutatható ki magasabb eredmény. A második hipotézist igazoltnak tekintjük, de a családi háttér szerepe nem elhanyagolható.

A családháttér-index alapján látható, hogy a magasabb társadalmi státuszú családok engedhetik meg maguknak, hogy gyermekük iskolán kívüli külön foglalkozáson vegyen részt, ezért jó lenne, ha a civil szféra ingyenesen biztosítana nemcsak sport jellegű, hanem minden más területen is olyan rendszeres tevékenységeket, amelyek a gyermekekben rejlő tehetség kibontakoztatására irányulnának. Több olyan civil kezdeményezés van, ami lehetőséget biztosít gyermekek számára tevékenységeken, foglalkozásokon való részvételre, de ezek többségéért fizetni szükséges. Társadalmi szinten több lehetőség nyíl(hat)na tehetséggondozásra, mint az iskolai keretek között, mert az iskolában inkább a tantárgyspecifikus tehetséggondozás valósul meg, míg társadalmi szinten a nem tantárgyakhoz kapcsolódó tehetséggondozás számos területe kiegészíthetné ezt.

### Felhasznált szakirodalom

- Arató Ferenc & Balogh László & Bodnár Gabriella & Gyarmathy Éva & Péter-Szarka Szilvia & Vass Vilmos (2014). Ez is tehetséggondozás. *Iskolakultúra*, 24(4). 100–120.
- Balogh László & Révész György (2019). Tehetségmodellek mint fejlesztő programok kiindulási alapjai In: Szabó Zsuzsa (szerk.). *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 44–79.
- Bocsi Veronika (2015). Különórák és szabadidő az általános iskolákban. In: Imre Anna (szerk.). *Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délután 4-ig kiterjesztett iskola bevezetésének első tapasztalatai*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 135–156.
- [Bocsi Veronika](#) & [Kovács Klára](#) (2018). [A szabadidő mintázatai a középiskolákban](#). *Metszetek – Társadalomtudományi Folyóirat*, 7(3). 64–78. <https://doi.org/10.18392/metsz/2018/3/3>
- Csépe Valéria (2000). Az olvasás és írásképeség zavara. In: Illyés Sándor (szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 79–105.
- Csépe Valéria (2006). A diszlexia természete. In: Józsa Krisztián (szerk.). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 61–74.
- Desoete, Annemie (2006). *Dyscalculia in Belgium: definition, prevalence, subtypes, comorbidity, and assessment*. Belgium: Ghent University, Department of Experimental Clinical and Health Psychology.
- Dékány Judit & Mohai Katalin (2012). Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia). In: Torda Ágnes (szerk.). *Diagnosztikus kézikönyv*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 1–88.
- Könczei György (2009). *A fogyatékos és megváltozott munkaképességű emberek munkaerőpiaci esélyeinek növelése*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Gagné, François (2021). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. New York: Routledge.
- Gyarmathy Éva (2018). A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés*, 6(3). 77–92. <https://doi.org/10.31074/201837792>
- Harmatiné Olajos Tímea (2012). *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Harmatiné Olajos Tímea & Pataky Nóra & K. Nagy Emese (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Hegedűs Roland (2020). *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hegedűs Roland (2021). A tanulási zavarral küzdő gyermekek Országos kompetenciamérésen elért eredményei és jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(4). 262–275. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.4.2>

- Hegedűs Roland (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2). 228–246. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Hegedűs, Roland & Sebestyén, Krisztina (2023). Focus on 10th grade students with learning problems: What influences their achievements? *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3). 385–404. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00168>
- Heller, Kurt A. & Schofield, Neville J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. In: Pfeiffer, Steven I. (szerk.). *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer. 93–114.
- Kovács Klára (2019). Tanulmányaikban (is) kitartóbbak a sportolók? *Educatio*, 28(1). 174–182. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.14>
- LeRoy, Barbara W. & Samuel, Preethy & Deluca, Marcella & Evans, Peter (2019). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(4). 386–396. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421523>
- Márkus Attila (1999). Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből. *Fejlesztőpedagógia Különszám*, 151–163.
- Márkus Attila (2007). *Számok, számolás, számolászavarok*. Budapest: Pro Die Kiadó.
- Meixner Ildikó (2015). *A dyslexia prevenció, reedukció módszere*. Budapest: Meixner Alapítvány.
- Mező Ferenc & Mező Katalin (2016). Tehetség és társadalom. *Zempléni Múzsza – Társadalomtudományi és Kulturális Folyóirat*, 62(2). 3–19.
- Mező Katalin & Mező Ferenc (2015). Sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek tehetségének egyéni mentorálása. *Tehetség*, 23(2). 3–5.
- Mönks, Franz J. & Van Boxtel, Hermann W. (1985). Gifted adolescents. A developmental perspective. In: Freeman, Joan F. (szerk.). *The psychology of gifted children. An international collection of studies*. London: Wiley. 275–295.
- Olajos Tímea (2019). A tehetségigéretnek fejlődésének általános jellemzői, kiemelten az alulteljesítő és speciális bánásmódot igénylő más tehetségesek fejlődésének sajátosságai. In: Szabó Zsuzsa (szerk.). *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 186–209.
- Pataky Nóra (2014). Az iskolában megjelenő magatartási zavarok. In: Harmatiné Olajos Tímea & Pataky Nóra & K. Nagy Emese (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 67-122.
- Piirto, Jane (2011). *Creativity for 21st century skills. How to embed creativity into the curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Renzulli, Joseph S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3). 180–184.
- Sebestyén Krisztina (2022). Kik és hol tanulnak középfokon idegen nyelvet? *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(2). 21–34. <https://doi.org/10.21549/NTNY.37.2022.2.2>
- Sebestyén Krisztina (2023). *Kik és miért tanulnak németet az érettségit adó képzésekben?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Subotnik, Rena F. & Olszewski-Kubilius, Paula & Worrell, Frank C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1). 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Szabó Zsuzsa (szerk.) (2019). *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

#### Felhasznált jogszabályok

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.

---

GARAMVÖLGYI Judit & RUDNÁK Ildikó

## A középiskolások körében végzett kulturális intelligencia (CQ) felmérés bemutatása

### Bevezető

A multikulturalitás – akár tetszik, akár nem – mára már részévé vált a mindennapjainknak a globalizáció egyik hozadékaként: különböző kultúrájú embereknek kell együtt tevékenykedniük, dolgozniuk, tanulniuk. A sokszínűséget megfelelő módon kell kezelni, hogy a benne rejlő előnyöket ki lehessen használni. A megfelelő kezelés azonban nem egyszerű feladat, de vannak olyan eszközök, technikák, módszerek, amelyek tudatosítása, fejlesztése, megtanulása hozzájárul a sikeres megoldáshoz. Ebből adódóan felértékelődött az interkulturális kompetencia elemeinek ismerete, valamint a kulturális intelligencia (CQ) felmérése és használata a multikulturális közegben.

A globalizáció egyébként el is mos bizonyos kulturális különbségeket, vagy éppen közelebb hoz olyan kultúrákat, amelyekkel korábban nem volt esélyünk találkozni sem. Így vagy úgy, de már jelenleg is, viszont a nem túl távoli jövőben pedig feltétlenül létkérdés lesz a kultúrák közti helyzetek jó és gyümölcsöző kezelése nemcsak gazdasági, hanem a hétköznapi közérzet értelmében is.

Az Európai Unióba belépve többféle tekintetben is megnyíltak a határok: szabad tőke- és munkaerő-áramlás valósult meg, a külföldi vállalatokkal való gazdasági kapcsolatok létesítése is könnyebb lett, az EU-n belüli cégalapítás és kereskedelem is sokkal gyakoribb, tehát Magyarország bekerült Európa gazdasági vérkeringésébe. Mivel a komoly kompetenciákkal rendelkező munkavállalók iránti igény is megnövekedett, magától értetődő, hogy a felkészítés már a középiskolai időszakban is fontos szerepet kap.

Egy másik szempontot sem hagyhatunk figyelmen kívül: a külföldi munkavállalást. Ma már nem hírértékű számunkra, hogy valaki a környezetünkben egy másik országban dolgozik, hiszen nincs olyan kisebb közösség, család, amely ne lenne érintett abban, hogy egy-egy tagja akár egyik napról a másikra a tartós vagy átmeneti kivándorlás mellett dönt. Az viszont egyáltalán nem elhanyagolandó kérdés, hogy vajon az új környezet kihívásaira fel is készültek, vagy felkészítették-e őket. Az idegen kultúrában élő ember egyéni kapcsolatai hatással vannak az életére, a teherbírására, és természetesen a munkahelyén történő teljesítőképességére is. Nemzetenként, kultúránként eltér, hogy kit miként lehet sikeresen jobb munkára ösztönözni. Mindezen okok miatt egyre több olyan szakmájában is kiváló munkavállalóra – legyen az vezető, avagy beosztott – van szükség, akik sikeresen veszik az interkulturális akadályokat akár otthoni, akár a sajátjuktól eltérő kultúrákban, országokban.

Mivel a kulturális intelligencia szintjének megállapítása mérföldkő lehet egy külföldi munkavállalás vagy egy hazai nemzetközi csoportban való pályázat, jelentkezés esetén, így mérése, faktorainak ismerete a szakembereket toborzó HR területen dolgozók számára fontos szűrőeszközként szolgálhat, ezért a felsőoktatási intézményekben is egyre nagyobb teret kapnak az olyan tantárgyak, amelyek a hallgatókat a multikulturális környezetben való tudatos tevékenységre készítik fel munkavállalóként és magánemberként egyaránt.

Earley & Ang (2003) megállapította, hogy a magasabb kulturális intelligenciaszinttel rendelkező munkavállalókból álló csoportok sikeresebbek a multikulturális környezetben való együttműködés során.

Egyelőre viszont a CQ jelentőségének felismerése, alkalmazása még nem széleskörűen elterjedt, így mindenképpen fókuszálni kell az oktatására, az ismeretterjesztésre. Azért választottuk a középiskolás fiatalokat a felmérésünkhöz, mert a CQ vizsgálatok inkább a vállalati szférára jellemzőek, így a munkánknak úttörő szerepe lehet a hiánypótlásban.

### A kulturális intelligencia

A kulturális intelligencia a 21. század diszciplínája, a világot átszövő globalizáció egyik terméke. (2003) egy új munkahelyi képesség vizsgálatának eredményeként alkotta meg a kulturális intelligenciát (CQ) (Livermore, 2011). „A kulturális intelligencia szoros kapcsolatban áll az érzelmi intelligenciával: ott kezdődik, ahol az véget ér” (Earley & Mosakowski, 2004, p. 139). Ang & Van Dyne (2007, o. 3) későbbi megfogalmazása szerint a kulturális intelligencia nem más, mint „egyéni képesség a különböző kulturális helyzetekben való hatékony műköedésre és irányításra”.

Mivel a CQ nem kultúraspecifikus (Ang és mtsai., 2007), nem ad választ arra, hogy miként viselkedünk egy adott kultúrájú személlyel vagy egy adott kulturális környezetben. A CQ négy képességgörből – ösztönzés, tudás, stratégia, akció – áll, amelyek együttesen határozzák meg a CQ értéket (Ang és mtsai., 2007). A négy képességgör a szakirodalomban motivációs, kognitív, metakognitív és viselkedési faktorként is szerepel:

- A motivációs faktor arra fókuszál, hogy megismerjük és megtanuljuk, hogyan kell viselkedni olyan helyzetekben, amikor különböző kultúrák találkoznak (Ang & Van Dyne, 2007).
- A kognitív faktor más kultúrák normáinak, szokásainak, konvencióinak ismerete, amelyet a tanulmányaink és személyes tapasztalataink során szereztünk (Ang & Van Dyne, 2007). A kulturális környezetet alkotó elemek megértése segít az egyéneknek értékelni, hogy a rendszerek hogyan alakítják és befolyásolják a viselkedési és interakciós mintákat egy kultúrán belül, és miért különböznek a viselkedések és interakciók a különböző kulturális környezetekben (Ang & Van Dyne, 2008).
- A metakognitív faktor a kulturális tudatosság szintje. Magas metakognitív CQ-val rendelkező személyek tudatosan kérdőjelezik meg a feltételezéseiket, megfigyelik saját viselkedésüket, továbbá ellenőrzik a tudásuk helyességét a multikulturális kapcsolatok esetében (Ang & Van Dyne, 2007). A magas metakognitív CQ-értékkel rendelkező személyek kiemelt figyelemmel viseltetnek az iránt, hogy a saját kultúrájuk miként befolyásolja a viselkedésüket (Van Dyne és mtsai., 2012).
- A viselkedési faktor képesség a megfelelő verbális és nonverbális eszközöket használatára más kultúrából származó emberekkel való találkozáskor. A viselkedési CQ az egyik legfontosabb elem, hiszen a verbális és nonverbális megnyilvánulás az egyik legjobban megfigyelhető érintkezési forma (Ang és mtsai., 2007).

Balogh & Fehérvölgyi (2013) megerősíti, hogy a CQ fogalmának megalkotói fontosnak tartják kihangsúlyozni, hogy a kiinduló kulcselem a motiváció, mert hajtóerő szükséges a különböző ismeretek, tudás megszerzéséhez (kognitív, metakognitív). Pauleen et al. (2006) a metakognitív komponenst elkülöníti a másik háromtól, míg Earley & Mosakowski (2004) a kognitív és metakognitív funkciókat vonja össze. Thomas & Inkson (2017) a tudást, az odafigyelést és az interkulturális készségeket sorolta fel a kulturális intelligencia alkotórészeiként.

A CQ faktorok aldimenzióit is meghatározták (1. táblázat): a motivációs CQ alá három, a kognitív CQ alá kettő, a metakognitív CQ alá három, és a viselkedési CQ alá szintén három aldimenzió került. Az aldimenziók értékeinek felmérésére a Kiterjesztett Kulturális Intelligencia Skála (E-CQS) használható (Livermore & Van Dyne, 2022).

**1. táblázat:** A kulturális intelligencia dimenziói, aldimenziói és jellemzőik

	Jellemzők
<b>Motivációs CQ:</b>	
Belső érdeklődés	A multikulturális élmények értékelése: az újszerű interkulturális interakciókból származó belső elégedettség érzése, a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberekkel való tevékenység öröme.
Külső érdeklődés	A multikulturális tapasztalatokból származó kézzelfogható, személyes előnyök értékelése: a nagyobb foglalkoztathatóság érzése, a nemzetközi munkatapasztalatokon alapuló hírnév.
Hatékony beilleszkedés	Feladatspecifikus magabiztosság kulturálisan eltérő helyzetekben: képesnek érezzük magunkat az új kultúrákhoz való alkalmazkodással járó stressz kezelésére.

<b>Jellemzők</b>	
<b>Kognitív CQ:</b>	
Általános tudás	Az adott kulturális környezet általános elemeinek ismerete.
Specifikus tudás	Deklaratív tudás a kulturális univerzálék megnyilvánulásairól egy adott területen, valamint procedurális tudás arról, miként lehetünk hatékonyak az adott területen.
<b>Metakognitív CQ:</b>	
Tervezés	Stratégiaalkotás multikulturális találkozó előtt, előzetes felkészülés.
Tudatosság	Ismerem saját magam és mások kulturális gondolkodását és tudását, saját kulturális szokásainkat.
Önellenzés	Az előzetes feltételezések felülvizsgálata és módosítása, ha a tapasztalatok eltérnek attól, amire számítottunk. A mélyen gyökerező feltételezések megkérdőjelezése, az új tapasztalatok alapján a gondolkodásunk módosítása.
<b>Viselkedési CQ:</b>	
Verbalitás	Rugalmasság a beszédtempó, a hangerő, a hangsúly, a hanglejtés különböző formáiban, ami információt szolgáltat a kifejezési stílus által közvetített érzések, ill. a formalitás mértékéről is.
Nonverbalitás	Rugalmasság a gesztus, a mimika és testbeszéd formáiban, a távolságtartásban és a testi kontaktus alkalmazásában.
Stílus	Rugalmasság az egyes üzenettípusok közlésének módjában: a kérések, meghívások, bocsánatkérések, hála, egyet nem értés és a "nem" kifejezése a helyi normáknak megfelelően történik.

*Forrás: (Van Dyne és mtsai., 2012) – saját fordítás*

A kulturális intelligencia mérése indirekt, direkt, illetve vegyes módszerrel történhet:

- az indirekt mérési módszer általában önreflexión alapul, vagyis az egyén magát teszteli, önvizsgálatot végez, a mérés után az illető maga értékeli ki skálák alapján a képességeit, amelyből látja, hogy hol vannak fejlesztendő területek, illetve erősségek. A módszer pozitívuma, hogy rendkívül költséghatékony, illetve egyszerű is egyben.
- direkt mérési módszer az interjú, a kérdőív, az értékelő központ (szituációs gyakorlatok közbeni megfigyelés). A kérdőív a CQ négy dimenziójára vonatkozóan fogalmaz meg állításokat.

A legismertebb mérőeszközt, a kulturális intelligencia skálát (CQS) a The Cultural Intelligence Center fejlesztette ki. A központ rendelkezik az első tudományosan validált eszközzel a kulturális intelligencia mérésére. A többéves fejlesztő munka eredményeként megalkották, finomították, validálták és keresztellenőrzésnek is alávetették ezen mérőeszközt. A fejlesztés során számos, különféle összetételű mintát használtak, amelyben szerepeltek vezetők, tanulók, külföldre költözött emberek, multikulturális csoportok tagjai a világ minden részéről (Livermore & Van Dyne, 2022).

A CQ fejlődésének öt szakaszát különböztetjük meg, amelyek az egyre magasabb fokú kulturális intelligencia szintjének megfelelő viselkedési módokat is jelentik (Livermore, 2011). Az első szakaszban külső ingerekre reagálunk, ez a kiindulópont, ekkor még ragaszkodunk a saját kulturális normáinkhoz, azokhoz viszonyítva ítélezünk, a második szakaszban felismerjük mások kulturális szabályait és normáit, a következő szakaszban már képesek vagyunk ezeket az eltérő kulturális szabályokat és normákat befogadni, majd a kulturális normákat asszimilálni az alternatív viselkedési formáinkhoz, legvégül már proaktívak vagyunk a kulturális viselkedésünk során, automatikus reagálunk (Thomas & Inkson, 2017).

### **A CQ-kutatások**

A kutatók figyelme a 21. században fordult intenzíven a más kultúrába való beilleszkedéshez, enkulturációhoz (Berzsenyi 2020) szükséges készségek, a kompetenciák vizsgálata felé, bár már a 20. században is számos pszichológiai és szociológiai kutatás foglalkozott a kultúrával, a kultúrák

különbségeivel, egyes országok kulturális jellemzőivel, illetve ezek hatásaival. A 2. táblázat a CQ-kutatásokat foglalja össze.

**2. táblázat:** A CQ-kutatások témái időrendben

<b>Kutatási téma</b>	<b>Kutatók</b>
Kapcsolat a CQ és külföldiek teljesítménye között	Kim, Kirkman & Chen (2008)
Kapcsolat a CQ, az egyén globális identitása, a multikulturális csoportok és csoportteljesítmény között	Shokef and Erez (2008)
A CQ moderáló szerepe külföldi menedzsereken	Elenkov & Manev (2009)
A tapasztalati tanulás és a CQ integrált modellje	Ng, Dyne & Ang (2009)
Konceptuális modell a CQ szerepének vizsgálatára a munkaerő diverzitás és a csoportteljesítmény között	Karma & Vedina (2009)
A CQ hatása a konfliktuskezelő képességre	Ramirez (2010)
A vezetői CQ kapcsolata a saját és a csoportteljesítménnyel	Groves & Feyerherm (2011)
Konceptuális modell, amelyben az előzetes interkulturális tapasztalatok a CQ-n keresztül hatnak a nemzetközi vezetői potenciálra	Kim & Dyne (2012)
Kapcsolat a CQ és a dolgozói elkötelezettség között	Kodwani (2011)
Rövid távú nemzetközi tapasztalat hatása a CQ dimenziókra	Engle & Crowne (2014)
A CQ hatása a multikulturális tárgyalói teljesítményre	Groves & Feyerherm (2014)
A CQ szerepe és hatása a feladatteljesítésre	Jyoti & Kour (2017)
A CQ, a globális vezetésre való felkészülés és kommunikációs hatékonyság vizsgálata szorongás- és bizonytalanságkezelés szempontjából	Mukherji, Jain & Sharma (2015)
A CQ befolyásoló tényezői	Garamvölgyi & Rudnák (2017)
Konceptuális modell: a vezetői CQ hatása a csoportteljesítményre	Dogra & Dixit (2018)
Elméleti keretrendszer a vezetői CQ, a csoport CQ és a szervezeti CQ kapcsolatának vizsgálatára	Dogra & Dixit (2018)
A CQ fejlesztése	Raver & Van Dyne (2017), Alexander, Ingersoll, Calahan, Miller, Shields, Gipson & Alexander (2021)
A CQ és kultúraközi tréningek	Alexandra (2018)
A CQ és a beszéd mód	Ng, Van Dyne, & Ang (2019)
A CQ és kulturális sokszínűség	Alexandra, Ehrhart, & Randel (2021)
A CQ-nak az innovatív viselkedésre gyakorolt hatása hallgatók körében	Kistyanto, Rahman, Adhar Wisandiko, Setyawati (2022)
A CQ és a munkahelyi elégedettség a vendéglátásban	Lam, Cheung, Lugosi (2022)
A CQ és a vezetői kompetenciák	Garamvölgyi & Rudnák (2023)

*Forrás: Saját szerkesztés (Cultural Intelligence Center, 2021; Dogra & Dixit, 2018) alapján*

A kutatási téma és célcsoportok vizsgálatából egyértelműen bebizonyosodik, hogy a CQ-mérés leginkább a munkaerőpiac, a vállalati szféra szereplőire jellemző, illetve a vizsgálatok ezen területhez köthetők.

Az iskolai közeget górcső alá véve Nguyen Luu (2014) a budapesti tanárok között végzett felmérésben a különbözőséghez, a mássághoz való viszonyulást vizsgálta, továbbá egy multikulturális attitűd-mérő eszköz kidolgozását kezdte el. Gordon Győri et al. (2014) a fókuszcsoportos vizsgálatuk eredményeként arról számolnak be, hogy a résztvevő pedagógusok véleménye szerint egy-egy intézmény akkor végez

multikulturális nevelési tevékenységet, ha törekszik segíteni az iskolában tanuló bevándorló, migráns vagy külföldi tanulók beilleszkedését a többségi társadalomba. A tanulói beilleszkedéssel kapcsolatban nem kölcsönösséget feltételező folyamatban gondolkodnak, hanem úgy vélik, a tanulónak kell erőfeszítéseket tennie. A pedagógus feladata pedig az, hogy felelősséget érezve megmutassa és egyengesse ezt a nehéz utat. Berzsényi (2020 és 2017) vizsgálja a fogyatékoság és a vallások kapcsolatát, figyelembe véve, hogy létezik egy ún. fogyatékoságkultúra is.

## **Módszer**

### ***A felmérés célja és résztvevői***

A felmérés célja a középiskolás diákok kulturális intelligencia szintjének megállapítása, ami egyben hiánypótló kutatás is. A felmérés résztvevői egyrészt középiskolás diákok, másrészt pedig legfeljebb két éve érettségizett fiatalok voltak, akik a középiskola befejezése után nem vettek részt multikulturális programokon (pl. Erasmus).

### ***A kérdőív***

A felméréshez a validált kulturális intelligencia skála (CQS) kérdőívet használtuk, amelynek 20 kérdése a motivációs, kognitív, metakognitív és viselkedési CQ csoportjaira vonatkoznak, és hétfokozatú skálán kéri bejelölni a válaszokat. Az eredményeket faktoronként és összesítve is lehet számolni és értelmezni. A skála Earley és Ang 2003-as kulturális intelligencia fogalmának és érvényességének ellenőrzésére lett kifejlesztve (<http://www.culturalq.com>). A kérdőív magyarosítását többszöri oda- és visszafordítással végeztük, és online formában készítettük el.

### ***Az adatfelvétel***

Egyrészt megkértünk budapesti középiskolákat, hogy a kérdőív kitöltésében segítsenek, másrészt pedig hólabda módszerrel az ismerősök körében terjesztettük. A kérdőívet több mint 230-an töltötték ki.

### ***A hipotézis és alhipotézisek***

- H1: A kulturális intelligencia (CQ) értéket a multikulturális tapasztalat befolyásolja a legerőteljesebben. (Multikulturális tapasztalat középiskolás korban: cserediákprogram, külföldön élés, külföldi szakmai gyakorlat, nyelvtanfolyam külföldön.)
- H1a: Feltételezzük, hogy nincs szignifikáns különbség a CQ-értékekben a nemek, illetve az, osztályfok, azaz életkor szerint a középiskolások esetében
- H1b: Feltételezzük, hogy Iskolatípusok között szignifikáns különbség mutatható ki a CQ-értékekben
- H1c: Feltételezzük, hogy a több idegen nyelvismeret magasabb CQ-értéket mutat, illetve szignifikáns különbség van az egy, a két vagy három idegen nyelvet beszélő középiskolások CQ-értékében
- H1d: Feltételezzük, hogy azon diákok CQ-értéke, akiknek van multikulturális tapasztalatuk, szignifikáns különbséget mutat azokéval szemben, akiknek nincs ilyen tapasztalatuk

### ***Az adatelemzés módja***

Az Excel táblázatban összegzett adatokat statisztikai módszerek (SPSS 26) segítségével elemeztük. Az alhipotézisek igazolásához a következőket használtuk:

- H1a: Varianciaanalízis kétmintás T-próba, Spearman-féle korrelációs vizsgálat,
- H1b, H1c: Tukey B-féle post hoc próba,
- H1d: Varianciaanalízis kétmintás T-próba.

### ***A minta bemutatása***

Az adattisztítás után 230 válasz felelt meg az elvárt kritériumoknak (jelenleg középiskolás vagy legfeljebb két éve érettségizett, és a középiskola után nem vett részt Erasmus vagy más hasonló multikulturális programon).

**3. táblázat:** A minta bemutatása (n=230)

<b>Nem</b>	
Férfi	47% (107)
Nő	53% (123)
<b>Iskola típusok</b>	
Szakgimnázium	13% (30)
Technikum	40% (93)
Gimnázium	47% (107)
<b>Osztályfok</b>	
9.	9,5% (22)
10.	24% (55)
11.	20% (45)
12.	24% (55)
13.	8,5% (20)
Végzett	14% (33)
<b>Beszélt idegen nyelvek száma</b>	
1	61% (140)
2	34% (78)
3	5% (12)
<b>Külföldi multikulturális tapasztalat</b>	
Van	20% (46)
Nincs	80% (184)
<b>Nemzetiség</b>	
Magyar	99% (227)
Külföldi	1% (3)

*Forrás: Saját szerkesztés*

A 230 válaszadó a nemek esetében kiegyenlített: 53%-a nő (123 fő) és 47% férfi (107 fő). (3. táblázat) A kitöltők születési éve 1999 és 2008 közé esik, a legtöbben 2005-ös születésűek, tehát 15 és 24 éves fiatalok válaszoltak, akiknek átlagéletkora 19 év volt. A középiskolatiság szerint nem kiegyenlített a válaszadók megoszlása: legtöbben gimnáziumból töltötték ki a kérdőívet (107, 47%), legkevesebben pedig szakgimnáziumból (30, 13%). A kitöltők 20%-a (45 fő) járt kéttannyelvű osztályba, nyelvi előkészítő képzésben pedig 27%-uk (61 fő) vett részt. Az osztályfok eloszlására jellemző, hogy legtöbben a tizedik, tizenegyedik és tizenkettedik osztályba járnak, 33-an pedig már elvégezték a középiskolát. A diákok mindössze 3,5%-a, 8 fő élt valaha külföldön legalább fél évig, külföldön tanévet pedig 2 fő végzett. A kitöltők 4%-a, 9 fő, kétnyelvű, a magyar nyelv mellett még egy nyelvet vall anyanyelvének.

### **Eredmények és megbeszélésük**

Elsőként azt feltételeztük, hogy nincs szignifikáns különbség a férfi és női kitöltők CQ-értékei között. Az igazoláshoz a varianciaanalízist választottuk, és a kétmintás T-próba általi összevetés eredménye azt mutatta, hogy a diáklányok átlaga a CQ mindegyik faktorában és az összesített értékében is egyaránt magasabb a fiúkénál. De nemcsak magasabb, hanem szignifikáns különbség (a p-érték <0,05) van mindegyik kategóriában az átlagok között. A legnagyobb különbség a metakognitív (0,68), a legkisebb pedig a kognitív (0,36) értékekben mutatkozik. (4. táblázat)

**4. táblázat:** CQ különbségek nemek szerint (n=230)

	N	Motivációs CQ	Kognitív CQ	Metakognitív CQ	Viselkedési CQ	CQ
Férfi	107	4,76	3,70	3,94	4,30	4,18
Nő	123	5,13	4,06	4,62	4,81	4,65
Különbség		-0,37	-0,36	-0,68	-0,51	-0,47
p-érték		0,011	0,023	0,000	0,006	0,001

*Forrás: saját szerkesztés*

Ez az eredmény egyrészt cáfolja a H1a feltevésünket, ami szerint a nemek között nincs nagy eltérés, másrészt pedig rávilágít arra, hogy ebben a korban a lányok értékei megelőzik a fiúkéit. Ez abból a szempontból is érdekes, mert egy korábbi, 444 munkavállalót (azaz felnőtteket) felmérő vizsgálatunkban a nemek összehasonlításakor egyedül csak a Viselkedési CQ-ban volt kimutatható szignifikáns eltérés a nemek között (Garamvölgyi, 2022).

Ugyancsak feltételeztük, hogy az, ki hányadik osztályba jár, nem befolyásolja a CQ-értéket. Ennek igazolásához a Spearman-féle korrelációs vizsgálatot végeztük el, aminek az eredménye valóban igazolta, hogy nincs szignifikáns kapcsolat ( $p > 0,05$  minden faktornál) a diákok osztályfoka (életkor) és a CQ-értékek között, vagyis a korábbi feltevésünk a statisztikai vizsgálat által igazolódott. (5. táblázat)

**5. táblázat:** Az osztályfok és a CQ értékek korrelációja (n=230)

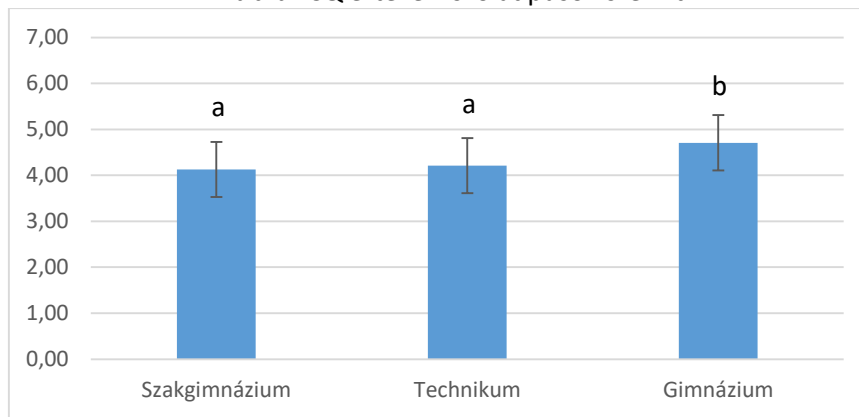
		Motivációs CQ	Kognitív CQ	Metakognitív CQ	Viselkedési CQ	CQ
<b>Osztályfok</b>	Korrelációs együttható	0,002	0,049	0,017	0,033	0,031
	p-érték	0,970	0,463	0,793	0,617	0,643

\*\* . Korreláció igazolható 0,01 szignifikanciaszinten.

*Forrás: saját szerkesztés*

A H1a demográfiai mutatókat tartalmazó alhipotézis az életkort vizsgálva igazolódott, a nemek esetében viszont egyértelműen kimutatható a lányok fejlettebb kulturális intelligencia értéke, hiszen szignifikáns a különbség a fiúkéval szemben. Ezt az eredményt erősíti Armstrong (2018) megállapítása, miszerint többszörösen alátámasztott különbség van a fiúk és lányok fejlődésében, a viselkedésükben és pszichológiai megnyilvánulásaikban, ugyanakkor az érettségre vonatkozó nemi különbségek a felnőtt korral véglegesen elmosódnak.

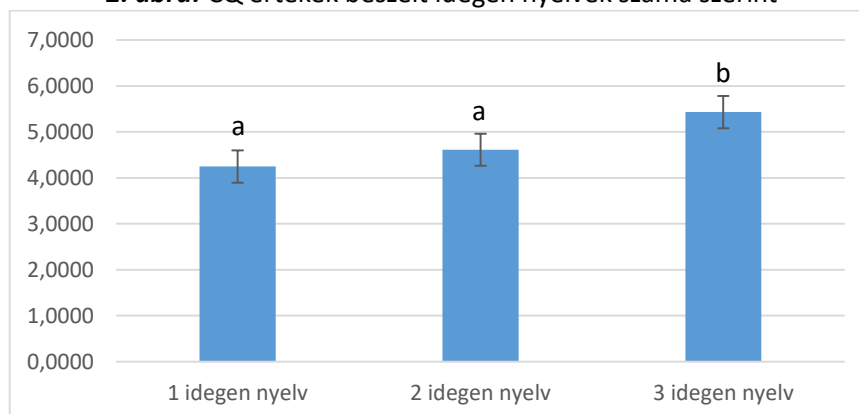
Arra is kerestük a választ, hogy a különböző iskolatípusokban tanulók CQ-értékei között kimutatható-e szignifikáns különbség. Mivel a varianciaanalízis eredménye szignifikáns különbséget mutatott, a Tukey B-féle post hoc próba használatával összevetettük a különböző iskolatípusokba járó diákok CQ-átlagértékét. A szakgimnáziumi CQ-átlag 4,13, a technikumi 4,21, míg a gimnáziumi 4,71. Az 1. ábrán látható, hogy az eltérő betűjelű csoportok között van szignifikáns különbség, azaz az „a” jelű szakképzésben (szakgimnázium, technikum), illetve a „b” jelű gimnáziumban tanulók között. Mivel a két „a” jelű intézmény diákjainak a CQ-átlaga hasonló, így közöttük nincs szignifikáns különbség.

**1. ábra:** CQ értékek iskolatípusok szerint

*Forrás: saját szerkesztés*

Megállapítjuk, hogy a H1b hipotézisünk részben igazolódott, ugyanis a gimnáziumban tanuló diákok értéke szignifikáns különbséget mutat a szakképzésben tanuló diákok értékeihez képest, a különbség 0,58 és 0,5. Úgy gondoljuk, magyarázat lehet erre az elméleti tanórák, a nyelvórák magasabb száma a gimnáziumokban, ugyanakkor további vizsgálatok szükségesek a mélyebb, valamint az egyes CQ-kategóriák értékeinek pontosabb feltérképezéséhez.

Az idegennyelvek ismeretének pozitív hatása a CQ-értékekre talán a legegységelműbb feltevésünk: a több idegennyelv ismeret magasabb CQ-értéket mutat, illetve szignifikáns különbség van az egy, a két vagy három idegen nyelvet beszélő középiskolások CQ-értékében. A kérdőívben nem kérdeztünk rá a nyelvtudás fokára vagy a nyelvvizsga meglétére, csupán arra kértünk választ, hogy hány nyelven beszél az anyanyelvén kívül. A CQ-értékek magukért beszélnek: az egy idegennyelvet tudók CQ-átlaga 4,25, a két nyelvet beszélőké 4,61, a három vagy annál több idegen nyelvet bíróké pedig 5,43 a hétfokozatú skálán. A nyelvek számával erősen emelkedik a CQ-érték. A Tukey B-féle post hoc próbával kimutattuk, hogy a „b” jelű, azaz három idegennyelvet ismerő diákok CQ-átlaga és az „a” jelű, vagyis egy vagy két nyelvet beszélők átlaga között szignifikáns az eltérés. (2. ábra)

**2. ábra:** CQ értékek beszélt idegen nyelvek száma szerint

*Forrás: saját szerkesztés*

A nyelvtudást tovább vizsgálva az iskolatípusok szerinti eloszlás alapján megállapítható, hogy a szakgimnáziumok tanulói 87%-ban egy, 13%-ban két idegennyelvet ismernek, a technikumba járók 67%-a egy, 32%-a két és 1%-a három nyelven beszél, ugyanakkor a gimnáziumi diákok aránya 49% - 41% és 10%. A H1b hipotézis vizsgálata is azt mutatta, hogy a gimnáziumi tanulók CQ-értéke a legmagasabb, így mindenképpen összefüggés van az iskolatípus és a nyelvtudás között, ebből kifolyólag az iskolai nyelvtanításnak nagy szerepet tulajdonítunk a CQ-értékek alakulásában. Kijelenthetjük, hogy minél több idegennyelvet sajátítanak el a diákok, a CQ-értékük annál magasabb. A miértje tulajdonképpen magától értetődő: a nyelvtanulás során nem csupán a nyelvet ismerik meg, hanem a hozzá kapcsolódó kultúrát is közvetlen és közvetett módon egyaránt. Ösztönöznünk a fiatalokat

az idegennyelvek tanulására egyben azt is jelenti, hogy a kulturális intelligenciájuk értéke is növekedhet. A H1c alhipotézisünk tehát beigazolódott.

A multikulturális tapasztalatokat vizsgálva óhatatlanul jelezniünk kell, hogy meglehetősen kevés azon diákok száma a mintán belül, akik érintettek: hosszútávú tapasztalata (legalább félév külföldön élés/külföldön töltött tanév) 15 diáknak (6,5%) volt, rövidtávú (amerikai nyári táboroztatás, külföldi nyelvtanfolyam, külföldi cserediákprogram, külföldi szakmai gyakorlat) 35 diáknak (15%) volt. Hosszú- és rövidtávú külföldi tapasztalattal a felmért diákok közül csak 46 fő rendelkezett, ami a minta 20%-a. Összehasonlítottuk a két csoport értékeit (6. táblázat).

**6. táblázat:** CQ értékek különbsége külföldi tapasztalat szerint (n=230)

Külföldi tapasztalat	N	Motivációs CQ	Kognitív CQ	Metakognitív CQ	Viselkedési CQ	CQ
Van	46	5,34	4,14	4,56	4,92	4,73
Nincs	184	4,86	3,83	4,25	4,49	4,36
Különbség		0,48	0,31	0,29	0,43	0,37
p érték		0,006	0,088	0,195	0,051	0,024

Forrás: saját szerkesztés

A varianciaanalízis során a kétmintás T-próba által végzett elemzés azt mutatja, hogy azon diákok CQ-értékei, akik multikulturális tapasztalattal rendelkeznek, mindegyik kategóriában magasabbak, továbbá, hogy a Motivációs CQ-értékeik, valamint a teljes CQ-értékeik szignifikáns különbséget (a p-érték <0,05) mutatnak azon diákok értékeivel összehasonlítva, akik számára még nem volt lehetőség külföldi tapasztalatszerzésre. (6. táblázat) Az H1d alhipotézis beigazolódott.

Korábbi kutatásunk eredményei tulajdonképpen alátámasztják a diákok által megélt külföldi tapasztalat pozitív hatását a CQ-értékek alakulására, de természetesen a munkavállalói felnőtt felmérés eredményeiben sokkal markánsabb értékek jelennek meg: a Viselkedési CQ-értékek kivételével mindegyik kategóriában szignifikáns különbség mutatkozott a multikulturális tapasztalatot átéltek előnyére (Garamvölgyi & Rudnák, 2023). Továbbá az is „beszédese” adat, hogy amíg a középiskolások 6,5%-ának volt hosszútávú külföldi tapasztalata, a munkavállalóknál ez 57% volt, a hosszú- és rövidtávú külföldi tapasztalatok együttesen a középiskolások 20%-át, a felnőtt munkavállalóknak pedig 75%-át jelenti. Hazai környezetben a nyelvtanulás a legkézenfekvőbb lehetőség a középiskolások számára a multikulturális tapasztalatszerzésre, míg a felnőttek számára sokkal gyakoribb és elérhetőbb a közvetlen kulturális tapasztalat.

### Limitáció és konklúzió

Felmérésünk úttörő jellege magán hordozza azokat a kritikával illelhető jeleket, amelyek befolyásolják a kimutatott eredményeket. Elsőként a mintavétel módját és a minta nagyságát említhetjük, ugyanakkor rögtön az is felmerül, milyen hatalmas segítség lenne a diákoknak, ha a CQ-értékeiket folyamatosan tudnák tesztelni, és a kapott eredményt figyelembe véve olyan aktivitásokat kezdeni, amelyek növelhetik ennek az eszköznek a minőségét.

Ugyancsak limitációként kezeljük a felmérésünk eredményeit, és hangsúlyozzuk, hogy a kimutatott értékek a bemutatott mintára vonatkoznak. Azonban nagy örömmel vennénk, ha további felmérésekkel összevetve láthatnánk a hasonlóságokat, illetve az eltéréseket.

Mindenesetre a felmérés számunkra egyértelműen igazolta, hogy a középiskolás fiúk és lányok kulturális érzékenysége szignifikáns különbséget mutat, a lányok sokkal érettebbek a CQ-értékeik alapján. Ugyancsak befolyással bír az iskolatípus, a gimnáziumban tanulók CQ-értékei, nyelvismerete szintén szignifikáns különbséget, magasabb értékeket mutat a másik két iskolatípus diákjainak értékeivel szemben.

Megállapítottuk, hogy a diákok ötödének van akár hosszú, akár rövidtávú külföldi tapasztalata, amire mindenképpen oda kell figyelni, továbbra is szorgalmazni a csereprogramokat, a pályázati lehetőségek kihasználását. Ugyanis egyértelműen bebizonyosodott, hogy a multikulturális tapasztalat erősen hat a CQ-értékekre. Itthoni környezetben pedig a nyelvtanulásban, a minél több nyelv megismerésében van kiaknázatlan potenciál, aminek a folyamatosságát pedagógusi és szülői ráhatással egyaránt ösztönözni kell bármelyik iskolatípusban is tanuljanak a diákok.

### Felhasznált szakirodalom

- Alexandra, V. (2018). Predicting CQ Development in the Context of Experiential Cross-Cultural Training: The Role of Social Dominance Orientation and the Propensity to Change Stereotypes. *Academy of Management Learning & Education*, 17, 62–78.
- Alexandra, V., Ehrhart, K. H., & Randel, A. E. (2021). Cultural intelligence, perceived inclusion, and cultural diversity in workgroups. *Personality and Individual Differences*, 168, 110285.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2007). Conceptualization of Cultural Intelligence – Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. In *Handbook on Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications* (o. 3–15). M.E. Sharpe, Inc.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory Measurement and Application*. M.E. Sharpe, Inc.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 3, 335–371.
- Armstrong, T. (2018). Tényleg ADHD-s a gyerekem?: 101 figyelemfejlesztő módszer gyógyszerek, beskatulyázás és kényszerítés helyett (V. Farkas, Ford.). Jaffa kiadó.
- Balogh, Á., & Fehérvölgyi, B. (2013). Kulturális intelligencia – Multikulturális világunk „köttönyaga”. *Vezetéstudomány*, 44, 29–36.
- Berzsenyi, Emese (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékosokról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Kiadó
- Berzsenyi, Emese (2017). *A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahám vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében*. ELTE PPK NDI. PhD (Disszertáció) [https://ppk.elte.hu/file/berzsenyi\\_emese\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/file/berzsenyi_emese_disszertacio.pdf)
- Chang Alexander, K., Ingersoll, L. T., Calahan, C. A., Miller, M. L., Shields, C. G., Gipson, J. A., & Chang Alexander, S. (2021). Evaluating an Intensive Program to Increase Cultural Intelligence: A Quasi-Experimental Design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(1), 106–128. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i1.497>
- Cultural Intelligence Center. (2021, október 30). Articles | *Cultural Intelligence Center*. <https://culturalq.com/about-cultural-intelligence/articles/>
- Dogra, A. S., & Dixit, V. (2018). A Literature Review of Cultural Intelligence. *RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary*, 03, Online.
- Earley, C. P., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural Intelligence. *Harvard Business Review*, 139–146.
- Elenkov, D. S., & Manev, I. M. (2009). Senior expatriate leadership’s effects on innovation and the role of cultural intelligence. *Journal of World Business*, 44, 357–369.
- Engle, R. L., & Crowne, K. A. (2014). The impact of international experience on cultural intelligence: An application of contact theory in a structured short-term programme. *Human Resource Development International*, 17(1), 30–46. <https://doi.org/10.1080/13678868.2013.856206>
- Erez, M., & Shokef, E. (2008). The culture of global organizations. In *The Handbook of Cross-Cultural Management Research* (o. 285–300). <https://doi.org/10.4135/9781412982764.n17>
- Garamvölgyi, J. (2022). *A kulturális intelligencia és a vezetői kompetenciák összefüggéseinek vizsgálata multikulturális környezetben* [PhD, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem].

[https://uni-mate.hu/documents/20123/336900/Garamvolgyi\\_Judit\\_ertekezes+%281%29.pdf/5a297e40-e05e-7552-c97d-56f3a363104d?t=1651481690289](https://uni-mate.hu/documents/20123/336900/Garamvolgyi_Judit_ertekezes+%281%29.pdf/5a297e40-e05e-7552-c97d-56f3a363104d?t=1651481690289)

- Garamvölgyi, J., & Rudnák, I. (2023). Exploring the Relationship between Cultural Intelligence (CQ) and Management Competencies (MC). *Sustainability*, 15(7), 5735. <https://doi.org/10.3390/su15075735>
- Gordon Győri, J., Németh, S., & Cs. Czachesz, E. (2014). Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkkel való együttműködési gyakorlata. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2(2), 39–50. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6502>
- Groves, K., Feyerherm, A., & Gu, M. (2014). Examining Cultural Intelligence and Cross-Cultural Negotiation Effectiveness. *Journal of Management Education*, 39. <https://doi.org/10.1177/1052562914543273>
- Groves, K. S., & Feyerherm, A. E. (2011). Leader Cultural Intelligence in Context: Testing the Moderating Effects of Team Cultural Diversity on Leader and Team Performance. *Group & Organization Management*, 36(5), 535–566. <https://doi.org/10.1177/1059601111415664>
- Jyoti, J., & Kour, S. (2017). Cultural intelligence and job performance: An empirical investigation of moderating and mediating variables. *International Journal of Cross Cultural Management*, 17(3), 305–326. <https://doi.org/10.1177/1470595817718001>
- Karma, K., & Vedina, R. (2009). *Cultural Intelligence as a Prism between Workforce Diversity and Performance in a Modern Organization*.
- Kim, K., Kirkman, B. L., & Chen, G. (2008). Cultural intelligence and international assignment effectiveness: A conceptual model and preliminary findings. In S. Ang & L. Van Dyne, *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (o. 71–90). ME Sharpe.
- Kim, Y. J., & Van Dyne, L. (2012). Cultural Intelligence and International Leadership Potential: The Importance of Contact for Members of the Majority. *Applied Psychology*, 61(2), 272–294. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00468.x>
- Kistyanto, A., Rahman, M. F. W., Adhar Wisandiko, F., & Setyawati, E. E. P. (2022). Cultural intelligence increase student's innovative behavior in higher education: The mediating role of interpersonal trust. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 419–440. Scopus. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-051>
- Kodwani, A. (2011). Cultural intelligence and engagement amongst India's IT professionals. *Singapore Management Review*, 33(2), 16–28.
- Lam, R., Cheung, C., & Lugosi, P. (2022). The impacts of cultural intelligence and emotional labor on the job satisfaction of luxury hotel employees. *International Journal of Hospitality Management*, 100. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.103084>
- Livermore, D. (2011). *The Cultural Intelligence Difference: Master the One Skill You Can't Do Without in Today's Global Economy*. Amacom.
- Livermore, D., & Van Dyne, L. (2022, november 23). About Cultural Intelligence | *Cultural Intelligence Center*. <https://culturalq.com/about-cultural-intelligence/>
- Mukherji, S., Neera, J., & Sharma, R. (2015). Relevance Of Cultural Intelligence And Communication Effectiveness For Global Leadership Preparedness: Study Of Indian Managers. *Journal of International Business Research and Marketing*, 1, 7–13. <https://doi.org/10.18775/jibrm.1849-8558.2015.13.3001>
- Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2009). From Experience to Experiential Learning: Cultural Intelligence as a Learning Capability for Global Leader Development. *Academy of Management Learning & Education*, 8, 511–526. <https://doi.org/10.5465/amle.8.4.zqr511>
- Ng, K.-Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2019). Speaking out and speaking up in multicultural settings: A two-study examination of cultural intelligence and voice behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 151, 150–159.
- Nguyen Luu, L. A. (2014). Budapesti tanárok multikulturális attitűdje. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2(2), 10–23. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6500>

- 
- Pauleen, D. J., Evirasto, R., Davison, R. M., Ang, S., & Alanis, M. (2006). Cultural Bias in Information System Research and Practice: Are You Coming from the Same Place I am? *Communications of the Association for Information Systems*, 17, 354–372.
  - Ramirez, A. R. (2010). Impact of Cultural Intelligence Level on Conflict Resolution Ability: A Conceptual Model and Research Proposal. *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 42–56. [https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol3iss1/Ramirez\\_ELJV311\\_pp42-55.pdf](https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol3iss1/Ramirez_ELJV311_pp42-55.pdf)
  - Raver, J., & Van Dyne, L. (2017). Developing cultural intelligence. In *The Cambridge Handbook of Workplace Training and Employee Development* (o. 407–440). <https://doi.org/10.1017/9781316091067.020>
  - Rudnák, I., & Garamvölgyi, J. (2017). Cultural Intelligence: Key influences. *Social Space = Przestrzen Społeczna*, 13, 1–19.
  - Thomas, D. C., & Inkson, K. (2017). *Cultural Intelligence: Surviving and Thriving in the Global Village* (3.). Berrett-Koehler Publishers.
  - Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, L. M., & Koh, C. (2012). Sub-Dimensions of the Four Factor Model of Cultural Intelligence: Expanding the Conceptualization and Measurement of Cultural Intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 295–313.

---

**SZALAY-BEKŐ Máté**

## Generatív mesterséges intelligencia oktatásának lehetősége középiskolákban

### Bevezetés

A mesterséges intelligencia (*Artificial Intelligence, AI*) hatékonysága és alkalmazása az utóbbi években jelentős mértékben nőtt és továbbra is évről évre egyre nagyobb szerepet játszik a modern technológia és társadalom fejlődésében. Az AI egy sok évtizedes múltra visszatekintő tudományterület (Buzás, 2021), melynek egy modern, formálódó részterületét képezi a *generatív AI*. Az itt fejlesztett megoldások olyan mesterséges intelligenciára épülő eljárások, amelyek képesek mintákat megtanulni digitális tartalmakban (írott szövegben, hangban, képen, prezentációban, forráskódban) és útmutatások alapján ezekhez karakterisztikájukban hasonló tartalmakat állítanak elő.

Megoszlanak a vélemények abban a tekintetben, hogy mennyire fontos a generatív mesterséges intelligencia, illetve mennyire fogja megváltoztatni a mindennapjainkat (Jovanovic and Campbell, 2022; UNESCO, 2022; Giannini, 2023). Bizonyos szempontból egy túlzott kezdeti lelkesedés, felértékelés (hétköznapi szavakkal: hype, léggömb jelenség) jellemző a területre. Más szempontból viszont kétségkívül már most számos munkahelyen alkalmaznak generált tartalmakat (pl. illusztrációk készítése, összefoglalók írása, programozók munkájának segítése) és a generatív szolgáltatások száma napról napra növekszik. Akármekkora is lesz a jelentőségük a jövőben, a generatív mesterséges intelligenciára épülő szolgáltatások kétségkívül egyre inkább a hétköznapiak részévé fognak válni. Emiatt mind a technológiai háttér, mind az alkalmazás limitációinak és etikai vonatkozásainak ismerete fontos lesz a társadalom egyre szélesebb rétegei számára. Úgy is mondhatnánk, ez a tudás bizonyos értelemben az általános műveltség részét fogja képezni. Emiatt fontos átgondolnunk, hogy a közoktatásban milyen módon és milyen mélységben jelenhetne meg a generatív mesterséges intelligencia területe. Jelen tanulmány célja, hogy ezt a témát tekintse át és tegyen konkrét javaslatokat a generatív mesterséges intelligencia tantervbe építésére vonatkozóan.

Az 1. ábrán egy elhíresült, az OpenAI által üzemeltetett DALL-E 2 mesterséges intelligencia szolgáltatás által generált kép látható. A „néhány kattintással” létrehozott *Théâtre D’opéra Spatial* című kép 2022-ben megnyert egy művészeti versenyt<sup>1</sup>, ami érthető módon sok művészből felháborodást váltott ki (Roose, 2022), egyúttal széles körben számos érdekes szerzői jogi és etikai kérdést felvetett. Mitől műalkotás egy műalkotás? Műalkotásnak tekinthető-e egy teljes egészében számítógépes program által generált kép? Mi a művész szerepe? Kéi a műalkotás? A művészé, aki utasította a programot a kép létrehozására, vagy a cégé, amely a mesterséges intelligencia szolgáltatást létrehozta és üzemelteti? Esetleg azoké a művészeké, akiknek az eredeti képein betanítottuk a mesterséges intelligenciát? Hogyan biztosíthatjuk a művészeti versenyeken az egyenlő feltételeket?

Legalább ennyire érdekes filozófiai és kognitív pszichológiai kérdés, hogy érti-e a mesterséges intelligencia, hogy mit alkot, amikor egy ilyen képet létrehoz? Lát-e absztrakt összefüggéseket, ami alapján értelmezi az utasítást és megrajzolja a képet? Egyáltalán milyen módon tekinthető kreatívnek vagy intelligensnek (ha egyáltalán annak tekinthető) a gép által végzett alkotómunka? Mennyiben más ez, mint az emberi kreativitás és intelligencia?

És persze egy mérnöki beállítottságú emberben egyből felmerülhet a kérdés: hogyan képes a mesterséges intelligencia valami teljesen újat alkotni? Hogy lehet olyan programot írni, ami képpontokat úgy rajzol egymás mellé, hogy abból minden egyes próbálkozásra újabb és újabb, szemmel láthatóan „értelmes” kép álljon elő? Hogy néz ki egy ilyen algoritmus?

---

<sup>1</sup> 2022 Colorado State Fair's annual fine art competition

**1. ábra:** A *Théâtre D'opéra Spatial* című kép, amely 2022-be elnyerte a Colorado State Fair digitális kategóriájának első díját



*Forrás: A képet a DALL-E 2 generatív mesterséges intelligencia generálta, Jason Allen parancsai alapján. (Roose, 2022)*

Tekintve, hogy a generatív mesterséges intelligenciák egyre elterjedtebbek lesznek, a fenti és azokhoz hasonló kérdések minden kíváncsi diák (és tanár) fejében egyre gyakrabban megfordulhatnak. Éppen ezért fontos és időszerű annak a kérdése, hogy mit, milyen mélységben és hogyan lehet megtanítani a középiskolákban a generatív algoritmusokkal kapcsolatban.

### **A generatív mesterséges intelligencia oktatása**

A diákok többsége mostanra már valamilyen formában találkozott generatív AI-ra épülő szolgáltatásokkal és a jövőben ezek valószínűleg még elterjedtebbek lesznek. A technológia olyan gyorsan fejlődik, hogy sok konkrét tananyag igen hamar elavulhat, aktualitását vesztheti. Szintén fontos a diverzifikáció, hiszen a különböző típusú iskolákban tanuló diákok számára eltérő mértékben fontos a generatív AI elmélete és alkalmazása. A fentiekből is látszik, hogy a tananyag felépítése nem triviális, ezért bizonyos alapelveket célszerű előre rögzíteni és szem előtt tartani, amikor a generatív AI-al kapcsolatos tananyagot szeretnénk megtervezni és kidolgozni:

- A tananyagnak olyan tartalmakra kell fókuszálnia, ami nem változik nagyon gyorsan. Az elméleti alapok és etikai kérdések például ilyenek. Az ezekkel való megismerkedés hasznos alapot nyújthat a diákoknak későbbi karrierjük során akkor is, ha a konkrét generatív AI eszközök évről évre változnak.
- A generatív AI szolgáltatások igen látványosak, az algoritmusok eredménye és működése jól demonstrálható. Ez lehetőséget teremt izgalmas szemléltetésekre. Szintén fontos, hogy a diákok maguk is próbálgathassák ezeket az eszközöket. A szemléltetés célja az alapelvekre való rávilágítás és nem a legújabb, legintelligensebb (és emiatt legdrágább) megvalósítások bemutatása. Az oktatás során használt eszközöknek általánosan elérhetőnek és ingyenesnek kell lennie. Preferáltak a magyar nyelvű szolgáltatások, azonban ezek sokszor nem elérhetőek.
- A generatív AI elméleti alapjait (neurális hálók, nagy nyelvi modellek, stb.), eltérő mélységben kell oktatni a diákoknak. A diákok többségének elég lehet egy ismeretterjesztő jellegű bevezetés. Viszont például informatikára, robotikára vagy matematikára szakosodott diákok számára az

elméleti alapokat mélyebben lehet tárgyalni és ők maguk is képesek lehetnek egyszerű neurális hálókat és modelleket készíteni.

- A generatív AI alkalmazásával kapcsolatos limitációk és etikai megfontolások valamennyi középiskolában fontosak. Kiemelten lehet őket tárgyalni olyan iskolákban, ahol a diákok későbbi karrierjük során nagyobb valószínűséggel használnak majd AI által generált tartalmat, vagy nagyobb a veszélye az ezekkel kapcsolatos visszaéléseknek. Ide tartozhatnak például olyan kreatív szakmák vagy szakok, mint például a kereskedelem és marketing, a klasszikus humán képzés (történelem, irodalom) vagy a művészeti képzések (képzőművészet, zene, multimédia).

### **Tananyag elemek: elméleti háttér**

A generatív AI algoritmusok kutatása jelenleg is nagyon intenzíven zajlik, a kutatók jelentős áttöréseket értek el az elmúlt években (Dasgupta *et al.*, 2023). Középiskolás szinten nem cél a terület matematikájának mély megértése vagy az alkalmazott implementációk, algoritmikus optimalizációk részletezése. Olyan általános ismeretek megalapozása viszont lehetséges, amelyek akár évtizedek óta jelen vannak a mesterséges intelligenciában és alapjait képzik a mai legtöbb generatív szolgáltatásnak. Ezek az elméleti alapok amellest, hogy jól összeköthetőek több más tantárggyal, elősegítik a technológiai limitációk és alkalmazási lehetőségek mélyebb megértését is.

Az 1. táblázatban összefoglalásra kerülnek a fontosabb fogalmak és elméleti ismeretek, amelyeket célszerű érinteni minden generatív AI-al kapcsolatos tananyagban. A jelen tanulmánynak nem célja a generatív AI elméleti háttérének bemutatása, ezért a szerző ezúton is elnézést kér a témában kevésbé járatos olvasóktól, amiért esetleg az alábbi táblázat nem közérthető. Bővebb magyarázatok érhetőek el a szakirodalomban (Nielsen, 2015; Altrichter *et al.*, 2006; Dasgupta *et al.*, 2023), illetve magyar nyelven, akár középiskolások számára is értelmezhető módon a szerző később megjelenő, a témával foglalkozó szakdolgozatában.

#### **1. táblázat:** A generatív AI témakörébe tartozó, középiskolában oktatandó elméleti ismeretek

<b>Témakör</b>	<b>Tartalom</b>
mesterséges intelligencia bevezetés	A mesterséges intelligencia fogalma, a tudomány terület főbb kihívásai, alkalmazási területei és története. A gépi tanulás fogalma.
neurális hálók felépítése	A neurális hálózatok definíciója, működési elve, hasonlósága a biológiai (agyi) hálókkal. A neurális hálók felépítése (bemeneti, kimeneti és rejtett rétegek, súlyok, gátlás, aktivációs függvény, neuronok). A mély tanulás ( <i>deep learning</i> ) fogalma. (Nielsen, 2015)
neurális hálók betanítása és használata	Egyszerű neurális hálók működésének szemléltetése. A működés matematikai leírása. A tanítás folyamatának bemutatása, a tanítás és visszacsatolás folyamatának ( <i>back propagation</i> ) ismertetése. (Nielsen, 2015)
nagy nyelvi modellek működése és szemléltetése	Tartalom generálás neurális hálókkal. Tokenizálás, kódolási megoldások (pl. <i>word embedding</i> , <i>positional encoding</i> , <i>multi-head attention calculation</i> ). A kontextus kódolása ( <i>conversational prompt injection</i> ). Nagy nyelvi modellek tanítása és finomhangolása. (Brown <i>et al.</i> , 2020, Dasgupta <i>et al.</i> , 2023)
képeket generáló algoritmusok alapelve és néhány kiválasztott algoritmus szemléltetése	Generáló és ellenőrző modellek ( <i>generative adversarial networks</i> ) használata (Goodfellow <i>et al.</i> , 2014), diffúziós modellek (Sohl-Dickstein <i>et al.</i> , 2015; Ho <i>et al.</i> , 2020) bemutatása, stílus átvitel ( <i>neural style transfer</i> ) használata (Gatys <i>et al.</i> , 2016; Jing <i>et al.</i> , 2020).

generatív AI szolgáltatások lehetséges főbb építő köveinek bemutatása	Előfeldolgozás, tokenizáció, nagy nyelvi modellek, kiegészítő funkciók és védelmi mechanizmusok. (Dasgupta <i>et al.</i> , 2023)
---	--

### **Tananyag elemek: gyakorlati alkalmazások**

A fenti elméleti alapok mellé lehetséges és szükséges gyakorlati tudást is társítani. Ezek egy része általánosan tanítható (pl. *prompt engineering*, generatív szolgáltatások kipróbálása) valamennyi osztályban. Más része már programozói szaktudást igényel (pl. egyszerű neurális hálók vagy generatív alkalmazások építése) és inkább informatikai vagy matematikai fókuszú szakképzésben / tagozaton / fakultáción, illetve felsőbb (12-13.) évfolyamokon ajánlott.

- **Konkrét generatív AI szolgáltatások kipróbálása:** szöveget, képet, zenét vagy egyéb tartalmat generáló szolgáltatás megismertetése a diákokkal. Célszerű ingyenes és szabadon hozzáférhető szolgáltatásokat választani, még akkor is, ha ezek minősége adott esetben elmarad a fizetős szolgáltatások által nyújtott minőségtől. A konkrét eszközök úgyszólván gyorsan elévülnek és az alapelvek szemléltetése az ingyenes eszközökkel is megtehető<sup>2,3</sup>. A gyakorlatok témája lehet például:
  - más tantárgy tananyagához kapcsolódó rövidebb esszé generálása (a generált tartalom értelmezése, értékelése és helyességének ellenőrzése más internetes forrásokból)
  - üzleti levél megfogalmazása különböző stílusokban
  - képek generálása különböző (művészettörténethez köthető) stílusokban
  - képek szerkesztése generatív technológiákkal
  - rövidebb zene és zeneszöveg generálása (ének-zene tantárgyhoz köthető)
- **Prompt engineering:** a generatív AI szakszerű irányításának technikája, annak érdekében, hogy az általunk kívánt tartalmat generálja, vagy azt pontosítsa<sup>4</sup>. Itt fontos a kontextus, az egyértelmű fogalmazás, a tartalom iteratív finomítása, a célközönség és a generáló algoritmus által megszemélyesített szerző pontos tisztázása a generatív algoritmus számára.
- **Számolási gyakorlat:** egy leegyszerűsített példa neurális hálózat kimeneti neuron aktivációs értékeinek kiszámítása, papíron (pl. 3 bemeneti neuron, 2 kimeneti neuron, egyszerű aktivációs függvény: pl. bináris lépcső függvény). Ez a gyakorlat elmélyíti a tananyag megértését, főként akkor hasznos, ha később neurális hálókat akarunk számítógépen építeni. Emellett lehetséges a visszacsatolás kiszámítása, ami valamivel bonyolultabb (szükség van hozzá az aktivációs függvény deriválására), ez talán matematikát emelt szinten tanuló osztályok számára lehet érdekes.
- **Programozási gyakorlat:** egyszerű neurális hálók építése. A legegyszerűbb 3-4 rétegből álló neurális hálók felépíthetőek, betaníthatóak és használhatóak egy 50-100 soros programban, bármilyen középiskolában tanított (és érettségien használt) programozási nyelven. Jó szemléltető feladat lehet például a kézzel írt számjegyek<sup>5</sup>, vagy közlekedési táblák felismerését végző neurális hálók építése<sup>6</sup>. Matematikát emelt szinten tanuló osztályoknál programozáshoz használhatunk numerikus segédkönyvtárakat, amelyekkel a szükséges vektor szorzások nagyon könnyen és kompakt módon leírhatók. Ha az osztály nem tanult még matematikából vektor és

<sup>2</sup> Példák jelenleg ingyenesen elérhető, jól használható generatív szolgáltatásokra: szöveg generálás, ChatGPT (<https://chat.openai.com>); képeket generáló szolgáltatások (<https://tinybots.net/artbot>, <https://hotpot.ai/art-generator>); arckép generátor (<https://this-person-does-not-exist.com/hu>); képek szerkesztése (<https://photoeditor.ai/editor>, <https://tinybots.net/artbot>); zene, dalszöveg és énekhang generálása (<https://www.riffusion.com/>)

<sup>3</sup> Online generatív AI szolgáltatások gyűjteménye és rendszerezése: <https://theresanaiforthat.com/>

<sup>4</sup> Ingyenes *prompt engineering* összefoglaló segédletek: <https://digitalstrategies.tuck.dartmouth.edu/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-Cheat-Sheet.pdf>, [https://www.kdnuggets.com/publications/sheets/ChatGPT\\_Cheatsheet\\_Costa.pdf](https://www.kdnuggets.com/publications/sheets/ChatGPT_Cheatsheet_Costa.pdf)

<sup>5</sup> Egy, a szerző által készített példa számjegyek felismerését végző neurális háló megvalósítás Python programozási nyelven: <https://github.com/symat/neural-network-examples/blob/main/digits.py>

<sup>6</sup> Ha képfelismerő feladatot választunk, célszerű a kép adatokat és az azokat beolvasó függvényeket előkészíteni a diákoknak, mert ezek a metódusok nem kötődnek a tananyaghoz és ezek megvalósítása kevésbé fontos a neurális hálók gyakorlása szempontjából.

mátrix műveleteket, akkor hagyományos eszközökkel (1-2 dimenziós tömbökkel és ciklusokkal) megvalósíthatjuk a szükséges algebrai műveleteket. Ha a korábban leírt elméleti alapozás megtörtént, akkor ezeknek a gyakorlatoknak az elvégzése nem igényel olyan tudást, amellyel egy emelt szintű matematika vagy informatika érettségire készülő osztály ne tudna kellő segítséggel viszonylag könnyen megbirkózni. Viszont az első működő neurális háló felépítése legalább egy dupla informatika órát és az informatika tanár részéről is több óra felkészülést igényelhet.

- *Egyszerű generatív AI szolgáltatások építése:* a generatív algoritmusok egy nagyságrenddel komplexebbek az egyszerű neurális hálónál, mivel itt a bemenő adatok (és a kontextus) kódolása, a modellek tanítása és a kimenet értelmezése és visszacsatolása mind külön megoldandó feladat. Egy egyszerű generatív AI projekt feladat megvalósítása is legalább 8-10 tanítási órát vehet igénybe. A feladat komplexitása viszont lehetőséget ad arra, hogy a diákok kipróbálják milyen egy informatikai projektet megtervezni, kivitelezni és tesztelni. A feladatok megoldásához felhasználhatunk mesterséges intelligencia és gépi tanulási feladatokat végző függvénykönyvtárakat (pl. PyTorch<sup>7</sup>, vagy Tensorflow<sup>8</sup>), amelyek meggyorsítják a fejlesztést. Ezeket a feladatokat a jobb képességű, informatika vagy matematika pályára készülő diákok egy felkészült tanár vezetésével meg tudják oldani. Középiskolában célszerű inkább opcionális szakkör vagy nyári programozó tábor keretei között megvalósítani őket. Jó, és az interneten is gyakran fellelhető<sup>9,10,11</sup> példafeladat lehet a ChatGPT szolgáltatás alapját képező *Transformers architektúra* (Vaswani *et al.*, 2017; Radford *et al.*, 2019; Brown *et al.*, 2020) felhasználásával Shakespeare színdarabok generálása. A témát honosíthatjuk például Jókai regények írását végző modell fejlesztésével. Vagy választhatunk bármilyen író vagy költőt, akinek jellegzetes a nyelvezete és művei nagy számban elérhetőek digitális formában.

### **Tananyag elemek: etikai megfontolások, limitációk**

Az elméleti és gyakorlati tudás megszerzése mellett legalább ennyire fontos, hogy a diákok felismerjék a technológiában rejlő veszélyeket és limitációkat. 2021-ben a GPT modell alkotói, a Stanford egyetem kutatói és a mesterséges intelligencia területének más elismert szakértői összeültek, hogy megvitassák a generatív algoritmusok hatását az informatika, a nyelvészet, a filozófia, a kommunikáció és a kiberbiztonság területén (Tamkin *et al.*, 2021). Azóta ezek a kérdések egyre szélesebb körben felmerültek. Számos más fórumon és tanulmányban foglalkoztak a generatív mesterséges intelligencia globális, társadalmi és oktatással kapcsolatos hatásaival (Brown *et al.*, 2020; Jovanovic and Campbell, 2022; Baidoo-Anu and Owusu Ansah, 2023; Hwang and Chen, 2023; Giannini, 2023; UNESCO, 2022; Ha *et al.*, 2023). Akár közvetlenül használjuk ezeket az új generatív szolgáltatásokat, akár közvetve fogyasztunk általuk generált tartalmakat vagy használunk általuk vezérelt megoldásokat, mindenképpen befolyásolni fogják az életünket. Ezekre a befolyásokra a diákjaink jobban tudnak reagálni, ha tudatosítjuk bennük a kapcsolódó kérdéseket és ha megtanulják, hogyan álljanak hozzá a generatív algoritmusok használatához és az így generált tartalmakhoz.

Az alábbiakban pár olyan témakör kerül említésre, amelyeket (a szükséges elméleti ismeretek és gyakorlati feladatok mellett) érdemes kiemelni a generatív mesterséges intelligenciákkal kapcsolatos órákon.

### *Generatív mesterséges intelligenciák értelmezési készsége*

Fontos tudatosítani a diákokban, hogy a jelenlegi mesterséges intelligenciák nem úgy értelmezik a világot, ahogyan egy ember értelmezi. Kiválóan tudnak utánozni és nagyon meggyőzően tudnak válaszolni (Giannini, 2023). Adott esetben (a sok minta tanulásának hatására) megtanulnak mögöttes elveket, amik alapján rendszerezik a válaszukat. De nem tudnak bonyolult logikai következtetéseket

<sup>7</sup> PyTorch gépi tanulást segítő függvénykönyvtár: <https://pytorch.org/>

<sup>8</sup> Tensorflow gépi tanulást segítő függvénykönyvtár és keretrendszer: <https://www.tensorflow.org/>

<sup>9</sup> Két órás YouTube videó és a kapcsolódó forráskód, Shakespeare színdarab generálásáról PyTorch felhasználásával:

<https://www.youtube.com/watch?v=kCc8FmEb1nY> - Let's build GPT: from scratch, in code, spelled out. -

<https://github.com/bl0nder/makespeare>

<sup>10</sup> Shakespeare színdarab generálás, PyTorch felhasználásával: <https://github.com/jbxamora/reversenanogpt/tree/main>

<sup>11</sup> Shakespeare színdarab generálás, Tensorflow felhasználásával: <https://www.kaggle.com/code/lonnieqin/shakespeare-play-generation-transformer>

levonni és azokat következetesen végigvezetni az általuk generált tartalomban. Biztos, hogy ebben a tekintetben komoly fejlődés várható, de jelenleg a hatalmas számú minta alapján felépített nagy nyelvi modellek alapvetően statisztikai módszerekkel generálják a tartalmakat és nem szintetizálnak úgy, mint az emberi értelem és jellemzően nem mögöttes logikai absztrakciók alapján dolgoznak. Persze fontos azt is megbeszélni és tudatosítani a diákokkal, hogy az értelem és szűkebben az emberi értelem definíciója igen sokrétű. Bizonyos szempontból a generatív algoritmusok megközelítik az emberi értelmet (talán az információ mennyiség, vagy a nyelvek ismeretének tekintetében meg is haladják azt), de más szempontból nagyon is távol állnak tőle (különösen az absztrakt logika, vagy a teljesen új szituációkban való hatékony szereplés tekintetében). Arra kell őket használni, amire ki lettek találva. Jelenleg tartalmat lehet velük generálni, nem pedig logikai feladványokat megoldani, vagy mélyebb kérdéseket megválaszolni.

#### *Pontosság, visszacsatolás, iteratív tartalom fejlesztés*

A generatív modelleknél számos esetben láthatjuk, hogy az elsőre generált válasszal (vagy képpel, zenével, stb.) nincs még minden rendben. Vagy rossz irányba indult el az algoritmus (ekkor a kiinduló kérdést kell pontosítanunk), vagy valamelyik megállapítása (vagy valamely részlet a képen, a zenében) nem tökéletes és javításra szorul. Valójában a generatív algoritmusokat iteratív módon kell használni. A mesterséges intelligencia nem fogja észrevenni, ha hibázott. Statisztikailag generál nekünk tartalmat úgy, hogy az mindinkább hasonlítson egy ember által generált tartalomra és közel legyen ahhoz a területhez, amit a kérdésünkkel definiáltunk számára. Fontos tudatosítani a diákokban, hogy a mesterséges intelligencia csak egy eszköz. Ha felteszünk neki egy kérdést, nem egy „teljesen megbízható választ” kapunk, nem annyira megbízható forrás, mintha felcsaptunk volna egy lexikont, vagy elolvastunk volna egy olyan tudományos értekezést, ami mögött elmélyült kutatás és komoly lektorálás van. De a generatív mesterséges intelligencia mégis képes hasonló magabiztossággal és hasonló stílusban szöveget generálni, mint egy komoly értekezés. Viszont az általa statisztikailag generált tartalmat mindig szükséges átgondolnunk és ellenőriznünk. (Lim *et al.*, 2023)

Mindig kritikusnak kell lennünk. A generált képen az embernek három keze lehet, vagy hiányozhat az egyik lába (és ezeket néha meglepően nehéz észrevenni, mert a kép úgy van generálva, hogy „hihető” legyen). A generált szövegben megbújhatnak önellentmondások. Vagy gyakoriak lehetnek a felesleges ismétlések, mikor ugyanazt a rövid tartalmat több bekezdésben, többféle módon visszaadja az algoritmus, de a valóságban nem közöl új információt. Ilyenkor újabb és újabb utasításokkal rá kell vezetnünk az algoritmust, hogy javítsa ki a hibáit, vagy esetleg kézzel bele kell nyúlnunk és ki kell javítanunk a digitális tartalmat. Az algoritmus nem fogja megérteni, hogy miért hibázott, különösen, ha egy mélyebb, logikai hibát vétett. De igenis képes rá, hogy a hibás részeket újra megfogalmazza, vagy például újra rajzolja. Az ellenőrzés mindig a mi feladatunk.

#### *Forráselemzés*

A generatív algoritmusok nem tudják (technológiájukból adódóan nem is tudhatják), hogy az adott tartalom generálást milyen bemeneti minták alapján teszik. Ez az információ elveszik a neurális hálók tanítása során. Nem fogják megnevezni a forrásaikat, hacsak azért nem, mert azt a forrást általában, statisztikailag gyakran említik az adott kontextusban. De nekünk mindig ellenőrizni kell a forrásokat.

Amellett, hogy a tartalom statisztikai módszerekkel generálódik, nem lehetünk biztosak abban sem, hogy a mesterséges intelligencia tanítása során milyen minőségű adatokat használtak. A ChatGPT alkotói például sok más tartalom mellett a teljes Wikipédiát és további rengeteg, internetről származó cikket és blog bejegyzést is felhasználták. Régi közhely, hogy „csak azért, mert az interneten írják, még nem biztos, hogy igaz”. Azaz amellett, hogy a mesterséges intelligencia nem tudja pontosan visszaadni a betanítására használt adatokat, az is lehet, hogy ezek az adatok eleve pontatlanok is voltak.

Viszont a generatív mesterséges intelligencia igen hihetően írja, amit ír, és arra is fel kell készülnünk, hogy nagyon sok mesterséges intelligencia által generált cikket, blog bejegyzést, reklámot vagy akár komolyan tűnő elemzést olvashatunk majd a későbbiekben. Emiatt ott, ahol igazán fontos a pontosság, még inkább meg kell tanulnunk megbízható forrásokra hagyatkozni. A diákoknak és a tanároknak egyaránt tudatosítaniuk kell, hogy egy dolgozat megírása (akár generálása) a korábbiaknál

sokkal gyorsabban megtehető. Viszont a korábbiaknál sokkal több energiát lehet és kell majd fektetni az állításaink alátámasztására, a logikai összefüggések tudatosítására, a szakirodalom tanulmányozására, a források felderítésére.

#### *Szándékos félretájékoztatás és veszélyes kérdések*

A generatív algoritmusok képesek valótlan dolgokat állítani. Segítségükkel lehetséges látszólag meggyőzően érvelni kimondottan az emberiségre nézve káros ideológiák mellett. Egy generatív algoritmus képes például fasiszta, vagy anarchista nézőpontból cikkeket, blog bejegyzéseket, beszédeket vagy éppen fórum kommenteket tömegesen generálni, főként, ha eleve ilyen anyagokon tanítjuk be. Képesse tesz minket, hogy gyorsabban, kevesebb energia befektetésével formáljuk a közvéleményt (Brown *et al.*, 2020). Ugyanígy képes kompromittáló fotók, videók vagy hanganyagok generálására, hogy lejárasson valakit. Ez enyhébb esetben használható viccek, vagy diákcínyek elkövetésére, de ugyanúgy, mint sok ártatlannak tűnő csíny, képes komoly károkat okozni emberek lelkében vagy éppen kerékbe törhet karriereket. Mivel a generatív mesterséges intelligencia még egy új eszköz az emberiség kezében, így nem alakultak ki a használatával kapcsolatos illemszabályok és társadalmi normák. Nagyon fontos megértetni a diákokkal, hogy valótlan tartalmakat előállítani és terjeszteni „nagyon nem menő” és komoly károkat okozhat.

A generatív mesterséges intelligenciára épülő szolgáltatások próbálnak védekezni ez ellen. Próbálják a modellt körbevenni biztonsági szabályokkal. Nem engedik, hogy a felhasználó hozzáférjen a modell bizonyos részeihez. Korlátozzák, hogy ne hogy választ kapjon olyan kérdésekre, mint például „hogyan lehet atombombát építeni házilag?”, vagy hogy „indokold meg, miért lapos a Föld!”. De bármilyen felelősségteljesen is próbálják korlátozni a szolgáltatásaikat az üzemeltető cégek, ettől még a generatív mesterséges intelligencia technológiája rossz kezekben lehetőséget teremt mind a hatékony félretájékoztatásra, mind pedig a veszélyes információk terjesztésére. Ugyanezek a problémák felmerültek természetesen a könyvnyomtatás feltalálása után éppúgy, mint az internet elterjedésekor. Mindazonáltal fontos, hogy a diákok elgondolkozzanak ezeken a kérdéseken és felelősségteljesen éljenek a generatív algoritmusok által nyújtott lehetőségekkel (Giannini, 2023).

#### *Adatbiztonság*

Igen fontos tudatosítani azt is, hogy a generatív mesterséges intelligencia szolgáltatások folyamatosan tanulnak, ehhez pedig a velünk folytatott interakciókat is felhasználják. Ez egy részről természetes, hiszen a mesterséges intelligenciákat valós életben vett feladatokkal és valós visszajelzésekkel lehet leginkább fejleszteni (hasonlóan az emberi intelligenciához). Más szempontból viszont tudnunk kell, hogy a generatív mesterséges intelligencia szolgáltatást üzemeltető cég vagy állami szerv hozzá tud férni minden interakciónkhoz, amit a szolgáltatás használata során végzünk. Ahogy egy idegennek sem mondanánk el bármit magunkról, úgy igen fontos, hogy ezt a hibát ne kövessük el egy mesterséges intelligenciával folytatott beszélgetés közben sem. Még ha a fejlesztők be is tartják a szükséges adatkezelési, adatbiztonsági és etikai irányelveket (Giannini, 2023), adatszivárgások bármikor történhetnek. Ne számítsunk tehát arra, hogy a gépekkel folytatott beszélgetésünk minden esetben titkos marad.

Színén fontos tudatosítani, hogy a hatékony, generatív, komplex mesterséges intelligencia szolgáltatások mögött nagyon nagy számítási kapacitás áll, amellyel főként nagy nemzetközi cégek rendelkeznek. Ezeknek az IT cégeknek (pl. Google, Twitter, Facebook, Microsoft) már eddig is komoly lehetősége volt szűrni és bizonyos fókig irányítani a széles rétegeket elérő információkat, ami potenciális kockázatokat hordoz magában. Ez a veszély a generatív mesterséges intelligencia szolgáltatásokkal csak nőni fog (Giannini, 2023). Nem kell összeesküvés elméletekre tanítani a diákokat, de kétségkívül a kritikus gondolkodás és a több eltérő nézőpontú forrásra való támaszkodás egyre fontosabb lesz.

#### *Elfogultság*

A generatív algoritmusok éppen annyira elfogultak lehetnek, amennyire a betanításukhoz használt minták elfogultak. Tudjuk, hogy társadalmi csoportok hajlamosak információ buborékok kialakítására az online térben. Hasonló világnézetű emberek hasonlóan látják a világot, hasonló előítéletekkel rendelkeznek. A nagy nyelvi modellek általában interneten elérhető anyagokból tanulnak (Brown *et*

al., 2020), ezért ők is bizonyítottan elfogultak a válaszaik során (Schramowski *et al.*, 2021). Viszont, ha jól oktatták őket, akkor nem egyetlen, hanem sok információs buborékot végigjártak tanulás közben, amit kifejezetten előnyünkre is fordíthatunk. Ha vallási, ideológiai, nemi, bőrszín szerinti vagy politikai irányzattal kapcsolatos elfogultságról tanúskodik a generált tartalom, megtehetjük, hogy megkérjük a mesterséges intelligenciát, közelítse meg más szempontból, más válaszoló szemszögéből a kérdést. Ha kialakítunk egy kritikus hozzáállást és tudatosan keressük az elfogultságot a generált tartalomban, akkor ez fejleszteni fogja a gondolkodásunkat és arra ösztönöz minket, hogy ugyanazokat a témákat sok nézőpontból megvizsgáljuk. Ehhez pedig a generatív algoritmusok nagyon nagy segítséget nyújthatnak, mivel ők képesek könnyen nézőpontot váltani, ha kellően nagy mintán tanították be őket.

### Ellenőrzés és értékelés

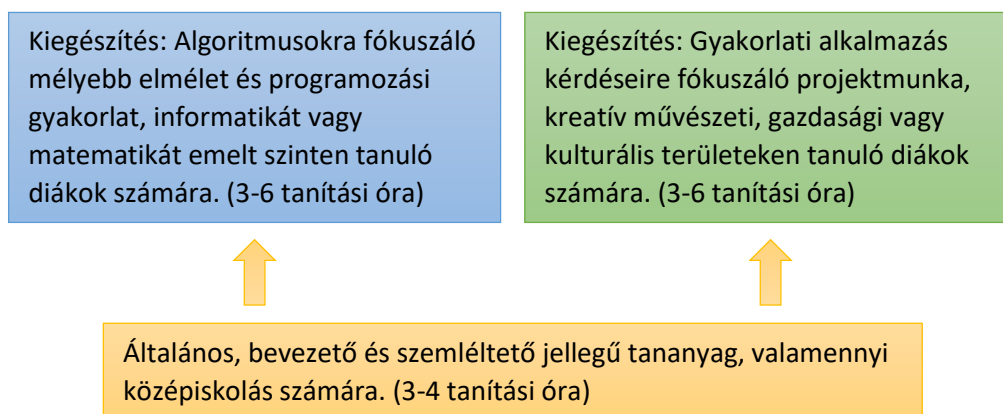
Tekintve, hogy a generikus mesterséges intelligencia témaköre nem része az érettségi követelménynek, a szerző célszerűnek tartja a játékos, érdeklődés felkeltését célzó oktatást. Opcionálisan egy egyszerűbb, tesztszerű, a témát lezáró számonkérés célszerű lehet. Matematikát és informatikát emelt szinten tanuló osztályoknál korábban gyakorolt számítási feladatokat is adhatunk. Emellett szorgalmi ötös osztályzatokkal értékelhetünk minden, a diákok által egyedül vagy csapatban készített gyakorlati alkalmazást, amelyre a diákok láthatóan több órát szántak a szabadidejükből.

A generatív mesterséges intelligencia területe kiválóan alkalmas egyéni vagy csoportos projektfeladatok végzésére, ahol a projekt zárása után értékelhetjük a projekt tervezését, dokumentálását, bemutatását és az előállított tartalmat egyaránt.

### Tantervi vonatkozások, javaslatok

Amennyiben a generatív AI oktatásának fontosságával kapcsolatban szakmai egyetértés alakulna ki, a következő lépés értelemszerűen a tananyag illesztése lenne a Nemzeti Alaptantervhez, a kerettantervekhez és a Szakképzés 4.0-hoz köthető tantervi struktúrákhoz. A tananyagot a célcsoport specializációjának függvényében érdemes három részre bontani, ezt szemlélteti a 2. ábra.

**2. ábra:** A generatív AI tananyagának célcsoport szerinti bontása



*Forrás: saját ábra*

- *Informatikát vagy matematikát emelt szinten tanuló diákok csoportja:* Ide tartoznak a gimnáziumokban informatika vagy matematika tagozatos (esetleg fakultációs) csoportok, valamint a szakképzésben programozást tanuló diákok. Az ő számukra külön tananyagként megjelenhet a generatív mesterséges intelligencia algoritmusok mélyebb elmélete, illetve a gépi tanulási algoritmusok gyakorlati kipróbálása, programozási feladatok formájában. Például az „Informatika és Távközlés” ágazat „Szoftverfejlesztő és -tesztelő” szakma technikai képzésében az „IKT projektmunka II.” (11-12. évfolyam), vagy az „Asztali és mobil alkalmazások

*fejlesztése és tesztelése”* (13. évfolyam) tantárgyakhoz köthető leginkább a generatív AI alapjainak ismertetése.

- *Kreatív, alkotásra fókuszáló területeken tanuló diákok:* Ők azok, akik későbbi karrierjük során nagyobb valószínűséggel használnak majd AI által generált tartalmat, vagy az ő szakmájukban nagyobb a veszélye az ezekkel kapcsolatos visszaéléseknek. Ide tartozhatnak például a „Kreatív”, a „Gazdálkodás és menedzsment” vagy a „Kereskedelem” szakképzési ágazatokban tanult szakmák (pl. dekoratőr, grafikus, mozgókép- és animációkészítő, vállalkozási ügyviteli ügyintéző, kereskedelmi ügyintéző), a klasszikus humán képzések (pl. gimnáziumban történelem vagy irodalom szak) vagy a szagimnáziumok művészeti és kulturális képzései (pl. képzőművészet, zene, multimédia képzés). Az ő számukra az AI által támogatott tartalomgenerálás gyakorlata a fontos, illetve a generatív AI limitációinak ismerete, etikus használatának a szabályai. Számukra érdekes és hasznos lehet a szakterületükhöz kötődő keratív projektmunkák megvalósítása és bemutatása.
- *Általános, közismereti képzés:* Az összes többi gimnáziumi vagy szakképzési terület esetén szintén célszerű egy általános bevezetés és ismeretterjesztés a generatív AI technológiákkal kapcsolatban, de erre talán elegendő 3-4 tanítási óra. Ezeket az órákat célszerű a Digitális Kultúra tantárgyba (11. évfolyam), vagy akár osztályfőnöki órákba (11 vagy 12. évfolyam) építeni. A Digitális Kultúra tárgy esetén lehet egy külön generatív AI témakört bevezetni, amelyet a kerettantervben ajánlott „Algoritmizálás, formális programozási nyelv használata” témakör után célszerű oktatni, építve a tanult adatszerkezetekre és algoritmikus alapokra.

Az alábbi, 2. táblázatban javaslatok találhatóak a generatív AI témakörével kapcsolatos tudásszintek tantervi definiálására. Formai szempontból a szakképzésben használt Képzési Kimeneti Követelmények szerkezete került követésre, de hasonló módon megadhatók a követelmények és elvárások a Digitális Kultúra kerettanterv, vagy akár a Nemzeti Alaptanterv által alkalmazott formában is.

**2. táblázat:** Egy lehetséges példa a generatív AI témaköréhez kapcsolódó kimeneti követelmények megfogalmazására

Tananyag mélysége, célcsoport	Készségek, képességek	Ismeretek	Elvárt viselkedésmódok, attitűdök	Önállóság és felelősség mértéke
Általános, bevezető és szemléltető jellegű tananyag, valamennyi középiskolás számára. (3-4 tanítási óra)	Képes szövegek és illusztrációk generálására online alkalmazások segítségével. Tud hosszabb szövegből összefoglalót készíteni, vagy adott témában esszé jellegű összefoglalót generálni.	Ismeri a mesterséges intelligencia témakörébe tartozó fontosabb kihívásokat és fogalmakat. Ismeri a neurális hálók felépítését és működési alapelvét. Ismeri a generatív AI működésének alapelveit (nagy nyelvi modellek, kódolás és tanítás). Saját szavaival képes elmagyarázni egyszerű neurális hálók vagy generatív	Nyitott az új technológiák és szolgáltatások kipróbálása. Kritikus szemmel értelmezi és független forrás segítségével ellenőrzi a generatív AI által létrehozott tartalmat, azt szükség esetén korrigálja. Tisztában van a generatív AI limitációival és használatának	Akár önállóan, akár csapatban használja a mesterséges intelligenciát tartalmak generálására, mindig felelősséget vállal a végeredményért és forrásként pontosan megjelöli a használt szolgáltatást és a felhasználás jellegét, mértékét.

		szolgáltatások működését.	etikai vonatkozásaival.	
Kiegészítés: informatikát vagy matematikát emelt szinten tanuló diákok számára. (3-6 tanítási óra)	Képes jól definiált szerkezetű neurális hálók implementálására, meghatározott módon való tanítására, tesztelésére és alkalmazására.	Legalább egy, a neurális hálók megvalósításához használt program könyvtárak ismerete. Aktivációs függvények. Tanítási és ellenőrzési módszerek.		
Kiegészítés: kreatív művészeti, gazdasági vagy kulturális területeken tanuló diákok számára. (3-6 tanítási óra)	Képes szakszerűen alkalmazni a szakmájához kötődő generatív AI eszközt. Értelmezi a generált tartalmat. Független forrásból ellenőrzi és javítja azt, amennyiben szükséges.	Ismer a szakterületén relevánsan használható generatív AI eszközt.		

Szintén fontos kiemelni a generatív AI más tudományterületekkel való összefüggéseit, amelyek komoly lehetőséget adnak tantárgyak összekötésére és a tudás elmélyítésére:

- *informatika és algoritmus elmélet*: A generatív AI gyakorlati megvalósítása programnyelvek és adatszerkezetek segítségével történik. Az optimalizálás, az algoritmikus komplexitás, az elosztott programozás és a *big data* területek mind kötődnek a generatív eljárásokhoz.
- *matematika*: A generatív algoritmusok formális megfogalmazása matematikai képletek használatával történik. Emellett utalhatunk statisztikai módszerekre (pl. a modell tanulásának értékelésekor) vagy gráfelméletre (pl. a neurális hálók felépítésénél) is az oktatás során.
- *biológia*: A neurális hálók nevükben hordozzák a biológiában tanult idegsejtek (neuronok) nevét és a neurális hálók működésére (aktivitás, gátlás, visszacsatolás) nagy hatással vannak az agyműködés vizsgálata során szerzett biológiai ismeretek.
- *nyelvtan*: A szöveg generáló algoritmusok működése kapcsán lehet utalni a mondat szerkezetek, a szórend jelentőségére és a nyelv felépítésére. Érdekes, hogy milyen algoritmikai elemek nyelv függetlenek, és mik azok a technológiai megoldások, amiket egy adott nyelvre specifikusan kell megfogalmaznunk.
- *irodalom*: A generatív AI képes lehet adott irodalmi stílusban esszét, verset vagy akár színdarabot is generálni. Még ha ezek művészeti értéke nem is mindig számottevő, érdekes összehasonlításokra és stílus tanulmányokra adnak lehetőséget.
- *képzőművészet*: Különböző képzőművészeti stílusokat alkalmazhatunk kép generálás során. Ezeket összehasonlíthatjuk egymással.
- *filozófia, vallás és erkölcsstan*: A gondolkodás, a tudás és ismeret, mint filozófiai témák átjárják a mesterséges intelligencia területét. Az emberi és gépi intelligencia összehasonlítása érdekes beszélgetésekre ad lehetőséget. A generatív AI az etikai kérdések további sorát kényszeríti ki (félretájékoztató, felelősség, elfogultság, szólásszabadság, cenzúra, stb.).

## Összefoglalás

A generatív AI oktatása során számos nézőpontot meg kell vizsgálnunk. Bizonyos általános technológiai és felhasználói ismeretek minden diák számára értékesek lehetnek, mivel a generatív AI előreláthatólag egyre inkább részévé fog válni a mindennapoknak, az általános műveltségnek. Kiemelten fontos ebből a szempontból a generatív AI limitációinak ismerete, a kritikus gondolkodás képességének fejlesztése, a generált tartalmak ellenőrzése és a generatív AI etikus használata. Az oktatás során fontos a tananyagot diverzifikálnunk célcsoport szerint, azaz meghatározunk, hogy mennyiben érinti az adott tanuló csoportot a generatív mesterséges intelligencia akár felhasználói, akár technológiai / programozói szempontból.

A jelen tanulmány konkrét javaslatokat is megfogalmaz a generatív mesterséges intelligenciával kapcsolatos tananyag elemekre, illetve a terület tantervi integrációjára vonatkozóan. Teszi a szerző ezt anélkül, hogy bármilyen módon azt sugallná, hogy a fent vázolt megközelítések lennének az egyedüliek, vagy a legjobbak. A jelen tanulmány azonban talán alkalmas ad további beszélgetésekre és kutatásokra, hiszen a téma fontossága és relevanciája kétségtelenül adott. Várhatóan mind hazai, mind nemzetközi szinten egyre többen fognak foglalkozni a generatív mesterséges intelligencia oktatásának kérdésével.

## Felhasznált irodalom

- Altrichter, M. *et al.* (2006). *Neurális hálózatok*. Hungarian Edition Panem Könyvkiadó.
- Baidoo-Anu, D. & Owusu Ansah, L. (2023). 'Education in the era of generative artificial intelligence (Ai): understanding the potential benefits of chatgpt in promoting teaching and learning', *Journal of AI*, 7(1), pp. 52-62. Available at: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484>.
- Brown, T.B. *et al.* (2020). 'Language models are few-shot learners', *arXiv*. Available at: <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2005.14165>.
- Buzás, Gy. M. (2021). 'A mesterséges intelligencia története', *Central European Journal of Gastroenterology and Hepatology*, 7(3). Available at: <https://doi.org/10.33570/CEUJGH.7.2.121>.
- Dasgupta, D. *et al.* (2023). 'A review of generative ai from historical perspectives', *TechRxiv preprint*. Available at: <https://doi.org/10.36227/techrxiv.22097942.v1>.
- Gatys, L.A. *et al.* (2016). 'Image style transfer using convolutional neural networks', in *IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition, CVPR*, pp. 2414–2423. Available at: <https://doi.org/10.1109/CVPR.2016.265>.
- Giannini, S. (2023). 'Generative AI and the future of education'. *UNESCO document*, ED/ADG/2023/02. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877>.
- Goodfellow, I.J. *et al.* (2014). 'Generative adversarial networks', in *Annual Conference on Neural Information Processing Systems*, pp. 2672–2680. Available at: <https://doi.org/10.48550/ARXIV.1406.2661>.
- Ha, Y.J. *et al.* (2023). 'Exploring the Impacts of Generative AI on the Future of Teaching and Learning', *Blog post, Harvard University, Berkman Klein Center*. Available at: <https://cyber.harvard.edu/story/2023-06/impacts-generative-ai-teaching-learning>.
- Ho, J. *et al.* (2020). 'Denosing diffusion probabilistic models', in *34th Conference on Neural Information Processing Systems, NeurIPS*. Available at: <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2006.11239>.
- Hwang, G.-J. & Chen, N.-S. (2023). 'Editorial Position Paper: Exploring the Potential of Generative Artificial Intelligence in Education: Applications, Challenges, and Future Research Directions', *Educational Technology & Society*, 26(2). Available at: <https://www.jstor.org/stable/48720991>.
- Jing, Y. *et al.* (2020). 'Neural style transfer: a review', *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 26(11), pp. 3365–3385. Available at: <https://doi.org/10.1109/TVCG.2019.2921336>.
- Jovanovic, M. & Campbell, M. (2022). 'Generative artificial intelligence: trends and prospects', *Computer*, 55(10), pp. 107–112. Available at: <https://doi.org/10.1109/MC.2022.3192720>.

- 
- Lim, W.M. *et al.* (2023). 'Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators', *The International Journal of Management Education*, 21(2), p. 100790. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>.
  - Nielsen, M.A. (2015). *Neural networks and deep learning*. Determination Press. Available at: <http://neuralnetworksanddeeplearning.com>.
  - Radford, A. *et al.* (2019). 'Language models are unsupervised multitask learners', *OpenAI blog*, 1(8). Available at: <https://d4mucfpksywv.cloudfront.net/better-language-models/language-models.pdf>.
  - Roose, K. (2022). 'An A.I.-Generated Picture Won an Art Prize. Artists Aren't Happy.', *The New York Times*, September 2, 2022, Section B, Page 1. Available at: <https://www.nytimes.com/2022/09/02/technology/ai-artificial-intelligence-artists.html>.
  - Schramowski, P. *et al.* (2022). 'Large pre-trained language models contain human-like biases of what is right and wrong to do', *Nature Machine Intelligence*, 4(3), pp. 258–268. Available at: <https://doi.org/10.1038/s42256-022-00458-8>.
  - Sohl-Dickstein, J. *et al.* (2015). 'Deep unsupervised learning using nonequilibrium thermodynamics', in *Proceedings of the 32nd International Conference on Machine Learning, PMLR*, pp. 2256–2265. Available at: <https://doi.org/10.48550/ARXIV.1503.03585>.
  - Tamkin, A. *et al.* (2021). 'Understanding the capabilities, limitations, and societal impact of large language models', *arXiv*. Available at: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2102.02503>.
  - UNESCO (2022). 'Recommendation on the ethics of artificial intelligence', *UNESCO document*, SHS/BIO/PI/2021/1. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>.
  - Vaswani, A. *et al.* (2017). 'Attention is all you need', in *31st Conference on Neural Information Processing Systems, NIPS*. Available at: <https://doi.org/10.48550/ARXIV.1706.03762>.

---

**FARKAS Imre**

## **Kisiskolák kapcsolat a település műveltségi szintjével és a közösségi élettel**

### **Bevezetés**

Pedagógusként és település vezetőként is mindig is kíváncsi voltam arra, hogy egy kistelepülésen élők mit gondolnak a helyi iskola teljesítményéről. Vajon érzik-e, hogy a települési intézmény munkája visszatükröződik a lakosok műveltségén, a falu közösségi életén? 2023-ban közoktatási vezetői végzettséget szereztem, ahol a dolgozatomban sikerült ezzel a témával kapcsolatos első lépéseimet megtennem. A vizsgálatot 2022. augusztus-október között folytattam le, ezért a felhasznált irodalmak között azok szerepelnek, melyek a vizsgálat időpontjában elérhetőek voltak.

Ezzel a vizsgálattal az volt a célom, hogy megvizsgáljam a Dél-Fejér térség tíz településén élő lakosok véleményét az előzőkkel kapcsolatban. A lakosok látják-e összefüggést községük műveltségi szintje és a helyi iskola munkája között? Szerintük mennyire aktív részese a helyi pedagógus társadalom a települést működtető közösségi életnek? Ilyen, vagy ehhez hasonló kutatást, esszét nem találtam, ezért ez munka úttörő ezen a területen. A szakirodalom feldolgozása során tisztáztam azon alapfogalmakat, melyek a kutatás szempontjából relevánsak voltak számomra. Ilyen például a kisiskola és a műveltség fogalmának meghatározása.

A vizsgálatomat kérdőíves módszerrel tettem meg. A kérdőívet a településen élők számára és a községet irányító polgármesterek részére is megosztottam. A polgármesterek esetén 10 fő (9 polgármester és a saját településem alpolgármestere), a lakosok esetén 811 fő töltötte ki az űrlapot. A kapott eredmények egy részét fogom most bemutatni.

### **A kutatáshoz szükséges alapfogalmak tisztázása**

Két fogalmat tartottam fontosnak tisztázni a vizsgálatom megkezdése előtt. Kíváncsi voltam rá, hogy a szakma mit mond a kisiskola és a műveltség fogalmával kapcsolatban. Biztos voltam benne, hogy egyéges, mindenki által elfogadott definíciót nem fogok találni, de legalább kialakul bennem egy kép ezekkel kapcsolatban.

#### *Kisiskola*

Elsőként azt a fogalmat kell tisztáznom, hogy mit is jelent az, hogy *kisiskola*. Milyen méretű intézményeket sorolunk ide, és milyen tulajdonságok figyelembevételével lehet ezt a kategóriát meghatározni? Többen foglalkoznak ezzel a témával, de az általam megtalált szakirodalmak között két név nagyon sokszor fordult elő. Ezek pedig Forray R. Katalin és Andl Helga neve. Forray R. Katalin iskolakörzetesítés, iskolarehabilitáció, falusi iskolák, iskolafenntartás, nemzetiségi-etnikai oktatással foglalkozik. Andl Helga szintén a kisiskolák állapotával, megszűnésével foglalkozik, de ő inkább a Baranya megyei kisiskolák helyzetét vizsgálja. Doktori értekezésében így ír a kisiskola fogalmáról „(...) nincs egyértelműen elfogadott létszám (sarokszám) sem a településekre, sem az iskolákra vonatkozóan; ugyanakkor, ha a kisiskolák kérdéskörében vizsgálódunk, azt tapasztaljuk, hogy a meghatározás jellemzően a *számszágon* alapul – a település lakosságának, az iskola tanulói létszámának, az évfolyamok és évfolyamonkénti osztályok számának függvényében értelmeződik.” (Andl, 2015, p. 17)

Györgyi Zoltán egy 2012-ben megjelent tanulmánya szerint „(...) mind a mai napig nem tudjuk pontosan azt sem, hogy miről beszélünk. Sem a kistelepülés, sem a kisiskola fogalma nem egyértelműen meghatározott, így azt sem lehet számba venni, hogy mi ezek előnye, hátránya. A különböző fogalmi definíciókra Forray R. Katalin (2008) mutat rá, mintegy jelezve ezzel, hogy vagy definiálnunk kell magát a fogalmat, vagy más megközelítésben kell az iskolai térszerkezettel foglalkozni.” (Györgyi, 2012, p. 2)

További definíciókat és tulajdonságokat is találhatunk még a kisiskolákkal kapcsolatban. 1997-ben megjelent Pedagógiai Lexikon szócikke a következő definíciót alkalmazza: „A m. nev.-tört.-ben

hagyományosan alkalmazott terminus legtöbbször a népiskola szinonimájaként. A jelző alapvetően a *viszonylag alacsony tanulói létszámból* (ez sokszor a tanulócsoportok osztatlanságával is együtt járt), *ill. az isk.-nak helyt adó település méreteiből* (ti. falusias kistelepülés) adódott.” (Báthory, Falus, 1997, II/240) Egy nagyon jó megközelítés és körülírás található a Kistelepülések kisiskolái című elemzésben, mely 2006-ban jelent meg. Én ezt a megfogalmazást, tulajdonságok alapján történő besorolást tekintem a kisiskola fogalmának. „A kistelepülési kisiskolák körének meghatározásakor a következő három szempontot kell figyelembe vennünk:

- olyan falvakban működnek, ahol csak egy általános iskolai feladat-ellátási hely található;
- az iskolában egyetlen évfolyamon sincs egynél több önálló osztály;
- az iskolában nincs nyolc évfolyamos képzés (az iskolába nem jár nyolcadikos diák).

Azok az iskolák tekinthetők tehát kisiskoláknak, amelyek esetében *egyfelől teljesül az első feltétel, másfelől teljesül a második és harmadik feltétel közül legalább az egyik*. Vagyis: *a kistelepülési kisiskolák az egyiskolás falvak évfolyamonként egy osztállyal működő iskolái, illetve az egy iskolás falvak nyolc évfolyamnál kevesebbel működő iskolái.*” (suliNova, 2006, p. 6)

A fentiekből is látszik, hogy a kisiskola fogalma eléggé tágan értelmezett, pontosan nem meghatározott, rugalmas fogalom. Teljesen egyet értek Andl Helgával (2012), hogy „A magyarországi iskolahálózat változása szorosan összefügg a településszerkezet alakulástörténetével, a demográfiai folyamatokkal – s ebben a kisiskolák sajátos szereppel bírnak.” (Andl, 2012, p. 16) Úgy gondolom az általam vizsgált településekből hatra (a hetedikén már nincs működő iskola) illik a kisiskola fogalma, három már ezen a – számomra elfogadott és alkalmazott – kategórián kívül esik, de a kistérséghez tartozva a vizsgálatba bevonom őket.

### *Műveltség*

Meglátásom szerint a település műveltségi szintje az azt alkotó egyének műveltségi szintjéből meghatározható. Ezt nagyon nehéz egzakt számmal meghatározni, hiszen nincs rá mód, hogy egy település minden lakójának műveltségi szintjét felmérjük. Amire van felmérésünk, az a településen élők (régió, megye, ország) végzettségi adatai, a népszámlálási adatoknak köszönhetően. A kérdés az, hogy a műveltség az egyenesen következik-e a végzettségből? Egy másik fogalom megjelenése is zavart kelthet ebben, hiszen sokan úgy gondolják, hogy az intelligencia szinonimája lehet a műveltségnek. Véleményem szerint erről szó sincs. Az intelligencia problémamegoldó, alkalmazkodó, információ felfogó és alkalmazó *képesség*. Igaz, ezt könnyen tudnánk mérni, hiszen rengeteg intelligencia teszt létezik. Ezzel szemben *műveltség* valami mást jelent, az értelmező-szótár műveltség szó alatt az alábbi található:

- Szellemi képzettség, lelki finomság.
- Rengeteg adattal rendelkezés, amit nem feltétlenül használ a személy maga és társai javára.
- Iskolázottsággal megszerzett tudás, amire egy személy oktatása, olvasmányai, valamint különféle tanulása során szert tesz.
- Szellemi értékek összessége, ...
- Megnyilvánult tudás egy helyen és korban; ...”<sup>1</sup>

A fentiekből jól látszik, hogy míg az intelligencia egy képesség, addig a műveltség egy valamilyen fajta tudás. Talán úgy is fogalmazhatnám, hogy *az intelligencia aktivizálja a műveltséget*. Király László (2013) így fogalmazza meg a két fogalom közötti különbséget: „Az intelligenciához hasonló fogalom, viszont ez – azzal ellentétben – az objektív megismerés eredménye. Ha csak etimológiai szempontból ízeletjük magát a szót, máris utal erre a „mű” és a – szóképzéssel ebből keletkezett – „művel” lexéma. Birtoklása cselekedet, megszerzés eredménye: egyfajta „erőforrás”, szellemi termék, tulajdonság, az adott személyt minősítő tájékozottsági mérték. Tehát senki sem születik műveltnak, hanem a szocializáció egyes szintjei nyomán fokozatosan azzá válik (formális vagy informális keretek között elsajátítja).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Műveltség>

<sup>2</sup> <https://ujraertelmezoszotar.blog.hu> (2013)

Az is teljesen nyilvánvaló, hogy a műveltség terület, társadalom és korfüggő. Ugyanúgy, mint a tudás is, változik, devalválódik, folyamatos törődést igényel. „Természetesen normatív ez a fogalom, mást és mást jelenthet koronként és társadalmanként, és az is könnyen belátható azonos társadalomban, azonos időben is az egyes csoportok, rétegek és az egyének sem azonos mértékben birtokolják a társadalom összességének műveltségét. (G. Furulyás, 2015)”

### A vizsgálati minta

Településünk és a szomszéd községek területét általában úgy szokták nevezni, hogy Dél-Fejér térsége. Ebbe a térségbe tartozik Baracs, Daruszentmiklós, Kisapostag, Mezőfalva, Nagycarácsony, Alsószentiván, Alap, Cece, Vajta és Előszállás települések. Ezen települések összes lakosság száma 20.962 fő (2022. január elsejei KSH adatok alapján). 2022. júniusában adatot kértem ezen településekről, hogy milyen létszámok mellett működik a településen az általános iskola. Ez látható az alábbi táblázatban.

**1. ábra:** Dél-Fejér térségének a vizsgálat szempontjából meghatározó adatai

Intézményi adatok 2021/2022-es tanévben						
Település neve	Fenntartó	Diákok létszáma (fő)	Évfolyamok száma	Osztályok száma	Pedagógus álláshelyek száma (fő)	Üres álláshelyek száma (fő)
Alap	Magyar Állam	109	8	7	12	1
Alsószentiván	Székesfehérvári Egyházmegye	71	8	6	9	1
Baracs	Magyar Állam	206	8	11	22	1
Cece	Magyar Állam	236	8	10	20,5	0
Daruszentmiklós	Magyar Állam	74	8	8	9	2
Előszállás	Magyar Állam	182	8	8	16	4
Kisapostag	Magyar Állam	18	4	2	3	0
Mezőfalva	Magyar Állam	322	8	15	31	4,45
Nagycarácsony	Székesfehérvári Egyházmegye	81	8	8	12,62	0,75
Vajta	nincs önálló iskolája, Cecére járnak be a gyerekek					



*Forrás: saját szerkesztés*

A fenti táblázatból jól látszik, hogy igen eltérőek az iskola méretek. A három legnagyobb létszámú iskola központi iskolaként működik jelenleg is. Mezőfalva esetében a létszámot a szomszédos Hantosról bejáró gyerekek száma is növeli. Az viszont megállapítható, hogy többségében kisiskolákról van szó. Ezen iskolák szerepét vizsgáltam a települések műveltségi szintjének alakulásában.

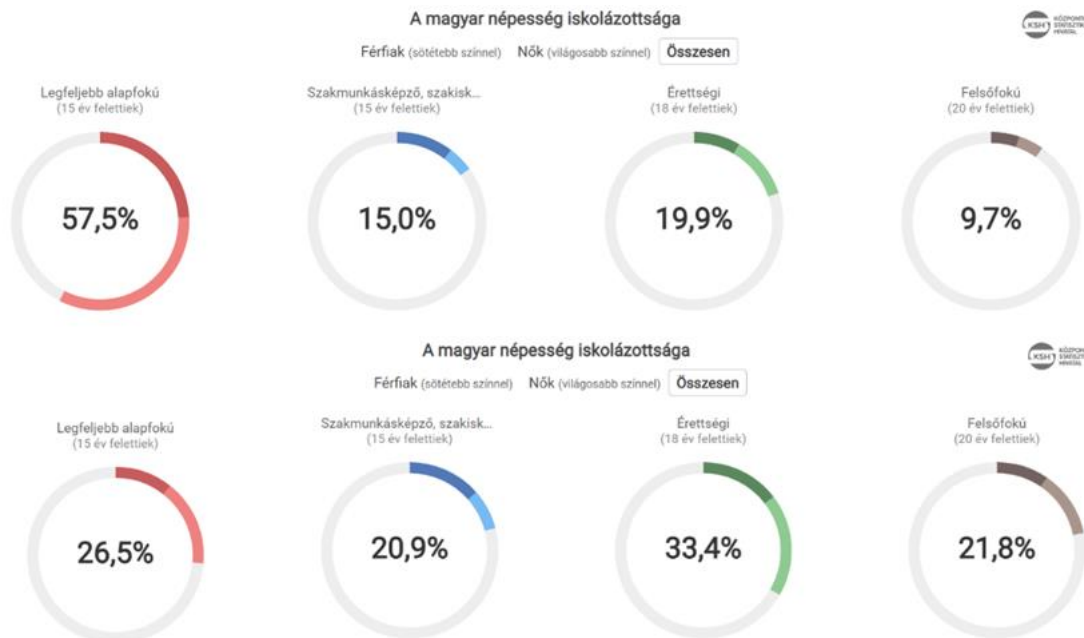
### Az iskolai oktatás szerepe a műveltség alakulásában

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy a műveltség milyen viszonyban van az iskolai oktatással? Miért gondoljuk azt, hogy a kisiskola szerepe fontos a település műveltségi szintjének alakulásában? Úgy vélem, hogy erre két válaszunk is van. Az egyik, hogy a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról már megfogalmazott tíz műveltségi területet, melyek fejlesztése kiemelten fontos. „3. § (1) Az iskolai nevelés-oktatás egységes pedagógiai folyamat, amelyben a Nat területenként határozza meg az iskolai nevelés-oktatás pedagógiai tartalmát.” (<https://net.jogtar.hu>) Az iskola és a műveltség viszonyára adott másik válasz az, hogy az *alpműveltség*hez szükséges tudást az iskolákban szerezzük be. Az alpműveltséggel szemben támasztott követelmény is folyamatosan változik. Az alpműveltség ahhoz kell, hogy az adott korban rendelkezik azzal a minimális tudással az egyén, hogy boldogulni tudjon, *túléljen*. Ahhoz, hogy ezen alpműveltség folyamatos fejlesztési igényét fenntartsuk, pontosan kell tudnunk, hogy most hol járunk, mi lenne az elérendő cél. Ennek a feltárására szolgálnak a különböző felmérések, tesztek, melyeket az általános és középiskolás gyerekekkel végeznek el. Ez nem csak az ország területi egységei közötti összefüggésekre, különbségekre mutat rá, hanem a nemzetközi összehasonlításokra is alkalmas. Ennek tükrében két ilyen felmérés eredményét vizsgáltam meg. Ezek a PISA2018-as és a 2019-es országos kompetenciamérés jelentése.

### A műveltség és az iskolázottság kapcsolata

Véleményem szerint egy település műveltségi szintjének meghatározásában nagy szerepet játszik a községben élők iskolázottsága. Az elmúlt harminc évben a magyar nép iskolázottsága nagyon megváltozott, mint ahogy azt az alábbi ábra is mutatja.

**2. ábra:** A magyar népesség iskolázottsága 1990-ben és 2016-ban



Forrás: [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu)

A két ábrából jól látszik, hogy a *legfeljebb alapkü* végzettséggel rendelkezők százalékos romlására a másik három nagymértékben eltolódott. Talán a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma mutatja a legnagyobb változást, közel 225%-os. Ez annak köszönhető, hogy a 2000-es években nagy volt az igény arra vonatkozóan, hogy minél tovább tartsák a fiatalokat az iskolapadban, mert akkor nem növelték a munkanélküliek számát, valamint a *diplomások arányát növelni kell* is komoly elvárás volt. Mára ez a tendencia teljesen megváltozott. Kevés a szakmunkás, az egyetemek hallgatóinak létszáma csökken, vagy esetleg stagnál (bár a 2022-es felvételi eljárási rend egyetemi kézbe adása, változása ezt most megváltoztatta). A két diagramból jól látszik, ha a két évben (1990. és 2016.) elvégeztük volna ugyanazt a műveltségi szintmérést, vélhetően az eredmények is hasonlóan nagy eltérést mutattak volna. A 26 év alatt nem csak a beiskolázottság változott, hanem az alpműveltségi szint is. Csak egyetlen példa említése is megmagyarázza ezt. A személyi számítógép rutinszerű használata 1990-ben még nem is volt ismert, míg 2016-ban már alapkompenciának számított.

### Kisiskolák lehetősége, előnyei és hátrányai

A tapasztalatok alapján bátran kijelenthető, hogy a kistelepülések iskolái igenis hatással vannak az iskolázottságra, bár a településen tanulmányt folytatók korántsem biztos, hogy ott kívánják életüket leélni, ezért a település műveltségi szintjének egészére nem feltétlenül van hatással. A kisiskola nagy lehetőségeket rejt magában a szorosabb tanár-diák együttműködés kialakításában. Személyre-szabottabban lehet az órát megtervezni, családiasabb hangulatot lehet kialakítani. Talán a tanár személyes példája is inkább követhetővé válik egy ilyen közegben, mint ott, ahol több száz gyermek jár az iskolába.

A kisiskolák előnyeiről Andl Helga (2015) a doktori értekezésében így ír: „A szakirodalom által sorolt előnyöket az iskolaigazgatók is megerősítik, a leggyakrabban előforduló válaszok jelen esetben is az alábbiakhoz köthetők:

- pozitív iskolai légkör: egyéni bánásmód, családi légkör, empátia és befogadás, több idő jut mindenre/mindenkire;
- kapcsolatok: jó kapcsolat a szülővel, „mindenki ismer mindenkit”;
- hatékonyabb nevelés-oktatás.” (Andl, 2015, p. 26)

A kisiskolák hátrányai között pedig az infrastrukturális hiányok, a humánerőforrás problémái, gyengébb eredményesség és magasabb fenntartási költségeket szokták említeni.

Úgy érzem, hogy amennyiben a humánerőforrás megfelelő a kisiskolában, akkor a többi hátrány megléte esetén is a kisiskola pozitív hatása az iskolázottságban vitathatatlan. A kistéleplések kisiskolái elemzés alapján „(...) az azonban általánosságban megállapítható, hogy a kisiskolák tanulói az országos átlaghoz képest kisebb „társadalmi tőkével” és nagyobb hátrányokkal lépnek be a közoktatásba, teljesítményszintjük viszont egészében jónak mondható – legalábbis az országos átlaghoz képest. Ez azt jelenti, hogy a kisiskola mint intézménytípus nagy pedagógiai hozzáadott értéket produkáló iskolává tehető, és – minden korábbi vélekedéssel szemben – alkalmas a 21. századi oktatással kapcsolatos követelmények kielégítésére, legalábbis az alsó fok tekintetében. (SuliNova, 2006, p. 21)”

### **Kisiskolák szerepe a település műveltségi szintjének kialakulásában**

A kisiskolák műveltségi szintbe való befolyása legjobban azon mérhető le, hogy az adott iskola mennyire eredményes, milyen minőségű szakmai munka folyik benne. Ez meghatározza az iskolázottságot, ami pedig hatással lehet a műveltségi szintre. Vannak olyan tényezők, melyek a kisiskolák számára is ugyanolyan mennyiségben és minőségben állnak rendelkezésre, mint a nagyiskolák számára. „A szakmai munka minőségét meghatározó tényezők közül a kistéleplési iskolák nincsenek hátrányban az alábbi erőforrások tekintetében:

- az alkalmazott pedagógusok képzettségi szintje;
- a tankönyv- és taneszközpiac által kínált tankönyvek és taneszközök minősége és választéka;
- a pedagógus-továbbképzések minősége, elérhetősége és kínálata.” (suliNova, 2006, p. 21)

Sokéves tapasztalat volt az, hogy a kisiskolák pedagógusinak létszámában sokkal nagyobb arányban vannak jelen a 35 évnél fiatalabb kollégák. Erről friss kimutatást nem találtam, de a saját példánkból kiindulva már egyáltalán nem vagyok biztos benne, hogy ez most is így van. A mi kisiskolánkban a legfiatalabb kollégánál 42 éves (időközben érkezett egy óradónk, aki 30-as éveiben jár).

A kisiskolák eredményességét ugyanazzal az adattal mérik, mint a bármelyik más típusú iskoláét, ez pedig a továbbtanulási arány. Ezt Hermann Zoltán (2009) is megírta: „Az iskolák eredményességének elemzéséhez nem állnak rendelkezésre megfelelő, a diákok tanulmányi teljesítményét mérő adatok. Ezek hiányában a kisiskolák eredményességét a középfokú továbbtanulási arányok alapján elemezzük.” (<https://ofi.oh.gov.hu>, 2009) A továbbtanulási eredményesség nem utal arra, hogy milyen minőségű középiskolába tanul tovább a diák, csak azt mutatja meg, hogy a középiskolák fajtái közül melyikbe vették fel. „A továbbtanulási adatok alapján a kistéleplési kisiskolák eredményessége nem marad el a többi iskoláétól. A továbbtanulók iskola-kategóriánkénti arányait vizsgálva látható azonban, hogy kistéleplési kisiskolákból kikerülőik elsősorban a középfok „hátsó udvaraiban”, a szakközépiskolákban, illetve a szakiskolákban folytatják tanulmányaikat.” (suliNova, 2006, p. 29)

Sajnos friss adatok, és kimutatások nem állnak rendelkezésre azzal kapcsolatban, hogy a kisiskolákból milyen arányban, milyen területen tanulnak tovább a diákok. A legutolsó tanulmányi év statisztikája oktatási szempontból az következő képen alakult: „A 2020/2021-es tanévben – előzetes adatok alapján – Magyarországon 1,8 millió gyermek és fiatal vesz részt a köznevelés, a szakképzés és a felsőoktatás különböző szintű képzéseiben. Az előző tanévhez képest csökkent az óvodás gyermekek és a középfokú intézmények tanulóinak a száma, de nőtt az általános iskolásoké és a felsőoktatási hallgatóké. A nyelvvizsga-mentesítésnek köszönhetően több mint 123 ezer volt hallgató jogosult oklevél átvételére, ebből több mint 114 ezren már kézhez is kapták a diplomájukat. (<https://www.ksh.hu>) Nyilván a beiskolázottság mértékének esetleges pozitív változása még nem vonzza maga után az iskolai végzettség változását és a műveltségi növekedését.

### **Kisiskolák szerepe a közösségi életben**

Ha azt nem is tudom biztosan kijelenteni, hogy a települések műveltségi szintjének kialakulásában jelentős szerepe van a kisiskoláknak, azt biztosan állítható, hogy a közösségi élet motorjaként működnek. Számos községben a nemzeti ünnepek el sem képzelhetők a helyi iskola közreműködése nélkül. A pedagógusok az iskolai tanóráikon kívül is aktívak, általában tagjai valamilyen helyi civil szervezetnek, és meghatározói a helyi közösségi életnek. Úgy gondolom, hogy az aktív közösségi élet, a település műveltségi szintje összhangban kell, hogy legyen. Ezt vizsgálták *A közösségi kapcsolatok igénye - a demokrácia megújításának esélye* (2012) projektben is, ahol a következők olvashatók: „A kutatási célhoz kötődő korábbi, országosan reprezentatív felvételünk adatai világossá tették, hogy a politikai-közéleti igények és participáció domináns meghatározó életfeltételi mutatói a műveltség, iskolázottság és az anyagi, vagyoni jólét biztonságot adó szintje. Ennek tudatában feltételeztük, hogy azokban a falvakban lesz erősebb a közélet, ahol a lakosság többsége anyagi biztonságban él, és az országos átlagnak megfelelő, esetleg annál magasabb iskolázottsággal, műveltséggel rendelkezik.” (Utasi, 2012, p. 4) Ezek alapján bátran kijelenthető, ha a vizsgálat során kiderül, hogy a kisiskoláknak komoly szerepe van a település műveltségi szintjének növelésében, akkor ez maga után vonja a jobb közösségi életet a községben.

### **A kérdőív lényeges adatai**

A vizsgálatomban megfogalmazott kérdésekre a választ, a kutatási módszerek közül, a kérdőív segítségével és feldolgozásával szerettem volna megkapni. A kérdőív segítségével nem tervezem mélyreható összefüggések feltárását (erre nem is alkalmas), hanem csak a településen élők véleményére voltam kíváncsi. Vajon mit gondol az átlag lakos, van-e összefüggés a helyi oktatási intézmény eredményessége és a település műveltségi szintje, az iskolázottság és a közösségi élet minősége között? Két kérdőívet készítettem, egyet a lakosoknak és ugyanazt demográfiai adatok nélkül a polgármestereknek.

Kérdőív elemei:

- demográfiai kérdések (1-6. kérdés);
- település műveltségi szintjére vonatkozó kérdések (7-18. kérdés);
- helyi iskola és a település közösségi életének kapcsolatát vizsgáló kérdések (19-26. kérdés).

Kitöltők:

- 811 fő, normál eloszlás (a legtöbb 36-55 év között);
- középfokú (515 fő), felsőfokú (227fő) végzettség, nő (560 fő);
- átlagos kitöltési idő: 10:12.

### **A kérdőív néhány kérdésére adott válasz ismertetése**

A kérdőívemben (amint az előzőekben látszik) a műveltségre és a közösségi életre vonatkozó kérdéseket külön blokknak gondoltam, ezért ezekről külön fejezetben írok, annak ellenére, hogy a vizsgálatban kiderült, hogy ezek igen is szoros kapcsolatot mutatnak a lakosok szerint.

### **Műveltséggel kapcsolatos kérdések eredményének**

A demográfiai adatok után első kérdésként a műveltségre kérdeztem rá. Kíváncsi voltam, hogy a válaszadók ismerik-e a műveltség fogalmát, tisztában vannak-e azzal, hogy ez a szó mit fed le. Vagy, ha nem ismerik, akkor bíztam benne, hogy itt elgondolkoznak egy kicsit azon, hogy mi is lehet a szó jelentése. Reméltem, hogy a többség azért megtalálja a jó megoldást. Sajnos nem így lett, az eredmény nem lett túl biztató a későbbiekre nézve. A válaszadók 49,13%-a a harmadik választ jelölte meg, és csak 42,96% jelölte meg a másodikat, ami a jó válasznak tekinthető. Tehát a kitöltők majdnem fele nem volt tisztában a fogalom jelentésével. A polgármesterek által kitöltött kérdőívben is 50-50%-ot kapott a második és harmadik válasz. Ők sem tudták elvonatkoztatni a személyiségi jegyeket, viselkedést a műveltségtől. Igen meglepő az a tény, hogy a műveltséget a tiszteletadás, az illem és a normák

betartásával hozták a legtöbben összefüggésben. Már gyerekkoromban is megfigyeltem, hogy a nagyszüleim korabeli emberek mindig megjegyezték azt, ha valaki köszönt és szépen viselkedett. Azt mondták rá, hogy „milyen okos” egy gyerek. Pedig aztán az is megeshetett, hogy az illető bukdácsolt az iskolában.

### 3. ábra: A műveltség fogalmára adott válasz

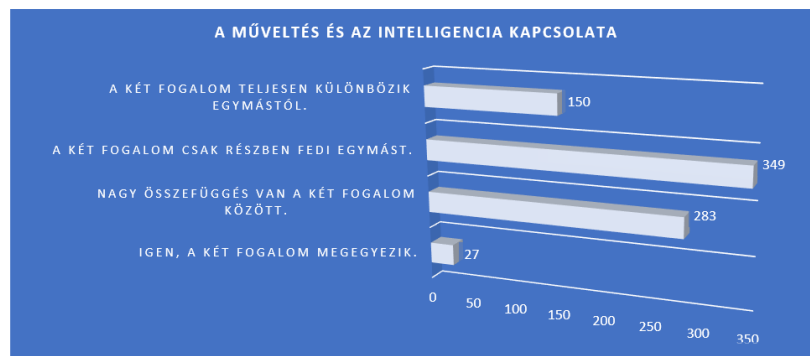


*Forrás: saját szerkesztés*

Itt arra gondoltam, hogy talán nincs is értelme folytatni a kérdőív feldolgozását, ha a legfontosabb kérdésre sem ismerik a kitöltők a választ, de azért nem adtam fel.

A következő kérdést azért tettem fel, hogy még mindig arra ösztönözsem a válaszolót, hogy gondolkozzon azon, vajon mi is az a műveltség. Az előző kérdésnél az első válasz az intelligencia egy általam használt rövid fogalma volt. Ezt a kitöltők csak kis hányada választotta (szerintem nem tudták mire vonatkozik az első válasz). Ezért úgy éreztem, hogy talán szükséges az intelligencia és a műveltség összefüggésére is rákérdezni. Az eredményből jól látszik, hogy bár a műveltség fogalmával nincs mindenki tisztában, de azért az tudta, hogy a két fogalom nem teljesen azonos.

### 4. ábra: A műveltség és az intelligencia fogalmának azonossága



*Forrás: saját szerkesztés*

A válaszok 61,68%-a (az első két válasz lehetőség) utal arra, hogy nem teljesen ugyanaz a két fogalom, de csak 18,54%-a mondta azt, hogy teljesen különböző, ami az igazság, véleményem szerint. A polgármesterek esetében rosszabb volt az arány, mert ők nagyon összefüggőnek (40%) vagy részben összefüggőnek tartották (60%), és senki sem gondolta úgy, hogy nincs köztük összefüggés.

Lehet, hogy ezzel a kérdéssel egy kicsit túl lőttem, de úgy éreztem, hogy az intelligencia szó talán ismertebb, mint a műveltség, hiszen az intelligencia tesztről szinte mindenki hallott. Éppen ezért az átlag embernél ez a szó "nagyon okos" vagy "okos" kifejezéssel párosul. Hétköznapi értelemben a művelt szót szintén ezekkel párosítják. Mégis a műveltség mögött meghúzódik mélyen az, hogy sokat olvas, és nagyon tájékozódott.

Az egyik következő kérdésnél már a műveltség és az iskolázottság kapcsolatát vizsgáltam azért, hogy megtudjam a válaszadóktól, hogy a helyi oktatási intézménynek milyen szerepet tulajdonítanak a műveltségi szint kialakulásában. Először is arra voltam kíváncsi, hogy van-e összefüggés az iskolázottság és a műveltség között?

### 5. ábra: Iskolázottság és a műveltség kapcsolata



*Forrás: saját szerkesztés*

Jól látszik a diagrammon, hogy a válaszadók 49%-a gondolta úgy, hogy lehet valaki művelt iskolázottság nélkül is. Ez a szám a polgármestereknél 30%, és 70%-ot adtak arra, hogy a magasabb iskolai végzettségűeknek magasabb a műveltségi szintje. Valószínű, hogy ennél a kérdésnél az iskolázottságon a közép- és felsőfokú tanulmányok meglétét értették a kitöltők. Ha így van, akkor természetesen a többségnek igaza van, hiszen olvasással megszerzett ismerethalmaz növeléséhez nem kell ilyenfajta iskolázottság. Amennyiben iskolázottság körébe az alapfokú képzést is belevesszük, akkor már más a helyzet, hiszen az ismeretkör bővítése túlnyomórészt még mindig olvasással történik. A XXI. században nem csak ez az egyetlen beszerzési mód, hiszen az online felületeken rengeteg ismeretterjesztő videó is megtekinthető (szinte bármiről). Már csak az a kérdés, hogy ez mennyire megbízható ismeretet ad, és egyáltalán feltételezhetjük-e, hogy az írott anyagok megbízhatóbbak-e ennél?

Az eredményből az is látható, hogy a lakosok igen kis hányada (csak 8%-a) gondolta úgy, hogy a műveltség és az iskolázottság szoros kapcsolatban van egymással. Ezt én jónak értékeltem, mert itt látszik talán először, hogy volt fogalma a kitöltő sokaságnak, hogy mi a műveltség. Bár meg kell jegyeznem, hogy ha annak a kérdésnek az eredményére visszagondolok, ahol a kérdés az volt, hogy mi a műveltség fogalma, és a többség a *tiszteletadás, az illem és a normák betartása* választ adta, akkor még sem lehetek nyugodt, mert az ott legtöbb jelölést kapott válasznak sincs semmi köze az iskolázottsághoz.

A bizonytalanságomat növelte a következő kérdés eredménye, ahol arra kérdeztem rá, hogy a település műveltségi szintjét mi határozza meg. Válaszként alakosság iskolázottságát, műveltségi szintjét vagy a kettő összegét adtam meg. Itt már a kérdés megszerkesztésekor gondoltam, hogy a kettő együttesét választják a legtöbben, mert ha lövése sincs, hogy melyik, akkor a legjobb választás, hogy mindkettő.

**6. ábra:** A település műveltségi szintjének meghatározása



*Forrás: saját szerkesztés*

Nagyon érdekes volt az, hogy ennél a kérdésnél a válaszadók 60%-a azt jelölte, hogy a település műveltségi szintjét a lakosok iskolai végzettsége és a műveltségi szintje együttesen adja

(polgármesterek 70%-a ugyanezt jelölte), mikor az előző kérdésnél meg a többség azt jelölte be, hogy lehet valaki művelt iskolai végzettség nélkül is. Szóval úgy éreztem nem igazán következetes a válaszadók többsége. A műveltség, mint ahogy azt a szakirodalmi bevezetőben leírtam, egyfajta lexikális tudás, amit olvasással és tanulással szerzünk meg. Éppen ezért, a műveltség szükségszerűen összefüggésben kell, hogy legyen az iskolázottsággal, mert aki tovább ül az iskola padjában, igazolhatóan többet kell, hogy tanuljon, és ebből több információ kell, hogy tartósan rögzüljön. A műveltség bővítéséhez szükséges alapképességeket is az iskola padjában szerezzük be.

A következő kérdés eredményéből jól látszik, hogy ezzel a ténnyel a válaszadók is tisztában vannak. A kérdése adott válaszból kiderül, hogy a kitöltők úgy gondolják, hogy a település műveltségi szintjének kialakulásában *nagymértékben* vagy *teljes mértékben* szerepet játszik a helyi általános iskola. Ez a két válasz jelent meg a polgármesterek által kitöltött kérdőívben is, 70-30% arányban.

**7. ábra:** A helyi iskola szerepe a település műveltségi szintjében



*Forrás: saját szerkesztés*

Vizsgálatomnál első hipotézisem az volt, hogy a helyi kisiskolák nem játszanak meghatározó szerepet a települések műveltségi szint emelkedésében. Éppen ezért örültem ennek az eredménynek, mert a válaszadók 75%-a, azaz a háromnegyede, ezt nem így látta, és mivel én egy helyi iskolában tanítok, ez rám és a kollégáimra nézve hízelgő eredmény. Bár az, hogy egy kérdőívre kb. 800 válaszból 600 fő ezt jelölte meg, még nem megalapozott, tudományos bizonyítást jelent a szoros összefüggésre. Az eredmény azt mutatja, hogy a hipotézisem cáfolásra került, melyet el is fogadok.

Megfogalmazódott bennem az, hogy a lakosok a műveltségi szintjének növelését milyen területen várta el a pedagógustól, mit gondoltak, hol volt ennek helye. Csak iskolai keretek között, vagy esetleg azon kívül, szabadidős tevékenységekben? Igaz, a kérdés az iskolákra szólt, és nem a pedagógusra, de feltételeztem, hogy ennek ellenére mindenki tisztában volt azzal, hogy az iskolai élet mozgatórugói az ott dolgozók. Bár a szabadidős tevékenységekben (ünnepek, rendezvények stb.) a diákok részvétele is nagyon fontos.

**8. ábra:** Pedagógus műveltségi szint növelésének területei

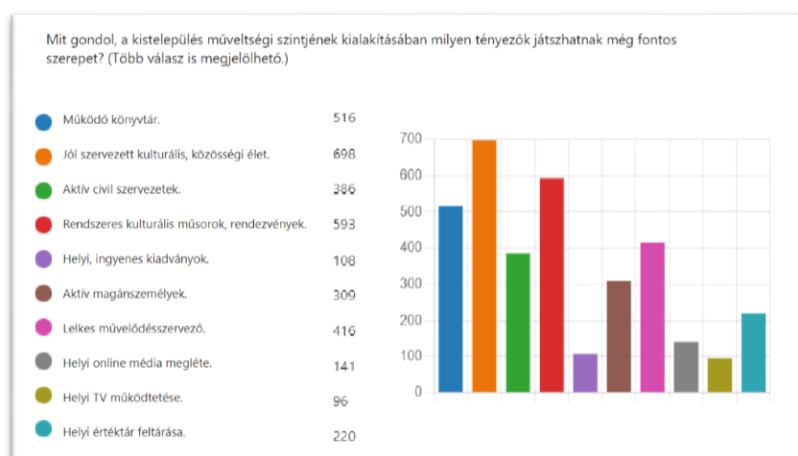


Forrás: saját szerkesztés

A válaszolók többsége úgy gondolta, hogy mindkét területen tud tenni a tanár a műveltségi szint növelésében (a polgármestereknél ez 100%-ot kapott). Ez talán burkoltan azt is jelenthette, hogy el is várják ezen tevékenységeket a pedagógustól. Ha a kutatási témám címét megvizsgáljuk, és figyelembe vesszük a KSH 2011-es népességszámlálási adatait, akkor tanórán kívüli tevékenység, mint lehetőség áll fenn a pedagógusok számára, hogy a műveltségi szintre hatással legyenek. A kérdés az, hogy van-e rá idejük, és ezen tevékenységek milyen népszerűségnek örvendenek a településeken. Ez a közösségi életre vonatkozó kérdésekre adott válaszokból derült ki.

A következő kérdés a legfontosabb volt abból a szempontból, hogy a kisiskoláknak milyen lehetőségük van a műveltségi szint növelésére egy településen. Melyek azok a területek, ahol a kitöltők a műveltségük gyarapodását várják. Próbáltam összeszedni 10 olyan területet, ahol lehetőségünk nyílik a lexikális tudásunk bővítésére egy településen. Nagyon vártam ennek a kérdésnek az eredményét. Úgy lett, hogy a közösségi életre vonatkozó válaszok kerültek az első két helyre legnagyobb meglepetésemre. A 811 kitöltőből majdnem 700-an a *jól szervezett kulturális, közösségi életet* tartották a legfontosabb műveltségi szintet növelő tényezőnek. Ezt jó megjegyezni, mert a közösségi élettel kapcsolatos kérdéseknél meg tudtuk vizsgálni a rendezvényekre járás hajlandóságát. A polgármesterek esetében 10-ből 10-en jelölték meg ezt (tehát náluk is ez volt a legfontosabb). Lehet, hogy az eredményre hatással volt az elmúlt évek eseményei, melyek a társasági, közösségi életet korlátozták. A pandémia ideje alatt ilyen tevékenységeket csak korlátozott mértékben lehetett szervezni. Én magam is közösségi ember vagyok, és nagyon szeretek társaságban lenni, de úgy érzem, hogy a műveltségem szintjét az ilyen események nagymértékben nem változtatják. Biztos, hogy hatással voltak rá, de ennek mértéke nem számottevő. A második helyen ezzel szorosan összefüggően a *rendszeres kulturális műsorok, rendezvények* szerepelt, ami szintén a társasági együttléttel van kapcsolatban. A kollégáknál ez a válaszlehetőség 9 jelölést kapott úgy, mint a *működő könyvtár* válasz.

9. ábra: A műveltségi szint kialakulásában szerepet játszó tényezők



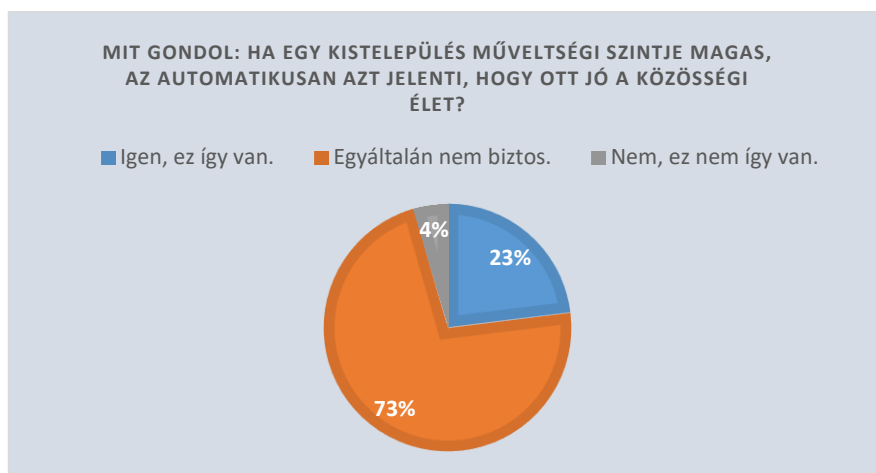
Forrás: saját szerkesztés

Az eredményben számomra nem csak az volt meglepő, hogy melyek kapták a legtöbb szavazatot, hanem az is, hogy mik kapták a legkevesebbet. Az utolsó háromban szerepel két olyan, ami szerintem a XXI. századi ember számára kézenfekvő lett volna, mint műveltségi szintet növelő tényező. Az egyik a *helyi TV működtetése*. Az emberek napjainkban átlagosan több, mint 5 órát ülnek a tv előtt. (<https://magyarnemzet.hu>, 2022) Főként filmeket néznek és hírműsorokat. Talán a TV a kikapcsolódás egyik eszköze, és nem kifejezetten a lexikális tudásuk bővítésére használják legtöbbször. A másik ilyen tényező a *helyi online média megléte* volt. Az interneten is rengeteg időt töltünk. Egyes mérések szerint a fiatalok több, mint 3 órát töltenek az interneten naponta (főként a közösségi médiában). (<https://www.vg.hu>, 2017)

Az eredmény még abban segített nekem, hogy ha egy helyi iskola a település műveltségi szintjének növelésében szeretne részt venni, akkor itt megtudtuk, hogy mely csatornák azok, ahol ez megtehető. Például, ha egy községben nincs közösségi élet, akkor egy-két kolléga felvállalhatná ennek szervezését. Ha nincs könyvtár, vagy nem jól működik, akkor ennek irányítását az iskola magára vállalhatná. Úgy gondolom ötlet lenne bőven ezen a 10 területen kívül, a kérdés csak az, hogy *mikor?* A csökkenő létszám mellett a kollégák egyéb, oktatáson kívüli, feladatai is szaporodtak. Az esti órákra marad a készülés másnapra, dolgozat összeállítás és javítás. Saját ismeretségi körömben azt látom, hogy a kollégák maximum 10%-át lehetne erre ösztönözni, és érez magában ilyen motivációt.

A kérdéssor összeállításakor még nem tudtam, hogy az előző kérdés válaszai közül melyik kapja a legtöbb jelölést, de most a kiértékelésnél kifejezetten örülök, hogy a soron következő kérdés a műveltségi szint és a közösségi élet minősége közötti összefüggésre kérdezett rá.

#### 10. ábra: Műveltségi szint és a közösségi élet közötti kapcsolat



Forrás: saját szerkesztés

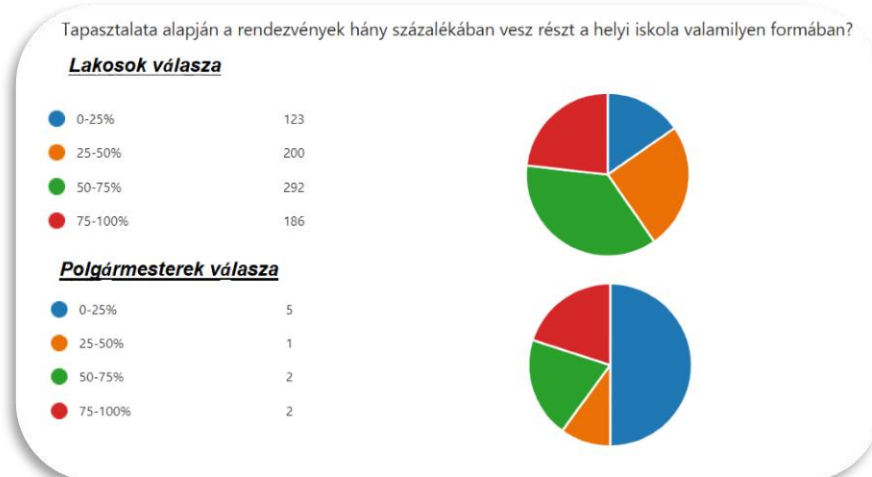
Az előző kérdés eredményeként azt kaptuk, hogy a legfontosabb tényező a települési műveltségi szint növelésében a jól működő közösségi élet. Ennél a kérdésnél pedig az eredmény arra utalt, hogy egyáltalán nem biztos, ha egy településnek magas a műveltségi szintje, akkor ott jó a közösségi élet. Erre a kérdésre a polgármesterek 90%-a is ezt válaszolta. Ezek szerint ez azt jelenti, ha megpróbáljuk a következtetéseket sorba fejteni, akkor ahhoz, hogy a település műveltségi szintjét növeljük több közösségi rendezvényre van szükség. Amikor a műveltségi szint elér egy értéket, akkor már megeshet, hogy a közösségi élet minősége romlik. Ennek hatása pedig az lesz, hogy a műveltségi szint csökken. Ha ezt szinten szeretnénk tartani vagy a növelésében gondolkodunk, akkor megint a közösségi élet fellendítésén kell dolgoznunk. És ez így megy körbe-körbe, és válik egy állandó szabályozandó folyamattá. Ez némileg ellentmondásban van Utasi (2012) által feltételezettekkel.

#### Közösségi élettel kapcsolatos kérdések eredménye

A megkérdezettek 52%-a rendszeresen vagy általában részt vesz a településen megrendezésre kerülő rendezvényeken. A polgármesterek közül mindenki azt válaszolta, hogy minden rendezvényen részt vesz. Éppen ezért meglepő a következő kérdésre adott válaszok közötti különbség.

Ennek a kérdésnek fő célja az volt, hogy megtudjam, mennyire aktív a környező települések iskolái, pedagógusai. Nálunk gyakorlatilag elképzelhetetlen rendezvény az iskola közreműködése nélkül. Kíváncsi voltam rá, hogy ez mennyire általános. Itt úgy gondoltam, hogy a kollégáim válaszainak eredményét együtt mutatom a lakosok válaszainak eredményével. Érdekes képet mutatott a két kördiagram egymás alatt.

**11. ábra:** Az iskola részvételének százalékos kimutatása a községi rendezvényeken

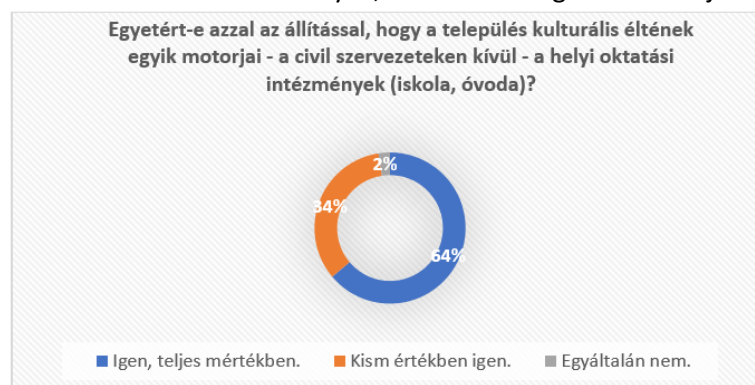


*Forrás: saját szerkesztés*

Míg a lakosok 15,35%-a érezte úgy, hogy a települési rendezvényekben a helyi iskola nem igazán aktív (igaz, ők csak *néha* vagy *általában* vesznek részt a rendezvényeken), addig a polgármesterek válaszában ez 50%-os (ők viszont minden rendezvényen részt vesznek). A polgármesterek által kitöltött kérdőív eredménye 2 héttel előbb megvolt, mint a lakosoké. A kitöltési idő lejártá után találkoztam a kollégáimmal és kérdeztem tőlük, hogy ez tényleg így van-e? Legnagyobb megdöbbenésemre elkezdtek panaszkodni, és megerősítettek abban, hogy ez az eredmény így jó. Azt hittem, hogy a mi településünk példája általános. Nem tudom, hogy a többi település képviselő testülete milyen szerkezetű, de nálunk két aktív, egy nyugdíjas és egy tanári pályát megjárt tag is van. Lehet, hogy innen ered a jó kapcsolat.

A következő kérdésekben az iskola hatásaira kérdeztem rá a közösségi életben, és a település megmaradásában. Úgy gondolom (személyes tapasztalatom), hogy a település közösségi, kulturális életének két fő motorja van. Az egyik a civil szervezetek, a másik pedig az oktatási intézmények. A szomszédos településeken is (ahova járok rendezvényekre) közösségi rendezvényeken, szinte mindig találkoztam óvodás műsorral vagy iskolás előadókkal. Legyen szó egy nagyobb rendezvényről (falunap) vagy csak egy egyszerű átadóról, mindig a helyi erőkhöz nyúlt a település. Ennek több oka is van. Az egyik, hogy közönségcsalogató. Mindenki kíváncsi gyermeke, unokája szereplésére. A másik ok, hogy helyben van, és gyorsan aktivizálható (akár pár nap alatt).

**12. ábra:** Az oktatási intézmények, mint a közösségi élet motorjai



*Forrás: saját szerkesztés*

A kitöltők majdnem kétharmada gondolta azt, hogy az oktatási intézmények is a közösségi élet mozgatói a településeken. A polgármestereknél erre 70%-a szavazott. Engem az is érdekel, hogy ki az a 2%, aki ezzel egyáltalán nem ért egyet (érdekes, hogy a polgármestereknél is volt egy fő, aki ezt jelölte meg)? Talán ők lehetnek azok, akik nem járnak rendezvényekre.

Kíváncsi voltam arra is, hogy Dél-Fejér térség lakói mennyire szívesen veszik azt, ha egy rendezvényen (ünnepi műsoron) gyermekek vesznek részt. Hiszen, ha ezt nem érzik egyáltalán fontosnak, vagy kifejezetten ellenzik, akkor a helyi iskolának a település műveltségi szintjének növelésében, csakis kizárólag a pedagógusok személyes részvételével van lehetősége változtatni a diákok, óvodások bevonása nélkül. Be kell, hogy valljam, én is mindig szorongani szoktam, mikor a gyerekek műsorára kerül a sor a rendezvényen, mert izgulok értük, hogy még véletlenül se bakizzanak. Néhány gyereknél a tévesztés esetleg egy életre szóló negatív élmény maradhat, egy olyan rendezvényen való részvétel miatt, amit úgy erőltettek rá, és talán még nem is ért (tipikusan ilyenek a nemzeti ünnepek). Általános iskolás koromban és sem vettem szívesen részt műsorokban, mert mindig attól féltem, hogy elfelejtem a szöveget. Mindezek miatt tényleg érdekelt a környező településeken élők véleménye ezen a területen.

**11. ábra:** Mennyire szeretik a lakosok, ha a rendezvényeken gyerekek szerepelnek?



*Forrás: saját szerkesztés*

Az eredményből egyértelműen kitűnik, hogy a válaszadók túlnyomó többsége kedvelte ha a műsorokat, a rendezvényeket gyerekek részvételével valósították meg. Egyébként 4 fő volt, aki a *nem szeretem* kezdetű választ jelölte meg. A polgármester kollégáim 100%-a az igen választ adta. Ezek szerint van létjogosultsága a helyi iskola (és óvoda is) szerepének a rendezvényeken, és ezáltal a település műveltségi szintjére is hatással tud lenni.

**Összefüggések keresése a kérdésekre adott válaszok között**

Vizsgálatom során végeztem a kérdésekre adott válaszok némelyike között összefüggés-vizsgálatot, mely a lakosok által kitöltött űrlap kérdéseinek eredménye között, illetve a polgármesterek és a lakosok ugyanazon kérdésre adott válaszai közötti kapcsolat kimutathatóságát célozta meg.

**Korreláció vizsgálata a demográfiai adatok és a műveltségi szint között**

Elsőként arra voltam kíváncsi, hogy az egyének műveltségi szintje a korosztállyal együtt mozog-e, és ha igen milyen irányba. Továbbra is annál maradtam, hogy a műveltségi szint lexikális tudás, aminek egy részét iskolai tanulmányaink alapján szedünk össze, így minél idősebb valaki, annál műveltebb kellett, hogy legyen. Ha ez így van, akkor a műveltségi szintre és a korosztályra erős együtt mozgás a jellemző, tehát plusz egyhez közeli érték volt várható. Él a köztudatban egy mondás is, miszerint: „*Minél többet tanulok, annál kevesebbet tudok.*” Ez annak köszönhető, hogy aki folyamatosan bővíti lexikális tudását, az tudja, hogy egyre több ismeretanyag van a világon, amit nem tud. Ebből pedig az következne, hogy azok tartják magukat a legműveltebbeknek, akik minél kevesebbet tudnak (alacsonyabb iskolázottságúak). Ha ez így van, akkor minél idősebb az ember, annál biztosabb benne, hogy a műveltségi szintje alacsony, hiszen tudja, hogy mennyi mindent nem tud. Ilyenkor a korrelációs együtthatónak a mínusz egyhez közeli szám volt várható.

**1. táblázat:** A korosztály és a műveltségi szint kapcsolata

Létszám alapján a rangsor (1)	Létszám alapján a rangsor (2)	Kor alapján a rangsor	Korosztály	Fő	Műveltségi szint átlaga	Átlag alapján a rangsor (növekvő)	Átlag alapján a rangsor (csökkenő)
4	4	1	18 év alatti	12	7,583333333	5	1
2	3	2	18-35 év között	199	7,035175879	2	4
1	1	3	36-55 év között	391	6,992287918	1	5
3	2	4	56-75 év között	199	7,16751269	4	2
5	5	5	75 év vagy felette	10	7,111111111	3	3
Korreláció a korosztály és a műveltségi szint között (kor alapján):						-0,2	0,2
Korreláció a korosztály és a műveltségi szint között (létszám alapján, 1-es):						0,5	-0,5
Korreláció a korosztály és a műveltségi szint között (létszám alapján, 2-es):						0,7	-0,7

*Forrás: saját szerkesztés*

Eredményként, amikor a korosztályokat úgy rangsoroltam, hogy a fiatalabbtól haladtam az idősebb felé, -0,2-t kaptam. Tehát a két adatsor közötti összefüggés gyenge, szinte elhanyagolható. Amikor a rangsort úgy állítottam, hogy a kérdőív kitöltésében az adott korosztályból a legtöbbből a kevesebb irányába rangsoroltam (gyakoriság alapján), akkor a korrelációs együttható 0,5 vagy 0,7 lett. A két szám azért lett, mert volt két korosztály, aminek ugyanaz a gyakorisága, és megnéztem azt, ha különböző képpen rangsorolom őket, hogyan változik a korreláció. Ilyenkor pedig közepes volt a korreláció, tehát jelentős a kapcsolat. Arra kell figyelmem, hogy ebben az esetben nem korosztály és a műveltségi szint közötti kapcsolatot néztem, hanem a korosztályok gyakorisága és a műveltségi szintjeik közötti kapcsolatot. Ennél a táblánál még megmutattam azt is, hogy mi van akkor, ha az egyik adatsor rangsorát felcseréljük (növekvő helyett csökkenőre váltunk). Ilyenkor a korrelációs együttható ellenkező előjelre vált (a képlete alapján nem is vártam mást).

Ezt követően az iskolázottság és a műveltségi szint közötti összefüggést vizsgáltam meg. Ha úgy van, mint ahogy az előző elemzésnél a mondás alapján leírtakat vesszük figyelembe, akkor a legkevésbé iskolázottak tartják magukat a legműveltebbeknek, és egy negatív szám volt várható eredményül.

**2. táblázat:** Az iskolai végzettség és a műveltségi szint kapcsolata

Rangsor gyakoriság alapján (2)	Rangsor növekvő sorrendben (1)	Iskolai végzettség	Gyakoriság	Műveltségi szint átlaga	Rangsor csökkenő sorrendben
4	1	8 általánosanál kevesebb	7	7,714285714	1
3	2	8 általános	63	6,790322581	4
1	3	középfokú (szakmunkás, érettségi)	514	6,954901961	3
2	4	felsőfokú (főiskolai, BSc, egyetemi, MSc)	227	7,334801762	2
Korreláció az iskolai végzettség és a műveltségi szint között (1-es rangsor alapján):					0,2
Korreláció az iskolai végzettség és a műveltségi szint között (2-es rangsor alapján):					-0,4

*Forrás: saját szerkesztés*

A táblázatból látszott, hogy a mondás beigazolódott, bár az is kell hozzá, hogy a 8 általánosanál kevesebb osztállyal rendelkezők gyakorisága a legkisebb volt.

### **Korreláció vizsgálata a demográfiai adatok és a helyi iskola - műveltségi szint kapcsolata között**

Ennél a fejezetnél két demográfiai adat (iskolai végzettség és a településen eltöltött idő) kapcsolatát vizsgáltam azzal, hogy mekkora a községben működő iskola és a települési műveltségi szint közötti összefüggés.

**3. táblázat:** Az iskolai végzettség és a helyi iskola – műveltségi szint kapcsolat a közötti összefüggés

Rangsor növekvő sorrendben	Rangsora kitöltés száma alapján	Iskolai végzettség	Gyakoriság	Helyi iskola és a település műveltségi szint kapcsolat (átlag)	Rangsora
1	4	8 általánosnál kevesebb	7	7,714285714	1
2	3	8 általános	63	6,245901639	3
3	1	középfokú (szakmunkás, érettségi)	514	6,411067194	2
4	2	felsőfokú (főiskolai, BSc, egyetemi, MSc)	227	6,133333333	4
Korreláció az iskolai végzettség és a helyi iskola - települési műveltségi szint között (növekvő rangsor mellett):					0,8
Korreláció az iskolai végzettség és a helyi iskola - települési műveltségi szint között (kitöltés száma rangsor mellett):					-0,4

*Forrás: saját szerkesztés*

A táblázatból jól látható volt, hogy ha az iskolai végzettséget növekvő sorrendben rangsoroltam, akkor erős összefüggést mutatott a korrelációs együttható. Bár az összefüggés iránya valóságban nem pozitív volt, hiszen minél magasabb az iskolai végzettség, a település műveltségi szintje és az iskola szerepét annál kisebb számmal értékelték. Ez azért nem volt negatív, mert a legnagyobb végzettségre adtam a legnagyobb számot, ha megcseréltem volna, akkor már -0,8-at kaptam volna. Az is érdekes, hogy az adott végzettség kitöltésének gyakoriságával vizsgáltam az összefüggést, azaz minél többen töltötték ki, annál kisebb volt ez az átlag, éppen ezért -0,4 volt a korrelációs együttható értéke.

**Nem demográfiai kérdések közötti összefüggések vizsgálata**

Itt olyan kérdések közötti vizsgálatokat végeztem, melyek között nincsenek demográfiai adatok. A kérdések közötti összefüggéseket keresztábra elemzés módszerével végeztem el (Khi-négyzet mutató segítségével). Igyekeztem olyan kérdések által létrehozott csoportok közötti összefüggést vizsgálni, melyek a tanulmány szempontjából fontosak voltak.

Elsőként annak a két kérdésnek az egymástól való függőségét vizsgáltam meg, melyek logikailag egymásra épülnek. Ez a következő két kérdés volt: *Véleménye szerint az emberek műveltségi szintje összefüggésben van az iskolázottságukkal?* és *Véleménye szerint a helyi általános iskolának van-e szerepe a település műveltségi szintjének kialakításában?*

**4. táblázat:** Az iskola szerepe a műveltségi szint kialakításában és az iskolázottság és a műveltség közötti kapcsolat

**Tényleges tábla**

		Véleménye szerint a helyi általános iskolának van-e szerepe a település műveltségi szintjének kialakításában?				
		Nincs, mert az itt tanuló gyerekek túlnyomó része nem fog a településen lakni.	Kismértékben van ráhatása.	A település műveltségi szintje nagy mértékben függ a települési iskola teljesítményétől.	A helyi iskola eredményessége, munkája teljes mértékben befolyásolja a település műveltségi szintjét	
Véleménye szerint az emberek műveltségi szintje összefüggésben van az iskolázottságukkal?	Nincs, mert lehet valaki művelt iskolázottság nélkül is.	24	96	155	125	400
	Általában a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők műveltebbek.	6	65	164	108	343
	A műveltség szintje teljes mértékben függ az iskolázottságtól.	3	8	16	36	63
		33	169	335	269	806

Sznifikancia: 1,48328E-05

**Elvi tábla**

16,37717122	83,87096774	166,2531017	133,4987593
14,04342432	71,91935484	142,5620347	114,4751861
2,579404467	13,20967742	26,18486352	21,02605459

*Forrás: saját szerkesztés*

A szignifikancia nagyon kicsi lett, ebből arra lehet következtetni, hogy nagyon kicsi a valószínűsége, hogy a két táblázat függ egymástól, amiből következik, hogy a tényleges tábla két változója (itt a két kérdés) között van összefüggés, és szignifikáns a kapcsolat.

Ezt követően arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a kitöltők a „rendezvényeken részt szoktak-e venni”, valamint „mennyire szeretnek ilyen rendezvényekre járni” kérdések között van-e valamilyen kapcsolat (20-as és 25-ös kérdések).

**5. táblázat:** A 20-as és 25-ös kérdés közötti kapcsolat

**Tényleges tábla**

		Kérem adja meg, egy 1-10-es skálán, hogy mennyire szeret a helyi kulturális rendezvényeken részt venni?										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ön részt szokott-e venni a településen megrendezett nemzeti, települési rendezvényeken?	Egyáltalán nem.	8	3	7	5	6	3	3	0	3	1	39
	Néha részt veszek.	2	10	14	22	56	72	63	70	18	19	346
	Általában elmegyek.	1	0	1	4	24	26	57	115	64	76	368
	Minden rendezvényen részt veszek.	0	0	0	0	0	2	5	5	8	30	50
		11	13	22	31	86	103	128	190	93	126	803

Sznifikancia: 2,5414E-67

**Elvi tábla**

0,53	0,63	1,07	1,51	4,18	5	6,22	9,23	4,52	6,12
4,74	5,6	9,48	13,4	37,1	44,4	55,2	81,9	40,1	54,3
5,04	5,96	10,1	14,2	39,4	47,2	58,7	87,1	42,6	57,7
0,68	0,81	1,37	1,93	5,35	6,41	7,97	11,8	5,79	7,85

*Forrás: saját szerkesztés*

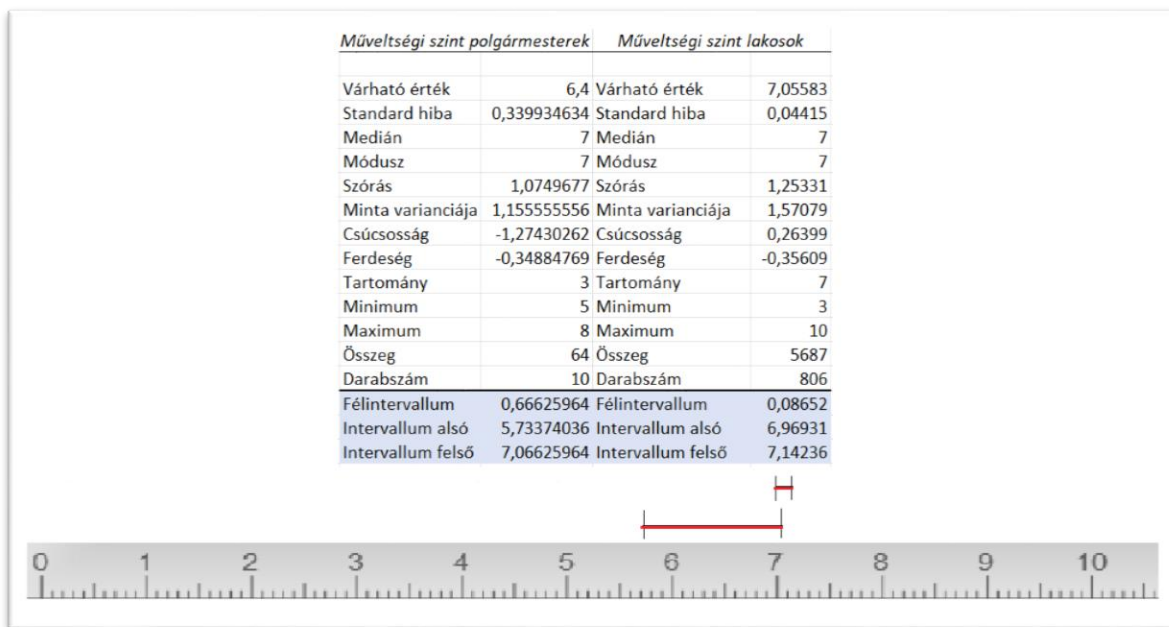
A végeredményből egyértelműen látszik, hogy a két kérdésre adott válaszok között szoros a kapcsolat. Talán itt lett a legkisebb a Khi-együttható értéke.

A keresztábra módszer elvégzését azért tartottam fontosnak, mert így tudtam igazolni, hogy az egyedi kérdés kiértékelésénél tett megállapításaim helyesek, és bizonyítható, hogy a kitöltők következetesen jártak el a kitöltéskor, és nem csak egy véletlenszerű kattintgatásról volt szó.

### **Konfidenciaintervallum vizsgálat a saját műveltségi szint esetén**

Sajnos a kérdéseim nagy része nem számszerű (hármát leszámítva), és ezért azok összehasonlítását nem tervezem. Egyetlen olyan érdekes kérdés volt számomra, ami számot adott és nem igazán lehetett eldönteni, hogy a két különböző űrlap esetén azonosak vagy nagyon eltérőek az eredmények. Ez pedig az, hogy a saját műveltségi szint 1-10-es skálán való megadása a lakosoknál nagyobb értéket hozott (7,05), mint a polgármestereknél (6,4), és az eltérést nagyon gondoltam. Pedig általában a polgármesterek a településük műveltebb rétegéből szoktak kikerülni. Nézzük meg, hogy tényleg olyan nagy-e két érték közötti távolság, és van-e közöttük szignifikáns különbség?

**14. ábra:** A lakosság és a polgármesterek műveltségi szintjének konfidenciaintervallum összehasonlítása



*Forrás: saját szerkesztés*

Az eredményből látszik, hogy a polgármesterek kis mintája miatt az ő kérdőívük megbízhatósági intervalluma ebben a kérdésben viszonylag nagy, és ennek köszönhetően a két intervallumnak van átfedése, tehát a különbség nem szignifikáns.

### **Összegzés**

Amikor témát választottam a dolgozatomhoz, akkor a műveltségi szint és a helyi iskola szerepe alkotta az eredeti címet, és én egészítettem ki a közösségi élettel. Ekkor még egyáltalán nem sejtettem, hogy a kérdőívet kitöltők (lakosok és polgármesterek egyaránt) a műveltségi szint növelésének legfontosabb tényezőjeként a közösségi életet és a kulturális rendezvényeket fogják megjelölni. Szerencsém volt, hogy ez az összefüggés kiderült, és nagyon örülök neki, még annak ellenére is, hogy egyáltalán nem vagyok biztos benne, hogy ez tényleg így lenne. A tanulmányomból kiderül, hogy a településeken működő kisiskoláknak igen nagy szerepe van a település műveltségi szintjének kialakulásában. További vizsgálatot érdemel az, hogy a kapott eredményeket (közösségi élettel, és a rendszeres kulturális programok) tovább pontosítsam, a települések összetételét (annak kiderítése, hogy hány százalék járt a helyi iskolába) is megvizsgáljam.

Szeretnék ezzel a témával mélyebben foglalkozni és egy újabb kérdőív elkészítését tervezem, ahol az első úrlapból kimaradt kérdéseket tenném fel, és annak eredményével kapcsolatos újabb felvetésekre kérdeznék rá. Tervezem a települések iskoláit (igazgató és legalább két kollégát) megkeresni egy interjúval, valamint a település közösségi életét szervező személyeket, polgármestereket is felkeresném. Azon is elgondolkoztam, hogy érdemes lenne egy általános műveltségi szintfelmérő tesztet is közreadni. A vizsgálat óta frissült felmérések és az azóta megjelent, a témához kapcsolódó új szakirodalmak feldolgozását is folyamatosan szeretném nyomon követni. Ezek együttesen egész képet adnának a település műveltségi szintje és a kisiskolák kapcsolatára.

### Felhasznált szakirodalom

- Andl Helga (2012). *Kisiskolák és helyi társadalmak*; ELTE Ötvös kiadó
- Andl Helga (2015). *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya Megyében*, Doktori (PhD) értekezés, Pécs, <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14685/andl-helga-phd-2016.pdf>
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (1997). *Pedagógiai lexikon*. Keraban, Budapest.
- Györgyi Zoltán (2012). Oktatáspolitikai mozgástér a kis településeken. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Furray R. Katalin tiszteletére*. PTE BTK, Pécs. 109-116.
- Németh Ádám – Dövényi Zoltán (2018). „Kiművelt emberfők” a térben – A diplomások\* területi eloszlása valóban a kiegyenlítődés irányába mutat?, *Területi Statisztika*, 58(2): 129–150; DOI: 10.15196/TS580201
- G. Furulyás Katalin (2015). Mit gondolunk a műveltségről? Kulturális Szemle, 2015.10.28., <https://kulturalisszemle.hu/3-szam/nemzetkozi-kitekintes/g-furulyas-katalin-mit-gondolunk-a-muveltsegről>, (Utolsó hozzáférés: 2023.11.17.)
- Utasi Ágnes (2012). Falusi közösségek és közélet A kutatás körvonalai, In: *Közösségi és közéleti aktivitás. Vizsgálat három ország hét magyar kistelepülésén*, (projekt száma: 73034, címe: A közösségi kapcsolatok igénye - a demokrácia megújításának esélye), ISBN 978-963-7372-83-4, Belvedere Kiadó, Budapest – Szeged.

### Internet alapú szakirodalom

- *Kistelepülések kisiskolái*; Az oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános elemzése, sulinova Kht. 2006; <https://adoc.pub/kistelepulesek-kisiskolai.html>
- [https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa/pisa\\_2018\\_meres](https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa/pisa_2018_meres), (Utolsó hozzáférés: 2023.11.19.)
- <https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek>, (Utolsó hozzáférés: 2023.11.19.)
- <https://www.ksh.hu/interaktiv/storytelling/iskolazottsag/index.html?lang=hu>, [Hozzáférés dátuma: 2022.11.17.]
- <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html>, (Utolsó hozzáférés: 2022.11.19.)
- ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS – 4. Demográfiai adatok: [https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_demografia](https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_demografia), (Utolsó hozzáférés dátuma: 2022. 11. 19.)

### Felhasznált jogszabályok

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (Utolsó hozzáférés: 2023.11.19.).

---

**LAKNER Szilvia**

## **A szervezeti bizalom, mint alappillér kiszámíthatatlan üzleti környezetben**

### **A bizalom, mint alappillér**

Minden mozgásban van, alakul és átalakul – a változékonyság, a bizonytalanság, a komplexitás, a kiszámíthatatlanság mindennapjaink részévé vált. A szervezetek életében soha nem látott mértékben kerül fókuszba a stabilitás és változás egyre törekenyebb egyensúlyának fenntartása. A változás dinamikájában erős hangsúllyal van jelen a szervezetek vezetőinél a gyors döntéshozatal, a reflektív működés, a kreatív és innovatív problémamegoldás és az agilitás. Az elmúlt évek eseményei: a világválság, a háborús helyzetek, a mesterséges intelligencia térnyerése, a robotizáció és a munkavégzési módok átalakulása nagy hatással voltak a munkahelyi dinamikákra és kapcsolatokra. Épp emiatt felértékelődik a stabilitás dimenziója, amelynek meghatározó tényezői a bizalom, a pszichológiai biztonság, a reziliencia képessége.

A bizalom egy olyan rejtett tényező és egyben lehetőség a szervezetben, amelynek fejlesztése, tudatos építése kulcsfontosságú lehet a mai kiszámíthatatlan üzleti környezetben. A bizalom hatásmechanizmusa munkahelyi kapcsolataink minden pillanatában érezhető – alapvető minőséget ad a kapcsolatainknak, a munkahelyi légkörnek, a szervezeti kommunikációnak, az együttműködésnek, a lojalitásnak és az elkötelezettségnek (Covey, 2011). A szervezeti bizalom ugyanakkor szorosan kapcsolódik a külső környezetben zajló változásokhoz is. A gazdasági, társadalmi bizonytalansággal járó feszültség, szorongás szintje egyre magasabb, amelynek hatása lecsapódik a munkahelyen is. A bizonytalanság nemcsak a szervezetekre, hanem az egyénekre is nyomást helyez, ami megnöveli a stressz és szorongás szintjét, kibillent abból az egyensúlyi helyzetből, amelyben lehetett látni a helyzetek kimenetelét, lehetett tervezni. A bizonytalanság egyik sajátos jellemzője, hogy nem kiszámítható és általában rosszul strukturált. Bizonytalan szervezeti közegben a klasszikus vezetési funkciók (tervezés, stratégiaalkotás, szisztematikus döntési mechanizmus) háttérbe szorulnak, és a vezetői fókusz az elemzésre és a változások kezelésére irányul. Ez magával hozza azt is, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani a kreatív problémakezelésre, az együttműködésre és az összetartásra. Ezzel szoros összefüggésben a vezetőknek egyre több időt kell fektetniük abba, hogy kialakítsanak egy biztonságos, bizalomra épülő környezetet, amelyben a munkavállalók megélik a támogatást, a partnerséget, az őszinte és nyílt kommunikációt. Minél több energiát fektet egy szervezet abba, hogy a bizalom és biztonság bázisára építve segítse a bizonytalanságtűrés fejlesztését, annál rugalmasabban tudnak reagálni a szervezetek és benne az egyének is a kritikus helyzetekre, képesek mozgósítani a bennük rejlő potenciálokat és a cselekvőképességük is stabilabbá válik.

A szervezeti bizalom kiépítésének, stabilizálásának, fenntartásának és helyreállításának képessége tehát az egyik legfontosabb vezetői kompetencia napjaink globális gazdaságában, amely segíti a szervezeteket abban, hogy ellenállóbbak legyenek a külső hatásokkal szemben és megőrizték belső egyensúlyukat (Covey, 2011).

### **Változó világunk gondolkodási keretei**

Az állandó változás és a növekvő komplexitás okán a hagyományos tapasztalatok és tanulási modellek már egyre kevésbé adnak választ a kihívásokra, hisz egyre bonyolultabb, egymással összefüggésben álló folyamatokkal néznek szembe a szervezetek. A VUCA és a BANI, mint gondolkodási keret kulcsszerepet tölt be a mai világ leírásában, e két nézőpont együttesen mutatja be azt a kihívást, amellyel a szervezetek és az egyének szembesülnek. A VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous) világ 4 kihívást foglal magában, amelyeket Bennett és Lemoine (2014) az alábbiak szerint értelmezik:

- A változékonyság a helyzetek azon instabilitását tükrözi, amikor egymás után, nagy gyorsasággal követik egymást a változások, és ezek nagyságrendje is változó és erőteljes dinamikát mutat.

- A bizonytalanság esetében kevés az ismeret arról, hogy egy esemény jelentős következményekkel jár-e. Az ok-okozati összefüggés érthető, azonban a helyzettel járó változás jelentősége ismeretlen. Bizonytalan környezetben megjelenik a szabály- és rutinnélküliség, és annak kényszerét hozza, hogy olyan helyzetekben kell gyorsan cselekedni és döntést hozni, amikor sok esetben a problémát sem ismerjük mélységében, nemhogy a megoldást.
- A komplexitás az információk és az eljárások sokrétű és bonyolult hálózatát alkotja, amely nem feltétlenül jár együtt változással. Emellett a szervezetek egyre összetettebb, egymásra ható folyamatokkal kell, hogy megbirkózzanak.
- A kétértelműség esetén nem ismertek az alapvető szabályok, az ok-okozati összefüggés nem tiszta, illetve nem lehet előrejelzéseket tenni korábbi precedens alapján arra vonatkozóan, hogy mit hoz a jövő.

Az elmúlt pár évben azonban a VUCA világ komplexitását felváltotta a káosz, olyan új helyzet alakult ki, amely már új terminológiát igényel. Erre hozta létre J. Cascio jövőkutató 2020-ban a BANI világ keretrendszerét. A BANI (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible) egy olyan keretrendszer, amely megfogalmazza azokat az egyre gyakoribb helyzeteket, amelyek nem egyszerűen instabilak, hanem kaotikusak, amikor a kimenetek már teljesen kiszámíthatatlanok, amikor a történések nem egyszerűen kétértelműek, hanem érthetetlenek (Cascio, 2022). A BANI világban való navigálás során újra kell gondolni a stratégiákat, új megküzdési mechanizmusokat kell kifejleszteni. Tan (2023) és Sridharan (2021) szerint a BANI világban való megfelelő vezetés kialakításához le kell számolni bizonyos illúziókkal. Ahhoz, hogy annak az illúzióját el tudjuk engedni, hogy a rendszereink erősek és stabilak, fejleszteni kell a belső erőt, amely által nő a teherbírásunk, ellenálló képességünk, illetve fontos az együttműködés. Tehát a törekenység leküzdése érdekében a vezetőknek törekedniük kell a rugalmasságra, illetve minden helyzetben fontos egy alternatív megoldás kidolgozása. A reziliencia segítségével gyorsabban talpra tudnak állni és hatékonyabban alkalmazkodnak a változásokhoz. A reziliens képesség kialakulásához meg kell élni a nehéz helyzetet, adott esetben krízist, és az azzal való megküzdés révén alakulhat ki a rugalmas ellenállóképességünk. Ahhoz, hogy az egyén a szervezetben ezt jól végig tudja vinni, szükség van egy támogató szervezeti közegre, amelyet a bizalom és a biztonság jellemez.

Mivel már nincs ráhatásunk a történésekre, el kell engedni a kontroll illúzióját, és fejleszteni kell az egyéni és szervezeti tudatosságot, az empátiát és a soft skilleket. Emellett a pszichológiai biztonság megteremtésére való törekvés is segít a csapat szorongásának leküzdésében.

Mivel az okok és a következmények széthúznak, el kell engedni a kiszámíthatóság illúzióját, és helyette a gyors alkalmazkodás és a kontextus értelmezése válik elengedhetlenné. A nem-lineáris helyzetek esetén nyitottnak kell lenni az új megközelítésekre, technikákra és paradigmákra.

A történések egyre érthetlenebbek, ezért el kell engedni a tudás illúzióját. A tudás helyett a nem-tudás válik értékkelé, így a kockázattűrő képesség, a transzparencia és az intuíció növelése fontosabbá vált, mint valaha. Érthetetlen szituációk esetén a döntések előtt érdemes az intuíciókra is hagyatkozni.

A Digital Leadership munkatársai (2023) szerint a VUCA és a BANI keretrendszerével egyaránt dekódolhatjuk azt, hogy mi történik körülöttünk. Alapvetően a két keretrendszer használata függ a kontextustól, mindkettő értékes betekintést nyújt a kihívásokkal teli világunkba, azonban más megközelítésből tekintenek a témákra. Amennyiben egy komplex rendszer vagy környezet sajátos jellemzőit szeretnénk elemezni és kezelni, a BANI keretrendszert érdemes választani, azonban, ha a gyorsan változó világ kihívásainak általános tudatosítására és az alkalmazkodóképesség gondolkodásmódjának kialakítására törekszünk, a VUCA világ koncepcióját érdemes alkalmazni. A két keretrendszer ötvözése átfogóbb megértést nyújthat a dinamikusan változó világunk által teremtett kihívások tekintetében.

A jelenlegi kihívásokra nincsenek jól működő megoldások, így egy teljesen új gondolkodásmódra van szükség, a legtöbb esetben a kísérletezés az egyetlen megoldás, mindez a bizonytalanság talaján. Bizonytalanság közepette egyrészt nagyon fontos, hogy a szervezet különösen nagy figyelmet fordítson arra, hogy minél szabadabban áramoljon az információ, mindenki számára elérhető legyen. Ehhez a pszichológiai biztonság megteremtésére van szükség. Másrészt, mivel a bizonytalanság nagyfokú

szorongással jár, ezért fontos feladat az érzelmi biztonság megteremtése, a bizalom és biztonság légkörének kialakítása.

### **A pszichológiai biztonság**

Schein és Warren (1965) szerint a pszichológiai biztonság elengedhetetlen ahhoz, hogy az emberek biztonságban érezzék magukat és képesek legyenek reagálni a szervezeti kihívásokra viselkedésük megváltoztatásával. A pszichológiai biztonság által az egyének szabadon összpontosíthatnak a kollektív célokra és a problémák megelőzésére az önvédelem helyett. Kahn (1990) a következő módon írta le a pszichológiai biztonság fogalmát: „egy biztonságos közegben önmagunk lehetünk, miközben nem kell attól félnünk, hogy az hátrányosan érinti az énképünket, a szakmai előmenetelünket vagy a helyzetünket.” (Edmondson – Lei, 2014, p. 24.)

Edmondson (1999) szerint a pszichológiai biztonság nem más, mint a hit, hogy nem fognak megbüntetni vagy megalázni bennünket, ha elmondjuk ötleteinket, aggodalmainkat, feltesszük kérdéseinket vagy hibázunk, és a csapatban biztonságban vagyunk az interperszonális kockázatvállaláshoz. Az innovációhoz szükséges készségek, mint a kreativitás, az együttműködés és a kockázatvállalás akkor tud kialakulni egy csapatban, ha biztonságos környezetben dolgoznak. Az együttműködés alapja az egymásra való figyelés, a másoktól való tanulás, amely által egy erősebb közösség épül. A pszichológiai biztonság nem csak abban segít, hogy a munkavállalók jól érezzék magukat vagy sokszínűbb és befogadóbb munkakörnyezetet alakítsanak ki, hanem jelentősen hozzájárulhat a csapat hatékonyságának növeléséhez, a tanuláshoz, a munkavállalók megtartásához, a jobb döntések meghozatalához, a bizalom erősödéséhez és a jobb teljesítményhez.

Edmondson (2014) megfogalmazott két tévhitet a pszichológiai biztonság kapcsán, amelyek a következők: az emberek azt hiszik, hogy a pszichológiai biztonság megteremtése csak a kedvességről szól, azonban a legtöbb munkahelyen a kedvesség csak egy álca, egy kikényszerített udvariasság. A másik mítosz, hogy a pszichológiailag biztonságos környezetben mindig jól kell éreznie magát a munkavállalónak, illetve nem mondhat olyat, amivel a munkatársát megbántaná. Azonban ebben a biztonságos környezetben a kulcs az, hogy merjenek az emberek kockázatot vállalni. (Gallo, 2023)

A pszichológiai biztonság elengedhetetlen a bizalmi légkör kialakulásához, illetve fordítva is igaz, bizalom nélkül nincs pszichológiai biztonság. Ha az embereket nem büntetik meg, ha hibáznak, akkor véleményt is könnyebben fognak nyilvánítani, amely hozzájárul a bizalmi kapcsolat növekedésében. A kölcsönös bizalomhoz nagymértékben hozzájárul a nyílt kommunikáció, amelyet egy biztonságos környezetben könnyebb kialakítani. A pszichológiai biztonság és a bizalom egyaránt fontos szerepet játszik a pozitív munkahelyi légkör megteremtésében és a hatékony működésben.

### **Az egyéni és szervezeti bizalom értelmezési kerete**

A bizalom az egyik leggyakrabban vizsgált szervezeti építőelem, egy erős kohéziós elem, amely meghatározza kapcsolati minőségeinket. A bizalom megléte tudatos döntéseink eredménye. A bizalom az egyén, a csoport és a szervezet egészségének fontos indikátora. A bizalom két alapvető szintje az egyéni és a szervezeti bizalom. Az egyéni bizalom fokmérője az egyének közötti kölcsönös kapcsolódás, interakció és megértés, míg a szervezeti bizalom egy szélesebb összefüggésben megjelenő fogalmi keret, amely magába foglalja a munkatársak, a vezetők és a szervezet iránti bizalmat, lojalitást.

Az egyéni bizalom értelmezésében egyes szerzők (Hartog és Dietz, Tyler és Kramer, 1996, 2006) a bizalomhoz hozzájáruló pszichológiai állapotot hangsúlyozzák, mások pedig a kognitív értékeléseket emelik ki. Az egyéni bizalom szintjét az emberi interakciók, kölcsönös reakciók sora építi fel. Emellett fontos eleme az egyén hiedelemrendszere: mi a feltételezésen alapuló hiedelme az egyénnek a másik cselekvéséről, reakciójáról, hogyan köteleződik el egy másik ember irányába.

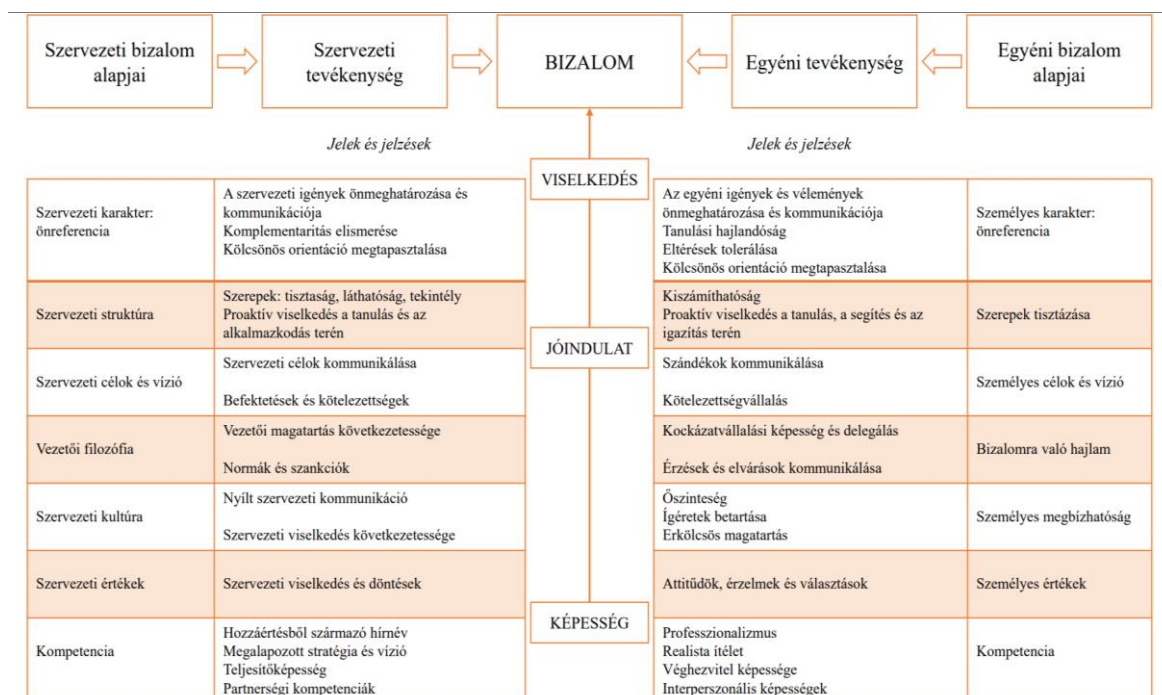
Eltérő megközelítések vannak arról is, hogy mi jelenti az egyéni bizalom kialakulását. Vannak, akik a sebezhetőséget hangsúlyozzák, mások pedig kisebb jelentőséget tulajdonítanak ennek. Hartog és Dietz (2006) megemlíti a bizalom többdimenziós jellegét, azonban a bizalom kezelése Tyler és Kramer (1996)

szerint továbbra is töredezett. Az egyéni bizalom alapvető összetevői magukban foglalják a sebezhetőségre való hajlandóságot; a saját érdekek védelmére vonatkozó pozitív elvárásokat, amikor az ellenőrzés nem lehetséges; valamint mások szándékainak, őszinteségének, motivációinak, jellemének, megbízhatóságának és integritásának értékelését. A bizalom szerepet játszik a kapcsolatokon belüli kockázatvállalás ösztönzésében, és a másik fél iránti bizalom mértéke befolyásolja, hogy milyen mértékű a kockázatvállalási hajlandóság. A bizalom egyik eredménye a kockázatvállalás. A bizalom nem csak érzelmi kötődéshez vezet, hanem a sebezhetőség megengedéséhez is.

A szervezeti bizalom egyik alappillére az egyéni bizalom, hisz az egyéni megbízhatóság több fontos elemére is épít: őszinteség, következetesség, transzparens és nyílt kommunikáció és személyes szabadság. A szervezeti bizalom befolyásolja, hogy a munkatársak milyen mértékben fogadják el a szervezet alapvető értékeit, a vezető vezetési stílusát, és milyen mértékben lesznek lojálisak a szervezethez. Mind az egyéni, mind a szervezeti bizalom kulcsfontosságú szerepet tölt be az egyéni és szervezeti kapcsolatokban: az egyéni bizalom erősíti a személyes kapcsolatokat, a szervezeti bizalom pedig a hatékony szervezeti működés és a munkahelyi légkör bázisa.

Zaheer és társai (1998) hangsúlyozzák, hogy a szervezeti bizalom alapvetően az egyének közötti bizalomra épül. A szervezetek is rendelkeznek saját identitással, hírnévvel és kialakult normákkal, amelyek befolyásolják a munkavállalók viselkedését. Blomqvist és Ståhle (2011) megalkotta a szervezeti bizalom felépítését bemutató modellt, amely az egyéni és a szervezeti bizalom összefonódását hangsúlyozza. Kiemeli az egyének szerepét a bizalom kiépítésében, miközben értékeli a megbízhatóságot, felismerve, hogy mind az emberek, mind a szervezetek a bizalom alanyai lehetnek. A szervezeti bizalom maga a szervezet által tett erőfeszítéseken, kapcsolódásokon keresztül, míg az egyéni bizalom a szervezeten belüli emberek által tett erőfeszítéseken keresztül jön létre. A modell elismeri a bizalomépítés folyamatos és ciklikus jellegét, ahol a bizalomhoz hozzájáruló szempontokat iteratív módon, statikus és dinamikus állapotban egyaránt értékelik. A modellben a struktúra és a cselekvés kölcsönhatása tükrözi a bizalom kialakulásának dinamikus folyamatát, ahol a helyzetek időbeli változásával ismétlődően értékelésekre kerül sor.

**1. ábra:** A szervezeti bizalom egyéni és szervezeti cselekvésekből tevődik össze



**Forrás:** [https://www.researchgate.net/publication/242769066\\_Building\\_Organizational\\_Trust\\_saját\\_szerkesztés](https://www.researchgate.net/publication/242769066_Building_Organizational_Trust_saját_szerkesztés)

Összességében a modell hangsúlyozza, hogy a szervezeten belüli bizalom az egyének cselekedeteire és a szervezeten belüli kollektív kultúrára és gyakorlatra épül. Az egyének viselkedésükkel, őszinteségükkel, megbízhatóságukkal és cselekedeteik következetességével járulnak hozzá a bizalomhoz. Eközben a szervezeti struktúra, a politikák és a vezetés jelentős szerepet játszik egy olyan környezet kialakításában, amelyben a bizalom virágozhat. Az egyéni cselekvések és a szervezeti környezet közötti összhang döntő fontosságú a bizalom kialakításában és fenntartásában. A modell elismeri, hogy az egyéni cselekvések és a szervezeti gyakorlatok összekapcsolódnak és kölcsönösen befolyásolják egymást a szervezeten belüli bizalom ápolásában. E modell megértése és alkalmazása útmutatást adhat a szervezeteknek a bizalom erősítését célzó stratégiák kidolgozásához, az egyének viselkedési aspektusaira, valamint a bizalomépítési erőfeszítéseket támogató szervezeti kultúrára és rendszerekre összpontosítva. Olyan holisztikus megközelítést ösztönöz, amely figyelembe veszi az egyének és a tágabb szervezeti környezet közötti kölcsönhatásokat és kapcsolatokat.

A modellben is látható, hogy a szervezeti struktúra a bizalom egyik meghatározó alapja, ugyanis meghatározza, hogy a szervezeten belül hogyan irányítanak, ellenőriznek, illetve koordinálják a tevékenységeket. Amennyiben jól kialakított a struktúra, a szerepek és a felelősségi körök is tiszták, átláthatók, akkor egyértelmű a munkavállalók számára, hogy adott esetben kihez kell fordulniuk. A tisztázott kommunikációs útvonalak által a döntéshozatali folyamatok is felgyorsulnak, keretet biztosítanak a döntések meghozatalánál. A világos struktúrák csökkentik a kétértelműséget és a zűrzavart, mivel a munkatársak könnyebben megértik a szerepüket, és azt, hogy hogyan illeszkednek a nagy egészbe, így a bizalmi légkör gyorsabban kialakulhat, illetve nő az elégedettség, ezáltal pedig a hatékonyság is javulhat. (Hill, 2019)

A szervezeti célok is hangsúlyosak, ugyanis ezek világos irányt mutatnak a szervezet számára, irányítják a döntéshozatalt, az erőforrások optimális elosztását és a konkrét eredmények elérésére irányuló erőfeszítéseket. A célok összehangolják a csapatokat és az egyéneket, mivel a tevékenységek ugyanazon célok elérésére irányulnak. A jövőkép viszonyítási pontot is biztosít, így lehetővé teszi a szervezetek számára, hogy nyomon kövessék eredményeiket, azonosítsák a fejlesztendő területeket és értékeljék a sikert vagy a kudarcot. A világos és elérhető cél motiválhatja a munkavállalókat, ugyanis, ha tudják, hogy min dolgoznak és megértik, hogy az hogyan járul hozzá a nagy egészhez, akkor elkötelezettebbeké válhatnak. (Altman, 2022)

Gleeson (2021) szerint a szervezeti kultúra a szervezet céljait közös értékeken, hiedelmeken, feltételezéseken és csoportnormákon keresztül fejezi ki. A kultúra befolyásolja a szervezeten belüli viselkedést, attitűdöket és döntéseket. A pozitív kultúra segít a munkavállalók megtartásában, illetve vonzza a tehetségeket. A kultúra keretet biztosít a munkavállalók számára, hogy megértsék, mit várnak el tőlük, illetve milyen viselkedés az elfogadható, illetve biztosítja a következetességet.

A szervezeti értékek meghatározzák, hogy egy vállalat és a csapattagok hogyan működnek, hogyan lépnek kapcsolatba egymással. Az alapértékek irányítják a vállalat küldetését és teljesítményét, így, ha ezek az értékek beépülnek a szervezet életébe, a döntések ezen értékek mentén születnek meg. Amennyiben a munkavállalók kapcsolódnak, azonosulnak a szervezeti értékekkel, akkor növekedhet az összetartozás érzése, az elkötelezettség, illetve a bizalom szintje (Gleeson, 2021).

Minél jobban kapcsolódik az egyén a szervezeti struktúrához, célokhoz, kultúrához és értékekhez, a bizalom annál könnyebben tud kialakulni. A magas bizalmi szinttel rendelkező szervezetben az emberek biztonságban érzik magukat, mernek kockázatot vállalni és szabadon kifejezni ötleteiket. Ezáltal a csapatok tagjai nagyobb valószínűséggel működnek együtt és kommunikálnak egymással produktív módon, így a szervezeti eredmények is sikeresebbek.

A bizalom kultúrájának kialakítása a vezetéssel kezdődik, ugyanis a vezetők döntő szerepet játszanak a szervezetükön belüli bizalom kiépítésében, ők adják meg a kultúra alaphangját és határozzák meg a viselkedési normákat. A magas szintű szervezeti bizalom létrehozása és fenntartása folyamatos figyelmet, erőfeszítést és tudatos cselekvési folyamatot kíván. A folyamat első lépése a bizalom kialakítása és fenntartása.

## **A szervezeti bizalom kialakításának és fenntartásának feltételei**

### ***Vezető feladata a szervezeti bizalom kialakításában***

A bizalom mindennek az alapja, így a vezető egyik legfontosabb erőforrása is. Amikor az egyének felméri, hogy bíznak-e vezetőikben, általában a vezető cselekedeteit és viselkedését hasonlítják össze azzal, amit a hatékony vezetésről gondolnak. Így az egyes személyek értékrendje képezi a bizalom megélésének alapját. Ahhoz, hogy a vezető egy magas bizalmi szintet tudjon létrehozni, olyan magas szintű érzelmi intelligenciára van szüksége, amely az önismeretre, mások megismerésének képességére, empátiára és coaching szemléletre épít. Emellett ki kell építenie a közösen vallott értékek és normák rendszerét, amelynek bázisát a közösen átélt múltbeli tapasztalatok adják.

McGrath (1962) szerint a vezetés megértésének egyik hasznos megközelítése a funkcionális megközelítés, amely szerint a vezető fő feladata a csapat szükségleteire való fókuszálás. A vezetés feltételeinek egy másik nézőpontját Hackman és munkatársai (2005) dolgozták ki, amelyben a csapatteljesítmény fokozására szolgáló feltételek megteremtését helyezték fókuszba. A bizalom egy szervezeten belül különböző szinteken jöhet létre, például csapattagok között, csapattagok és vezetőik között, valamint szervezeti egységek között. A vezetők feladata, hogy megteremtsék a feltételeket ahhoz, hogy a csapat tagjai teljes mértékben kihasználják a képességeiket és erejüket. A szervezeti bizalom előmozdításának és a teljesítmény fokozásának eszközeként alapvetően az egyének közötti bizalmat azonosította Anderson és Narus (1990). Whitener és társai (1998) is kiemelik, hogy az egyéni és a szervezeti bizalom közötti kapcsolat kétirányú. A vezetők megtanulják, hogy milyen viselkedésmód az, amit értékelnek, majd ennek megfelelően alakítják tevékenységüket. Tanulásukat a szervezeti kultúra befolyásolja, ugyanis a megbízhatóságot csak egy stabil kultúra tudja elősegíteni. Amennyiben a vezető képes a bizalommal teli működésre, könnyebben tudja bevezetni és elterjeszteni a szervezetben a bizalom kultúráját.

Jones és George (1998) megállapította, hogy a pozitív hangulatok és érzelmek elősegítik, hogy a másik felet kedvezőbben értékeljük, illetve a későbbi bizalomépítéshez is hozzájárul. A hangulatok és az érzelmek befolyásolják a kezdeti benyomásokat, megteremtik a kapcsolatok alapját és befolyásolják a bizalom alakulását.

Blakey (2016) szerint a bizalom nem attól épül, hogy mennyi tudásunk van a bizalomról, hanem attól, hogy bizonyos dolgokat teszünk-e vagy sem. Ennek okán a bizalom szorosan kapcsolódik a képességhez, a jóindulathoz és az erkölcsi szilárdsághoz. A képesség a készségek és képességek azon halmazára utal, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén befolyást gyakoroljon egy adott területen. Az erkölcsi szilárdság a gondolatok, szavak és tettek összhangja, egy magas morális szint. A jóindulat pedig annak a szándéka és készsége, hogy az egyén jóindulatúan cselekszik, jót akar tenni a másiknak, és aggodalmát fejezi ki mások jóléte iránt. E három pillér együttes megléte képezi azt az alapot, amelyre a bizalom épülhet.

Egy másik megközelítésben Frei és Morris (2020) szerint a bizalomnak három alapvető mozgórugója van: a hitelesség, a logika és az empátia. Az emberek jobban megbíznak vezetőikben, ha ismerik a valódi énjüket, ha bíznak az ítélőképességeikben és hozzáértésükben, ha úgy érzik, hogy törődnek velük. Amennyiben a három bizalmi tényező közül legalább egy hiányzik vagy sérül, nem tud kialakulni bizalom.

Lewis (2022) értelmezésében a bizalmi környezet kialakításához a vezetőknek transzparensnek, hitelesnek és megbízhatónak kell lenniük. A transzparenciát úgy tudják növelni, ha folyamatosan tájékoztatják a csapatukat a szervezeti eseményekről, változásokról. Fontos a visszajelzés, illetve a tiszta jövőkép, elvárások, azonban a nyílt kommunikációt a csapattagoktól is el kell várni. A hitelesség egyik kulcseleme az önismeret, ezen belül pedig nagy hangsúlyt kap a sebezhetőség kimutatása. A megbízhatóság alapvetően ott kezdődik, hogy a vezető betartja az ígéreteit.

A bizalom kialakításában és fenntartásában a vezetők tehát mintaadóként vannak jelen: fontos, hogy ők maguk hogyan kezelik a bizalom kérdését, mennyire tartják be az ígéreteiket, a megállapodásokat, mennyire következetesek a döntéshozatalban, mennyire kiszámítható, az egyéni igényeket is szem előtt tartó, valós párbeszédre alapuló rendszereket és folyamatokat működtetnek.

### **A bizalom ápolása és helyreállítása a szervezetekben**

A bizalom jelentős mértékben befolyásolja a szervezeten belüli együttműködéseket és kapcsolódásokat. Akár a megtört bizalom újjáépítéséről, akár a meglévő bizalmi kapcsolatok ápolásáról van szó, a bizalom erősítésére való törekvés az egyének és a szervezetek számára egyaránt alapvető fontosságú.

Bachmann, Gilespie és Priem (2015) megfogalmazott hat kulcsfontosságú mechanizmust, amely a szervezetekben való bizalmat helyreállítja: értelmezés, kapcsolati megközelítés, szabályozás és formális ellenőrzés, etikus kultúra, transzparencia, bizalom átadása.

- **Értelmezés:** amikor egy szervezeten belül megromlik a bizalom, akkor az okok és a felelősök nem mindig egyértelműek, így a bizalmi szint helyreállítása egy olyan értelmezési folyamattal kezdődik, amely során megérthetik, hogy mi történt, miért történt, és mi az, amin változtatni érdemes. Azonban nem minden fél érzékeli ugyanúgy a helyzeteket, az elfogultságok, önvédelmi mechanizmusok korlátozhatják a megértést.
- **Kapcsolati megközelítés:** a bizalom megsértésekor gyakran erős negatív érzelmek keletkeznek, így fontos a bocsánatkérés, a magyarázatok adása. Közhelynek tűnhet az a megállapítás, hogy a bizalmat létrehozni egy hosszabb folyamat, a bizalmat eljátszani egy pillanat, és a bizalmat újraépíteni egy kihívásokkal teli feladat. Emiatt nagyon fontos, hogy ha a vezetők érzik a szervezetben a bizalom megsérülését, tegyenek erőfeszítéseket arra vonatkozóan, hogy felismerjék, a kapcsolat mely dimenziója sérült és mi az oka ennek.
- **Szabályozás és formális ellenőrzés:** az egyik leggyakrabban alkalmazott stratégia a bizalom helyreállítására a szabályozás és az ellenőrzés, azonban a túlszabályozás és a túlzott kontroll visszafogja az innovációt, bizalmatlanságot jelezhet a munkavállalók felé, így meg kell találni az egyensúlyt. A túlszabályozás és a túlzott kontroll kontraproduktív lehet a bizalom szempontjából, hisz a túlszabályozás olyan helyzetet teremthet egy szervezeten belül, amely által a folyamatok, a működés merevvé válik, a szervezet a szabályok mögé bújlik. Ezáltal létrejöhet egy elszemélytelenedés, amelyben a vezetők nem vállalják a felelősséget. A túlzott kontroll pedig oda vezethet, hogy a munkavállalók a munkavégzés során még görcsösebbé válnak, ezáltal nő a hibázás lehetősége, ami szorongáshoz és feszültséghez vezethet.
- **Etikus kultúra:** egy erősen pozitív etikai kultúra kialakítása segíthet a bizalom helyreállításában, ugyanis az etikus vezetők őszinték, nyílt vitákra ösztönzik a munkavállalókat, illetve példaképként szolgálnak. Ha azonban a vezetők visszatartják az információkat, nem állnak bele konfliktusos helyzetekbe és szőnyeg alá söprik a problémákat, az nagy valószínűséggel egy negatív etikai kultúrához vezet.
- **Transzparencia és elszámoltathatóság:** az átláthatóság növeli a megbízhatóságot azzal, hogy a szervezet működését érintő releváns információkat nyilvánosságra hozza a vezetés, tájékoztatást nyújt arról, hogy hogyan zajlik a döntéshozatali folyamat. Minél kevésbé átlátható a szervezetben a döntéshozatal, minél kevésbé érthetőek a folyamatok, annál nagyobb esély van arra, hogy meginog a bizalom.
- **Bizalom átadása:** a bizalom átruházhatósága az az elképzelés, hogy a bizalom átkerülhet egyik szereplőről, csoportról, szintről a másikra.

A bizalom javítása a legtöbb esetben a hat mechanizmus kombinációját igényli, a helyreállítás összetett folyamat, amely stratégiai és holisztikus megközelítést igényel.

### **A bizalom építése a vezetésben**

Több nemzetközi kutatás is vizsgálta a munkavállalók bizalmi szintjét a vezetők felé. Hurley 2000-es években végzett kutatásában 30 vállalat 450 vezetőjét kérdezte meg a bizalomról, a válaszadók 69%-a egyetértett azzal a kijelentéssel, hogy már nem tudják, kiben bízhatnak. A Gallup 2022-es kutatása pedig kimutatta, hogy az amerikai munkavállalók 21%-a bízik csak meg a vezetőségben (Hurley, 2006) (McLain és Pendell, 2023).

A bizalomteljes kultúrával rendelkező vállalatok a munkaerőmegtartás szempontjából is előnyben lesznek, így kulcsfontosságú, hogy a vezetők megértsék a bizalmat és annak kezelését. Hurley (2006) modelljében bemutatja, hogyan születik meg a bizalmi döntés, illetve a modell segít annak előrejelzésében, hogy az egyén a bizalmat vagy a bizalmatlanságot fogja-e választani. A modell tíz olyan tényezőt azonosít, amely a döntéshozatali folyamatban szerepet játszik.

Az első három tényező magára a döntéshozóra vonatkozik: a személyiség, a kultúra és a tapasztalat kombinációja:

- Az emberek kockázatvállalási hajlama nagymértékben befolyásolja a bizalomra való hajlandóságukat is.
- Szintén eltérőek az egyének a beilleszkedési képességüket tekintve, így azok, akik könnyen beilleszkednek, általában magas fokú önbizalommal rendelkeznek, amely miatt gyakran gyorsan kialakul a bizalom; míg ellenkező esetben a szorongás miatt nehezen jutnak el a bizalmi helyzetbe.
- A hatalmi helyzet is befolyásolja a bizalmi szintet, ugyanis minél magasabb pozícióban helyezkedik el az adott személy, annál gyorsabban alakul ki a bizalom, mivel befolyással rendelkezhet azok felett, akik szankcionálhatják a bizalmat.

A fennmaradó hét tényező az adott helyzet és a felek közötti kapcsolat szempontjaira vonatkozik:

- Mivel nem minden kockázatos helyzet egyenlő, ezért minél nagyobb a tét, annál inkább bizalmatlanok az emberek. Ahhoz, hogy a bizalom szintje növekedjen, biztonságos környezetet kell kialakítani.
- Amikor az emberek eldöntik, hogy mennyire bíznak meg valakiben, gyakran a hasonlóságok megfigyelésével kezdik, úgy, mint a közös értékek, a közös tagság, a közös személyiségjegyek. Emiatt tud kialakulni magasabb szintű bizalom egy erős, egységes kultúrával rendelkező vállalatnál.
- Amennyiben az emberek érdekei egybeesnek, a bizalom is könnyebben alakul ki.
- Az a vezető, aki jóindulatú törődéssel fordul alkalmazottai felé, aki megmutatja, hogy a csapatért akár saját pozícióját is kockáztatná, nemcsak bizalmat, hanem lojalitást és elkötelezettséget is kivív.
- A bizalom kialakulásában fontos, hogy a munkavállalók is rendelkezzenek a megfelelő képességekkel annak érdekében, hogy a vezetők rájuk bizzák a feladatokat.
- Azokban az emberekben fognak jobban bízni, akiknek a viselkedése kiszámíthatóbb, illetve fontos az integritás is, hogy azt tegye, amit ígér.
- A bizalom témaköre során is kritikus fontosságú a nyílt és őszinte kommunikáció.

### ***A bizalom újjáépítésének lehetőségei***

Számos olyan helyzet állhat elő egy szervezetben, amely megingathatja a szervezeti bizalmat. A vezetőknek egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetniük arra, hogy hogyan építsék újra a korábban fennálló bizalmi szintet. Sucher és Gupte (2022) három lépést fogalmazott meg a bizalmi szint helyreállításához, ugyanis az elvesztett bizalom visszaszerezhető:

- Első lépésként fontos, hogy a vezető és maga a szervezet is vállalja a felelősséget tetteikért, elismerjék döntésük következményeit, különösen akkor, ha negatív hatásuk volt a munkavállalókra, ideértve a nem szándékos hatásokat is. A bizalmat a döntéseket meghozó felsővezetőknek és a végrehajtó vezetőknek is helyre kell állítaniuk.
- Második lépésként fontos, hogy a vezető meg is magyarázza a tetteit. A magyarázatnak átfogónak és egyértelműnek kell lennie. A munkavállalók számára világosan érthetővé kell tenni a döntést körülvevő összefüggéseket, például azt, hogy miért úgy hozták meg a döntést, milyen alternatívákat mérlegeltek, milyen előnyökkel és hátrányokkal jártak ezek a lehetőségek és milyen kihívásokkal járt a döntés meghozatala. Ezáltal a munkavállalók jobban megértik a döntés mögötti indokokat.
- Utolsó lépésként pedig érdemes orvosolni a problémát, ugyanis ez elengedhetetlen a hosszú távú bizalom helyreállításához, mivel a folyamat leglényegesebb része a probléma megoldása. Fontos, hogy a vezetők kikérjék a munkatársak véleményét, meghallgassák igényeiket, aggodalmaikat és elvárásaikat.

A vezetőknek csapatszinten és egyéni szinten is létre kell hozniuk egy-egy cselekvési tervet. Csapatszinten biztosítani kell, hogy minden új irányelv esetén legyenek mechanizmusok a visszajelzések fogadására, amellyel igazíthatnak az irányelveken. Egyéni szinten a vezetőknek együtt kell működniük a munkavállalókkal, hogy megértsék az aggályokat és szükségleteket, így személyre szabott támogatást tudnak nyújtani.

A vezetők kulcsszerepet játszanak a bizalmi hiányosságok pótlásában, mivel a szervezeteken belüli rendszer egyre kiszámíthatatlanabb. A bizalomépítéshez elengedhetetlen az empátia és a hitelesség. Emellett fontos, hogy a vezető elkötelezettségre ösztönözze a kollégákat, amely magában foglalja a munkatársak összekapcsolását egy tágabb céllal, nemcsak a szervezet üzleti céljaival, hanem például a társadalmi felelősségvállalás kérdéskörével. A meggyőző cél vezérfonalként szolgál a döntéshozatalhoz és a cselekvéshez. Ez azt is magában foglalja, hogy az alkalmazottaknak autonómiát és felhatalmazást adnak arra, hogy e cél érdekében dolgozzanak.

Továbbá fontosak az értékkülönbségek is: a sokszínűség, a befogadás és az összetartozás a szervezet céljának kritikus elemei. A bizalom akkor erősödik, ha ezeket az elveket beépítik a munkavégzés módjába. A munkavállalók nem azt akarják, hogy különbözőségüket pusztán eltűrjék; azt akarják, hogy a szervezet kihasználja egyediségüket az általános teljesítmény fokozása érdekében.

Emellett a hatékony kommunikációs készségek létfontosságúak a bizalom ápolásában. A vezetőknek jártasnak kell lenniük a történetmesélésben, az érdekérvényesítés és a kérdés egyensúlyozásában, valamint a nehéz beszélgetések kezelésében, különösen középvezetői szinten. Ez kulcsfontosságú a jelenlegi érzelmileg terhelt és kihívásokkal teli környezetben.

Vezetőként érdemes felmérni, hogy vannak-e hiányosságok ezekben a bizalomépítő képességekben. Azok a vezetők, akik képesek a bizalom ápolására, jobban eligazodnak a bizonytalanságban és hatékonyabban vezetik csapataikat. (Clark, 2020)

Drucker (1999) örökérvényű igazsága szerint „a szervezeteket ma már nem a kényszerre, hanem a bizalomra építik.” Érdemes tehát korunk kiszámíthatatlan, bizonytalan világában figyelmünket egyre erősebben arra irányítani, hogy milyen mértékű a bizalmi szint a szervezetben, és ennek kapcsán folyamatosan monitorozni a szervezeti összhangot, a kommunikációs struktúrákat és rendszereket, és ha szükséges, újraírni a paradigmákat. A vezetőknek pedig nem csak az a feladatuk, hogy egyfajta társas bizalmat építsenek ki az emberekkel, hanem hogy kiépítsék és összhangba hozzák a bizalmat ösztönző rendszereket. Jelen írással annak fontosságára szeretném felhívni a figyelmet, hogy a bizalom, mint rejtett tényező ne maradjon rejtve a szervezetekben, hanem kapjon olyan megvilágítást, amely segítheti a szervezeteket abban, hogy nagyobb egységben, a bizalomra, mint stabil és értékes elemre építve eredményesebben meg tudjanak küzdeni a bizonytalan és kiszámíthatatlan üzleti környezet kihívásaival.

### Felhasznált szakirodalom

- Bennett, N. & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review* [https://www.researchgate.net/publication/263926940\\_What\\_VUCA\\_really\\_means\\_for\\_you](https://www.researchgate.net/publication/263926940_What_VUCA_really_means_for_you) (Utolsó letöltés: 2024. január 25.)
- Blakey, J. & Polman, P. (2016). *The Trusted Executive: Nine Leadership Habits that Inspire Results, Relationships and Reputation*
- Cascio, J. (2022). *BANI - Facing the Age of Chaos* <https://ageofbani.com/2022/04/bani-and-chaos/> (Utolsó letöltés: 2024. január 16.)
- Casey, G. W. (2014). *Leading in a 'VUCA' world.* <https://www.fortune.com/2014/03/20/leading-in-a-vuca-world/> (Utolsó letöltés: 2024. január 22.)
- Covey, S.M.R. (2011). *A bizalom sebessége.* HVG Kiadó Zrt., Budapest,

- 
- Csehné Papp Imola & Kraiciné Szokoly Mária (szerk.) (2020). Felnőttkori tanulás – Fókuszban a szakképzés és a munkaerőpiac. In: Lakner Szilvia: *A fejlődés záloga dinamikusán változó környezetben*. Budapest: Akadémiai Kiadó
  - Digital Leadership AG (2023). *BANI World: What is it and why we need it?* Letöltve: Digital Leadership <https://digitalleadership.com/blog/bani-world/> (Utolsó letöltés: 2024. január 25.)
  - Drucker, P. (2005). *Managing Onself*. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2005/01/managing-oneself> (Utolsó letöltés: 2024. január 29.)
  - Edmondson, A. C. & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Reviews* <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305> (Utolsó letöltés: 2024. január 22.)
  - Gallo, A. (2023). What Is Psychological Safety? *Harvard Business Review* <https://hbr.org/2023/02/what-is-psychological-safety> (Utolsó letöltés: 2024. január 12.)
  - Kramer, R. M. – Tyler, T. R. (1996). *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*. United States of America: SAGE Publications, INC.
  - Lewis, A. (2022). Good Leadership? It All Starts With Trust. *Harvard Business Publishing* <https://www.harvardbusiness.org/good-leadership-it-all-starts-with-trust/> (Utolsó letöltés: 2024. január 23.)
  - Mayer, R. C. et al. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *Letöltve: Academy of Management Review* [https://www.jstor.org/stable/pdf/258792.pdf?refreqid=fastly-default%3A27f085ffcbb230daaf3fc4551112c1a&ab\\_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/258792.pdf?refreqid=fastly-default%3A27f085ffcbb230daaf3fc4551112c1a&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1) (Utolsó letöltés: 2024. január 23.)
  - O'Donohoe, J. – Kleinschmit, K. (2021). Psychological Safety for Teams. *Accelerate* <https://accelerate.uofuhealth.utah.edu/improvement/psychological-safety-for-teams> (Utolsó letöltés: 2024. január 26.)
  - Sridharan, M. (2021). *BANI – How to make sense of a chaotic world?* Think Insights <https://thinkinsights.net/leadership/bani/> (Utolsó letöltés: 2024. január 16.)
  - Tan, A. (2023). *Thriving in a BANI world: An exploration of resilience amid chaos*. Forbes <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2023/09/07/thriving-in-a-bani-world-an-exploration-of-resilience-amid-chaos/>.

---

**VÖRÖS Péter**

## **A közszolgáltató és vagyonkezelő szervezetek teljesítménymérésének kérdései – egy önkormányzati társaság esettanulmányának példáján**

### **A közszolgáltatás teljesítménymérése – Indító gondolatok**

A közszolgáltatás fogalma az elmúlt két évszázadban folyamatosan és egyre dinamikusabban változott. Napjaink szakmai és tudományos közléte megegyezik abban, hogy „olyan feladatok ellátásának biztosításáról van szó, amelyek az adott feltételek között közösségi szervezést igényelnek és társadalmi közös szükségletek kielégítését szolgálják” (Bordás, 2021) Az idézet a Közszolgáltatások 2021, Internetes Jogtudományi Enciklopédiának a Közigazgatási jog rovatában olvasható, s lényege, hogy a közszolgáltatásnak a társadalmi, közösségi és egyéni szükségletek kielégítésére kell törekednie. A helyi önkormányzatok hatáskörébe tartozó közszolgáltatásokat a 2011.évi CLXXXIX. törvény 21 pontban szabályozza, amelyekből a Közszolgáltató Társaság feladatai között szerepelnek többek között a következők:

- településfejlesztés, településrendezés,
- településüzemeltetés (a helyi közutak és tartozékainak kialakítása és fenntartása, közparkok és egyéb közterületek kialakítása és fenntartása, gépjárművek parkolásának biztosítása),
- környezet-egészségügy (köztisztaság, település tisztaságának biztosítása)
- kulturális szolgáltatások,
- lakás és helyiséggazdálkodás,
- helyi környezet- és természetvédelem,
- helyi adóval, gazdaságszervezéssel és a turizmussal kapcsolatos feladatok és
- sport-, (ifjúsági) ügyek.

Napjaink társadalompolitikai irányítása során az tapasztalható, hogy „sok tekintetben háttérbe szorúlnak a helyi önkormányzatok, számos feladat- és hatáskör szépen lassan átvándorolt az államigazgatás alrendszerébe,” (Cseh-Zelina & Czibrik, 2023, 203). Ez a folyamat úgy tűnik a jövőben sem fog megszakadni. Ennek ellenére az önkormányzatoknak a rendelkezésre álló hatásköreiben folyamatosan meg kell felelniük a helyi lakosság elvárásainak, hiszen a közszolgáltatás rendeltetése ezt várja el tőlük.

A modern önkormányzatok feladataik végrehajtását saját tulajdonú vállalkozások révén, vagy külső vállalkozások bevonásával oldják meg. Ezek a saját tulajdonú közszolgáltató társaságok lehetnek közhasznú nonprofit szervezetek, Zártkörű részvénytársaságok (Zrt) és Korlátolt felelősségű társaságok (Kft). A szolgáltatásokat ellátó szervezeteknek fel kell ismerniük, hogy ha a helyi lakosság minél több és minél jobb minőségű közszolgáltatást tud lokálisan igénybe venni, annál inkább érzi az önkormányzat gondoskodását. A lakosság minél jobb kapcsolatot tud fenntartani az önkormányzattal, a közszolgáltatást ellátó szervezettel, annál több bizalommal fordul hozzájuk saját és környezete problémáival.

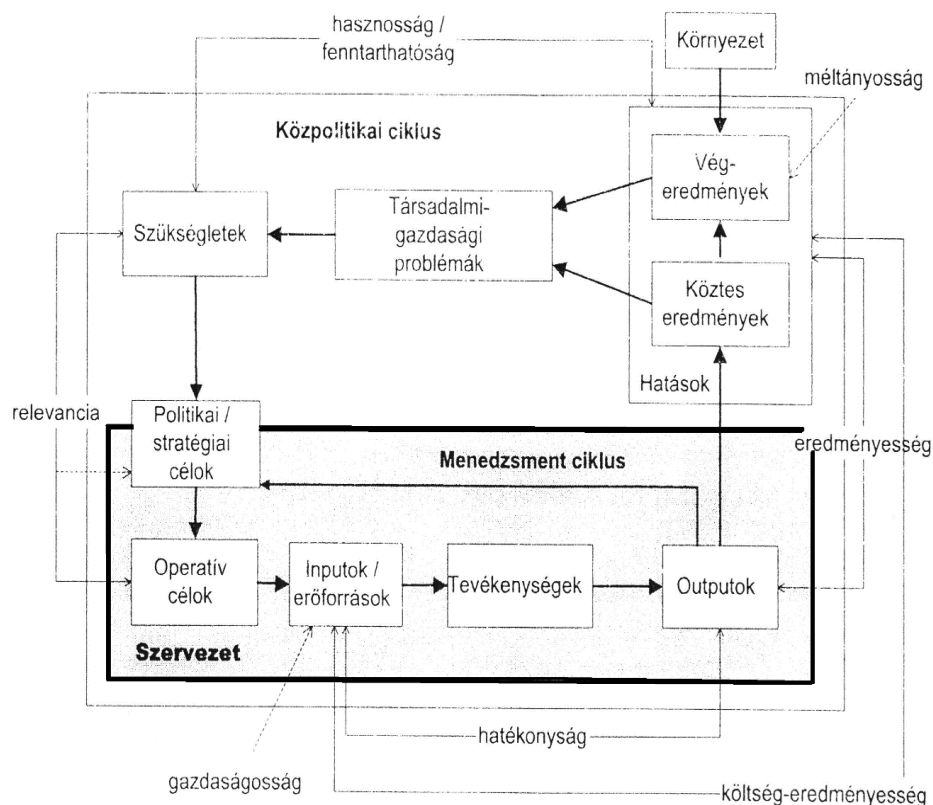
Az elmúlt évtizedekben az önkormányzati közszolgáltatásban rendkívül sok változás történt, a feladatok hol elapadtak, hol dinamikusabban fejlődtek. A modern közszolgáltatás legfontosabb szemléletváltásának lényege egyrészt a szervezeti szintű költséghatékonyság, másrészt a lakosság felé nyújtott szolgáltatások sokszínűségének növelése, minőségének emelése. A költséghatékonyság nem feltétlenül szolgálja az ügyfél elégedettségét, a lakosság terheinek csökkentését, ezek minél magasabb szinten történő kielégítése csak jelentős forrásbevonással valósítható meg (Kaiser, 2022, 158). A „friss” pénz nehezen elérhető, a gazdálkodás jelenlegi szakaszában önkormányzati forrásokból szinte lehetetlennek tűnik. A különböző pályázati lehetőségek rendkívül korlátozottak, különösen a fővárosban. Így „friss” pénzhez csak a piacokon keresztül lehet eljutni különböző szakmai vállalkozásokkal (ha most eltekintünk az adóemelési lehetőségektől), amelyeket pedig az EU szabályozása felülről korlátoz.

A társadalmi változások, mozgások más-más igényeket fejeznek ki, ezáltal mindig újabb és újabb követelmények jelennek meg az önkormányzati közszolgáltató és vagyonkezelő szervezetekkel szemben. A változó követelmények lehetnek mennyiségi, de manapság elsősorban minőségi jellegűek. Az elmúlt évtizedekben sebesen fejlődött a technika, a technológia, az informatika, a kommunikáció, a szervezetek működése és még számos területe a gazdasági életnek. E fejlődést az önkormányzati közszolgáltató szektornak is követnie kellett. Az elvárások kielégítéséhez források, felkészültség, innováció, megfelelő képzettséggel rendelkező munkaerő, jól működő szervezet, elkötelezett és jól képzett management szükséges. Ezen elvárások együttes jelenléte eredményezheti lakosság közszolgáltatási igényeinek magas szintű kielégítését. Ezt a helyben lakók véleményalkotásával kifejezik, szavazataikkal mérhetővé teszik. Napjaink egyik feladata, hogy a közszolgáltatások folyamatos alakulását, változását elemezhetővé tegyünk. Erre vállalkoznak különböző állami kísérletek, az elindított teljesítménymérések, de hasonló jelentőséggel bírhat az *önkormányzatok közszolgáltatási teljesítményének megmérése* is.

A teljesítménymérés elméleti megközelítése hazánkban is rendkívül gazdag irodalommal rendelkezik. Elsősorban a bemenet (input) – tevékenység – kimenet (output) modell vizsgálata, annak különböző megközelítése nyert széles teret. Ez a közszolgáltatás területén azt vizsgálja, hogy a *bemenetként megjelenő erőforrások a belső működési mechanizmusokon keresztül milyen szolgáltatásokká alakulnak át*. A szakirodalom a belső működési mechanizmust (magát a társaságot) tekinti *fekete doboznak*, amelyben az erőforrások hatékony megszervezésével, az erőforrásokkal való sikeres gazdálkodással megfelelő kimenetet, vagyis megfelelő mennyiségű és minőségű szolgáltatást lehet elérni.

A teljesítmény változás lényege, hogy azonos erőforrások rendelkezésre állása mellett a szervezet kimenete (outputja) milyen irányba és milyen mértékben változik. Ugyanez a mérési folyamat van akkor is, ha kedvező esetben az erőforrás növekszik, és azt vizsgáljuk, hogy a kimenet, a teljesítmény milyen irányban és mekkora arányban követi az erőforrás növekedését. Ezt a folyamatot Révész Éva Erika 2017-ben publikált doktori értekezésében a következőképpen szemlélteti (Révész, 2017, 219):

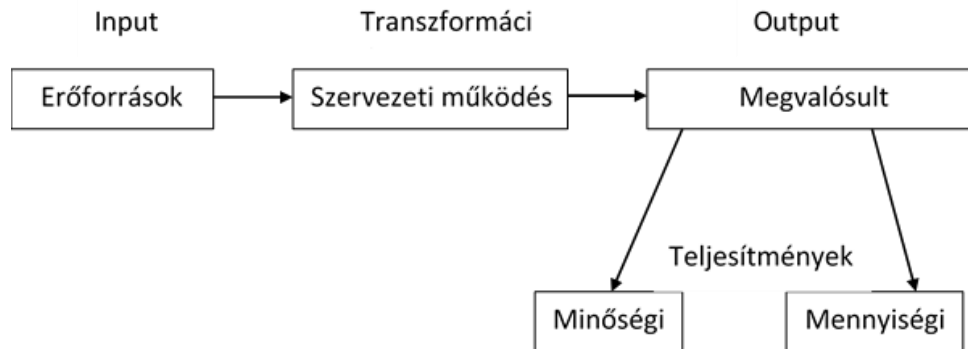
**1. ábra:** Teljesítménymenedzsment és a teljesítmény létrejöttének modellje



(Forrás: Révész, 2017, 219)

Jelen tanulmányban a szerző a közszolgáltató és vagyonkezelő szervezetek esetében a következő leegyszerűsített modellt alkalmazta:

**2. ábra:** Teljesítmények alakulása a közszolgáltató és vagyonkezelő önkormányzati szervezeteinél



(Forrás: saját szerkesztés)

A teljesítményméréshez ma már nem elégségesek a korábban megszokott, hagyományos mutatók használata, mint adatforgalom vizsgálata (bár indikátoraim között ez a mutató is szerepel), a munkaidő kihasználásának mérése, a hivatali folyamatok modellezése stb. Az egyes területeket komplexen (források és eszközök), azok időbeli változásait, tervezett és tényértékeit kell összevetni. A teljesítmények változásának értékeléséhez *indikátorokat kell előállítani* és alkalmazni. A vizsgálatokhoz olyan indikátorokra van szükség, amelyek a működés során fontosak, leírják az adott terület gyakorlatát, folyamatait, változásait, kifejezik a terület jelenlegi adottságait és rávilágíthatnak a jövőbeni változások várható jellemzőire. A felhasznált indikátorok alkalmazásainak, eredményességének azonban megvannak a korlátjai is. A legegyszerűbb korlát a források hiányának megjelölése, amely önmagában homályossá teheti a folyamatok, a teljesítmények elemzését. De ide sorolható a szervezett ellenállása, a helyi érdekek elrejtése, vagy kozmetikázása, egyes külső tényezők eltakarása, vagy felnagyítása.

Az elemzés során alkalmazott *munkamódszer bemutatása* lényeges része az elemzésnek. A teljesítménymérés sarkalatos területe, mint ahogy minden mérésnél meghatározó, az *adatok pontosságának kiemelése*. A *Közszolgáltató és Vagyonkezelő Társaság* (a bemutatásra kerülő esettanulmányban szereplő társaság anonim neve: KVT)<sup>1</sup> teljesítménymérésénél felhasznált adatok a KVT éves beszámolóiból, a Felügyelőbizottság számára készült beszámolókból, tájékoztatókból, a Társaság monitoring jelentéseiből, a Társaság gazdasági területén dolgozó vezetők és munkatársak adatszolgáltatásaiból, valamint a divízióvezetők adatszolgáltatásaiból, a velük készült riportok értékeléséből származnak. Pontosságuk ezért várhatóan megalapozott. Az elemzésnél, különböző területek összehasonlításánál felhasználásra kerültek a KSH vonatkozó adatai, amelyek a feldolgozásnál és a táblázatoknál megjelölésre kerültek.

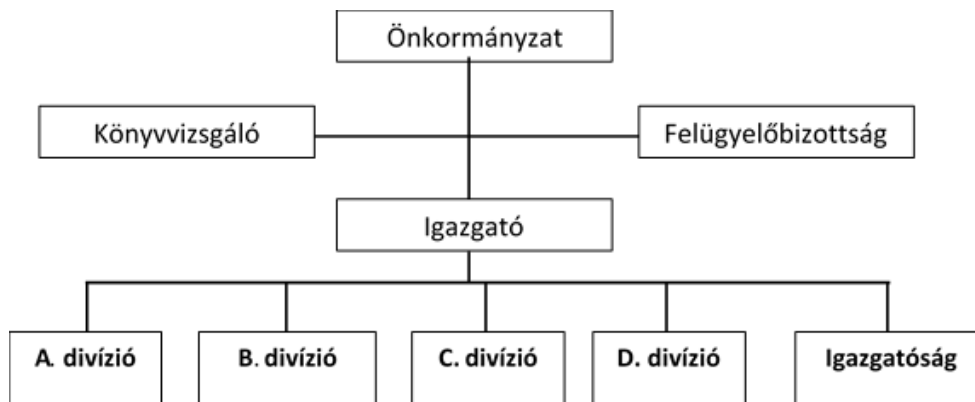
A KVT teljesítményének mérésénél sok segítséget jelentett a közszolgálati és vagyonkezelési munka hosszú évek óta tartó ismerete. A *vizsgálódás munkamódszerét* is elősegítette a Társaság belső működési mechanizmusában való jártasság, a meglévő kapcsolatok az egyes szervezeti egységekkel. Ezen ismeretek segítették kialakítani az egyes divíziók, területek indikátorait, melyek gyakorlati jelentőségének megítélésében rendszeresen kikértem a terület vezetőinek szakmai véleményét. Az adatok elemzésére 2013 és 2019 között időszakban került sor, vizsgálva a terv-tény kapcsolat minőségét, az adott adat hét éves alakulását, az éves változások ütemét, dinamikáját. Amikor volt rá lehetőség és az összemérésre szükség volt a divízióon belüli különböző adatok egymáshoz viszonyítására

<sup>1</sup> A Közszolgáltató és Vagyonkezelő Társaságot (KVT; Társaság) az önkormányzat 2011-ben hozta létre a korábban is a területen működő kisebb szervezetek összevonásából. Ezek a társaságok látták el azokat a feladatokat, amelyek a terület működését szolgálták, tartották a kapcsolatot a lakossággal, hajtották végre az önkormányzat testületi üléseinek határozatait. A szervezeti átalakításnak legfontosabb céljai, a közösségi szolgáltatások magasabb szinten, minőségben történő megvalósítása, a hatékonyság javítása és az egységes irányítás létrehozása volt.

is sor került. Az adatok elemzése mellett riportok is készültek az adott terület illetékesével, vezetőjével. A méréseknél, elemzéseknél és a megállapításoknál mindenkor a kapott teljesítmények kerültek értelmezésre, hogy azok mennyire szolgálták az adott terület teljesítményét, annak növelését, vagy stagnálását (esetleg a platósinten való tartását) és mennyire járultak hozzá a KVT teljesítményének alakulásához (annak növekedéséhez, stagnálásához, illetve fékezéséhez).

Az újonnan megalakult KVT divíziós szerkezetben jött létre, amely szervezeti forma hozzájárul a diverzifikált alaptevékenység hatékony irányításához, biztosítja az egyes szervezeti egységek (divíziók) önállóságát és felelősségét az általa ellátott tevékenységért. A Társaság stratégiai és operatív irányítást egy elkülönült szervezet végzi (Igazgatóság), amely koordinálja a szervezet munkakapcsolatait és szolgáltatásokat ad az egyes divíziók részére. Ez a lapos szervezeti struktúra közvetlen kapcsolatot biztosít az irányítás és az önállósággal rendelkező szervezetek között, de a működést szolgáló, segítő decentralizálás mértéke függ a szervezet vezetésének sajátosságaitól, a tulajdonos elvárásaitól. A Társaság kezdetben több divízióból és az igazgatóságból állt, majd egy szervezetfejlesztési döntés hatására a divíziók száma négyre csökkent.

**3. ábra:** Közzszolgáltató és Vagyonkezelő Társaság szervezeti modellje



(Forrás: Saját szerkesztés)

A KVT teljesítményvizsgálatának célja az volt, hogy az elemzések szolgálják a társaság belső működésének alaposabb megértését, más szempontok szerinti megítélését, egy hét éves időszor segítségével összegezzék a folyamatokat. Amennyiben a vizsgálat eredményei célba érnek, a mérések eredményeit a társaság hasznosítani tudja, akkor az elvégzett munka hozzájárulhat a KVT fejlődéséhez, teljesítményének folyamatos növeléséhez, a tulajdonos önkormányzat céljainak jobb megvalósításához és így egyben a közzszolgáltató feladatok magasabb minőségű teljesítéséhez. A munka során a mérések jelezhetnek teljesítménynövekedést, az adott terület teljesítményének szinten maradását és jelezhetnek teljesítmény-mérséklődést is. Az indikátorok alkalmazása során fontos annak az értelmezése is, hogy mi javítja és mi az, ami javíthatná a szervezet teljesítményét, de az időszakban ez nem volt tapasztalható. Így az *összegzés során bemutatásra kerül, hogy melyek azok az indikátorok, amelyek hozzájárultak az adott terület teljesítményének növekedéséhez és melyek azok, amelyek stagnáltak, vagy elmaradtak a lehetőségektől.*

### A Közzszolgáltató és Vagyonkezelő Társaság teljesítményének mérése

A teljesítmény mérés során két nagy terület elkülönült vizsgálatára került sor. Elsőnek a KVT gazdasági adatainak alakulását elemeztem a 2013-2019-es évek alatt, melynek legfontosabb alapadatait a társaság éves Beszámolóiból, üzleti terveiből építettem fel és azokat a pénzügyi, számviteli kollégák segítségének köszönhetően nyertem ki. Ezt követően a társaság alaptevékenységeit ellátó divíziókat elemeztem a kialakított indikátorokkal, majd az utolsó fejezeteként az Igazgatóság tevékenységét, a KVT teljesítményének növelése érdekében végzett mérhető indikátorok alakulását vizsgáltam. A vizsgálat során kialakított különböző indikátorok véglegesítésére a megismert tudományos elemzések, az érintett területi vezetők szakmai véleményének kikérése (riportok alapján) után került sor. A két

terület adatainak külön-külön összegezését követően került sor a KVT 2013 és 2019 közötti időszakának teljesítmény-értékelésére.

### Gazdasági adatok elemzése

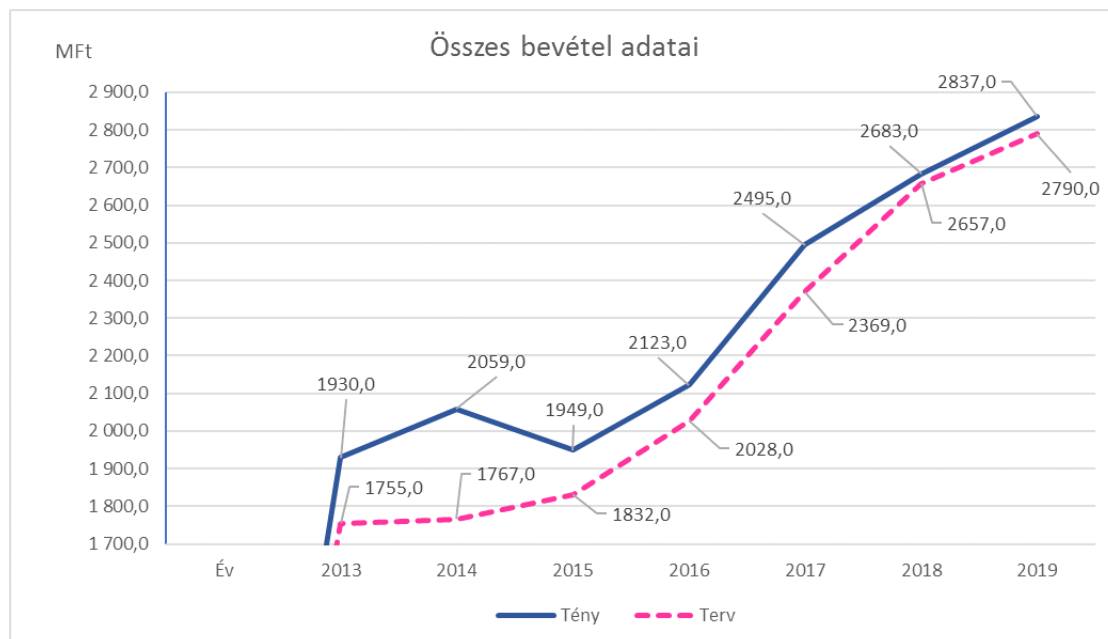
A vizsgált legfontosabb gazdasági adatok forrása a Társaság üzleti tervei és az éves beszámolók adatai. Az elemzés során felhasználásra kerültek a Felügyelőbizottság üléseire készült különböző gazdasági dokumentumok és a KVT Monitoring jelentéseiben szereplő elemzések tartalma. A kidolgozott táblázatok egy-egy terület adatait és azok rövid elemzését tartalmazzák, melyek a felsorolt dokumentumokra épülnek. Ezen elemzések, összefüggések vizsgálata alapján került értékelésre az egyes területek teljesítménye. A KVT gazdálkodásának során az elemzés a bevételek, a költségek és ráfordítások, a létszám és eredményadatok alakulását vizsgálta, melyeket rövidítve a következő táblázatok szemléltetik.

### Bevételek alakulása

A bevételek alakulásánál két kiemelt terület került elemzésre. A KVT adott évi összes bevételét az *1. táblázat*, a társaság vállalkozásból származó bevételeit és a különböző bevételek egymáshoz való viszonyát a *2. táblázat* mutatja be. Az elemzések egy bázisindexet és egy láncindexet, valamint a tény- és a tervadatok viszonyát vizsgálják. A KVT rendelkezik további bevételekkel (Egyéb bevételek és Pénzügyi bevételek), melyeknek alakulása, változása nem képezte az elemzés tárgyát, mivel annak hatása a Társaság valós szakmai teljesítményére nem volt releváns.

A bevételek alakulásának vizsgálata során figyelemmel kellett lenni a fogyasztói árak alakulására is (ahogy az infláció hatása később a bérek, keresetek elemzésénél is fontos tétel), melyet a *3. táblázat* ismertet. A KVT bevételeit - melyek döntő részét az önkormányzat biztosít - meghatározta az elvégzett munka mennyisége és minősége, a kijelölt feladatok időbeli végrehajtása.

**4. ábra:** Összes bevétel adatai



(Forrás: saját szerkesztés)

A KVT összes bevételeinek alapvetően három forrása van: az Önkormányzattól Származó Bevételek, ez az un. ellentételezés, az Önkormányzat által meghatározott beruházások után fizetett Bonyolítói díj, amelynek mértékét az önkormányzat a beruházási összköltség százalékában határozza meg, valamint a KVT vállalkozásból származó bevétele. A társaság összes bevétele (*1. táblázat*) mutatja, hogy a

tervezett bevételek a hét év alatt permanensen és dinamikusan növekednek, az időszak végére csaknem 60%-kal haladták meg az induló év értékét. A tény adatok ennél szerényebb mozgást mutatnak. 2019-re a Társaság összes bevétele nem éri el az induló év 50%-át és a változás dinamikája is mérsékeltebben és egyenletesebben alakult a tervekhez képest. A tényleges bevételek nagysága minden évben meghaladta a tervezettet, a tervezés pontossága folyamatosan javult. Míg az első két évben a tényleges bevételek több mint 10%-kal haladták meg a tervezettet, addig a következő években ez a mérték folyamatosan csökkent és az utolsó két évre 0,9-1,7% körül állt meg.

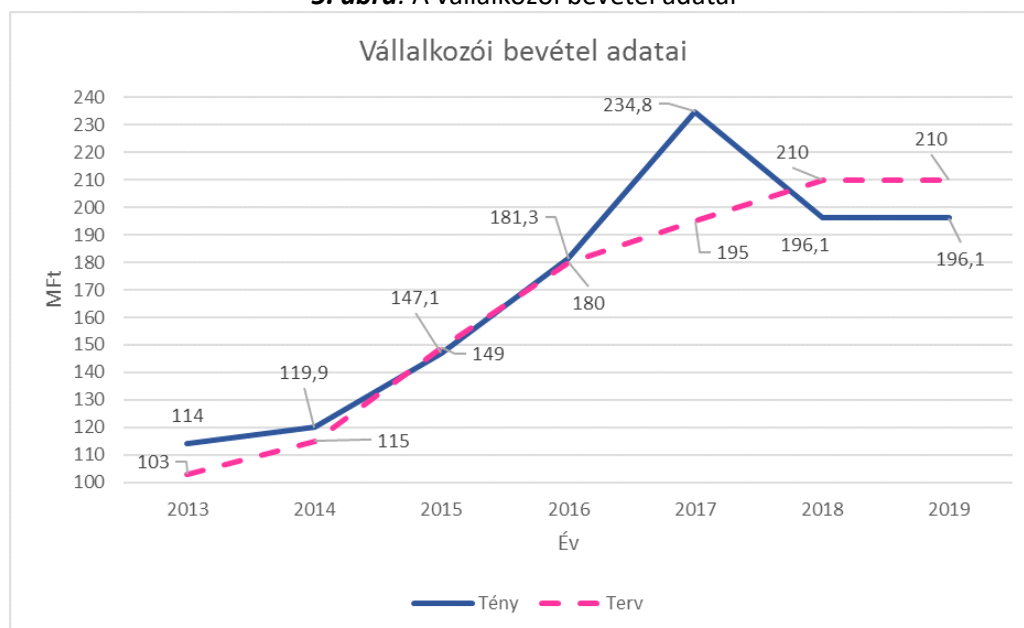
1. táblázat:

Összes bevételek elemzése							
Év	Terv			Tény			Tény/ Terv %
	mFt	Bázis	Lánc	mFt	Bázis	Lánc	
2013	1755	100	100	1930	100	100	110
2014	1 767	100,7	100,7	2 059	106,7	106,7	116,5
2015	1 832	104,4	103,7	1 949	101	94,7	106,4
2016	2 028	115,5	110,7	2 123	110	108,9	104,7
2017	2 369	135	116,8	2 495	129,5	117,5	105,3
2018	2 657	151,4	112,2	2 683	139	107,5	100,9
2019	2 790	159	105	2 837	147	105,7	101,7
átlag	2 171	-	-	2 297	-	-	105,8

(Forrás: saját szerkesztés)

A KVT folyamatosan rendelkezik vállalkozói bevételekkel is. A vállalkozásból származó bevételek (2. táblázat) alakulása dinamikus növekedést mutat. A vizsgált időszak alatt a tervezés során a bevételek mértékének megduplázódását (203,9%) várták, a tények azonban ettől valamivel elmaradtak (170,0%). A vállalkozási bevételek tényleges értéke 2017-re megduplázódott, amely a parkolás területén történő bevételek növekedésével függ össze. A tervekészítés minőségére utal, hogy ezen a területen a tények és a tervek viszonya az időszak során viszonylag szűk sávban ingadozik (92,3% - 120,4%).

5. ábra: A vállalkozói bevétel adatai



(Forrás: saját szerkesztés)

Az elemzés részét képezte az egyes bevételi típusok egymáshoz viszonyított arányának vizsgálata a tervezés és a tények vonatkozásában. A 2. táblázatból látszik, hogy a KVT bevételeit 90% fölötti

mértékben alapozták az önkormányzattól származó bevételekre, a vállalkozások részesedése az összes bevételből 5,8 és 9,4% között mozog a hét év alatt. A tények alapján a legmagasabb értéket az összes bevételhez viszonyítva a 2017-es 9,4% érte el, míg a legalacsonyabb érték 2014-ben volt 5,8%-kal. Az Európai Unió előírásai szerint az Unióhoz tartozó országok önkormányzatai sajátbevételeikhez viszonyítva maximum 20%-ig juthatnak különböző üzleti vállalkozásokból jövedelemhez. Mint a KVT adataiból kitűnik a társaság a vállalkozásból származó bevételeit a jövőben jelentős mértékben tudja növelni, amennyiben az ehhez szükséges kapacitás (szervezeti, munkaerő, egyéb források) rendelkezésre áll. A vállalkozói díjak alakulása a KVT összes árbevételéhez viszonyítva azt mutatja, hogy ez a tevékenység alatta marad az EU által biztosított lehetőségeknek, ugyanakkor a bevételek fontos részét képezik a költségvetésének.

2. táblázat:

Vállalkozói bevételek elemzés								
Év	Terv			Tény			Tény/ Terv %	Vállbev/összbev %
	mFt	Bázis	Lánc	mFt	Bázis	Lánc		
2013	103,0	100,0	100,0	114,0	100,0	100,0	110,7	5,9
2014	115,0	111,7	111,7	119,9	105,2	105,2	104,3	5,8
2015	149,0	144,7	129,6	147,1	129,0	122,7	98,7	7,5
2016	180,0	174,8	120,8	181,3	159,0	123,2	100,7	8,5
2017	195,0	189,3	108,3	234,8	206,0	129,5	120,4	9,4
2018	210,0	203,9	107,7	196,1	172,0	83,5	93,4	7,3
2019	210,0	203,9	107,7	196,1	172,0	83,5	93,4	7,3
átlag	166,0	-	-	169,6	-	-	102,2	7,4

(Forrás: saját szerkesztés)

A bevezetés során említett *Árindexek vizsgálata* azt jelzi (3. táblázat), hogy 2013-tól a fogyasztói árak igen konszolidáltak voltak. 2014 és 2015-ben a fogyasztói árindex, ha minimális mértékben is, de elmaradt az előző évitől, 2016-ban 0,4%-kal emelkedett, majd az ezt követő években 2,4 és 3,4% között lassú ütemben kúszott felfelé (KSH, 1985 3.6.1. A fogyasztói-ár /1985-/). A Társaság működésének területeit alapvetően a szolgáltatói szektor tevékenységének megfelelően lehet vizsgálni, így az árindexnél is e terület árainak alakulása lehet a mérvadó számunkra. Az adatokat áttekintve és összehasonlítva a KSH fogyasztói-árindexének változásaival (URL1) látható, hogy a szolgáltatói szektorban még laposabb volt az áremelkedés, bár az induló évben 3,6%-os emelkedés volt az előző évhez képest, azt követő évek 1,5-3,0% közötti emelkedést mutatnak.

3. táblázat:

Árindexek vizsgálata		
Év	Fogyasztói árindex*	Szolgáltatói ágazat árindexe
2013	101,7	103,6
2014	99,80 %	101,8 %
2015	99,90 %	101,9 %
2016	100,40 %	101,5 %
2017	102,40 %	101,5 %
2018	102,80 %	101,6 %
2019	103,40 %	103,0 %

\* KSH-3.6.1. fogyasztói-ár-index(1985- ) (URL1)

(Forrás: saját szerkesztés)

A teljesítményértékelésnél a bevételek alakulása igen fontos tételnek számít. A KVT bevételeinek értékelésénél tudni kell, hogy az önkormányzat által biztosított ellentételezésből (melynek tartalma áll a Társaság bérköltségéből, azok járulékaiból, anyag és szolgáltatási, valamint egyéb költségekből), a különböző kivitelező építőipari és zöldterületi beruházások után meghatározott százalékban elszámolt bonyolítói díjból (mely részei az önkormányzattól származó bevételeknek) és a különböző vállalkozásokból származó bevételekből képződik. Az elemzések megmutatták, hogy a KVT összes bevételeinek 90 %-át az önkormányzattal kötött szerződés szerint az önkormányzat biztosítja, az általa meghatározott feladatok végrehajtásáért. Ezeket a feladatokat az önkormányzat testületi ülése határozza meg és foglalja költségvetésének dokumentumába. A bevételek 47%-os időszakon belüli növekedése visszavezethető az időszak inflációjának mértékére (mint korábban történt utalás, az inflációnak nincs jelentős bevételnövelő hatása), az önkormányzat által meghatározott feladatok növekedésére és azok minőségi elvárásainak emelkedésére.

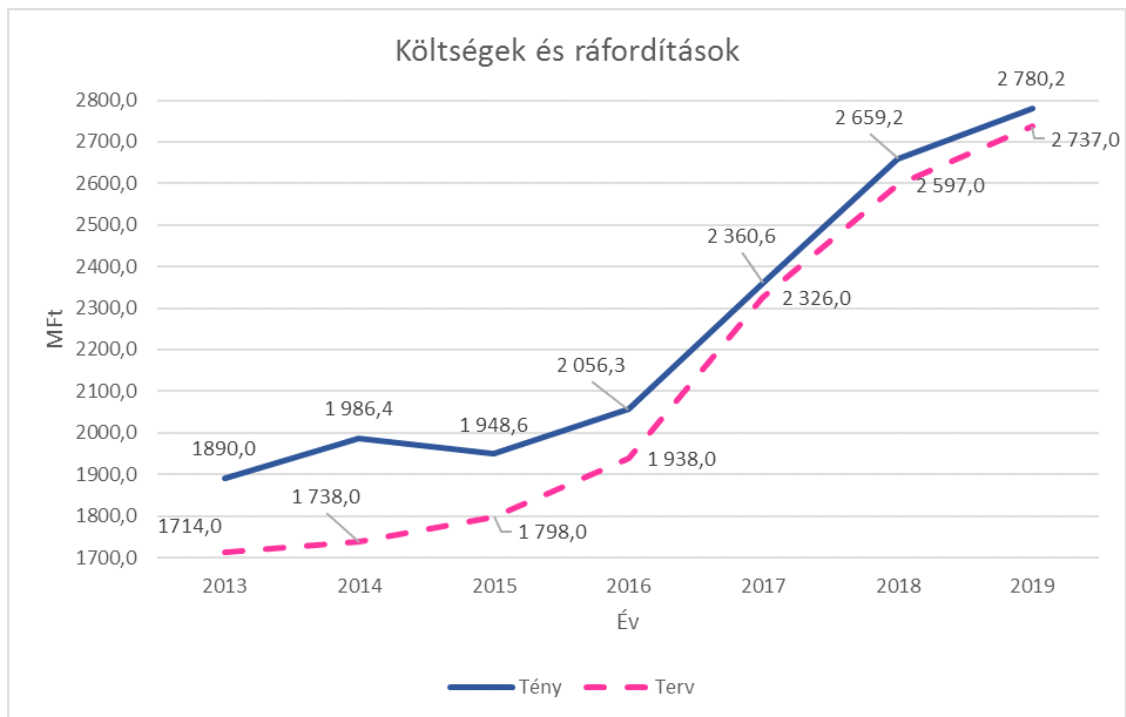
A gazdasági adatokból megállapítható volt, hogy a KVT-vel szemben támasztott mennyiségi és minőségi követelmények jelentős munkaszervezési, minőségbiztosítási többlet munkafeladatokkal jártak, így azok együttesen valós teljesítmény-növelést jelentettek. A vállalkozásból származó tényleges bevételek a mért időszak során 70%-kal emelkedtek. Ugyanakkor ebben az esetben is a munkaterület ellátásának megszervezése, a szükséges informatikai fejlesztések lebonyolítása a társaság érintett területénél többlet feladatot és így többlet teljesítményt eredményezett. Megállapítható, hogy a biztosított többlet forrás realizálása csak teljesítmény-növekedéssel volt lehetséges.

### **Költségek és ráfordítások alakulása**

Minden vállalkozás költséggazdálkodása, ráfordításai jelentős hatással vannak a társaság eredményére és ezzel együtt teljesítményének alakulására is. A költségek és ráfordítások összetétele, felhasználásuk területei, a gazdálkodásban betöltött szerepük, arányuk sokszínű, így azokkal való gazdálkodás különös jelentőséggel bír. A költségek és ráfordítások nagyságának alakulását alapvetően meghatározzák a célok és feladatok, azoknak mennyiségi és minőségi követelményei, a társadalomban kialakult gazdasági helyzet (elsősorban az inflációs folyamatok és a foglalkoztatási helyzet), valamint egyéb, a gazdálkodással összefüggő külső és cégen belüli hatások, változások (például az élő- és holtmunka arányának változása az időszak alatt, a szervezeti kultúra alakulása). A KVT költségeinek és ráfordításainak elemzésekor a Társaság *összes költségeinek és ráfordításának (4. táblázat)*, a KVT bérköltségének *(5. táblázat)* és a társaság munkavállalóinak *átlagkereset alakulását (6. táblázat)*, valamint átfogó jelleggel a *Tényleges bérköltség és az összes költség arányának (5. táblázat utolsó oszlopa)* elemzésére is sor került. Ezen költségek változásaiból, valamint más területekkel való összevetéséből lehet bemutatni, hogy a KVT költséggazdálkodása, ráfordításai hogyan befolyásolták annak teljesítményét.

Minden költséggazdálkodás lehet pazarló, racionálisan takarékos és a teljesítményt, a minőséget rontóan szűkösen takarékoskodó (ez a költségekkel való gazdálkodás egyfajta leegyszerűsített értelmezése, amely a gazdálkodás során sokkal összetettebb is lehet). Hogy milyen gyakorlatot folytat egy-egy közszolgáltatást végző vállalkozás a költséggazdálkodás területén, azt a forrásokon és a gazdálkodás adott időszaki dinamikáján kívül a menedzsment tudása, szemlélete, igényessége, tájékozottsága is meghatározza. A KVT költségeit és ráfordításait a társaság zavartalan működtetésére fordítja. A terület, a város, vagy városrész közszolgáltatási, fejlesztési, üzemeltetési feladataira felhasznált költségek és ráfordítások az önkormányzat éves költségvetésében jelennek meg. A KVT-nél is a felhasznált költségeket, ráfordításokat az önkormányzat biztosítja a társaság számára (mint bevételi forrás), azokkal való racionálisan takarékos gazdálkodás a társaság alapvető feladatai közé tartozik.

6. ábra: Költségek és ráfordítások



(Forrás: saját szerkesztés)

A KVT költségei és ráfordításai (4. táblázat) 2013 és 2019 közötti időszakra a tervezéskor 59,7%-os növekedéssel számolt, a tényleges növekedés mértéke 47,1% volt. Az időszak átlagában a tény/terv arány 105,6%, ami jelzi, hogy a tényleges költségek és ráfordítások egész időszakban meghaladták a tervezett mértéket, bár a tervezés pontossága itt is folyamatosan javult (a mérték 101,5% és 114,3%-ról mérséklődött 101,6%-ra). A legnagyobb költségnövekedési év 2017, amikor a tény/terv mutató 114,8%, amelynek nagysága más költség és ráfordítás mutatók magas növekedésének együttes eredményét jelzi. Mivel ebben az évben a költségtervezés nagysága ennél magasabb volt (120,2%), így olyan hatások jelenhettek meg, amelyek a tervezetthez képest lemaradást jeleznek (a költségek vagy áthúzódtak a következő évre, vagy elmaradtak). Ez a mutató csak egy helyen, 2015-ben jelez az előző évhez képest némi elmaradást (98,1%), ami azonban a tervhez képest így is igen magas növekedést mutat.

4. táblázat:

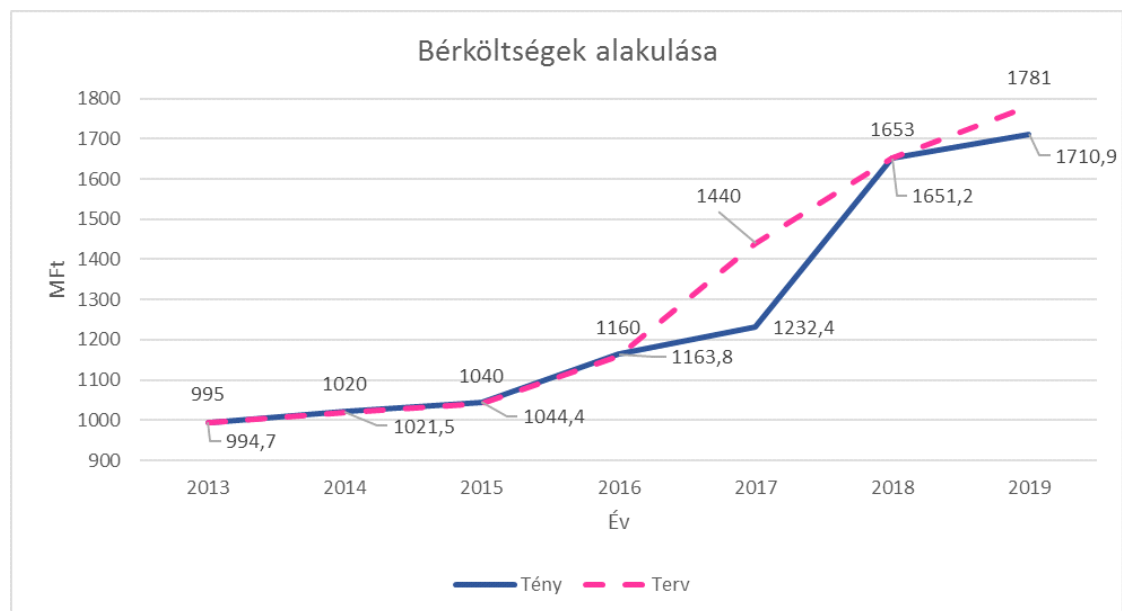
Költségek és ráfordítások elemzése							
Év	Terv			Tény			Tény/ Terv %
	MFT	Bázis	Lánc	MFT	Bázis	Lánc	
2013	1714	100	100	1890	100	100	110,2
2014	1738	101,4	101,4	1986,4	105,1	105,1	114,3
2015	1798	104,9	103,5	1948,6	103,1	98,1	108,4
2016	1938	113,1	113,1	2056,3	108,8	105,5	106,1
2017	2326	135,7	120,2	2360,6	124,9	114,8	101,5
2018	2597	151,5	111,7	2659,2	140,7	112,6	102,4
2019	2737	159,7	105,4	2780,2	147,1	104,6	101,6
átlag	2121,1	-	-	2240,2	-	-	105,6

(Forrás: saját szerkesztés)

A bérköltségek a személyi jellegű ráfordításoknak meghatározó eleme, mivel az összes költség és ráfordításnak átlagosan az 57,6 %-a (5. táblázat utolsó oszlopa). A bérköltség növekedésére két fontos

tényező hat, a létszám változás és az átlagkeresetek alakulása. Ezen mozgások együttesen voltak jelen az időszak során a KVT életében. A bérköltség növekedési üteme az időszak alatt rendkívül dinamikus volt, a tervezés során hét év alatt 79,0%-os, ténylegesen 72%-os bérköltség növekedésre került sor. A bérköltség-növekedésnek számos összetevője lehet, így elsősorban a megnövekedett létszám eredményezheti azt, valamint okozhatja a magasabb keresetűek arányának növekedése az átlagkeresetűekhez viszonyítva. Így a társaság átlagkeresetének növekedése nem egyenlő az éves béremelés százalékaival, amely az egy főre jutó átlagkeresetekenél fog megjelenni. Ez a növekedési mérték a legnagyobb a vizsgált költségek közül. A tervezés ez esetben is rendkívül pontosnak bizonyult, 99,3%-ban érvényesültek az előzetes elképzelések. Legnagyobb növekedésre 2017-ben került sor (+23,9%). A 2018-as év bérköltség növekedése is jelentősnek tekinthető (+14,5%), majd a 2019-es év, a Covid-19 járvány kezdeti időszakának mutatója konszolidáltnak mondható (+3,6%). Ha a költségek és ráfordítások adataihoz viszonyítjuk a bérköltségeket, az 2014-ben volt a legalacsonyabb (51,4%) és 2018-ban a legmagasabb (62,1%). A bérköltség alakulásának értékét és minőségét, a KVT teljesítményére gyakorolt hatását a további elemzések fogják megmutatni.

**7. ábra:** Bérköltségek alakulása



(Forrás: saját szerkesztés)

A dolgozók átlagkeresetének (bruttó értékkel egy főre számolva) alakulása a 2013. évi 313.173 Ft-ról 2019-re 432.229 Ft-ra növekedett, mely növekedésnek mértéke 38,0%-os volt (6. táblázat). Az átlagkereset évek közötti legnagyobb ütemű növekedése 2018-ban volt (13,6%), ami azt jelzi, hogy a bérköltség 2018-as növekedését nemcsak a többletfoglalkoztatás eredményezte, hanem a bérek dinamikus emelése is. Az időszak többi évében az átlagkeresetek az év/év mutatói alapján lassan változtak, az időszak során az év/év mutatók enyhe pulzálást, viszonylagos ciklikusságot lehetett tapasztalni. Az átlagkeresetek mutatói ugyanakkor jelentősen eltérnek a bérköltségek növekedési ütemétől, aminek összetevője lehet a létszámnövekedés és/vagy a magasabb átlagkeresettel rendelkezők arányának növekedése is.

5. táblázat:

Béreköltségek alakulása								
Év	Terv			Tény			Tény/ Terv %	Tény béreköltség / Összes költség
	MFt	Bázis	Lánc	MFt	Bázis	Lánc		
2013	995	100	100	994,7	100	100	100	52,6
2014	1020	102,5	102,5	1021,5	102,7	102,7	101	51,4
2015	1040	104,5	102	1044,4	105	102,2	100,4	53,6
2016	1160	116,6	111,5	1163,8	117	111,4	100,3	56,6
2017	1440	144,7	124,1	1232,4	145	123,9	100,2	61,1
2018	1653	166,1	114,8	1651,2	166	114,5	99,9	62,1
2019	1781	179	107,7	1710,9	172	103,6	96,6	61,5
átlag	1298,4	-	-	1289,8	-	-	99,3	57,6

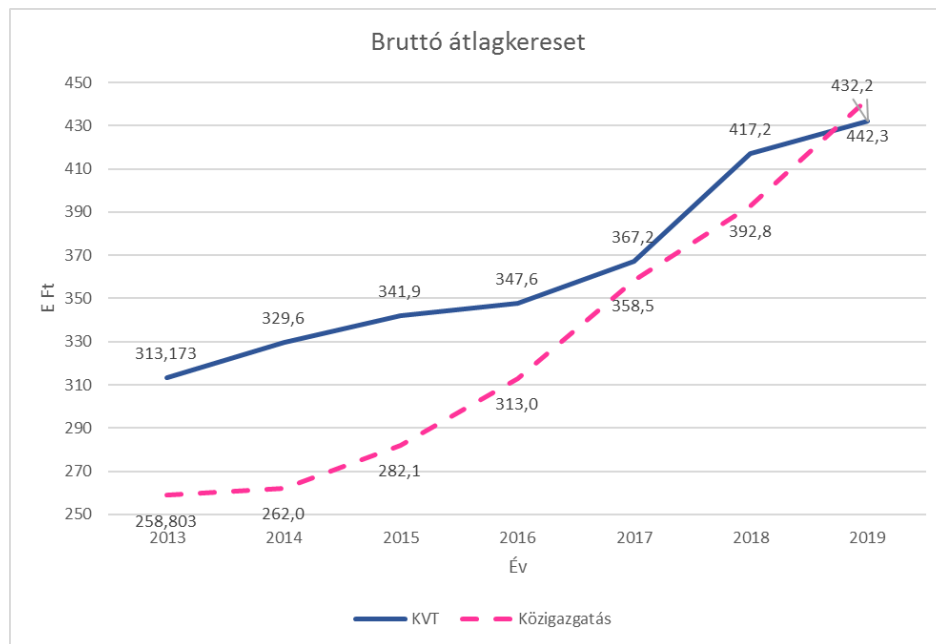
(Forrás: saját szerkesztés)

A KVT hét éves átlagkeresetének alakulását összehasonlítottam a közigazgatásban dolgozók bruttó átlagkeresetével. A közigazgatásban dolgozók átlagkeresete ezen időszakban 258.803 Ft-ról 442.337 Ft-ra emelkedett (URL2), növekedési mértéke 70,9% (jelen esetben külön ki kell emelni, hogy a megadott KSH adat országos adat, amelynek fővárosi-városi-vidéki megoszlása nincs elkülönítve, de azt is figyelembe kell venni, hogy a közigazgatás rendkívül széles területet fog át, melynek az önkormányzatok csak egy részterülete).

A közigazgatásban a bérek növekedési ütem még 2014-ben elmaradt a társaságétól, de a következő években a bérfelzárkózás azt jelentősen meghaladta (kivétel a 2018-as év), aminek eredménye, hogy 2019-ben már túlnőtte a KVT fizetett bruttó átlagkereseteket. Míg az induló évben a közigazgatásban dolgozók átlagkeresete csak nem 20%-kal elmaradt a Társaságnál dolgozók átlagkeresetétől, addig 2019-re ez a különbség eltűnt és már a közigazgatásban dolgozók átlagkeresete több mint 2%-kal haladta meg a KVT átlagkeresetének szintjét. Az adott társaság átlagkereseti előnye lassan olvadt el, még 2018-ban is 5,9%-kal múlta felül a közigazgatás hasonló adatát (ez lényegében a 2018-as jelentős keresetnövekedésnek köszönhető).

A fogyasztói árindex 2013-ban az előző évinél 1,7%-kal volt magasabb a KSH mérése szerint, de az azt követő két évben a fogyasztói árak igen konzolidáltan mozogtak (2014 99,8%; 2015 99,9%; 2016 100,4%). Az árak emelkedése a további években is viszonylag alacsony szinten mozogtak és a legmagasabb értéket is csak a 2019-es év mutatta, amikor a fogyasztói árak emelkedés 3,4%-ot ért el. A KVT-nél a reálbérektől való lemaradás közigazgatási reálbérektől a 2014-es és a 2018-as év kivételével folyamatosan érvényesült, majd 2019-ben az abszolút elmaradás is szembetűnővé vált.

A KVT bérgazdálkodásánál ki kell emelni, hogy 2015-től az önkormányzattal kötött megállapodás alapján a korábbi átlagbér gazdálkodással szemben folyamatosan áttért a bértömeg szabályozásra. Ez elviekben ez azt jelentette, hogy az önkormányzat költségvetésében a társaság bértömegére hoz ellentételezési döntést és annak felhasználása a Társaság feladata. Ha ezt a módosítást az ösztönzési rendszerén keresztül cég arra használja fel, hogy takarékoskodik a munkaerővel és ez által egyes területeken az átlagnál magasabb bérfelzárkózást hajt végre, akkor ez jól szolgálhatja az átlagbérek és átlagkeresetek növekedését. Az időszakra az volt a jellemző, hogy az önkormányzat egyre több mennyiségi feladattal bízta meg a KVT-t és egyre magasabb minőségi követelményeket várt el a társaságtól. Ennek elfogadásával a bértömeg meghatározásánál a tulajdonos mindenkor figyelembe vette az újonnan bevont terület várható béreköltségét és annak megfelelően korrigálta az ellentételezést is. Így a szabályozás egy vegyes rendszerű kereset-szabályozássá alakult át, amelyben egyszerre érvényesült a bértömeg és a bérszínvonal meghatározása is, de azt a célt nem tudta betölteni, hogy az átlagkeresetek az országos szakmai átlagnál dinamikusabban növekedjenek. A bérgazdálkodás ilyen típusú átalakítása egyszerre volt hatással a KVT foglalkoztatási helyzetére és a bérek, keresetek alakulására is.

**8. ábra:** Bruttó átlagkereset

(Forrás: saját szerkesztés)

Az államigazgatás területén a keresetek növekedésének üteme jelentősen függ azokról a forrásoktól, amelyekkel a tulajdonos (állam, vagy önkormányzat) rendelkezik, annak mértékét forrásaiból finanszírozni tudja. Így keresetnövelési kitétsége – az államháztartás alakulásának függvényében - jelentősnek látszik. Az mindenképpen megállapítható, hogy a KVT átlagkeresetének növekedési üteme nem segítette a társaság teljesítményének növekedését kellő mértékben. Különösen igaz ez az állítás, amennyiben a munkavállalók figyelemmel kísérték a közigazgatásban dolgozók bérnövekedési ütemét, melynek mértéke az időszak második felében már meghaladta a saját bérnövekedésüket. Így az is előre vetíthető, hogy a KVT teljesítmény-változására nem a bérigazgatás forrásai nyújtottak fedezetet, hanem a gazdálkodás, a munkaszervezés, a szervezeti irányítás, a Társaságnál meglévő innovációs szint adhatott megfelelő biztosítékot.

**6. táblázat:**

Közszolgáltató és Vagyonkezelő Társaság átlagkereset összehasonlítása, elemzése								
Év	KVT bruttó átlagkereset			Közigazgatás bruttó átlagkereset **			Közigazgatás / KVT %	Fogyasztói árindex % *
	Ft/fő/hó	Bázis	Lánc	Ft/fő/hó	Bázis	Lánc		
2013	313,173	100	100	258,803	100	100	82,6	101,7
2014	329 656	100,0	100,0	262 055	100,0	100,0	79,5	99,8
2015	341 998	103,7	103,7	282 194	107,7	107,7	82,5	99,9
2016	347 690	105,5	101,7	313 084	119,5	110,9	90,0	100,4
2017	367 294	111,4	105,6	358 569	136,8	114,5	97,6	102,4
2018	417 265	126,6	113,6	392 840	149,9	109,6	94,1	102,8
2019	432 229	131,1	103,6	442 337	168,8	112,6	102,3	103,4
átlag	364,186	-	-	329,983	-	-	90,6	-

\*\* : KSH 2.1.38 Teljes munkaidőben alkalmazásban állók havi bruttó átlagkeresete  
\* : KSH 3.6.1. A fogyasztói ár-index (1985-)

(Forrás: saját szerkesztés)

A költségek és ráfordítások teljesítményre gyakorolt hatásának értékelése összetett feladat. Az elemzések során célszerű minden, fontosnak ítélt területet a kiválasztott indikátorok vizsgálatával kiemelni, átvilágítani. Jelen tanulmány csak az összes költség, a bérköltség és az átlagkereset alakulásának elemzésére vállalkozik. Megállapítható, hogy az összes költségek és ráfordítások közül a

KVT bérköltségének növekedési üteme a legdinamikusabb (a hét év alatt 72%-kal növekedett), ezt követte az összes költségek és ráfordítások növekedési üteme (47,1%) és a legalacsonyabb mértéket az egyéni bruttó átlagkeresetek növekedése mutatja (a hét év alatt 38%). Az első két adatból látszik, hogy a társaságnál megvizsgált összes költségei közül a bérköltségek növekedésére fordítottak a legtöbbet, amely összefügg a szervezetenél végrehajtott szervezetfejlesztési lépésekkel (e terület az egyes divíziók indikátorainak elemzésénél lesz kifejtve), valamint az önkormányzat által meghatározott többlet feladatokkal, melyek elsősorban a foglalkoztatási adatoknál fognak visszaköszönni. Az összes többi költség között is (anyagjellegű ráfordítások, igénybe vett szolgáltatások, személyi jellegű egyéb ráfordítások, egyéb költségek) történtek növekedések, de azok itt most nem képezték vizsgálat tárgyát. A KVT bruttó átlagkereset növekedésének üteme elmaradt mind a költségek és ráfordítások, mind a bérköltségek növekedési ütemétől (7 év alatt 38%). A KVT-nél folyik a munkavállalók teljesítményének a közszolgálatra meghatározott standardok alapján történő egyéni teljesítményének mérése, melynek összesítése tud választ adni arra, hogy a dolgozók teljesítménye mennyire járult hozzá a társaság egésze teljesítményének alakulásához. Az elemzésekből érzékelhető, hogy a szervezetfejlesztési változtatások és a többlet feladatokból adódó követelmények hozzájárultak a bértömeg növekedéséhez (ezek a területek a divíziók indikátorainak elemzésénél kerülnek a továbbiakban jobban kibontásra). A bruttó átlagkeresetek kezdeti előnye a közigazgatásban dolgozók bruttó átlagkeresetéhez viszonyítva folyamatosan devalválódott. A reálkeresetek igen alacsony színvonalon mozogtak a vizsgált évek alatt, különösen igaz ez a megállapítás a közigazgatásban dolgozókhöz viszonyítva, így ennek teljesítménynövekedésre gyakorolt hatásával nem számolhattak.

### Foglalkoztatási adatok alakulása

Napjainkban igen elterjedt elemzési terület a munkavállalók, a foglalkoztatottak teljesítményének mérése és annak értékelése. Ez a mérési eszköz nemcsak a versenyszférában nyert teret, de jelenleg egyre gyorsabban terjed az államigazgatás és a közigazgatás területein is. Az egyéni teljesítmény már az ipari forradalom óta fontos kiinduló pontja minden vállalkozás, munkaterület értékelésének. Az egyéni teljesítmények fokozására az elmúlt évszázadok során különböző ösztönző eszközöket alkalmaztak a gazdaság egyes területein. Legrégebbi ipari ösztönző módszer a normarendszer volt, amely egy-egy munkadarab, vagy munkafolyamat egységnyi idejére eső teljesítményét mérte és annak elmaradását a javadalmazás eszközeivel büntette, túlteljesítését jutalmazta.

E fejezetben a KVT foglalkoztatási adatait vizsgálom (melynek alapja a társaság beszámolóiban szereplő éves átlaglétszám) és azt hasonlítom össze a társaság más gazdasági mutatóival, azzal a szándékkal, hogy a foglalkoztatás változásai várhatóan hogyan hatnak a Társaság egészének teljesítményére.

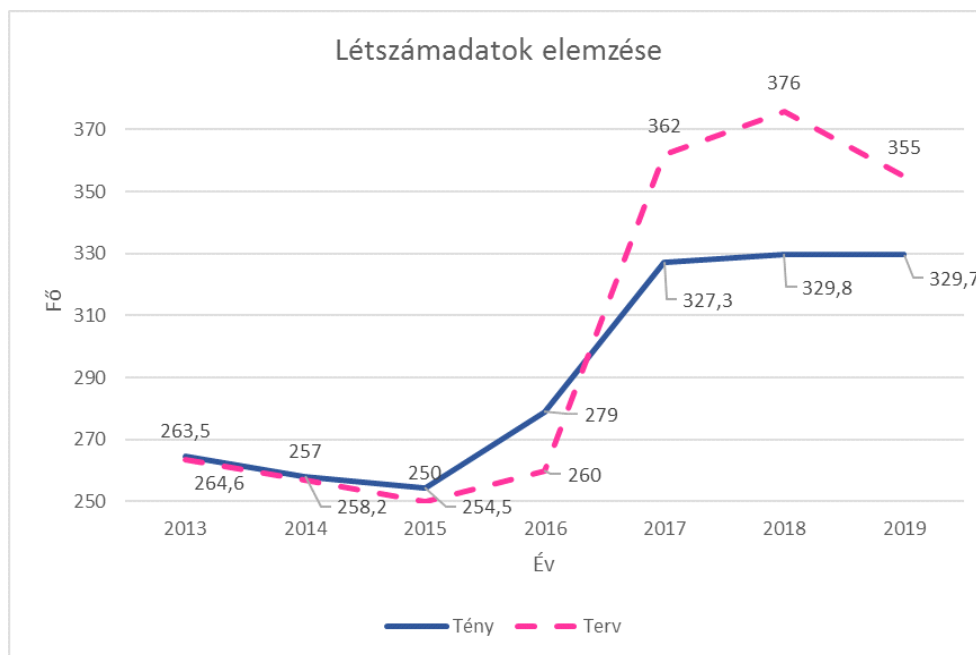
Az időszak elején a KVT foglalkoztatottjainak száma (7. táblázat) 264,6 fő volt, amely 2019-re 329,7 főre emelkedett. Az emelkedés mértéke több mint 24%-os volt, amely alapvetően a megnövekedett mennyiségi és minőségi feladatok ellátásával függött össze (ezek az okok a divíziók indikátorainak elemzésénél igazolódnak vissza). A legnagyobb létszámnövekedés az előző évhez képest 2016-ban (+9,6%) és 2017-ben (+11,7%) volt. A bázis évhez viszonyítva az első jelentősebb létszámfejlesztés 2016-ban történt, ami arra utal, hogy egy stratégiai váltás előkészítése kezdődött és annak végrehajtására 2017 évben került sor. A bérköltségek növekedésének vizsgálatánál már kimutatható volt a létszám folyamatos emelkedésének valószínűsítése (2016-ban 9,2%, 2017-ben 12,5%), mely most a létszámadatoknál visszaigazolóódik.

A foglalkoztatottak számának tervezése a tényeknél lendületesebb volt. 2013 és 2019 közötti időszak várható növekedése 2018-ban még valamelyest meghaladta a 40%-ot és 2019-re is +35%-ban állapotodott meg. A tervezéskor a létszám fejlesztési elképzelések a tényekhez képest dinamikusabb állapotokat tétéleztek fel, mivel 2015-re 1,5%-os csökkenést (a tény -2,4%), 2016-ra már a bázishoz képest 13,7%-os (tény 5,4%) és 2017-re 37,6%-os (tény 23,4%), 2018-ra 43%-os (tény 24,6%) növekedést terveztek és csak 2019-re a folyamat lassulásával számoltak az üzleti tervben létszám mérséklődéssel (-21 fő, a tény létszám nem változott). A tény/terv arány az időszakban átlagosan

95,1%-ban valósult meg, a legkevésbé sikeres tervezés 2018-ban volt, amikor a tények 12,3%-kal maradtak el a tervezett szinttől.

Teljesítmény értékelés szempontjából a létszámmozgásról azt állapíthatjuk meg, hogy míg a foglalkoztatottak száma 2013-ról 2019-re 24,6%-kal emelkedett, addig ez a többlet létszám az összes bevételeknél 47,0%-os, a költségek és ráfordításoknál is 47,1%-os növekedést ért el a hét év alatt (a mérlegszerinti eredmények értékelésére a következő fejezetben kerül sor). Ez azt jelezheti, hogy a többlet létszám hozzájárult a nagyobb eredményhez (a tulajdonos önkormányzat elismerte a létszámmozgás ilyen alakulását, mivel az minden alkalommal többletfeladat megoldását szolgálta és azt a KVT részére biztosított ellentételezés során érvényesítette is). Különösen értékes ez a teljesítmény akkor, ha figyelembe vesszük az évek alatt megnövekedett mennyiségi és minőségi követelményeknek való megfelelést, melynek adataira a divíziók indikátor elemzéseinél fogok kitérni. A társaság foglalkoztatásának alakulásánál a munkaerővel való gazdálkodást is érintenünk kell. Az elemzések és az azt követő riportok azt jelezték (mind az irányítás, mind a divíziók területén), hogy a munkafolyamatok elvárt színvonalon való teljesítéséhez a rendelkezésre álló munkaerő több területen szűk keresztmetszetet jelent. Ez elsősorban az egyes tevékenységek ellátása során érzékelhető (pl. bérleményellenőrzés, zöld területek tisztántartása), a munkák elvégzéséhez szükséges tényleges munkaerő megállapításához megfelelő mérésekre és ismételt ellenőrzésekre lenne szükség (pl. mekkora zöldfelület tisztántartásához mekkora létszám tartozik).

**9. ábra:** Létszámadatok elemzése



(Forrás: saját szerkesztés)

A munkaerő gazdálkodást jelentősen javíthatja az időszak során kialakított HR csoport, amely megfelelő mérésekkel fogja tudni alátámasztani (és ez 2019 után el is kezdődött) az egyes munkaterületek munkaerő szükségleteit, azok követelményváltozásait követni és hatékony munkaerő gazdálkodással enyhíteni tudja a feszültségeket. Az elvégzett teljesítménymérés során megállapítható volt, hogy az időszak alatti létszámnövekedés (amint azt az összehasonlító adatok is jelzik) a KVT számára valószínűsíthetően teljesítmény-növekedést is eredményezett és a többlet munkaerő alkalmazása megfelelő céllal és eredménnyel járt együtt.

7. táblázat:

Létszámadatok elemzése							
Év	Terv létszám			Tény létszám			Tény/ Terv
	Fő	Bázis	Lánc	Fő	Bázis	Lánc	
2013	263,5	100	100	264,6	100	100	100,6
2014	257	98,5	98,5	258,2	97,6	97,6	99,7
2015	250	98,5	100	254,5	96,2	98,6	98,3
2016	260	113,7	115,4	279	105,4	109,6	93,3
2017	362	137,6	121	327,3	123,7	117,3	90,4
2018	376	143	103,9	329,8	124,6	100,8	87,7
2019	355	135	94,4	329,7	124,6	100	92,9
átlag	310,3	-	-	295,1	-	-	95,1

(Forrás: saját szerkesztés)

### Eredmény adatok elemzése

A gazdálkodás során a versenyszféra vállalkozásainak vezetői általában elsődlegesen azt a célt tűzik ki maguk elé, hogy minél nagyobb profitot érjenek el. A tartósan magas profit jelenti a cég sikerét. Az idő múlásával sok más szempont is megjelent egy-egy cég teljesítményének értékelésénél (például brand-je, innovativitása, termékmenedzselése, humán erőforrás programja), de a társaság eredményessége mindig fókuszban maradt. A KVT eredményeinek vizsgálatakor az *üzemi eredmény* elemzésére kerül sor először (8. táblázat), mert azt tekinthető a gazdálkodás legfőbb mérvadójának, majd az *adózott eredmény* (9. táblázat) elemzése következik.

8. táblázat:

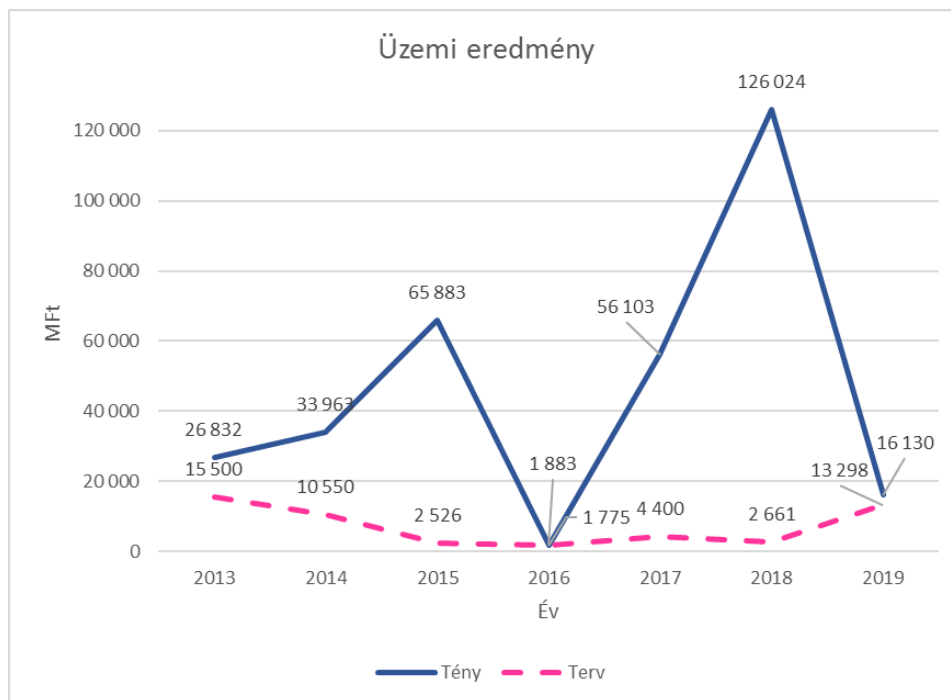
Üzemi eredmény adatok elemzése							
Év	Terv			Tény			Tény/ Terv %
	eFt	Bázis	Lánc	eFt	Bázis	Lánc	
2013	15 500	100	100	26 832	100	100	173,1
2014	10 550	68,1	68,1	33 963	126,6	126,6	321,9
2015	2 526	16,3	23,9	65 883	245,5	194	2608,2
2016	1 883	12,1	74,5	1 775	6,6	2,7	94,3
2017	4 400	28,4	233,7	56 103	209,1	2991,7	1275,1
2018	2 661	17,2	60,5	126 024	469,7	224,6	4736
2019	13 298	85,8	499,7	16 130	60,1	13,1	121,3
átlag	7 259,7	-	-	46 672,9	-	-	642,9

(Forrás: saját szerkesztés)

Hét év alatt a KVT üzemi eredménye igen széles skálán mozgott (8. táblázat). A legalacsonyabb eredménye 2016-ban volt (1,8 mFt), melynek tartalmát, okait külön célszerű elemezni. Ezen túlmenően az üzemi eredmény értékei 16,1 mFt-től egészen 126 mFt-ig terjedtek. Az időszak átlagában a társaság 46,7 mFt üzemi eredményt tudott elérni, amely összeg a közszolgáltatási szektorban igen kedvezőnek mondható (a 2016-os eredmény elhagyásával az így mért hat éves átlag még ennél az átlagnál is sokkal magasabb: 54,6 mFt). A tervekészítéskor ez az optimizmus nem jelent meg. A bázis év (15,5 mFt) és a már többször kiugró adatokat bemutató 2019-es éven kívül (13,3 mFt) az üzemi eredmények tervei a 1,9 és a 10,6 mFt között mozogtak, az átlag 7,3 mFt volt.

A tervezéskor a bázis év magas eredményterve és az év/év adatok százalékos magas ingadozása, jelen esetben nem segítik a KVT tervekészítésének pontos megközelítését, ahogy a tény/terv vizsgálataiból sem tudunk reális következtetéseket levonni. Ennek oka, hogy a tervekészítés során a terveknek vissza kell tükrözniük az önkormányzat által megjelölt valamennyi feladatot és a racionális takarékoság elvét megjelenítő gyakorlatot. A KVT úgy alakítja ki üzleti tevéit, hogy annak eredménye 3-5%-ban legyen maximalizálva. (Ha megvizsgáljuk a társaságnál, hogy alakul ez az arány, akkor azt kapjuk, hogy az üzemi eredmény hétéves átlaga 2,4%-a a hétéves összes bevétel átlagának (10. táblázat utolsó oszlopa).

**10. ábra:** Üzemi eredmény



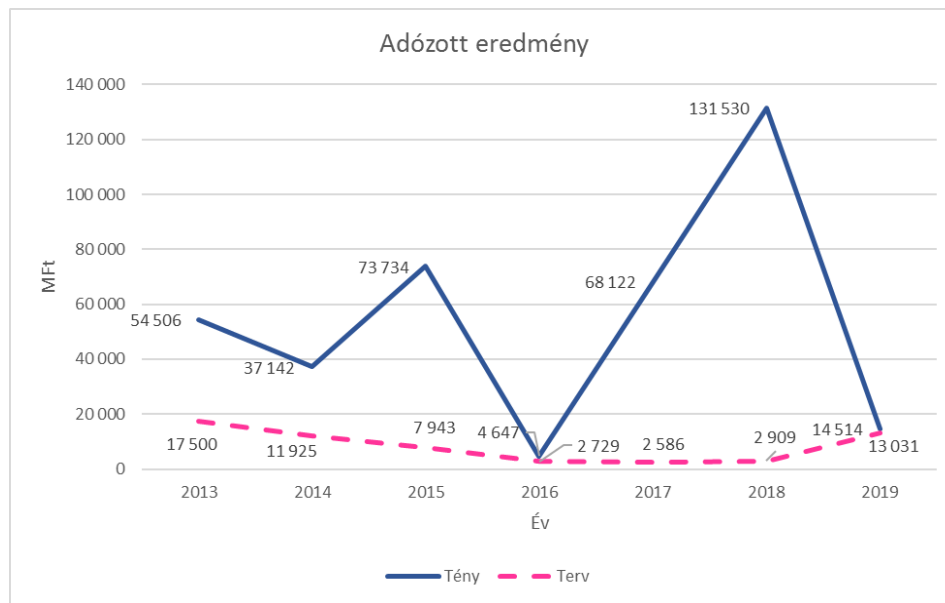
(Forrás: saját szerkesztés)

A KVT adózott eredménye (9. táblázat) követi az üzemi eredmény mozgását. A legalacsonyabb adózott eredmény 2016-ban volt (4,6 mFt), a legmagasabb 2018-ban (131,5 mFt), az éves átlag meghaladta az 54,8 mFt-ot. A tervek – ahogy valamennyi tervnél érzékelhető – jóval alacsonyabb szinten kerültek megfogalmazásra éves átlagban alig haladják meg a 8 mFt-ot. Jelen esetben is a két ambiciózusabb terv, a bázis évre (17,5 mFt) és a 2019-es évre (13,0 mFt) esnek.

**9. sz. tábla**

Adózott eredményadatok elemzése							
Év	Terv			Tény			Tény/Terv %
	eFt	Bázis	Lánc	eFt	Bázis	Lánc	
2013	17 500	100	100	54 506	100	100	311,5
2014	11 925	68,1	68,1	37 142	68,1	68,1	311,5
2015	7 943	45,4	66,6	73 734	135,3	198,5	928,3
2016	2 729	15,6	34,4	4 647	8,5	6,3	170,3
2017	2 586	14,8	94,8	68 122	125	1465,9	2634,4
2018	2 909	16,6	112,5	131 530	241,3	193,1	4521,5
2019	13 031	74,5	448	14 514	26,6	11	111,4
átlag	8 375	-	-	54 885	-	-	655,4

(Forrás: saját szerkesztés)

**11. ábra:** Adózott eredmény

(Forrás: saját szerkesztés)

Az eredmény adatok ilyen hullámozása akkor is jelentkezik, ha a vizsgált összes bevételadatokat, valamint a költségek és ráfordítások adatait évenként kivonjuk egymásból és azokat hasonlítjuk az eredmény adatokhoz, ami egy igen egyszerűsített mérlegelemzést takar, de érzékelteti a tényleges folyamatok alakulását. Hogy ilyen szokatlanul nagy eltérések vannak az eredmények oldalán egyik évről a másik évre az magyarázza, hogy egyes években a különböző piaci mozgások hatására kedvező értékesítési lehetőségek nyíltak a KVT számára. Ilyen volt bizonyos készletek értékesítése (egyes feleslegessé vált műszaki készletek eladása), illetve az ingatlanpiac mozgásának hatására bizonyos ingatlanok értékesítése (pl. a társaság tulajdonában lévő felesleges építési telkek, felújításra szoruló garázsok).

Az eredmény adatok elemzése (10. táblázat) azt jelzi, hogy az egy foglalkoztatottra jutó üzemi eredmény legalacsonyabb értéke 6,5 ezer Ft volt (2016-ban) a legmagasabb 382 ezer Ft 2018-ban volt. Átlagosan valamennyi foglalkoztatott a hét év alatt évente 158,3 ezer Ft üzemi eredményt termelt. Az adózott eredményeknél ez a mérték másképpen alakult (melyet az adott év adózási rendszere is befolyásolt), az egy foglalkoztatottra jutó legalacsonyabb érték 2016-ban 16,5 ezer Ft, a legmagasabb 2018-ban 396,7 ezer Ft, míg a hét év átlagában egy foglalkoztatott évente 186 ezer Ft adózott eredményt állított elő.

10. táblázat

Eredmény adatok elemzése					
Év	Üzemi eredmény tény mFt	Üzemi eredmény/Fő eFt *	Adózott eredmény mFt	Adózott ** eredmény/Fő eFt	Adózott eredmény /összes
2013	26,8	101,3	54,5	206	2,8%
2014	34	131,7	37,1	143,7	1,8%
2015	65,9	258,9	73,7	289,6	3,6%
2016	1,8	6,5	4,6	16,5	0,2%
2017	56,1	171,4	68,1	208,1	2,7%
2018	126	382	131,5	396,7	4,9%
2019	16,1	48,5	14,5	44	0,5%
átlag	46,7	158,3	54,9	186	2,4%
* Egy munkavállaló által előállított üzemi eredmény					
** Egy munkavállaló által előállított adózott eredmény					

(Forrás: saját szerkesztés)

Az eredmény adatok a vállalati teljesítményekre gyakorolt hatása azt mutatja, hogy a KVT jelentős üzemi és adózott eredményt ért el. Az eredmények hullámzó alakulása a gazdálkodás sajátos jegyeire utal, amelyeket alapvetően az önkormányzat által adott megbízásokra, a szolgáltatásokat befolyásoló külső környezeti mozgásokra, valamint a belső rendszerek fejlesztéséből következően alakulhattak ki. A jelentős eredmények elérése a hét év átlagában mutatkoznak meg, amelyek összességében egy pozitív eredőt jelentenek. Az eredményeknél a tervek adatai, csaknem valamennyi területen túlbiztosítottak tűnnek, több esetben alul értékelték a társaság későbbi teljesítményét. A bevételek, a költségek és a foglalkoztatási adatok tervezésénél tapasztalható volt, hogy az időszak alatt egyre pontosabb eredmények születtek, de ez az eredmények tervezésénél nem volt tapasztalható.

Teljesítménymérés szempontjából a gazdasági adatok vizsgálata összességében azt mutatja, hogy a KVT hét éves munkája jelentős eredményeket hozott. Kiemelkedő teljesítménynek lehet tekinteni az eredmény ágon elért adatokat. A gazdálkodás másik sikeres része a költségekkel és ráfordítások területén való racionálisan takarékoskodó gazdálkodás volt. A végrehajtott szervezetfejlesztési változtatások, amelyek mind foglalkoztatási, mind a bérköltség oldalról nyomást gyakoroltak az összes költség nagyságára, megállapítható, hogy azok az eredményoldalon mérhető teljesítménynöveléssel jártak. A gazdálkodás összképét árnyalja az eredmények rendkívüli hullámozása, de hétéves átlaguk így is jelentősnek mondható.

A teljesítménymérés egyik területe a tervezés színvonalának összevetése a tényleges folyamatokkal. Több területen igen jól kalibrált tervek készültek és egyes részeken még a mért időszak első éveiben érzékelhető eltérések voltak a tény és terv adatok között, ezek az időszak végére jelentősen pontosabbak lettek. Kivételnek kell tekinteni az eredményoldalt, melyek pontos előrejelzését az időszak alatt csak ritkán sikerült teljesíteni. A tény és terv adatok egymáshoz való viszonyításánál meg lehetett állapítani, hogy az eltéréseket elsősorban a beruházási területeken lehetett tapasztalni, ahol is a pénzmaradványok felhasználásakor olyan fontos beruházások lettek finanszírozva, amelyek korábban nem kerültek a tervekbe, de megvalósításukra ezekből a forrásokból nyílt lehetőség (ezeknek az érzékeltetésére a divíziók indikátorainak elemzése során kerül majd sor). Az eredmény oldalon is olyan tételek térítettek el a tervektől a tényadatokat, amelyek szintén nem voltak tervezhetőek, de az év során rendkívüli bevételekként jelentkeztek (pl. készletek kedvező értékesítési lehetősége, ingatlanpiaci kedvező mozgások hatására egyes ingatlanok gyors értékesítése). Az időszak éveinek teljesítményei közül elsősorban a 2018-as év emelkedik ki. A legtöbb gazdasági mutató dinamikus növekedést jelez az előző évhez képest, amelyet nem a 2013-as év alacsonyabb bázis adatai okoznak, azoknak más, a forrásokkal és így a feladatok nagyságával összefüggő okai lehetnek.

A KVT teljesítménymérésekor a gazdasági adatok értékelésével indult a vizsgálat, amelynek teljesítményre gyakorolt hatását elsősorban a hét éves időszorban került elemzésre. A társaság további teljesítményét az egyes területekre (divíziók, igazgatóság) kidolgozott indikátorok tudják ábrázolni és a gazdasági adatokkal együttesen képesek szemléltetni a társaság összteljesítményének alakulását.

### Felhasznált szakirodalom

- Bordás, P. (2021). „Közszolgáltatások” In: Jakab, A.; Könczöl, M.; Menyhárd, A.; Sulyok, G. (szerk.): *Internetes Jogtudományi Enciklopédia* (Közigazgatási jog rovat, rovatszerkesztő: Balázs, I.) <http://ijoten.hu/szocikk/kozszoigaltatasok> (2021). <https://ijoten.hu/szocikk/kozszoigaltatasok>
- Csányi, T. & Dolgos, O. & Wimmer, Á. (1997). *Költséggazdálkodás, teljesítménymérés és hatékonyság a magyar vállalati gyakorlatban*, Versenyben a világgal (Z27), Budapesti Közgazdaságtudomány Egyetem
- Cseh-Zelina, G. & Cibrik E. (2023). Önkormányzati Közszolgáltatások elméleti és gyakorlati aspektusai, *Közigazgatás Tudomány* 2023/1, 203-214.
- Fülöp, K. (2020). *A szervezeti teljesítmény értékelése*, Nemzeti Közszoigalati Egyetem Közigazgatási Továbbképzési Intézet, <http://hdl.handle.net/20.500.12944/16278>

- 
- Kaiser, T. (2022). A közigazgatási teljesítménymérés fejlesztéspolitikai aspektusai: „Nagyrendszerek” és projektszerű „Részrendszerek” összekapcsolása, *Magyar Közigazgatás* 2022/2, 150-168.
  - Kaziné Ónodi, A. (2009). *Értékközpontú vállalatvezetést szolgáló teljesítménymérési rendszer*, Budapesti Corvinus Egyetem <https://phd.lib.uni-corvinus.hu/397/>
  - Nyikos, Gy. & Soós, G. (2018). *A közszolgáltatás-szervezés, a közfeladat-ellátás stratégiai szervezési ismeretei*, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Kormányzati tanulmányok. <http://hdl.handle.net/20.500.12944/7131>
  - Révész, É. E. (2017). *Teljesítménymenedzsment-eszközök alkalmazásának hajtóerői és tartalmi elemei a magyar közigazgatás ügynökség-típusú szervezeteiben = Content and drivers of performance management in agency-type organizations of the Hungarian public administration*. Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola. DOI 10.14267/phd.2017026
  - Wimmer, Á. & Tarcali, E. & Pecze, K. (2004). *Teljesítménymérés a stratégia szolgálatában – iparági tapasztalatok* <https://edok.lib.uni-corvinus.hu/74/1/WimmerTarcali47.pdf>

Internetalapú források:

- UIRL1: [STADAT – 3.6.1. A fogyasztóiár-index \(1985–\) \(ksh.hu\)](#)
- URL2: [STADAT – 2.1.38. A teljes munkaidőben alkalmazásban állók havi bruttó átlagkeresete nemzetgazdasági áganként \(2009–\) \(ksh.hu\)](#)
- URL3: [Útmutató a pénzügyi elemzés készítéséhez - PDF Free Download \(docplayer.hu\)](#)
- UTRL4: [360 fokos teljesítményértékeléssel a hatékony vállalati működésért \(oriansoftware.com\).](#)

Husvéth Laura &amp; Kattein-Pornói Rita

## „Kiválasztott vagy megbélyegzett” – a múltból a mának is szóló tanulságok a fogyatékoságról

### Bevezető gondolatok egy különleges kutatáshoz



Berzsenyi Emese műve még a Covid-járvány első, félelmetes időszakában, 2020 szeptemberében látott napvilágot. Aktualitását és újszerűségét azonban soha nem fogja elveszíteni, hiszen a nemzetközi tudományos térben elsőként dolgozza fel egy egységként és az elsők között járja körbe ekkora részletességgel az ábrahámi vallások fogyatékoságtörténetét.

Gyakran hajlamosak vagyunk távol tartani magunkat a felelősségvállalástól, kibúvókat és megnyugtató öngazolásokat keresünk. Nehéz szembesülés, de a dolgok eredendően rendben voltak, az emberért voltak és talán valamennyire igazságosak is voltak. Ám ahogy minden e földi világban, úgy a fogyatékos személyek megítélése, társadalmi részvételük és létük egésze is érdekeknek esett áldozatul, csorbult, csökkent, kirekesztődött, megbélyegződött, és majd talán most az ezredekben mérhető századok múltával, lassan újra rendeződni látszik.

E könyvben bemutatott kutatás azért is fontos, mert múlt nélkül nincs biztos alapokon nyugvó és stabil jövő (Berzsenyi, 2020b.), de jelentős azért is, mert

nem engedi a múlt homályába veszni a jelen felelősségét. Bármilyen hihetetlen, de sem a zsidóság, sem a kereszténység, sem az iszlám vallás alapvető tanításai nem bélyegzik meg a sérült, fogyatékos személyeket. Nem társítják állapotukat a bűnhöz, vagy bármi más vallásfilozófiai tételhez és nem marginalizálják, nem minősítik őket. Még árnyaltan sem fogalmazznak meg olyan tételeket, amelyek erre bárkit, bármikor feljogosíthatnának. Isten teremtményei ők is, mint mindannyian. Testileg, lelkileg, szellemileg sérülékeny létünk mementói egy kiszámíthatatlannak tűnő világban.

Valójában a fogyatékoság gondolata lényünk legmélyéig tudja megérinteni az embert, hiszen az „épség” összefügg emberi mivoltunk meghatározásával, társadalmi részvételünkkel, értékünkkel, önbecsülésünkkel egyaránt. Rejtett vagy bevallott érzéseket, érzelmeket vált ki belőlünk melyek a félelemtől az odaadó segítségnyújtásig sokféle módon nyilvánulhatnak meg önmagunk és a társadalom számára. Lehetséges közömbösség ebben a témában?

A kifejezés mögött meghatározó tényezőként a társadalmi normák és relatív faktorok állnak, amelyek időről időre a szűkösség és bőség időszakainak váltakozásai szerint módosulnak. Azt pedig, hogy mit értünk fogyatékoság alatt minden korban a társadalmi konvenciók és a jogi normák határozzák meg.

A magyar nyelvben 1998 óta használatosak a „fogyatékos ember” vagy „fogyatékos személy” kifejezések (Könczei, 1998). Mára egyre inkább elterjedt a „sérült”, „akadályozott”, „korlátozott munkaképességű” személy meghatározások használata. Kényszeredetten próbálunk udvariasak, de egyben az érvényes szakkifejezések tükrében korrektek is lenni, miközben normáknak, elvárásoknak felelünk meg. Pedig nem csak az számít mit mondunk, hanem az is, hogyan mondjuk. (Berzsenyi, 2020b.)

Az oktatás terén a „sajátos nevelési igény” kifejezés vált a fogyatékosági besorolás domináns jelzőjévé, amelyet a közoktatásról szóló, többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény vezetett be, és később, 2003-tól a közoktatási törvény nyomatékositott. Az oktatásban az SNI-s (sajátos nevelési igényű) gyermekeknek és fiataloknak bizonyos segítő többlétszolgáltatásokra van lehetőségük. Ennek keretében szakmai segítséget, fejlesztést, korrepetálást kaphatnak a tantervi tananyagok teljesítéséhez, megfelelő elsajátításához. (Meggyesné, 2008.; Berzsenyi & Loványi, 2022.) Világviszonylatban a másság képviselői, a mindenkori társadalmi normáktól eltérő embertársak gyakran szembesülnek kirekesztéssel, az alapvető egészségügyi ellátáshoz és rehabilitációhoz való hozzáférés hiányával. Az ilyen esetek statisztikai megközelítése azonban differenciált nézőpontot követel, például a magzati fejlődés időszakában elvégezhető diagnosztikai technikák már lehetővé teszik a születendő gyermekek lehetséges rendellenességeinek korai felismerését. Ugyanakkor számos országban hiányoznak vagy megfizethetetlenek a fogyatékos személyek számára szükséges protézisek, technikai segédeszközök és rehabilitációs lehetőségek.

### A mű jelentősége és érvényessége

*Valóban fogyatékoság a sérültség, vagy ez a társadalom problémája az egyénnel? Az embervilágban soha semmi nem áll önmagában, minden sokrétűen összefüggő egész, amely tele van rejtett tartalmakkal és ki nem mondott elemekkel. A fogyatékoságot, a sérültséget is évszázados társadalmi elhallgatás övezi és kutathatóságában számos modellt kell figyelembe venni. Ilyenek például a társadalmi, a medikális, a jogi, az etikai, a vallási, a filozófiai, a gazdasági és még sorolhatnánk. E könyv főleg a társadalmi, az etikai, a vallási és filozófiai modellek mentén vizsgálódik, azonban megpróbálja kizárni a gyógyíthatóság és a fejleszthetőség kérdését, mert az a gyógypedagógia szakterülete (Magyar, 2018.).*

A Biblia újszövetségi részében, Pál apostol egyik levelében azt olvassuk, hogy „... aki nem akar dolgozni, ne is egyék.” (2Tesz 3,10). Azonban azt, hogy mit definiálunk akarásnak és mit tartunk, mit értékelünk munkának nem határozza meg a Szentírás. E versrészletből próbálták levezetni a társadalmi hasznosság rendszerét, ami szintén egy sokszor és sok értelmezésben módosított tétel lett a történelem folyamán. (Török, 2009.; Berzsenyi 2022.) Munka-e a gyermeknevelés, az otthon gondozás? Munkának számít-e a sérült ember erőfeszítése, amivel ellátja önmagát és így nem szorul napi segítségre, de produktív, termelőmunkát e mellett már nem tud végezni?

A fogyatékoság és a hit kapcsolatát vizsgálva elmondható, hogy mindenki valamilyen szintű útkereső. Ez adódhat meggyőződéseinkből: hitből, vallásosságból, vagy éppen egyfajta szkeptikus hozzáállásunkból is. A vallások és a tudomány közötti közeledés még mindig kihívásokat rejt. „A Biblia bármely mondatán szabad elgondolkozni, töprengeni, kételkedni, értelmezni, magyarázni, hinni benne vagy tagadni – de megváltoztatni nem szabad! Nem azért, mert kanonizált, kinyilatkoztatott szöveg, hanem tiszteletből” (Popper, 2004.). E kutatás elgondolkodik a szentírások mondatain, visszamegy az alapokig, sok szempontból elemzi azokat és megpróbálja a gadameri igazság felkutatásának elkötelezettségével vizsgálni a fellelt részleteket.

A kutató 2017-ben megvédett doktori disszertációjában az ábrahámiai vallások antropológiai, teológiai, filozófiai, jogi és egyéb nézőpontjainak fogyatékosággal kapcsolatos téziseit, tanításait történeti összefüggéseiben tárgyalja. A kutatás a zsidóság, a kereszténység és az iszlám tanításainak és a fogyatékoság fogalmának történeti és kulturális kontextusban való összetett interdiszciplináris értelmezése, amely rávilágít arra, hogy az emberi sérülékenység és mulandóság nem változtatja meg az egyén belső értékét és méltóságát, hangsúlyozva az emberi lény önmagával és másokkal való mélyreható kapcsolatát. Tehát szemléletével hozzájárul a fogyatékosággal kapcsolatos tudományos és társadalmi diskurzushoz. A szerző az ókor történeti ívén és nagyságrendileg a Termékeny Félhold és a Római Birodalom legnagyobb kiterjedésének területét lefedve arra is rámutat, hogy az eltérő kultúrákban és korokban hogyan változott a megítélés, és hogyan befolyásolták ezek a változások az érintettek életét.

Berzsenyi Emese munkája kritikai áttekintést nyújt a fogyatékoság fogalmának fejlődéséről, bemutatva, hogy a társadalmi normák, értékek, és a technológiai fejlődés hogyan formálták és formálják ma is ezen fogalom tartalmát és értelmezését. A szerző kiemeli a társadalmi elfogadás, integráció, és a fogyatékos személyek jogainak előmozdításának fontosságát, valamint az érintettekkel szembeni attitűdök, magatartásformák pozitív irányú változásának szükségességét. Alaposan elemezve, összehasonlítva az ábrahámiai vallások tanításait, egy olyan párbeszédet indít a témában, amely áthidalja a tudomány és vallás közötti szakadékot felhívva a figyelmet az emberi egyenlőség, méltóság, és az elfogadás univerzális értékeire. Ezáltal nemcsak a szakmai közösség, hanem a szélesebb társadalom számára is fontos üzeneteket közvetít. Azon túl, hogy részletesen bemutatja a fogyatékosággal kapcsolatos vallási nézeteket és tanításokat, felhívja a figyelmet arra, hogy ez nem csupán egyéni, hanem társadalmi és kulturális jelenség is, amely a közösségek és egyének közötti interakciókban nyer értelmet. E könyv lehetővé teszi az olvasó számára, hogy átfogóbban értse a sérültséggel, a sérült személyekkel szembeni hozzáállások és magatartásformák történelmi és kulturális meghatározottságát, azok változásának dinamikáját és jövőbeni útjainak lehetőségeit.

Összességében a „*Kiválasztott vagy megbélyegzett?*” című monográfia nem csupán értékes hozzájárulás a fogyatékoság-, a vallás-, a társadalom- és a kultúratörténet határterületén, hanem fontos eszköze a társadalmi szolidaritás, elfogadás és integráció előmozdításának, rámutatva a fogyatékosággal kapcsolatos párbeszéd és megértés jelentőségére. A felvetett kérdések és tézisek nem csak tudományos diskurzusokat generálhatnak, hanem társadalmi változásokat is elősegíthetnek, különösen a sérültség megítélésében és kezelésében. A könyv által nyújtott multidiszciplináris megközelítés lehetővé teszi a fogyatékoság kulturális, társadalmi, vallási és pedagógiai aspektusainak átfogó vizsgálatát. Mindez hozzájárul az érintettek jobb megértéséhez és ezzel „*A mindent velünk, semmit nélkülünk!*”, azaz a sérült személyek részvételével támogatott participatív rendszer kialakításához. (Berzsenyi és Loványi, 2022.) A könyv tanulmányozása rávilágít arra is, hogy a fogyatékoság fogalma nem statikus, hanem dinamikusan változik a társadalmi kontextusok és időszakok függvényében. Megmutatja, hogy a régi sztereotípiák már érvényüket veszítve hátráltatják a szükséges változásokat és megismerve a történelmi alapokat, újra kell gondolnunk a jövőt. A kutatás részletei, mint a például a magzati szakaszban diagnosztizált fogyatékoság és az abortusz kapcsolatának vallástörténelmi, filozófiai és vallásjogi elemzése, valamint az egyéb történelmi esettanulmányok és szövegek értelmező elemzése egyértelműen mutatják, hogy a sérült személyekkel szembeni hozzáállások milyen mélyen gyökereznek a kulturális, vallási és társadalmi normákban. Ez a megállapítás alapvető fontosságú a segítő politikai döntések és programok kialakításában, amelyeknek figyelembe kell venniük e tényezőket a hatékony és inkluzív megoldások kidolgozása érdekében.

Szemlélnk tárgyát képező könyv így nem csak a tudományos közösség számára nyújt értékes betekintést, hanem a döntéshozók, oktatási szakemberek, vallási vezetők és a szélesebb közönség számára is fontos olvasmány lehet. A könyv szemléletmód és attitűd formáló hatása elősegítheti egy olyan társadalmi környezet kialakítását, amely képes a sokszínűséget, a különbözőséget értékelni és támogatni. Hozzájárul továbbá a kulturális intelligencia (CQ) szükségességének elismertetéséhez, az ehhez nélkülözhetetlen kompetenciák fejlesztéséhez és a mérésének, ellenőrzésének legitimálásához. (Garamvölgyi, 2022.) Az embervilágban semmi nem áll önmagában. Része, függvénye a nagy egésznek, amely csak holisztikus perspektívában, a múltra építve, de jövőbe mutatón szemlélhető és hozzájárul egy olyan kultúra kialakításához, amely a sérültséget nem korlátozásnak, hanem az emberi lét sokszínűségének az életlehetőségek egyik formájának tekinti majd. Berzsenyi munkája inspiráló példája annak, hogyan lehet tudományos kutatást alkalmazni a társadalmi változások előmozdítására, és hogyan lehet a vallás, történelem, kultúra és társadalomtudomány területeit ötvözve új perspektívákat nyitni a fogyatékoság megértésében és kezelésében. Munkájának egyik tanulságaként értelmezhető, hogy a sérült személyek teljes mértékű integrációja nem csupán az akadálymentesítés fizikai aspektusait jelenti, hanem a társadalmi attitűdök, előítéletek és diszkrimináció leküzdését is magába foglalja. A társadalomnak és minden egyes tagjának aktív szerepet és felelősséget kell vállalnia ebben a folyamatban, támogatva az érintettek önállóságát, önbecsülésük helyes kialakítását és a közösségen belüli egyenlő részvételüket.

Az oktatás, a munkaerőpiac, a kultúra és a szabadidős tevékenységek területén történő inkluzív politikák és gyakorlatok kialakítása kulcsfontosságú a fogyatékos személyek társadalmi befogadásában. Ez arra is rávilágít, hogy a tehetséggondozás, tehetségkutatás nem csak az ép gyermekek és személyek közösségében szükséges.

### **A könyv szerkezetének sajátosságai**

A bevezetőben, pontosabban a „Problémafelvetés” című tudománytani rész azok számára tartalmaznak hasznos információkat, akik egy kutatás elméleti háttérére, módszertanára, kérdésfeltevésére és egyéb részleteire is kíváncsiak. E szakasz után ismerhető meg az elméleti összefoglaló, amelyben a szerző a civilizáció és a világvallások viszonyait magyarázza, majd belecsöppenünk az őskor, a történeti ókor fogyatékoságtörténetének kronológiai bemutatásába.

Soha nem tanultuk és csak kevesen gondoltuk volna, hogy már az őskori ember is gondoskodott sérült társairól, a súlyos fogyatékossgal született gyermekekről és a magatehetetlen idősekről. Bár nincsenek írásos emlékeink és a tárgyi leletek is csekély számúak, azért elegendő bizonyosságul szolgálnak a már az ókori kultúrákban kialakuló tisztelet, valamint a gondoskodás alapjairól.

A nagy ókori kultúrák rövid és áttekinthető bemutatása után a szerző három nagy egységre tagolja művét, melyek a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerinti elméleteket, a hozzáférhető másodlagos hagyományirodalmakat, kommentárokat, az ezekről írott nemzetközi szakirodalmi műveket mutatják be. Minden egység végén áll egy összefoglaló, majd az egész kutatás egy értékeléssel és eredménybemutatóval zárul. Elegáns fordulatokkal vezet át a teológiából a filozófiába, az antropológiából a társadalom- és gazdaságtörténetbe, miközben elemzi a kultúra egészét is. Sokrétű, sokszempontú leírásai nem hagyják lankadni az olvasó figyelmét és erős készítményt érzünk korábbi tanulmányaink felelevenítésére is. Megindítja szellemünket, lelkünket és társadalmi tudatosságunkat egyaránt. Egy rendszer minden apró fogaskerekére szükség van a tökéletes működéshez, a tökéletesség pedig létfeltétel, vagy legalább is annak kellene lennie!

A könyv záró fejezetében az olvasó még két érdekes és fontos dologra lelhet, az egyik a téma további tanulmányozásának lehetősége, a kutatás folytatásának útjai és lendülete. Tekinthetjük ezt meghívásnak is. Mindenki, aki úgy érzi van vagy lehet mondanivalója a témában, csatlakozhat a kutatáshoz, mert számtalan kiaknázatlan lehetőség, feltáratlan aspektusa maradt.

A másik érdekesség már inkább egyéni gondolatainkat, érzelmeinket fogja megmozdítani, pedig csak egy táblázat. A legfontosabb fogalmak összefüggésrendszereinek gyűjteménye. Ám egy sakktáblán is mindenki a saját logikája szerint játszik, itt is mindenki úgy olvassa és rakja ki saját világát, ahogy jónak látja. Ezzel megjelenhet az olvasó is, mint individuum, mint az „ÉN” a nagy egész, a társadalom, a „MI” részeként, ahol a „TE”-vel való viszonylatban értelmezheti épsége vagy sérültsége szerinti önmagát.

### **Írásunk aktualitása**

Egyre táguló világunkban mindenkinek, de a nevelés bármely területén tevékenykedő szakembereknek legfőképpen szükségük van látókörük bővítésére, atavisztikus előítéleteik leküzdéséhez segítségre. Amit megértünk, azt valószínűleg könnyebben elfogadjuk, e könyv pedig széles spektrumon kínálja olvasóinak a fogyatékossgal kapcsolatos történeti szálak révén a felismerés lehetőségét. A témában már korábban is jelentek meg tanulmányai, ) bizonyos esetekben részét képezik a könyvben foglalt kutatásnak, illetve külön szolgálnak adalékkul, kiegészítésül (*Berzsenyi, 2013*) a neveléstudomány interdiszciplináris megértésének területén.

Ezen kívül Berzsenyi Emese hű maradt önmagához és valóban folytatta fogyatékoságtörténeti kutatását egy olyan irányba, amelynek szintén hiányzik még a hazai feldolgozottsága. Reméljük, új művét is hamarosan üdvözölhetjük a magyar neveléstudományi szakirodalmak körében.

---

**Felhasznált szakirodalom**

- Berzsenyi, E. (2022). *A hivatás és a megváltásra való isteni meghívás filozófiája a nyugat eszmetörténetében, avagy a munka szentsége és a világ rendje*. In: Benedek András (szerk.): Szakképzéspedagógiai Tudományos Közlemények 3. 2022/1. BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest. 15-23.
- Berzsenyi, E (2020a). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Berzsenyi, E (2020b). *Kultureller Riss und Gesellschaftlicher Wendepunkt.: Was geben unsere Kinder weiter?*. In: Claudia, Stöckl; Agnes, Trattner Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt: Positionen, Widersprüche, Utopien. Berlin, Németország, Peter Lang, 201-210.
- Berzsenyi, E (2013). *Az egész életen át tartó tanulás parancsának megvalósulása az iszlám vallásban. Hadtudományi Szemle 6/3, 58-64.*
- Berzsenyi, E & Loványi, E. (2022). *Hogyan készültünk fel a lektorátusi nyelvvizsgára? Egy narratív beszámoló*. In: *Fogyatékoság és Társadalom/1.*, ELTE BGGYK FOTRI: 120-127.
- Biblia. a Római Katolikus Egyház Biblia fordítása, Szent István Társulat. <https://szentiras.hu/SZIT>
- Garamvölgyi, J. (2022). *A kulturális intelligencia és a vezetői kompetenciák összefüggéseinek vizsgálata multikulturális környezetben*. MATE GRTDI, Gödöllő. [https://uni-mate.hu/documents/20123/336900/Garamvolgyi\\_Judit\\_ertekezes+%281%29.pdf/5a297e40-e05e-7552-c97d-56f3a363104d?t=1651481690289](https://uni-mate.hu/documents/20123/336900/Garamvolgyi_Judit_ertekezes+%281%29.pdf/5a297e40-e05e-7552-c97d-56f3a363104d?t=1651481690289) (Ph.D) Doktori disszertáció
- Könncei, Gy. (1998). *Mi is az Európai Szociális Karta? Fundamentum – Emberi jogi folyóirat, 2. 1998/3. 135–142.*
- Magyar, A. (2018). *Fejezetek az értelmifogyatékos-kép történetéből*. Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig, Budapest, Gondolat Kiadó.
- Meggyesné, H., T. (2008). *Gyógypedagógiai preambulum tantárgy keretében tartott előadás anyaga*, Kaposvár, Kaposvári Egyetem.
- Popper, P. (2004). *Az Írás – Az Ószövetség a Teremtés könyvétől Malakiás prófétáig*. Kaposvár, Saxum, 14.
- Török, E. (2009). *A banausziától a bér munkáig. Változások a munka értelmezésében*. In: *Szociológiai Szemle 19/4. 43-67.*

---

**BENEDEK András**

## Globális kérdések a felnőttkori tanulás és nevelés jelenében



Sokat mondó a cím, *Béke és fenntarthatóság*, egy nemzetközi felnőtt-tanulási konferenciáról<sup>1</sup> szóló (Kisinyov/Chişinău – 2023. november 9-11.) beszámoló elején. A két kulcskifejezés egy időben jelent sajátos aktualitást és globális kihívást. A világ számos térségében zajlanak súlyos fegyveres konfliktusok, közvetlen szomszédságunkban is immár közel két éve. S bár a háborúk az okokat tekintve különbözőek, azonban a drámai következményeiket illetően azonos jellemzőik vannak, felmérhetetlen károkkal jár az emberi szenvedés. A globális felmelegedés, az azt kísérő klíma-változás és természeti katasztrófák hatása szintén „háborús” pusztítással jár. Mindezek megelőzése, a már elszenvedett károk enyhítése indokolt módon helyezte a cím két fő elemét – béke és fenntarthatóság fogalmát – egymás mellé. Mindehhez a pedagógia diszciplína pedig olyan tág kereteket teremtett, a felnőttek tanulásának nemzetközi problematikája által, mely a nevelés konstruktív szerepének szempontjából különösen időszerű elemzési kereteket biztosíthat. Az immár hatodik konferenciájához érkezett sorozat szervezőit feltételezhetően ez a felismerés motiválta, s éppen ezen kérdések, gyakorlati tapasztalatok tudományos összefüggéseinek a megvitatására állították össze a 2023. évi szakmai programot<sup>2</sup>.

A háború közelsége szintén egy olyan momentumnak tekinthető, mely az általános tudományelméleti kérdések mellett, a konkrét gyakorlati kérdések, kutatási eredmények bemutatására és megvitatására is kereteket kínált. A sajátos délkelet-európai térségre, valamint a reprezentatív felsőoktatási intézményi háttérre utalva – Moldovából a legnagyobb, fővárosi Állami Egyetem, Romániából a Bábes Bolyai Egyetem, a Temesvári Egyetem, a Bukaresti Egyetem, valamint az előző konferenciáknak otthont adó „Alexandru Ioan Cuza” Egyetem (Iasi) – érzékelhető volt a közvetlen felsőoktatási jelenlét, ami együttesen keretbe foglalta a 20 országból érkezett szakemberek, egyetemi oktatók, kutatók közösségét.

A nemzetközi konferencia színhelye Moldova fővárosa Kisinyov (Chişinău) volt, érzékeltetve a kelet-európai térséget, valamint az intézményi kereteket (Moldova State University). Mindez a 2023. november 9-11-e között megszervezett tudományos rendezvény számára szimbolikus volt a témaválasztás és a program szempontjából egyaránt. A tanácskozás nemzetközi jellegét, tudományos súlyát kétségtelenül erősítette, hogy társszervezőként az előkészületekbe bekapcsolódott az *International Adult and Continuing Education Hall of Fame (ACE HOF)*.

---

<sup>1</sup> A „The Sixth International Conference On Adult Education - Education for Peace and Sustainable Development” nemzetközi konferencia honlapja: <https://ciea.usm.md>

<sup>2</sup> [PROGRAM CIAE 2023 0.pdf \(stiu.md\)](#)



Az utalásokat célszerű azzal kezdeni, hogy e nemzetközi tudományos közösség tagjai között elsőként említhetjük meg az európai andragógiai tudományágának kiemelkedő személyiségét Laurentiu Soitu professzort („Alexandru Ioan Cuza” Egyetem, Iasi, Románia) a „Conference on Adult Education”, 2002-ben elkezdődött eceménysorozat kezdeményezőjét, aki a 2023. évi konferencia elnöki tisztét is betöltötte. A konferencia szervezőbizottságában, a plenáris köszöntők, előadások és a szekció programok keretében elhangzott prezentációk sorában összesen tucatnyi ACE HOF nominációval rendelkező tudós vállalt érdemi szerepet, ami szintén érzékelteti a téma iránti elkötelezettséget és az aktív nemzetközi szerepvállalást.

A konferencia európai szinten is kiemelkedő esemény volt, így képviseltette magát az Unesco Institute for Lifelong Learning (UIL), valamint számos jelentős felnőttképzési nemzeti intézmény. Szakmai szempontból az előadások és szekciók száma, tematikai súlypontjai érzékeltették a stratégiai kérdésekkel való tudományos szembenézés szándékát. A konferencia programjának előkészítése során a tudományos bizottságában több mint félszáz európai neveléstudományi kutató-fejlesztő vett részt a jelentősebb nemzeti és nemzetközi szervezetek képviselőiben. E testületben Farkas Éva az ACE 2023-ban megválasztott elnöke és Németh Balázs a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága Andragógiai Bizottságának elnöke magas szinten képviselte a magyar felnőttkori tanulást és nevelést.

A szervező intézményi háttérrel a moldovai és román felsőoktatási intézmények mellett jelentős nemzetközi andragógiai tevékenységet végző intézmények jelentették<sup>3</sup>.

A konferencia november 9-ei ünnepélyes megnyitóján a köszöntők sorában Moldávia elnökének tudományos tanácsadója Valentina Chicu és Dan Perciun, a Moldáv Köztársaság oktatási és kutatási minisztere üdvözölte a résztvevőket. A konferenciának imponáló helyszínt biztosító egyetem rektora és dékánja is köszöntötte a jelenlévőket. A jelenléti és online formában is zajló eseményen a másfél tucatnyi országból 240 résztvevő kutató, neveléstudományi szakember vett részt a plenáris előadásokon és a szakmai szekciókban. Az ACE HOF európai szervezetének tagjai közül kilencen is

<sup>3</sup> Kétségtelenül reprezentatív ezen intézmények felsorolása (honlapjaiknak elérhetősége):

Moldova State University, Chişinău, Moldova [usm.md](http://usm.md)

Alexandru Ioan Cuza University of Iasi, Romania [uaic.ro](http://uaic.ro)

West University of Timişoara, Romania [uvt.ro](http://uvt.ro)

University of Bucharest, Romania [unibuc.ro](http://unibuc.ro)

Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania [ubbcluj.ro](http://ubbcluj.ro)

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine [zakinppo.org.ua](http://zakinppo.org.ua)

IACEHOF – International Adult and Continuing Education Hall of Fame, Outreach University, Oklahoma, USA

[halloffame.outreach.ou.edu](http://halloffame.outreach.ou.edu)

DVV International Moldova, Republic of Moldova Representation of DVV International Bonn, BRD (the German Adult Education Association) [dvv-international.org.ua/moldova/](http://dvv-international.org.ua/moldova/)

melyekhez további partnerintézmények kapcsolódtak:

Ministry of Education and Research of the Republic of Moldova [mecc.gov.md](http://mecc.gov.md)

Romanian Institute for Adult Education, Timişoara, Romania [irea.ro](http://irea.ro)

University of Oradea, Romania [www.uoradea.ro](http://www.uoradea.ro)

“Lucian Blaga” University of Sibiu, Romania [www.ulbsibiu.ro](http://www.ulbsibiu.ro)

“Ion Creangă” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova [upsc.md](http://upsc.md)

Academy of Music, Theater and Fine Arts, Chisinau, Republic of Moldova [amtap.md](http://amtap.md)

szerepeltek a plenáris és szekció ülések előadói között. Külön is kiemelendő Vladimir Gutu professzor, aki Moldovában elsőként vált tagjává az „International Adult and Lifelong Education Hall of Fame” szervezetének 2016-ban. A professzor, aki jelenleg a konferenciának otthont adó Kisinyovi Állami Egyetem Pszichológiai, neveléstudományi és szociológiai Karának dékánja, a konferencia keretében mutatta be „Andragogy” címmel közvetlenül a tudományos esemény előtt megjelent új monográfiáját.

Az International Conference in Adult Education rendezvénysorozat immár negyedszázada kínál négyévente rangos nemzetközi szakmai tudományos fórumot. A hat alkalommal megszervezett nemzetközi rendezvény háttere a román felsőoktatási intézményekhez kapcsolódik, legutóbb lasiban került megrendezésre a konferencia. Angol és románnyelvű előadások jellemezték a 2023 novemberében, a moldáviai fővárosban állami egyetemén zajló nemzetközi rendezvényt, mely illeszkedett az eddigi konferencia-folyamat egészéhez.

A konferenciasorozat elmúlt negyedszázada imponáló számokkal jellemezhető: féltucat indexelt szerkesztett kötet jelent már meg, mintegy 600 előadás és vita zajlott az eseményeken, s közel másfélezer, a nemzetközi tudományos közéletben aktív szerepet vállaló részvevő járult hozzá a programok sikeréhez. A szakmai partnerség fejlődésére jellemző, hogy 2023.évi konferencia esetében már negyedik alkalommal társszervezőként kapcsolódott be a konferencia előkészítésébe és megszervezésébe az International Adult and Lifelong Education Hall of Fame (HOF). A tevőleges részvételt fejezi ki, hogy a HOF elnöke, Farkas Éva (HOF 2019) a megnyitón köszöntötte a konferencia részvevőit, kiemelve azt, hogy a béke és fenntarthatóság nem csupán a konferencia fő témája, hanem olyan aktivitásra készítő jelenség, mely a generációk jövőjére is meghatározó hatást fejt ki. A nemzetközi szervezet nevében elmondottak lényeges üzenetet fogalmaztak meg.



Farkas Éva a szakmai előadások sorában, a *Tanulás és kompetenciák az élethez, munkához és a fenntartható fejlődéshez* szekció keretében is tartott előadást „*Leveraging Individual Learning Accounts and Micro-credentials to Enhance Adult Learning*” címmel. További HOF tagok is előadásokkal kapcsolódtak a programba. Ezek sorában hangzott el a *Felnőttek tanulása és oktatása: digitális átalakítás* szekcióban Benedek András (HOF 2022): „The impact of digital transformation on the continuing training of hungarian teachers” címmel az előadásom. A nemzetközi részvételt szemléltető felsorolás az előadó HOF tagok nevével: Vladimir Gutu (HOF 2016), Laurențiu Șoitu (HOF 2008), Heribert Hinzen (HOF 2006), Paolo Federighi (HOF 2019), és Romita Iucu (HOF 2011) prezentációival.

A nagyszámú előadás öt, két napon át tartó szekcióban hangzott el. A párhuzamosan szervezett szekcióprogram összesen 103 előadást tartalmazott. A tematikai tagolást az öt szekció elnevezése (zárójelben az elhangzott előadások száma) jól szemlélteti, érzékeltetve a konferencia tudományos és diszciplináris szerkezetét:

- A békét és a nemzetközi megértésről szóló oktatás politikai stratégiái (18)
- Tanulás és kompetenciák az élethez, munkához és a fenntartható fejlődéshez (35)
- Nem formális képzés és oktatás az egész életen át tartó tanulás környezetében (10)
- Felnőttek tanulása és oktatása: digitális átalakítás (8)
- Interdiszciplinaritás (32)



A színvonalas és jól szervezett konferencia témaválasztása, gazdag és tudományos szempontból igényes programja kétségtelenül olyan jelenségkörrel foglalkozott, melyet nem lehet egy három napos konferencia kereteiben minden részletében feltárni és bemutatni. Ezért is lényeges az a hatás, mely a folyamatok további mozzanataiban teljesül ki. Sajnos a háború változatlan realitás és a fenntarthatóság problematikája is újabb és újabb konstruktív válaszokat igényel. Ezért is fontos a tudományos együttműködés folytatása a mindennapok világában, melyre jó példa a múlt év végén a Temesvári Egyetem (West University of Timisoara) neveléstudományi folyóiratának 2023 decemberében megjelent tematikus száma<sup>4</sup>, mely a konferencia jelentősebb előadásait tanulmány formájában is közzé tette.

Végül egy különösen fontos egybeesésre indokolt felhívni a figyelmet. A kisinyovi nemzetközi konferenciával szinte egy időben az UNESCO 42. párizsi közgyűlésén (2023. november 7-22.) 194 nemzet képviselőinek egyetértésével megújították a *Békére, az emberi jogokra és a fenntartható fejlődésre nevelésről szóló ajánlást*.<sup>5</sup> Bár ez egy nem kötelező erejű iránymutatás, amely arra összpontosít, hogyan kell a tanításnak és a tanulásnak a 21. században fejlődni, hogy tartós békét teremtsen, megerősítse az emberi jogokat és előmozdítsa a fenntartható fejlődést a jelenkorban, azonban ez az eredetileg 1974-ben elfogadott, a jelenkor kihívásai alapján megújított ajánlás összekapcsolja a különböző tematikus területeket és kérdéseket, a digitális technológiáktól és az éghajlatváltozástól a nemek közötti egyenlőséggel kapcsolatos kérdésekig és az alapvető szabadságjogokig. Mindez jelzi, hogy ezeken a területeken pozitív átalakításokra van szükség, mivel az oktatás mindegyiken átnyúlik, és mindezen tényezők befolyásolják őket. Az újonnan elfogadott szöveg aktualizálja az 1974-es ajánlást, amely csaknem 50 évvel ezelőtt egyesítette a tagállamokat abban, hogy az oktatást a béke és a nemzetközi megértés kulcsfontosságú mozgatórugójaként kezeljék.

Kétségtelen, hogy az oktatás döntő szerepet játszik a tartós béke előmozdításában és a fenntartható fejlődés előmozdításában. A CIEA Kisinyovban tartott konferenciája ehhez a folyamathoz, a felnőttkori tanulás és nevelés témakörében adott értékes konzultációs lehetőséget és hosszabb távra érvényes tudományos orientációt.



THE SIXTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADULT EDUCATION  
EDUCATION FOR PEACE AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

November 9-11, 2023  
Chisinau, Republic of Moldova

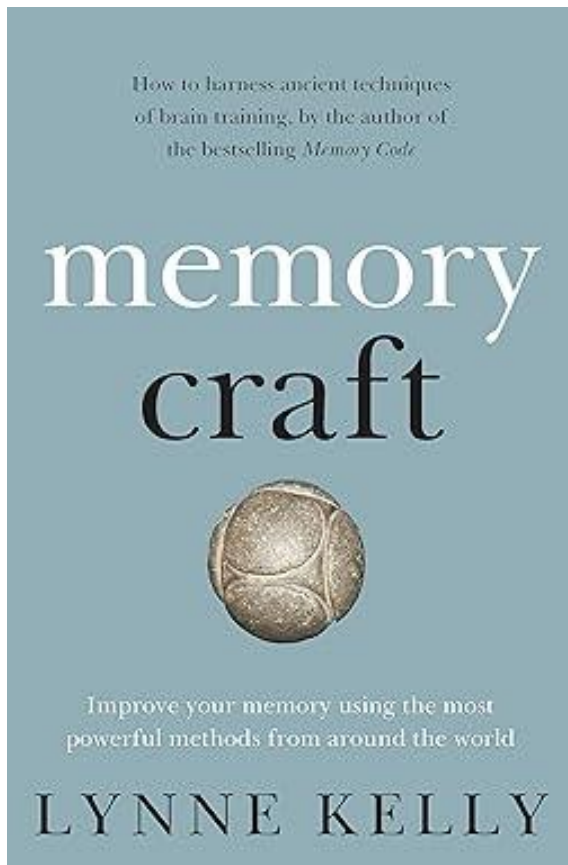
<sup>4</sup> Journal of Educational Sciences An XXIV Nr. 2(48) 2023 ISSN 2457 – 8673 (Online) Journal published by West University of Timisoara, Department of Educational Sciences and Romanian Institute for Adult Education (IREA)

<sup>5</sup> Draft revised 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms

[https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef\\_0000388394\\_spa&posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-18bc1606-dfdc-4852-ae31-dfd01b33953b](https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000388394_spa&posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-18bc1606-dfdc-4852-ae31-dfd01b33953b)

## GULYÁS Erzsébet

## Agytorna – Ósi memóriafejlesztő módszerek mai alkalmazása



A könyv<sup>1</sup> címe magyarul *Memória mesterség* vagy *Emlékezet művészet* lehetne. Írója, Lynne Kelly<sup>2</sup>, Ausztráliában él, és nem örökölt az átlagosnál jobb emlékező képességet. Az utóbbit áldásnak gondolja, mert ezért kezdett el a memória edzésének lehetőségeivel foglalkozni, ami memória bajnokká válását is lehetővé tette. Az előbbi miatt került ausztrál őslakosokkal kapcsolatba, akik szájhagyomány útján 7-10.000 évre visszamenőleg őriztek meg Ausztrália tájainak változásával kapcsolatos információkat, pontosan elmondva, hogy mi történt a tájjal az utolsó jégkorszak után. Jelenlegi kutatómunkája e mnemotechnikai módszerek alkalmazására összpontosít több területen, elsőként az oktatásban; az őshonos memóriarendszerek középiskolai és egyetemi tantervbe, valamint a tanárképzésbe való integrálásával.

*„Azt ijesztően gyakran hallom, hogy 'Miért kellene bármit is megjegyeznünk? Most már van internet, csak rákeresünk a Google-ben.', azonban azt, hogy 'Miért mozduljunk meg? Mindent megrendelhetünk az interneten, egyáltalán nem kell használnunk az izmainkat' sohasem. Agyunknak, akár csak izmainknak, szüksége van edzésre, még akkor is, ha*

*figyelmelen kívül hagyjuk emlékeink használatának minden más előnyét. [...] Ám csak olyan információknak nézhetünk utána, amelyekről már tudjuk, hogy léteznek. Amikor utánanézzünk, konkrét tényeszerű ismeretekbe ássuk be magunkat. Amíg nem kezdtem el adatokat rögzíteni saját memóriámba, nem értettem, hogy csak a tények birtokában tudok az információkkal játszani, és olyan mintákat észrevenni, amelyeket korábban még csak nem is sejtettem. [...] A memória az alap, amelyre az információ, a gondolkodás és az elemzés egyre összetettebb rétegei épülhetnek.” (9-10. o.) „Néhány évszázaddal ezelőtt még nyugati társadalmunkban is tanították a diákokat memóriájuk edzésére. Csak a nyugati társadalom legutóbbi évszázadaiban veszítettük el a hatalmas mennyiségű információ megjegyzésének képességét. Írást és technológiát használunk, hogy elvégezzék ezt a munkát helyettünk, pedig memóriánk, az írás és a technológia erősíthetnék egymást.” (2. o.)*

A memorizáláshoz képzeletünk kreatív, játékos alkalmazása szükséges, ami egészen más folyamat, mint a magolás. A könyv fejezetei olvasmányosan, jól követhető lépésekben adnak segítséget, történelmi módszereket és a szerző által is kipróbált és használt példákat. Neki most már nincs szüksége arra, hogy cédulára írja a bevásárlólistát, vagy előadásának vázlatát, mert olyan módszerek alkalmazását sajátította el, amik természetes memóriájának javulása nélkül is lehetővé teszik nagy mennyiségű információ biztonságos megjegyzését.

<sup>1</sup>[https://www.google.hu/books/edition/Memory\\_Craft/BNSJDwAAQBAJ?hl=hu&gbpv=1&dq=memory+craft&pg=PP2&printsec=frontcover](https://www.google.hu/books/edition/Memory_Craft/BNSJDwAAQBAJ?hl=hu&gbpv=1&dq=memory+craft&pg=PP2&printsec=frontcover)

<sup>2</sup> <https://www.lynnekelly.com.au/>

Az 1. fejezet kreativitásunk ébresztését a középkori *emlékezés művészet* néhány módszerének, például a saját vizuális ABC megalkotásának segítségével kezdi. Az írást az emlékezés segítőjének, nem helyettesítőjének tekintették. Emlékezetből könnyebb előhívni valamit, mint megtalálni egy írott listán.

A 2. fejezet a *memóriapalota* módszer különböző korokban és kultúrákban való egyetemes használatára mutat rá, és ad részletes segítséget felépítéséhez. Már egy ókori írás szerint is **a megbízható memória alapja az élénk képzelettel megalkotott kép**. Az ausztrál és amerikai őslakosok énekében a helynevek éneklése a táji memóriapalotáikon át vezető utakat idézi fel, minden helyhez bizonyos rituálé kapcsolásával; ausztrál őslakos öregek 800 kilométernyi énekét írták le. Az olvasó számára gyakorló feladatként az országok nevének megjegyzését mutatja, népségük nagyságának sorrendjében: *„Kezdjük otthonunk bejárati ajtajánál. Ezt a helyet nevezzük egyesnek. Fantáziátlan, tudom. A legnépesebb ország Kína, tehát valahogyan Kínát kell összekapcsolnunk ezzel a helyszínnel. Elképzelhetünk egy kínait, aki kopogtat az ajtón, vagy egy kínai ételt, amit kiszállítanak, vagy elképzelhetjük magunkat, amint egy szépséges kínai porcelánból készült tányért vágunk az ajtóhoz. A lényeg az, hogy legyen a kép aktív és színes; senki más nem tudja, mi játszódik le a képzeletünkben, úgyhogy ne tartsuk vissza magunkat. [...] Ha a világ minden országát egy memóriapalotába helyezünk, akkor amit a hírekben hallunk, a könyvekben olvasunk, vagy barátainktól tanulunk, hozzá tudjuk kapcsolni ezekhez a képekhez, amelyek olyan történetek kiindulópontjai, amelyekbe mindent kódolhatunk, amit tudni akarunk az országról. Ezt a memóriapalotát életünk végéig gyarapíthatjuk. [...] Az információk rétegzése az, amiben a memóriapalota egyszerűen verhetetlen. [...] Elképesztő, milyen gyorsan megragad egy jó kép, és milyen sokáig tart, amíg kioldódik. [...] Amit tudunk megszerezni, azt a memóriapalota képes tárolni.”* (36-39. o.) A memóriapalotában egy adott hely részlete könnyedén megtalálható, **a felidézés sokkal gyorsabb, mint bármely más módszerrel, mert képekben gondolkodunk, nem szavakban; agyunk rendkívül gyorsan vizsgálja át a képeket, nem végig sétáljuk palotánkat, hanem az információ egyből beugrik a helyére, ha elég gyakorlással rögzítettük**. A szerző is a Dominic O'Brien<sup>3</sup> szerint szükséges ötszöri átnézést ajánlja.

A 3. fejezet Földünk különböző területein élő ősi kultúrák által szóban megőrzött információk megdöbbentő mennyiségének példáit sorolja, és megjegyzésük módját az agy kutatás mai eredményeivel hozza párhuzamba. A memóriapalota módszerét használók ismereteiket évezredek óta általuk ismert helyekhez kapcsolják, ma már tudjuk, hogy ezzel a hippokampusz helysejtjeit aktiválva, más idegsejtekkel való kapcsolatait erősítve, és kreatív ötleteikkel még új idegsejtek kialakulását is elősegítve. Képzelt eljárásokkal kimutatható, hogy a gyakorlások, átnézések hogyan változtatják agyunk szerkezetét. Alsó vagy felső korhatár nincs, a szerző 65 évesen kezdte tudatosan edzeni memóriáját. *„Az idegtudomány és az őslakosok memóriamódszerei ugyanazt tanácsolják: memóriánknak óriási segítséget nyújt a rendszeres ismétlés, az élénk történetek, ének, képzelet, érzelmek és memóriapaloták használata. Az őslakos kultúrákban nem véletlenül vannak mitológiai szereplők, akik minden történetet, éneket és szertartást eljátszanak. Ezen lecke megtanulása az egyik legjobb szórakozás.”* (87. o.)

A 4. fejezet az élénk emlékezést segítő karakterek alkalmazásának fontosságára tanít. Az ősi történetek szereplői a mindennapi életben is jelen voltak, azonban nekünk nem illendő és nem érdemes más kultúrák szereplőit másolnunk, hanem célszerű megalkotnunk saját segítőinket<sup>4</sup>, a velük eljátszott ismeretet gyorsabban rögzítjük és tovább megőrizzük. Memóriapalotánk szereplőiről sem kell fényképszerű képet elképzelnünk, a szerző emberei *„elmosódottak, és egyetlen tárgy uralja a képet. [...] Bármilyen aktív, emlékezetesebb, mint egy statikus kép. A szereplők karikatúrákká válnak: Donald Trump haja még vadabban eltűzött.”* (102-103. o.)

Az 5. fejezet ősi kultúrákban és középkorban alkalmazott hordozható memóriasegítő eszközöket mutat be, melyek hasznosabbak, mint a jegyzetfüzet, vagy a zsebkendőre való csomókötés. A memóriasegítő eszközön való kódolása során annyira rögzíti készítője az információt emlékezetében is, hogy az

<sup>3</sup> [https://www.libri.hu/szerzok/dominic\\_obrien.html](https://www.libri.hu/szerzok/dominic_obrien.html)

<sup>4</sup> [https://www.lynnkelly.com.au/?page\\_id=2580](https://www.lynnkelly.com.au/?page_id=2580)

eszközök kézbevétele nélkül is működnek, bár a tapintás és látvány jelentősen segíti a velük kódolt információ előhívását.

A 6. fejezetben a művészet és írás kapcsolatáról olvashatunk. A mandala is és a ma gyakran használt gondolattérkép is a memóriapalota síkbeli megfelelőjének tekinthető. A lényeg maga az alkotás, az információ színes, vizuális formába való rendezése, a szépség segíti a tanulást. Az írott információ képpé alakítása, a modalitásváltás csak a megértés folyamata után lehetséges. A tibeti szerzetesek által színes homokból aprólékos munkával hosszú időn át alkotott mandalákat szertartásosan vízbe szórhatják, de a képpé formált gondolat az alkotóé, és részben az alkotás folyamatát szemlélőké marad. Egy írott szöveg megtanulásával nem tudunk ennyi információt tárolni. A könyv szerzője Phaedrus Kr.e. 375. körüli írását idézi: „[Az írás] találmánya ugyanis feledékenységet fog okozni azoknál, akik megtanulják használni, mert nem fogják gyakorolni az emlékezetüket. Az írásba vetett bizalmuk, amelyet olyan külső írásjegyek hoznak létre, amelyek nem részei önmaguknak, el fogja tántorítani őket attól, hogy saját emlékezetüket használják. Önök [...] a bölcsesség látszatát kínálják tanítványaiknak, nem pedig valódi bölcsességet.” (164.o.)<sup>5</sup>

A 7. fejezet a memória középkorban betöltött fontos szerepéről ír: „Az emlékezést úgy tekintették, mint a különböző tárolóegységekből származó tudás összevonását, kreatív alkotó tevékenységnek, amelyet csak akkor lehet végrehozni, ha az alapvető szövegeket előzetesen alaposan megjegyezték. Gyakran aggódom amiatt, hogy feláldoztuk ennek a kreatív erőnek egy részét, amikor elkezdtünk az írott oldalra hagyatkozni, hogy minden tudásunkat és emlékünket tároljuk. Csak az előttünk lévő információkat ismerjük. Vajon elvesztettük a korábbi gondolkodók számára elérhető nagy képet, akiknek minden téma alapjai rendelkezésre álltak emlékeikben? Most még rosszabbá tesszük a helyzetet azzal, hogy digitális emlékektől függünk saját emlékeink helyett?” (171. o.) A középkori, kézzel másolt kódexek teljes szövegét sokan megjegyezték, ezt segítették a díszítések.<sup>6</sup> Aquinói Szent Tamás, aki számára szintén fontos volt memóriájának fejlesztése, és azt tartja róla, hogy minden írott szöveget meg tudott jegyezni, azt vallotta, amit Arisztotelész: „**képek nélkül nincs emberi gondolkodás.**” (179. o.)

A 8. fejezet a különböző memóriamódszerek tanítására hoz példákat, nem külön tantárgyként, hanem a tantervbe, tanulás folyamatába ágyazva. A diákoknak szüksége van egy alapra, amire a kreativitás, analízis, értékelés, kritikus gondolkodás épülhet. A memória legjelentősebb, kezdő lépése a koncentráció. Ebben sokat segít a modalitásváltás, az éneklés, a rajzolás élvezete. Ha a diákok el merik engedni a fantáziájukat, tudnak mesélni, a legunalmasabb tananyag is érdekessé tehető. A kreatív tanulásra példaként a szorzótábla megtanulását is hozza: „Bár gyakran kérdezik, hogy miért kell egyáltalán memorizálni, amikor van Google, szinte kivétel nélkül mindig megjegyzik, hogy a diákoknak igenis meg kell jegyezniük a szorzótáblát. Amikor gyerek voltam, egy éneket ismételtünk: 'Egyszer egy az egy ...'. A dallamra még emlékszem, de a szövegre nem. Tudom, hogy volt, akinél működött, de nálam nem, és sok más ismerősömnél sem.” (210-211. o.) Könyvében, és honlapján is<sup>7</sup>, a hajdaninál élvezetesebb és eredményesebb módszert ajánl a szerző. Amikor a gyerekeket önmaguk által rajzolt karakterek tanítják, a tanulnivalóval személyes kapcsolatuk alakul ki, a szorzótábla négyzetének felrajzolása pedig helyhez köti és rendszerezi az egyes feladatokat. A nem megtanulandó táblafél, a már tudott egyszerű, majd a könnyen megtanult, például 10-es szorzások beszínezése a haladást mutatja. A számneveknek a magyar versikékben is közsímtől főnév párpai vannak (1-meggy – 10-víz), ezekkel, vagy általuk választottakkal találhatnak ki a szerző által mutatott angol képregényekhez hasonlót a gyerekek. Amíg megrajzolják, valószínűleg meg is tanulják az adott szorzást, de ha még nem, akkor is könnyű lesz később előhívni, és kreativitásuk is fejlődik az alkotás közben.

A 9. fejezet szerint a vizuális emlékek, melyek a könyvben leírt módszerek alapjai, akkor is előhívhatók, amikor a verbális emlékek már nehezebben.

<sup>5</sup> <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0174%3Atext%3DPhaedrus%3Apage%3D275>

<sup>6</sup> <https://www.lynnkelly.com.au/wp-content/uploads/2019/09/MEMORY-CRAFT-Accompanying-PDF.pdf> 45. oldal

<sup>7</sup> <https://www.lynnkelly.com.au/wp-content/uploads/2020/10/Rapscali-tables-instructions.pdf>

---

A 10. fejezet a gyerekek, fiatalok és idősök körében is egyre népszerűbb memória sportot ismerteti. Az író az edzések a koncentrálásban és a fókusz fenntartásában is segítették. A memória edzése, a fizikai állóképesség és a kreativitás egymást támogatják, a mentális frissesség legalább olyan fontos, mint a fizikai, és kevés edzéssel is jelentős javulás érhető el. *„Egy kis gyakorlással szinte bárki képes lehetetlennek tűnő memóriateljesítményeket végrehajtani.”* (258. o.) A szerző a versenyre készülve, a kártyák sorrendjének tanulásakor először azt tapasztalta, hogy a figyelmet *„gondolataim folyamatosan megszakítják. Vannak jobb módszerek a kártyák kirakására? Mi volt az a zaj odakint? Miért nem emlékszem a treff bubira? Nem felejtettem el hagymát venni vacsorára? [...] Egy kialakított rituálé jelzéssé vált agyam számára, hogy a kártyák és a számok memorizálására koncentráljak. Képes voltam elkapni az elkalandozó gondolataimat, és napról napra könnyebben visszaterelni őket a helyes útra.”* (258. o.) *„Senki sem túl öreg, vagy fiatal ahhoz, hogy elkezdje edzeni memóriáját.”* (260. o.)

A könyvet a fenti biztatás zárja, honlapján, az általa oly gyakran emlegetett élénk képek elképzelésével kapcsolatban még a következő megjegyzést fűzi írásához a szerző: *„Fogalmam sem volt arról, hogy mások gondolataikban valóban látnak képeket. Azt hittem, mindannyian metaforákban beszélünk. Hatalmas megrázkódtatás volt felfedezni, hogy a legtöbben olyan dolgokat 'látnak', amelyeket én nem. [...] Bárhol is van az olvasó a gondolati vizualizációs skálán, alkalmazkodik a 'képek' koncepciójához.”*<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> [https://www.lynnkelly.com.au/?page\\_id=4236](https://www.lynnkelly.com.au/?page_id=4236)